

# infància a eu-ro-pa

# 08.15

REVISTA D'UNA XARXA DE REVISTES EUROPEES

# professionalitat a l'educació infantil



# Sumari

<b>Curios</b> Infància	3
<b>En aquest número</b> Jan Peeters	4
<b>La formació d'una professió</b> Stig G. Lund	6
<b>Quin tipus de professional?</b> Pamela Oberhuemer i Inge Schreyer	11
<b>De què parlem quan diem «competència»?</b> Claire Cameron	17
<b>Perfils professionals</b> <b>Els mestres d'infantil a Nova Zelanda</b> Carmen Dalli	20
<b>Els pedagogistes a Itàlia</b> Annalia Galardini	22
<b>Els pedagogs a Dinamarca</b> Søs Bayer	24
<b>Els educadors infantils a França</b> Didier Favre	26
<b>Els professionals, actors del canvi</b> Jan Peeters	27
<b>Alguns apunts per al canvi</b> <b>Un Màster Europeu per a la Primera Infància</b> Mathias Urban	31
<b>Els mestres d'Islàndia tindran una titulació de Màster en el futur...</b> Kristín Dýrfrjörð	31
<b>...Però els de Suècia, no</b> Annica Grimlund	32
<b>La nova formació a Polònia</b> Teresa Ogrodzinska	32
<b>Una nova professió a Escòcia?</b> Bronwen Cohen	33
<b>Focus en...</b> <b>Els homes a l'escola infantil</b> Erik Hauglund	34

# Editorial

Benvinguts al número 15 d'*INFÀNCIA A EUROPA*. El tema d'aquest número és el dels treballadors de la primera infància, i la seva professionalitat. Aquesta qüestió planteja molts interrogants, com el de què vol dir «professional» i quina és la millor manera d'arribar a la professionalitat. Hem examinat la nostra xarxa a tot Europa, però també hem observat Nova Zelanda, un país que s'ha proposat aconseguir que tots els treballadors de la primera infància siguin llicenciats. Així doncs, contemplem alguns exemples inspiradors, però també trobem alguns motius de preocupació i de cautela. Ens fixem no només en els processos d'àmbit nacional, sinó també en el paper d'Europa i de la política de la UE. Volem que això sigui habitual a *INFÀNCIA A EUROPA*, perquè la política de la UE, tot i que cada vegada és més important, no és sempre del tot compresa ni, de vegades, coneguda. Europa pot jugar un paper important i positiu en el desenvolupament dels serveis infantils, però perquè això sigui així cal una política europea de la infància que estigui viva, informada i oberta, que inclogui persones i organitzacions de tots els estats membres. En aquest sentit, *INFÀNCIA A EUROPA* ha preparat una declaració, *L'educació infantil: una perspectiva europea*. Aquest document es va presentar a Brussel·les el mes d'abril i ha obtingut una atenció considerable a Europa. Defensa una política de la UE àmplia i activa i planteja deu principis de base per a aquesta política, a partir del treball europeu i internacional previ. Espero que gaudiu d'aquest número i que dediqueu una estona a conèixer la nostra declaració, que podeu trobar a [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

Peter Moss, director

# Consell de redacció

**Peter Moss**  
Director.  
[Peter.Moss@ioe.ac.uk](mailto:Peter.Moss@ioe.ac.uk)



**Irene Balaguer, Infància**  
A.M. Rosa Sensat, Catalunya.  
[www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)



**Bronwen Cohen, Children in Scotland**  
Children in Scotland, Escòcia.  
[www.childreninScotland.org.uk](http://www.childreninScotland.org.uk)



**Ferruccio Cremaschi, Bambini**  
Edizioni Junior, Itàlia.  
[www.edizionijunior.it](http://www.edizionijunior.it)



**Helena Ingvarsdotter, Tidningen Förskolan**  
Tidningen Förskolan, Suècia.  
[www.forskolan.net](http://www.forskolan.net)



**Eva Gruber, Betrifft Kinder**  
Verlag das Netz, Alemanya.  
[www.verlagdasnetz.de](http://www.verlagdasnetz.de)



**Perrine Humblet, Grandir à Bruxelles**  
Grandir à Bruxelles, Bèlgica.  
[www.grandirbruxelles.be](http://www.grandirbruxelles.be)



*INFÀNCIA A EUROPA* també es publica a:

**Àustria:** [www.unserekinderrat.at](http://www.unserekinderrat.at) **Romania:** [www.unitbv.com](http://www.unitbv.com)

**Stig Lund, Born & Unge**  
BUPL (Federació Nacional de Mestres),  
Dinamarca. [www.boernogunge.dk](http://www.boernogunge.dk)



**Alexandra Marques, Cadernos de Educação de Infância**  
APEI, Portugal.  
[www.apei.no.sapo.pt](http://www.apei.no.sapo.pt)



**Teresa Ogrodzinska, Fundacja Rozwoju Dzieci**  
Fundació Comenius, Polònia.  
[www.frd.org.pl](http://www.frd.org.pl)



**Jan Peeters, Kiddo**  
VBJK, Bèlgica.  
[www.kiddo.net](http://www.kiddo.net)



**Anke van Keulen, Child Care International**  
Child Care International, Holanda.  
[www.childcareinternational.nl](http://www.childcareinternational.nl)



**Marie Nicole Rubio, Le Furet**  
Le Furet, França.  
[www.lefuret.com](http://www.lefuret.com)



**Gella Varnava-Skoura, Géfires**  
Doudoumis, Grècia.  
[www.doudoumis.com](http://www.doudoumis.com)



# Curiós

## Infància

Certament, si fos possible fer d'espectadors, el contingut d'aquest número d'*INFÀNCIA A EUROPA* podria ser apassionant, perquè fa evident l'Europa diversa, la dels ritmes diferents, tant socialment i pedagògicament com políticament. I també fa evidents els efectes d'aquestes ritmes en la realitat, en les expectatives i els processos que es plantegen per a la primera infància, per la seva cura i educació i, en conseqüència, per al perfil, la formació i la consideració dels professionals.

**H**i ha articles que ens traslladen a altres temps, a les dècades dels setanta o dels vuitanta del segle passat, quan entre nosaltres prenia força el concepte d'educació en i per a la primera infància -allò que anomenàvem educació infantil i escola infantil-, i quan la reflexió sobre la pràctica portava a la recerca de teories que la sostinguessin o acompanyessin, fins el punt de descobrir que des de la pràctica era possible crear-ne de noves. Anys en què, per tant, cada cop es feia més evident la necessitat d'una formació més àmplia i rigorosa, i es demanava poder estudiar magisteri, i es lluitava perquè aquella realitat emergent fos reconeguda en una llei i es fes una política amb recursos suficients per generalitzar-la.

**I**n aquest exercici, el de recordar mínimament la nostra història i poder-la contextualitzar en relació a l'Europa que tant hem admirat i mitificat, pot desconcertar, d'una banda, però de l'altra ens permet acostar-nos-hi i obrir interrogants en relació a nosaltres, en relació a cada una de les nostres realitats, en relació també a la nova realitat comuna.

**A**quest record ens permet preguntar-nos on érem, quin camí hem recorregut, com s'ha recorregut i per què. Possiblement no hi haurà una sola resposta, però una podria ser que érem en un moment de creació i de llibertat. Una llibertat interior que agrupava voluntats per superar la falta de llibertats en què vivíem, una llibertat que feia volar la imaginació d'una pràctica educativa engrescadora, sobretot quant a establir diàleg amb l'exterior, creuant sense cap dificultat les fronteres per conèixer més sobre els infants de 0 a 6 anys i la seva educació.

**U**na llibertat de coneixement que, conscients o no, transformava la pràctica i poc a poc anava configurant una realitat potent pedagògicament i socialment, i que ens permetia formular el que era indispensable per generalitzar l'educació i l'escola infantil, reclamant lleis, recursos públics i formació de mestres.

**A**ixí es va anar construint una realitat pionera a Europa i al món, una realitat preparada per fer el pas necessari per afrontar els reptes actuals, moderna i rica en idees, en conceptes pedagògics i de gestió. Una realitat molt avançada, com fa evident aquest número d'*INFÀNCIA A EUROPA*, i alhora una realitat austera, sense cap despesa de més, i per tant indiscutiblement sostenible i desitjable.

**A**ra, en el procés de construcció europeu de l'educació infantil, es poden constatar als diferents indrets d'Europa els ritmes diversos i les diferents cultures subjacents: d'una banda hi ha aquells països amb qui ens seria possible compartir moltes de les qüestions de fons, i d'altra banda hi ha països que tenen una realitat quasi antagònica o molt allunyada de la nostra.

**E**n aquest número d'*INFÀNCIA A EUROPA* també és possible constatar que totes les accions de progrés es produeixen en períodes en què en el país hi ha governs que impulsen polítiques d'esquerres. És només amb aquestes polítiques que avança l'element fonamental de la qualitat, la formació, que pren força la consideració dels professionals, i que la garantia d'una formació universitària és una constant, tant per als nous professionals com per als que ja hi són.

**L'**altra constatació ens obliga a estar alerta. Com ja s'ha dit en diferents ocasions en aquesta plana, Europa influeix, i molt, en les polítiques de cada país, també en les de la primera infància. Segons com siguin interpretats i aplicats, la declaració de Barcelona, els acords de Lisboa i els de Bolonya poden homogeneïtzar o poden contribuir a fer créixer l'esdevenir de cada país. Per tant, cal estar alerta, perquè la coherència europea passa també per incorporar positivament la seva rica diversitat.

# En aquest número

**Jan Peeters**

L'educació i l'atenció a la primera infància ocupen un lloc destacat en l'agenda política de la UE per diversos motius: econòmics, més ocupació; demogràfics, més naixements; socials, més inclusió; i educatius, infants més ben educats. Cada vegada també s'entén millor que uns serveis efectius per a la primera infància necessiten treballadors ben formats: l'informe *Niños pequeños, grandes desafíos* de l'OCDE conclou que «la recerca duta a terme en molts països recolza la visió que la qualitat en l'àmbit de la primera infància demana una formació adequada i unes condicions laborals justes».

**A** Europa hi ha cada vegada més consens sobre la necessitat que els treballadors de l'àmbit de la primera infància siguin més professionals, tot i que no hi ha consens entre els estats membres sobre el tipus de professionalitat que cal. Tinc l'esperança que aquest número d'*INFÀNCIA A EUROPA* contribuirà a la reflexió sobre què vol dir professionalitat en el camp de la primera infància, i sobre l'aplicació del Principi 8 de la recent declaració d'*INFÀNCIA A EUROPA*: «un professional qualificat per treballar pedagògicament amb infants d'entre 0 i 6 anys, i no només per treballar amb els infants, sinó també amb les seves famílies i la comunitat» (disponible a [www.revistainfancia.org/catal/textos/informacions/europea.pdf](http://www.revistainfancia.org/catal/textos/informacions/europea.pdf)).

**U**n problema fonamental de molts països, que il·lustra l'article de Pamela Oberhuemer i Inge Schreyer, és la constant divisió que apareix en els sistemes i els treballadors de l'àmbit de l'educació i l'atenció a la primera infància. Gairebé tots els països demanen una qualificació de llicenciatura per treballar amb infants de més de 3 anys; per a infants més petits, les qualificacions varien molt, però sovint són més baixes. Aquesta divisió, com assenyala Stig Lund en el seu article, es produeix a la mateixa UE: una part segueix un programa d'igualtat i ocupació, que parla de serveis «d'atenció a la infància» i de treballadors «de l'atenció a la infància»; una altra segueix un programa d'educació, amb «educació infantil» i «mestres». Tots dos ignoren un tercer enfocament integrat, que trobem a Dinamarca i també a altres parts d'Europa: la «pedagogia social» amb «pedagogs», que combina l'atenció, l'aprenentatge, el benestar i el creixement global. (És interessant llegir l'informe de Bronwen Cohen sobre l'actual debat a Escòcia

per desenvolupar una professió de «pedagog» que no existia prèviament en els països anglosaxons.)

**T**an sols uns quants països europeus tenen personal amb formació superior en l'àmbit de 0 a 6 –una mà d'obra integrada en l'àmbit de la primera infància. Tots comparteixen la integració d'aquests serveis en un únic sistema, normalment l'educatiu (p. ex., Islàndia, Noruega, Espanya, Eslovènia, Suècia), i de vegades el de benestar social (p. ex., Dinamarca, Finlàndia). Carmen Dalli, de Nova Zelanda, ens ofereix un exemple de fora d'Europa, amb l'ambiciós pla de govern perquè tots els treballadors de centres per a infants de 0 a 6 tinguin una qualificació de llicenciatura per al 2012. Aquesta nova professió per als 0-6 –el «mestre de la primera infància»– sorgeix d'un concepte ampli d'educació que inclou l'atenció i el desenvolupament.

**O**berhuemer i Schreyer recolzen una interpretació àmplia de la professionalitat, que és també una «professionalitat democràtica» que valora les relacions recíproques i el treball amb la comunitat. La democràcia ha estat important en la formació i la pràctica dels pedagogs danesos, segons Søs Bayer. Però li preocupa que els canvis en la formació dels pedagogs introduïts el 2007 podrien provocar en gran mesura la pèrdua d'aquest caràcter democràtic. El fet dels adults i els infants aprenent junts, tan típic dels serveis danesos, pot quedar relegat a un segon terme. I en lloc d'això, segons Bayer, hi hauria una interpretació més tècnica de la professionalitat, en la qual es formularien



uns objectius concrets que el pedagog hauria d'assolir i que poden avaluar-se a través de tests.

**Bayer** reflecteix una preocupació més àmplia: que els governs europeus tendiran a una interpretació estreta de la professionalitat, basada en el model de «tècnics», on la tasca del professional és bàsicament assolir uns «resultats» pre-determinats a través del domini i l'aplicació de determinades competències. Claire Cameron assenyala els perills d'aquest enfocament «basat en la competència», originat al Regne Unit però cada vegada més present a altres llocs d'Europa. Això defineix uns models de conducta concrets, l'avaluació de la realització dels quals dona lloc a la qualificació. S'assumeix l'existència de consens sobre les habilitats i els coneixements necessaris per a la pràctica d'una professió, posant fre al desenvolupament de la professió. Cameron proposa una altra interpretació de la competència o professionalitat: la capacitat de traduir el coneixement en una acció efectiva tenint en compte el context social i la implicació de l'acció. Implica la capacitat de desenvolupar, en la pràctica, nous coneixements i valors, i de créixer en el terreny personal i professional.

**EI** que sorgeix aquí és el concepte d'un professional que és capaç de reflexionar contínuament sobre la pràctica i trobar noves solucions a les complexitats de la feina. Didier Faver està activament involucrat en la formació d'educadors infantils, uns professionals sociopedagògics que treballen amb infants a França. Es

planteja la important qüestió de com pot desenvolupar-se una actitud reflexiva durant les pràctiques de formació. L'anàlisi de l'experiència pràctica contribueix, afirma, a la construcció d'una identitat professional centrada en el canvi; els serveis infantils han de gosar qüestionar-se la seva feina i ajustar contínuament les pràctiques a través de la reflexió.

