

MODEL PEDAGÒGIC DELS EQUIPS D'ATENCIÓ PRIMERENCA DE LES ILLES BALEARS



G CONSELLERIA
O EDUCACIÓ
I I FORMACIÓ
B PROFESSIONAL
/ DIRECCIÓ GENERAL
PRIMERA INFÀNCIA,
INNOVACIÓ I COMUNITAT
EDUCATIVA



IEPI

Institut per a l'Educació
de la Primera Infància

MODEL PEDAGÒGIC DELS EQUIPS D'ATENCIÓ PRIMERENCA DE LES ILLES BALEARS



G CONSELLERIA
O EDUCACIÓ
I I FORMACIÓ
B PROFESSIONAL
/ DIRECCIÓ GENERAL
PRIMERA INFÀNCIA,
INNOVACIÓ I COMUNITAT
EDUCATIVA



Institut per a l'Educació
de la Primera Infància

Elaboració

Comissió cap a un Model Pedagògic d'EAP de les Illes Balears

Redacció

Vicenç Arnaiz Sancho

Pepa Horno Goicoechea

Teresa Huguet Comelles

Coordinació

Rosa Mas Ramis

Arnau Francesc Pascual Vallespir

Membres de la Comissió

Silvia Carol González (EAP Ponent-Tramuntana)

Maria Ferrer Perelló (EAP Raiguer-Nord)

Sonia Galdón van der Linden (EAP Eivissa-Formentera)

Maria Antònia Gost Ballester (EAP Sud)

Maria Josep Jaume Serra (EAP Mallorca Centre)

Bernardo Marín García (EAP Palma)

María Margarita Martín Sans (EAP Palma)

Lluïsa Ortiz Elegido (EAP Llevant)

Martina Perelló Contestí (Consell Escolar de les Illes Balears)

M. Àngels Ramis Martí (EAP Palma)

Jaime Miguel Ramis Pieras (EAP Sud)

Francisca Roman Allès (EAP Menorca)

Ana María Torres Martín (EAP Eivissa-Formentera)

Direcció de l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància

M. Magdalena Collinge March

Dipòsit legal: PM 00364-2021

ISBN: 978-84-09-31274-0

Imprès a Esment Impremta

PRESENTACIÓ

El paper dels centres educatius de primer cicle ja no és objecte de discussió a les Illes Balears. Encara més, en els darrers anys s'ha fet una aposta important per incrementar-ne el nombre tant de la xarxa pública com de la complementària. L'educació al llarg de tota la vida, com a instrument imprescindible per a una societat més pròspera, avançada i equitativa a tots els nivells, forma part de l'ADN de tot el programa d'actuació del Govern de les Illes Balears, i les escoles, els primers indrets educatius que coneixen els infants, en formen una part important perquè marquen el seu primer accés al sistema educatiu.

Aquesta sensibilitat cap als ensenyaments de primer cicle també es va fer evident al Parlament, atès que el 2018 es va crear una comissió tècnica de treball per elaborar un document marc sobre l'atenció educativa i assistencial dels infants de menys de tres anys. Aquest document, entre d'altres, fa un seguit de propostes relatives tant a un increment d'efectius en l'atenció primerenca dels centres educatius com a una ordenació de les seves funcions i actuacions als centres i al seu entorn.

La Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa va assumir les propostes del document marc fruit del treball de la comissió i ha impulsat l'increment d'efectius en el curs 2019-20, a més ha plantejat la necessitat de consensuar els fonaments per a una atenció òptima de la primera infància. En aquesta darrera línia s'emmarca la creació d'un document de base que tracta tots els vessants imprescindibles per garantir un bon funcionament dels equips d'atenció primerenca.

Som davant un ensenyament essencial per a la formació dels infants, però no és tan sols això. Les escoles són un espai privilegiat en el qual l'atenció i la detecció de circumstàncies especials en els primers anys de vida dels infants contribueixen a obrir més camins d'actuació per als que presenten necessitats educatives i per a les seves famílies. En aquest àmbit, la tasca dels equips d'atenció primerenca (EAP) esdevé fonamental.

Els professionals dels EAP treballen de manera estreta i coordinada amb els centres educatius, estableixen de manera conjunta amb cada un les estratègies d'actuació per a l'alumnat i fan l'acompanyament a les famílies que necessiten el seu suport.

El MODEL PEDAGÒGIC DELS EQUIPS D'ATENCIÓ PRIMERENCA que us presentam pretén crear un marc col·lectiu per al treball dels EAP als centres educatius; a més, és el fruit de la col·laboració, el diàleg i la participació de diversos professionals que són referents en les diferents àrees de treball d'aquests equips.

Aquesta tasca ha estat coordinada per l'Institut de l'Educació per a la Primera Infància (IEPI) i s'ha centrat a reunir en diferents blocs les prioritats que han de guiar el funcionament tant dels EAP com dels centres educatius de primer cicle, a més d'establir criteris d'eficiència dirigits a la sistematització i l'actualització de l'atenció primerenca als centres educatius i adaptats al seu territori.

El model inclusiu de l'atenció primerenca i les tasques per a la prevenció, la detecció i l'avaluació dels infants conformen el bessó de la feina dels professionals dels EAP; ara bé, aquest document transcendeix aquestes activitats per establir el model d'assessorament i l'organització del centre educatiu i dona les pautes per a l'acompanyament de les famílies.

Així mateix, la necessitat de fer de l'Administració un sistema eficient ha implicat que el document reculli de manera explícita tot allò que afecta la part d'organització interna dels equips i les seves relacions amb altres entitats.

En definitiva, aquest treball ha de constituir la font d'inspiració per a les properes actuacions de la Conselleria d'Educació i Formació Professional en matèria d'atenció primerenca i el full de ruta amb vista al futur més immediat. Ha de ser el manual de referència per als professionals de les Illes Balears que es dediquen a l'atenció primerenca als centres educatius de les xarxes d'escoles.

Per experiència, sabem que en educació, per assegurar els resultats, necessitam projectar plegats, discutir plegats i, evidentment, treballar plegats. La tasca de dur endavant el document que aquí presentam ha estat possible gràcies als sabers d'alguns, però sobretot a la disposició de la comunitat educativa a l'hora de debatre i consensuar quines són les bases del bon funcionament dels centres educatius de primer cicle i dels serveis que els acompanyen.

Agraïm a l'equip redactor els seus coneixements i l'esforç de recollir totes les propostes i fer-ne una síntesi, i a la comissió de redacció, el seu treball de transmissió i reflexió amb cadascun dels equips per aconseguir un document que representa el saber fer de la gent que treballa en l'educació de la primera infància.

El conseller d'Educació
i Formació Professional
Martí Xavier March Cerdà

La directora general de Primera Infància,
Innovació i Comunitat Educativa
Amanda Fernández Rubí

ÍNDEX GENERAL

INTRODUCCIÓ

1. L'educació infantil i els EAP a les Illes Balears.....	15
2. De l'educació especial a la inclusió educativa	16
3. Els equips d'atenció primerenca	16
4. La necessitat de definir el model pedagògic dels EAP.....	17
5. Propostes de futur.....	20

BLOC A

EDUCACIÓ INFANTIL INCLUSIVA

Capítol I

Un model inclusiu d'atenció a la diversitat

1. Inclusió i educació inclusiva	27
2. Els recursos i suports per una educació inclusiva	30
2.1 Caminar cap a una educació inclusiva a l'escoleta	31
2.2 Generar suport en les dimensions culturals i polítiques	34
2.3 Graus de suport de les pràctiques inclusives	51

Capítol II

Pràctiques educatives inclusives a l'educació infantil.

Principis de qualitat educativa

1. La relació afectiva segura i sana	57
2. L'infant petit actua, pensa i aprèn de forma globalitzada.....	61
3. El joc, el moviment i l'expressivitat.....	63
4. La riquesa i el protagonisme del llenguatge.....	66
5. La socialització, recurs per al desenvolupament.....	69
6. Vida quotidiana molt cuidada	72
7. La cura dels espais, el mobiliari i els materials.....	75
8. La col·laboració entre les famílies i entre les famílies i el professorat	77

9. L'observació i l'escolta, eines clau del professorat	79
10. La personalització de l'atenció educativa	81

Capítol III

Model d'assessorament

1. Objectius prioritaris de l'EAP	83
1.1 El centre	83
1.2 El territori i el treball en xarxa.....	85
1.3 L'organització i el funcionament de l'EAP	86
2. Model d'assessorament	87
3. La millora del centre com a procés de construcció conjunta.....	89
4. L'equip de suport. Funcions	91
5. El pla d'atenció a la diversitat	93
6. Plans i grups de treballs entre centres	94
7. Indicadors de qualitat mínims sobre el suport i l'assessorament de l'EAP	95
Annex 1. El pla d'atenció a la diversitat.....	99

Capítol IV

Prevenició, detecció, avaluació i suport a l'escoleta des d'una perspectiva inclusiva

1. La prevenció a l'escoleta	107
2. La detecció primerenca	109
2.1 Objectius de la detecció primerenca.....	109
2.2 Organització de la detecció	111
2.3 Moments clau de la detecció. Temporalització	114
2.4 Algunes particularitats segons les edats dels infants.....	116
2.5 Algunes particularitats lligades a les situacions de vulnerabilitat i pobresa.....	121
2.6 Proposta de síntesi: Quan ens hem d'ocupar d'esbrinar per què un infant fa el que fa?	123
3. L'avaluació de l'alumnat amb necessitats educatives.....	125
3.1 L'avaluació psicopedagògica	125
3.2 La importància de l'observació en situacions espontànies i de joc.....	127
3.3 Criteris i estratègies per recollir i analitzar la informació.....	128

4. Organització dels suports.....	132
4.1 Marc de referència per seleccionar i organitzar les respostes educatives personalitzades	132
4.2 Estratègies clau per organitzar els suports culturals, polítics i pràctics.....	132
Annex 1. Avaluació. Alguns esquemes orientatius de referència	135
Annex 2. Possible ajust de la normativa referida a l'atenció a la diversitat al primer cicle d'educació infantil i de l'organització dels EAP.....	141

Bloc B

ATENCIÓ PRIMERENCA I FAMÍLIES

1. La visió dels professionals dels EAP sobre les famílies i el rol d'aquests a la seva feina	151
1.1 Les famílies com a usuàries o com a protagonistes?	151
1.2 Models internalitzats sobre les famílies.....	152
1.3 La posició dels professionals dels EAP davant les famílies.....	153
1.4 La mirada cap a les famílies en situacions singulars.....	155
2. L'acostament del professional a cada família que l'EAP acompanya.	161
2.1 Definició dels professionals referents.....	161
2.2 La flexibilitat necessària per a l'acompanyament a la família....	161
2.3 La primera entrevista entre l'EAP i la família.....	162
2.4 Definició de la informació rellevant que cal intercanviar	164
2.5 El paper de la família en l'avaluació de l'infant	165
2.6 Desenvolupament conjunt del pla d'acompanyament	166
2.7 Acompanyament en moments sensibles.....	166
3. L'equip d'atenció primerenca i la qualitat de les relacions entre les famílies i l'escoleta	168
3.1 Potenciació del protagonisme de les famílies a l'escoleta.....	168
3.2 Promoció dels plans d'acompanyament conjunts entre escoleta, EAP i família en casos d'infants amb necessitats educatives especials.....	169
3.3 Acompanyament a les escoles en dos moments clau: els processos d'acollida i el tancament del curs escolar.....	170
4. Criteris de qualitat mínims en l'acompanyament a les famílies	172

BLOC C

ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT DE L'EAP

1. El funcionament intern de cada EAP	183
1.1 Definició del projecte pedagògic dels EAP	183
1.2 Pla d'actuació i memòria anual	186
2. Ubicació i dimensions dels EAP.....	188
3. Plantilla i quota	189
4. Els nous membres dels EAP	190
5. El claustre i la direcció com a peces clau del funcionament intern dels EAP	192
5.1 El claustre.....	192
5.2 La direcció	192
6. L'EAP com a col·lectiu professional de cuidadors que cuiden cuidadors.....	194
7. El funcionament intern dels EAP com a espais privilegiats de formació.....	195
8. La presència, la connexió i l'aportació dels EAP al seu sector territorial.....	198
9. Documentació: la memòria i el repositori Recursos EAP.....	200
10. Possible ordre de funcionament dels EAP	201

INTRODUCCIÓ

1. L'educació infantil i els EAP a les Illes Balears
2. De l'educació especial a la inclusió educativa
3. Els equips d'atenció primerenca
4. La necessitat de definir el model pedagògic dels EAP
5. Propostes de futur

1. L'EDUCACIÓ INFANTIL I ELS EAP A LES ILLES BALEARS

A les Illes Balears hi ha un total de 7.193 places públiques del primer cicle d'educació infantil, que suposen el 64,3 % de l'oferta educativa per a aquestes edats. Estan distribuïdes entre 107 escoles públiques, pràcticament totes de titularitat municipal, organitzades en la Xarxa d'Escoles Públiques de les Illes Balears (XEPIB).

A hores d'ara, la Conselleria d'Educació i Formació Professional ha convocat la creació de 1.600 places d'escoles públiques.

Els equips d'atenció primerenca (EAP) també atenen les unitats de segon cicle d'educació infantil que no formen part de centres d'educació primària

El Decret 30/2020, de 28 de setembre, pel qual s'aprova el Text consolidat del Decret pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància, també preveu l'adhesió a la XPEIB de centres privats de primer cicle d'educació infantil mitjançant un conveni. En aquests moments hi ha un total de 48 centres d'educació infantil, que suposen un total de 2.309 places. A més, els titulars de 1.000 places de 27 guarderies han sol·licitat reconvertir-se en centres d'educació infantil, que s'afegiran a la xarxa complementària.

En compliment de Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, i com estableix el Decret 30/2020, la Conselleria d'Educació està compromesa amb la XEPIB a l'hora de garantir l'oferta suficient de serveis educatius d'atenció primerenca;¹ l'assessorament i la coordinació d'activitats, serveis i programes per afavorir l'enfortiment de les capacitats educatives de les famílies, i també unes condicions educatives adequades per a la primera infància. A més, ofereix formació permanent al personal educatiu dels centres de primer cicle d'educació infantil.

L'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI) és un òrgan de gestió de programes i serveis, assessorament, coordinació, investigació i consulta en relació amb l'organització i el funcionament de la xarxa d'escoles infantils públiques i dels programes i serveis per afavorir el desenvolupament de les capacitats educatives de les famílies dels infants d'educació infantil, dels serveis educatius d'atenció primerenca i de la xarxa complementària.

¹ Article 9 del Decret 30/2020.

2. DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL A LA INCLUSIÓ EDUCATIVA

Els primers EAP es van crear l'any 1985, quan els infants i adolescents amb discapacitats eren atesos en centres d'educació especial que no formaven part del sistema educatiu. El Ministeri d'Educació i Ciència va crear un equip d'atenció primerenca per província, excepte a les Balears, on en va crear tres, un per illa.

Cinc anys després, l'any 1990, amb la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), s'introduí formalment el terme *alumnat amb necessitats educatives especials*, i el 2006, amb la Llei orgànica d'educació (LOE), es plantejà el nou repte de l'educació inclusiva. Ja no es parlava tan sols de discapacitats, sinó també de necessitats educatives derivades d'altres circumstàncies: incorporació tardana, circumstàncies socials... En definitiva, s'estableix la diversitat de l'alumnat com a principi general i no vinculat a les necessitats d'una minoria.

Recentment, la Llei orgànica per la qual es modifica la Llei orgànica d'educació (LOMLOE) ha ampliat les condicions que exigeixen respostes educatives específiques incorporant com a necessitats educatives especials les dificultats «per retard maduratiu [...] i per trobar-se en situació de vulnerabilitat socioeducativa».² Implica una atenció encara més conscient en els entorns educatius de les primeres edats i la necessitat d'ajustar noves decisions educatives.

3. ELS EQUIPS D'ATENCIÓ PRIMERENCA

Al llarg de més de trenta-cinc anys, els EAP han afegit a les escoles experiències, coneixements i bones pràctiques en l'educació dels infants més petits i en l'atenció a la diversitat.

La sensibilitat de la Conselleria d'Educació i Formació Professional i la maduresa dels col·lectius implicats han obert l'oportunitat de millorar i cohesionar la dimensió inclusiva de l'educació en sintonia amb les bones pràctiques educatives de l'educació infantil.

El creixement de la xarxa d'EAP també ho feia aconsellable. Actualment, funcionen 8 EAP formats per un total de 87 professionals distribuïts a les quatre illes.

Les Illes Balears són el territori de l'Estat espanyol que més clarament s'ha compromès amb la inclusió educativa en el primer cicle d'educació infantil.

² Article 71.2 de la LOE-LOMLOE.

Calia identificar amb paràmetres professionals què sabem fer i els àmbits de millora tant dels professionals dels EAP com dels equips educatius de les escoles. També era necessari enfortir la col·laboració amb les famílies.

Actuacions prioritàries dels EAP

L'educació inclusiva suposa atendre la diversitat de tot l'alumnat, aspira a aconseguir una educació de qualitat per a tots i totes i a assegurar l'accés a l'educació, tractant amb especial cura els infants i les famílies que per diferents motius es troben en situació de vulnerabilitat. El paper dels EAP és essencial en el desplegament de les pràctiques educatives inclusives.

D'ençà que es van crear els EAP, tenen com a funció essencial la prevenció, la detecció, l'avaluació i el suport de l'alumnat del primer i del segon cicle d'educació infantil en centres que imparteixen només educació infantil.

Aquestes actuacions essencials impliquen una cura especial en l'acompanyament de les famílies dels infants amb necessitats específiques de suport educatiu, l'enfortiment de la funció tutorial i l'equitat per als alumnes en desavantatge social, de manera que també es contribueix a l'empoderament educatiu de totes les famílies.

La tasca dels EAP es desenvolupa en col·laboració amb les escoles per a la millora de la qualitat educativa amb mesures d'atenció a la diversitat inclusiva i l'ajuda per vetlar per la millora de la convivència des de l'equitat, la igualtat, el bon tracte i el respecte pel medi ambient.

A més, els EAP orienten el procés d'avaluació psicopedagògica dels alumnes que en requereixen amb la identificació de necessitats específiques de suport educatiu i propostes de presa de decisions educatives que provoquin canvis en els contextos de l'infant.

Fa anys que les escoles són referents territorials de la cultura educativa dels infants més petits i que ajuden a promoure una imatge digna de la primera infància i del seus drets. Ara com ara, continua sent necessària aquesta tasca i és important la contribució dels EAP en aquesta funció.³

4. LA NECESSITAT DE DEFINIR EL MODEL PEDAGÒGIC DELS EAP

L'esforç institucional per ordenar i enfortir la prevenció, la detecció, l'avaluació i el suport mitjançant reunions periòdiques de les direccions

³ En el capítol III del bloc A, s'hi identifiquen els objectius prioritaris dels EAP.

dels EAP exigia un canvi. L'evolució dels plantejaments educatius, els canvis en les necessitats de l'alumnat, el creixement de la xarxa d'EAP amb quasi un centenar de professionals, el creixement i la millora de l'escolarització d'infants de 0-3 anys amb més de 156 escoles, exigien fer un salt endavant per aprofitar els coneixements professionals acumulats, identificar els nous reptes educatius i garantir l'eficiència dels esforços de tothom.

Havia arribat el moment de revisar i actualitzar l'assessorament i el suport en l'atenció a la diversitat. Calia recuperar i ordenar allò que en un moment donat havia tingut èxit i que potser després, sense motius justificats, havia quedat arraconat. La inclusió ha de ser una responsabilitat compartida entre els professionals dels EAP, els equips educatius i les famílies aprofitant els sabers de tothom i així créixer com a comunitat que aprèn. També es feia necessari identificar els errors per saber com evitar-los.

Disposar d'un model clar i compartit és la condició perquè els EAP disposin de criteris compartits per fonamentar els plans d'actuació anuals, dur a terme una pràctica de qualitat i tenir indicadors d'avaluació compartits.

Aquest MODEL PEDAGÒGIC DELS EQUIPS D'ATENCIÓ PRIMERENCA DE LES ILLES BALEARS (MPEAPIB) és el resultat d'un any de reflexió i debat dels membres de tots els EAP de les Balears.

La dinàmica d'elaboració i de debat dels esborranys, primer per apartats, després per capítols i finalment per blocs, ha permès recollir aportacions i crítiques, i sobretot teixir acords, primer de la comissió de redacció i després de tots els membres de cada EAP. També hi ha les aportacions de les escoles de la XEPIB i d'associacions de pares i mares de les escoles.

Aquest document està organitzat en tres blocs:

Bloc A. Educació inclusiva a l'educació infantil

El capítol I d'aquest bloc planteja la necessitat de cohesionar l'atenció a la diversitat de les escoles a partir d'assumir com a referent el model d'una educació inclusiva, que respon a les singularitats dels infants més petits i a les peculiaritats dels models educatius de qualitat de les escoles. El model vol percebre les necessitats educatives de totes els infants i donar-hi resposta en un marc de participació i convivència en què es remarca el respecte per les diferències, la diversitat, la participació, l'equitat, la justícia i tota la resta de valors d'una societat democràtica i equitativa.

En el capítol II d'aquest bloc s'expliciten els principis que guien una educació de qualitat en aquestes edats i se n'aporten exemples i concrecions. Es concreten objectius, criteris, estratègies i recursos per afavorir una acció educativa inclusiva que compregui les diferents necessitats dels infants, les famílies i les escoles del primer cicle d'educació infantil, i hi doni resposta.

En coherència amb aquests objectius i criteris, el capítol III d'aquest bloc planteja uns indicadors de qualitat perquè l'EAP pugui avaluar la seva feina i la col·laboració amb les escoles.

El capítol IV se centra en l'anàlisi propositiva de la prevenció, la detecció, l'avaluació i el suport a l'educació infantil des d'una perspectiva inclusiva. S'hi recullen propostes de criteris i estratègies, i organització de la detecció, l'avaluació i els suports en relació amb les necessitats específiques.

Finalment, l'annex 2 del capítol IV assenyala també la necessitat d'actualització normativa quant a l'atenció de la diversitat i els EAP a l'educació infantil, especialment en el primer cicle.

Bloc B. Atenció primerenca i famílies

En aquest bloc es posa en relleu que les famílies són protagonistes de la cura dels seus fills i coprotagonistes en totes les fases del procés de detecció, avaluació i suport educatiu, i s'evita responsabilitzar les famílies de les dificultats que es poden detectar a l'escola.

A més, es revisen els diferents models de família per poder acompanyar la diversitat familiar i es proposa una mirada cap a les famílies en situacions singulars que els generen grans dificultats, la qual cosa fa que necessitin acompanyament per poder disposar d'unes condicions educatives adequades al desenvolupament dels seus fills i filles.

Bloc C. Organització i funcionament intern de l'EAP

Per als professionals que formen part de l'EAP, aquest constitueix el nucli principal de referència professional en el qual reflexionar, formar-se, ser i sentir-se acompanyats i estimulats.

Es preveu la necessitat que cada EAP elabori el seu propi projecte pedagògic i pugui així contextualitzar en el seu territori els paràmetres generals acordats per a totes les illes.

La qualitat de les dinàmiques internes dels EAP condiona el benestar dels seus membres i l'enriquiment com a petita comunitat professional. Un element decisiu és facilitar la participació de tothom, així com tenir cura de la tasca de documentació que permet revisar i millorar les pràctiques professionals.

En aquest bloc s'analitzen la distribució de les tasques internes i el model d'organització dels professionals per zones i per centres, i la necessitat de formació i la supervisió. També es planteja la necessitat de cura que tenen les persones cuidadores per trobar benestar també en l'àmbit laboral.

En conjunt, aquest document pretén ser com aquell «Sou aquí» en un plànol de la ruta cap la inclusió plena, l'equitat i la qualitat educativa de tots els infants de les Illes Balears en col·laboració amb les seves famílies.

5. PROPOSTES DE FUTUR

La reflexió, el debat i el consens han deixat clar cap a on s'ha d'anar i el camí pel qual s'ha d'avançar per complementar també el marc normatiu actual.

Aquest document recull el MODEL PEDAGÒGIC DELS EQUIPS D'ATENCIÓ PRIMERENCA DE LES ILLES BALEARS (MPEAPIB) com un acord i un compromís de tothom: equips educatius i EAP.

La voluntat del millor servei possible als infants i a les seves famílies n'és la motivació. L'energia que aporta l'actitud corresponsable de tot el col·lectiu professional amb els assumptes de tothom n'és la fortalesa. El compromís del IEPI com a instrument de la Conselleria en tot el procés n'és la garantia institucional.

A partir d'ara, cal mantenir la capacitat i la riquesa de fonamentar els plantejaments i la pràctica de l'educació inclusiva en dinàmiques que considerin la comunitat educativa en totes les seves dimensions: com a col·lectiu de les quatre illes, com a comunitat de centre, com a equip professional que s'uneix en un mateix objectiu i maneres. El mateix que ha fet possible tenir damunt la taula aquest projecte excepcional, es miri com es miri.

A partir d'ara, cada EAP contextualitzarà aquest model en el seu projecte educatiu, l'aplicarà en els seus plans d'activitats anuals.

A partir d'ara, les direccions de cada centre i cada EAP continuaran disposant de formació per afavorir l'eficiència de les dinàmiques internes.

A partir d'ara, com s'ha fet evident, es fa necessari promoure la cura personal dels cuidadors i el bon tracte en l'àmbit professional.

A partir d'ara, alguns aspectes normatius i models de gestió administrativa s'aniran actualitzant per ajustar-se a l'educació inclusiva a la primera infància i potenciar-la més.

A partir d'ara, serà bo mantenir la tensió formativa dels professionals dels EAP i dels equips educatius en relació amb l'educació inclusiva, atès que s'ha evidenciat fins a quin punt motiva i enforteix el bagatge sigui en la modalitat que sigui: supervisions, cursos sobre aspectes específics, seminaris, intercanvis de bons pràctiques...

A partir d'ara, és més necessari que mai mantenir i alimentar el repositori de recursos compartits entre els EAP.

A partir d'ara, són evidents les oportunitats que ofereix mirar més enllà d'allò immediat i renovar els projectes col·lectius.

Bloc A

EDUCACIÓ INFANTIL INCLUSIVA

Capítol I

Un model inclusiu d'atenció a la diversitat

1. Inclusió i educació inclusiva	27
2. Els recursos i suports per una educació inclusiva	30
2.1 Caminar cap a una educació inclusiva a l'escoleta	31
2.2 Generar suport en les dimensions culturals i polítiques	34
2.3 Graus de suport de les pràctiques inclusives	51

Capítol II

Pràctiques educatives inclusives a l'educació infantil.

Principis de qualitat educativa

1. La relació afectiva segura i sana	57
2. L'infant petit actua, pensa i aprèn de forma globalitzada.....	61
3. El joc, el moviment i l'expressivitat.....	63
4. La riquesa i el protagonisme del llenguatge.....	66
5. La socialització, recurs per al desenvolupament.....	69
6. Vida quotidiana molt cuidada	72
7. La cura dels espais, el mobiliari i els materials.....	75
8. La col·laboració entre les famílies i entre les famílies i el professorat	77
9. L'observació i l'escolta, eines clau del professorat.....	79
10. La personalització de l'atenció educativa	81

Capítol III

Model d'assessorament

1. Objectius prioritaris de l'EAP	83
1.1 El centre	83
1.2 El territori i el treball en xarxa.....	85
1.3 L'organització i el funcionament de l'EAP	86
2. Model d'assessorament	87
3. La millora del centre com a procés de construcció conjunta.....	89
4. L'equip de suport. Funcions	91
5. El pla d'atenció a la diversitat	93
6. Plans i grups de treballs entre centres	94
7. Indicadors de qualitat mínims sobre el suport i l'assessorament de l'EAP	95
Annex 1. El pla d'atenció a la diversitat.....	99

Capítol IV

Prevenició, detecció, avaluació i suport a l'escoleta des d'una perspectiva inclusiva

1. La prevenició a l'escoleta	107
2. La detecció primerenca	109
2.1 Objectius de la detecció primerenca	109
2.2 Organització de la detecció	111
2.3 Moments clau de la detecció. Temporalització	114
2.4 Algunes particularitats segons les edats dels infants	116
2.5 Algunes particularitats lligades a les situacions de vulnerabilitat i pobresa	121
2.6 Proposta de síntesi: Quan ens hem d'ocupar d'esbrinar per què un infant fa el que fa?	123
3. L'avaluació de l'alumnat amb necessitats educatives	125
3.1 L'avaluació psicopedagògica	125
3.2 La importància de l'observació en situacions espontànies i de joc	127
3.3 Criteris i estratègies per recollir i analitzar la informació	128
4. Organització dels suports	132
4.1 Marc de referència per seleccionar i organitzar les respostes educatives personalitzades	132
4.2 Estratègies clau per organitzar els suports culturals, polítics i pràctics	132
Annex 1. Avaluació. Alguns esquemes orientatius de referència	135
Annex 2. Possible ajust de la normativa referida a l'atenció a la diversitat al primer cicle d'educació infantil i de l'organització dels EAP	141

CAPÍTOL I

UN MODEL INCLUSIU D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

1. INCLUSIÓ I EDUCACIÓ INCLUSIVA

En general, es defineix *inclusió* com la participació i la convivència de totes les persones, siguin quines siguin les seves capacitats i necessitats, en un mateix entorn i context, sense excloure'n ningú per motius de diferències de qualsevol tipus.

Tot i la complexitat del concepte, podríem dir que hi ha un consens internacional al voltant de la inclusió que té a veure amb l'assumpció d'uns valors i d'una manera d'entendre l'educació que remarca el respecte per les diferències, la valoració de la diversitat, la participació, l'equitat, la justícia... Significa també reconèixer el dret a una educació de qualitat per a tothom. Totes les persones, qualssevol que siguin les seves característiques, tenen dret a participar en tots els contextos i situacions.⁴

«La diversitat és una característica intrínseca dels grups humans. Per això, en tant que és una realitat social i educativa, ha de ser considerada en si mateixa un element enriquidor i no un factor de desigualtat».⁵

A què ens referim exactament quan parlem d'inclusió?

La normativa estatal (Llei orgànica 3/2020)⁶ i l'autonòmica (Decret 39/2011) estableixen que l'educació ha de ser regida pels principis d'inclusió, participació, qualitat, equitat, no-discriminació i igualtat efectiva.

La Llei orgànica diu que: «Entre els principis i els fins de l'educació, s'inclou el compliment efectiu dels drets de la infància segons el que estableix la Convenció sobre els drets de l'infant de les Nacions Unides, la inclusió educativa i l'aplicació dels principis del Disseny universal de l'aprenentatge». També exposa que «l'escolarització de l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu s'ha de regir pels PRINCIPIS D'INCLUSIÓ I PARTICIPACIÓ, QUALITAT, EQUITAT, NO-DISCRIMINACIÓ I IGUALTAT EFECTIVA en l'accés i permanència en el sistema educatiu i accessibilitat universal per a tot l'alumnat». D'altra banda, és oportú destacar que aquesta inclusió implica a més la protecció integral de l'infant, al qual s'ha de garantir un espai educatiu segur i protector

⁴ Convenció internacional de Nacions Unides sobre els drets de les persones amb discapacitat, 2006. <<http://www.convenciondiscapacidad.es/>> [Consulta: 5 maig 2021].

⁵ Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics.

⁶ Llei orgànica 3/2020, del 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 340, de 30 desembre 2020, suplement en llengua catalana).

que possibiliti el seu desenvolupament i la plena implementació dels seus drets humans.

Es parla, doncs, de la inclusió educativa, i encara amb més precisió de l'educació inclusiva, entenent-la com «un procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció pel que fa a la capacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de continuar sent membres de les aules regulars i d'aprendre dels companys —i amb ells— a l'aula» (Bray Stainback, 2001). La diversitat es veu com un actiu valuós, no com un problema que caldria homogeneïtzar.

L'educació inclusiva suposa la implantació de pràctiques que impliquen tothom en tots els aspectes de l'escola i la vida en comunitat. Les escoles inclusives es basen en aquest principi: tots els infants, especialment els que presenten discapacitats més severes, han de poder anar a l'escola de la seva comunitat (barri, poble...) amb el dret garantit de participar en un grup ordinari disposant dels recursos (personals i materials) necessaris per fer-ne efectiva la inclusió.

Quan es parla d'inclusió, sobretot es fa referència a l'aspecte d'escolarització, que és el primer pas, però no suficient, per adreçar-se cap a una educació inclusiva. Segons Giné i Duran (2010), amb aquesta escolarització assegurem la presència de tots els infants, però l'educació inclusiva significa fer un pas més. Ja no tan sols volem que tots els infants estiguin escolaritzats i presents als centres ordinaris, sinó que a més volem que PARTICIPIN I QUE APRENGUIN. Per fer una educació inclusiva no tan sols cal la presència, sinó que hi ha d'haver, a més, VINCLE AFECTIU, PROTECCIÓ, PARTICIPACIÓ I ÈXIT.