**Annalia Galardini** documenta el cas de Pistoia, on la reflexió té el suport dels *pedagogistes*, assessors pedagògics, en un clima de cooperació i de diàleg obert. En el meu article es presenten narratives de treballadors flamencs que també van rebre el suport d'assessors pedagògics en la recerca d'una interpretació de la professionalitat. Aquests articles suggereixen la importància dels *pedagogistes* per ajudar els treballadors de l'educació i l'atenció de la primera infància a construir nous coneixements pedagògics donant suport a l'anàlisi de les situacions en la pràctica que fan els educadors; en paraules de Carmen Dalli, «descobrir possibilitats».

**Un** fil conductor recorre tot aquest número: quina mena de formació cal per a un professional reflexiu? En general hi ha acord sobre la necessitat de treballadors amb qualificacions de llicenciatura per treballar amb infants de menys i de més de tres anys, tot i que les opinions sobre la proporció exacta d'aquests varia. Però, és suficient? A Islàndia, ens diu Kristin Dyrfjord, tot just s'ha decidit que tots els mestres d'infantil han de tenir un màster; en canvi a Suècia, com escriu Annica Grimlund, han decidit no fer-ho. Mathias Urban descriu un innovador Màster Europeu en Primera Infància. Però mentre que molts poden estar d'acord sobre la necessitat de cursos de màster, altres poden qüestionar si un màster és adequat per als professionals.

**EI** nivell de qualificació és important. Però també ho són els camins per aconseguir la qualificació. Per exemple, hi ha diverses maneres d'aconseguir qualificació en base a l'experiència laboral. Carmen Dalli diferencia en el cas de Nova Zelanda entre la formació amb base al campus

i la formació amb base en centres. Hi ha els anomenats «mòduls d'aprenentatge mixtos», que combinen els cursos presencials i l'aprenentatge virtual. El mètode d'anàlisi de la pràctica ofereix moltes oportunitats per aprendre al mateix lloc de treball. En el meu article defenso la valorització dels esforços dels treballadors actius en projectes innovadors. Aquests «actors del canvi» han desenvolupat competències orientades a l'acció que els permeten construir nous coneixements pedagògics; també han contribuït a una nova interpretació de la professió.

**Acabem** amb una història reeixida que assenyala cap a una professió que no només és reflexiva i democràtica, sinó també una feina tant d'homes com de dones. Erick Haugland, de Noruega, descriu un compromís llarg –personal, sectorial i nacional– per incrementar la mà d'obra masculina en els serveis infantils; l'objectiu és el 20%; de moment s'ha aconseguit el 10%.

**Després** de llegir els articles d'aquest número, una cosa em va quedar immediatament clara. A tot Europa –i en molts altres països– professionals, investigadors i polítics treballen plegats en la construcció d'una nova professió. Aquesta nova professió, tant si en diem pedagog, mestre o educador, s'enfronta a un repte estimulant: oferir una resposta als problemes complexos i els interrogants a què s'enfronten les famílies, els infants i la societat en general. Hem de continuar treballant junts, a Europa i fora de les nostres fronteres, per desenvolupar aquesta nova professió.

**Jan Peeters** és el director del Centre de Recerca i Recursos per a l'Educació i l'Atenció de la Primera Infància, Departament de Benestar Social, Universitat de Gant. Jan.peeters@vbjk.be

## Els treballadors de l'àmbit de la primera infància en el països membres d'*INFÀNCIA A EUROPA*



País	Els serveis per a infants de 0 a 3 anys compten amb el mateix perfil professional que els serveis per a infants de més de tres anys?	Descripció dels títols dels professionals amb formació universitària i grup d'edat amb què treballen
<b>Àustria</b>	No - inferior	Cap
<b>Bèlgica</b>	No - inferior	Mestre (2 i mig a 5 anys)
<b>Dinamarca</b>	Sí	Pedagog (0 a 5 anys)
<b>França</b>	No - inferior	Educador (pedagog) (0 a 2 anys) Mestre (2 i mig a 5 anys)
<b>Alemanya</b>	Sí	Cap <b>(a)</b>
<b>Grècia</b>	No - inferior	Mestre (2 i mig a 5 anys)
<b>Irlanda</b>	No - inferior	Mestre (4-5 anys)
<b>Itàlia</b>	No - inferior	Educador (pedagog) (0 a 2 anys) <b>(b)</b> Mestre (3 a 5 anys) <b>(b)</b>
<b>Països Baixos</b>	No - inferior	Mestre (4 anys)
<b>Noruega</b>	Sí	Pedagog (0 a 5 anys)
<b>Polònia</b>	No - inferior	Mestre (3 a 6 anys)
<b>Portugal</b>	No - inferior	Mestre (0 a 5 anys)
<b>Romania</b>	No - inferior <b>(c)</b>	Mestre (3 a 5 anys)
<b>Espanya</b>	No - inferior	Mestre (0 a 5 anys)
<b>Suècia</b>	Sí	Mestre (0 a 5 anys)
<b>Regne Unit</b>	No - inferior	Mestre (3-4 anys) Anglaterra: Professional de la primera infància (0 a 4 anys)

*Els serveis per a infants de menys de tres anys compten amb el mateix perfil professional? «Inferior» = el nivell de qualificació per als professionals que treballen amb infants de menys de tres anys és, globalment, inferior.*

**a:** Alguns pedagogs, formats a nivell de llicenciatura, treballen en serveis alemanys, normalment com a directors de centre; no els trobem a la majoria de serveis.

**b:** Només fa tres anys que es va introduir una formació de nivell de llicenciatura universitària, així que la majoria de mestres actuals tenen una qualificació inferior mentre que la majoria dels nous mestres disposen de la nova qualificació. Existeixen variacions regionals en els estàndards, per exemple, la regió d'Emilia Romagna exigirà que tots els nous treballadors a partir de 2010 tinguin formació universitària.

**c:** Hi ha plans d'introduir una qualificació de magisteri de grau universitari especialitzat en infants de menys de tres anys a partir de 2008. La formació actual és una titulació postobligatòria d'atenció sanitària de tres anys de durada.

# La formació d'una professió

**Stig G. Lund**

## **Stig G. Lund examina la dimensió europea de la formació dels treballadors de l'àmbit de la primera infància**

En l'agenda de la UE s'ha atorgat un lloc prioritari a l'educació i l'atenció de la primera infància, i s'ha contribuït de manera important a la formació permanent i a l'Estratègia de Lisboa per al creixement, l'ocupació i la formació, així com a la conciliació de la vida familiar i laboral. Però els tractats europeus atorguen a la UE unes competències limitades per interferir en l'educació en els estats membres, que només permeten l'intercanvi d'experiències, l'intercanvi de bones pràctiques i activitats voluntàries per l'estil. Tot i així, la UE –el Consell, la Comissió i el Parlament– es mostra activa en el tema de l'educació, incloent l'àmbit de la primera infància, i també en allò que afecta els treballadors d'aquest àmbit.

Però l'enfocament educatiu no és l'únic amb què treballa la UE en referència a l'educació i l'atenció de la primera infància. Durant molts anys ha promogut els «serveis infantils» com a condició necessària per a la igualtat de gènere en l'ocupació i la formació; hi ha hagut intercanvis d'informació (p. ex., la Xarxa per a l'Atenció a la Infància 1986-1996), els governs han adoptat uns principis i uns objectius comuns (Recomanacions del Consell per a l'Atenció a la Infància de 1992), alguns programes socials han proporcionat finançament, i s'han establert uns objectius pel que fa a places d'atenció infantil en els estats membres (Objectius de Barcelona, 2002).

### **Educació i competència, atenció a la infància i conciliació**

Aquí percebem la divisió en el plantejament i la política de la UE: d'una banda, un programa per a la igualtat i l'ocupació que parla de serveis «d'atenció a la infància», i de treballadors de l'àmbit de l'«atenció a la infància»; per altra banda, un programa per a l'educació que parla d'«educació infantil» i de «mestres». Tots dos ignoren un tercer enfocament integrat, que trobem a Dinamarca i també a altres parts d'Europa: el de la «pedagogia social» i els «pedagogs», que combina l'atenció, l'a-

prenentatge, el benestar i el creixement global (vegeu l'article de Søs Bayer).

Aquesta separació entre l'educació i l'atenció va ser identificada i criticada fa molts anys per la mateixa Xarxa per a l'Atenció a la Infància de la Comissió Europea. Però segueix vigent actualment, no només en molts estats membres, sinó dins la mateixa UE, on la responsabilitat de l'educació i l'atenció a la infància es divideix entre la Direcció General d'Educació i Cultura i la Direcció General d'Ocupació, Afers Socials i Igualtat d'Oportunitats.

Totes dues direccions treballen en iniciatives per a la primera infància. La DG d'Educació va publicar una Comunicació (setembre de 2006) sobre *Eficiència i equitat en els sistemes europeus d'educació i formació* ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_es.pdf)), on es subratlla la importància de l'educació infantil, ja que la recerca demostra que un aprenentatge primerenc afavoreix uns millors resultats escolars en el futur, un índex més elevat d'ocupació i una salut millor. Els estats membres, segons recomana la Comissió Europea, haurien «d'invertir més en l'educació

infantil» i «caldrà millorar l'oferta de mestres d'infantil amb una formació específica». Com a element d'especial rellevància per a la formació d'aquests treballadors, la Comissió Europea declara que «el tipus de servei infantil i la pedagogia que cal utilitzar» haurien de «tenir en compte tant l'aprenentatge com les competències personals i socials».

Resulta preocupant el fet que la terminologia utilitzada estigui tan influenciada per un vocabulari limitat –«mestre», «infantil», «educació». Encaixa massa bé amb l'Estratègia de Lisboa de reforçar la competitivitat d'Europa a través de l'educació. Sembla que altres aspectes d'aquest àmbit, com l'atenció, corren el risc de ser passats per alt.

En un altre lloc de la Comissió Europea, la Direcció General d'Afers Socials se centra en l'increment de places en els serveis infantils per aconseguir els objectius d'ocupació, d'igualtat d'oportunitats i de conciliació de la vida laboral i familiar. El 1992, la Recomanació del Consell sobre Atenció Infantil reconeixia la importància de la formació dels treballadors: «la formació, tant inicial com continuada, dels treballadors dels



serveis infantils [hauria de ser] adequada a la importància i al valor social i educatiu de la seva tasca». Deu anys més tard, els Objectius de Barcelona no feien cap referència als treballadors quan es parlava de l'ampliació d'aquests serveis. Actualment la Direcció treballa en una nova recomanació sobre atenció infantil, que substitueixi l'antiga, en debat amb la Direcció General d'Educació; aquesta vegada reapareixerà la qüestió de la formació dels treballadors.

### Dos enfocaments

Els dos enfocaments poden comportar implicacions importants pel que fa a l'estructuració i la formació dels treballadors. L'«atenció a la infància» pot donar lloc al treballador com a cuidador, l'«educació infantil» al treballador com a mestre d'escola. Una comunicació de la Comissió (agost de 2007) sobre com *Millorar la qualitat de la formació del professorat* (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>) defineix el professorat com a persones que treballen en l'«educació general» i, per tant, «exclou les persones que treballen al marge dels sistemes formals d'educació i formació». Inclou això les persones que treballen en l'educació i l'atenció a la infància que no són mestres formalment però que es consideren elles mateixes com a implicades en l'aprenentatge, com els pedagogs o alguns treballadors de l'atenció infantil?

**Necessitem un enfocament integrat dels serveis i de la**

tasca dels serveis d'educació i atenció a la primera infància, on l'atenció i l'aprenentatge es considerin inseparables. Però aquest enfocament no es pot desenvolupar a Europa sense qüestionar les divisions tradicionals: entre «atenció» i «treballadors en l'àmbit de l'atenció a la infància» per a infants de 0 a 3 anys i «educació» i «mestres» per a infants de 3 a 6 anys; entre la *formació* professional basada en l'atenció del primer grup, i la formació universitària en el cas del segon grup; entre les grans diferències pel que fa a l'estatus, els sous i les condicions laborals, per no parlar de les divisions referents als objectius pedagògics, els continguts i els mètodes. Fins ara, la UE, dividida ella mateixa en aquest tema, no ha ofert cap guia.

### El procés de Bolonya i el marc europeu de qualificacions

Paral·lelament a aquests desenvolupaments, el procés de Bolonya pretén crear un espai europeu d'educació superior de cara al 2010. La UE està fortament compromesa però el procés





supera les seves fronteres i inclou 46 països europeus. Un dels objectius clau és transformar els diversos sistemes nacionals d'educació superior en un sistema comú de tres cicles: quatre anys per a un grau, dos més per a un màster, i tres anys per a un doctorat. El procés de Bolonya està estretament vinculat a l'Estratègia de Lisboa per al creixement i l'ocupació i tindrà una influència important sobre el futur de l'educació superior a tot Europa. Té implicacions per a la formació dels mestres, incloent els mestres d'educació infantil –per exemple, haurien de tenir una educació de nivell de grau o de màster?– però no per als treballadors en l'atenció a la infància, que tenen una formació professional.

**Un altre aspecte** que cal tenir present és el marc europeu de qualificacions, que els estats membres han de posar en pràctica en el seu marc nacional de qualificacions. Els marcs de la UE i els nacionals constaran d'un sistema de 8 nivells de competències amb l'objectiu de promoure la mobilitat entre els diferents estats membres i la formació continuada. (Vegeu l'article de Claire Cameron per a més informació sobre el marc europeu de qualificacions i sobre competències.)

#### **Una resposta sindical**

Què en pensen els professionals? Bé, depèn de qui siguin i de si tenen o no una veu col·lectiva, per exemple a través de sindicats; els treballadors de l'atenció a la infància solen estar menys sindicats que



els mestres o els pedagogs. Una veu amb influència és la del Comitè Sindical Europeu d'Educació (CSEE), un soci de la UE que aplega mestres, educadors i pedagogs de tots els nivells (des de la primera infància a les universitats) i de tots els estats membres.

L'abril de 2008, el CSEE va publicar un document sobre la formació dels mestres a Europa, que es pot consultar a la pàgina web del CSEE. El document fa referència als mestres d'educació infantil, que el CSEE considera que inclou una diversitat de mestres, educadors i pedagogs, la tasca dels quals no implica només l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó també la cura i el desenvolupament. El CSEE afirma que aquests treballadors necessiten una formació de nivell universitari, igual que els mestres d'educació primària i secundària, i que la formació inicial hauria de donar accés a continuar els estudis i la recerca.

#### **Posar en valor la feina: una professió per als 0-6**

La xarxa de revistes *INFÀNCIA A EUROPA* ha proposat 10 principis per desenvolupar un enfocament europeu sobre els infants i els serveis infantils ([www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)). Un d'aquests principis tracta la qüestió de la formació

dels treballadors. Conscients que la dedicada als 0-6 pot ser una «professió molt especialitzada i distinta d'altres» o una «àrea d'especialització dins una professió més àmplia», *INFÀNCIA A EUROPA* té clar que la formació, així com els sous i les condicions laborals, haurien de ser equiparables a les dels mestres d'escola.

**A** tot Europa trobem diverses respostes a la pregunta sobre quina és la tasca central dels treballadors de l'àmbit de la primera infància i sobre quins són els valors, els objectius i els continguts dels serveis infantils. Passa també a Dinamarca. Així doncs, cal que hi hagi diàleg, recerca i experimentació pedagògica: les institucions europees tenen un paper important a l'hora de facilitar-los.

**Stig G Lund** és conseller especial del BUPL, el sindicat de pedagogs de Dinamarca. [sgl@bupl.dk](mailto:sgl@bupl.dk)

# Quin tipus de professional?

**Pamela Oberhuemer i Inge Schreyer**

**Les autores analitzen les diverses idees que conviuen a Europa sobre quina ha de ser la formació i l'estructura dels treballadors de l'àmbit de la primera infància.**

## **Els professionals de l'educació i l'atenció a la primera infància i els objectius polítics**

El recent informe de la OCDE sobre l'educació i l'atenció a la primera infància en 20 països diferents descrivia l'equip de personal com «l'element clau per a la qualitat dels serveis». Els anomenats objectius de Barcelona establerts el 2002 per la UE no feien cap referència a l'equip de personal, centrats com estaven exclusivament en l'ampliació de places dels serveis infantils. No va ser fins al març de 2007 quan va sorgir explícitament la qüestió de l'aspecte qualitatiu de l'ampliació en una trobada dels ministres d'educació de la UE a Heidelberg. En el Comunicat Final, els ministres «van atorgar una importància particular a la qualitat de la formació dels educadors de la primera infància així com al desenvolupament de currículums, i van destacar la necessitat d'oferir centres educatius infantils amb un personal i un finançament adequats.» ([http://www.bmbf.de/pub/kommunique\\_eu\\_heidelberg\\_en.pdf](http://www.bmbf.de/pub/kommunique_eu_heidelberg_en.pdf))

## **Els perfils professionals als diferents països europeus**

Pocs estudis han examinat la formació professional dels treballadors dels centres infantils en els diferents països europeus. Qui hi treballa? Quins són els requisits de formació per als professionals d'aquests centres? Estan sorgint nous perfils professionals? El projecte Seepro –sistemes d'educació/atenció infantil i professionalitat a Europa– de l'Institut Nacional de Recerca Infantil de Munic, intenta donar una resposta a aquestes preguntes. Finançat pel Ministeri Federal d'Alemanya de Família i Joventut, el projecte se centra concretament en els perfils professionals dels nous estats membres: Bulgària, Xipre, la República Txeca, Estònia, Hongria, Letònia, Lituània, Malta, Polònia, Romania, la República Eslovaca i Eslovènia. El format del projecte prové d'un estudi anterior de l'Institut de Recerca Infantil realitzat a l'Europa dels 15, les dades del qual també estan sent actualitzades (<http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/informationenseepro-english.html>).

Pel que fa a les institucions infantils per a infants de dos o tres anys abans de l'escola obligatòria, la majoria de països estan d'acord que el professional hauria de tenir una formació acadèmica de nivell universitari orientada a la pedagogia. En molts països, els itineraris acadèmics s'estan desenvolupant de nou o estan patint reestructuracions considerables dins el Procés de Bolonya, que ha d'establir un marc comú per a les qualificacions acadèmiques a tot Europa per al 2010. Cada vegada hi ha més països (p. ex., Bulgària, Romania, la República Eslava), on també hi ha la possibilitat de fer especialitzacions de postgrau en educació infantil. A Àustria, la República Txeca, Alemanya, Malta i la República Eslovaca, no hi ha hagut de moment cap decisió política general d'eleva el nivell formal actual de la formació. Tot i així, fins i tot en aquests països, s'està debatent aquest tema, i s'estan prenent iniciatives en aquest sentit, per exemple a Alemanya i a la República Eslovaca.

Però el panorama és completament diferent pel que fa als requeriments per

treballar amb els infants més petits, de zero a tres o quatre anys. Aquí no es percep cap acord. En els països nòrdics i bàltics, i també a Eslovènia, es requereix un itinerari d'educació superior als professionals que treballen amb infants de zero fins a l'edat escolar, un enfocament que reflecteix les estructures administratives integrades per als serveis infantils d'aquests països. Però això no succeeix a la majoria de països de la UE. Uns sistemes separats, amb diferents ministeris per als diferents grups d'edat, han donat lloc en la major part de casos a uns estàndards professionals diferents.

La Taula 1 mostra la formació professional inicial dels professionals de deu estats membres de la UE, alguns de fa més temps i d'altres de més recents. Bulgària, Xipre, Luxemburg, Malta, Romania, la República Eslovaca, són exemples de països amb sistemes separats; Dinamarca, Letònia, Eslovènia i Suècia, de sistemes integrats. Amb «professionals» ens referim a treballadors responsables d'un grup o del centre.

**Taula 1: Professionals de centres infantils de 10 països de la UE**

País	Professional de centres infantils i formació/titulació professional	Àmbits de treball / tipus d'institució
<b>Sistemes separats per a la primera infància</b>		
<b>Bulgària</b>	<p><b>Professional d'escola infantil i primària</b> 4 anys d'universitat (des de 1996) Titulació: Grau</p> <p><b>Professional d'infantil</b> 4 anys d'universitat (des de 1996) Titulació: Grau</p> <p><b>Professional de la salut i la cura</b> (infermer/a senior)(= director/a de centre) <b>Professional de la salut i la cura</b> (infermer/a)(= tutor/a d'un grup)</p> <p>En principi, en cada centre hi ha una persona amb formació pedagògica d'una universitat d'especialitat mèdico-pedagògica (=especialista en currículum, planificació i gestió d'activitats educatives); a la pràctica, aquestes tasques les desenvolupa una infermera amb una formació específica.</p>	<p><b>Parvulari</b> 3 a 7 anys</p> <p><b>Preescolar obligatori</b> per als 6 anys</p> <p><b>Escola primària</b></p> <p><b>Centres d'atenció sanitària i social</b> dels 10 mesos als 3 anys</p>
<b>Xipre</b>	<p><b>Professional de l'àmbit infantil</b> <i>nipiagogi</i> 4 anys d'universitat Treballa bàsicament en parvularis públics i municipals Titulació: Grauura</p> <p><b>Cuidador infantil</b> <i>nipiokomi vrefokomi</i> 2 o 4 anys en un institut superior privat (des de 2007 s'anomena universitat privada) o en una Institució Educativa Tecnològica (TEI) a Grècia Treballen bàsicament en centres privats Titulació: Diploma / Certificat de l'institut professional</p>	<p><b>Parvulari / Preescolar</b> <i>nipiagogio</i> dels 3 anys als 5 anys i 8 mesos</p> <p><b>Curs d'infantil</b> <i>prodimotiki</i> Una any abans de l'ingrés a l'escola obligatòria, dels 4 anys i 8 mesos als 5 anys i 8 mesos</p> <p><b>Centre d'atenció a la infància</b> <i>Vrefonipiokomikos sthathmos</i> dels 3 mesos als 3 anys</p> <p><b>Centre d'atenció a la infància que incorpora parvulari / preescolar</b> dels 3 mesos als 5 anys i 8 mesos</p>
<b>Luxemburg</b>	<p><i>Fins al 2008:</i></p> <p><b>Professional de l'àmbit infantil</b> <i>instituteur de l'éducation préscolaire</i> (dels 4 als 6 anys) 3 anys d'educació superior en un institut professional (institut de formació de professorat)</p>	<p><b>Educació infantil</b> <i>éducation préscolaire</i> <i>Spillschoul</i> dels 4 als 6 anys</p>

País	Professional de centres infantils i formació/titulació professional	Àmbits de treball / tipus d'institució
<b>Sistemes separats per a la primera infància</b>		
<b>Luxemburg</b>	<p><i>Des del 2008:</i>  <b>Professional d'educació infantil i primària</b>  (dels 3 als 12 anys)  4 anys d'universitat (un quadrimestre a l'estranger)  Titulació a partir de 2009: Grau en Ciències de l'Educació</p> <p><b>Professionals de la pedagogia social</b>  <i>Éducateur / éducatrice</i>  (= tutor de grup-classe)  Des del 2005: 3 anys en una institució d'educació superior per a les professions d'educació social  <i>Éducateur gradué</i> (pedagog social graduat)  (= director de centre)  Titulació a partir del 2008: Grau en Ciències Socials</p> <p><b>Professional sanitari / d'atenció</b>  (infermera de pediatria)  <i>Infirmière en pédiatrie</i>  (només grups amb infants fins als 18 mesos)  2 anys de formació superior en institucions per a professions sanitàries</p>	<p><b>Educació de l'àmbit de la primera edat</b>  <i>éducation précoce</i>  Només per a infants de 3 anys</p> <p><b>Escola primària</b>  dels 6 als 12 anys</p> <p><b>Centres infantils</b>  (foyers de jours, crèches, maison relais pour enfants)  dels 2 mesos als 12 anys</p> <p><b>Centres de portes obertes</b>  Serveis d'intervenció familiar</p>
<b>Malta</b>	<p><b>Professional de l'àmbit infantil</b> (títol oficial = auxiliar de parvulari)  2 anys d'institut professional superior (postsecundària, no terciària)  La introducció d'uns requisits de formació són recents. El personal que treballa en centres d'atenció a la infància pot no tenir cap qualificació rellevant.  Des del 2001:</p> <p><b>Treballador de l'àmbit de l'atenció a la infància</b>  Formació en el mercat laboral a través de la Corporació de Formació Ocupacional (ETC)  - 300 hores de base teòrica i pràctica, 500 hores en centres (formació en pràctiques)  Alguns treballadors poden tenir la mateixa qualificació que els auxiliars de parvulari (vegeu més amunt).</p>	<p><b>Parvulari</b>  dels 3 als 5 anys</p> <p><b>Escola bressol/Centre d'atenció a la infància</b>  dels 0 als 3 anys</p>

País	Professional de centres infantils i formació/titulació professional	Àmbits de treball / tipus d'institució
<b>Sistemes separats per a la primera infància</b>		
<b>Romania</b>	<p><b>Professional d'educació infantil</b> <i>Educatore</i> Des del 1999: 3 any d'estudis superiors, institut de formació professional per a mestres, amb especialització en primera infància Títol: Grau Institutori invatamant prescolar Des del 2005: 3 anys d'universitat Títol: Grau</p> <p><b>Professional de l'àmbit infantil i de l'escola primària</b> <i>Profesorii pentru invatamantul primar si prescolar</i> 3 anys d'universitat Titulació: Grau</p> <p><b>Professional sanitari i d'atenció</b> Asistente de pediatrie (fins al 2007) bzw. <i>profesori de educatie timpurie</i> (des del 2008) Fins al 2007: Secundària superior amb especialització en atenció sanitària A partir de 2008: 3 anys d'universitat Titulació: Grau</p>	<p><b>Parvulari</b> dels 3 als 6 anys (fins al 2007, dels 3 als 7 anys) Parvulari dels 3 als 6 anys (fins al 2007: dels 3 als 7 anys)</p> <p><b>Escola primària</b> dels 6 als 10 anys (fins al 2007: dels 7 als 11 anys)</p> <p><b>Escola bressol</b> dels 4 mesos als 3 anys (fins al 2007); els 0 als 3 anys (a partir del 2008)</p>
<b>República eslovaca</b>	<p><b>Professional de l'àmbit infantil</b> <i>u?itel</i> 4 anys de secundària superior o d'escola professional (=formació reglada) Titulació: Certificat Iniciatives paral·leles des del 2005: 3 anys d'estudis universitaris en primera infància Titulació: Grau També: Especialització en primera infància amb un grau en educació</p>	<p><b>Parvulari</b> dels 2/3 als 6 anys També poden treballar en centres fora escola dels 6 als 10 anys</p>

País	Professional de centres infantils i formació/titulació professional	Àmbits de treball / tipus d'institució
<b>Sistemes infantils coordinats</b>		
<b>Dinamarca</b>	<b>Professional de la pedagogia social</b> <i>Paedagog</i> 3 anys i mig en una facultat universitària d'especialitat Titulació: Grau	<b>Escola bressol</b> dels 0 als 3 anys <b>Parvulari</b> dels 3 als 6 anys <b>Centre infantil</b> dels 0 als 6 anys o dels 0 als 10/14 anys <b>Grup de preescolar</b> dels 6 als 7 anys <b>Centres fora escola</b> dels 0 als 14 anys Altres tasques socials diverses / serveis sociopedagògics amb infants, adolescents i adults
<b>Letònia</b>	<b>Professional de l'àmbit infantil</b> <i>Pirmsskolas izglītības pedagogs</i> de 4 a 5 anys en una facultat de formació superior de pedagogia Des del 2004: de 3 a 4 anys d'universitat Titulació: Grau	<b>Centre infantil</b> dels 0 als 7 anys Un any abans de l'escolarització obligatòria
<b>Eslovènia</b>	<b>Professional de l'àmbit infantil</b> <i>vzgojitelj</i> 3 anys d'universitat Titulació: Grau	<b>Centre infantil</b> d'1 als 6 anys
<b>Suècia</b>	<b>Professional de l'àmbit infantil</b> <i>Lärare</i> Des del 2001: 3 anys i mig d'universitat Titulació: Grau	<b>Preescolar</b> d'1 als 5 anys Grup de preescolar dels 6 als 7 anys, no obligatori Secció de primària de l'escola dels 7 als 8 anys de 7 a 11 anys, segons les àrees d'estudi

Comparant tots aquests països, sorgeixen almenys cinc perfils diferents pel que fa al treball professional amb infants fins a l'edat escolar obligatòria

• **Professionals de la primera infància (Letonia, Eslovènia, Suècia)**

Els professionals tenen una educació superior per a una professió pedagògica en centres per a la primera infància des del naixement fins a l'edat escolar obligatòria. La responsabilitat d'aquests centres depèn, normalment del Ministeri d'Educació.

• **Professionals de l'àmbit infantil (Xipre, Malta)**

Els professionals tenen una formació per a la tasca educativa amb infants dels 3/4 anys als 5/6 anys, és a dir, per als anys immediatament anteriors a l'escola obligatòria. Hi ha grans diferències en el nivell de qualificació acadèmica: a Xipre el requisit per treballar en un parvulari públic són uns estudis universitaris de quatre anys que finalitzen en un grau, però a Malta és molt inferior.

• **Professionals d'escola infantil i primària (Bulgària, Luxemburg, Romania)**

Els professionals tenen la qualificació de mestres del sistema escolar, és a dir, per als dos o tres anys anteriors a l'escola obligatòria i per treballar a escoles primàries. Els itineraris acadèmics solen estar fortament influïts pels requisits escolars. A Luxemburg, per exemple, l'especialitat en educació infantil que hi havia dins el marc comú de magisteri ja no existeix dins l'itinerari de quatre anys introduït el 2008.

• **Professionals de la pedagogia social (Dinamarca, Luxemburg)**

Aquests professionals tenen estudis superiors de treball sociopedagògic fora del sistema escolar amb tots els grups d'edat, incloent els adults. Poden treballar en centres per a la primera infància, però també en molts altres tipus de centres.

• **Professionals sanitari /d'atenció (Bulgària i Romania –per a infants fins als 18 mesos– Luxemburg)**

Aquests professionals treballen amb infants fins a tres o quatre anys i tenen o bé una formació específicament pediàtrica (p. ex., infermera en pediatria) o una formació general com a treballadors sanitaris i d'atenció per a tots els grups d'edat.

Quina mena de professional i quin concepte de professionalitat volem per al futur?