No cal i no és bo excloure determinades persones del grup perquè aprenguin i es desenvolupin; a més, això també perjudica tots els alumnes i la societat en general, ja que, tant als infants exclosos com als inclosos, se'ls nega l'oportunitat d'aprendre dels seus companys i en relació amb ells. Divideix les persones en grups, i crea expectatives no naturals i perjudicials. També fa que els membres de la comunitat no entenguin i no respectin les necessitats dels altres membres suposadament *diferents*.

Sintetitzant, podríem dir que la inclusió és un model teòric i pràctic d'abast mundial que defensa la necessitat de promoure el canvi a les escoles per tal que es converteixin en ESCOLES PER A TOTHOM, escoles en les quals tots i totes puguin participar i siguin acceptats com a membres de ple dret.

Convé distingir el moviment inclusiu, estès en molts països occidentals

des de fa més de dues dècades, del model d'integració educativa que es defensava anteriorment. En la integració es posa l'èmfasi en les característiques personals dels alumnes, en les seves dificultats i mancances; els recursos de suport s'adreçaven a aquests alumnes perquè es poguessin integrar en la dinàmica de l'escola i en el procés d'aprenentatge.

Des d'una perspectiva inclusiva, l'èmfasi es posa a desenvolupar les capacitats dels agents educatius, les habilitats i les estratègies educatives de l'escola. En aquest cas, els recursos de suport s'adrecen també i especialment a tot l'equip educatiu i al personal de l'escola per millorar les seves propostes educatives i fer-les més inclusives. LA INCLUSIÓ ÉS UN PROCÉS, UN PLA OBERT, UNA RECERCA INTERMINABLE PER RESPONDRE A LA DIVERSITAT. Per tant, no és un estat que s'assoleix després d'aconseguir determinats objectius, sinó que es tracta del camí que s'emprèn amb la finalitat última d'aconseguir progressivament que tots els membres se sentin part de la comunitat, acceptats i benvinguts. No hi ha, doncs, cap escola totalment inclusiva, ni al contrari.

Quan aquesta inclusió es refereix als infants i a les escoles de 0-3 anys, els arguments són encara més clars i evidents. Les escoles d'educació infantil sempre han estat molt sensibles a les necessitats diverses dels infants i de les seves famílies. A les escoles s'entén l'educació d'una manera molt personalitzada, molt conscient de les diferències entre els infants de la mateixa edat i entre els diferents estils familiars.

En realitat, tots els infants de les escoles tenen molt més en comú del que tenen de diferent. Tots els infants, encara que puguin tenir algun trastorn o discapacitat, per desenvolupar-se i esdevenir futurs ciutadans de ple dret, necessiten ser alimentats, ser estimats, ser cuidats, gaudir del joc amb els altres, riure i conviure amb les altres persones. Un obstacle per avançar en la inclusió és que molt sovint, en lloc de veure tot el que els infants tenen en comú, es destaquen sobretot les diferències, veient-les com un problema perquè participin en el sistema educatiu normalitzat.

Del concepte de necessitats educatives especials al concepte de barreres a l'aprenentatge i a la participació

El concepte de *necessitats educatives especials*, sorgit en el context polític britànic a partir de l'Informe Warnock (1978), va suposar un avanç molt important per definir i classificar els alumnes d'integració. El fet de començar a considerar-los alumnes amb necessitats educatives especials va suposar un canvi radical de perspectiva. Ja no era necessari definir el hàndicap i el tipus de disminució, sinó que l'alumne era avaluat en

funció de les necessitats educatives que presentava per poder aconseguir determinats objectius educatius; el punt de mira ja no era l'individu i la seva etiqueta diagnòstica, sinó la dialèctica entre l'individu i la situació en la qual es troba.

Malgrat l'avanç que ha suposat l'adopció del terme, segons diversos autors capdavanters de l'educació inclusiva encara es posa l'èmfasi en l'infant i no es tenen prou en compte les barreres a l'aprenentatge i a la participació que alguns troben en els contextos educatius i socials. Per això, Booth i Ainscow (2002, 2006) proposen parlar de **BARRERES A L'APRENENTATGE I A LA PARTICIPACIÓ**. L'ús d'aquest concepte per definir les dificultats que els alumnes troben implica un model social respecte a les dificultats d'aprenentatge i la discapacitat. A l'escola, al sistema educatiu i a la societat, els infants i les persones amb necessitats educatives especials troben multitud de barreres i obstacles de diferents tipus que els fan difícil poder aprendre i participar en condicions d'igualtat (Echeita, 2003). Així doncs, quan parlem de barreres ja no ens centram tan sols en les necessitats de l'alumne, sinó que també tenim en compte els contextos socials i escolars i les barreres que aquests imposen a certs infants *diferents*.

En definitiva, es tracta d'avançar en la inclusió significa, d'augmentar la qualitat educativa per a tot l'alumnat en els contextos ordinaris, analitzant i reduint les barreres que els infants troben per participar, aprendre i desenvolupar-se, i assegurant que els espais educatius siguin segurs i protectors per a tots i totes. De fet, les dificultats i les barreres per avançar en la inclusió poden trobar-se a l'aula, en el professorat, al centre, en les famílies o en la comunitat.

2. ELS RECURSOS I SUPORTS P+SIVA

Reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació que poden trobar els infants també implica **MOBILITZAR RECURSOS I GENERAR MÉS SUPORTS EN ELS CONTEXTOS ORDINARIS**. Sempre hi ha més recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació de l'alumnat dels que habitualment s'utilitzen. Hi ha recursos en l'alumnat i en la interacció entre iguals que estan infrautilitzats, així com en el potencial que l'equip educatiu té per millorar les situacions educatives i per donar suport al desenvolupament integral dels infants.

Des d'una perspectiva inclusiva, els recursos i els suports per a la inclusió s'han d'entendre en sentit ampli, tal com es defineixen a l'Índex per a la inclusió (Booth i Ainscow, 2002). Des d'aquesta perspectiva, «el suport

es defineix com totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat. Donar suports als individus representa només una part dels intents que es fan per millorar la participació de l'alumnat, també es proporciona suport quan el professorat planifica les unitats didàctiques tenint en compte tot l'alumnat, quan reconeix que els alumnes disposen de diferents coneixements previs, de diferents experiències i estils d'aprenentatge, o quan l'alumnat s'ajuda mútuament».

En aquest sentit, el paper de l'equip d'atenció primerenca (EAP), com a expert en atenció a la diversitat, és un recurs clau del qual disposen l'escola i la comunitat educativa i és fonamental per millorar la inclusió i l'atenció a la diversitat al centre.

El concepte de *inclusió* demana també una nova mirada pel que fa a la utilització i la prioritització dels recursos del centre que s'han de posar a disposició de tot l'alumnat. Ja no es parla del model d'educació especial generalitzat en el qual l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials es deriva cap a serveis especialitzats, sinó del model inclusiu en el qual els recursos humans, materials i metodològics han d'estar a disposició de tots els infants, de la diversitat dels grups i de les famílies.

2.1 Caminar cap a una educació inclusiva a l'escoleta

Avançar cap a la inclusió té més a veure amb el desenvolupament i la capacitat de les escoles per atendre tota la diversitat que únicament amb la voluntat d'integrar alumnat amb necessitats educatives especials. Es tracta d'evitar qualsevol forma d'exclusió o de discriminació, i de garantir, a més, la seguretat física i emocional de tots els infants, així com dels adults presents a l'escola. Suposa un compromís a favor de la identificació i la progressiva reducció de les barreres a l'aprenentatge i a la participació que alguns infants, sobretot els més vulnerables, troben a l'escola (Ainscow, 2005).

El repte és organitzar l'escola i l'aula perquè tots els infants desenvolupin tant com sigui possible les seves diferents capacitats i se sentin membres de ple dret en el seu grup de companys. Anar cap a una escola inclusiva no pot quedar reduït al compromís d'uns quants professionals i mestres especialitzats. Tot el personal, el professorat i les famílies han d'anar aprenent a conviure educant i fent créixer tots infants de l'escola. Una escoleta que vol anar cap a la inclusió inicia un camí de millora que l'afecta globalment i que ha de tenir en compte tots els diferents àmbits implicats.

Booth i Ainscow (2006), a l'eina que van elaborar per ajudar els centres educatius a avaluar el seu grau d'inclusió,⁷ destaquen tres aspectes al voltant dels quals l'escola s'ha de fer preguntes i que ha d'avaluar per identificar i millorar els punts febles:

- Les cultures, les creences, les relacions i els valors que guien i mouen el centre educatiu.
- Les polítiques, l'organització, la gestió i el funcionament global del centre.
- Les pràctiques i les metodologies educatives a les aules i al centre; com s'ensenyà i com s'aprèn.



Per progressar en aquest camí, cal promoure la confiança en la capacitat de tots els membres de la comunitat per participar-hi, i crear estructures i moments en què els professionals de l'educació es posen al servei de l'activitat del grup i dels infants per compartir coneixements i millorar la participació i el desenvolupament de tots els infants. A partir de generar dinàmiques de col·laboració participant, s'augmenten les respectives competències i capacitats i tots i totes aprenen els uns dels altres.

a) Generar cultures inclusives

Quan parlem de generar suport en la cultura i els valors, estam parlant de revisar els valors, les actituds i les maneres de fer del centre i de tots els agents educatius.

⁷ A les referències bibliogràfiques hi ha l'adreça web des de la qual podeu descarregar aquestes publicacions.

Algunes de les preguntes que l'equip i la comunitat educativa es poden fer són les següents:

- Quins són els trets d'identitat del centre? Els seus principis i ideologies?
- Quin tipus de relacions es generen amb les famílies i amb l'entorn? I amb els infants?
- Les famílies i la comunitat, com perceben l'escola pel que fa als valors d'igualtat, equitat, acceptació i respecte a la diversitat, la participació, la protecció, la seguretat, la confiança, el benestar, la calidesa, les relacions amb la comunitat, les complicitats?

b) Generar polítiques inclusives

Quan pensam a generar suport en les polítiques del centre, ens referim a analitzar si l'organització del centre respon a la voluntat d'educar i atendre tots els infants promovent-ne el creixement i la participació.

Algunes de les preguntes que ens podem fer al voltant d'aquesta dimensió són les següents:

- En l'organització dels grups, es té en compte la necessitat d'inclusió?
- Les comunicacions en el centre, afavoreixen la claredat i fluïdesa?
- L'organització de l'equip, afavoreix una educació inclusiva?
- La seva estructura i el seu funcionament, promouen la participació de tothom?
- L'organització dels espais i del temps, afavoreix l'atenció a la diversitat i el treball col·laboratiu? Hi ha flexibilitat quan sorgeixen imprevistos?
- Hi ha una dinàmica de col·laboració entre els agents educatius?
- Les reunions, funcionen de manera àgil i funcional?
- La presa de decisions, és democràtica i s'escolten les diferents opinions? Hi ha canals establerts perquè tothom pugui participar?
- Hi ha establertes polítiques de protecció i de resolució de conflictes? Els recursos de suport es revisen de manera periòdica i es fan canvis per millorar-los? Els suports i l'assessorament promouen l'empoderament de tots els agents educatius?
- Els professionals que fan suport treballen amb els tutors i tutores i col·laboren en els grups?
- Hi ha espais formatius planificats per a l'equip?

c) Generar pràctiques inclusives

En aquest àmbit hi ha les pràctiques educatives que tenen lloc a l'aula i als altres espais del centre, les metodologies que s'utilitzen i sobre les quals es fa formació.

Així, ens podem preguntar:

- Com s'organitza l'activitat a l'aula?, com s'organitzen les rutines?
- Com es promou la participació i l'autonomia dels infants?
- Com es respecten i se celebren les diferències?
- Com es personalitza l'acció educativa per arribar a tothom?
- Com es proporciona ajuda educativa i interacció als infants que més en necessiten?

Pel que fa a aquestes pràctiques, hem d'analitzar també les diferents accions i els diferents graus de suport que podem donar als infants i a les seves famílies.

2.2 Generar suport en les dimensions culturals i polítiques

A l'hora de generar suport als centres educatius en el seu camí cap a una plena inclusió educativa, l'EAP hi té un paper clau que se suma al dels professionals del centre. Per caminar i avançar en aquesta direcció, en els diferents apartats d'aquest model pedagògic, hi trobam de manera TRANSVERSAL I GLOBALITZADA tot un seguit d'objectius, orientacions, criteris i metodologies que han de guiar i inspirar la tasca i els projectes d'aquests equips.

A continuació, es presenta el quadre PROPOSTES PER UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA DE QUALITAT. DIMENSIONS CULTURALS I POLÍTQUES, en què es recullen diverses idees perquè els equips educatius mateixos generin suport per fer escoles cada cop més inclusives. També hi ha exemples de bones maneres de generar suport tant en l'àmbit de les cultures i els valors, com en el de les polítiques i l'organització del centre. Paral·lelament, i en relació amb cada proposta concreta de millora, hi ha també propostes i exemples sobre com l'EAP, mitjançant una col·laboració participativa, pot ajudar les escoles a avançar en la mateixa direcció.

PROPOSTES PER UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA DE QUALITAT

DIMENSIONS CULTURALS I POLÍTQUES

A. GENERAR SUPORTS I BONES ACTUACIONS CULTURALS

En aquest bloc es parla de:

Valors, principis, identitat, projectes, context i participació, relacions amb la comunitat, aliances, xarxa, igualtat, equitat, acceptació i respecte a la diversitat, participació, protecció, confiança, benestar, calidesa.

CENTRE EDUCATIU: GENERAR SUPORT I BONES PRÀCTIQUES	EAP: PROMOURE, TENIR CURA, ASSEGURAR, ACOMPANYAR
---	---

A.1 Establir valors inclusius

• Es té cura dels valors inclusius: equitat, participació, respecte, seguretat, acollida de la diversitat, igualtat de gènere, honestat, alegria, afecte, confiança, esperança, veritat. • Tothom se sent valorat i acceptat com a membre de ple dret de l'escola i de la comunitat educativa i tothom se sent responsable de la protecció dels infants. • Tothom està d'acord que tots els infants són de tots i totes, són de l'escola, i que no <i>s'han d'adjudicar</i> els infants NESE a l'EAP. • L'escola acull la singularitat de cadascuna de les famílies amb una mirada afectuosa i oberta. • S'acullen els infants i les famílies més vulnerables.	• Promoure i desenvolupar tots aquests valors inclusius en els diferents nivells de participació (claustre, equip de suport, pla d'acció tutorial...) en els centres i a l'EAP mateix. • Promoure, juntament amb el centre, que els valors i les actituds inclusives estiguin presents en les seves intervencions i en la vida quotidiana de les aules (incloent-hi treballadors, famílies i infants): tothom educa. • Acompanyar tota la comunitat educativa (centre, famílies i infants) i fer una escolta activa: entendre per atendre. • Fer una reflexió i una revisió crítica de les seves pròpies pràctiques. • Donar importància a les paraules: parlar i escriure en positiu, fent ressaltar capacitats i potencialitats. • Acollir els més vulnerables i oferir alternatives a l'escolarització (activitats d'acompanyament familiar per a infants no escolaritzats).
--	--

A.2 L'equip educatiu: valors i actituds

• Es construeix un projecte compartit al centre en el qual tothom se sent benvingut i és convidat a participar-hi. • Tothom comparteix els valors que ha acordat la comunitat educativa per garantir un espai segur i protector per als infants. • L'equip treballa conjuntament. S'escolten els uns als altres i col·laboren en el projecte del centre i en l'organització de la vida en el centre. • L'equip educatiu es respecta, coopera i s'ajuda mútuament. • S'acullen els nous professionals i se'ls dona la benvinguda. • Hi ha confiança per compartir les dificultats i per poder demanar ajuda en cas de necessitat. • El suport entre iguals forma part de la cultura del centre.	• Facilitar espais per a la reflexió conjunta i el treball en equip i col·laborar en la cohesió i la dinamització dels equips dels centres. • Convidar la direcció del centre perquè cada educador i mestre tenguin un espai i un temps per compartir irades i bones pràctiques. • Valorar el treball de l'equip educatiu en el dia a dia, oferir suport, remarcar l'organització que han aconseguit i aportar propostes curoses i congruents amb la seva manera de fer. • Afavorir que la mirada respectuosa, l'escolta, l'acompanyament emocional i l'empatia estiguin presents en totes les relacions (entrevistes, coordinacions, comunicacions, relacions quotidianes...) amb els equips educatius. • Promoure i aportar estratègies que assegurin les veus i l'escolta activa de tothom a les reunions i trobades de l'equip. • Potenciar i donar a conèixer inàmiques que afavoreixin la cohesió grupal entre els membres de l'equip educatiu. • Aprendre de l'experiència de l'equip fent aportacions respectuoses i positives que enriqueixin la qualitat de les pràctiques.
--	---

A.3 Construir comunitat: relacions del centre educatiu amb l'entorn

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • L'escola s'obre a la comunitat perquè esdevengui una comunitat acollidora i inclusiva amb lligams potents amb les institucions i les entitats de la zona. • Tothom és benvingut. Es respecten els valors de protecció i inclusió de la comunitat educativa. Es té cura de la benvinguda i del comiat de tothom: infants, famílies, personal de l'escola i altres professionals i serveis. • Es fomenta una cultura de centre basada en experiències i en pràctiques enriquidores i de qualitat. • Es valora la cultura de l'educació 0-3 i se la dona a conèixer a la població, a la comunitat i als altres serveis i entitats que hi col·laboren. Es visibilitza l'escola en l'entorn, es mostren les potencialitats dels infants petits i es potencia l'empoderament educatiu de les famílies. • Es fa una gestió participativa i democràtica. S'escolten i es valoren totes les opinions i veus per avançar cap a una mirada compartida sobre els infants, les famílies i l'escola. | <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar una cultura inclusiva en la comunitat i en l'equip mateix. La cultura del centre ha d'incloure tots els treballadors, els infants i les seves famílies. • Tenir cura dels equips i de la comunitat educativa, assegurant la implicació de tots els agents educatius (educadors, famílies, professionals diversos, l'EAP...), prioritzant necessitats i dedicant-los el temps adequat. • Fer propostes i implicar-se a obrir l'escoleta a la comunitat i la comunitat a l'escoleta (reconeixement polític i social). • Afavorir que la comunitat cregui en les escoles com a centres socioeducatius i les tenguin en compte a l'hora de proposar determinades activitats. • Promoure la creació de lligams organitzant activitats conjuntes en l'àmbit del territori al voltant de l'educació dels infants i vetlar per difondre-les. • Col·laborar en l'impuls d'una cultura de treball en xarxa, i facilitar contacte periòdic i fluid en totes les direccions i liderant iniciatives a la zona. • Potenciar aquest àmbit a l'EAP com a equip, compartint formació i reflexió constant. |
|--|---|

A.4 Relació i actitud amb els infants

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Les expectatives són positives i altes per a tots els infants. S'eviten els estereotips i les etiquetes. • S'assegura el BON TRACTE i es garanteix l'eliminació de qualsevol forma d'exclusió i de violència. Es vigila i s'anima que els infants es tractin amb afecte i respecte. Es treballa perquè cada infant tengui i rebi una imatge positiva de si mateix. • S'afavoreix la creació d'un clima harmoniós en el qual preval l'acompanyament emocional, l'empatia i l'escolta. • S'usa un to de veu adequat. Els adults es posen a l'alçada dels infants, estan disponibles, els escolten i són sensibles als seus interessos i preferències. • Es dona temps, en atenció al fet que hi ha diferents ritmes d'acció o de maduració. • Es té cura de la confidencialitat i es manté. Es posa atenció a evitar qualsevol comentari negatiu que pugui condicionar les expectatives dels diferents agents educatius. • Es comunica als serveis competents qualsevol situació de risc d'un infant que es detecti a l'aula. | <ul style="list-style-type: none"> • Partir d'un imaginari compartit del que és la infància i la seva especificitat per dotar d'eines els educadors i mestres per acollir i acompanyar cadascun dels infants considerant les seves singularitats i circumstàncies. • Vetlar perquè sempre hi hagi una irada respectuosa i d'escolta activa cap als infants. Aquest ha de ser un dels principals objectius de la seva tasca. • Apropiar-se a poc a poc al seu món, esperant ser acceptats. Demanar permís a l'infant i escoltar-lo de forma activa per respectar la seva voluntat tant com sigui possible. • Evitar parlar davant els infants sobre el que preocupa. • Tenir-los tots en compte: observar-los, interactuar-hi i detectar possibles dificultats o problemes. Implementar processos de detecció i avaluació en el centre. • Promoure una reflexió i revisió crítica de les pràctiques en el treball de l'EAP mateix, reconeixent les pròpies limitacions i la necessitat de ser ajudats en determinades ocasions. • Conèixer el procés i les obligacions legals per poder acompanyar l'equip educatiu en el procés de comunicació i derivació en possibles casos de risc o maltractament. |
|---|---|

A.5 Relacions i lligams amb les famílies

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Les famílies se senten valorades i apreciades i són convidades a participar en la vida i les activitats que es desenvolupen en el centre. • S'escolten. Es coneixen. S'acompanyen. Hi ha disponibilitat. Es valoren. S'empoderen. No tenen prejudicis. Respecten cada criteri sense imposar el propi. • Es miren amb respecte, confiança, empatia, tendresa i afecte. • L'equip educatiu i les famílies cooperen, arriben a un consens de finalitats i es donen suport mutu. • Hi ha respecte i coneixement de la diversitat de famílies, de les seves cultures i de les seves situacions. Es fan trobades multiculturals amb famílies i la comunitat de l'entorn. • S'estableixen canals de comunicació consensuats, clars i funcionals amb les famílies. Hi ha una informació fluida i actualitzada de les activitats quotidianes per tal d'afavorir que les famílies hi participin. | <ul style="list-style-type: none"> • Promoure una mirada respectuosa, escolta, acompanyament emocional i empatia en totes les relacions amb les famílies (entrevistes, comunicacions, relacions quotidianes...) en els diferents contextos i en la comunitat educativa. • Apropiar-se d'aquestes bones pràctiques i dur-les a terme en el dia a dia. • Promoure una col·laboració positiva entre famílies i escola. • Valorar les fortaleeses. • Desenvolupar actituds d'escolta, respecte i empatia envers les famílies. • Suggestir propostes sense imposar ni jutjar, recordant les seves capacitats com a família. • Implicar i capacitar els tutors i tutores i els equips educatius en l'acompanyament a les famílies (claustres pedagògics, acompanyament als tutors i tutores en la preparació de les trobades amb les famílies i en les trobades mateixes...). • Tenir en compte totes les figures parentals, i implicar ambdós progenitors i la família extensa quan calgui, ja que cada punt de vista enriqueix. • Oferir disponibilitat, flexibilitat i confidencialitat. Crear un vincle de confiança envers un interès comú: l'infant. Tenir en compte diverses vies de comunicació i facilitar la que sigui més adequada en cada cas. |
|---|---|

• Es fomenta la participació de les famílies a l'escola i a l'aula sense prejudicis i ajudant les que necessiten més acompanyament. • Es preparen amb cura les entrevistes: temes per parlar, clima, lloc on es fan, moment i confidencialitat.	• Apropiar-se al coneixement de diferents cultures i a l'enfocament educatiu que practiquen vers els seus infants. • Afavorir la socialització de la criança amb la implementació de diferents programes destinats a enfortir les capacitats educatives de les famílies i l'establiment de xarxes de famílies lligades a diferents interessos. • Col·laborar amb els centres en el disseny i la implementació d'activitats dirigides a famílies: tallers de família, cafès tertúlia, reunions temàtiques d'aula, psicomotricitat en família... • Coordinar i proposar activitats en l'àmbit de la zona. • Acompanyar i assessorar les famílies perquè participin en les decisions relacionades amb la planificació, el seguiment i el compromís en l'aprenentatge dels seus fills, filles o infants. Informar les famílies de totes les actuacions que es fan.
--	--

B. GENERAR SUPORTS I BONES ACTUACIONS EN LES POLÍTIQUES

En aquest bloc es parla de:
Organització dels grups i distribució de l'alumnat, organització, estructura i funcionament, organització dels temps i dels espais, flexibilitat, reunions, treball en col·laboració, comunicacions, presa de decisions, suport a la diversitat, intervencions dels professionals que fan suport, formació.

CENTRE EDUCATIU: GENERAR SUPORT I BONES PRÀCTIQUES	EAP: PROMOURE, TENIR CURA, ASSEGURAR, ACOMPANYAR
B.1 Equip humà: aspectes organitzatius	
• Es fomenta la cooperació, la cohesió i el treball en equip en el centre per a un bon funcionament i un bon clima de feina. • Es promou un lideratge inclusiu en el centre, atent a la diversitat en tots els àmbits (equip, famílies, infants...). • Es té cura de l'acollida i la integració de les noves incorporacions. • Es coneixen l'experiència i les aportacions de tots els membres de l'equip i se les valora. • S'avança en la creació d'equips educatius estables i d'un equip de suport cohesionat i implicat. • Es té cura de la subjectivitat i de les relacions entre els adults de l'escola.	• Afavorir les iniciatives coherents amb la millora de la qualitat educativa inclusiva des d'un rol col·laboratiu i positiu, valorant i destacant tot el que es fa bé. • Compartir i valorar la riquesa i el coneixement dels equips educatius, de les famílies i dels diversos professionals de l'EAP. • Practicar un lideratge inclusiu i adoptar la posició d'acompanyant amb un ús del llenguatge entenedor i planer, no tècnic. • Acompanyar la direcció dels centres en la dinamització de l'equip educatiu amb pràctiques organitzatives i metodològiques que fomentin la cooperació, la cohesió i el treball en equip, tenint en compte també la diversitat dins el claustre. • Afavorir un clima positiu i de respecte per l'equip, pels companys i per un mateix; acceptar i proporcionar suport, i dedicar temps a les activitats de cura i desenvolupament personal i professional.

B.2 Comunicacions, presa de decisions, reunions

• S'avança cap a comunicacions clares, sinceres i positives en els contextos educatius quotidians per generar climes de confiança i respecte. • Es promouen comunicacions respectuoses en els entorns educatius i dins l'equip docent amb una gestió positiva i pacífica dels conflictes. • Hi ha canals establerts de comunicació consensuats amb les famílies i amb els altres professionals que tenen en compte les diversitats i faciliten comunicacions funcionals i permanents. • Es fa una gestió democràtica i eficient de les reunions. • Hi ha canals per compartir les informacions i els acords a través de reunions o de documents virtuals compartits. Documentació dels processos de l'equip educatiu. • Establiment de reunions periòdiques de seguiment del grup (tutor/a-EAP).	• Afavorir la cura de les relacions entre els professionals del centre, entre els professionals de l'EAP i entre aquests i els primers. • Promoure la gestió democràtica de les comunicacions, les reunions i la presa de decisions. Fer reunions amb actes i ordres del dia; tothom recull els acords i hi participa. Deixar constància visible de les propostes, dels acords i de les properes intervencions. Tenir cura dels espais, dels moments i dels procediments en la presa de decisions. • Disposar calendaris visibles de les reunions previstes i realitzades. • Documentar el seguiment dels infants i del grup amb recursos compartits per tots els adults del centre que hi participen. • Usar un sistema pactat de relació amb els membres de la comunitat educativa mitjançant els diferents canals de comunicació (amb les famílies: correu electrònic, Whatsapp, blog; amb l'equip docent...) i l'accés a la documentació del centre (documents de centre accessibles a les famílies, actes de les diferents trobades de coordinació pedagògica per a l'equip docent). • Fer arribar el contingut de les reunions amb les famílies o amb serveis externs als educadors i educadores en cas que no hi hagin pogut assistir. • Participar a les reunions d'inici de curs amb les famílies i incentivar la participació de les famílies en la presa de decisions.
---	---

B.3 Organització dels recursos humans

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Es té una visió global i inclusiva dels suports en totes les dimensions i es fa una gestió democràtica amb lideratge inclusiu. • Es revisen i s'optimitzen tota mena de recursos per a l'atenció a la diversitat, per donar respostes que facilitin la inclusió de les famílies, els infants i/o el personal del centre. • S'utilitzen diversos recursos organitzatius per facilitar una atenció educativa personalitzada i inclusiva: intercanvi de rols, desdoblaments, tallers, sessions de psicomotricitat, copresència. • Els infants són de tothom. Tothom fa suport i tothom pot rebre suports globalitzats, contextualitzats, coordinats i enfocats a objectius compartits. • Hi ha equip de suport, i especialment a les escoles grans s'afavoreix que siguin equips estables, en la mesura que les possibilitats del centre ho permetin. En aquest àmbit es fa una anàlisi continuada de l'atenció a la diversitat en el centre amb una periodicitat com a mínim quinzenal. Es fa almenys una revisió trimestral global de tots els suports del centre. | <ul style="list-style-type: none"> • Ser un recurs de suport per l'escola. • Articular la tasca de l'EAP amb l'escola des del començament de curs. • Promoure el treball en equip amb educadors i educadores i amb l'equip de suport. • Assegurar un temps i un espai per a les reunions de l'equip de suport del centre. • Vetlar perquè s'hi faci la planificació, la gestió, el seguiment i l'avaluació dels suports inclusius que s'estan proporcionant als infants i al personal educatiu del centre. • Assegurar el seguiment, la revisió i l'avaluació de les pràctiques de suport per tal de caminar cap a una educació plenament inclusiva. • Consensuar en l'equip els rols respectius, tenint en compte l'expertesa i la formació de cada professional més enllà de la titulació. • Establir els canals de coordinació entre el tècnic o tècnica d'audició i llenguatge (AL) i el pedagog o pedagoga terapeuta (PT); ser conscients de les funcions comunes, i definir, sempre que sigui necessari, algunes funcions pròpies de cada perfil. • Compartir formacions i complementar la pròpia formació per poder adquirir un rol de suport en el centre tan complet com sigui possible. • Complementar i ampliar la pròpia formació i expertesa amb els altres membres de l'equip EAP per enriquir les diferents pràctiques i anàlisis. • Afavorir l'intercanvi entre els diferents professionals dins el centre mateix, a l'EAP i a la zona. |
|---|--|

• Hi ha referents per al suport dels infants i l'acompanyament a les famílies i s'eviten duplicitats en les intervencions. • Tots els centres, qualsevol que sigui la titularitat, han de proporcionar una mateixa dedicació a l'hora d'atendre els infants dins un model inclusiu d'atenció a la diversitat.	• Afavorir l'intercanvi de rols sempre que sigui positiu per afavorir el vincle amb infant. • Revisar el paper dels suports propis de l'escoleta per assegurar que els infants que preocupen no en deixin de rebre, encara que estiguin en procés d'avaluació psicopedagògica, en període d'observació per veure'n l'evolució o que no tinguin un dictamen de necessitats educatives especials signat.
--	---

B.4 Temps i calendari

• Se cerca disposar del temps necessari per afavorir les comunicacions entre els diferents agents educatius per conèixer l'infant i afavorir-ne el desenvolupament. • S'estableix un temps perquè el professorat es coordini i comparteixi les pràctiques i les necessitats dels infants. • Es planifica el temps, però d'una manera flexible per poder atendre les necessitats i els imprevists. • Es preveu un temps per a la comunicació quotidiana de l'educador o educadora amb les famílies. • Es preveu un temps per a la coordinació del tutora o tutora amb l'EAP.	• Fomentar que en els centres hi hagi una pedagogia del temps i de l'espai. Hi ha d'haver temps per estar amb els infants i temps per a la gestió i les coordinacions educatives, i també un temps dedicat a les reunions, per fer transferència del coneixement als altres, preparar entrevistes... • Organitzar de manera consensuada amb l'escoleta el temps de l'EAP, cercant fórmules amb cada equip educatiu perquè disposi d'una informació clara. • Ser present i participar en les fases de planificació, implementació, seguiment i avaluació dels suports en el centre. • Establir criteris clars per distribuir l'atenció a cada centre educatiu, i fixar calendaris de les activitats i reunions amb el centre segons el pla de treball establert. • Vetlar per la sistematització i la planificació de la periodicitat de les trobades pedagògiques del diferents òrgans de coordinació: claustres, coordinacions dels tutors i tutores, equip de suport...
---	---

B.5 Temps i calendari

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Es procura que els espais siguin accessibles i rics per afavorir l'experimentació i l'autonomia, tant dins com fora del centre (excursions, visites...).• Es garanteix que els espais siguin segurs i protectors en la cura tant física com emocional dels infants.• Hi ha flexibilitat en l'organització de l'espai amb recursos i mobiliari adaptable. | <ul style="list-style-type: none">• Proposar pautes per a l'organització i l'accessibilitat dels espais, del mobiliari..., tenint en compte els espais destinats als diferents membres de la comunitat educativa i sabent que qualsevol espai pot esdevenir educatiu.• Garantir l'accessibilitat dels espais amb la col·laboració dels diferents serveis externs (fisioterapeuta, Nousis...).• Aportar a l'equip docent una concepció flexible envers les propostes d'espai, materials i temps, de manera que s'introdueixin canvis per ajustar-les a les necessitats dels infants. Revisar conjuntament les propostes i cercar possibles solucions quan hi ha dificultats. |
|--|---|