Aquests perfils suggereixen que les percepcions polítiques sobre el professional de l'àmbit de la primera infància varien considerablement d'un país a l'altre, i que reflecteixen maneres culturalment arrelades d'entendre el paper de les institucions per a la primera infància i la preparació professional necessària per treballar-hi. A Dinamarca, el model del pedagog social posa l'èmfasi en una combinació d'elements pedagògics, de treball social i de salut al llarg de la vida. Però en la resta de països es valora una formació molt més especialitzada, per a un grup d'edat específic i per a un tipus específic d'institució, de cara al treball amb infants.

Quina mena de professional caldrà? Serà una professionalitat àmplia i integrada que vinculi l'atenció, l'aprenentatge, la pedagogia i l'educació; juntament amb una «professionalitat democràtica» que valori les relacions recíproques i les aliances, que col·loqui l'infant, però també les famílies i la comunitat, al centre? O serà una professionalitat de «tècnics», estretament lligada a uns «resultats» prescrits guiats per l'existència creixent de currículums? Esperem que els esforços que han proposat els ministres d'educació de la UE per millorar la qualitat de la formació professional incloguin aquestes qüestions dins un debat ampli.

**Pamela Oberhuemer i Inge Schreyer**

són investigadores de l'Institut de Recerca Infantil de Munic, i treballen en el projecte Seeipro. [pamela.oberhuemer@ifp.bayern.de](mailto:pamela.oberhuemer@ifp.bayern.de). [inge.schreyer@ifp.bayern.de](mailto:inge.schreyer@ifp.bayern.de)





# De què parlem quan diem «competència»?

Claire Cameron

**L'autora proposa una mirada crítica a un concepte que s'utilitza molt sovint**

## Introducció

El terme «competència» s'està introduint ràpidament en el llenguatge professional europeu de l'atenció i l'educació infantil per referir-se a tot el que es fa en nom de la pràctica o de la responsabilitat de la pràctica. Però aquest terme té, com a mínim, dos significats. Un fa referència a un nombre definit de coneixements, habilitats i aptituds que formen un domini professional concret; l'altre, a un enfocament del coneixement i el desenvolupament del coneixement en una àrea concreta. Hi ha també els «enfocaments basats en la competència» en la preparació per treballar en un determinat camp.

La idea de competència és també central en les reformes europees de l'educació superior introduïdes per l'acord de Bolonya el 1999. S'hi afirma que «en l'actualitat, l'Europa del coneixement està àmpliament reconeguda com un factor irremplaçable per al creixement social i humà... capaç de donar als seus ciutadans les *competències* necessàries per afrontar els reptes del nou mil·lenni». Una Comunicació de la Comissió Europea de 2006 afegia que «les universitats tenen la capacitat de jugar un paper central en l'objectiu de Lisboa (Estratègia sobre l'ocupació acordada el 2000) d'equipar Europa amb les habilitats i les *competències* necessàries per tenir èxit en una economia globalitzada i basada en el coneixement» (les cursives són de l'autora).

## Significats qüestionables

En un diccionari anglès trobem una definició de «competència» com a «tenir el permís o la capacitat de fer alguna cosa» i «ser competent» vol dir tenir «suficients despesa, coneixements i capacitats o qualificacions». L'ús de termes com «suficient» i «adequat» implica que el nivell de coneixements o capacitat necessari per «ser com-

petent» és bàsic: no va més enllà d'un mínim. Sota aquest prisma, el desenvolupament de competència i les qualificacions basades en la competència comporten la consecució d'uns certs estàndards de realització, per sota dels quals no hauria de quedar cap professional.

A primera vista, aquest enfocament sembla indiscutible; però si hi reflexionem, també és limitador. Se centra en aspectes de «capacitat» d'aprenentatge en lloc del desenvolupament versàtil del coneixement i la comprensió. Les qualificacions basades en la competència estableixen a priori quines habilitats i coneixements –competències– hauria de tenir un professional i sobre els quals serà avaluat. Aquest procés assumeix que hi ha acord sobre les habilitats i els coneixements necessaris per desenvolupar una professió, mentre que, a l'hora de la veritat, segueixen existint debats sobre la pràctica professional i «el camí adequat» cap a aquesta pràctica, que contribueixen a l'evolució dels estàndards de la pràctica. El desenvolupament d'una professió demana unes qualificacions que donin suport a la

capacitat dels professionals de plantejar debats, escoltar, comunicar i treballar democràticament.

En un projecte recent que investigava de quina manera pot introduir-se als serveis infantils d'Anglaterra la pedagogia social (o «l'educació en el sentit més ampli»), un enfocament molt estès a l'Europa continental, vaig preguntar als participants què entenien per «competència». Provenien d'una diversitat de professions que treballen amb infants o adults amb necessitats especials, o que formen aquells que hi treballen. Vaig fer dos descobriments. En primer lloc, que els professionals no estaven satisfets amb la manera com s'utilitzava el terme «competència» per descriure la pràctica en els serveis infantils; i en segon lloc, que els participants que provenien de la pedagogia social entenien la competència d'una manera diferent que la resta.

La majoria dels 50 participants es referien a la «competència» com un «punt de referència» per a la pràctica. Per a ells, «competència» equivalia a estar «preparat» per dur a terme la seva tasca, estar «segurs per posar-la en pràctica» i tenir «la capacitat d'utilitzar



les habilitats, els coneixements i l'experiència d'una manera creativa i professional per aconseguir tasques o objectius a un nivell acceptable, segons les expectatives establertes per l'empresa o la legislació». Una persona va contestar que la competència consisteix a mostrar «que pots demostrar que ets capaç de fer alguna cosa. Res no ha passat fins que no s'ha descrit». I afegia que si no hi ha registre, la feina és invisible, i que «si pots descriure el que fas, es demostra que ets competent».

#### **Marc de qualificació basats en la competència**

Aquests comentaris reflecteixen una orientació concreta del Regne Unit sobre la competència. Durant la dècada de 1980, la reforma del sistema de qualificacions professionals va donar lloc a un sistema de premis per a aquells que eren capaços de demostrar la seva competència per a la pràctica responen a uns «estàndards ocupacionals» acordats a escala nacional. L'èmfasi requeria en els resultats. Aquest sistema es va anar desenvolupant per abastar tota la formació i totes les qua-

lificacions. A Anglaterra, Gal·les i Irlanda del Nord, hi ha actualment un Marc Nacional de Qualificacions, amb un sistema de nivells, des de l'Inicial (certificats d'habilitats vitals bàsiques) al Nivell 8 (estudis de doctorat). Avui, la definició de competència en la formació professional té molt a veure amb la realització d'uns estàndards i uns nivells prescrits.

L'any 2008, el Parlament Europeu va adoptar la idea d'un marc europeu de qualificacions, basat en el model del Regne Unit, amb «vuit nivells de referència que descriuen el que una persona sap, comprèn i és capaç de fer –resultats de l'aprenentatge– independentment del sistema pel qual hagi adquirit una qualificació determinada». Es va considerar que basar-se en nivells de referència i en resultats d'aprenentatge, igual que en l'enfocament del Regne Unit, era una manera d'aconseguir una «millor correspondència entre les necessitats del mercat laboral pel que fa a coneixements, capacitats i competències, i l'oferta d'educació i formació», així com de facilitar la transferència de qualificacions entre els diferents països de la UE.

### **Significats comuns de competència?**

Una definició emergent de «competència» té a veure amb la realització d'uns estàndards establerts però mínims. La comparteixen tots els professionals de professions socials? Alguns dels participants en el meu recent estudi eren estudiants o professors de pedagogia social a Dinamarca i Alemanya. No treballaven amb avaluacions basades en competències ni amb estàndards nacionals pres-

criptius i el seu enfocament per definir la competència era diferent; consideraven que era «més que una habilitat». Un professor danès va dir que ser competent consistia en la combinació de «coneixements, capacitat i reflexió per fer alguna cosa». Es tracta de traduir els coneixements en una acció efectiva d'una manera meditada, concretament tenint en compte el context social i qualsevol implicació de l'acció. Ser competent també tenia a veure amb el desenvolupament personal. Un segon professor va comentar que la competència és «ser capaç d'estar en relació amb la pròpia competència, haver de reflexionar-hi i desenvolupar-la, ser capaç de relacionar-se amb els altres i fer-ho un mateix». Per exemple, la competència és «ser capaç de comunicar-se, saber comunicar-se amb diferents grups, equips, infants, famílies», i «ser capaç de posar en pràctica i desenvolupar coneixements, competències i valors, desenvolupament personal i professional».

Aquestes reflexions sobre la competència expressaven un enfocament força diferent i estan més a prop de les conclusions d'un projecte de la OCDE que diu que la competència és: «la capacitat de respondre a demandes complexes en un context particular... (i) implica la mobilització de coneixements, d'habilitats cognitives i pràctiques... així com d'actituds, emocions, valors i motivacions... una noció holística, que no era sinònima d'habilitat» (<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>). En aquest projecte, realitzat per un equip interdisciplinari i internacional, el concepte de competència s'estenia més enllà de la conceptualització limitada del discurs actual del Regne Unit. S'entenia com la mobilització dels propis recursos en un context social.

### **Conclusions**

En general, han sorgit dues postures sobre la competència. Una té a veure amb la competència com a principi organitzador en la valoració de la realització d'un professional; la segona és la manera d'expressar la capacitat i l'acció, on l'individu es conceptualitza com a responsable tant de la seva individualitat com del seu ésser social integrat en un grup més ampli. La postura del Regne Unit –la competència com a punt de referència d'uns estàndards en la formació i la pràctica– s'està introduint en els marcs europeus. Es pot argumentar que no afavoreix el desenvolupament, ja que lliga l'educació a la pràctica d'una manera que limita el desenvolupament teòric i pràctic d'un àmbit. Alhora, hi ha una interpretació rica de la competència en la tasca amb els infants en alguns països europeus que vincula explícitament el desenvolupament professional i personal a uns sabers teòrics i a la capacitat de posar-los en pràctica. Pot considerar-se que la postura del Regne Unit du a una professionalitat més tècnica, arrelada en la conducta; l'altra ajuda a una professionalitat reflexiva. Podem evitar de llençar l'infant (ric en competències) amb l'aigua bruta de la banyera (basada en unes competències d'estàndards mínims)?

**Claire Cameron** fa investigació a la Unitat de Recerca Thomas Coram, Institut d'Educació de la Universitat de Londres. [c.cameron@ioe.ac.uk](mailto:c.cameron@ioe.ac.uk)

# Perfils professionals

*La declaració d'INFÀNCIA A EUROPA **L'educació infantil:**  
una perspectiva europea defensa la professionalitat dels treballadors d'educació infantil (0-6)  
«qualificats per treballar pedagògicament amb infants d'entre 0 i 6 anys... [i] també  
amb les seves famílies i la comunitat». Els quatre articles següents analitzen  
exemples de diferents models professionals per als infants de 0-6 anys.*

## Els mestres d'infantil a Nova Zelanda

**Carmen Dalli**

### Una nova professió per al 2012

La professionalització dels treballadors de l'àmbit de la primera infància està experimentant una transformació a Nova Zelanda. Nova Zelanda va ser un dels primers països del món que va integrar tots els serveis infantils en el sistema educatiu. Ara, el pla estratègic governamental de deu anys per a l'educació infantil, introduït el 2002, està treballant perquè el 2012 tots els treballadors de la primera infància siguin mestres llicenciats.

Amb el nom de *Camins vers el futur: Nga Huarahi Arataki*, el pla estratègic descriu el sector de la primera infància com «la pedra angular del nostre sistema educatiu» (<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=index&indexid=10944>). Estableix tres objectius centrals que cal assolir en un període de deu anys: més participació en els serveis infantils, sobretot per a les comunitats amb menys representació; millora de la qualitat dels serveis, i una relació de col·laboració entre els serveis infantils i altres serveis.

Per millorar la qualitat, calen mestres totalment qualificats per al 2012. Aquest objectiu és aplicable a la majoria de serveis infantils de 0 a 6, i només n'estan exempts serveis com les ludoteques, que són liderats per les famílies. Tots els mestres d'infantil estaran registrats en el Consell de Mestres de Nova Zelanda. Junts, aquests dos tipus de serveis, han confirmat que l'educació infantil és part del sistema educatiu més ampli, i que els mestres d'infantil formen part de la professió global dels mestres.

### El desenvolupament de la professió

El fet que la feina amb infants de 0 a 6 es consideri com a part de la professió dels mestres no és un canvi polític accidental o aïllat. És el resultat de molts anys d'una lluita que es remunta a les dècades de 1970 i 1980 i implica els professionals, els

sindicats, les escriptores i acadèmiques feministes, i altres grups de suport. Entre tots han aconseguit una revolució en els serveis infantils, basada en un concepte ampli d'«educació infantil», que inclou les necessitats dels infants, de les famílies i de les comunitats.

Un fet clau va ser la transferència el 1986 de les responsabilitats administratives dels serveis d'atenció a la infància del Departament de Benestar Social al Departament d'Educació. Aquest pas va ser conseqüència d'una gran pressió per part del sector per millorar els recursos de finançament i administratius per al sector de l'atenció a la infància que, fins aleshores, havia de competir per un fons comú limitat anual, buscar patrocinis de fonts privades, i completar la diferència amb unes tarifes que pagaven les famílies. El pas al Departament d'Educació va col·locar els serveis d'atenció a la infància al costat de les escoles infantils, en el mateix marc polític, va millorar les condicions de finançament dels serveis d'atenció a la infància, i va establir la base per racionalitzar la política en tot el ventall de serveis que formaven el sector de la primera infància.

Dos anys després de la integració històrica de les polítiques d'atenció i educació, i empesos per arguments acadèmics sobre la inseparabilitat de l'atenció i l'educació, a les facultats d'educació es va introduir una formació integral de tres anys per als estudiants d'atenció i educació infantil. Això va aplegar dos grups d'estudiants prèviament dispersos i va començar a enderrocar les barreres tradicionals entre els dos grups de treballadors. El 1990, els dos sindicats principals de treballa-

dors de l'àmbit infantil –el Sindicat de Treballadors de la Primera Infància i l'Associació de Mestres d'Infantil– van entendre el valor d'unir forces i van esdevenir el Sindicat Conjunt de la Primera Infància d'Aotearoa (Nova Zelanda en maori). Al cap de tres anys, el nou sindicat es va fusionar amb el sindicat de mestres de primària, formant una aliança poderosa per a les campanyes de paritat salarial de finals de 1990. **En aquest context, les qualificacions i la formació dels treballadors de l'àmbit de la primera infància van ser objecte de molts informes, on el tema clau era la necessitat d'unes polítiques coherents dins d'un marc nacional. A mesura que ens acostem al final de la primera dècada del nou mil·lenni, és just dir que aquestes demandes d'unes polítiques coherents han tingut resposta. Avui, Nova Zelanda està en vies d'aconseguir que els professionals que treballin a tots els serveis dels 0 als 6 anys siguin mestres.**

### **Aconseguir una nova professió per al 2012**

El pla estratègic ofereix un increment esglaonat del nombre de professionals

qualificats i registrats en els serveis infantils –el 50% del personal per al desembre de 2007, el 80% per al 2010 i el 100% per al 2012. Durant els cinc primers anys del pla estratègic s'han introduït polítiques per recolzar aquests objectius. Inclouen beques per atraure estudiants de magisteri, i incentius financers per animar els centres infantils perquè ajudin el personal a formar-se o a millorar la qualificació. S'ha finançat un seguit de programes de Reconeixement de l'Aprenentatge Previ per avaluar les qualificacions dels professionals ja en actiu i que es reconeixin en la preparació dels estudis suplementaris.

**Com ha funcionat el pla?** El juliol de 2007, s'ha superat l'objectiu a mig termini del 50% del personal qualificat: el 60% del personal dels serveis infantils havien assolit les exigències de qualificació i un nombre similar havia aconseguit entrar al registre de mestres. Entre la resta, el 49% estava estudiant per aconseguir la qualificació que els permetrà registrar-se.

### **Camins inclusius cap a la professió**

La majoria d'universitats ofereixen titulacions de magisteri de tres anys per treballar amb infants de 0 a 6 anys. Els estudis poden realitzar-se a la universitat o poden fer-se assistint a classe un dia per setmana i continuar treballant al centre durant la resta de la setmana. Els models a distància, incloent les versions *on line*, també tenen molt bona rebuda.

**Algunes universitats ofereixen també un programa doble de quatre anys que s'ofereix paral·lelament a estudiants**

per a mestres de primària i secundària. Aquesta estructura de formació paral·lela va resultar un argument clau que va ajudar a guanyar el cas de la paritat salarial entre els mestres de la primera infància i els mestres d'escola el 2002.

**Hi** ha varies institucions d'educació terciària no universitàries i d'altres models flexibles que ofereixen diplomes de tres anys.

**Existeixen múltiples formes i opcions flexibles per aconseguir la qualificació d'un grau o diploma de tres anys. Es poden afegir crèdits als cursos per millorar les qualificacions. I hi ha programes en maori o altres llengües del Pacífic per a estudiants indígenes de parla maori o d'altres nacions del Pacífic, les dues minories històricament més significatives de Nova Zelanda.**

### **La identitat professional: descobrir possibilitats**

Un mestre a qui vaig entrevistar el 2007 parlava així sobre el fet d'esdevenir professional:

*Quan vaig anar a la Facultat de Magisteri... teníem un assignatura de sis setmanes on es parlava del fet d'esdevenir professionals... És inconcebible que ningú que es llicenciés en aquell grup pogués considerar-se a sí mateix altra cosa que un professional... La formació hi contribueix, i després cal que t'ho facis teu i que acceptis el rol que et pertoca.*

**Un programa de recerca-acció, que forma part del pla estratègic, està demostrant que cada vegada són més els mestres de la primera infància que tenen un nou sentit de**

la professió i esdevenen professionals més reflexius i investigadors de la pròpia pràctica. El programa permet als centres sol·licitar la consideració de «Centre d'innovació» i treballar amb un investigador acadèmic per documentar, investigar i difondre la pròpia pràctica innovadora. Fins ara hi han participat dinou equips de mestres, i els informes dels projectes mostren un nou sentiment d'enfortiment en els mestres que els anima a «reflexionar, dialogar, i continuar descobrint possibilitats.»

«Descobrir possibilitats» és també un dels objectius implícits del document curricular de Nova Zelanda, *Te Whariki* (vegeu el número 9 d'*INFÀNCIA A EUROPA*). S'hi emfatitzen els ideals democràtics de participació i es dóna veu als infants, considerats part activa en la negociació del currículum a través d'una relació receptiva i recíproca que inclou també les famílies i la comunitat. L'èmfasi de la política actual de Nova Zelanda per reconèixer la força dels mestres per esdevenir professionals qualificats capaços de reflexionar críticament i investigar sobre la seva pràctica, complementa aquests ideals democràtics. En paraules d'un altre equip de mestres d'un Centre d'innovació:

*La nostra evolució com a professionals ha tingut conseqüències sorprenents per a nosaltres com a mestres, per als infants, per a les famílies, i per a tota la comunitat educativa; i això és una bona notícia per a l'educació dels més petits.*

**Carmen Dalli** és professora associada a la Victoria University de Wellington. [carmen.dalli@vuw.ac.nz](mailto:carmen.dalli@vuw.ac.nz)

## Els pedagogistes a Itàlia

**Annalia Galardini**

### El desenvolupament d'un recurs important

En la història dels serveis infantils a Itàlia, la presència dels *pedagogistes* (coordinadors pedagògics) ha estat un recurs important i un factor decisiu per a la qualitat de les xarxes de serveis locals. És per això que el paper del pedagogista ha estat objecte de profunds debats i investigacions, i també ha estat reconegut específicament dins les regulacions adoptades per alguns governs regionals del país.

Pistoia, una ciutat del nord de la Toscana, ha anat cultivant amb els anys la qualitat dels serveis per a infants de 0 a 6 anys. Una part important del procés experimentat en aquesta ciutat ha estat l'atenció que s'ha dedicat a assegurar que aquests serveis reben un suport i un acompanyament crític, tasques centrals del paper dels *pedagogistes*. De fet, l'equip de coordinadors pedagògics de Pistoia treballa des de les primeries de la dècada de 1970, quan van començar a funcionar a la ciutat les escoles bressol (per a infants fins als 3 anys) i els parvularis (per a infants de 3 a 6 anys). La funció de l'equip es va anar definint gradualment sobre el terreny, alhora que es desenvolupava la identitat dels serveis i el perfil professional dels qui hi treballaven. La proximitat dels *pedagogistes* a la vida de les escoles bressol i els parvularis i als educadors ha guiat el desenvolupament de les seves activitats i actituds, que s'han anat definint amb el temps.

### El paper del pedagogista

Aquesta experiència ha estat la causa de moltes reflexions que avui resulten útils quan intentem definir un perfil del pedagogista com a professional que té el paper de nodrir i millorar la qualitat de les polítiques educatives infantils. A Pistoia, el pedagogista ha estat sempre un rol tècnic, i amb això vull dir que no és algú que treballa en un únic servei, sinó que està ubicat en una oficina central dins l'ajuntament. Cada pedagogista actua com a punt de referència d'un petit grup de centres infantils –entre vuit i deu escoles bressol i parvularis. Opera, per tant, dins una xarxa de serveis que comparteixen idees i projectes. De fet, una de les funcions estratègiques del pedagogista ha estat garantir l'enllaç entre els diferents serveis per tal de desenvolupar una identitat educativa unificada i una percepció compartida pel que fa a les necessitats dels infants. Aquesta funció de coordinació posa l'accent en el diàleg i la col·laboració entre els educadors, les escoles i les famílies.

**A** Pistoia, aquesta interpretació del rol de l'equip pedagogista ha significat donar visibilitat a les bones pràctiques, allunyant els serveis individuals d'un estil educatiu autoreferent i, sobretot,

l'oportunitat de projectar la identitat de les escoles bressol i els parvularis a la comunitat exterior. Mai no es pot considerar que ha quedat per sempre superada la percepció de l'educació infantil com una mena d'assistència social i que s'ha assolit definitivament el reconeixement dels drets propis de l'infant; sempre existeix el risc de tornar enrere. I per aquest motiu cal promoure contínuament la identitat educativa dels centres infantils d'una zona determinada, fer-la pública i convidar la comunitat a participar-hi. En això ha consistit la tasca del pedagogista: garantir la existència de vincles entre els serveis per tal de crear xarxes i establir arrels a la zona, i fomentar un esperit de col·laboració i d'obertura perquè la comunitat esdevingui més conscient i sensible dels drets de l'infant i de la funció de les escoles bressol i els parvularis.

Un altre aspecte important de la funció del pedagogista és el seu paper per garantir la coherència entre les decisions administratives i organitzatives i la tasca educativa: l'administració i l'organització haurien d'estar determinades per valors educatius, no al revés. El pedagogista té un paper important en això, ajudant a coordinar els aspectes educatius i organit-

zatis de cada centre. La vida a l'escola bressol o al parvulari comporta decisions organitzatives com la formació de grups d'infants, l'organització de torns i d'horaris de treball, l'ús de fons per adquirir material i mobiliari. Els *pedagogistes* estan familiaritzats amb tots aquests aspectes; la seva aportació estratègica consisteix a garantir que totes aquestes decisions administratives siguin conseqüents amb el projecte educatiu. Al mateix temps, el pedagogista garanteix l'existència de vincles entre els serveis d'una zona per tal d'ajudar a mantenir un sistema local homogeni i coherent.

Cada un dels centres ha de rebre també suport en termes educatius. Els *pedagogistes* ajuden les seves xarxes de centres a definir propostes de treball pedagògic amb els infants, a desenvolupar planificacions compartides, a documentar les activitats, i a crear una bona relació amb les famílies. És important que el pedagogista tingui unes habilitats que li permetin guiar els educadors cap a formes cada vegada més reflexives de treballar amb els infants. Cal, doncs, que estiguin implicats en els cursos de formació per als treballadors de la ciutat i que mantinguin una relació sistemàtica amb centres de recerca per garantir un alt estàndard de pensament i planificació.

#### **Capacitats necessàries per a la feina**

El pedagogista ha de tenir una sèrie de capacitats que són necessàries per acomplir aquests diversos rols i interactuar amb molts agents diferents. Han de tenir experiència en pedagogia educativa per donar suport a grups d'educadors que treballin en projectes de planificació. Han de tenir habilitats organitzatives i adminis-

tratives per assegurar les condicions adequades per al desenvolupament de la tasca educativa. Però no podem oblidar la importància de les habilitats de relació, perquè el pedagogista ha d'assumir el paper de facilitador i de mediador de la dinàmica de grup, per tal que els projectes educatius assoleixin certa qualitat. Els pedagogistes, per tant, han de ser capaços d'escoltar, de posar-se al lloc de l'altre, i de propiciar un diàleg recíproc. Són habilitats importants tant quan es treballa amb el personal d'un centre com quan s'interactua amb les famílies.

A Pistoia, aquestes funcions i habilitats han guiat la nostra experiència i han dotat l'equip de *pedagogistes* d'una identitat com a punt de referència estable i fiable. Les escoles bressol i els parvularis saben que hi poden recórrer amb la certesa que rebran l'ajuda necessària. L'equip ha ajudat també a construir una memòria del que s'ha aconseguit a la ciutat pel que fa a la tasca amb els infants i les seves famílies –un patrimoni professional que crea un sentiment de canvi i evolució que sempre és necessari en el context de l'educació. Això ha fet també possibles molts intercanvis amb col·legues nacionals i internacionals.

**Annalia Galardini** dirigeix els serveis municipals per a la infància a Pistoia.

## Els pedagogs a Dinamarca

**Søs Bayer**

Un fantasma recorre Europa. El neoliberalisme està provocant canvis de base en les polítiques de prestacions, socials i educatives, a banda de moltes altres coses. El màrqueting, la privatització i la liberalització són alguns dels seus segells.

Avui, a Dinamarca, el caràcter, la substància, el significat i la mida de les institucions d'educació superior estan canviant. L'eslògan «el que és gran és bo» és el criteri que justifica la substitució d'un sistema que és ric en tradició i format per moltes institucions educatives petites i accessibles, per grans institucions tipus campus. Hi ha un allunyament del concepte de l'educació com a quelcom crític, independent i democràtic, i un acostament vers un enfocament centrat en la suficiència, les competències, els mètodes, les simples transferències de la teoria a la pràctica, i l'aprenentatge únicament del que la professió requereix. I això passa també en la formació dels professionals dels serveis de la primera infància a Dinamarca.

A Dinamarca, aquests professionals són pedagogs, i representen poc més de la meitat dels treballadors del sistema extensiu danès d'educació i atenció de la primera infància (la resta de treballadors són ajudants de pedagog). Els pedagogs treballen amb infants des dels 0 anys fins a l'edat escolar obligatòria (7 anys); però també estan presents en molts altres serveis infantils, juvenils i per a persones adultes, incloent l'atenció als infants en edat escolar, les residències d'acollida per a

joves i els serveis per a adults amb discapacitats. Es tracta, realment, d'una professió que treballa amb persones dels 0 als 100 anys!

### La formació dels pedagogs

Els pedagogs danesos tenen una titulació de Llicenciatura Professional. Aquesta qualificació inicial es va introduir el curs 2001-2002, no només per als pedagogs, sinó també per a altres professions dels àmbits de la salut i l'educació, com infermeria, magisteri i fisioteràpia. Dóna accés a seguir estudis més avançats, com màsters i estudis de doctorat a la universitat. El títol de «licenciatura professional» (anteriorment la «licenciatura» estava limitada a l'àmbit universitari), va donar lloc, i segueix provocant, constants debats sobre la relació entre l'academització i la formació dels professionals.

La formació dels pedagogs té una durada de tres anys i mig i està orientada al món laboral; es fan 15 mesos de pràctiques (tres mesos el primer any i sis el segon i tercer any) en diferents tipus de serveis, com per exemple, escoles bressol, parvularis, institucions d'acollida, escoles. Una part substancial de la formació és, per tant, pràctica. Aquest fet ha originat problemes perquè la formació dels pedagogs tingui el reconeixement de llicenciatura professional, ja que el llarg període de formació pràctica suscita dubtes sobre el nivell acadèmic.

L'anterior formació dels pedagogs tenia tres característiques bàsiques. Es regia per un marc legal que atorgava a cada facultat (*seminarium* en danès) una autonomia considerable en la formulació dels cursos. Abraçava

tot l'àmbit pedagògic, des del bressol fins a la tomba, oferint una educació generalista que implicava tant la reflexió com el treball amb infants, joves i adults. Finalment, però no menys important, es basava en un concepte de democràcia i del que s'anomenava «la persona global», i l'accent requeia en el desenvolupament personal dels estudiants com a base per a la formació.

### El pedagog en la societat

La professió del pedagog té un paper central en la societat danesa. La seva tasca és particularment important en el camp de la primera infància, on Dinamarca és líder mundial amb el major índex d'infants que participen en serveis públics. Però els serveis infantils són només un dels molts escenaris que els infants freqüenten diàriament; la família i l'escola es consideren els dos altres escenaris particularment significatius. El fet que l'Estat sigui responsable d'una part important de l'educació dels infants ha provocat que, fins ara, els pedagogs hagin adoptat una pràctica especialment reflexiva.

Podríem dir que els serveis infantils s'han basat en un concepte de democràcia, en l'eradicació de les desigual-



tats, i en la creació d'igualtat d'oportunitats per a tots. La pràctica en aquests serveis ha prioritzat l'infant com a globalitat, el joc i el seu significat per al desenvolupament, i en especial, un enfocament no estandarditzat que, en gran mesura, ha estat exempt d'avaluacions, exàmens i regulacions. Fins al 2004, no existien directrius nacionals per a aquests serveis. Això significava que els pedagogs gaudissin de molta llibertat per a l'organització de la seva feina i del temps que passaven amb els infants, basat principalment en els conceptes de reflexió, desenvolupament i atenció. L'educació, en el sentit limitat d'aprendre i ensenyar, ha estat en gran mesura absent.