B.6 Infants: agrupaments i referents

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Es fan agrupaments equitatius, equilibrats i heterogenis. • Es té en compte el desenvolupament dels infants i els vincles establerts. Es valora si poden separar-se de l'educador o educadora per explorar i poder canviar d'espais amb autonomia. S'ha d'assegurar que no es puguin produir angoixes i pors en els moments educatius si no hi ha una seguretat emocional de l'infant per poder separar-se de l'adult. • Hi ha referents clars i estables per a tots els infants i d'una manera especial per als infants nous, a qui s'ha de donar la benvinguda i que s'han d'incloure en el grup. • S'asseguren pràctiques educatives que generin oportunitats per a tots els infants i se cerca que tothom rebi una atenció personalitzada. • Es tenen en compte i s'atenen les diferents necessitats dels infants nascuts al desembre i al gener i estan en un mateix grup. | <ul style="list-style-type: none"> • Col·laborar amb el centre en la creació de grups equilibrats que tenguin en compte la diversitat. • Cercar diversitat d'organització d'agrupaments que respongui de forma inclusiva a les necessitats de cada infant. • Aportar elements per ajustar les propostes d'aula als diferents moments evolutius de l'infant en un aula diversa (infants de desembre i de gener, amb necessitats diferents, etc.). • Disposar de registres compartits amb educadors i educadores de les observacions. Fer un seguiment preventiu compartit. • Observar els infants i crear un vincle segur amb l'educador o educadora que els ajudi a explorar i a poder separar-se amb seguretat i confiança. Aportar elements i cercar estratègies per poder treballar el vincle quan el suport no és continu ni diari. • Intercanviar rols quan calgui per poder afavorir el vincle amb infant. |
|---|--|

B.7 Planificació i programacions

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • L'equip educatiu col·labora en la redacció i l'actualització d'un projecte educatiu inclusiu que orienti la vida de l'escoleta, amb el currículum i l'avaluació com a referents. • S'elaboren el projecte educatiu i les programacions; es revisa, s'analitza i es millora el que es fa i el que passa a les aules. • Es concreten els objectius i els criteris d'avaluació del currículum del primer cicle d'educació infantil en els diferents moments de la vida quotidiana. Tots els moments són educatius i tots educam. Cal tenir clar què observar i què avaluar en cada moment. • Es fa el pla d'atenció a la diversitat del centre d'una manera participativa, tenint en compte la diversitat i concretant-lo en l'organització, la cultura i les pràctiques de cada curs escolar. Se'n fan revisions periòdiques perquè realment orienti el dia a dia de l'escola. | <ul style="list-style-type: none"> • Col·laborar en la redacció i l'actualització d'un projecte educatiu inclusiu que orienti la vida de l'escoleta, amb el currículum com a referent. • Col·laborar en l'elaboració i la concreció del pla d'atenció a la diversitat del centre i en la concreció organitzativa i metodològica anual d'aquest. • Col·laborar i donar suport en la implementació, el seguiment i l'avaluació periòdica del pla per introduir-hi els canvis que es considerin oportuns. • Col·laborar en les programacions d'aula i de grup sempre que sigui necessari, especialment en els grups que s'acordi amb l'equip educatiu. • Facilitar i programar la revisió de les propostes pedagògiques per ajustar-les a les necessitats del grup i de cada individu. • Afavorir espais de reflexió i participació per elaborar aquests documents, i aportar referents, lectures i documents per enriquir les pràctiques i revisar-les amb la finalitat que siguin realment inclusives. • Planificar molt bé la documentació de les activitats que s'han fet; els materials elaborats, i les observacions, programacions i avaluacions que s'han duit a terme. • Aportar la documentació esmentada a l'equip educatiu per donar-li suport en la tasca de comunicació a les famílies i les administracions. • Col·laborar amb els centres en el disseny i la implementació dels plans d'acollida i d'acció tutorial. |
|---|--|

B.8 Orientacions, protocols i recursos

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • S'avança per construir un llenguatge comú a l'hora d'elaborar aquestes eines i aquests documents. • Es disposa d'orientacions i protocols segons les diferents necessitats de l'equip educatiu. • Hi ha repositoris i informació a disposició dels centres sobre bones pràctiques i sobre els criteris orientatius per identificar pràctiques no adequades. • S'elaboren protocols i guies per a l'autoavaluació per a l'escola, l'EAP, les pràctiques d'aula... | <ul style="list-style-type: none"> • Liderar i coordinar projectes sobre aquestes eines i aquests documents. • Explicitar a l'inici del curs les eines que es poden utilitzar per avaluar, registrar, planificar, assessorar... Cercar recursos en cas que sorgeixin necessitats que no estan cobertes. • Col·laborar amb els centres en la divulgació dels diferents protocols i materials als claustres temàtics dedicats a presentar-los o implementar pràctiques incloses als protocols. • Col·laborar en l'elaboració de protocols i documents de bones pràctiques i ajustar-los, si cal, a les necessitats de cada centre. • Sistematitzar pràctiques d'autoavaluació i elaborar-ne un calendari. • Elaborar guies d'autoavaluació (autoreflexió) de l'EAP. • Col·laborar en el manteniment i l'actualització dels recursos compartits per tots els EAP i afavorir que estiguin basats en evidències. Elaborar un rebost de recursos: protocols, eines, procediments compartits... |
|---|---|

B.9 Formacions

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Es proposen formacions basades en evidències i en l'anàlisi i la millora de les pràctiques educatives. Es participa en aquestes formacions.• Es proposen formacions entre iguals; formacions de claustre per millorar competències de l'equip, i claustres pedagògics.• Es proposa formació a educadors i educadores segons les necessitats i formacions conjuntes d'educadors i educadores i l'EAP.• Es genera suport, aprenentatge i formació entre iguals.• S'organitzen sessions d'anàlisi de casos i supervisions d'equip o entre equips.• Hi ha acompanyament en les necessitats d'ajuda de criança de les famílies i es proposen espais de trobada: grups de debat, tertúlies literàries, tallers de famílies, xerrades, documentació (articles, biblioteca, etc.), cafès de famílies, trobades amb membres de la família extensa... | <ul style="list-style-type: none">• Analitzar amb el centre quines són les necessitats formatives perquè l'EAP pugui assessorar i col·laborar en claustres pedagògics al voltant de determinats temes: centre inclusiu, psicomotricitat, joc a l'educació infantil, ambients d'aprenentatge, vincle entre els educadors i educadores i les famílies...• Dinamitzar supervisions en el centre i participar-hi.• Fer formació en el centre o compartida amb altres. Donar suport i formació entre iguals dins l'EAP, al centre i amb els centres de la zona.• Recollir els interessos o les preocupacions de les famílies sobre el desenvolupament i l'educació dels seus fills i fer propostes per donar-hi resposta. Acompanyar les necessitats d'ajuda de criança de les famílies proposant espais de trobada. |
|--|--|

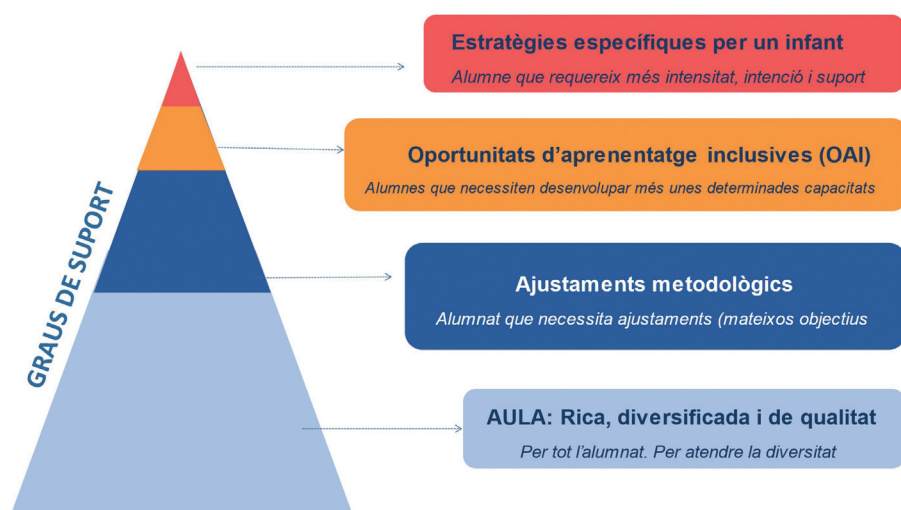
B.10 Treball en xarxa

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Es participa en la construcció de xarxes de suport i inclusió d'àmbit comunitari. • Hi ha coordinació i intercanvi entre els centres de la zona. • Es treballa per unes comunicacions fluides en col·laboració amb els serveis de la zona (salut, serveis socials, educació...). • Es col·labora en la detecció primerenca a la zona conjuntament amb altres serveis i entitats. • Es té cura de les transicions entre escoles, etapes, serveis... • Es participa en xarxes locals de serveis, famílies i entitats diverses vinculades a la infància. • Es promouen plans de detecció en el territori. | <ul style="list-style-type: none"> • Liderar i dinamitzar un treball en xarxa eficient i col·laborar-hi. Delegar funcions i afavorir el retorn de les informacions. • Fomentar els intercanvis entre centres de la zona, entre centres de diferent cicle d'un mateix municipi i entre professionals de diferents entitats (sanitat, educació, serveis socials d'atenció primària, associacions...). • Fomentar el treball en xarxa connectant l'escoleta amb tots els serveis de la comunitat i creant una visió compartida de la importància de la feina conjunta. • Fer reunions i contactes periòdics amb els diferents serveis i establir vies de comunicació fluida i treball coordinat. • Enfortir la detecció primerenca a la zona en col·laboració amb els altres serveis implicats. • Establir i definir protocols de coordinació entre educació, sanitat i serveis socials. • Estar connectat amb els serveis de la comunitat: xarxes locals de serveis, xarxes de cooperació local i plans d'entorn. |
|--|--|

2.3 Graus de suport de les pràctiques inclusives

Pel que fa a les pràctiques inclusives, feim extensiu el que hem dit més amunt. En aquest model pedagògic dels EAP, de manera transversal i globalitzada, s'aporten criteris i orientacions per desenvolupar pràctiques educatives que tenguin en compte aquests principis de qualitat inclusius. En concret, en el capítol II «Pràctiques educatives inclusives a l'educació infantil» del bloc A es descriuen els principis de qualitat educativa que han de regir les pràctiques educatives en l'educació dels nins i nines d'educació infantil.

De totes maneres, per tal de diferenciar els graus de suport que es poden implementar en un grup d'educació infantil des d'una perspectiva inclusiva, a continuació es recull la proposta de Sandall i Schwartz (2013). Les autores d'aquest treball proposen quatre graus i tipus de suport que cal tenir en compte a l'hora de planificar les pràctiques educatives en l'educació infantil i aporten molts exemples concrets sobre com utilitzar-les que ens ajuden a entendre el nou concepte de SUPORT des d'una perspectiva inclusiva.



a) Una aula rica, diversificada i de qualitat

Aquest és el suport més inclusiu perquè s'adreça a tots els infants de l'aula. Es tracta d'oferir un currículum i pràctiques educatives d'alta qualitat; una aula rica, diversificada i competent. Un grup i un currículum que ofereix a tots els infants possibilitats i contextos de desenvolupament

personalitzats. Un grup i uns docents atents a la diversitat dels infants que ofereixen ajudes, fan adaptacions, flexibilitzen la seva atenció, tenint en compte l'observació diària i la conversa quotidiana amb els altres agents educatius implicats (família, altres educadors i professionals...).

Formen part del que s'anomena *mesures i suports universals*, ja que s'adrecen a tots els infants sense distincions.

b) Ajustaments metodològics

Tanmateix, uns espais rics i de qualitat sovint no són suficients per a infants que necessiten una mica més d'ajuda per participar i aprendre. Aleshores és quan cal tenir en compte els ajustaments metodològics.⁸

Es tracta de modificacions en l'organització dels espais o en els materials per potenciar o facilitar la participació de l'infant en les activitats quotidianes. La idea subjacent és que augmentar la participació i la interacció de l'infant amb els materials i companys li permetrà treure més profit d'aquestes situacions i millorarà el seu aprenentatge i desenvolupament.

Segons les autores de la proposta, aquests ajustaments es poden fer en diferents àmbits. A continuació, per tal d'exemplificar aquests diferents àmbits, se n'aporten alguns exemples concrets. Cal considerar que es tracta d'exemples descontextualitzats que no esgoten de cap manera les possibilitats de donar suport en el cas descrit, en què es poden utilitzar moltes altres estratègies:

- Suport ambiental: modificar l'entorn físic, social i temporal.

Si veim que un infant es mostra distret o confós a l'hora de recollir les joguines o un altre material, a banda de no permetre que s'arribin a desordenar tant que es generi confusió i malestar (cal delimitar clarament la zona d'ús, segons l'edat, i recollir-ne...), pot ser útil disposar de caixes i prestatges per classificar-los; a més, cal marcar els contenidors amb codis que recordin els objectes que s'hi han de dipositar i acompanyar els infants en la classificació.

- Simplificar l'activitat reduint-la o dividint-la en passes.

Si hi ha un infant que no sap com jugar amb els encaixos, li podem donar les figures d'una a una i en l'orientació correcta perquè

⁸ Vegeu el capítol II, en què s'expliquen àmpliament els criteris educatius i d'atenció a la diversitat que cal tenir en compte.

pugui provar on van, d'aquesta manera li simplifiquem l'activitat (hi hauria, evidentment, altres tipus d'ajudes, com ara que ho faci juntament amb altres infants, però són exemples de l'estratègia que es vol exemplificar aquí).

- Adaptar els materials.

Si hi ha un infant que no parla i es mostra passiu quan cantem cançons en grup, el podem ajudar distribuint entre tots els infants del grup uns quants objectes o imatges que estiguin relacionats amb la cançó perquè els utilitzin, així en facilitem la comprensió, l'atenció i la implicació activa. També és útil distribuir gravacions entre les famílies perquè coneguin el repertori i el cantin a casa.

- Tenir en compte les preferències de l'infant i aprofitar-les.

Quan hi ha un infant que es mostra retret i passiu al pati i podem deduir que es deu a una manca de seguretat derivada d'una adaptació encara no prou resolta, ja que sabem que li agrada molt jugar amb l'arena, podem acompanyar-lo al sorral per provar d'integrar altres infants amb qui té afinitat perquè se senti més segur. Cal que ens assegurem que hi ha prou material per a tothom (pales, paells...).

- Proporcionar suport de l'adult.

Si hi ha un infant que no participa quan ballam i escoltem música, podem provar d'imitar els seus moviments i augmentar la interacció directa amb ell. Podem fer algun moviment nou i observar si l'imita i si s'afegeix gradualment al grup.

- Utilitzar i promoure el suport dels iguals.

Si quan canviem d'activitat hi ha cap infant que es desorienta i no sap cap a on ha d'anar, a vegades li pot anar bé disposar de la companyia i l'ajuda d'algun altre infant conegut perquè vagi agafant seguretat i reconeixent els itineraris habituals.

En altres apartats del document s'aconsella també aprofitar el trànsit cap a desdoblaments perquè la reducció dels infants participants és una bona ocasió per promoure un procés cuidat i prou acompanyat entre ells.

En definitiva, l'evolució de la resposta de l'infant i la detecció de quines mesures de suport són més eficaces són bons senyals per identificar quin és l'obstacle que l'infant troba per participar en les activitats. Darrere les dificultats o en el fons d'aquestes, hi pot haver una lleugera desorientació, problemes afectius vinculats a una adaptació no prou resolta, problemes afectius més estructurals o evolutius, dèficit auditiu o simple immaduresa respecte al grup per diferència entre els mesos de naixement.

Sempre té sentit començar pels supòsits més senzills, però cal posar atenció a la seva resposta, ja que en aquestes primeres edats evolucionen molt ràpidament si la resposta educativa és l'adequada.

c) Oportunitats d'aprenentatge inclusives

En aquest cas, es tracta de crear petits episodis d'aprenentatge que s'integren en les activitats i les rutines de l'aula. Aquestes situacions se centren en els objectius personalitzats d'aprenentatge d'un infant i s'han d'haver planificat anteriorment.

Es proposa planificar una oportunitat d'aprenentatge inclusiva (OAI) quan hi ha infants que no aconsegueixen treure profit de les oportunitats naturals d'aprenentatge que ofereixen les activitats. En aquest cas, es considera necessari projectar episodis d'aprenentatge que els involucrin més en aquestes activitats per aconseguir els objectius que s'han previst en el seu pla personalitzat.

Quan veim que un infant necessita fer un aprenentatge específic per participar i aprendre i planificam episodis i situacions d'ensenyament-aprenentatge en les mateixes activitats del grup per treballar determinats objectius més específics, és quan parlem de les OAI.

- Per exemple, planificam que, a l'acollida del matí o quan es fa el desdoblament, dedicarem 5 o 10 minuts per interactuar amb en Carles i així estimular la conversa amb ell de diferents maneres. A banda de planificar una OAI, evidentment amb aquests infants utilitzarem altres ajustaments metodològics, com ara la llibreta de comunicació amb la família.
- Per exemple, pel que fa a la Tanit planificarem que, en els moments de joc en racons, dedicarem una estona a personalitzar l'escolta i interactuar amb ella amb activitats corporals diverses, per detectar i enfortir la seva expressivitat emocional aprofitant la situació de joc.

Per tant, es tracta d'identificar les activitats o situacions més rellevants en funció dels objectius personalitzats de l'infant que ens preocupa, tenint en compte les seves preferències i els seus interessos. Aquest suport amb OAI es planifica i s'inclou de la manera més natural possible en una activitat o rutina quotidiana. Cal que es repeteixi per assegurar que l'infant disposa de prou moments per fer aquest aprenentatge específic que necessita. Cal fer-ne una avaluació i un seguiment periòdic per veure si s'han produït els canvis que preteníem.

d) Estratègies específiques per als infants que necessiten més intensitat, intenció i suport

A vegades, després de fer ajustaments metodològics i planificar i dur a terme OAI, encara hi ha algun infant que necessita un ensenyament més específic i intensiu per poder participar i progressar.

Les estratègies específiques centrades en un infant són mesures de suport que es prenen generalment per a un infant amb NESE o per a un infant en situació de risc o desprotecció. En aquest cas, el professorat i els professionals de l'EAP dissenyen actuacions per donar resposta a objectius personalitzats d'un infant, de manera que li proporcionen situacions planificades, sistemàtiques i prolongades al llarg del temps per desenvolupar unes determinades capacitats. Poden ser habilitats, comportaments o coneixements concrets que l'infant no ha pogut aprendre en els contextos habituals, a pesar de disposar d'ajustaments o d'OAI, i que són necessaris perquè participi i aprengui. Es tracta, per exemple, d'un infant que ha d'aprendre a utilitzar un sistema de comunicació augmentatiu o alternatiu.

Es poden implementar en diferents situacions de l'aula aprofitant les interaccions amb l'infant i excepcionalment poden suposar situacions d'interacció breus fora de l'aula. Són adequades quan hem identificat un objectiu d'aprenentatge personalitzat i hem decidit que, per adquirir-lo, l'infant necessita un acompanyament personalitzat més intensiu.

REFERÈNCIES

- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB amb la col·laboració del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2006. [Versió en català]. <<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf>> [Consulta: 5 maig 2021].
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; KINGSTON, D. *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Revisió i reedició: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE), 2006.
- <<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>> [Consulta: 5 maig 2021].
- STAINBACK, Susan Bray. «Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva». *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, [en línia], 2001, vol. 5, núm. 1, p. 26-31. <<https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102023>> [Consulta: 5 maig 2021].
- STAINBACK, Susan Bray. «L'educació inclusiva: definició, context i motius». *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, [en línia], 2001, vol. 5, núm. 1, p. 18-25, <<https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102022>> [Consulta: 5 maig 2021].
- ECHEITA, G. (2003). «¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos». *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, [en línia], 2004, vol.2, núm. 2.
- <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55120204.pdf>> [Consulta: 5 maig 2021].
- GINÉ, C.; DURAN, D. «Progresando hacia la Educación Inclusiva». *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, núm. 69, abril 2010.
- SANDALL, S.; SCHWARTZ, I. *Apoyar paso a paso. El aprendizaje de niños con necesidades especiales en el aula de infantil*. Madrid: Ediciones Kaleida, 2013.
- TEDESCO, J.C. «Internacionalización y calidad educativa». A: *Libertad, Calidad y Equidad en los Sistemas Educativos (Buenas Prácticas Internacionales): IV Encuentro sobre Educación en el Escorial (UCM)*. Madrid: Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2007. <<http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001739.pdf>> [Consulta: 5 maig 2021].

CAPÍTOL II

PRÀCTIQUES EDUCATIVES INCLUSIVES A L'EDUCACIÓ INFANTIL. PRINCIPIS DE QUALITAT EDUCATIVA

A l'educació infantil, quines són les descobertes sobre pràctiques educatives de qualitat? En els darrers cent anys, s'han establert uns principis de referència que han estat validats per les evidències científiques i les pràctiques educatives.⁹

A continuació, s'expliquen aquests principis i sobretot se n'exposen les implicacions en relació amb l'atenció a la diversitat amb caràcter inclusiu.

1. LA RELACIÓ AFECTIVA SEGURA I SANA

Per a l'infant, la relació afectiva segura i sana és una necessitat. Per al seu desenvolupament, necessita uns vincles que li garanteixin benestar i seguretat afectiva, escolta, sosteniment, estimulació i construcció del sentit.¹⁰ També necessita el gaudi de la pertinença a un grup.¹¹

La qualitat i l'estabilitat del vincle és determinant en la construcció de l'aparell psíquic de l'infant. Els primers anys de vida són especialment sensibles per construir aquest fil invisible que és el vincle que condiciona l'estructura psíquica. Aquesta plasticitat li facilita la reparació del vincle si troba una resposta educativa prompta i ajustada.

Estan àmpliament documentats els efectes negatius de les dificultats i dels trastorns de vincle sobre l'estructura mental i el desenvolupament de l'infant. Unes relacions afectives poc cuidades amb les professionals presents a l'escoleta poden ser font de malestar i de bloqueig per part de l'infant

Quan el centre d'educació infantil no és un entorn de benestar i seguretat afectiva, pot ser generador de dificultats afectives, sobretot quan coincideix amb altres factors de risc.

⁹ Vegeu l'annex («Orientacions metodològiques») del Decret 71/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears.

¹⁰ BRUNER, J.; HASTE, H. *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Ed. Paidós, 1990.

¹¹ ARNAIZ, V. *La seguretat emocional en l'educació infantil*. Barcelona: Ed. Praxis, 2000.

ARNAIZ, V. «La imagen de uno mismo... ¿es evaluable? Indicadores de mínimos al final de la educación infantil». *Aula de Innovación Educativa*, 93-94. Graó, p. 66-72.

L'EAP i l'atenció a la diversitat

Seguidament, s'aporten algunes orientacions respecte a com l'EAP pot afavorir una relació afectiva protectora i sana amb els infants:

1.1 L'atenció a tots els infants, i especialment als infants amb necessitats específiques de suport educatiu, ha d'implicar sempre una cura especial de la qualitat de les relacions. Les dificultats afectives solen estar vinculades, per un motiu o altre, a les relacions, i ells necessiten, més que la resta, sentir la seguretat afectiva. Hi ha infants que, desgraciadament, tenen sobretot les relacions de l'escola infantil per experimentar relacions segures i sanes.

1.2 Cal deixar de banda els models de suport que tendeixen a multiplicar els interlocutors de l'infant i de la família. L'infant petit, i més si viu dificultats, necessita trobar a l'escola relacions interpersonals estables, continuades i segures entre ell i un nombre restringit d'adults i infants. També li cal una relació privilegiada amb un adult referent, relació que l'EAP, tant com sigui possible, ha de procurar afavorir i consolidar.¹²

1.3 L'EAP ha d'evitar que l'infant estigui sotmès a múltiples interlocutors de manera que l'obligui a viure dispers entre relacions discontinües al llarg de la setmana. Aquesta dispersió també exigeix a la família estar disponible per donar comptes de la seva vida familiar a molts de tècnics. És una disponibilitat i interpel·lació molt difícil de tolerar per la majoria de famílies.

La transdisciplinarietat garanteix la qualitat de les intervencions i respecta la seguretat afectiva necessària.

1.4 Als professionals de l'EAP els correspon estar ben atents a la seguretat dels infants amb necessitats específiques de suport educatiu, atès que sovint les dificultats que els afecten deriven en confusió o inseguretat emocional.

- Un vehicle essencial per a aquesta relació afectiva de qualitat és l'autenticitat, la sinceritat i la cura a l'hora de satisfer les necessitats bàsiques de l'infant. És indispensable la disponibilitat de cada adult, amb una presència conscient quan està amb els infants.
- L'infant necessita poder experimentar la sensació d'èxit en la seva activitat, així com el sentiment de ser únic i estimat. Cal activar la

¹² Per exemple: fer comprensible aquesta necessitat de l'infant col·laborant a limitar el nombre de professionals que passen a cada grup, donant eines a l'equip docent per gestionar aquestes relacions, etc.

positivitat humana que habita en cada infant i donar-hi suport: el desig de cooperar, la capacitat d'estima i d'empatia, la cerca d'alegria, el gaudi per la bondat i la tendresa, la capacitat de resiliència...

- L'infant necessita sentir que pot dur la iniciativa i que els seus interessos són respectats. Promoure en l'infant actituds de submissió, ni que sigui argumentant la necessitat de fer alguns exercicis o activitats concretes, és contrari al necessari empoderament personal de l'infant.
- Convé que els professionals de l'EAP evitin dinàmiques d'estrès i d'ansietat que limitarien la seva disponibilitat, flexibilitat i escolta conscient. A vegades, la pressió del dia a dia, l'excés de projectes, el cúmul de dificultats en el grup, l'autoexigència d'expectatives que la realitat aconsella frenar..., generen nerviosisme o desassossec, que fàcilment desperten en els infants una intranquil·litat que no poden gestionar i posen en dificultats la seva seguretat afectiva.
- Cal ser conscients que els infants petits identifiquen l'ansietat, la tensió emocional i la insatisfacció no continguda dels adults com a agressivitat; els sol generar inquietud, i hi ha el risc que se sentin amenaçats. Els indicis d'agressivitat i de tensió no contingudes malmeten la seva intencionalitat educativa.
- Convé conscienciar que dins els centres els infants visquin en un ambient protector, tranquil i d'espontaneïtat, i afavorir aquest ambient. Els infants necessiten viure amb alegria i optimisme tant en l'entorn familiar i com a l'escoleta, i comptar amb la disponibilitat de l'adult amb una consciència plena. Aquesta alegria ha d'estar especialment centrada en l'infant i en les seves accions, interessos i perspectives. L'EAP és un referent necessari per a aquesta actitud positiva.
- Convé que els professionals de l'EAP també posin especial esment a promoure la seguretat afectiva en l'entorn familiar¹³ i entre els professionals educatius del centre. Aquesta cura exigeix posar atenció a les necessitats i dificultats del tutor o tutora, així com al reconeixement del seu esforç.¹⁴

1.5 Cal que l'EAP col·labori a planificar i cuidar el procés d'acolliment, amb especial atenció a:

- Tenir cura de la dinàmica de les primeres informacions que es donen a la família respecte a l'escola i sobre com aquesta acull la diversitat.
- Durant el procés de sol·licitud de plaça o matriculació, acompanyar i rebre de forma personalitzada els infants o famílies amb dificultats

¹³ Vegeu el bloc B.

¹⁴ Vegeu l'apartat 1.1.a) del capítol III d'aquest bloc sobre els objectius i els indicadors de qualitat mínims en relació amb el claustre i el professorat.

subjectives o objectives, per garantir que les famílies se sentin acollides. L'escola ha de disposar de prou coneixements per dissenyar la millor organització possible per a l'acollida de l'infant. És molt important l'acompanyament a la família per tal que els adults i l'infant es capacitin per a la separació.

- Tenir cura de les primeres entrevistes amb el tutor o tutora abans de començar l'escola perquè es garanteixi la percepció de l'acollida personal i el recull de referències que l'infant necessita per ubicar-se i sentir-se segur. També convé possibilitar les primeres exploracions de l'entorn físic de l'escola i els primers contactes entre el tutor o tutora i l'infant.
- És essencial tenir cura del procés d'adaptació progressiva en el marc escolar garantint en tot moment la presència i tranquil·litat de la família i l'ajustament al ritme i a les competències de l'infant fins que pugui acceptar positivament la separació que se li imposa.
- Assegurar un acompanyament molt curós a les famílies amb dificultats que inclogui, si és el cas, acompanyar la família quan ha d'accedir a altres serveis que la puguin ajudar.
- Facilitar contextos i dinàmiques de relació amb la resta de famílies per afavorir l'acolliment per part de la comunitat educativa. És important que se sentin membres actius i ben acceptats per la comunitat de famílies.
- Garantir la inclusió plena de les famílies a les situacions de grup (reunions, trobades...).
- Tenir cura de la participació plena de la família en la recollida d'informació, l'elaboració de propostes educatives, l'organització de la vida escolar de l'infant i totes les decisions que tenguin a veure amb l'infant.
- Respectar les característiques de la vida familiar sense envair-la amb propostes pròpies de l'entorn escolar. Les propostes d'accions educatives han de tenir en compte les prioritats, la seva vida quotidiana i els valors de les famílies.
- Acompanyar el procés de transició cap a un altre centre, amb la recollida d'informació de les possibles opcions. Cal garantir tant com sigui possible la gestió de la seva elecció i facilitar l'acollida per part del nou centre.
- És necessari que aquests processos estiguin prevists en l'organització del centre.

2. L'INFANT PETIT ACTUA, PENSA I APRÈN DE FORMA GLOBALITZADA

La globalització és l'estratègia natural de percebre i interpretar la realitat i de participar-hi. L'aprenentatge globalitzat és una conseqüència directa de la complexitat i la multidimensionalitat de la vida. La realitat que tenim davant no està organitzada per matèries, i així la percep la ment infantil: de manera globalitzada.

La globalització té a veure amb el fet de percebre que les coses i els esdeveniments en la realitat són globals i complexos. També els entorns són unitaris i complexos i estan composts per múltiples elements summament interrelacionats. L'infant no els podrà analitzar amb esquemes mentals complexos fins que passats uns quants anys hagi construït les competències cognitives que li ho permetin.

Cap objecte, experiència, situació, etc. pot ser viscut en aquetes edats des d'una única dimensió del coneixement.

L'EAP i l'atenció a la diversitat

Cal que els professionals de l'EAP acompanyin l'equip docent i vetlin perquè les intencions i les emocions de l'infant siguin les que determinin en cada situació quines són les estratègies que s'han d'utilitzar i en quina dimensió de la realitat s'ha de concentrar la seva atenció, la qual cosa ha de dur a terme l'EAP tant pel que fa a la seva pròpia relació amb els infants com en les orientacions que proposi al tutor o tutora.

En relació amb els processos de descoberta dels infants, els referents educatius han de cuidar l'acollida de l'acció i el joc dels infants, tan divers en formes d'expressió i comunicació.

2.1 En les respostes a les necessitats específiques de suport educatiu dels infants, cal tenir en compte que la construcció de les seves competències es fa de manera globalitzada: les capacitats comunicatives formen part de la seva globalitat, la percepció de la realitat i dels objectes és globalitzada, la construcció de les competències motrius respon a interessos i necessitats globals. La seva acció mai no és tan sols mental, ni tan sols motriu, ni tan sols emocional, ni tan sols relacional, ni tan sols verbal...

La comprensió de la realitat és un procés actiu de l'infant en el qual va trobant claus per interpretar i transformar la realitat. És un procés molt complex que l'infant necessita abordar cada vegada des del seus coneixements previs. És essencial promoure un acompanyament que

li faciliti modificar els seus coneixements previs mitjançant l'activitat exploratòria, així com mitjançant els models i la interacció que troba en el seu entorn afectiu, que, en el cas de l'escola, són també els altres infants.

Amb oportunitats d'acció i d'interacció amb l'entorn, l'infant va desenvolupant les capacitats expressives i de representació mental que donen accés a la comprensió del sentit del que succeeix. Inicialment, no té esquemes mentals ni enactius¹⁵ que li permetin ordenar conceptes i accions, però sí que té capacitat per convertir la seva curiositat i els seus interessos en accions¹⁶ que va modificant per assolir l'objectiu que pretén. Això no fa innecessària la presència de l'adult perquè són bàsics els recursos de representació que pot aportar a l'infant, com, entre d'altres: posar nom al que fa i al que succeeix; evidenciar, ordenar i relatar el que fa amb paules i/o dibuixos; imitar el que ha fet l'infant; ajudar a parar atenció en el que fan els altres... També és essencial la contenció i el sosteniment que l'infant necessita per superar determinats obstacles.