Però tot plegat està canviant. El 2004, el Parlament danès va adoptar una legislació que estableix objectius per a l'aprenentatge dels més petits. Per primera vegada a la història dels serveis infantils danesos, es va establir una estratègia d'àmbit nacional per a l'educació dels infants, amb un currículum que especifica unes competències en àrees com la naturalesa, el cos, la conducta social, el llenguatge i els valors culturals. Però un currículum no només especifica el que s'ha d'aprendre, sinó

també el que no s'ha d'aprendre. En general, ja no es posa l'accent sobre l'element democràtic. A més, s'han introduït uns exàmens, majoritàriament individuals per a cada infant, per revisar, per exemple, el nivell de llenguatge a l'edat de tres i cinc anys. S'han generalitzat les avaluacions de l'efectivitat dels currículums i la documentació requerida.

Així doncs, l'aspecte del control pren unes formes noves i completament diferents. Aquests canvis tenen naturalment repercussions en la formació dels pedagogs.

### La nova formació

Les tres característiques més importants en l'anterior formació dels pedagogs han desaparegut en la nova formació introduïda l'agost de 2007. Avui es produeix una estandardització sense precedents de la formació dels pedagogs. Ja no es deixa que cada facultat defineixi i poleixi el contingut d'aquesta formació; ara existeixen unes regulacions prescrites centralment. Les facultats que formaven pedagogs s'han amalgamant amb facultats que formen altres professionals, com mestres, per donar lloc a grans «instituts professionals» o «facultats universitàries».

La relació entre el que és general i el que és específic en la formació està canviant. S'està introduint l'especialització, o més ben dit, reintroduint, ja que fins al 1992 hi havia una formació diferent per a cadascun dels tres diferents tipus de pedagogs. Amb el nou sistema, una part important de la formació s'orienta vers una o altra branca: «infants i joves», «persones amb capacitat funcional reduïda» o «persones amb problemes

socials», segons l'elecció de l'estudiant i les necessitats del sector. Aquestes àrees d'especialització són noves i donen lloc a l'observació irònica que els «infants i joves» òbviament no són persones.

En la nova llei, l'aspecte democràtic i l'orientació vers el desenvolupament personal de l'estudiant han estat substituïts per frases com «promoure objectius i valors socials en benefici de tots, amb independència del seu origen lingüístic i cultural» i «aprendre, avaluar, analitzar i documentar». Aquí ja no es fa cap referència al procés d'aprenentatge de l'estudiant, sinó només al resultat.

La nova formació dels pedagogs es troba en un estat de tensió entre la suficiència, els mètodes i l'adquisició de competències, i l'aspecte acadèmic. Entre la institució educativa i la llibertat de pensament. Una orientació acadèmica, que podria constituir un correctiu crític i constructiu de l'estat actual de les coses, s'interpreta la majoria de vegades com una xerrameca acadèmica buida de contingut i, per tant, tendeix a abandonar la lògica inherent a la pràctica pedagògica i l'oportunitat d'una reflexió crítica significativa.

Tot plegat dificulta l'exercici de la crítica, la reflexió, la independència i el domini dels valors educatius tradicionals i sòlids. Queda per veure quines seran les conseqüències per al professional democràtic i reflexiu...

**Søs Bayer** té actualment una excedència com a director de Dannerseminariet, una facultat de formació de pedagogs. sbayer@mac.com

## Els educadors infantils a França

**Didier Favre**

### Una professió emergent

Des dels anys 70, va sorgir una nova professió a França: els educadors infantils. La seva formació s'ha allargat de dos a tres anys, i ara els educadors treballen amb infants de 0 a 7 anys en diversos serveis –incloent escoles bressol, ludoteques i serveis per a infants amb necessitats especials. La seva professionalitat té més aviat una orientació social, amb un fort èmfasi en les relacions amb els infants i les famílies, la prevenció i la intervenció social, la diversitat i la inclusió.

Al llarg de la formació inicial de tres anys, el temps que es dedica a l'anàlisi de la pràctica és un punt culminant del procés d'aprenentatge. Tothom està d'acord sobre el valor d'aquestes trobades centrades en les activitats i els problemes específics de la professió. Aquest temps dedicat a l'anàlisi de l'experiència es considera molt important per a la «construcció d'una identitat» de la professió. L'anàlisi en grup de les pràctiques professionals es concep sovint com un espai per discutir situacions viscudes i pràctiques aplicades en la relació amb els infants, les famílies i els equips, en una comparació dinàmica entre les realitats de les institucions i els seus objectius.

Per als estudiants, representa una oportunitat de desenvolupar el sentit crític, tenint en compte que la bretxa existent entre l'ideal de formació i les realitats sobre el terreny sovint es perceben fortament. Els formadors esperen que els estudiants s'impliquin personalment donant la seva opinió, plantejant-se preguntes, formulant connexions entre la teo-

ria i la pràctica i, finalment, contribuint a una crítica constructiva. Els formadors han de fomentar la construcció d'un enfocament professional que creï una identitat.

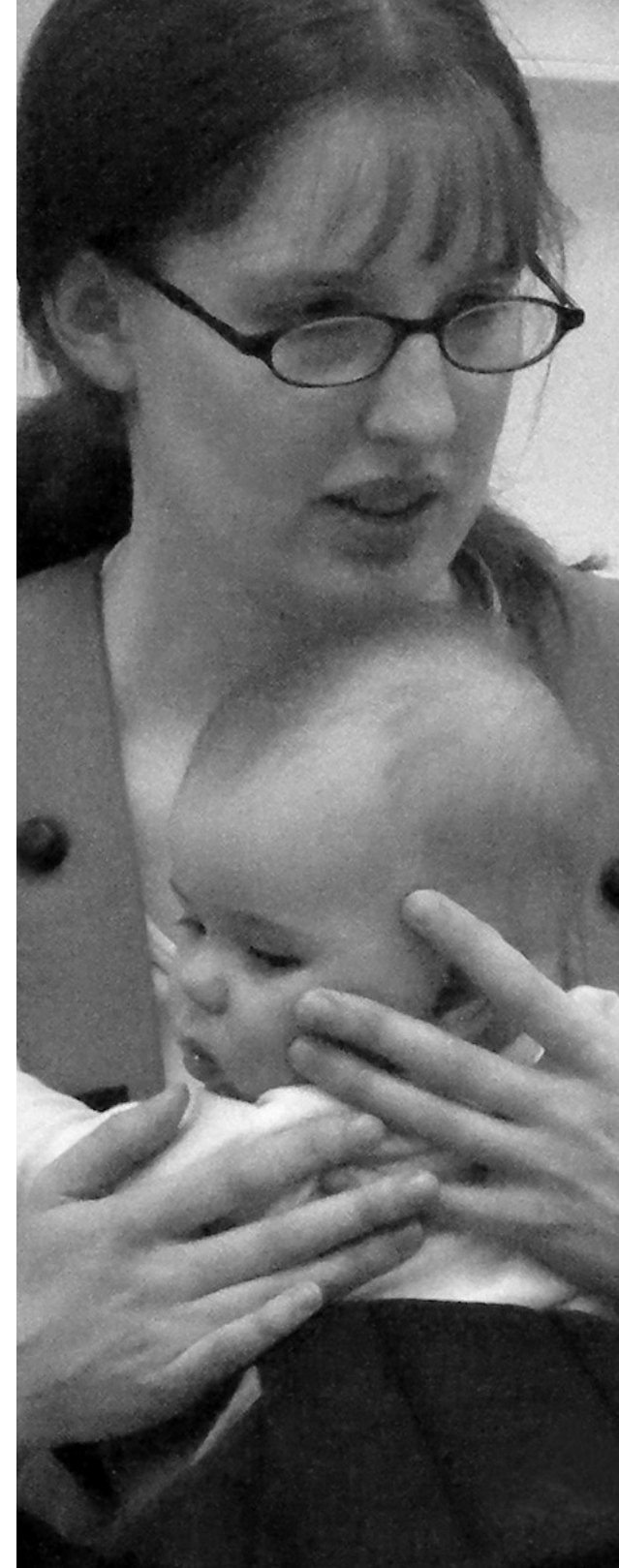
### Reflexió i anàlisi de les pràctiques: construir una postura reflexiva

Vull considerar la reflexió professional, tant la dels estudiants com la meua com a formador. Les preguntes que els estudiants plantegen es refereixen en primer lloc als infants: el seu desenvolupament, necessitats, sentiments i emocions, sofriments, etc. Com comprenc el que experimenta l'infant? Com em comunico amb l'infant? Quines intervencions són rellevants? Què és una intervenció educativa? Els estudiants també s'interessen per les altres relacions de l'infant, amb la família, parents, altres treballadors; però més rarament per les institucions o els reptes polítics que afecten l'educació.

Desenvolupar una reflexió real sobre l'acció i durant l'acció ens ha d'implicar en un canvi de postura, en l'assumpció de la responsabilitat professional. Aquesta reflexió no es limita a la relació individual. Demana també que el procés s'estengui a la mateixa institució.

Només queda dir que els espais per a l'anàlisi de la pràctica professional durant la formació inicial són limitats, i per això és molt important que existeixin anàlisis realment dinàmiques en l'àmbit institucional. La relació amb l'infant segueix sent predominant perquè el repte principal és sempre trobar l'infant.

**Didier Favre** és psicopsicòleg i formador d'educadors infantils



# Els professionals, actors del canvi

Jan Peeters

## L'autor segueix l'evolució dels treballadors de l'àmbit de la primera infància en els darrers 30 anys

Actualment s'estan produint canvis importants en la interpretació del rol professional dels treballadors de la primera infància, que posen l'accent en les competències de negociació i de treball en xarxa. La construcció d'aquesta nova interpretació de la professionalitat s'està duent a terme a través d'iniciatives polítiques, resultats de recerques quantitatives i debats teòrics. Però hi ha poc coneixement sobre el punt de vista dels professionals en aquesta transformació emergent del seu rol. Tot i així, els professionals han jugat un paper actiu en la construcció de la nova interpretació de la professionalitat, i les seves perspectives són essencials per comprendre correctament el procés de professionalització. Tal com comenta Julia Manning-Norton: «Per ser un professional de la primera infància realment efectiu cal una interpretació reflexiva de les relacions amb els infants, les famílies i els companys, no només a través dels nostres coneixements teòrics, sinó també a través del mirall de les nostres històries personals subjectives i els nostres jos actuals, emocionals i físics.»

En un estudi que s'ha publicat recentment, he descrit l'evolució de la interpretació de la professionalitat entre el sector de l'atenció a la infància a Flandes. Em vaig basar en les anomenades «petites narratives», entrevistes gravades des del 1980 fins a avui, en les quals els treballadors de l'àmbit infantil parlen sobre la interpretació de la seva professió. Es van digitalitzar i analitzar vint-i-sis hores de gravació de vídeo. Es va fer una selecció de quatre hores d'entrevistes que ofereixen una visió global de com aquests professionals han interpretat la seva feina des de la dècada de 1970 fins a avui.

## Els professionals de la primera infància busquen una interpretació alternativa de la professionalitat

Per tal d'estudiar la interpretació de la professionalitat en la dècada de 1970, vam utilitzar també el mètode de provocar a través de vídeos. Tres professionals van veure el

2007 un vídeo de 1981 en què uns treballadors parlaven sobre la seva professió i la formació que van rebre en els anys setanta. Després de veure aquests vídeos, els tres van fer una revisió de la seva pròpia formació i de les seves primeres experiències professionals a finals dels anys setanta, una època en què l'atenció a la infància estava totalment dominada per un discurs medicohigiénic. Les declaracions d'aquests tres professionals quan parlaven d'aquella època deixaven clar la força que pot tenir el discurs dominant per influir sobre la manera en què els joves professionals interprenen la seva professió.

*La meua formació durant la dècada de 1970 consistia exclusivament en l'aspecte de la cura i els centres infantils posaven una atenció excessiva en allò «saludable». Els infants anaven massa abrigats, amb la qual cosa la seva llibertat de moviment quedava molt limitada. Passaven totes les hores de vetlla i de son en la mateixa habitació. Per això calia airejar-la i ens posàvem les gorres i els jerseis i obríem la finestra deu minuts. Després tancàvem la finestra i esperàvem fins que l'habitació tornava a tenir la*

*temperatura correcta. Només llavors ens trèiem les gorres i els abrics. Així doncs, l'infant no es podia relaxar mai ni dormir quan tenia son. Ningú no li preguntava mai com ho vivia. Ara jo seria incapaç de fer una cosa així. Però quan ets jove, no tens experiència, i així és com ho has après i ho fas tranquil·lament, fins que obres els ulls.*

Les narratives de les famílies de 1980 deixen clar la seva experiència negativa davant aquesta manera freda i distant de tractar els infants i les famílies:

*No et permeten entrar a la classe, diuen el nom del nen i el pare o mare s'ha de quedar al vestíbul fins que li donen.*

*No et presenten les persones que treballen al centre, i no en saps els noms.*

*M'hauria agradat rebre informació sobre el que el meu fill feia al llarg del dia, però mai te la donaven espontàniament. Havies de preguntar-ho expressament i la resposta solia ser breu: «Ha menjat i ha dormit bé.» A banda d'això, no en treies res més.*

La dècada de 1980 va ser un període de grans canvis en el sector. Es va abandonar el discurs medicohigiénic. Alguns professionals compromesos

–actors del canvi– van experimentar amb una interpretació més pedagògica de la professionalitat en estudis de recerca-acció realitzats des de la universitat de Gant. Concretament, es va atorgar més atenció a la creació de relacions més properes amb les famílies i d'un entorn més estimulants per als infants.

Les entrevistes i els fragments de gravacions retraten el procés participatiu de la innovació pedagògica que va caracteritzar aquests estudis de recerca-acció. Mostren com els treballadors de l'atenció a la infància, juntament amb els investigadors, construeixen nous coneixements pedagògics pràctics. A partir d'aquestes narratives, queda clar com els treballadors de l'atenció a la infància d'aquest període van ampliar la seva interpretació de la professionalitat esdevenint ells mateixos agents de les innovacions que s'estaven aplicant. Carlina Rinaldi, de Reggio Emilia, ha fet una descripció succinta d'aquest procés participatiu: «La participació nodreix la professionalitat». Els següents fragments, extrets de narratives de les primeries de la dècada de 1980, il·lustren l'impacte positiu d'aquest procés participatiu d'innovació i renovació.

*Per a mi el canvi ha estat una experiència extremadament positiva. Se'ns va donar més espai perquè poguéssim determinar nosaltres mateixos com desenvolupar les nostres activitats.*

*Abans, si tenies una idea sobre com millorar les activitats, era difícil aplicar-la. Ara hi ha reunions d'equip on es poden*

*discutir les idees, així que tens el suport dels companys i pots aconseguir millors resultats a l'hora de millorar l'activitat.*

*Solíem estar sempre d'esquena als infants. Ara veiem moltes més coses; veiem el que fan, sabem moltes més coses*

*d'ells i parlem moltíssim sobre els infants amb els nostres companys a les reunions d'equip.*

Aquestes narratives demostren l'impacte que va tenir per als treballadors de l'atenció a la infància el fet d'implicar-se en un procés de canvi on ells –amb l'ajuda d'assessors pedagògics o investigadors– són els mateixos agents del canvi. Els dona esperança, seguretat en ells mateixos i una major satisfacció en la feina.