2.2 El principi de globalització no desdiu de l'oportunitat d'activitats organitzades amb tot el grup o part d'aquest per concentrar les energies en algun aspecte o dimensió concrets: narració, joc heurístic, cant, activitats amb materials que incitin a la motricitat fina..., és a dir, abordar l'activitat de manera que sempre respecti la possibilitat d'espontaneïtat de l'infant, en el marc d'un grup, en resposta als seus interessos i la seva motivació.

¹⁵ *Enacció* i *enactiu* són adaptacions del terme anglès *to enact*, utilitzat per Bruner per referir-se a la representació fonamentada en l'acció i, per tant, també en els coneixements adquirits i basats en l'acció. Un bon exemple d'això pot ser el coneixement que tenim de lligar el cordó de les sabates (normalment no se sap explicar ni representar si no és reproduint l'acció). Té molta rellevància en els primers anys de vida. És un dels fonaments amb què Bruner explica la importància de l'acció corporal en la construcció de conceptes. Alguns deixebles de Bruner vinculen també aquest concepte a estratègies necessàries per construir les capacitats docents.

Vegeu: BRUNER, J. *Hacia una teoría de la instrucción*. Harvard, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1966.

¹⁶ WALLON, H. *Del acto al pensamiento*. Madrid: Ed. Psique, 1978.

3. EL JOC, EL MOVIMENT I L'EXPRESSIVITAT

El joc, el moviment i l'expressivitat psicomotriu són recursos privilegiats per al desenvolupament i l'aprenentatge perquè faciliten l'ajustament espontani a les competències de l'infant, garanteix la seva implicació global en el que fa (cognitiva, emocional, motriu, comunicativa...) i potencia l'autonomia i la personalització de l'activitat encara que estigui en el marc d'un grup.

L'EAP i l'atenció a la diversitat

3.1 En el continu que constitueixen la prevenció, la detecció, l'avaluació i el suport hi té un lloc especial l'atenció al moviment, les relacions corporals i l'expressivitat corporal de l'infant, que, com va posar en relleu Wallon en denunciar el dualisme cos-ment, constitueixen, d'una banda, l'expressió del psiquisme de l'infant i, de l'altra, una via per accedir a aquest mateix psiquisme.¹⁷

Escotar el to corporal, la postura, el moviment, etc. significa escoltar les emocions. L'expressivitat corporal i el moviment de l'infant uneixen dimensió psíquica i corporalitat.

Aquesta concepció constitueix el fonament de les pràctiques psicomotrius educatives i terapèutiques que tan eficients resulten i que són tan coherents amb una educació inclusiva a l'educació infantil.

3.2 Cal que es tenguin en compte que els infants, i especialment els infants amb necessitats específiques de suport educatiu, només mobilitzen els seus coneixements previs a partir d'un alt nivell d'implicació.

L'aprenentatge parteix sovint de vivències i jocs amb iguals o adults. Les propostes han de partir del seu nivell de desenvolupament cognitiu (la zona de desenvolupament proper definida per Vigotski), han de ser motivadores (acollir desig i iniciativa), han de tenir sentit (significatives), han d'estar contextualitzades i han de ser compartides.

Sense una dinàmica lúdica que aculli les seves iniciatives rarament s'aconsegueix aquesta implicació.

¹⁷ De la mateixa manera, la seva expressivitat corporal és una evidència del que viu interiorment; l'acció d'escolta i diàleg a partir d'aquesta expressivitat modifica la seva interioritat. Vegeu l'apartat 2.2.b) del capítol IV d'aquest bloc sobre l'observació de l'activitat espontània.

Construir nous significats i cercar-ne la representació, acceptar incerteses motrius o relacionals, exigeixen activació emocional, esforç cognitiu i aventures relacionals que necessiten l'energia que aporta el desig i l'emoció.

Cal que l'assessorament de l'EAP als tutors i tutores i la seva pròpia actuació estiguin fonamentats en un ric bagatge d'estratègies que apliquin amb una actitud d'escolta i de disponibilitat.

3.3 Afrontar i resoldre conflictes cognitius i relacionals, el risc de sentir desigs que potser no seran satisfets i el desig de la participació social, són una font essencial d'aprenentatge i de desenvolupament perquè generen la descoberta d'estratègies i de significats. En aquesta recerca, cal utilitzar la pluralitat de referències que li ofereix el grup familiar o escolar, segons quina sigui la circumstància.

La curiositat natural en l'infant té un paper molt significat perquè provoca i vehicula els seus desigs i l'empeny a prendre iniciatives.

Aquesta espontaneïtat passa per la necessitat de l'infant d'expressar-se, d'experimentar i pensar amb el moviment i l'acció.¹⁸ El gest, el moviment, la tonicitat i l'acció constitueixen la seva manera de dir-se en el món.

Cal que l'EAP orienti sobre com ajudar els infants a aprendre progressivament a resoldre els conflictes sense imposicions, a percebre el punt de vista de l'altre, a defensar els seus propis interessos a qui es refugia en la submissió i a desenvolupar capacitats col·laboratives.

3.4 En les dinàmiques de suport educatiu, cal tenir clar que l'infant necessita que l'adult present no sempre intervengui de manera directa; cal que es *retiri* respectuosament a un segon pla, però amb una actitud atenta a les necessitats, al benestar i als senyals de l'infant.

3.5 Cal saber que les millors intencions i propostes d'activitats poden quedar hipotecades per un accés en fals per part dels infants.

Qualsevol proposta, per ben pensada que estigui i per pertinent que es consideri, ha de comptar amb la disponibilitat de l'infant respecte al context, els objectius i els interlocutors infants i grans que hi troba. A més, ha d'estar ajustada al ritme de l'infant pel que fa a la transició d'inici i de final del context o activitat.

¹⁸ AUCCOUTURIER, B. *Los fantasmas en acción*. Barcelona: Ed. Graó, 2004.
PIKLER, E. *Moverse en libertad*. Madrid: Ed. Narcea, 1985.

Els infants amb dificultats de tipus emocional són especialment sensibles a oferir-nos o negar-nos la seva disponibilitat autèntica. No es pot confondre la seva acceptació/submissió a les propostes amb la seva plena disponibilitat i, per tant, amb la disponibilitat per a l'aprenentatge. No podem confondre la no resistència activa amb l'acceptació i la implicació per part seva.

Cal ser conscient que els infants amb dificultats en el desenvolupament estan especialment exposats a microagressions pel risc de forçar la seva disponibilitat més enllà del que realment i plenament accepten.¹⁹

Sovint són els que menys poden gaudir de flexibilitat en el seus horaris perquè els seus ritmes de vida escolar, quan són atesos fora del grup, han d'ajustar-se a horaris que amb certa freqüència els impedeixen mantenir-se en l'activitat iniciada ja en el grup o bé els obliguen a reincorporar-se al seu grup quan l'activitat ja s'ha iniciat. Com pot implicar-se plenament en la seva acció un infant que amb freqüència és interromput? Cal evitar que *la nostra* planificació suposi interrupcions sobrevingudes a *la seva* dinàmica.

També passa en l'àmbit familiar, quan les activitats de rehabilitació i de teràpia omplen l'agenda familiar.

L'infant ha de poder recórrer l'itinerari vital diari de manera que li sigui fàcil integrar-lo emocionalment en el seu relat personal. Això implica tant que li sigui previsible com que el pugui recórrer de la manera més autònoma possible perquè s'ajusti al seu ritme i al seu moment.

¹⁹ TREMBLAY, R. E.; GERVAIS, J.; PETITCLERC, A. *Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia*. Mont-real-Quebec: Centre of Excellence for early Childhood Development (Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia), 2008. < <http://www.waece.org/agresion.pdf> > [Consulta: 5 maig 2021].

ORTEGA, R.; ROMERA, E. «L'agressivitat injustificada a l'escola. Què és i com afrontar-la». *Guix d'Infantil*, núm. 32.

4. LA RIQUESA I EL PROTAGONISME DEL LLINGUATGE

Segons tots els autors, la riquesa i el protagonisme del llenguatge és determinant en la qualitat educativa.²⁰ Des que naixem, el llenguatge parlat recorre molts estadis, tots essencials, i cal que la presència del llenguatge respongui a les necessitats i les capacitats de cada moment.

El coneixement i el desenvolupament de les competències exigeixen la reconstrucció i la progressiva representació conscient de l'experiència (Dewey) que poden aportar els llenguatges.

Sobre el llenguatge es va construint el pensament, es codifica la realitat i l'experiència, que, en definitiva, és el fonament del desenvolupament infantil dels primers anys. L'experiència necessita ser representada per poder ser conscient i convertida en aprenentatge. El relat que anuncia o que recorda permet interpretar allò que s'ha viscut, prendre consciència del recorregut vital o dels procediments per arribar a un resultat.

Amb el llenguatge, es comparteixen hipòtesis que ordenaran la investigació i identificaran allò essencial. De fet, la parla és instrument i alhora resultat d'un procés continuat de relació amb l'entorn. El llenguatge és l'espai comú que habitam i en el qual creixem.

Aquesta presa de consciència i aquests processos d'interiorització requereixen la presència de l'altre i del llenguatge per construir referències mentals que de mica en mica s'ordenen i esdevenen significats culturals. Així, el llenguatge capacita per als intercanvis culturals i socials.

L'EAP i l'atenció a la diversitat

Per afavorir aquests aprenentatges, és important que l'EAP fonamenti les seves actuacions en les accions següents:

4.1 Col·laborar amb la pràctica i l'assessorament perquè els adults de l'escola siguin autèntics artesans de la comunicació. Lluny de ser pautes fixes i patrons estereotipats, s'han de basar en el gaudi i la disponibilitat cap a la relació personal, el diàleg i l'escolta conscient, així com l'ús personalitzat i acurat dels recursos relacionats amb l'àmbit del pensament verbal, de la veu i de la parla.

²⁰ FERRER, I. *L'artesanía de la comunicació. Diàleg, escolta i llenguatge a l'etapa 0-6*. Barcelona: Ed. Graó, 2012.

Les oportunitats de personalització que s'apunten en aquest mateix apartat representen grans oportunitats en aquest sentit.²¹

En general, són afavoridores de la comunicació les activitats que provoquen l'interès i el gaudi de l'infant, entre les quals té una rellevància especial el joc, perquè afavoreix el desig de comunicació i predisposa l'infant a la interacció.

4.2 Tant en les dinàmiques vinculades a la prevenció com en les de ser un referent de la detecció, l'avaluació i el diagnòstic, cal que l'EAP prengui en consideració que, durant el primer any de vida, per a la construcció de les competències i el gaudi comunicatiu són fonamentals les actuacions següents:

- Des dels primers dies, cal que la mare o qui en faci les funcions prengui consciència de les dinàmiques tonicoemocionals i les utilitzi com a referent inicial del diàleg, encara que l'infant no els atorgui intencionalitat.
- L'escolta de les respostes de sintonia que fa l'infant que amb pocs mesos ja aconsegueix harmonitzar la seva expressivitat facial amb la que rep de la mare evidencia la seva sensibilitat emocional. Aquestes experiències són determinants en la configuració de la seva percepció de gaudi o disgust al fet comunicatiu.
- L'escolta i la comprensió necessària de la gestualitat primitiva inconscient de l'infant a partir de 7 o 8 mesos li permetran consolidar i canalitzar, a partir de l'atenció conjunta, el seu interès per la comunicació.²²
- Durant el primer any de vida, l'infant, si se li facilita l'acció, descobreix i aprèn a situar-se en els torns del diàleg.

Escotar, entendre i parlar són el resultat d'estimar i ser estimat en la pròpia comunitat.

4.3 S'ha d'afavorir que es creïn condicions favorables a la comunicació i a la parla.

L'EAP ha de promoure escoltar, entendre i parlar com a pràctica que fonamenta l'adquisició del llenguatge i ha d'afavorir que l'escola infantil sigui una comunitat de diàleg que involucri tots els actors. L'infant necessita conversar encara que considerem que no sap parlar. Per conversar, no n'hi ha prou amb el respecte, exigeix equitat entre els que

²¹ Vegeu el punt 10 d'aquest capítol «La personalització de l'atenció educativa».

²² RIVIÈRE, À.; NÚÑEZ, M. *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1996.

pretenem que hi participin.

- La condició per construir la parla és el desig de l'infant de comunicar-se i no d'imitar.
- Quan parlem a l'infant «per dir-li», «perquè sàpiga», etc., de fet l'instruïm. Quan «li deim coses» perquè les repeteixi, més que no ajudar-lo li posam dificultats per parlar.
- L'ambient comunicatiu, fonamentat en l'escolta i la comprensió, així com la riquesa dialògica i les converses en el grup, determinen les oportunitats que els infants amb dificultats troben per construir les competències comunicatives en general i el llenguatge parlat en particular. Per això, és fonamental que l'EAP afavoreixi la generació d'aquest ambient dominat pel diàleg.
- La vida quotidiana és l'espai privilegiat per a la descoberta i el gaudi del diàleg, que sempre vincula actitud comunicativa, llenguatge i parla.

4.4 Per descobrir i construir la parla, l'infant necessita participar en un entorn que sigui ric en l'ús de les diferents funcions del llenguatge i que se l'acompanyi en la construcció dels lligams entre acció, representació i simbolització.

4.5 Per ajudar l'infant amb dificultats a construir les capacitats comunicatives i de parla, és determinant la cura i la reconstrucció dels processos i les condicions esmentades, a banda d'altres possibles estratègies, segons quina sigui l'etiologia de la seva dificultat (retard lleu, hipoacúsia, paràlisi cerebral, retard cognitiu...).

4.6 És essencial que l'EAP afavoreixi la cura de les actituds d'escolta de l'adult en els processos comunicatius:

- La veu de l'adult és l'instrument bàsic per a la comunicació perquè, en actuar com a amplificador de l'estat emocional, és el referent de la comunicació afectiva i garanteix el contacte afectiu a distància. La veu embolcalla, abraça, acaricia, transmet alegria, confiança, por...
- La mirada és la condició per evidenciar la presència plena de l'adult i garantir l'escolta necessària.
- L'actitud corporal condiciona la qualitat comunicativa de la veu i fa palesa l'actitud comunicativa de l'adult; a més, facilita o bloqueja la disponibilitat de l'infant.

Tots aquests són aspectes que cada adult pot modificar per millorar la seva capacitat comunicativa; depenen en gran manera de com se'n pren consciència en el claustre i s'estalona el creixement tant personal com professional.

5. LA SOCIALITZACIÓ, RECURS PER AL DESENVOLUPAMENT

L'aprenentatge en el marc d'un grup i les relacions afectives entre infants petits són dues descobertes que han marcat l'educació dels infants petits en els darrers seixanta anys.

Els aprenentatges apareixen inicialment com a elements compartits amb els referents propers i posteriorment són interioritzats.²³ A més, l'infant descobreix en el marc d'un grup una gran quantitat d'estratègies i una pluralitat de referències emocionals. També gaudeix la convivència. Tot plegat li facilita la regulació de la zona de desenvolupament proper,²⁴ estalona la significació de l'aprenentatge i en facilita la representació.

L'amistat pot ser considerada una de les experiències més estructuradores dels primers anys. La qualitat de les relacions entre iguals configura la capacitat de construir unes relacions cooperatives. La capacitat de cooperació i el sentiment de pertinença a entorns sans són dues de les bases de l'equilibri personal, de la percepció optimista de la realitat, de la capacitat de comptar amb suports afectius i de la resiliència.²⁵ D'altra banda, un marc de llibertat, regles i límits clars li permeten la integració de les normes socials i una socialització pacífica.

Cal crear un entorn lliure de violència.²⁶ Cal visibilitzar les conductes de respecte i de solidaritat. Reduir els conflictes agressius a un problema de conducta és sovint una simplificació de la realitat de violència que cal fer desaparèixer de les relacions.

L'EAP i l'atenció a la diversitat

La diversificació de contextos socials quotidians de les criatures molt abans de 3 anys ha canviat les condicions de desenvolupament i, per tant, els ritmes i els estils evolutius de les dimensions condicionades per les experiències socials. Si les circumstàncies els fan més capaços d'afrontar relacions socials complexes, aquestes relacions els aporten més resiliència

²³ Vigotski formula la llei de la doble formació dels processos psicològics superiors, segons la qual en el desenvolupament cultural de l'infant totes les funcions apareixen dues vegades: primer, en l'àmbit social, i, més tard, en l'àmbit individual; primer, entre persones (interpsicològica), i, després, a l'interior de l'infant mateix (intrapicològica).

²⁴ COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Graó, 1999. <<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Ensenar-crear-zonas-de%20desarrollo.pdf>> [Consulta: 5 maig 2021].

²⁵ VAILLANT, G., McARTHUR, C., BOCK, A. *Grant Study of Adult Development, 1938-2000*, <https://doi.org/10.7910/DVN/48WRX9>, Harvard Dataverse, V4, UNF:6. 2010.

²⁶ Es poden trobar molts estudis i propostes educatives relacionats amb la violència 0, per exemple, en l'entorn de les comunitats d'aprenentatge.

per afrontar els seus conflictes vitals,²⁷ entre els quals podem incloure les dificultats d'aprenentatge.

Té fonament afirmar que les activitats cooperatives ben prest els permeten establir processos mentals compartits, per la qual cosa tenir amics i amigues, no tan sols constitueix una bona experiència en el terreny afectiu, sinó també una espai d'aprenentatge.

5.1 És important que l'EAP, quan proposa contextos d'aprenentatge per a tot el grup o pensant en els infants amb necessitats específiques de suport educatiu, tenguin en compte que la qualitat de les interaccions a l'educació infantil són condicionants decisius per al desenvolupament individual dels infants. Per tant, una dinàmica pobra d'inclusió hipoteca el benestar i el desenvolupament de qui la pateix. En aquest capítol se n'han inclòs exemples i també en el capítol I d'aquest mateix bloc.

5.2 Hi ha infants amb patrons relacionals que dificulten o bloquegen les relacions cooperatives fins a arribar a comprometre el seu desenvolupament competencial. Tenir cura de la construcció de patrons relacionals col·laboratius és una de les prioritats per millorar les expectatives de normalització evolutiva.²⁸

5.3 Els recursos organitzatius preferents per personalitzar la resposta educativa en el marc d'un grup són:

- a) Els desdoblaments, habitualment per fer tallers amb el grup d'infants, algunes estones i a diari, van bé perquè faciliten molt la personalització de les respostes educatives i, per tant, també l'ajustament a les necessitats específiques de suport educatiu, tant pel que fa a la cura de la dimensió emocional com a l'ambient i el context material, sense deixar de banda la riquesa d'oportunitats que suposa per al grup.

La flexibilitat d'aquest recurs organitzatiu facilita poder ajustar-lo a objectius i estratègies pertinents per a un grup concret d'infants, i facilita l'aproximació a zones competencials dificultoses perquè la reducció del nombre d'infants permet relaxar les normes organitzatives i afavoreix un acompanyament més acurat.

²⁷ A partir de 12 mesos i sobretot a partir de 18 mesos, és fàcil observar criatures que comparteixen objectes i juguen juntes de forma col·laborativa.

²⁸ Són necessàries estratègies específiques. Vegeu, per exemple, ARNAIZ, V.; MEDIAVILLA, A. «Recursos, indicadors i pistes per avaluar ambients d'amistat». *Guix d'Infantil*, núm. 80, p. 25-27.

Convé utilitzar aquest recurs organitzatiu de manera prioritària perquè facilita una atenció a la diversitat inclusiva, fins i tot convé que l'EAP contribueixi a fer-lo funcionar.

Alguns d'aquests desdoblaments, si s'ajusten un poc, cobreixen amb escreix les necessitat de respostes educatives específiques de molts infants.

En el capítol I d'aquest mateix bloc, hi ha recollida una extensa proposta de modalitats que afavoreixen una educació inclusiva.²⁹

- b) Els racons constitueixen una oferta educativa que facilita la gestió dels interessos per part de cada infant i l'ajustament a les seves competències. Són estratègies organitzatives que faciliten propostes en pràcticament totes les dimensions (cognitives, motrius, de joc simbòlic, de manipulació, de representació, de repòs, d'intimitat...) i que poden ajustar-se als infants amb dificultats; per tant, donen bones oportunitats per a una atenció a la diversitat més inclusiva.

És molt necessari que els professionals de l'EAP hi col·laborin amb propostes de materials i organització que tenguin en compte els infants que necessiten més suport. No té sentit estar absent en el disseny d'aquestes propostes i després haver de fer propostes afegides pensant en les necessitats específiques de suport educatiu.

²⁹ Consultau el capítol II d'aquest bloc i el repositori Recursos EAP <<https://sites.google.com/view/prova1recourseap/p%C3%A0gina-principal>>. [Consulta: 14 maig 2021].

6. VIDA QUOTIDIANA MOLT CUIDADA

És fonamental la necessària QUALITAT DE LA QUOTIDIANITAT,³⁰ tant perquè ordena la vida del grup tenint l'infant com a centre, com perquè li garanteix satisfer les seves necessitats bàsiques.

L'ambient del grup queda emmarcat per com es viu el dia a dia a l'escola infantil i també defineix el marc relacional.

La qualitat de la vida quotidiana i de les rutines permet que l'infant se situï en un relat previsible que li dona seguretat perquè li aporta certeses que pot recordar i anticipar, en un ambient presidit pels valors i el respecte. A més, potencia la seva autonomia perquè l'allibera d'haver d'estar permanentment pendent de consignes. La quotidianitat constitueix un reflex dels valors que ordenen la intencionalitat educativa i evidencia en què es posa l'èmfasi.

D'altra banda, en el marc de la vida quotidiana (alimentació, higiene, ordre, dormides, entrades i sortides...) s'esdevenen unes relacions personals entre l'adult i l'infant que es mouen en l'àmbit de la intimitat de l'infant i que exigeixen una competència i una cura especial perquè afavoreixen el diàleg amorós i la percepció positiva de l'infant de les seves pròpies necessitats i la seva satisfacció.³¹

L'EAP i l'atenció a la diversitat

Cal que l'EAP sigui conscient que la vida quotidiana constitueix un recurs imprescindible per als objectius que es pretenen en l'educació infantil i també per a l'atenció a la diversitat, perquè l'infant construirà les competències que tenguin significació en el seu context natural.³²

- És una gran oportunitat per als objectius que comparteix l'EAP el fet de col·laborar que el dia a dia sigui prou conscient i estigui ben cuidat, identificar-ne les condicions adequades perquè siguin una oportunitat aprofitada pels infants amb dificultats. Tot plegat requereix una relació de col·laboració amb la família.
- La cura dels petits detalls, la presència plena de l'adult, el ritme, etc. determinen que la normalitat de la vida escolar constitueixi un ambient

³⁰ «Parlem de... Vida quotidiana, alguna cosa més que rutines». *Guix d'Infantil*, núm. 107.

³¹ FALK, J.; TARDOS, A. *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2010.

³² PERPIÑÁN, S. *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Ed. Narcea, 2009.

- que genera seguretat i benestar als qui el comparteixen. Són factors necessaris per afavorir l'empoderament dels infants amb dificultats. L'autoestima en depèn, i és una bona eina per ajudar a reparar el sofriment mental excessiu que sovint està en l'origen de les dificultats.
- Per ajustar les propostes educatives, cal considerar tant les necessitats com les experiències diàries que viu l'infant, i els fets i els objectes que li criden l'atenció, a fi de facilitar-ne la consciència i propiciar-ne la descoberta, la manipulació i la representació.
 - La vida diària constitueix la realitat que viu l'infant. No tindria sentit l'esforç de crear oportunitats per construir competències i ignorar les que emergeixen contínuament en el dia a dia, que és a més l'espai natural d'interès i motivació de l'infant.
 - El que s'anomena vida quotidiana són petits relats diaris que tenen a veure amb les necessitats bàsiques, els imprevists, que faciliten la vida en comú i que aporten troballes transferibles a altres contextos socials i, per tant, no poden ser gens rutinaris. Els infants perceben aquests moments com eixos que ordenen el seu relat, contenen les seves pors i organitzen espontàniament la seva vida relacional i afectiva.
 - La quotidianitat ha de ser un taller de bon tracte en què tothom aprengui a ser socialment hàbil i a mantenir un ambient de convivència fonamentat en l'estima, la no-violència, el respecte i la solidaritat.
 - L'alumnat d'infantil viu en dos contextos naturals —la família i l'escola infantil— que tenen cada un una dinàmica pròpia en la qual cada infant viu amb plena normalitat. L'EAP ha de col·laborar en el fet que la vida quotidiana, tant de l'escola com de la família, cadascuna amb les seves característiques i prioritats, porti les respostes educatives que necessita l'infant.
 - Fer amb calma, amb respecte, en comú amb altres persones coses de cada dia com menjar, mantenir la higiene, dormir, canviar de roba, ordenar, cantar, fer les transicions, etc., genera molts petits i grans aprenentatges de tota classe (comunicatius, manipulatius, relacionals, cognitius, etc.) que, justament perquè es repeteixen, faciliten el posicionament autònom de l'infant.
 - Atesa la diversitat de contextos familiars i escolars, els professionals de l'EAP necessitaran una seriosa formació continuada per esdevenir competents en aquesta tasca d'enfortiment dels entorns naturals i d'empoderament dels cuidadors principals i ajustar-se a les característiques i les prioritats de cada un d'ells.³³

³³ Robin McWilliam: Programa d'intervenció primerenca en contextos naturals i basat en rutines (*Early Intervention in Natural Environments*) per a infants amb diversitat funcional. <<http://naturalenvironments.blogspot.com/>> [Consulta: 5 maig 2021].

6.1 La quotidianitat i el professorat

Cal que l'EAP s'impliqui en la cura de la qualitat de la vida quotidiana del professorat,³⁴ atès que també és una necessitat per als adults presents a l'escoleta, que han de trobar una manera d'estar i de conviure amable, que els doni confiança i tranquil·litat en un marc cooperatiu. No oblidem que la serenitat dels mestres és una condició per al benestar dels infants.

6.2 Vida quotidiana, investigació i transformació

L'escolta del sentit de l'acció de l'infant de la qual es parla a les escoles infantils de Reggio Emilia (Itàlia) obre la porta a la dimensió reflexiva i transformadora de la pràctica educativa a l'educació infantil, inclosos els suports, i crea contextos d'aprenentatge i de col·laboració amb les famílies partint de la comprensió (de l'escolta) del que succeeix en el dia a dia.

³⁴ Vegeu els objectius a l'apartat 1.1.a) del capítol III d'aquest bloc.

7. LA CURA DELS ESPAIS, EL MOBILIARI I ELS MATERIALS

Els espais de l'escola han de constituir autèntics territoris de joc. Els espais, el mobiliari i els materials creen l'ambient, les oportunitats per a l'activitat dels infants, i són, en aquest sentit, el tercer mestre dels infants.

Loris Malaguzzi parlava de l'ambient creat pels espais, el mobiliari, la il·luminació, els objectes, etc. com EL TERCER EDUCADOR, atesa la possibilitat que sigui un lloc que multipliqui les oportunitats educatives com un gran taller en què es potenciï la participació, la comunicació i l'exploració; que sigui respectuós amb les maneres que tenen els infants d'habitar els espais, i que els connecti amb l'entorn humà.³⁵

Alguns infants senten inseguretats quan entren en terrenys desconeguts. Moltes vegades, el fet de comptar amb la presència de l'adult els dona prou seguretat per afrontar nous reptes.

Fan falta llocs i mobiliari per també facilitar estones espontànies de distanciament o de repòs quan l'infant en senti necessitat. Sabem la necessitat i les oportunitats dels espais a l'aire lliure com espais educatius que cal cuidar i aprofitar.

D'altra banda, els adults de l'escola (equip docent, EAP, famílies...) també necessiten condicions adequades per desenvolupar les seves pròpies tasques com a adults:

- Espais i mobiliari que cobreixin les necessitats de les famílies: diàleg entre elles, accés a préstec de llibre, intercanvi de contes i roba, temps d'espera, necessitat d'informació...
- Oportunitats dels professionals a l'escola per comentar, supervisar, analitzar, decidir...

L'EAP i l'atenció a la diversitat

L'EAP ha de contribuir que l'organització dels espais i el mobiliari i la tria de materials configurin escenaris facilitadors tant de l'acció individual com d'actuacions cooperatives, afectives i polivalents per a l'experimentació de diferents àmbits i dimensions; espais que facilitin també l'autoregulació, l'exploració o l'autonomia, pensant especialment en els infants amb dificultats.

³⁵ CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. [coord.]. *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Ed. Graó, 2005.

Segons quines siguin les propostes educatives que es pretenguin per a aquests infants, no s'ha de comptar tan sols amb l'acció de la mestra, sinó també que l'infant trobi en l'ambient (espais, mobiliari i materials) oportunitats que li afavoreixen la recerca en els àmbits de desenvolupament que li són més necessaris individualment i en grup.

Cal pensar tant en la tipologia de material i en les propostes d'espais com en els graus de dificultats que li possibilitin troballes d'èxit derivades de la seva acció sense deixar d'estimular-lo i de representar-li reptes atractius. El nombre suficient de materials facilita la relació entre els infants i, si no és excessiu, evita la dispersió de l'atenció.

7.1 Tan important com el material és la manera com es presenta i es posa a disposició dels infants.

Poden servir d'exemple les **SAFATES MONTESSORI**. Aquestes són un recurs per oferir materials; per tant, són propostes d'acció i de pensament, ordenades, que faciliten la independència i sobretot la personalització inclusiva. Ho fan de manera que en molt casos eviten la necessitat d'un treball individualitzat; tanmateix, faciliten propostes d'oportunitats i graduacions molt diversificades.

7.2 Cal tenir en compte que l'evolució dels infants és tan ràpida que és necessari analitzar-la freqüentment per poder actualitzar les accions.

7.3 Convé que l'EAP pari atenció a les possibilitats que ofereixen els espais, el mobiliari i els materials de l'entorn familiar de cada infant per posar-los en valor i perquè la família en pugui ser conscient i en faci el millor ús possible.

Pot succeir que alguna família no sàpiga com accedir a recursos comunitaris com les biblioteques o ludoteques, per la qual cosa convé que els professionals, directament o indirectament, els hi acompanyin. També es pot donar el cas que a alguna família li sigui beneficiós disposar d'algun material ni que sigui en préstec. L'escola i l'EAP fan bé de tenir un rebost³⁶ de recursos per a aquestes situacions pensant especialment en famílies vulnerables i afavorint així la funció protectora i compensadora de l'escola.

³⁶ Podeu consultar Recursos EAP: <<https://sites.google.com/view/prova1recursouseap/p%C3%A0gina-principal>> [Consulta: 5 maig 2021].

8. LA COL·LABORACIÓ ENTRE LES FAMÍLIES I ENTRE LES FAMÍLIES I EL PROFESSORAT³⁷

L'escola infantil, la comunitat educativa, és un espai idoni per facilitar que les famílies puguin trobar benestar. L'experiència de les comunitats d'aprenentatge ha evidenciat el poder transformador de la participació de les famílies a l'escola, tant en les capacitats educatives de les famílies com en l'eficiència de l'educació escolar.

A més d'altres recursos (diaris de grup, llibretes que van i venen...), cal que l'ambient evidenciï testimonis de la vida de l'escola, del que va succeint i sobre els actors. També com un anunci del que es preveu fer. És una excel·lent referència per a les famílies.

Comentava Loris Malaguzzi³⁸ que l'infant espera ser vist. També molts mestres esperen que el seu treball sigui vist i reconegut. La documentació es converteix en memòria viva i visible del procés compartit amb els alumnes i no se centra tant en els productes finals. El que no es veu no existeix, deia el pedagog. Explicava que la documentació és una manera ètica, estètica i política de pensar l'educació i, sobretot, d'evidenciar les extraordinàries capacitats dels infants.

Deia Carla Rinaldi que la documentació fa que l'infant tingui la possibilitat d'autovaloració, una forma de conèixer i reconèixer-se, una manera de trobar sentit a la seva manera d'actuar, una possibilitat per a la reflexió, una memòria de si mateix i el dret a no ser tancat en una única interpretació.³⁹

La documentació fa partícips les famílies de la vida a l'escola infantil, expliquen Martínez i Ortiz, molt més enllà de les produccions que l'infant pot dur a casa. A les famílies els ofereix l'oportunitat de veure les paraules, d'observar com caminen els processos infantils (per no valorar només els productes) i de conèixer millor el seu fill o filla. És una ocasió per sentir-se partícips dels esdeveniments que sorgeixen en l'àmbit escolar i sobre els quals poden opinar i debatre.