La segona meitat de la dècada de 1980 es va caracteritzar per l'optimisme sobre la formació continuada, compartida per la direcció i els treballadors de l'atenció a la infància. Els cursos de formació continuada van resultar ser una manera ideal i gens cara per als polítics d'oferir uns certs coneixements professionals als cuidadors de dia –als quals no s'exigia cap formació inicial ni cap qualificació–, i també d'estimular els treballadors de l'atenció a la infància que estaven formats en una tradició medicohigiénica perquè acceptessin una aproximació més sensible cap als infants. Els professionals de la primera infància que s'expressaven a finals de la



dècada de 1980 creien fermament, igual que ho feien el govern i el món científic, en l'impacte dels cursos de formació continuada.

*Em sento molt motivada en la feina amb els infants quan torno de fer un curs.*

*He après més en els cursos de formació que he fet darrerament que durant els dos anys que vaig passar a l'escola.*

Aquesta onada de formació continuada ha contribuït, sens dubte, a ampliar la interpretació de la professionalitat. Però a partir de principis dels anys 1990 va quedar clar que les expectatives en aquests cursos breus de formació eren massa altes. Els professionals de la primera infància han de ser capaços d'enfrontar-se a situacions complexes, que requereixen un enfocament reflexiu del professional. Els investigadors van plan-

tejar dubtes sobre si aquesta postura de «professional reflexiu» podia realitzar-se a través de cursos breus de formació continuada. Va créixer aleshores la demanda d'una formació inicial superior (terciària), i a mitjan anys noranta es va començar a donar més importància a l'assessorament en el lloc de treball, que permet als investigadors i pedagogs i als professionals de la primera infància construir junts una nova pràctica pedagògica.

### **El tractament de la diversitat amplia la interpretació de la professionalitat**

El 1995, amb el suport de l'organització governamental flamenca Kind en Gezin (Infant i Família), es va establir un projecte a gran escala de formació i ocupació referent al tractament de la diversitat en l'atenció a la infància. La intenció d'aquest projecte, que tenia el suport del Fons Social Europeu, era aconseguir més diversitat ètnica entre els treballadors i més interculturalitat en les activitats infantils. Les moltes narratives que es van recollir sobre aquesta recerca-acció mostren que el concepte

de professionalitat s'ha vist molt ampliat gràcies al grup d'«actors del canvi» que van participar en aquest projecte. Els membres del curs sobre minories ètniques testificaven el 1997 sobre les dificultats que van tenir per reconciliar els seus propis valors culturals amb els requeriments de la formació i la feina.

*Les dones marroquines llicenciades, com jo, han de ser assertives a la feina i establir contacte visual amb els altres, però en la meva situació familiar, això és inaudit. Jo solia creure que l'objectiu de la crítica era enfonsar-te. Ara sé que també es pot aprendre de la crítica, que la crítica també pot ser constructiva. També van sorgir temes que per a nosaltres eren tabú, com per exemple, l'homosexualitat.*

*Acostumàvem a fer les coses de certa manera senzillament perquè així era com es feien. Ara, però, ens preguntem constantment per què fèiem això o allò. Al principi això ens generava conflictes amb les nostres famílies o amics. Ens veien canviar i els obligàvem a enfrontar-se a les seves pròpies normes i valors.*

L'estudi conté també narratives tant dels participants en el curs sobre minories ètniques com dels seus tutors, que són testimoni de la dificultat de la recerca per a una professionalitat que no exclou ningú. Treballar amb respecte per la diversitat pressuposa centrar-se en l'encontre amb l'Altre. En els centres infantils van tenir lloc debats oberts sobre qüestions com si el fet de dur mocador al cap era o no un impediment per a un enfo-

cament professional. Tot i així, la cerca de l'Altre va funcionar molt bé per desenvolupar, juntament amb les famílies, nous coneixements pràctics.

*Teníem un infant del Zaire que acostumava a tenir problemes per dormir al llit i sovint plorava. Vam parlar-ne amb la família i ens van dir que abans de posar-lo al llit el bressolaven. Ho vam provar en una hamaca i va funcionar.*

*Preguntem a les famílies quins són els mots i els sobrenoms afectuosos que utilitzen amb els seus fills. Intentem repetir-los en la llengua nativa de l'infant perquè quan estiguin amb nosaltres sentin també sons familiars. Busquem coses que l'infant reconegui, com música del seu país natal. És molt important quan encara està en fase d'adaptació.*

*La meva experiència és que si estàs obert a les famílies de minories ètniques, la comunicació funcionarà. T'hi has d'acostar amb preguntes sobre els seus infants, els seus interessos i els seus costums. Com dorm el vostre fill? Com menja? Cal parlar d'aquestes coses i ser molt obert amb les famílies. Aquesta actitud potencia una relació positiva amb les famílies i elles et donaran moltes coses a canvi.*

Les experiències que es recullen dins el marc d'aquesta recerca-acció deixen clar que el tractament de la diversitat comporta per als professionals qüestions extremadament complexes que requereixen una interpretació de la professionalitat basada en una reflexió



contínua sobre la pràctica. Aquest «professional reflexiu» ha de ser capaç de formular, en diàleg amb les famílies, una resposta a aquestes qüestions complexes. Al principi del nou mil·lenni, sorgeix un fort debat sobre la interpretació de la professionalitat en relació al gènere, que encara preval en les professions que treballen amb la infància. L'estudi demostra que, a Flandes, les professions de l'atenció a la infància es basen en una construcció de la professionalitat orientada cap a les dones i que aquesta «pràctica maternal» exclou el personal masculí i fins i tot els pares. Les qüestions que es plantegen tant al personal masculí com al femení deixen clar que, amb la presència d'un home en un equip professional, hi ha tot de coses que deixen de ser evidents per sí mateixes i això estimula l'equip a canviar i a reflexionar sobre la pràctica.

Amb tot, dur a terme una construcció de la professionalitat que sigui neutra pel que fa al gènere exigeix canvis en l'ambient dels cursos de formació i en els serveis. La idea d'un concepte limitat de l'atenció ha d'abandonar-se i hem d'avançar cap a una interpretació més àmplia de la professionalitat, on hi tingui cabuda la funció social de l'atenció a la infància.

#### **Possibilitar la transformació contínua de la pràctica**

L'estudi de les narratives d'aquests «actors del canvi» deixa clar que els treballadors de l'atenció a la infància, treballant amb investigadors i assessors pedagògics en recerques-acció, desenvolupen noves competències que canvien la pràctica pedagògica. Aquestes competències orientades a l'acció donen a aquests treballadors la possibilitat de canviar les pràctiques pedagògiques existents. Aquestes competències orientades a l'acció possibiliten que els professionals s'enfrontin d'una manera reflexiva a situacions complexes i construeixin coneixements pràctics en interacció amb els infants, les famílies i els col·legues. Però l'estudi conclou també que aquestes competències orientades a l'acció contrasten fortament amb les competències tècniques i instrumentals que s'ensenyen de fet en els cursos de formació que, en el sistema educatiu flamenc, formen persones per treballar en l'atenció a la infància. L'efecte d'aquesta formació tècnicoinstrumental és el de frenar el canvi i la innovació.

En el futur, Flandes haurà de desenvolupar un curs de formació que creï «professionals reflexius» amb titulació superior i que utilitzi la interpretació de la professionalitat que han construït els «actors del canvi» que se citen en la recerca. Paral·lelament, cal desenvolupar un sistema d'avaluació que atorgui als treballadors que han adquirit aquestes competències orientades a l'acció el reconeixement per la seva tasca innovadora dins la recerca-acció. Perquè és fonamental que es reconegui i es valori la feina pionera feta per aquests actors del canvi. Al cap i a la fi, són aquests innovadors els qui estan dissenyant la nova interpretació essencial de la professionalitat sobre el terreny. Estan construint nous coneixements pedagògics i, d'aquesta manera, donen resposta als problemes complexos a què s'enfronten avui els professionals de la primera infància.

**Jan Peeters** és el director de VBJK, el Centre de Recursos i Recerca de l'Educació i l'Atenció per a la Primera Infància de Gant. [jan.peeters@vbjk.be](mailto:jan.peeters@vbjk.be)

# Alguns apunts per al canvi

*La formació i el desenvolupament dels professionals de l'àmbit de la primera infància ocupen un lloc prioritari en l'agenda política actual. INFÀNCIA A EUROPA en presenta cinc exemples.*

## Màster europeu en Educació de la Primera Infància

**Mathias Urban**

A tot Europa, l'educació infantil està rebent una atenció sense precedents. Però mentre que sembla existir un reconeixement de la necessitat d'una inversió substancial en els sistemes educatius de la primera infància a tot Europa, hi ha algunes il·lacunes importants entre els programes polítics i les accions dutes a terme en recerca, aprenentatge compartit i desenvolupament en aquest sector. Per exemple, tot i que és clar que la qualitat dels professionals és crucial per aconseguir objectius polítics, els esforços que es dediquen a la formació d'aquests professionals són insuficients, tant a escala europea com nacional; caldria enfortir els vincles entre la recerca, el desenvolupament professional, la política i la pràctica.

L'educació de la primera infància s'ha desenvolupat, des del principi, d'una manera transnacional. Pedagogs com Froebel, Oberlin, Owen i Montessori han influït en molts països, i moltes teories i conceptes que actualment són molt estesos en el món són invencions genuïnament europees. Però malgrat la seva riquesa, el patrimoni europeu corre el risc de perdre's en els contextos locals i global, a causa de la manca de fòrums per desenvolupar d'una manera sistemàtica una dimensió europea de la infància.

Sota aquest prisma, i finançat per l'esquema de desenvolupament curricular ERASMUS de la Comissió Europea, sis universitats –Malta, Halle-Wittenberg (Alemanya), Oslo (Noruega), Gothenburg (Suècia), Dublín (Irlanda) i Strathclyde (Escòcia)– han format un consorci per desenvolupar i proposar conjuntament el primer programa europeu de Màster en Educació de la Primera Infància. Després d'una fase de desenvolupament del currículum (2006/2007), l'octubre de 2007 es va iniciar el programa. Un primer grup de 30 estudiants de diferents orígens, però majoritàriament dels sis països implicats en el projecte, i vuit professors d'universitats col·laboradores han iniciat la construcció d'una comunitat internacional d'estudiants compromesos en el desenvolupament d'una perspectiva europea sobre recerca, pràctica i política de la primera infància.

El Màster és un programa modular, equivalent a dos anys d'estudi amb dedicació plena. Els temes dels mòduls són: Reflexions professionals; Perspectives sobre infàncies i infants en l'Europa contemporània; Joc i aprenentatge; Tractament de la diversitat i la igualtat; Qüestionament del currículum i temes crítics; Evolució de la recerca, les pràctiques i les polítiques de la primera infància; Estètiques de les cultures dels infants; i Metodologies de recerca.

La diversitat dels participants crea un clima d'aprenentatge intercultural dinàmic. El programa té un compromís amb la naturalesa inseparable de l'aprenentatge i l'ensenyament tal com els va conceptualitzar Paolo Freire: tots els participants estan implicats com a investigadors en els seus propis interessos i en el procés de qüestionar i co-crear el contingut i el context del programa.

**Mathias Urban** és professor adjunt a la Facultat d'Educació, Universitat de Halle. Per a més informació sobre el Màster en Educació i Atenció a la Primera Infància vegeu [www.em-ec.eu](http://www.em-ec.eu) o poseu-vos en contacte amb l'autor. [mathias.urban@paedagogik.uni-halle.de](mailto:mathias.urban@paedagogik.uni-halle.de).



## Els mestres d'educació infantil d'Islàndia tindran una titulació de Màster en el futur...

**Kristín Dýrfjörð**

El desembre de 2007 el Ministeri d'Educació d'Islàndia va presentar al Parlament una nova legislació sobre la formació dels mestres. El projecte de llei proposava que en el futur s'exigeixi una titulació de Màster als mestres, des dels d'educació infantil fins als d'educació secundària. Molts ajuntaments i alguns sindicats van informar el Parlament que malgrat estaven d'acord amb la titulació de Màster per als mestres d'educació primària i secundària, no veien la necessitat que els mestres d'infantil tinguessin aquesta qualificació. Només fa 12 anys, van assenyalar, que la formació dels mestres d'infantil va passar a ser universitària i tan sols poc més del 30% dels treballadors de l'etapa infantil tenen titulació de magisteri. Aquesta protesta va ser escoltada pel Parlament i podria haver dut a l'exclusió dels mestres d'educació infantil del projecte de llei, tot i

que el Sindicat de Mestres i Professors i les universitats estaven a favor de la proposta original (des del 2000, mestres i professors des de l'etapa infantil a la secundària han estat al mateix sindicat).

El 16 de maig de 2008, el Comitè d'Educació va presentar el projecte de llei al Parlament. El text oficial del Comitè defensava que l'exigència d'un Màster per a tots els mestres era en interès del sistema educatiu islandès. Tot i que la formació per als mestres d'educació infantil en altres països nòrdics serà inferior a la de Màster, el Comitè no considerava que fos una opció per a Islàndia. Un dels objectius del sistema educatiu islandès és promoure la continuïtat entre els diferents nivells, i per promoure aquesta continuïtat, el Comitè defensava la importància que tots els mestres fossin formats al mateix nivell, és a dir, amb una titulació de Màster.

El projecte de llei va esdevenir llei el 29 de maig de 2008, i l'any que ve s'introduirà el nou sistema. Aquesta nova llei és important per als mestres d'educació infantil. Ajudarà a establir l'educació de la primera infància com una professió ben reconeguda. El Parlament deixa clara la seva visió sobre la importància de la primera infància i que una manera de garantir una educació infantil de qualitat és tenint mestres ben qualificats.

**Kristín Dýrfjörð** és professora adjunta en Estudis de la Primera Infància a la Universitat d'Akureyri. [dyr@unak.is](mailto:dyr@unak.is)

### ...Però els mestres d'educació infantil de Suècia, no

**Annica Grimlund**

El 2001, el govern socialdemòcrata va crear un marc únic de formació i qualificació per als mestres d'infantil i primària, en què els estudiants comparteixen 18 mesos de cursos comuns, abans d'especialitzar-se en la resta dels estudis, que van de tres anys i mig a cinc anys (vegeu el número 5 d'*INFÀNCIA A EUROPA*). Tots els estudiants es qualifiquen com a mestres, però cada un té un perfil diferent que defineix una àrea d'especialit-

zació particular, per exemple, el grup d'edat dels infants, el camp de treball o l'enfocament pedagògic. Un dels objectius era que hi hagués una orientació pedagògica comú per a tots els mestres, per crear una relació més estreta entre l'etapa infantil i l'etapa escolar i per potenciar el treball en equip a les escoles.

Una conseqüència va ser que es formessin menys mestres d'infantil. Amb el nou sistema els estudiants podien decidir l'especialització un cop començat el curs. La majoria triaven ser mestres de primària, i una minoria, d'infantil.

El govern de centre dreta escollit l'any 2006 assumeix que la caiguda en el nombre de mestres d'infantil es deu al fet que amb el nou sistema de formació comuna els estudiants poden optar més fàcilment per l'ensenyament a primària. Però els estudis fets pels sindicats de mestres demostren que els mestres d'educació infantil pensen que el nou sistema ha enfortit la seva professió, posant-la al mateix nivell que la de tots els altres mestres. La raó per la qual hi ha menys estudiants que trien l'educació infantil, diuen, és que els salaris i les condicions laborals són pitjors.