L'EAP i l'atenció a la diversitat

L'EAP ha d'actuar conscient que l'apoderament educatiu i la participació de les famílies té una especial incidència en la reducció de les conseqüències

³⁷ egeu el bloc B «Atenció primerenca i famílies».

³⁸ HOYUELOS, A. «La documentació com a narració i argumentació». *Guix d'Infantil*, núm. 39.

³⁹ RINALDI, C. «1980-1996: La evolución de la elección». A: DIVERSOS AUTORS. *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005.

de les desigualtats socials i, per tant, en la millora de les expectatives educatives dels infants.

En la relació amb les famílies, l'EAP ha de tenir present que l'entorn social i cultural constitueix un rebost immens de recursos que ha de conèixer i respectar.

La documentació compartida amb la família és un excel·lent recurs per a l'acompanyament compartit dels infants:⁴⁰ diaris que van i venen de la llar a l'escola, fotografies o relats que donen testimoni d'allò significatiu que s'ha viscut...

⁴⁰ Podeu consultar Recursos EAP: <<https://sites.google.com/view/prova1recursouseap/p%C3%A0gina-principal>> [Consulta: 5 maig 2021].

9. L'OBSERVACIÓ I L'ESCOLTA, EINES CLAU DEL PROFESSORAT

L'observació i l'escolta ens permeten comprendre i connectar amb l'infant, així com ajustar-nos oportunament a les seves necessitats i maneres.

Maria Montessori va desenvolupar estratègies essencials per a l'observació. A més, aconsellava dur sempre paper i llapis a la butxaca per poder prendre nota immediatament i de forma clara i concisa d'allò que cridava l'atenció. Ella insistia que era necessària una bona formació per saber observar i comprendre l'infant més enllà de les aparences i de la temptació de jutjar. En l'observació, ha de diferenciar-se el que succeeix amb la interpretació que se li dona en aquell moment. No és fàcil. Cal formació i supervisió.

A les escoles de Reggio Emilia la PEDAGOGIA DE L'ESCOLTA⁴¹ és un element fonamental per al seu pensament pedagògic i per a la seva relació amb les famílies, no tan sols per ajudar-les, sinó també perquè poden ajudar. Els significats constitueixen l'estructura interna que sosté l'entorn i les accions. L'infant és un investigador i un constructor de significats. A Reggio Emilia evidencien en l'infant la competència com a explorador i constructor de teories interpretatives. L'escolta comporta estar atents a la dimensió de significats i acompanyar els infants i les famílies en aquesta descoberta que va més enllà de la realitat sensorial.

L'observació i l'escolta han d'incloure l'ambient i el context. El fet d'ignorar-los implica deixar de banda possibles motivacions i condicionants externs. També cal conèixer les estructures internes que organitzen la ment de l'infant i dels adults.

L'EAP i l'atenció a la diversitat⁴²

Perquè l'EAP exerceixi les seves funcions, és fonamental comptar amb la capacitat del tutor o tutora com a observadors. Per això, cal que l'EAP promogui i acompanyi la formació dels mestres i educadors en aquesta dimensió. L'observació, l'escolta i l'avaluació de l'infant, del context i de la pràctica educativa són la condició per possibilitar una atenció a la diversitat inclusiva.

En un context en el qual predomina l'activitat i les relacions espontànies, l'observació és el referent necessari per avaluar la pertinença de les

⁴¹ RINALDI, C. «La pedagogía de la escucha: la perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia». A: *Seminario de Introducción a la Propuesta Educativa Reggio Emilia*. Bogotá, octubre 2006. <<http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia..pdf>> [Consulta: 5 maig 2021].

⁴² Vegeu el punt 3 del capítol IV d'aquest bloc.

propostes educatives, ajustar-ne l'organització i la manera com es desenvolupen, així com la pràctica educativa dels mestres i dels altres actors presents a l'escola. I molt més si parlem de necessitats específiques de suport educatiu.

És imprescindible que els professionals de l'EAP acompanyin els membres del claustre, tant a fer una bona tria d'instruments, de procediments i d'estratègies ajustats en cada cas a la intencionalitat de l'observació, com a facilitar l'accés al coneixement de les estructures internes que organitzen la ment de l'infant i així poder entendre el que veuen.

10. LA PERSONALITZACIÓ DE L'ATENCIÓ EDUCATIVA

Tots els principis anteriors miren cap a un mateix nord: la personalització de l'atenció educativa, una educació en què cada infant trobi el seu espai personal de creixement en col·laboració i en relació amb els altres, perquè, com ja hem dit repetidament, l'aprenentatge és social.

La personalització no és dirigir-se cap a l'ensenyament individual, sinó cap a un ensenyament grupal en què tinguin cabuda totes la individualitats. La personalització de l'educació pretén «la diversificació de les oportunitats, experiències i estratègies d'aprenentatge en funció de les necessitats i els interessos dels aprenents. [...] La finalitat última de la personalització és que l'infant doni un sentit personal al que aprèn, [...] implica donar veu als infants i oferir-los la possibilitat d'una elecció sobre el que aprenen, quan ho aprenen»,⁴³ perquè les evidències posen en relleu que l'aprenentatge més profund, més significatiu i persistent en el temps, és aquell que parteix i connecta amb les necessitats i els interessos de l'infant.

La UNESCO mateixa es posiciona davant l'aprenentatge personalitzat dient que ha de constituir un objectiu central en els sistemes educatius, ja que és el camí cap a una educació de qualitat.⁴⁴

L'EAP i l'atenció a la diversitat

L'EAP ha d'ajudar que la dinàmica del centre d'educació infantil no se centri tant en les activitats previstes com en les necessitats, els interessos i la disponibilitat de l'infant.⁴⁵

Bona part de les propostes fetes en els nou punts anteriors tenen com a eix transversal la necessària personalització que es remarca en aquest darrer punt.

Durant un temps es va creure que la individualització era la millor ajuda educativa possible als infants amb necessitats educatives especials. Avui sabem que les condicions més favorables per al desenvolupament

⁴³ COLL, C. «La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible». A: *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona: Fundació Bofill, 2016. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/5/1/1/3/p/c/n/4/h/personalitzacio_anuari2015cap1.pdf> [Consulta: 5 maig 2021].

⁴⁴ OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: aprendizaje personalizado*. Ginebra: UNESCO-OIE, 2017. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057_spa> [Consulta: 5 maig 2021].

⁴⁵ Autors com Dewey, Decroly, Montessori, Freire, Freinet, Piaget, Pikler, Malaguzzi, Aucouturier i d'altres reivindiquen un gir en l'educació: que aquesta posi el focus i el centre en l'infant i no el programes.

d'aquests infants emergeixen de la participació i l'activitat en grup, acuradament acompanyats.

En la implementació de l'aprenentatge personalitzat en cada centre, són fecundes les reflexions que emergeixen de processos centrats en l'acció i la investigació.⁴⁶

També són molt útils les dinàmiques de supervisió de la pràctica educativa que es duen a terme en el claustre o en l'EAP amb participació dels tutors i tutores.

Un ecosistema d'aprenentatge diversificat obre unes possibilitats immenses perquè cada infant pugui construir la seva trajectòria de desenvolupament, però amaga també riscos no menys importants per als infants amb unes condicions socials i/o personals que limiten fortament les oportunitats, les experiències, les estratègies i els recursos d'aprenentatge al seu abast. Recuperar aquest compromís de justícia social i d'equitat passa per donar resposta a les necessitats de cada un dels nostres alumnes.

Cal que l'EAP ajudi les famílies i cada infant amb propostes d'acompanyament a fi de minimitzar aquests riscos.

⁴⁶ CASCANTE, C.; BRAGA, G. «La investigación en la acción: una grúí práctica». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 224. FERNÁNDEZ NAVAS, M.; ALCARAZ SALARIRICHE, N.; PÉREZ GRANADOS, L. «La investigación acción y la reflexión como vía hacia la autonomía docente». A: *Desarrollo profesional y práctica educativa del profesorado*. Múrcia: Universidad de Murcia, 2011. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5996951>> [Consulta: 5 maig 2021].

CAPÍTOL III

MODEL D'ASSESSORAMENT

L'escola és una institució dedicada a l'educació dels infants més petits. És un sistema obert en què hi ha diferents professionals i diferents subsistemes, que té relacions amb altres sistemes del seu entorn i territori, i que acull els infants i les seves famílies.

L'EAP ha de col·laborar amb l'escola per enfortir-la, perquè sigui cada cop més competent en l'àmbit de l'atenció a la diversitat i la inclusió, a més de l'empoderament educatiu, del qual s'ha parlat en el capítol II.

Evidentment, aquesta no és la seva responsabilitat exclusiva, atès que l'equip directiu i tot el professorat del claustre en són igualment responsables, però l'EAP ha de cercar que les seves accions i intervencions ajudin l'escola i l'equip educatiu a ser cada cop més competents i inclusius.

1. OBJECTIUS PRIORITARIS DE L'EAP

A continuació, s'expliciten els objectius que es desprenen de la normativa⁴⁷ i de les funcions prioritàries dels EAP. Aquests objectius s'agrupen en tres blocs, que fan referència als diferents àmbits d'activitats relacionats amb les funcions dels EAP que s'han definit en l'apartat 3.1 de la introducció d'aquest model: el centre; el territori i el treball en xarxa, i l'organització i el funcionament de l'EAP.

1.1 El centre

a) El claustre i el professorat

En aquest àmbit es consideren els objectius, les actuacions i les activitats que l'EAP fa amb el centre educatiu com a institució, així com també amb els docents i professionals de l'escoleta organitzats en els diferents subsistemes del centre (equip educatiu, equip de suport, equip directiu, mestres i educadors, grup classe...).

Els objectius en aquest àmbit són:

⁴⁷ Capítol I del títol II de la LOE-LOMLOE sobre alumnat amb necessitat específica de suport educatiu; Decret 71/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears; Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics; Decret 30/2020, de 28 de setembre, en relació amb la xarxa d'escoles públiques; Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 22 de maig de 2019 per la qual es regula el funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional de les Illes Balears.

1. Col·laborar i assessorar en la presa de decisions per millorar la qualitat educativa en consonància amb l'atenció a la diversitat i la inclusió.
2. Orientar en la presa de decisions per a la innovació i la millora de l'educació.
3. Col·laborar amb l'equip educatiu perquè l'escoleta sigui un entorn segur i protector, lliure de violència. Participar, d'una manera crítica i reflexiva, en la millora de la convivència, l'equitat, la igualtat de gènere, el bon tracte i el respecte pel medi ambient.
4. Col·laborar amb el professorat i donar-li suport en la implementació de mesures de qualitat educativa en el seu grup d'infants i en l'ajustament a les necessitats educatives personals de cada infant.
5. Promoure dinàmiques col·laboratives entre els professionals del centre, tenir cura de la seva subjectivitat pel seu benestar personal i afavorir estratègies de resolució de conflictes interns. Col·laborar en l'acollida i la incorporació del personal i dels professionals nous i en pràctiques a l'escoleta.
6. Promoure l'avaluació del procés educatiu i de la pràctica educativa i col·laborar-hi.

b) L'alumnat

1. Col·laborar en l'enfortiment de la funció tutorial en relació amb els infants.
2. Col·laborar en l'elaboració i la implementació de l'acollida dels infants.
3. Assessorar i col·laborar en la prevenció, la detecció i l'avaluació dels infants amb possibles necessitats específiques de suport educatiu o en situació de risc i/o desprotecció. Proposar decisions de mesures educatives que provoquin canvis positius en els contextos de l'infant.
4. Realitzar l'avaluació psicopedagògica dels infants amb NESE en col·laboració amb la resta d'actors educatius. Orientar en les mesures de suport i en altres mesures que provoquin canvis positius en els contextos de l'infant. Proposar la modalitat d'escolarització més adient.
5. Mantenir l'acompanyament al professorat en el seguiment de les respostes a les necessitats educatives que deriven de la prevenció, la detecció, l'avaluació i el suport. Seguiment i coordinació per facilitar les transicions entre etapes i centres educatius.
6. Coordinar-se i col·laborar amb els serveis i els centres implicats en l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives específiques del centre.

c) Les famílies⁴⁸

Aquest àmbit fa referència a les activitats que es duen a terme per a un infant determinat i amb la seva família o amb una família que presenta necessitat d'acompanyament o de suport.

1. Col·laborar en l'enfortiment de la funció tutorial en relació amb les famílies.
2. Col·laborar en l'elaboració i la implementació de l'acollida a les famílies.
3. Informar i acompanyar les famílies dels infants que ho necessitin, seguint els acords de l'equip de suport del centre.
4. Donar suport a la cooperació entre l'escola i les famílies. Promoure l'empoderament educatiu de les famílies. Acompanyar les famílies de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu i donar-los suport.
5. Coordinar-se i col·laborar amb els serveis educatius, culturals, socials i de salut del territori que participen en l'atenció dels infants i de les seves famílies.
6. Detectar, acollir i acompanyar les famílies en situació d'especial vulnerabilitat per raons econòmiques o altres situacions singulars i posar-les en contacte amb els serveis de la comunitat.⁴⁹

1.2 El territori i el treball en xarxa

En aquest cas es tracta d'objectius i de projectes que van més enllà d'una escola i que es duen a terme en col·laboració estreta amb altres sistemes del territori. Són col·laboracions entre diferents escoles, activitats de formació de la zona, col·laboracions amb altres professionals i serveis, així com el treball en xarxa.

1. Fer l'avaluació psicopedagògica contextualitzada i proposar les mesures corresponents en relació amb els infants que sol·licitin plaça en els centres vinculats a la xarxa pública o a la xarxa complementària.
2. Col·laborar a promoure i donar a conèixer la cultura educativa dels infants més petits en el territori, així com promoure el respecte als seus drets.
3. Col·laborar amb els centres i serveis educatius del territori (EAP, CEP i/o dels àmbits de salut o socials o culturals) per promoure formacions i intercanvi d'experiències i materials, així com altres mesures

⁴⁸ En el capítol IV es desenvolupen i es descriuen els procediments i les actuacions que s'esmenten en aquest apartat, i en el bloc B s'aporten orientacions i criteris per al treball de l'EAP amb les famílies.

⁴⁹ Vegeu l'apartat 2.5 del capítol IV del bloc A i l'apartat 1.4 del bloc B.

educatives compartides. Col·laborar en l'elaboració dels plans d'estudi d'educació infantil de la Universitat de les Illes Balears i dels cicles formatius.

4. Coordinar-se i col·laborar amb els serveis educatius, culturals, socials i de salut de la zona per construir i mantenir un treball en xarxa i per afavorir la inclusió en el territori.
5. D'acord amb el Pla Biennal d'Actuació per a l'Educació de la Primera Infància, col·laborar a millorar el funcionament dels centres vinculats a la xarxa d'escoles públiques de les Illes Balears i altres serveis que s'hi prevegin.

1.3 L'organització i el funcionament intern de l'EAP

Consultau el bloc C.

2. MODEL D'ASSESSORAMENT

L'assessorament que es planteja en aquest model cerca un determinat perfil professional de l'EAP i del professorat. A continuació, es descriuen i s'expliquen quines són les competències necessàries que han de tenir aquests professionals:

- a) Capacitat per tenir una **PRESENCIA PLENA** que garanteixi l'escolta⁵⁰ i la disponibilitat per als infants, el professorat i les famílies, amb el necessari equilibri personal i amb una actitud de comunicació clara, entenedora i transparent.
- b) Capacitat per enfortir la **DIMENSIO REFLEXIVA I TRANSFORMADORA** de la pràctica educativa a l'educació infantil, inclòs el suport, amb la creació de contextos d'aprenentatge i de col·laboració amb els docents i les famílies i partint de la comprensió i l'escolta del que succeeix en el dia a dia.
- c) Capacitat per **CERCAR EL BÉ DELS MESTRES**, dels infants i de les famílies, amb competències actitudinals i procedimentals per acompanyar les persones amb dificultats.
- d) Capacitat per **TREBALLAR EN EQUIP**, per col·laborar en la creació de projectes i en l'avaluació, implicant-se en la transdisciplinarietat en què es fonamenta l'educació i en la transprofessionalitat que deriva de l'acció educadora.⁵¹
- e) Forta **INTUÏCIO EDUCATIVA FONAMENTADA EN EVIDÈNCIES CIENTÍFIQUES** i una formació reflexiva, documentada objectivament, atès que la pluralitat i la complexitat de les situacions imprevistes que sorgeixen fan impossible disposar sempre de respostes prèviament pensades. També capacitat per afavorir aquesta intuïció educativa en el conjunt de companys, educadors i mestres. Capacitat per identificar i defugir formulacions enganyoses sense fonamentació científica.
- f) Capacitat per percebre la realitat amb **OBJECTIVITAT I AFECTIVITAT CONSCIENT** i, alhora, conèixer paradigmes fonamentats en evidències, que li aporten eines validades per interpretar i proposar decisions que milloren la realitat percebuda.
- g) **MEMBRE ACTIU DE LA COMUNITAT EDUCATIVA**, expert en la pràctica de l'atenció a la diversitat i la inclusió, implicat en la recerca per desenvolupar pràctiques educatives de qualitat, evitant ser un simple transmissor de programes o orientacions, ni únicament un cercador d'informacions.

⁵⁰ Vegeu el punt 9 del capítol II d'aquest bloc.

⁵¹ La transdisciplinarietat té a veure amb la globalització del coneixement i amb el fet d'anar més enllà de les disciplines, és a dir, eliminar les fronteres entre les disciplines. Les actuals situacions físiques, biològiques i socials, així com les diferents dimensions i funcions psíquiques, no actuen separatament, sinó que actuen reciprocament. La multidisciplinarietat i la interdisciplinarietat tenen a veure amb diferents àrees del coneixement i intervenen sobre el mateix objecte sense interconnexió.

- h) Prou competència en les qüestions relatives a DINÀMIQUES DE GRUP per col·laborar activament en el bon funcionament dels grups.
- i) Capacitat de COOPERACIÓ en la implementació de les respostes educatives, de manera que facilita que el mestre o mestra se senti agent clau en la resolució de les dificultats dels infants i de les famílies. Capacitat per afavorir una forma d'estar del professorat que garanteixi, tant com sigui possible, un elevat grau d'acompliment de les intencionalitats acordades. L'assessorament eficaç no genera dependència, sinó confiança i seguretat en els membres del claustre.
- j) PENSAMENT CRÍTIC, capaç de reflexionar i raonar de forma eficient; d'analitzar, de sintetitzar i d'avaluar la informació; de prendre decisions, i de resoldre situacions complexes. No hi ha cap model definit ni solució concreta que serveixi per a tots els infants en totes les circumstàncies.
- k) PERSPECTIVA SOCIAL DE L'EDUCACIÓ, solidari i actiu defensor dels drets de l'infant i de la necessària equitat en relació amb els infants i les seves famílies.
- l) PERSPECTIVA ÈTICA⁵² que complementi els seus coneixements i habilitats professionals, perquè els principis que la sostenen són exigibles en qualsevol conducta que impliqui altres persones i perquè l'educació sempre s'ha de regir per uns valors que l'orientin.

Per més que la demanda d'assessorament o d'avaluació psicopedagògica pugui procedir de diferents persones o de diferents nivells de l'administració, l'actuació dels membres de l'EAP sempre ha de tenir com a objectiu l'interès superior del menor⁵³ i de la seva família.

Ateses les conseqüències que deriven de les tasques pròpies de l'EAP, cal actuar sempre amb la màxima prudència, cercant el millor encert possible, convocant els assessoraments necessaris, protegint sempre la bona imatge dels implicats i l'adaptació al moment emocional en què es troben les persones implicades. Cal respectar la complementarietat dels coneixements dels diferents professionals i les seves diferents formes d'intervenir, evitant sempre posar les famílies enmig de possibles desacords entre les diferents visions.

L'obtenció, l'ús i la custòdia de la informació ha de limitar-se al que sigui imprescindible respecte a l'objectiu que es pretén, per preservar la identitat dels subjectes implicats sempre que estigui assegurada la protecció del menor.

⁵² DUCH I PUIG, R. «Fonts de conflicte en la intervenció psicopedagògica». *Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya*, núm. 9, p. 16-18.

⁵³ NACIONS UNIDES. Convenció dels drets de l'infant, 20 de novembre de 1989. <http://www.fasi.cat/implicat/documents/convencio_drets_infancia.pdf> [Consulta: 5 maig 2021].

3. LA MILLORA DEL CENTRE COM A PROCÉS DE CONSTRUCCIÓ CONJUNTA

L'EAP ha de tenir una cura especial a l'hora d'afavorir espais de treball i col·laboració dins el centre, ja que, precisament en aquests espais, és on es pot desenvolupar més la funció preventiva i la millora de l'atenció a la diversitat. En aquests contextos de col·laboració institucionals, l'escola i l'EAP poden analitzar quines són les barreres que els infants troben per desenvolupar-se i aprendre a l'escola i com les poden disminuir per tal que tots els infants en siguin beneficiats.

Aquests espais institucionals poden ser reunions de claustre, de l'equip de suport o dels professionals que intervenen en un grup concret; poden ser sessions de formació conjuntes o altres reunions de l'escola. La tasca d'assessorament en el centre ha de ser considerada com un procés de construcció conjunta de l'equip educatiu amb la participació i el compromís de l'EAP.

Repassem alguns referents del constructivisme que ens poden ser útils per estar atents als processos de treball i col·laboració amb el professorat.⁵⁴

- a) EL CONEIXEMENT NO ÉS UNA CÒPIA de la informació que s'ofereix al centre, sinó una construcció mental que depèn en gran manera del que cadascú aporta. Ens convé evitar *receptes* ja construïdes, perquè, encara que siguin acceptades, pot ser que no tinguin prou significació per als altres i que no siguin incorporades com a eines pròpies per comprendre els fenòmens que s'esdevenen en l'entorn escolar. L'activitat dels professionals de l'educació ha de ser conscient i ha de procurar ajustar-se a la zona de desenvolupament proper (ZDP) de l'infant i dels altres agents educatius.
- b) Cada membre del claustre té el seus ESQUEMES DE CONEIXEMENT que reflecteixen les seves pròpies representacions de la realitat. Cal partir d'aquestes representacions per poder-les modificar.
- c) La MOTIVACIÓ de cada membre és absolutament necessària i és predictora dels resultats que en sortiran. Cal promoure la implicació activa del professorat en les activitats i les tasques compartides.
- d) Cada mestre i educador ha de trobar SENTIT A LA SEVA APORTACIÓ, s'ha de sentir reconegut dins el conjunt del grup i ha de percebre el reflex de les seves aportacions en el producte col·lectiu.
- e) Els processos de CANVI suposen una CONSTRUCCIÓ des de cada centre i cada persona implicada. No té gaire sentit proposar innovacions

⁵⁴ MONEREO, C.; Solé, I. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

sense que hi hagi un procés de treball i col·laboració que afavoreixi la descoberta personal i la construcció col·lectiva.

- f) Les POSSIBILITATS DE TRANSFORMACIÓ de cada centre tenen a veure amb l'espai que hi ha entre el que poden fer sols i el que poden fer amb l'ajuda i la col·laboració d'altres agents externs (companyes, un altre centre, CEP...). Hi ha circumstàncies que fan que no sempre l'EAP sigui el suport més oportú per millorar el centre; per això, cal facilitar la participació d'altres agents externs.
- g) COMPARTIR OBJECTIUS I CRITERIS D'ORGANITZACIÓ entre els professionals de l'EAP i els del centre és una condició necessària per al bon funcionament de l'assessorament. Per això, calen acords consensuats.
- h) La INTERACCIÓ ENTRE ELS MEDIADORS (pares, mares, professorat, companyes, amics...) constitueix el context social en el qual es desenvolupa l'infant. Afavorir la transformació del pensament i l'acció educativa de tots i cadascun és determinant per assolir la maduració personal dels diferents agents i la qualitat educativa en la qual creix l'infant.
- i) Bona part de les DIFÍCULTATS d'aprenentatge i de desenvolupament dels infants tenen a veure amb la BAIXA QUALITAT de les interaccions socials que l'infant viu en els seus contextos de vida.

4. L'EQUIP DE SUPORT. FUNCIONS

Un context i un sistema fonamentals per construir una bona col·laboració amb el centre educatiu és l'equip de suport de l'escoleta. A continuació, se'n defineixen les tasques i les funcions i es descriuen les característiques i els continguts del pla d'atenció a la diversitat del centre educatiu.

L'equip de suport, tal com diu la normativa,⁵⁵ està format pels professionals de suport, l'EAP i els mestres que es considerin necessaris. Aquest equip, coordinat per l'equip directiu, lidera i organitza l'atenció a la diversitat en el centre.

Una tasca clau d'aquest equip és la de guiar i proposar el pla d'atenció a la diversitat en el centre, i concretar la planificació d'aquesta atenció en cada curs escolar tenint en compte les necessitats dels infants, dels educadors i dels diferents grups educatius i els recursos de què disposa.

Les funcions de l'equip de suport són les següents:

- a) Proposar la planificació i l'organització dels recursos del centre per atendre la diversitat: suports, horaris, desdoblaments, coordinacions... Aquesta planificació s'ha d'actualitzar cada curs en funció dels canvis que hi hagi hagut i de les noves necessitats que hagin aparegut, en part anticipades a final del curs anterior. Supervisar i fer el seguiment de la implementació de la planificació.
- b) Compartir criteris i el model d'intervenció. Construir i definir els criteris d'atenció als grups i als infants, considerant les seves necessitats i les evidències que aporten les recerques sobre aquestes temàtiques.
- c) Compartir els problemes que sorgeixen i consensuar vies de resolució. És indispensable que l'equip pugui afrontar qualsevol canvi en les situacions dels diferents grups i dels infants que de sobte poden requerir més ajuda, i també acollir infants que arriben a l'escola un cop que s'ha iniciat el curs escolar.
- d) Elaborar les eines, les estratègies i els recursos que s'utilitzen en el centre per atendre la diversitat. Revisar, seleccionar i adaptar les eines que hagi recollit el IEPI al repositori Recursos EAP per a la detecció, l'avaluació i el suport a les escoles de 0-3 anys. Garantir la gestió de les mesures d'accés al currículum.

⁵⁵ Decret 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el Reglament orgànic de les escoles públiques d'educació infantil, dels col·legis públics d'educació primària i dels col·legis públics d'educació infantil i primària.

- e) Promoure, si és el cas, activitats comunitàries en relació amb l'atenció a la diversitat inclusiva: empoderament de les famílies, intercanvi amb altres centres, formació dels professionals i inclusió de professionals externs en algunes trobades de coordinació de suport educatiu (referents de serveis socials, referents de serveis privats).
- f) Fer el seguiment de les decisions, els acords i el funcionament dels suports respecte als alumnes amb NESE. En el calendari de l'equip de suport hi ha d'haver reunions setmanals o quinzenals establertes per fer el seguiment dels grups, les famílies i els infants. En aquestes reunions es revisen els suports que s'estan duent a terme, es fa el seguiment dels acords presos i es valora si són pertinents o si cal modificar-los. Fer supervisions de casos. També prendre decisions sobre altres actuacions: coordinacions amb serveis externs, entrevistes amb famílies, avaluacions d'algun infant, etc., i establir qui hi participarà.
- g) Fer l'avaluació formativa i constant del que es fa, dels progressos i de les dificultats, per introduir les millores necessàries. Aquesta és una funció clau de l'equip de suport, que ha d'estar alerta a les situacions que es produeixen a l'escola respecte a l'atenció a la diversitat per felicitar el claustre sobre els avanços i les millores i per detectar problemes o disfuncions que cal solucionar.
- h) Cada final de curs és necessari fer un procés d'avaluació amb tot el claustre per valorar la feina feta i els avanços aconseguits i per identificar possibles dificultats en el camí cap a una bona atenció a la diversitat. Això permetrà poder fer plans o canvis en els diferents àmbits de suport (cultures, polítiques i pràctiques) per progressar cap a una educació plenament inclusiva.
- i) Tenir cura en l'anàlisi de les necessitats dels infants amb problemes derivats de condicions extrínseques contextuais (especialment la pobresa).

5. EL PLA D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

El pla d'atenció a la diversitat és el document que recull totes les mesures organitzatives i metodològiques que el centre estableix per atendre la diversitat de l'alumnat i de les famílies. Forma part del projecte educatiu de centre i s'hi inspira. Com aquest, s'elabora a partir de l'anàlisi de la realitat del centre i del context social, familiar i econòmic.

La col·laboració amb els centres educatius per elaborar el pla d'atenció a la diversitat del centre constitueix una tasca fonamental que permet que l'EAP i l'equip educatiu reflexionin sobre els valors que prioritzen, els analitzin i els concretin; estableixin les activitats i les tasques que han de fer en aquest àmbit, i els procediments i els itineraris que seguiran.

A l'annex 1 d'aquest capítol s'especifiquen els continguts que ha de tenir un pla d'atenció a la diversitat.

6. PLANS I GRUPS DE TREBALLS ENTRE CENTRES

Al llarg dels anys de funcionament dels EAP de les Illes Balears, s'han anat trobant fórmules organitzatives entre centres que han tingut bona acceptació; sobretot s'ha demostrat que han estat eficients.

El grau d'implicació de l'EAP ha estat diferent segons la fórmula emprada i el moment en què s'ha duit a terme. Pràcticament sempre s'han organitzat amb altres serveis, institucions i administracions.

En recollim uns quants exemples:

- Trobades en format de jornades educatives centrades en aspectes concrets de l'educació.
- Trobades periòdiques d'intercanvi entre escoles d'un territori, a vegades organitzades tenint en compte les edats dels infants.
- Seminaris entre centres.
- Grups d'investigació o de formació específics.
- Grups de treball entre centres per elaborar conjuntament esborranys de documents, com per exemple el pla d'atenció a la diversitat, que posteriorment són ajustats i aprovats per cada centre.

És important vetlar per la construcció d'aquests contextos de treball en els quals mestres, educadors i professionals dels EAP poden compartir les diferents històries, les dificultats i els èxits de les seves experiències amb professors i experts que aporten noves mirades, experiències i referents interessants.

A l'apartat 3.2 del capítol I hi ha molts exemples de bones pràctiques per promoure i generar suport en aquest àmbit.

7. INDICADORS DE QUALITAT MÍNIMS SOBRE EL SUPORT I L'ASSESSORAMENT DE L'EAP

En aquest capítol s'han exposat els grans objectius del treball de l'EAP per proporcionar suport i assessorament als centres educatius a l'hora d'implementar i desenvolupar cultures, polítiques i pràctiques d'educació inclusiva.

D'altra banda, a cada capítol d'aquest bloc A es proporcionen referents, orientacions, estratègies, criteris i exemples concrets per dur a terme aquesta tasca de col·laboració i suport.

Assessorar i acompanyar les escoles, els infants i les famílies en aquest camí cap a la plena inclusió de tots els infants i de tota la comunitat no és una tasca fàcil i requereix una actitud i unes rutines de revisió constant i periòdica de les activitats, els contextos i les situacions educatives i d'interacció social.

Per poder fer aquesta avaluació formativa de la tasca d'assessorar, prevenir, detectar, avaluar i donar suport al professorat, als infants i a les famílies, a continuació es proposen uns indicadors de qualitat mínims que tenen relació amb els objectius exposats en el punt 1 d'aquest mateix capítol. Caldrà concretar-los cada curs en el pla de treball acordat amb cada escola, tenint en compte la implementació i la millora del pla d'atenció a la diversitat del centre i les prioritats i les instruccions que el IEPI proposi per a aquell curs escolar.

7.1 El centre

a) Indicadors de qualitat mínims en relació amb el claustre i el professorat

Indicadors de qualitat mínims de l'acció educativa i l'atenció a la diversitat en relació amb el claustre i el professorat als centres d'atenció preferents.

1. L'EAP col·labora en el pla de millora⁵⁶ del centre posant una atenció especial en el fet que els processos d'avaluació de l'alumnat i de l'acció educativa enforteixin la qualitat educativa i la inclusió així com la participació de les famílies. Aporta propostes, referents i criteris per a la presa de decisions.

⁵⁶ Article 121.2 ter de la LOE-LOMLOE: «El projecte educatiu ha d'incorporar un pla de millora, que s'ha de revisar periòdicament, en què, a partir de l'anàlisi dels diferents processos d'avaluació de l'alumnat i del mateix centre, es plantegin les estratègies i actuacions necessàries per millorar els resultats educatius i els procediments de coordinació i de relació amb les famílies i l'entorn».

2. Col·labora a elaborar el pla d'atenció a la diversitat del centre i a avaluar-lo anualment. Aporta criteris per analitzar la realitat, i ajuda a concretar els objectius i a prendre decisions per millorar la inclusió a curt i mitjà termini d'acord amb plans que identifiquin les prioritats, defineixin la temporització i prevegin les revisions posteriors.
3. Proposa criteris i estratègies per afrontar les dificultats derivades de les situacions socials: mesures d'equitat educativa, d'igualtat de gènere, de bon tracte i de respecte al medi ambient.
4. Aporta elements i criteris per detectar problemàtiques que afectin el professorat, l'alumnat i les famílies, i per solucionar-les.
5. L'EAP està present a les aules acompanyant les tutores en l'avaluació i el suport a l'alumnat, aporta criteris rellevants per millorar l'atenció personalitzada als infants del grup i s'implica a l'hora d'implantar-los.
6. Valora i promou la participació activa de tots i cada un dels professionals del centre i enforteix l'escolta de tothom. Col·labora amb el centre per concretar i implementar protocols i dinàmiques de resolució de conflictes.
7. Afavoreix i promou que l'equip de suport es reuneixi amb la periodicitat oportuna; que analitzi les necessitats dels infants, dels grups, de les famílies i del professorat, i que prengui decisions i en faci un seguiment.
8. Promou que en cada centre i/o en el territori hi hagi un pla de formació i de supervisió externa.
9. Promou estratègies per desenvolupar les competències personals del professorat per a l'escolta, la disponibilitat i l'equilibri personal. Promou la cura de la subjectivitat del professorat a l'escoleta.
10. Promou que es comparteixin coneixements entre els diferents professionals presents a l'escola per tal d'afavorir pràctiques transdisciplinàries.

b) Indicadors de qualitat mínims en relació amb l'alumnat

Indicadors de qualitat mínims de l'atenció a la diversitat en relació amb l'alumnat als centres d'atenció preferents.

1. L'EAP col·labora amb el professorat en l'anàlisi de les dificultats en cada grup i l'orienta per enfortir l'acció tutorial.
2. A partir de les necessitats educatives dels infants, promou la millora de la qualitat educativa de tot l'alumnat proposant mesures amb caràcter general que facilitin una educació inclusiva i atenta a la diversitat.

3. Col·labora en la detecció, l'anàlisi i la identificació de les barreres que els infants poden trobar per al joc, l'aprenentatge i la participació. Orienta el centre a l'hora de cercar i trobar maneres de disminuir-les i/o eliminar-les.
4. L'EAP acorda estratègies, criteris, procediments i supervisions per garantir, fins on sigui possible, que els professionals de l'EAP participin de forma solvent en la detecció, l'avaluació i el suport dels infants, com per exemple identificar amb claredat els precursors en cada dimensió del desenvolupament.⁵⁷
5. Aporta criteris i documentació i acompanya el professorat, a més de la implicació de l'EAP mateix, per tal que pugui detectar i avaluar les necessitats educatives i fer un seguiment de les respostes educatives planificades.
6. Proposa i consensua amb l'equip de suport una planificació sobre calendari de la detecció i l'avaluació de les necessitats educatives de l'alumnat. Proposa mesures per fer-ne el seguiment i avaluar-ne els resultats.
7. Afavoreix la consciència i el coneixement dels diferents tipus de suport a la inclusió que es poden posar en marxa en el centre (en les cultures, les polítiques o les pràctiques).⁵⁸ Avalua amb el professorat i l'equip de suport els tipus de suport que s'implementen i els que caldria implementar.
8. Afavoreix amb propostes i implicació que tant l'organització i la distribució del professorat com l'organització dels grups d'infants al llarg de la jornada escolar facilitin la personalització de les situacions d'ensenyament-aprenentatge, coherents amb les evidències dels processos d'aprenentatge i de desenvolupament en aquestes primeres edats.

c) Indicadors de qualitat mínims en l'acompanyament a les famílies

Consulta el punt 4 del bloc B.

7.2 El territori i el treball en xarxa

Indicadors de qualitat mínims en relació amb els objectius.

1. L'avaluació dels infants que les famílies volen escolaritzar es fa tenint en compte els seus contextos naturals i en col·laboració amb els

⁵⁷ Per exemple: l'absència o pobresa de jocs d'imitació/provocació, de balboteig, de sons de parla, etc. indica possibles déficits sensorials, déficit d'estimulació, dificultat afectiva, etc.

⁵⁸ Especificades en els capítols I i II d'aquest bloc.

altres agents educatius, familiars i d'altres àmbits professionals que el coneguin abans d'entrar a l'escoleta (salut, serveis socials...).

2. L'EAP promou i participa en plans i activitats per a l'empoderament educatiu de les famílies dels infants petits no escolaritzats.
3. L'EAP promou i participa en plans per promoure i donar a conèixer la cultura de l'atenció, la protecció i l'educació dels infants més petits en el territori (urbanisme, oci sa...) i promou el respecte als seus drets.
4. L'EAP promou i participa en xarxes de corresponsabilitat educativa del territori per afavorir cultures inclusives.
5. L'EAP col·labora amb els centres, els serveis educatius i els serveis dels àmbits de salut, socials i culturals del territori, per promoure formacions i intercanvi d'experiències i de materials, així com altres mesures educatives. Col·labora i es coordina amb els SEDIAP per al seguiment i la millora de l'atenció dels infants i de les seves famílies.

ANNEX 1

EL PLA D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

L'atenció a la diversitat s'ha de regir pels principis de qualitat educativa, equitat, igualtat d'oportunitats, protecció, normalització, integració, inclusió i igualtat entre dones i homes, i ha de garantir l'accessibilitat universal i la cooperació de la comunitat educativa.⁵⁹

Tots els infants, amb independència de les seves especificitats individuals o socials, tenen dret a una educació adequada a les seves necessitats i característiques. L'atenció a la diversitat ha de cercar la resposta a aquestes necessitats educatives perquè desenvolupin tant com sigui possible les seves capacitats.

En general, a les escoles d'educació infantil hi ha una gran sensibilitat per conèixer i entendre la diversitat d'infants i de famílies que acullen. El fet de ser la primera institució externa a la qual la família recorre per educar el seu fill o filla petit implica que s'estableixi una relació molt estreta i delicada entre tots dos àmbits. La família està començant a conèixer un infant que acaba d'arribar fa poc a la seva llar i també ha de començar a establir una relació de col·laboració amb una institució educativa en la qual ha de confiar molt, per la gran dependència que té el seu fill per satisfer les seves necessitats més bàsiques i primàries.

L'atenció a la diversitat forma part de l'ADN i de la manera de fer de la institució educativa, però concretar-la i plasmar-la per escrit fa necessari trobar espais per parlar-ne i per especificar les decisions sobre els procediments i les maneres de fer que s'implementen. Aquest treball de reflexió i de presa de decisions que s'exposa en un document requereix acompanyament i suport.

Per tant, és important establir contextos de treball amb el claustre i l'equip de suport per tal que tothom se senti compromès amb aquesta tasca. Aquest pla guia al llarg del curs les decisions que es prenen, les activitats i les accions que cadascú ha de fer, la seqüenciació, les maneres de fer i les eines que s'utilitzaran en cada moment.

Tot i que el document és important, allò primordial és que es creï un veritable context de col·laboració i debat en el qual cada membre del claustre pugui aportar la seva veu i experiència perquè tothom s'hi senti representat.

⁵⁹ Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics.

1. FINALITATS DEL PLA D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

El pla d'atenció a la diversitat serveix per consensuar i definir quina organització i quin funcionament instaura l'escola per desenvolupar les activitats que ha de fer per atendre les necessitats diverses dels infants i de les seves famílies.

En el pla d'atenció a la diversitat el claustre defineix quins seran els procediments per conèixer els infants de l'escola i les seves famílies i per detectar els infants susceptibles de necessitar més ajuda; com han d'actuar i què han de fer els diferents membres del centre i de l'EAP un vegada que s'han identificat els infants susceptibles d'avaluació i d'intervenció, i com es farà l'avaluació psicopedagògica i qui hi ha de participar.

Quan en el pla es desenvolupen les diferents funcions, cal especificar quines accions i quins itineraris es proposen per dur-les a terme.

També cal que l'equip reflexioni sobre les estratègies educatives més fonamentals per decidir la resposta educativa personalitzada que ofereix a alguns infants i famílies; quins tipus de suports posa en marxa per ajudar-los; com i quan es fa el seguiment d'aquests infants, i com s'organitza la coordinació i la col·laboració amb els altres professionals i serveis implicats.

D'altra banda, a més de definir tot el que cal fer al voltant d'un infant i/o família susceptible de rebre suport, en el pla també s'han de concretar quins espais i quins moments de reflexió i anàlisi de les cultures, les polítiques i les pràctiques s'estableixen per tal d'anar identificant i disminuint les barreres que els infants poden trobar per participar, créixer i aprendre a l'escola o en el context familiar. Aquestes reflexions compartides són les que permetran establir els canvis i les millores que s'han de fer en els diferents àmbits educatius.

2. RESPONSABLES DE L'ELABORACIÓ DEL PLA

La resposta a la diversitat no és una qüestió que es pugui reduir a l'aula i a la relació de l'infant amb la seva educadora o educador. Tot el personal educatiu i no docent de l'escola ha de participar en l'elaboració i la concreció del pla d'atenció a la diversitat, ja que l'acció educativa és global i transversal, i tan important és la tasca educativa que els educadors fan amb el grup en el marc de l'aula com l'atenció i la benvinguda que reben les famílies quan acudeixen a l'escoleta a informar-se per a una possible matriculació o quan hi van cada matí a deixar el seu fill o filla a l'escola.

El pla d'atenció a la diversitat ha d'implicar tot el claustre i el personal de l'escola per tenir en compte tota la institució i les persones que en formen part. S'ha de fer de manera compartida amb l'equip i amb la col·laboració i el suport de l'EAP. A vegades, segons les característiques del context social i econòmic del centre, també és oportú demanar l'assessorament a altres professionals (treballador social, integrador social...) i entitats de la zona que es consideri que tenen coses a dir en la resposta i l'atenció a la diversitat dels infants i les famílies del centre.

En aquest sentit, és necessari que l'EAP disposi també de formació i treball en l'equip mateix per identificar els temes bàsics als quals cal donar més suport i les barreres a l'aprenentatge i a la participació que troben certs infants i famílies més vulnerables. Aquesta detecció de les barreres per a una educació inclusiva ha de guiar la formació, el treball en els centres i la col·laboració amb altres institucions educatives, de salut o socials de l'entorn.

El pla ha de facilitar la coordinació de tots els professionals que intervenguin en l'atenció als infants. L'atenció integral als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu s'ha d'iniciar des del mateix moment en què aquesta necessitat sigui identificada i s'ha de regir pels principis de normalització i d'inclusió.

L'equip directiu, en col·laboració amb l'equip de suport, ha de liderar l'elaboració del pla d'atenció a la diversitat, en el qual ha de participar tot l'equip educatiu. El centre i l'EAP han de decidir quina persona en concret coordinarà aquesta tasca i en proposarà la revisió i la millora quan apareguin dificultats o noves necessitats. El claustre i el consell escolar han d'aprovar el pla.

Aquesta coordinació implica:

- Proposar i acordar un calendari de reunions.
- Definir els objectius de les reunions a partir del debat amb l'equip.
- Preparar les reunions de treball i moderar-les.
- Recollir i recordar els criteris, els referents i els acords que es van prenent. Procurar que en quedi documentació escrita.
- Revisar i fer el seguiment de les diferents actuacions per tal de proposar-ne la revisió i la millora quan es detectin problemes o disfuncions.

3. CONTINGUTS DEL PLA D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Aquest pla ha d'incloure, com a mínim, els aspectes següents:

- Anàlisi de les característiques del centre i del seu entorn sociocultural i econòmic. Identificació de les forces, les oportunitats, les amenaces i les dificultats en relació amb la vida i l'educació dels infants i de les famílies. Es tracta d'identificar quines són les principals característiques, necessitats i dificultats de les famílies que duen els seus infants a l'escola, així com les millors estratègies o recursos per empoderar-les. Això permetrà que el centre pugui definir i concretar els objectius de l'atenció a la diversitat en relació amb els infants i amb les famílies que acull.
- Definició dels objectius del pla d'atenció a la diversitat i els blocs que conformaran el document. Establiment de les maneres i els moments en què se'n farà el seguiment, la revisió i l'avaluació.
- Organització de la detecció, la identificació i la valoració de les necessitats dels infants i les seves famílies. Definició dels itineraris i dels agents que han de participar en cada fase, així com en el seguiment i l'evolució dels alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu.
- Establiment dels criteris metodològics del centre en consonància amb l'atenció a la diversitat i la inclusió per oferir una aula rica, diversificada i de qualitat.
- Fixació de mesures ordinàries de suport i modificacions metodològiques per adequar les programacions i les activitats a les necessitats dels infants que requereixen algun ajustament i/o personalització de la resposta educativa.
- Elaboració d'un repertori de mesures específiques de suport que formin part de les bones pràctiques del centre adreçades a determinats infants que necessiten una atenció més intensiva i personalitzada.
- Establiment de mesures extraordinàries de suport educatiu per atendre l'alumnat greument afectat, tenint en compte la recomanació de la Comissió Tècnica 0-3.⁶⁰
- Organització dels recursos humans i materials per desenvolupar les mesures d'atenció a la diversitat establertes. Establiment dels àmbits de presa de decisions pertinents per assegurar-ne la revisió, l'optimització i l'actualització quan es detectin canvis o s'hagi de fer front a noves problemàtiques.

⁶⁰ Pel que fa als recursos humans i materials específics necessaris per a l'escolarització inclusiva d'aquests infants, vegeu el *Document marc l'educació dels infants 0-3 i la necessària equitat* (apartat 5.2.B.B) <http://www.conselldeivissa.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_14429_1.pdf> [Consulta: 5 maig 2021].

- Elaboració de principis i organització de l'acció tutorial i de la col·laboració educativa amb les famílies.
- Elaboració del pla d'acollida per facilitar la integració dels alumnes i les famílies que s'incorporen al centre per primera vegada, procedents d'altres centres o acabats d'arribar d'altres països.⁶¹
- Seguiment i avaluació del pla en cada curs escolar.

⁶¹ Consultau el Protocol d'acollida de famílies en situació d'exclusió social de l'EAP Menorca en el repositori Recursos EAP: <<https://sites.google.com/view/prova1recursoseap/p%C3%A0gina-principal>>.

CAPÍTOL IV

PREVENCIÓ, DETECCIÓ, AVALUACIÓ I SUPORT A L'ESCOLETA DES D'UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Des d'una perspectiva inclusiva, la prevenció, la detecció, l'avaluació i el suport formen un continu i es van alternant segons el moment del procés de personalització de l'ensenyament.⁶²

Totes aquestes dimensions comparteixen uns mateixos condicionants:

- Tant la qualitat de les relacions afectives com la qualitat educativa estan condicionades per la qualitat afectiva de les relacions i la riquesa ambiental.
- L'equilibri personal i la presència conscient dels adults són necessaris per possibilitar l'escolta, la disponibilitat, la comprensió de les necessitats i el millor ajustament possible de les respostes educatives.⁶³
- Un ambient amable i estimulador facilita l'activitat espontània i l'expressivitat de l'infant.

Com s'ha comentat, la prevenció, la detecció, l'avaluació i el suport no constitueixen unes etapes sempre consecutives, sinó que sovint s'alternen:

- La prevenció té unes prioritats i unes maneres ben diferenciades segons l'edat de cada infant. Les necessitats i les respostes canvien, a vegades, en poques setmanes. Per això, cada moment evolutiu exigeix un plantejament singular de la prevenció.
- La detecció constitueix una actitud d'observació permanent. Com més petit és l'infant amb més rapidesa apareixen nous referents que *ens informen* del camí que pren la seva estructura psíquica, perquè les seves estructures biològiques i les estructures psíquiques es transformen molt ràpidament en aquestes primeres edats. L'exteriorització d'aquestes estructures i competències psíquiques adopta formes molt diverses segons cada context i moment evolutiu en aquests tres primers anys. L'estructura psíquica de l'infant va adquirint complexitat a la vegada que incorpora funcions, i és en aquest procés dels primers anys que l'infant es converteix en un subjecte singular.
- L'avaluació i la implementació de les mesures de suport, en aquestes edats, no van sempre una darrere l'altra perquè l'avaluació sovint té

⁶² Vegeu el punt 10 del capítol II d'aquest bloc.

⁶³ Com deia Spitz, el principal recurs que té un nadó per desenvolupar-se és un altre ésser humà que el sostengui i l'organitzi (SPITZ, R. *El primer año de vida*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1996).

com a referència la resposta a la modificació d'aspectes de la cura i les relacions amb l'infant.

A més, en totes aquestes dimensions⁶⁴ cal mantenir una estreta cooperació entre el professorat del centre, els professionals de l'EAP i la família.

També és necessària la col·laboració a la feina en xarxa amb la finalitat de garantir un model d'intervenció global. Cal que l'equip estableixi sistemes de coordinació externa amb els serveis que tenen relació amb la infància com:

- a) Els serveis de la Conselleria d'Educació i Formació Professional: Departament d'Inspecció Educativa, Servei d'Atenció a la Diversitat i Servei de Formació del Professorat.
- b) Els actors del sistema de salut, com pediatria, especialistes en otorrinolaringologia, audiologia, fisioteràpia, etc. Sempre cal l'intercanvi d'informació i d'opinions.
 - Donen bons resultats els plans de prevenció com els protocols de control de l'infant sa, especialment si incorporen protocols de salut mental.
 - El sistema de salut sol tenir informacions que són necessàries per comprendre millor les problemàtiques que es detecten en els infants.
 - La perspectiva i els coneixements pediàtrics aporten elements necessaris per al diagnòstic i les exploracions, que són decisives, per exemple, en el cas dels dèficits auditius i visuals.
 - La coordinació amb els serveis de salut mental infantil ha de ser un fet habitual i periòdic, especialment amb el Centre Coordinador d'Atenció Primària pel Desenvolupament Infantil (CAPDI) i l'Equip d'Avaluació de les Dificultats de Socialització i Comunicació (EADISOC)
- c) Els serveis socials públics, com ara els serveis d'infància i família municipals, els serveis socials d'atenció primària, l'Oficina Balear de la Infància i l'Adolescència, els serveis d'ONG (Càritas, Creu Roja...), així com altres serveis específics de l'àmbit social.

És necessari mantenir un CONTACTE ESTABLE AMB EL SERVEIS SOCIALS D'ATENCIÓ PRIMÀRIA perquè moltes famílies també tenen dificultats derivades de

⁶⁴ Prevenció, detecció, avaluació i suport.

la seva situació de vulnerabilitat social. En molts d'aquests casos la seva situació de pobresa s'agreuja pel fet de tenir infants petits que, a més, són les principals víctimes de la manca de recursos i dels factors d'exclusió que els acompanyen.

Per tot això:

- És necessari establir procediments que evitin que les famílies hagin d'anar i venir entre serveis educatius i els serveis socials.
- Alguns centres fan trobades periòdiques entre l'equip de suport de l'escola i els professionals dels serveis que atenen les famílies amb infants escolaritzats.
- Fins i tot alguns professionals dels serveis socials atenen les famílies utilitzant els espais de l'escoleta, de manera que així normalitzen aquestes trobades, especialment en la primera trobada o quan és el centre que deriva l'infant.
- És necessari fixar criteris comuns en l'acompanyament de les famílies amb infants petits per evitar desorientacions, per no duplicar intervencions que no ajuden i per a la necessària eficiència dels recursos.

També s'ha d'establir una relació estable i una acció coordinada amb els serveis socials especialitzats, com ara els serveis de protecció dels menors, els serveis assessors de la dona, els serveis vinculats a les drogodependències i altres serveis del territori.

d) Altres serveis d'atenció primerenca dependents de la Direcció General de Dependència (UDIAP i SEDIAP).

La Conselleria d'Afers Socials i Cooperació té concertats els serveis d'atenció primerenca per atendre els infants de zero a sis anys amb trastorns en el desenvolupament o amb risc de patir-ne.

És imprescindible mantenir canals permanents de col·laboració i de traspàs d'informació tenint en compte el que estableix la normativa.⁶⁵,

⁶⁶

Pot ajudar a aquest propòsit el fet de tenir establerts uns protocols de comunicació i trobades periòdiques.

⁶⁵ Decret 85/2010, de 25 de juny, pel qual es regula la xarxa pública i concertada d'atenció primerenca en l'àmbit dels serveis socials de les Illes Balears, i la Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears.

⁶⁶ Vegeu l'annex 2 del capítol IV.

1. LA PREVENCIÓ A L'ESCOLETA

La literatura acadèmica preveu tres nivells de prevenció:

- La prevenció primària, per evitar que es donin condicions favorables a l'aparició de dificultats i trastorns en el desenvolupament.
- La detecció i el diagnòstic tan aviat com sigui possible per evitar la consolidació de les dificultats (prevenció secundària).
- Les mesures d'acompanyament i les respostes educatives adequades vinculades a les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) centrades a superar o minimitzar les conseqüències de les necessitats específiques de suport educatiu (prevenció terciària).

La prevenció dels trastorns en el desenvolupament infantil té l'objectiu d'evitar les condicions que poden dur a l'aparició de deficiències o trastorns.⁶⁷ Aquestes mesures tenen un caràcter universal.

La prevenció primària que pertoca al sistema educatiu té a veure, sobretot i entre d'altres, amb les accions següents:

1. Garantir la qualitat de funcionament de l'escoleta en totes els processos, les dimensions i les funcions.
2. Tenir cura de l'acollida de les famílies i dels infants.
3. Promoure l'equitat en l'accés i l'atenció continuada.
4. Afavorir l'empoderament educatiu de les famílies.⁶⁸
5. Garantir la participació activa i democràtica de tots els membres de la comunitat educativa.
6. Garantir la igualtat de gènere en tots els seus àmbits.
7. Promoure les activitats familiars d'oci sa.⁶⁹
8. Tenir cura de la subjectivitat del professorat.⁷⁰

En l'esquema conceptual d'aquest model pedagògic dels EAP també són mesures de prevenció les mesures de suport en la dimensió cultural i

⁶⁷ FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA. *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad. Documentos 55/2005. <https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/807_d_LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf> [Consulta: 5 maig 2021].

⁶⁸ Vegeu el bloc B d'aquest document i els capítols IV i V del *Document marc. L'educació dels infants de 0-3 anys i la necessària equitat* <http://www.conselldeivissa.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_14429_1.pdf> [Consulta: 5 maig 2021].

⁶⁹ *Document marc...*, p. 126 -129.

⁷⁰ PASCUAL-LEONE, Á.; FERNÁNDEZ IBÁÑEZ, Á.; BARTRÉS-FAZ, D. *El cerebro que cura*. Barcelona: Ed Plataforma Actual, 2019.

política quan es parla de l'atenció a la diversitat inclusiva.⁷¹ També tenen un caràcter preventiu les mesures especificades en el capítol II d'aquest mateix document.

Cal remarcar que la prevenció primària a la primera infància pertoca també als serveis de salut, als serveis socials,⁷² a medi ambient i urbanisme, a treball, etc.

Una bona oportunitat per a l'eficiència de les energies implicades és la cura de les xarxes locals, atès el que diuen Mireia Civís i Jordi Longàs.⁷³ Per això, quan la realitat proposa reptes imprevists, és una bona ocasió per plantejar-se que els EAP i les escoles participin en xarxes de corresponsabilitat educativa⁷⁴ amb altres escoles i altres serveis adreçats a la infància, com serveis socials, serveis d'oci sa, pediatria, etc.

La complexitat intrínseca de cadascun dels fenòmens que incideixen en l'educació dels infants no es pot reduir a una sola acció o agent, i la naturalesa complexa dels reptes té a veure amb el seu caràcter comunitari. Per poder atendre aquesta complexitat, les respostes han de ser comunitàries i en l'activitat escolar s'han de basar en la transdisciplinarietat.

Aquestes xarxes permeten connectar els actors socials, des de la seva especificitat i les seves possibilitats, per contribuir a l'èxit de l'atenció educativa des del principi d'equitat.

⁷¹ Vegeu el punt 2 del capítol I d'aquest bloc.

⁷² Pla Integral d'Atenció Primerenca de les Illes Balears, aprovat pel Consell de Govern de les Illes Balears en la sessió del 2 de juliol de 2010.

⁷³ LONGÀS, J.; CIVÍS, M. «Xarxes de corresponsabilitat educativa: un ou repte per a la governança del sistema educatiu». A: *Reptes de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2019.

⁷⁴ Ibídem nota anterior: «Entès com el compromís de tots els actors socials, des de la seva especificitat i possibilitats, per contribuir a l'èxit de l'educació des del principi d'equitat. La mirada comunitària permet donar un pas qualitativament diferent i molt valuós respecte de les connexions escola-territori més freqüents. La corresponsabilitat educativa ens obre al repte d'aconseguir que aquells agents que no tenen ni vocació ni consciència educativa puguin arribar a considerar que tenen alguna cosa a dir o a fer».

2. LA DETECCIÓ PRIMERENCA

2.1 Objectius de la detecció primerenca

La justificació fonamental de l'atenció primerenca resideix justament en la capacitat de detecció primerenca dels infants en situació de risc i especialment quan hi ha els primers indicis de dificultats evolutives. Ha costat decennis deixar de banda la idea que cal esperar a veure com evoluciona.

Les dificultats i els trastorns en el desenvolupament han de considerar-se com una desviació significativa del *curs* del desenvolupament a conseqüència d'esdeveniments de salut o de relació que comprometen l'evolució biològica, psicològica o social. Alguns retards en el desenvolupament poden compensar-se o neutralitzar-se de manera espontània o amb una intervenció primerenca acurada.

Aquestes dificultats poden tenir ORIGEN ORGÀNIC, NEUROLÒGIC, AMBIENTAL O RELACIONAL i poden incidir en el desenvolupament de l'infant. A continuació, se n'esmenten algunes de les més habituals:

- a) Alteracions orgàniques i neurològiques de l'infant. Moltes d'aquestes alteracions poden ser resoltes amb una diagnosi mèdica adequada; els efectes secundaris d'altres són limitats si hi ha unes mesures mèdiques adequades.
- b) Prematuritat. Un 8 % dels infants del nostre país són prematurs. Tanmateix, la prematuritat es té poc en compte en els entorns de l'educació infantil. Cal conèixer i comprendre les situacions que han viscut els infants i les famílies. Cal entendre què succeeix quan un nadó neix prematur per poder acompanyar l'infant i la família.⁷⁵
- c) Episodis greus viscuts per l'infant amb poca o cap protecció afectiva, com determinades circumstàncies perinatals sense un acompanyament necessari, per exemple, ingressos hospitalaris que l'infant ha viscut de forma agressiva, accidents, etc.
- d) Dificultats dels adults cuidadors com a conseqüència de dificultats sorgides de la seva pròpia biografia, per creences inadequades en relació amb la criança, per trastorns emocionals secundaris a l'embaràs o al part que han estat mal gestionats, per una excessiva soledat de la família, per dificultats en la salut mental d'algun dels progenitors, per contingències sorgides que han desequilibrat la criança, per dificultats de l'escola o del tutor o tutora, etc.

⁷⁵ TARRAGÓ, R. [ed.]. *Vivir la prematuridad*. Barcelona: Ed. Octaedro, 2020.

- e) Factors d'estrès o dificultats socials que poden hipotecar els recursos de la família i generar una situació d'adversitat habitual (pobresa, problemes d'habitatge, exclusió social, etc.).
- f) Dificultats d'adaptació de l'infant a l'escoleta, que poden ser per si mateixes un indicador en el qual cal fixar-se. Poden tenir a veure tant amb el funcionament de l'escola com amb situacions vinculades al context familiar. En qualsevol cas, és essencial dedicar-hi atenció, atès que les conseqüències d'experimentar aquesta sensació de risc poden afectar la seguretat afectiva de l'infant i dificultar-ne el desenvolupament.

Les dificultats degudes a una criança inadequada i bona part de les dificultats mentals dels primers anys es poden resoldre amb PROCESSOS CURTS D'ACOMPANYAMENT a la família i ajustant les respostes educatives de l'escola a les necessitats de l'infant. Des de la perspectiva professional, cal lucidesa en la comprensió de l'escenari de criança, capacitat empàtica i prestesa en l'ajuda. En síntesi, la funció dels EAP i de l'escola es fonamenta en la necessitat d'arribar a temps.

Una PREVENCIÓ ADEQUADA i la necessària detecció sovint aconseguixen anticipar-se i resoldre amb certa facilitat problemàtiques que podrien esdevenir greus. Això requereix que l'entorn escolar tingui la necessària qualitat i que aquesta qualitat inclogui l'acompanyament a les famílies amb una actitud de col·laboració. La majoria d'entrebanys en el desenvolupament es poden resoldre en unes quantes setmanes. Al contrari, si amb respostes molt senzilles no s'aconsegueix superar aquests petits entrebanys, es genera desànim i desorientació en l'infant i sobretot en la família, la qual cosa pot arribar a provocar dinàmiques educatives familiars desordenades o confuses. Cal tenir en compte que moltes famílies parteixen de zero pel que fa a criteris educatius i sovint en el seu relat familiar no hi ha una *motxilla* de bones pràctiques educatives.

La detecció en els primers anys NO POT BASAR-SE NOMÉS EN LA GRAVETAT APARENT de la simptomatologia, perquè problemàtiques lleus i problemàtiques greus sovint tenen inicialment simptomatologia semblant. Si esperam a tenir una diagnosi clara per organitzar l'acompanyament, arribarem tard a evitar algunes dificultats greus que es poden generar si no hi ha aquest acompanyament inicial.

En la detecció i l'avaluació, cal sempre parar atenció als PROCESSOS PRENATALS I PERINATALS, atès que en aquestes primeres edats les dificultats de criança i de sosteniment emocional del nadó són transcendents per a la seva funció estructurant i poden arribar a paralitzar o desorganitzar les forces de la maduració.

En qualsevol procés de prevenció, detecció, avaluació i suport, cal tenir en compte els FACTORS DE RISC⁷⁶ i els de RESILIÈNCIA que poden haver incidit o estar incidint en el desenvolupament, atès que les previsions que s'han de fer, encara que es tracti de dificultats petites, poden resoldre's fàcilment si l'entorn és resilient i disposa de recursos personals; en canvi, hi ha risc de col·lapsar el desenvolupament si són un afegit a una realitat en la qual ja hi ha altres fonts de sofriment.⁷⁷

2.2 Organització de la detecció

La prevenció i la detecció a l'escoleta exigeixen la implicació de totes les persones del centre en un procés que s'inicia en el moment de donar i rebre informació per al procés d'admissió. Les actuacions que cal dur a terme han d'estar planificades i recollides en el pla i els protocols de detecció del centre.

Per exemple, hi ha famílies que, si no compten amb acompanyament abans de la matrícula, tenen dificultats per formalitzar el procés d'admissió al centre; d'altres viuen amb tanta vulnerabilitat les dificultats del seu infant que reaccionen refusant l'escola davant qualsevol senyal que interpretin com un obstacle; d'altres abandonen el procés d'escolarització si perceben qualsevol indici de possible desprotecció, etc.

La pluralitat de factors que condicionen el desenvolupament sa exigeix que en el conjunt del centre i en l'EAP hi hagi la consciència i els coneixements suficients per comprendre totes les famílies i infants i respondre'ls adequadament, molt especialment si es troben en situacions de risc.

És necessari que aquesta consciència i aquests coneixements estiguin activats en una organització que s'actualitzi cada curs. Periòdicament, cal detectar les necessitats de formació i documentació i prendre mesures al respecte.

a) Ajustaments organitzatius

Poc després d'haver començat el curs, és possible anar ampliant variables en l'organització del grup per facilitar l'ajustament de les situacions d'aprenentatge: preveure desdoblaments per poder personalitzar més l'acompanyament, ja sigui en la parla, en la conquesta del moviment i de les competències motrius, en les competències més cognitives, en la dimensió emocional, etc.⁷⁸

⁷⁶ Vegeu els factors de risc a l'apartat d'avaluació d'aquest capítol.

⁷⁷ Ídem.

⁷⁸ Vegeu els criteris per recollir i analitzar la informació a l'apartat d'avaluació d'aquest capítol.

De fet, hi ha previsions de materials, desdoblaments, rutines... que ja es poden anticipar a començament de curs quan es té un primer coneixement de molts dels infants i les necessitats habituals que poden presentar.

b) Observació de l'activitat espontània

Les observacions participants,⁷⁹ especialment en contextos de petits grups, faciliten l'escolta i les respostes educatives personalitzades. D'aquesta manera es poden observar amb facilitat les competències i les dificultats de cada infant, el tipus de respostes educatives que s'ajusten millor a les seves necessitats, la identificació de la tipologia i la possible etiologia de les seves dificultats i també ja es poden triar els ajustaments que més l'afavoreixen.

Aquesta observació conscient del tutor o tutora en les dinàmiques espontànies ha de comptar amb l'acompanyament de l'EAP, especialment en l'anàlisi de les observacions. Els professionals de l'EAP l'ajuden, per exemple, a interpretar el que són necessitats generalitzades en el grup i els signes d'alarma per prendre conjuntament decisions respecte a l'organització del grup i les prioritats educatives, per tal d'ajustar millor les respostes educatives. En aquest procés d'anàlisi, cal decidir quins infants presenten indicadors que fan necessària una anàlisi més acurada i adaptacions de les respostes educatives més ajustades.