El govern vol retornar ara a una formació separada per als mestres d'educació infantil. També han decidit que els estudiants necessiten menys formació; els mestres de primària obtindran una formació de Màster, els mestres d'educació infantil només de grau. Això significa que no podran accedir directament a fer un grau de recerca superior; el procés de Bolonya estableix que calen quatre anys d'estudis previs per fer-ho, i la qualificació de grau és de tres anys i mig.

Tot plegat encara no està gens clar. Però sembla cert que hi haurà una nova formació per als mestres d'infantil, i que ja no serà compartida amb la d'altres mestres.

**Annica Grimlund** és l'exeditora en cap de Tidningen Förskolan, la revista per a mestres d'educació infantil del sindicat. [annica.grimlund@lararforbundet.se](mailto:annica.grimlund@lararforbundet.se)

## L'Acadèmia Comenius presenta nous enfocaments per a l'educació infantil a Polònia

**Teresa Ogrodzinska**

Polònia no té un programa integral de formació de mestres infantils amb un enfocament centrat en l'infant, que posi l'accent en les capacitats i en les necessitats educatives particulars de cada infant, i que potencii la seva autoestima. L'Acadèmia Comenius –un centre de formació de mestres dirigit per la Fundació Comenius per al Desenvolupament de l'Infant– està especialitzada en el desenvolupament d'aquests programes de formació.

Cada any, l'Acadèmia ofereix formació a 1.000 participants de diferents grups: mestres, treballadors de centres d'atenció, famílies i funcionaris locals d'educació. Un tema comú és el canvi de les relacions entre els mestres i els infants i les famílies. El juny de 2008, l'Acadèmia Comenius va oferir 22 programes de formació, dos dels quals descrivim a continuació.

### L'Enfocament per Projectes en l'Educació Infantil

L'Enfocament per Projectes assumeix que l'adquisició de coneixements és un procés natural i autònom en els infants. El rol del mestre no és ensenyar, sinó coordinar les activitats dels infants i organitzar l'espai perquè els infants puguin adquirir els coneixements per sí mateixos. Un aspecte important de la feina del mestre és l'observació atenta i



la documentació de les activitats dels infants. L'Enfocament per Projectes possibilita que els infants aprenguin un pensament lògic, que facin preguntes, que aprenguin a través de l'experimentació, i que extreguin conclusions. La participació activa de les famílies i de l'entorn és un element important.

### **Els Tres Passos de l'Infant cap al Futur**

Aquests tallers estan dissenyats per desenvolupar les habilitats educatives dels mestres d'infantil i de primària. El taller «Sé com parlar amb els altres» ajuda a donar forma als contactes de l'infant amb l'entorn; el taller «Sóc creatiu» ensenya com alliberar el potencial creatiu dels infants; el taller «Sé el que valc» mostra com desenvolupar l'autoestima de l'infant.

L'avaluació externa mostra canvis en la manera de pensar i de treballar dels mestres. Els mestres que van participar en la nostra formació abandonen el rol dominant a favor de la cooperació amb l'infant; «ensenyen» menys, i en lloc d'això motiven els infants perquè siguin actius; donen als infants més temps per pensar, planificar i experimentar; estan oberts a les idees dels infants; s'adonen dels sentiments dels infants, els comprenen i hi reaccionen correctament; i analitzen i expliquen la conducta dels infants sense fer judicis.

La nostra formació sovint produeix resultats «revolucionaris» (és la paraula que utilitzen els participants) en la manera de funcionar dels serveis infantils, tal com ho expressa un participant d'un dels cursos:

*Em va remoure profundament. Per a mi, va ser una revolució en la manera de pensar i em vaig adonar de quants models interfereixen en la manera de pensar sobre coses importants. No posaré als plats dels infants coses que no volen menjar. Ara comprenc els nens i nenes que no volen dormir a l'hora de la migdiada.*

**Teresa Ogrodzinska** és la presidenta de la Fundació Comenius per al Desenvolupament de l'Infant. [togrodzinska@frd.org.pl](mailto:togrodzinska@frd.org.pl)

## **Un procés d'elaboració: una nova professió pedagògica per a Escòcia?**

**Bronwen Cohen**

A tot el Regne Unit s'està plantejant una reforma per als treballadors de la primera infància. A Escòcia, s'està debatent el desenvolupament d'una qualificació que podria cobrir un ampli ventall de grups que treballen en els diferents serveis infantils. Això reflecteix el fet que els serveis infantils es consideren cada vegada més part d'un sistema unitari amb una idea comú i transversal que els infants haurien de ser «individus segurs, col·laboradors efectius, aprenents capaços i ciutadans responsables». La pressió per desenvolupar uns serveis més ben integrats sorgeix de la preocupació pel fet que massa infants han sofert la manca de coordinació entre serveis. Això ha produït una major consciència de la plèthora de grups que treballen amb infants i joves i de la quantitat de treballadors amb poca qualificació i sous baixos, sovint els qui treballen en l'atenció als més petits i amb joves i infants més vulnerables.

El Ministeri escocès per a la Infància i la Joventut ha demanat un debat sobre un desenvolupament sostenible, i a llarg termini, dels treballadors del sector infantil, afirmant que «hem de considerar tot el ventall d'opcions, incloent les més radicals». Una opció que s'està considerant és el desenvolupament d'una nova qualifi-

ció pedagògica escocesa. A Escòcia, com a molts altres països predominantment anglòfons, el terme «pedagogia» ha estat sovint usat per descriure les ciències de l'educació, referents a teories de l'ensenyament i l'aprenentatge; mentre que «pedagog» s'ha traduït sovint en anglès, de manera incorrecta, com a «teacher» (mestre o professor, en català).

Però la consciència creixent dels diferents significats i rols de la «pedagogia» i del «pedagog» en molts altres països europeus— que es refereixen no només a l'aprenentatge dels infants, sinó també al seu desenvolupament social i emocional—, ha despertat la qüestió sobre si una nova professió pedagògica a Escòcia seria la clau per transformar el sector dels treballadors de l'àmbit infantil. *Un procés d'elaboració: una nova professió pedagògica per a Escòcia?*, un informe publicat la primavera de 2008, suggeria que una nova professió pedagògica podria oferir un mitjà per desenvolupar el grup de treballadors menys qualificats i menys valorats, des de l'àmbit infantil al juvenil i al dels treballadors socials, així com contribuir a la formació inicial d'altres grups professionals com els mestres i els assistents socials. La nova qualificació —que es basaria en alguns dels cursos ja existents, així com en la connexió amb altres qualificacions pedagògiques europees— donaria cobertura a la meitat dels treballadors actuals del sector infantil. S'està fent un estudi per considerar aquesta i altres opcions i se n'espera un informe abans de finals de 2008.

Mentrestant, a Anglaterra, el govern està a punt de començar un programa pilot per avaluar l'efectivitat d'introduir la pedagogia en els serveis d'atenció en centres d'acollida per a joves, cosa que constitueix un reconeixement oficial dels possibles beneficis d'adoptar un enfocament pedagògic.

**Bronwen Cohen** és la presidenta de 'Children in Scotland.' [bcohen@childreninscotland.org.uk](mailto:bcohen@childreninscotland.org.uk)

# Focus en...

## Els homes a l'escola infantil

**Erik Hauglund**

**L'autor explica la voluntat de Noruega per aconseguir que més homes treballin en els serveis infantils**

El 1970 es van formar els dos primers homes per ser mestres d'infantil. Jo vaig ser un d'ells. En la dècada de 1980 es van fer alguns intents perquè hi hagués més homes als *barnehager* (escoles infantils per a infants d'1 a 6 anys), i després es va perdre l'interès. Però es va revifar en la dècada de 1990. Es van prendre un seguit d'accions que van culminar en un primer Pla d'Actuació. Els anys 2004-2007 es va desenvolupar un nou pla –*Un bon barnehage és un barnehage amb igualtat de gènere*– amb dos objectius principals: més homes i una comprensió de la feina amb una perspectiva de gènere.

**Per** què Noruega ha donat tanta prioritat a la captació de més homes per treballar en l'àmbit infantil? Ens preocupa que la majoria d'infants només tinguin contacte amb dones durant els primers 10 o 12 anys, primer als *barnehager*, després a l'escola i en l'atenció fora escola o de temps lliure. Quins efectes té això a llarg termini, incloent el que fa referència a la igualtat de gènere? Quins missatges es dona als nens i nenes sobre els rols sexuals?

**Quines** conclusions hem extret del nostre treball? En primer lloc, per aconseguir més homes en aquest àmbit, cal construir mecanismes per fer-ho: és a dir, finançament, estructures locals, xarxes, desenvolupament de projectes, control de resultats. En segon lloc, cal més d'un home en un *barnehage* o escola; si estàs sol, és més fàcil que acabis abandonant, i la conservació de personal masculí és tan important com la captació. En tercer lloc, cal treballar amb dones que compreguin la importància d'aquesta qüestió: algunes han estat en grups de treball mixtos durant anys i se'n riuen quan se'ls diu que els homes realment no volen treballar en aquest camp. Finalment, cal que hi hagi treballadors homes que parlin amb joves per convèncer-los que el *barnehage* és una possibilitat laboral per a ells.

**Demaneu** a qualsevol persona que descrigui un *barnehage*, i us garanteixo que gairebé tothom us dirà que és un lloc on hi ha dones que s'ocupen d'infants. La imatge cultural d'un *barnehage* té a veure amb la cura femenina, no amb l'aprenentatge





ha estat tan elevat com s'havia pretès; encara hem d'arribar al nostre objectiu immediat del 20%. Però hem passat del 3% de

d'un seguit d'experiències. No és estrany que la majoria de nois joves pensin que el *barnehage* és un lloc per a dones. Això ha de canviar, i només ho poden canviar els nois joves, parlant amb altres nois joves. Però calen eines, també. Un dels nostres comptats, juntament amb un *barnehage* i un ajuntament, ha fet un DVD per a les escoles. Conté música i fotografies d'homes, dones i infants en diverses situacions, i el mostren homes joves que treballen en *barnehager* i que després prenen part en el debat posterior.

**Ha funcionat?** Jo diria que sí. El nombre d'homes mestres d'infantil augmenta cada any. Un gran creixement en els serveis implica més treballadors, així que el percentatge de treballadors masculins no

1991 al 10% el 2008. Diversos ajuntaments, que treballen seriosament en aquest terreny, han arribat a un 25% de treballadors masculins, i en els *barnehager* «a l'aire lliure», els homes representen una tercera part del personal. També tenim molts més estudiants masculins, en algunes facultats més d'un 20% i en una, més d'un 30%! Podem dir que ja veiem el final quan sentim que un xofer d'autobús diu als seus col·legues que estarà encantat si el seu fill decideix ser mestre d'infantil. Però encara no hi hem arribat, encara falta molt. Però anem avançant, i en la direcció correcta.

**I perquè consti,** s'ha llançat un nou Pla d'Actuació per al 2008-2010, ara també per a les escoles, i amb els mateixos dos objectius. La feina continua!

**Erik Hauglund** és assessor del Ministeri Noruec de la Infància i la Igualtat de Gènere i treballa en el camp de la igualtat de gènere. [eha@bld.dep.no](mailto:eha@bld.dep.no)



# infànciaeu-ro-pa



És una publicació conjunta d'una xarxa de revistes de set països europeus que se centra en els serveis i el treball amb els infants d'entre 0 i 10 anys i les seves famílies. Tot i que la majoria d'articles provindran dels països participants, **Infància a Eu-ro-pa** és oberta a qualsevol aportació d'arreu d'Europa.

Els objectius d'**Infància a Eu-ro-pa** són:

- Proporcionar un fòrum per a l'intercanvi d'idees, pràctiques i informació.
- Explorar la relació entre teoria i pràctica.
- Contribuir al desenvolupament de polítiques i pràctiques en l'àmbit europeu, nacional, regional i local.
- Celebrar la diversitat i la complexitat.
- Reconèixer la contribució del passat en el present.
- Aprofundir el coneixement de la infància a Europa, passada, present i futura.



**Bambini in Europa**, en italià:

Bambini - bambini@edizionijunior.it

Viale dell'Industria

24052 Azzano San Paolo, Bergamo, Italia

Tel.: +39 035 534 123

Fax: +39 035 534 143

**Barn i Europa**, en suec:

Tidningen Förskolan - forskolan@lararforbundet.se

Läraryöbundet, Box 12239, 102 26 Stockholm

Tel.: +46 (0)8 7376568

Fax: +46 (0)8 7376500

**Børn i Europa**, en danès:

Børn & Unge - boernieuropa@bupl.dk

BUPL, Blegdamsvej 124

2100 Copenhagen, Dinamarca

Tel.: +45 354 65000

Fax: +45 354 65039

**Children in Europe**, en anglès:

Children in Scotland - info@childrenscotland.org.uk

Princes House

5 Shandwick Place

Edinburgh, EH 2 4RG Escòcia

Tel.: +44 131 228 8484

Fax: +44 131 228 8585

**Copii în Europa**, en rumanès:

Brasov, Bd Eroilor 29, 500036

Tel./Fax: 0040 268 475 716

**Dzieci w Europie**, en polac:

Fundacja Rozwoju Dzieci, im. Jana Amosa Komenskiego

frd@frd.org.pl

Flory 1/8, 00-586 Warszawa, Polònia

Tel.: +48 22 881 1580

Fax: +48 22 849 3041

**Enfants d'Europe**, en francès:

A Bèlgica:

Observatoire de l'Enfant - observatoire@grandirabruelles.be

Rue des Palais, 42

1030 Bruxelles

Tel.: +32 028 008 358

Fax: +32 028 000 001

A França:

Les Amis du Furet - lefuret@noos.fr

6, quai de Paris . 67000 Strasbourg,

Tel.: +33 038 821 9662

Fax: +33 038 822 6837

**Géfires**, en grec:

60 Mavromihali Str, 10680 Atenas, Grècia

Tel.: (0030) 210 3632647

Fax: (0030) 210 3626500

**Infància a Europa**, en català:

Infància, educar de 0 a 6 anys

redaccio@revistainfancia.org

**Infancia en Europa**, en castellà:

Infancia, educar de 0 a 6 años

redaccion@revistainfancia.org

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. Drassanes, 3

08001 Barcelona, Espanya

Tel.: +34 934 817 373

Fax: +34 933 017 550

**Infância na Europa**, en portuguès:

APEI - apei@mail.telepac.pt

Bairro da Liberdade, Lote 9, Loja 14, Piso 0

1070-023 Lisboa, Portugal

Tel.: +351 213 827 619

Fax: +351 213 827 621

**Kinder in Europa**, en alemany:

Betrifft Kinder - evagruerber@verlagdasnetz.de

Wilhelm-Kuhr-Str. 64

13187 Berlín, Alemanya

Tel.: +49 30 48 09 65 36

Fax: +49 30 481 56 86

*Distribució a Àustria:* www.unserekinden.at

**Kinderen in Europa**, en holandès:

SWP - swp@swpbook.com

Postbus 257

1000 Amsterdam, Holanda

Als Països Baixos:

Tel.: +31 203 307 200

Fax: +31 0203 308 040

A Bèlgica:

VBK - info@vbjk.be

Raas Van Gaverestraat 67 a

B-9000 Gent, Bèlgica

Tel.: +32 923 247 35

Fax: +32 923 247 50