A partir d'aquesta primera anàlisi, acompanyada de la informació que aporta la família, la identificació de factors de risc que hi poden estar incidint i la informació aportada per serveis externs, és possible concloure una hipòtesi inicial fonamentada que ajudi a planificar adequadament el conjunt de mesures que cal prendre.

c) Indicadors, escales, criteris i protocols

El fet de disposar d'indicadors, inventaris, qüestionaris, escales o protocols facilitarà a la tutora o tutor ordenar la seva observació. N'hi ha de molts tipus, que prioritzen dimensions diferents, i criteris diversos, però cal que el material estigui basat en evidències que els validin.⁸⁰

⁷⁹ Observació participant: quan qui observa forma part del procés, com és el cas dels mestres o dels membres de l'EAP, que són actius en la relació. En general, es considera l'estratègia més eficient per extreure dades de qualitat en entorns educatius.

⁸⁰ Consultau el repositori Recursos EAP: <<https://sites.google.com/view/prova1recursoseap/p%C3%A0gina-principal>>.

Tots aquests recursos exigeixen una preparació prèvia, alguns fins i tot una formació, i sempre un contrast amb altres professionals respecte a com usar-los, per estar segurs que s'utilitzen adequadament i que es fa una interpretació correcta de les dades.

És important triar l'instrument que s'utilitza segons l'objectiu concret que es pretén avaluar. Convé tenir en compte els aspectes següents:

- Repassar els paràmetres i els referents, tant del desenvolupament segons l'edat com dels indicadors de les estructures afectives i les competències expressives, i ajustar l'observació de les dificultats.
- Prendre en consideració la informació de la qual disposa l'escola i cercar informació d'altres serveis externs.
- Identificar, si és el cas, algun aspecte d'especial atenció que calgui considerar en el procés de detecció.
- Comprovar que els criteris i les eines són ajustats a totes les edats dels infants de l'escola.
- Sobretot, garantir la detecció de maltractaments i de tot tipus de violència que pugui afectar els infants i les famílies i que estam obligats a notificar.⁸¹

d) Diàleg amb les famílies⁸²

Totes aquestes observacions i ajudes, al llarg de tot el procés d'acompanyament, sempre s'han de complementar amb converses amb les famílies per cercar elements que facilitin la percepció de la realitat per part de tothom, així com poder valorar quines són les ajudes més oportunes.

Per fer possible aquestes converses amb les famílies, cal tenir un bon bagatge de recursos professionals. Cal utilitzar dinàmiques de diferents tipus perquè no a totes les famílies els ajuda la mateixa estratègia ni el mateix posicionament per part de l'entrevistador. En alguns casos, convindrà fixar entrevistes amb certa freqüència i preveure la disponibilitat de temps i les condicions adequades tant per al membre de l'EAP com per a la tutora o el tutor.⁸³

⁸¹ GOVERN DE LES ILLES BALEARS. CONSELLERIA D'AFERS SOCIALS, PROMOCIÓ I IMMIGRACIÓ. *Guia per a la detecció i notificació del maltractament infantil. Actuacions davant el maltractament des de l'àmbit educatiu*. <https://www.caib.es/sites/rumi/ca/ambit_educatiu-33725/archivopub.do?ctrl=MCRST1685ZI97812&id=97812> [Consulta: 5 maig 2021].

⁸² Article 74.2 de la LOE-LOMLOE: «En aquest procés [d'identificació i valoració de les necessitats educatives especials] han de ser escoltats i informats preceptivament els pares, mares o tutors legals de l'alumnat».

⁸³ Vegeu el bloc B.

2.3 Moments clau de la detecció. Temporalització

Correspon als professionals de l'EAP el lideratge d'aquest procés en el si de l'equip de suport del centre i fer una planificació des del començament de curs que prevegi les actuacions següents.⁸⁴

2.3.1 En els dies previs a l'inici de l'escolarització dels infants

En els dies previs a l'entrada dels infants, convé planificar una conversa tranquil·la amb cada tutor i tutora per tractar dels temes següents:

- Prendre consciència de l'oportunitat que ofereixen les primeres entrevistes amb les famílies i ajudar a preparar-les.
- Identificar els infants amb factors de risc social i cultural, biològic, familiar...
- Fer una anàlisi de la composició del grup quant a les circumstàncies familiars i la situació de cada infant, per preveure des del primer moment algunes mesures organitzatives i d'acollida.
- Respecte als infants que arriben detectats per altres serveis o en el mateix centre en el procés d'admissió, cal preveure mesures de suport tant pel que fa a les polítiques i l'organització com a les pràctiques. El contacte amb els altres professionals i sobretot el diàleg amb la família en la fase prèvia a l'obertura del centre són essencials per possibilitar una acollida adequada basada en previsions fonamentades.

2.3.2 Setembre (o a final del curs anterior)

- a) Analitzar, per part del claustre i l'equip de suport, les dificultats i els èxits dels cursos anteriors amb referència a la detecció, l'avaluació i les diferents mesures de suport utilitzades.
- b) Prendre acords sobre les condicions (organització del grup, desdoblaments, etc.) que afavoreixen l'observació conscient i l'oportunitat de fer les primeres respostes educatives personalitzades (desdoblaments, experimentació, etc.).
- c) Prendre acords sobre les mesures d'atenció a la diversitat necessàries des dels primers dies tenint en compte la detecció i el coneixement que es té d'alguns infants i de les seves famílies des del curs anterior o durant el procés d'admissió.
- d) Fer un calendari del procés de detecció per garantir que, en qualsevol cas, a final de novembre està fet tot el procés d'identificació dels

⁸⁴ Consultau el repositori Recursos EAP: <<https://sites.google.com/view/prova1recursoseap/p%C3%A0gina-principal>> [Consulta: 5 maig 2021].

infants i les famílies que sembla que necessiten respostes educatives o acompanyament. La detecció de dificultats ha d'incloure també la detecció de dificultats significades que puguin afectar les famílies encara que sembli que l'infant no se'n ressent. Aquesta detecció es fonamentarà en el contacte diari i, si cal, en alguna entrevista.

- e) Distribuir tasques entre tots els membres del claustre i els de l'EAP per garantir que cada grup d'infants rep dues *mirades* (tutor/a i +1; tutor/a i membre de l'EAP, etc.).
- f) Quan es decideixi que és necessària, fer una avaluació de determinats infants i establir acords sobre qui i com la farà i quan, tenint en compte les necessitats de la família.
- g) Continuar fent l'acompanyament a les famílies⁸⁵ del curs anterior i iniciar-lo amb les noves famílies que en necessiten.

2.3.3 Període d'octubre-novembre

- h) Des de començament d'octubre, fer els processos de detecció acordats i analitzar les observacions, tant les relatives al grup com les de cada infant.
- i) Promoure i facilitar la participació de les famílies en el procés de detecció.
- j) Fer una avaluació psicopedagògica quan sigui necessària perquè hi hagi indicis fonamentats de necessitats de suport específic.

2.3.4 Desembre

- k) Prendre decisions organitzatives i estratègiques per garantir la personalització de les respostes educatives necessàries relatives a cada escoleseta i al sector.

2.3.5 Període de gener-març (primer trimestre)

- l) Analitzar de manera continuada l'evolució de l'atenció a la diversitat en el centre, tant dels infants i famílies ja identificats com dels nous que sorgeixin. Anar fent els ajustaments necessaris de les diferents mesures d'atenció a la diversitat segons quina sigui l'anàlisi i planificar una complementarietat adequada amb els serveis externs que puguin acompanyar les famílies i els infants.
- m) Sempre, fer una *ronda* de detecció poc temps després d'haver començat el segon trimestre per tal d'identificar les necessitats

⁸⁵ Vegeu el bloc B.

educatives específiques que potser encara no reben les respostes adequades.

- n) Preveure permanències a primer cicle: És oportuna per a l'infant? Què en pensa la família? Hi ha disponibilitat del centre? Hi ha disponibilitat de recursos? Tramitació.

2.3.6 Període abril-juliol (tercer trimestre)

- o) Acompanyar les famílies en la tria de centre i en la transició. Facilitar informació al nou centre.
- p) Planificar la detecció de possibles dificultats de la família — econòmiques, culturals o d'altre tipus— i dificultats evolutives durant el procés d'admissió i matrícula per al curs següent:
 - Previsió de possibles acompanyaments, si és el cas, durant aquest procés d'acollida abans de començar el curs següent.
 - Previsió de necessitats de mesures d'accés i de suport intensiu per al curs següent.

2.4 Algunes particularitats segons les edats dels infants

2.4.1 Significació dels processos prenatals i perinatals

És necessari que el professorat que està en relació directa amb l'infant i els membres de l'EAP coneguin els trets fonamentals de les circumstàncies prenatals i perinatals, per les conseqüències que tenen en les actituds en la criança i per com poden condicionar els subtils processos d'establiment del vincle.

Pel que fa al període prenatal, hi ha dificultats que tenen a veure amb aquest moment que habitualment són detectades pels serveis mèdics; aquestes són àmpliament diagnosticades i tractades des del punt de vista mèdic, però no tant en la dimensió de suport emocional a la família.

Tanmateix, en aquest període es donen també dificultats que tenen l'origen en factors d'estrès social, com exclusió social (situacions de pobresa, pertinença a algunes minories culturals i/o socials, etc.), problemes laborals, d'habitatge, etc., o bé tenen l'origen en factors d'estrès personals, com dificultats de fertilitat que requereixen intervenció externa, violència domèstica, embaràs d'adolescents, dificultats de salut mental, problemàtiques greus de parella, avortaments anteriors o morts perinatals, discapacitat d'algun progenitor, etc.

És freqüent que el trànsit per factors de risc social i/o emocional comporti dificultats de diferents tipologia en la criança, tant en els progenitors com en l'infant; és possible també que puguin ocasionar simptomatologia de tipus psicossomàtic en l'infant des de ben prest. En l'anàlisi del possibles condicionants, s'han de considerar els factors de risc que afecten la novel·la familiar i, per tant, el desenvolupament de l'infant.⁸⁶

En el període perinatal, a les unitats de nounats, cada vegada es té més cura dels aspectes emocionals de la mare i de l'infant, sobretot dels infants prematurs i amb baix pes. Tanmateix, el factors d'estrès que acompanyen el procés solen repercutir també en la relació de parella perquè suposen un plus al que ja suposa el naixement d'un infant.

En el primer any de vida, el risc psicossocial (situació de risc d'exclusió social, absència d'algun progenitor, situacions familiars d'estrès greu, sentiment d'impotència unit a la soledat en la criança, etc.) és un dels factors que afavoreixen l'aparició de dificultats emocionals i que poden acabar condicionant l'aparició de trastorns psicopatològics abans de complir 6 anys. Un criteri bàsic per a la detecció des del primer any de vida és la detecció de famílies en risc d'exclusió per donar-los suport i facilitar la resiliència que necessiten.

Les famílies necessiten sentir-se competents per afrontar les transformacions que suposa la maternitat i la paternitat, situar-se en una dinàmica de parentalitat positiva, tenir algú per sostenir-se i disposar d'eines per entendre les situacions i donar-hi una resposta. Cada pare i cada mare duu la seva pròpia *motxilla* amb tota mena sabers i experiències. Sovint no s'és conscient d'aquest bagatge. La comunitat educativa de l'escoleta és un context en el qual cada família pot trobar referents per enfortir els seus propis recursos, per enriquir la seva relació familiar i també per tenir l'oportunitat de modificar els que puguin hipotecar l'estimació sana als seus infants.⁸⁷ L'escoleta hi té un paper decisiu.

2.4.2 La detecció en relació amb els infants en el primer i segon any de vida

Durant els dos primers anys de vida s'esdevé una transformació molt accelerada de totes les estructures. L'infant és tan fràgil físicament i

⁸⁶ Díez, C.; PALAU, P. [coordinadors]. *Los trastornos infantiles. Guía de acompañamiento familiar y profesional*. Barcelona: Ed. Graó, 2013.

⁸⁷ Vegeu el bloc B i el capítol V del *Document marc. L'educació dels infants de 0-3 anys i la necessària equitat*. <http://www.conselldeivissa.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_14429_1.pdf> [Consulta: 5 maig 2021].

psíquicament, la construcció del vincle és tan subtil i els requeriments de la seva criança evolucionen tant en tan poc temps, que és necessari mantenir una observació conscient del seu desenvolupament de forma contínua. És essencial estar atents al fet que en aquesta transformació accelerada apareguin quan pertoqui les diverses competències que corresponen a cada moment sense confiar sempre que amb el temps es resoldran aquests retards.

Aquesta atenció ha d'incloure les vivències familiars de la criança perquè l'entesa entre l'adult i l'infant no sempre és fàcil. Hi ha el risc freqüent de la desorientació i l'angoixa si els pares i/o les mares no compten amb suport⁸⁸ per tenir informació i poder reflexionar al voltant de les seves funcions parentals. A més, qualsevol factor de risc afegit referit a temes socioeconòmics, culturals, de salut, de desavinences familiars... pot acabar provocant situacions molt difícils tant per als grans com per als petits. En aquests primers anys es configuren els rols de parentalitat, i qualsevol entorpidiment per causes internes o externes pot ser causa de serioses dificultats o col·lapses.

És molt convenient i útil per al tutor o tutora i per al professional de l'EAP fer una *aturada* cada quatre o cinc setmanes per analitzar la situació del grup i de cada infant. L'empoderament dels tutors dels grups dels dos primers anys de vida és essencial pel que fa a la detecció, tant de les dificultats evolutives i emocionals dels infants com de les dificultats familiars. Cal que el professional de l'EAP sigui ben conscient d'aquestes necessitats.

2.4.3 La detecció en relació amb els infants en el tercer any de vida

Molts infants d'aquest grup ja han estat escolaritzats en el centre el curs anterior i, per tant, se'n té un coneixement ampli. En circumstàncies normals, entre quatre i sis setmanes des de l'inici del curs són suficients perquè el tutor o tutora, si disposa de l'assessorament oportú, tenguí consciència, en els aspectes centrals, de les competències i dificultats en el desenvolupament de cada un dels infants.

És necessari prendre en consideració indicadors de competències més enllà de les habituals escales evolutives sobre la motricitat, el llenguatge, l'autonomia..., i parar atenció a altres competències,⁸⁹ com les que fan referència als aspectes següents:

— La socialització, perquè serà determinant en la construcció

⁸⁸ Família extensa, xarxa d'amics...

⁸⁹ Vegeu l'annex 1 del capítol IV.

- d'aprenentatges en entorns compartits a partir de la meitat del segon any de vida i molt intensament al llarg del tercer any de vida i següents.
- La maduració en la construcció de la imatge d'un mateix.⁹⁰
- Els paràmetres d'anàlisi del joc simbòlic.
- La capacitat o les dificultats per viure i expressar les emocions de por, desig, dolor...

2.4.4 La detecció en relació amb els infants de segon cicle d'educació infantil

Cal assenyalar que tot el que s'ha dit fins ara sobre la detecció i l'avaluació de l'alumnat és del tot vàlid en aquest apartat referit als infants de tres a sis anys.

La detecció de les necessitats específiques de suport educatiu dels infants en aquestes edats a vegades se centra excessivament en l'aprenentatge dels objectius curriculars i es deixa de banda la necessitat d'equilibri i de benestar personal. Cal fer un esforç perquè no sigui així.

El SEGON CICLE d'educació infantil inclou infants en MOMENTS EVOLUTIUS MOLT DIFERENTS en totes les dimensions del creixement: motricitat, gestió autònoma de les seves necessitats, dimensió comunicativa i usos del llenguatge parlat, capacitats afectives i socials, capacitats cognitives de tota classe, consciència ètica i moral, etc.

Quan l'educació infantil 4 és la primera escolarització

En començar el segon cicle, hi ha infants que es troben en un autèntic procés de socialització entre iguals i d'altres que afronten la primera separació de la família i la primera experiència de vida en un grup d'iguals. Els tutors han d'estar atents i tenir criteris ben clars per discernir si les dificultats que poden presentar alguns infants deriven del canvi de vida d'un escenari familiar a un nou escenari, amb el que implica la separació dels progenitors i una nova vida immersa en un context molt nou per a ells, potser per l'idioma, potser pels valors i les exigències, potser per la necessitat d'un vincle segur, potser pels codis i significats en la interacció o en els conflictes, etc.

Per a un infant, la manca d'escolarització al primer cicle no té per què significar un empobriment de la seva experiència de vida. Tanmateix, és cert que hi ha infants que a les seves llars i en els seus entorns socials no han gaudit de les oportunitats necessàries per a un desenvolupament prou sa i estimulant.

⁹⁰ Ídem.

En el procés d'acollida de la família, que ha d'incloure entrevistes, és necessari detectar indicadors d'aquestes situacions per poder entendre i atendre els infants des del primer moment.

Necessitats versus detecció

Com hem assenyalat en els punts anteriors, la detecció sempre fonamentada en l'escolta dels infants i de les famílies⁹¹ es pot plantejar amb diverses estratègies relacionades amb paràmetres evolutius, el grau de satisfacció de les necessitats dels infants,⁹² la construcció de competències... De fet, difícilment cap estratègia i cap esquema d'anàlisi no és suficient per detectar i comprendre totes les circumstàncies que generen sofriment o necessitats educatives de suport específic.

Dificultats en l'aprenentatge

En aquestes edats es fan més evidents algunes dificultats en els aprenentatges que sovint s'atribueixen a qüestions actitudinals, com ara el desinterès o la manca d'atenció. Tanmateix, poden ser símptomes d'obstacles més estructurals que ja eren presents amb anterioritat però que quedaven encoberts per diferents motius.

Per exemple, les dificultats emocionals no resoltes tenen conseqüències que poden anar augmentant. Els escenaris que inicialment s'identifiquen com una simple sobreprotecció, a vegades en aquestes edats poden derivar en estructures afectives amb serioses dificultats per a una socialització positiva.

Els retards en la construcció del llenguatge parlat que no eren només deguts a dèficits en l'estimulació poden derivar en escenaris que comprometen la disponibilitat a la comunicació i, per tant, hipotequen les dinàmiques d'aprenentatge.

Massa vegades succeeix que l'infant ha d'afrontar dificultats que els docents no poden veure. Llavors entren en un estat de confusió perquè no arriben a entendre què han de fer perquè les coses els surtin bé, adopten dinàmiques erràtiques, es desanimen i viuen com si fossin amenaces alguns reptes de l'aprenentatge.

⁹¹ Vegeu el punt 9 del capítol II d'aquest bloc.

⁹² «Taxonomía de las necesidades básicas en la infancia», *Boletín Oficial del País Vasco*, núm. 136, de 18 de juliol de 2017. <https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/balora/es_doc/adjuntos/TAXONOMIA_ES.pdf> [Consulta: 5 maig 2021].

En definitiva, cal analitzar acuradament la novel·la de l'infant, les avaluacions i les observacions fetes en l'entorn escolar, per garantir que es discriminin de manera encertada les petites dificultats o retards dels quadres més significatius que han pogut passar desapercebuts, com la dislèxia, els trastorns emocionals i comunicatius i els dèficits sensorials lleugers.

Cal una bona praxi de l'avaluació per discernir amb solvència els uns i els altres sense retardar l'ajustament de les respostes educatives adequades. Res que la formació acurada i la supervisió constant no puguin facilitar.

2.5 Algunes particularitats lligades a les situacions de vulnerabilitat i pobresa⁹³

La protecció dels infants dels efectes de la pobresa ha d'estar present en el discurs pedagògic perquè sovint la pobresa té sobretot cara d'infant. La UNICEF ⁹⁴ alerta que un de cada tres infants de les Balears viu sota el llindar de pobresa. A la greu situació econòmica que teníem, cal afegir-hi ara els efectes socials i econòmics de la pandèmia.

A pesar que els tots els infants són potencialment educables, la seva EDUCABILITAT està condicionada per l'efecte de les condicions socials en què viuen perquè el factors associats a la pobresa impedeixen l'aprofitament de les oportunitats educatives.⁹⁵

De fet, la LOMLOE, a la disposició addicional tercera sobre l'extensió de l'educació infantil, prioritza la cura de l'alumnat en situació de risc de pobresa i d'exclusió social.

Els infants que es troben en entorns familiars socialment desafavorits, no tan sols pateixen les privacions econòmiques de la llar, sinó que també aquestes privacions poden afectar la qualitat de les relacions entre adults i la d'aquests amb els seus infants. Als efectes directes

⁹³ MARCOS, L.; UBRICH, Th. *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Save the Children España, 2017. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados_pobreza_infantil_vlq.pdf> [Consulta: 5 maig 2021].

⁹⁴ UNICEF. *Impacto de la crisis por COVID-19 sobre los niños más vulnerables*. [Fitxa resum sobre les Balears]. <<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/informe-infancia-covid/ficha-baleares.pdf>> [Consulta: 5 maig 2021].

INVESTIGACIÓ I FORMACIÓ EDUCATIVA I SOCIAL (GIFES); UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS; EQUIP D'INCIDÈNCIA POLÍTICA D'UNICEF COMITÈ BALEARS I D'UNICEF COMITÈ ESPANYOL. *La infància a les Illes Balears. 2017*. Palma: UNICEF Comitè Balears, 2017. <<https://www.unicef.es/publicaciones/la-infancia-en-las-illes-baleares-2017>> [Consulta: 5 maig 2021].

⁹⁵ TARABINI, A.; BONAL, X. «La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 425, 2012. <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2012/163911/cuaped_a2012m7-8n425p16.pdf> [Consulta: 5 maig 2021].

sobre el benestar infantil derivats de la pobresa, s'hi sumen sovint els efectes indirectes associats al deteriorament dels climes familiars.⁹⁶

L'exclusió social no és tan sols un estat extern, sinó que també és una vivència emocional. No es tracta tan sols de mancances materials, sinó de tot el que això implica en la seva manera d'estar en el món. Sobretot és una vivència que fa por i genera pors, atès que qüestiona la permanència i la seguretat. Els infants en situació d'exclusió social no tenen un conflicte ni el generen, però hi viuen immersos.

La tristesa, la por, la ràbia són les emocions més lligades a l'univers emocional que genera la pobresa i el risc d'exclusió social.

La decisió del IEPI d'incloure en la convocatòria ajuts de la xarxa d'escoles públiques la compensació als ajuntaments del 80 % de la despesa en ajuts a l'escolarització fa que cada vegada més infants de famílies en situació vulnerable puguin accedir al primer cicle d'educació infantil.

Tot plegat ens situa en un escenari que exigeix una resposta de les escoles i dels EAP en quatre dimensions bàsiques:

1. L'establiment d'una relació d'acollida i d'acompanyament per part del conjunt de la comunitat educativa i per part del tutor o tutora partint del coneixement particular de cada situació familiar,
2. La identificació de les necessitats educatives dels infants vinculades a exclusió i pobresa.
3. L'articulació de respostes educatives inclusives a aquesta tipologia de necessitats.
4. Una actuació coherent i corresponsable dels serveis implicats (salut, serveis socials, ONG...).

⁹⁶ ELORZA, C.; ARNAIZ, V. «Famílies en situació de pobresa i escola infantil». *Guix d'Infantil*, núm. 93, 2018.

2.6 Proposta de síntesi: Quan ens hem d'ocupar d'esbrinar per què un infant fa el que fa?

Perspectiva evolutiva

- Quan l'evolució de l'infant és més lenta que la del resta de companys de grup i s'hi observa un retard en l'adquisició de competències perceptives, motrius, lingüístiques, comunicatives, cognitives...
- Quan té un retard lleuger en dues o més àrees.
- Quan té un retard mitjà en alguna àrea.⁹⁷
- Quan no manifesta interès ni plaer en l'adquisició de competències ni en el desenvolupament de la seva autonomia.

Perspectiva conductual

- Quan freqüentment s'observen en l'infant conductes que sorprenen perquè semblen que tenen a veure amb el sofriment o que no tenen relació amb el context o la situació en què es produeixen, que són exagerades o que són massa inhibides.
- Quan les conductes de l'infant quasi mai semblen que estiguin organitzades en funció de l'exploració, la curiositat, la recerca...
- Quan les actituds i les competències relacionals de l'infant no tenen a veure habitualment amb l'empatia o l'intercanvi.
- En general, quan l'infant duu a terme conductes verbals, motrius, perceptives, cognitives, etc. que contenen aspectes que semblen estranys o dificultats poc habituals.

Perspectiva familiar

- Quan la família o algun membre de la família presenta símptomes freqüents d'estrès, impotència o insatisfacció .
- Quan hi ha factors de risc importants que afecten l'entorn familiar.
- Quan hi ha indicadors de problemes familiars.
- Quan l'assistència de l'infant és molt irregular, pateix malalties freqüents, arriba a l'escola copejat...
- Quan sabem que en el seu entorn hi ha circumstàncies que possiblement estan provocant molt patiment (separacions, malalties greus, dificultats econòmiques accentuades...).

⁹⁷ La literatura acadèmica classifica la discapacitat intel·lectual en graus segons l'afectació. En el context que tractam, un retard mitjà o moderat fa referència a aquell aspecte del desenvolupament en què l'infant ha assolit la meitat del nivell en l'edat en què habitualment s'assoleix la competència.

Què cal fer quan hi ha alguna dimensió o circumstància que ens crida l'atenció?

- Observar de manera sistemàtica i prendre'n nota. Va bé utilitzar esquemes d'observació.
- Quan hi ha simptomatologia que ens fa pensar en trastorns greus, cal comentar-ho amb algun company o companya de l'EAP per garantir la pertinència de les hipòtesis.
- Intentar modificar la situació introduint canvis en les relacions, en l'estratègia o la intensitat de l'acompanyament, en l'organització del grup o en les propostes didàctiques i materials, i observar quins canvis es produeixen.
- Comentar-ho amb la família: si a casa seva també ho han observat, si coincideixen les mateixes dificultats, i veure quins recursos utilitzen per solucionar-ho.

Què no s'ha de fer perquè no aporta cap solució i amaga les dificultats?

- Dir «És petit». Justament quan són petits els problemes tenen més fàcil solució.
- Atribuir les possibles dificultats a la família i pensar o comentar: «Què hi vols fer?», «Tanmateix, no tenen remei».
- Negar les dificultats o dissimular-les per no preocupar la família. Entre tots es pot trobar la manera de parlar-ne sense crear alarmes excessives o inútils.
- Deixar passar més d'un mes des d'haver començat a observar símptomes que criden l'atenció fins que s'apliquen respostes que es valora que són efectives.

3. L'AVALUACIÓ DE L'ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES⁹⁸

L'avaluació dels aprenentatges de tot l'alumnat d'educació infantil, inclosos els infants amb necessitats específiques de suport educatiu, és un procés compartit que ha de ser global, continu i formatiu. L'observació directa i sistemàtica és el procediment principal del procés d'avaluació. Els processos ordinaris d'avaluació que es realitzen al centre han d'incloure tots els infants. Es constata que sovint el sol fet d'iniciar un avaluació amb actitud constructiva fa que ja es produeixin canvis en l'infant i/o en el seu entorn proper.

Cal tenir en compte que la LOMLOE⁹⁹ ha afegit com a factors de necessitats educatives especials el retard maduratiu, els trastorns del desenvolupament del llenguatge i la comunicació, els trastorns d'atenció o d'aprenentatge, el desconeixement greu de la llengua d'aprenentatge i el fet de trobar-se en situació de vulnerabilitat socioeducativa, a més dels que ja es preveïen d'altres capacitats personals, incorporació tardana al sistema educatiu, condicions personals o història escolar.

3.1 L'avaluació psicopedagògica

L'avaluació psicopedagògica és un procés personalitzat¹⁰⁰ que també ha de tenir aquest caràcter continu, global i formatiu. Ha de servir per detectar, identificar i valorar les necessitats educatives específiques dels alumnes i ha de ser el resultat de la col·laboració amb el tutor o tutora i amb el professorat de suport per identificar i valorar les necessitats específiques de suport educatiu. En resum: l'avaluació psicopedagògica¹⁰¹ ha de ser el resultat de la cooperació entre el tutor o tutora, el professorat de suport i l'orientador, amb la corresponsabilitat de tot l'equip docent, així com també en col·laboració amb la família.

Convé implicar els professionals externs al centre quan sigui convenient.

- Correspon als membres de l'EAP orientar i acompanyar el tutor o tutora en aquestes tasques.
- És essencial garantir que la família sigui també un actor actiu en el procés continuat d'avaluació, tant pel que fa a la recollida d'informació, com a l'anàlisi d'aquesta i a la presa de decisions que se n'ha de derivar. És necessari recollir informació de diferents àmbits.

⁹⁸ El Decret 71/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears (BOIB 02-07-2008); el Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics (BOIB 05-05-2011) i l'Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 2 de febrer de 2009 sobre l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat d'educació infantil a les Illes Balears (BOIB 09-02-2009).

⁹⁹ Article 71.2 de la Llei orgànica 3/2020.

¹⁰⁰ Vegeu el punt 10 del capítol II d'aquest bloc.

¹⁰¹ Article 20 del Decret 39/2011.

- És molt important no provocar alarma en les famílies apuntant sospites de dificultats greus quan tot just s'està iniciant el procés. Sobretot cal verificar abans les sospites amb experts d'altres serveis i de l'EAP mateix.¹⁰²
- És imprescindible tenir la informació i l'opinió d'altres serveis i departaments que coneixen l'infant i/o la família, molt especialment el de salut i els serveis especialitzats.

L'avaluació és un procés continuat en el qual s'encadenen la recollida i l'anàlisi d'informació, sobretot a partir de contextos espontanis, la formulació d'hipòtesis, les propostes de millora i la presa de decisions, per després continuar observant, analitzant, interpretant i prenent noves decisions respecte a les mesures de suport.

L'avaluació no es pot basar només en els resultats de proves, ni tampoc en la informació recollida en una sola entrevista, sense que hi hagi hagut un procés d'acompanyament a la família.

L'avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge,¹⁰³ en general, i, en particular, l'avaluació psicopedagògica, és una TASCA BÀSICA PER GARANTIR EL DRET A L'EDUCACIÓ INCLUSIVA que obliga tothom, sobretot l'EAP. Per això, l'avaluació psicopedagògica és una resposta educativa necessàriament inclusiva que té l'objectiu de provocar canvis en els contextos de l'infant.

L'avaluació psicopedagògica no pot ser només ni sobretot una descripció de les característiques presents de l'infant. Cal que eludeixi centrar-se únicament en els aspectes deficitaris de l'infant. S'ha d'elaborar una llista del que pot fer o no. S'han d'analitzar tots els factors personals, emocionals, relacionals i ambientals que fan possible o condicionen el desenvolupament físic, emocional, afectiu, social i intel·lectual de l'infant avaluat, tenint en compte els seus diferents contextos de vida.

L'avaluació psicopedagògica no té a veure amb una llista d'informacions posades una darrere l'altra, sinó que ha d'aportar una anàlisi globalitzada i estructurada d'informació rellevant que faciliti una comprensió global del procés de desenvolupament personal de l'infant, de les seves competències i dificultats en els processos d'aprenentatge i dels factors que les possibiliten i condicionen.

¹⁰² Vegeu el punt 2 del bloc B.

¹⁰³ Cal tenir en compte que durant els primers anys de vida els processos d'aprenentatge són de fet sinònims del desenvolupament global de l'infant, atès el caràcter estructurant d'aquells. L'article 3 del Decret 71/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears, assenyala que «La finalitat de l'educació infantil és contribuir al desenvolupament físic, emocional, afectiu, social i intel·lectual dels infants».

Cal que l'avaluació psicopedagògica identifiqui, si és possible, els factors que es troben a l'origen de les dificultats, especialment els recursos i les estratègies que poden incidir en el desenvolupament de l'infant, amb la finalitat de **PRENDRE DECISIONS** i **PROMOURE CANVIS** en els diferents contextos de vida de l'infant que afavoreixin aquest desenvolupament.

Per garantir la qualitat necessària en aquest instrument essencial, és indispensable la formació i el treball de supervisió dels membres dels EAP, així com disposar de bon models, estratègies i eines.

A l'annex 1 del capítol IV s'hi proposen orientacions sobre els diferents continguts que s'han de tenir en compte en l'avaluació.

3.2 La importància de l'observació en situacions espontànies i de joc

Tal com ja s'ha explicat en aquest mateix capítol a l'apartat 2.2.b), la millor forma d'observar, escoltar i analitzar és utilitzar les estratègies vinculades al joc i a dinàmiques relacionals espontànies. A continuació, se n'exposa la justificació:

1. En aquestes edats les dinàmiques relacionals i espontànies tenen un fort atractiu emocional i convoquen una implicació intensa de l'infant.
2. L'empoderament de mestres, educadors i professionals de l'EAP en l'escolta conscient millora molt la capacitat professional i multiplica les oportunitats reeixides de personalitzar les respostes educatives adequades en qualsevol context.
3. Quan amb acompanyament o sense s'analitza l'espontaneïtat de l'infant, es pren consciència de les fixacions, les llacunes i les invisibilitats, i també de les competències ocultes en la dinàmica espontània.
4. L'anàlisi compartida, ni que sigui asincrònica, aporta dades molt fiables de la realitat interna de l'infant i just per això és molt beneficiós fer l'anàlisi amb acompanyament.
5. Aquestes dinàmiques impliquen una actitud globalitzada que en aquestes edats és considerada de les més potents.
6. Amb aquestes dinàmiques, es pot prendre consciència del que fa l'infant i també del que fan i no fan els adults, es poden assajar respostes que s'ajustin millor a les necessitats de l'infant i alhora es poden conèixer els efectes que generen.
7. Les dinàmiques familiars són relacionals i amb força dosi d'espontaneïtat i faciliten un acostament molt més real a la perspectiva de l'infant.

3.3 Criteris i estratègies per recollir i analitzar la informació

a) L'observació conscient i participant

S'ha comentat àmpliament que l'avaluació psicopedagògica forma part d'un continu que s'inicia en el moment de l'acollida de la família i l'infant a l'escola, i continua en la conversa i l'escolta quotidiana amb la família i l'infant, en les diferents fases i dimensions de la vida escolar, en la qual també participen els professionals educatius de l'escola, inclòs l'EAP. L'observació és tasca de tothom.

Aquest continu inclou la identificació d'obstacles i d'aturades que viu l'infant i comporta l'ajustament de les respostes educatives de forma quasi espontània. A vegades, no es troba fàcilment com ajudar l'infant a superar els inconvenients que el bloquegen. En aquest moment és necessària una conversa ordenada per analitzar el què i el com dels destorbs en el desenvolupament de l'infant per cercar altres mesures que l'afavoreixin.

Quan es pren aquesta consciència de la manca d'evolució fàcil i prou positiva, és el moment d'iniciar una avaluació psicopedagògica ordenada i cooperativa entre els diferents actors educatius del centre que es relacionen amb l'infant i amb la seva família. La completesa de la informació que s'ha de recollir està en relació amb la gravetat i la tipologia de la problemàtica que es prevegi com a possible, tenint sempre en compte que a les primeres edats les grans patologies i les petites problemàtiques sovint presenten una simptomatologia que condueix a confondre-les.

Aquesta avaluació en gran manera es fonamenta en la presa de consciència de les dinàmiques relacionals i de l'activitat habitual a l'escola, així com en les informacions i les reflexions que aporta la família, pels motius següents:

- S'ha de fonamentar en instruments qualitius i participants, com ara les entrevistes a les famílies, les anàlisis amb la tutora...
- Les anàlisis quantitatives per si mateixes no aporten un coneixement de la subjectivitat dels actors implicats ni se'n deriven mesures educatives adequades.
- L'infant forma part d'un sistema que el sosté i, per mobilitzar la capacitat del sistema familiar i del sistema escolar, és necessari que els actors (familiars, professionals...) hi participin des del primer moment.

També pot ser oportú, per a determinades dimensions, tenir a mà protocols, guies d'observació, proves amb barems, etc., que es poden trobar en el repositori compartit Recursos EAP o bé es poden elaborar per a les circumstàncies concretes.

El cert és que sempre, i en aquestes edats encara més, tant l'observació conscient i participant com l'ús i la interpretació de barems requereix disposar d'una bona formació.

b) L'informe psicopedagògic

L'informe psicopedagògic té sentit en si mateix, atès que constitueix una síntesi de les anàlisis amb profunditat de les informacions recollides. A més, conclou amb orientacions i propostes de decisions referides a l'entorn escolar i a l'entorn familiar per contenir, resoldre o pal·liar la problemàtica detectada.

Cal que sigui un instrument, necessàriament personalitzat, per a la comunicació i l'organització entre els implicats (escola, EAP, família...), ha de ser clar i ha d'estar centrat en els elements clau que aporten informació sobre les propostes d'ajustaments educatius i sobre els suports necessaris que cal implementar (valors, polítics i pràctics).

L'avaluació psicopedagògica i la documentació no són procediments amb objectius fonamentalment administratius, sinó que sobretot són eines per comprendre l'infant i el seu entorn i per prendre decisions que garanteixin el seu dret a una educació inclusiva. Això implica que també ha de tenir com a objectiu la millora de l'escola per fer-la més inclusiva i millorar-ne la qualitat.

L'informe no és un document intern de l'EAP, és un instrument d'informació i de reflexió que inclou propostes per a les escoles i les famílies. Per això, cal que pugui acomplir els objectius esmentats.

Informació dels infants que transitòriament tenen necessitats específiques de suport educatiu i que disposen de mesures de suport educatiu i/o un seguiment continuat

És necessari que es reculli aquesta informació, i també que es col·labori amb la família i es faci constar en un informe quines són les seves circumstàncies i les necessitats de suport educatiu que tenen els infants, com s'han atès i com han evolucionat.

A cada territori, a cada centre o en cada cas, convé establir acords respecte a com elaborar l'informe, quan, qui hi ha de participar i a qui i quan s'ha de lliurar.

Sempre cal garantir la participació de les famílies en les decisions que afectin els processos educatius i l'accés a la informació en relació amb el seu infant.

En tots els casos, tant l'avaluació com els informes que la recullen han de tenir una perspectiva global, contínua i formativa.

c) Dictamen d'escolarització (DIC)

L'article 20.10 del Decret 39/2011 preveu la necessitat d'emetre, quan escau, un dictamen d'escolarització que reflecteixi la modalitat d'escolarització proposada.

La complexitat dels factors que intervenen en un dictamen —com l'impacte familiar que implica formalitzar en un document les dificultats de l'infant;¹⁰⁴ les conseqüències que pot tenir per a l'organització familiar perquè pot impedir que l'infant accedeixi al centre que prefereixen; el trasbals que produeix en algunes famílies la derivació, quan és el cas, cap a unitats educatives específiques a centres ordinaris (UEECO) en unes edats molt primerenques; la pressió d'alguns centres per aconseguir més recursos humans, etc.— fa que sigui una proposta ben meditada a vegades per tot l'EAP, i gestionada amb molta cura per minimitzar el dolor que es pot causar i amb prou temps per poder-se adaptar al ritme del procés que ha de seguir la família. És molt necessari que sigui ben acceptat per la família.

Les pràctiques d'èxit en aquests processos coincideixen a remarcar que la formulació del dictamen d'escolarització (DIC) ha d'anar precedida sempre que sigui possible de les accions següents:

- Un procés d'acompanyament a la família en la implementació de les respostes educatives en l'entorn familiar i escolar.
- Una relació amb la família que faciliti la confiança.
- La comprensió de les necessitats familiars pel que fa a l'escolarització.
- La planificació de trobades prèvies a la signatura del dictamen en el centre de destinació i molt especialment si és a una UEECO.

¹⁰⁴ PANIAGUA, G. «Amb les famílies: Com es pot dir a la família?». *Guix d'Infantil*, núm. 62, p. 25-26.

- La conveniència de tenir cura dels conflictes familiars interns que es poden generar per la diferent visió de cada progenitor; l'acompanyament del procés ha d'incloure els progenitors.
- En el cas de matriculació a una escoleseta, coneixement dels recursos humans de què es disposa i, si és el cas, la cerca de la manera de que se'n disposi de prou segons quina sigui la resposta educativa que serà necessària.

És ben necessari que cada EAP planifiqui, d'acord amb el centre i de forma ben meditada, com es farà en cada cas aquest procés atenent les circumstàncies de cada família, les necessitats específiques de cada infant i el bagatge dels professionals.

En alguns casos d'especial complexitat pels recursos de suport que caldran, serà necessari seguir els criteris específics que pugui establir el IEPI.

La llarga trajectòria de molts EAP fa evident la importància que hi ha tingut una formació específica per garantir l'èxit en aquest procés.

També són vàlides aquestes referències quan es planteja una flexibilització de la permanència en un nivell o el centre.

d) Necessitats de formació i supervisió

Els processos de detecció, d'avaluació i de presa de decisions per facilitar el desenvolupament dels infants impliquen tantes dimensions i tants coneixements tan complexos i multifactorials que no resulta senzill ni ràpid adquirir l'expertesa i el mestratge necessari. D'altra banda, la formació inicial en aquestes qüestions sobre els infants més petits és força incompleta i la literatura acadèmica, si bé ara comença a augmentar, està dispersa i molt fraccionada.

Les decisions que es prenen tenen conseqüències importants en la vida dels infants i de les famílies; per tant, cal que es garanteixi una sòlida formació permanent dels membres dels EAP, acompanyada de la necessària supervisió formativa interna i externa, per facilitar i garantir bones pràctiques professionals.

4. ORGANITZACIÓ DELS SUPORTS

4.1 Marc de referència per seleccionar i organitzar les respostes educatives personalitzades

Han quedat àmpliament explicades moltes alternatives en el punt 2 del capítol I. En cada cas caldrà triar d'entrada la que sembli més adequada i revisar-ne la implementació. La pertinència d'una elecció s'ha de verificar pels efectes que produeix en totes les dimensions de la vida de l'infant.

Els factors que condicionen —a més de l'encert en la tria— l'efectivitat de les respostes educatives adequades són molts i diversos. A continuació, se'n destaquen uns quants:

- La qualitat de les relacions afectives en què es desenvolupen i la capacitat d'escolta dels adults.
- La qualitat de les condicions educatives en els contextos espontanis i en les activitats dirigides.
- L'acord i la implicació de la família en la implementació de les propostes.

Per això, és tan important que els professionals de l'EAP mantinguin una actitud de col·laboració amb la família en comptes d'un rol d'expert.¹⁰⁵

Pla educatiu personalitzat (PEP)¹⁰⁶

És oportú que alguns infants amb diversitat de necessitats educatives especials que requereixen un suport especialment complex tinguin un pla educatiu personalitzat (PEP)¹⁰⁷ que ajudi a plantejar i percebre la globalitat de la necessitat educativa, la qual inclogui, entre altres elements, les adaptacions curriculars i les oportunitats d'aprenentatge inclusives (OAI).¹⁰⁸

4.2 Estratègies clau per implementar els suports culturals, polítics i pràctics

L'equip de suport de l'escoleta, del qual és membre l'EAP, ha de preveure i ha d'organitzar els suports en els diferents moments del curs escolar. A continuació, es fa una proposta d'accions que s'han de dur a terme.

¹⁰⁵ Vegeu l'apartat 1.1 del bloc B.

¹⁰⁶ Es proposa aquesta denominació d'entre les que apareixen en la normativa actual per designar el document personalitzat de mesures específiques de suport.

¹⁰⁷ Previst a l'article 9.7 i d'altres del Decret 39/2011.

¹⁰⁸ Vegeu l'apartat 3.3 del capítol I del bloc A.

a) A final de curs

És a final de curs quan s'ha d'avaluar el funcionament de l'escoleta en totes les seves dimensions. És el moment adequat per analitzar les forces i les amenaces que s'han viscut en relació amb l'atenció a la diversitat en els diferents àmbits, així com apuntar alguns criteris o models que s'hauran de tenir en compte en el curs següent per millorar l'experiència viscuda.

b) A començament de curs

Quan a l'escola s'organitzen els recursos humans, materials, espacials i temporals, és un altre moment decisiu perquè tota l'escola s'hi impliqui, i molt especialment l'equip educatiu.

Tothom (tutors i tutores, PT/AI si el centre en té, els +1 i l'EAP) s'ha d'organitzar per proporcionar suport als grups pensant en les necessitats i sobretot la personalització de les respostes educatives als infants amb dificultats.

Convé considerar els criteris següents:

1. Perquè tots els infants tenguin relacions estables i personalitzades mentre són al centre, és convenient que a cada grup hi intervengui el nombre mínim de persones possible. Aquesta necessitat de relacions estables que afavoreixin relacions afectives de seguretat és encara més rellevant per als infants amb necessitats específiques de suport educatiu, inclosos els qui requereixen adaptacions curriculars significatives.¹⁰⁹
2. És important que els membres de l'EAP s'organitzin amb la resta de professionals educatius del centre de manera que cada grup tenguí un professional referent per a la detecció, l'avaluació i l'acompanyament de l'infant i la família.

Aquesta distribució general ben segur que s'haurà de modificar durant el curs. Tanmateix, convé no fer-ho contínuament per la inestabilitat que genera en les relacions afectives. Acostuma a tenir bons resultats el fet d'esperar a tenir una imatge general de les problemàtiques individuals de tot el centre; això habitualment és possible a final de novembre o a mitjan desembre.

¹⁰⁹ Equip transdisciplinari (també equip transprofesional): els components adquireixen coneixements d'altres disciplines relacionades i les incorporen a la seva pràctica. Permet que un sol professional de l'equip assumeixi l'atenció directa del menor i el contacte directe amb la família amb el suport i l'acompanyament de la resta de membres de l'EAP.

A començament de curs, també cal preveure amb cada tutor i tutora determinades propostes educatives que facilitin disposar d'oportunitats per implementar suports personalitzats, els quals poden ser convenients per als infants amb necessitats educatives específiques, però també interessants per a la resta d'infants, com ara recursos comunicatius per a les trobades de gran grup, previsions de desdoblaments, etc.¹¹⁰

A començament de curs, també cal preveure i acordar el pla de detecció en els seus diferents moments: en els dos primers mesos del curs, durant el curs, així com la revisió general a començament del segon trimestre.

c) Durant el curs

En arribar a final del primer trimestre, quan se suposa que està feta la detecció en el conjunt del centre, és el moment oportú per fer els ajustaments generals de caràcter organitzatiu i pràctic que garanteixin les millors respostes educatives possibles.

d) Anàlisi permanent per part de l'equip de suport del centre

Aquest nucli de treball és l'espai més idoni per mantenir l'anàlisi, la reflexió, l'elaboració de propostes i la presa de decisions per fer un seguiment de l'atenció a la diversitat en el centre, tant pel que fa a la prevenció, com a la detecció i a la planificació de les respostes educatives adequades a les necessitats específiques de suport educatiu. Aquest equip ha de respondre de forma àgil a les circumstàncies que sorgeixin que estiguin relacionades amb l'atenció a la diversitat en el centre, tenint en compte les tres dimensions del suport esmentades en el capítol I d'aquest bloc A: cultures, polítiques i pràctiques.

Des de l'inici de curs, s'ha de planificar el funcionament d'aquest nucli de treball.

¹¹⁰ Vegeu el punt 2 del capítol I del bloc A en què s'expliquen maneres de generar suport en les dimensions culturals polítiques per a l'atenció a la diversitat.

ANNEX 1

AVALUACIÓ. ALGUNS ESQUEMES ORIENTATIUS DE REFERÈNCIA

1. ESQUEMA GENERAL ORIENTATIU DE REFERÈNCIA

1.1 Informació de fortaleeses i riscos

- a) Factors biològics:
 - En les fases de fecundació, embaràs, prenatal, perinatal i postnatal.
 - Factors de risc neurològic, sensorial.
 - Patologies mèdiques.
 - Etcètera.
- b) Factors familiars:
 - En relació amb el nucli familiar: qualitat de les relacions, dinàmiques familiars, edat...
 - Factors d'estrès: fase perinatal, en el present...
 - En relació amb la família extensa, les xarxes de cooperació amb altres famílies...
 - Nivell de salut i de malalties a la família, sobretot malalties mentals, addiccions...
 - Etcètera.
- c) Factors de risc o resiliència social, econòmics, culturals
 - Situació econòmica, laboral, d'habitatge...
 - Realitats vinculades a la immigració, a l'idioma...
 - Maltractaments.
 - Realitats vinculades al patró cultural i/o religió.
 - Etcètera.

1.2 Competències, dificultats i/o trastorns detectats en el desenvolupament de l'infant

- a) En l'àmbit motriu, l'expressivitat i l'expressivitat psicomotriu.
- b) En l'àmbit de la visió i de l'audició.
- c) En l'àmbit cognitiu.
- d) En l'àmbit del llenguatge
- e) En l'àmbit afectiu i emocional
- f) En l'àmbit de la regulació i de les conductes.

- g) En l'àmbit de les relacions i de la comunicació
- h) En l'àmbit del desenvolupament (dificultats lleus)
- i) Etcètera.

1.3 Competències, dificultats i trastorns detectats en l'entorn familiar de l'infant

- a) En les relacions del nucli familiar i amb el nucli familiar.
- b) En la criança i l'educació dels fills i filles.
- c) En les relacions amb la família extensa.
- d) En la xarxa de relacions d'amistat i de cooperació entre la família.
- e) En la gestió de les dificultats i dels conflictes familiars.
- f) En la igualtat de gènere.
- g) En la dinàmica laboral i en la conciliació.
- h) En els factors d'estigmatització i de confluència de factors d'exclusió.
- i) En relació amb el bon tracte.
- j) Etcètera.

1.4 Competències, dificultats i trastorns detectats en l'entorn escolar

- a) En relació amb l'acollida i la comunicació amb la família i l'infant.
- b) En relació amb les dimensions organitzatives de l'escoleta.
- c) En relació amb els factors de qualitat i estabilitat de les relacions dins l'escoleta.
- d) En relació amb el bon tracte.
- e) En relació amb la qualitat i l'oportunitat de les propostes educatives.
- f) En relació amb la coherència, l'estabilitat i la implementació de les respostes educatives adequades, i l'educació inclusiva.
- g) En relació amb les condicions de l'edifici i de les instal·lacions.
- h) En relació amb la col·laboració amb altres serveis presents en el procés.
- i) Etcètera.

1.5. Competències, dificultats i trastorns detectats en l'entorn social

- a) En l'entorn urbà i cultural. Recursos a l'abast.
- b) En els factors econòmics i socials.

- c) En els factors d'estigmatització i de confluència de factors d'exclusió.
- d) Presència de violència i maltractaments.
- e) En la igualtat de gènere.
- f) Etcètera.

2. INDICADORS D'AVALUACIÓ RESPECTE A LA PRÒPIA IMATGE AL FINAL DEL PRIMER CICLE DE L'EDUCACIÓ INFANTIL¹¹¹

Quan a l'escola infantil s'intenta avaluar la imatge que l'infant té de si mateix i el seu grau d'equilibri personal i de maduresa afectiva, és habitual utilitzar indicadors com:

- L'autonomia o la independència que té per satisfer les seves necessitats personals.
- El grau d'assertivitat que demostra (nivell de seguretat en la manifestació de les seves opinions i en l'abordatge de noves dificultats).
- El nivell de *sofriment* que manifesta davant el possible fracàs o la facilitat per superar la sensació de fracàs.

És evident que aquests indicadors tenen relació més o menys directa amb el que es pretén avaluar: la imatge positiva que s'espera que vagi construint al llarg d'aquesta primera etapa educativa. Però també és evident que tots tenen un mateix patró: són els indicadors que aplicariem en l'avaluació d'un adult, però en un grau menys elevat per als petits.

Per què s'ha d'avaluar la seguretat afectiva?

Amb la inclusió d'aquest concepte en el disseny curricular es va donar entitat curricular a allò que ningú no dubta que constitueix la columna vertebral de la capacitat d'aprendre i ensenyar i de la qualitat de vida: el desenvolupament i l'equilibri afectiu.

El benestar afectiu forma part de les condicions desitjables en les quals ha de desenvolupar-se l'educació, però també és un objectiu en si mateix. L'escola, en col·laboració amb la família, ha de posar els mitjans necessaris per facilitar que l'alumnat assoleixi una bona seguretat afectiva.

Així doncs, si l'educació infantil ha de cuidar, estimular, facilitar, potenciar i provocar el desenvolupament afectiu per construir una pròpia imatge ajustada i positiva, necessàriament ha de dissenyar una avaluació en relació amb aquest aspecte. Perquè, si no, com es pot saber què s'ha aconseguit?, què falta per aconseguir?, com ajudar?

Per tant, cal disposar d'uns indicadors d'avaluació de la construcció de la imatge ajustada i positiva. A més, cal que aquests indicadors obrin perspectives de futur perquè no sigui un *punt final* per a quan s'acaba

¹¹¹ Vicenç Arnaiz [apunts de curs].

el curs, sinó un instrument que permeti que l'escola pugui reconduir el procés i la relació educativa amb l'infant. Finalment, també ha de permetre que es pugui fer una avaluació realment formativa que s'ajusti a les peculiaritats de l'educació infantil.

A continuació, hi ha una proposta de pautes per a l'avaluació, organitzades tenint en compte els contextos habituals d'activitat en la pràctica de l'educació infantil.

2.1 Joc simbòlic

- És capaç d'investir de valor simbòlic una diversitat d'objectes (llargs/curts, prims/gruixats, pesants/lleugers...) vinculats a la cura d'un mateix i els utilitza en situacions de joc.
- És capaç d'assumir rols oposats (agressor i agredit...) amb poca ajuda, segons les circumstàncies o les propostes.
- Manté la comunicació amb els companys de joc en registre simbòlic.
- És capaç de jugar amb plaer a ser perseguit per l'adult sense deixar-se agafar i quan és atrapat gaudeix de la situació.

2.2 Expressivitat corporal

- És capaç d'expressar les seves necessitats mitjançant el seu propi cos i d'acceptar la resposta a les seves necessitats a través del cos (per exemple, és capaç d'acariciar i gaudeix de ser acariciat, gaudeix de ser acollit corporalment per l'adult, gaudeix durant el canvi de bolquers...).
- Quan viu situacions d'emocionalitat intensa, l'expressa amb tot el cos.
- Expressa i accepta la ressonància o l'empatia gestual i corporal (per exemple, sent plaer davant les expressions d'alegria).
- Sent plaer amb l'activitat física. Viu amb plaer l'exploració motriu i cerca els límits de les seves capacitats motrius. Sent desig d'assolir noves competències i plaer en assolir-les.
- Manifesta seguretat en les seves capacitats motrius (equilibri/desequilibri pujar/baixar, botar, caure, rodolar...).
- El seu moviment és fluid i harmònic.
- Coneix els límits de les seves capacitats motrius i adopta algunes mesures de seguretat apropiades davant les situacions de risc.
- Cerca eixamplar les seves habilitats motrius. Viu amb tranquil·litat les situacions de risc habituals i adopta mesures de seguretat o demana ajuda.
- Sent plaer amb l'activitat sensomotriu viscuda individualment o compartida.

2.3 Capacitat per adaptar-se a les situacions

- Estableix relacions diverses amb l'adult i amb els altres infants en forma de contrastos, oposició, col·laboració, compartició...
- En general, accepta les propostes i les prohibicions habituals.
- No utilitza la violència com a forma freqüent d'afrontar conflictes.
- Utilitza els diferents espais que li són oferts. Manifesta les seves preferències, tot i que en general accepta el joc en els diferents espais, amb diferents materials i amb companys.
- Accepta els límits en el temps i fa les transicions amb poca ajuda.
- Accepta amb curiositat les situacions noves (noves persones, materials, espais...) i gradualment les explora amb acompanyament o sense.

2.4 Relacions corporals

- Accepta la diversitat de contactes corporals amb els companys i adults coneguts i viu amb calma les situacions de contacte físic, (per exemple, fer el tren, el joc de metges, massatges...).
- És capaç de trobar ajustaments corporals amb els altres (per exemple, compartir espais petits o la falda de la mestra).
- Davant les situacions de por o dolor, adopta actituds d'autoprotecció ajustades a la situació.
- Les seves actituds corporals són relaxades i ajustades a la situació del grup, tant pel que fa als espais com a l'interès.

2.5 Senyals d'alarma

- No és capaç de relacionar-se amb el cos. Rebutja les relacions corporals.
- No expressa les seves necessitats ni la intensitat de les seves emocions corporalment.
- No accepta la resposta corporal dels adults referents a les seves necessitats afectives o no hi sent plaer. No manifesta interès ni plaer per adquirir noves competències motrius, cognitives o lingüístiques.
- Se centra de forma desmesurada en la relació amb alguns objectes, espais o companys.
- No és capaç de viure sense angoixa situacions d'agressió encara que s'expressin jugant i que siguin simbòliques.
- No mostra ressonància o empatia davant les emocions dels altres.

ANNEX 2

POSSIBLE AJUST DE LA NORMATIVA REFERIDA A L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT AL PRIMER CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL I A L'ORGANITZACIÓ DELS EAP

És convenient establir alguna mesura d'ajust o alguna eina d'interpretació de la normativa actual en relació amb l'atenció a la diversitat¹¹² tenint en compte les característiques del primer cicle d'educació infantil.¹¹³

Potser n'hi hauria prou amb una ordre de la Conselleria d'Educació que concretàs la interpretació del Decret 39/2011 referida a l'atenció a la diversitat en el primer cicle d'educació infantil i que regulàs específicament el funcionament dels EAP.

A continuació, hi ha uns quants exemples del desencaix:

a) En el preàmbul del Decret 39/2011 s'hi comenten les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) i s'hi defineixen els tipus d'alumnes que necessiten una intervenció educativa que transcendeixi l'atenció ordinària. L'article 10.2 estableix que: «Les mesures específiques de suport s'entenen com a respostes als alumnes personalitzades».

Comentari: En els primers cursos del primer cicle d'educació infantil bona part de les respostes educatives són personalitzades, s'actua progressivament i es col·lectivitzen gradualment.

b) L'article 20.8 del mateix Decret 39/2011 especifica que són els tutors amb el suport dels especialistes del centre els qui han de fer l'avaluació i l'informe dels infants amb necessitats educatives específiques.

Comentari: La realitat de les escoles no s'adiu amb aquesta norma perquè en el claustre no disposen de recursos especialitzats de suport. A més, la normativa està redactada des del marc dels instituts i dels CEIP, en els quals els especialistes de suport formen part del claustre, fet que, com s'ha indicat, no és igual en el cas del primer cicle d'educació infantil. Dins el marc de la reflexió que suposa aquesta oportunitat, seria bo aclarir normativament aquest punt.

c) L'article 20.16 del mateix Decret 39/2011 especifica que s'ha de regular l'elaboració, el contingut i la tramitació de l'informe psicopedagògic i del dictamen d'escolarització.

¹¹² Principalment, el Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics, i l'Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 22 de maig de 2019 per la qual es regula el funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional de les Illes Balears.

¹¹³ Vegeu el punt 10 del bloc C.

Comentari: La regulació resta pendent i sembla oportú fer alguna concreció específica que adapti alguns aspectes del document a les característiques de l'atenció primerenca.

d) L'article 10 de l'Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 22 de maig de 2019 per la qual es regula el funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional de les Illes Balears estableix la finalitat i les funcions dels serveis d'orientació educativa, la qual cosa l'article 12 concreta referint-se als EAP.

Comentari: Tanmateix, deixa de banda, per exemple, la dedicació al suport directe als infants que duen a terme els membres dels EAP dins els centres, especialment els AL i els PT.

Altres aspectes, com quan fa referència també als EAP i a l'atenció dels infants de primer cicle d'educació, tampoc no s'ajusten a la pràctica habitual ni a les orientacions que es proposen en aquest model.

e) Les categories administratives de classificació dels infants segons diferents tipologies de NEE i NESE que s'han de fer constar en els dictàmens d'escolarització i en el GESTIB no s'adiuen amb les característiques dels infants menors de 3 anys,

Comentari: A vegades, aquest fet provoca que cada EAP segueixi criteris diferents i, per exclusió de les altres categories, que molts infants acabin en un grup genèric de retard evolutiu. De tot plegat, en resulta un garbuix d'interpretacions que treuen tota la validesa a l'anàlisi de les dades administratives que se'n vulgui fer. Seria bo aclarir aquest aspecte. A més, cal tenir en compte que la LOMLOE preveu modificacions normatives en el capítol I del títol II en relació amb l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu que afecten el primer cicle d'educació infantil.

f) S'ha creat la xarxa complementària d'escoles i, tanmateix, la normativa d'atenció a la diversitat fa referència als centres sostinguts amb fons públics.

Comentari: Seria adient aclarir el compromís d'atenció a la diversitat en aquests darrers, atès que compten amb el servei dels EAP.

g) Hi ha duplictat de serveis d'atenció primerenca.

Atès el Decret 85/2010, de 25 de juny, pel qual es regula la xarxa pública i concertada d'atenció primerenca en l'àmbit dels serveis socials de les Illes

Balears, aquesta xarxa s'ha ampliat de manera notable. Sovint s'esdevé que el mateix infant és atès per les dues xarxes públiques d'atenció primerenca.

La Conselleria de Serveis Socials i Cooperació té concertats els serveis d'atenció primerenca¹¹⁴ per atendre els infants de zero a sis anys amb trastorns en el desenvolupament o amb risc de patir-ne.

L'article 36.1 de la Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears, estableix que: «Per raons d'inclusió els infants escolaritzats rebran aquesta atenció de forma preferent en els centres educatius» d'acord amb el que dicti la llei d'educació.

L'article 36.3 de la Llei 9/2019 estableix que «es garantirà tant la cobertura de tots els infants que la necessitin com la no-duplictat de diagnòstic ni de prestacions al mateix infant tret de quan quedi explícitament justificat. S'evitarà la fragmentació conseqüència de diferents serveis. Així mateix, es garantirà una base comuna de dades entre les diferents administracions o departaments».

Això sense tenir en compte els ajuts econòmics que es concedeixen per accedir a serveis privats per a la reeducació.

Comentari: Es fa necessari ordenar les activitats i les competències de les dues xarxes per evitar que hi hagi infants menors de 3 anys que acudeixin de forma regular a dos serveis públics diferents per cobrir una mateixa necessitat (per exemple, logopèdia), això suposant que no vagi també a un tercer servei pagat amb els ajuts públics destinats a infants amb necessitats educatives especials.

Amb aquesta finalitat, potser seria adequat disposar d'un PLA INTEGRAL D'ATENCIÓ PRIMERENCA DE LES ILLES BALEARS o crear un MARC AUTONÒMIC EN MATÈRIA D'ATENCIÓ PRIMERENCA ALS INFANTS que es basi en els principis generals de responsabilitat pública i universalitat i que garanteixi la igualtat d'oportunitats per als infants amb alteracions del desenvolupament. Tal vegada també s'hauria de planificar la creació progressiva de nous recursos i optimitzar els que ja hi ha establerts. El pla integral ha de respondre tant a una col·laboració autonòmica entre departaments com a la cooperació dels serveis locals o territorials.

¹¹⁴ Decret 85/2010, de 25 de juny, pel qual es regula la xarxa pública i concertada d'atenció primerenca en l'àmbit dels serveis socials de les Illes Balears.

El pla integral de què es disposa avui dia fa més de 10 anys que es va establir. De llavors ençà, han canviat les referències normatives, la realitat escolar a l'educació infantil ha viscut importants transformacions, els recursos humans implicats des dels tres àmbits (educació, sanitat i socials) han augmentat i s'han transformat els paradigmes i les estratègies que fonamenten la pràctica de l'atenció primerenca.

h) Diferents articles de la LOMLOE han reforçat la bona convivència com un objectiu prioritari del sistema educatiu. A l'article 124 fixa el deure de les administracions educatives d'establir protocols d'actuació davant qualsevol violència, així com el paper del coordinador de benestar i protecció de cada centre.

D'altra banda, també s'hi preveu l'obligatorietat d'elaborar un pla de convivència amb la finalitat de garantir un entorn de relacions segures i enriquidores.

A més, el Projecte de Llei orgànica de protecció integral a la infància i l'adolescència davant la violència, actualment en tràmit al Congrés dels Diputats, suposarà un important i necessari pas endavant en la protecció dels infants. Preveu actuacions davant les moltes formes de maltractament als infants. L'articulat estableix mesures per implementar en els centres educatius.

Comentari: En ser definitivament aprovada la llei, serà necessari adoptar les mesures normatives que se'n derivin, tant d'aquesta llei com de la LOMLOE.

Bloc B

ATENCIÓ PRIMERENCA I FAMÍLIES

1. La visió dels professionals dels EAP sobre les famílies i el rol d'aquests a la seva feina	151
1.1 Les famílies com a usuàries o com a protagonistes?	151
1.2 Models internalitzats sobre les famílies.....	152
1.3 La posició dels professionals dels EAP davant les famílies.....	153
1.4 La mirada cap a les famílies en situacions singulars.....	155
2. L'acostament del professional a cada família que l'EAP acompanya.....	161
2.1 Definició dels professionals referents.....	161
2.2 La flexibilitat necessària per a l'acompanyament a la família....	161
2.3 La primera entrevista entre l'EAP i la família.....	162
2.4 Definició de la informació rellevant que cal intercanviar	164
2.5 El paper de la família en l'avaluació de l'infant	165
2.6 Desenvolupament conjunt del pla d'acompanyament	166
2.7 Acompanyament en moments sensibles.....	166
3. L'equip d'atenció primerenca i la qualitat de les relacions entre les famílies i l'escoleta	168
3.1 Potenciació del protagonisme de les famílies a l'escoleta.....	168
3.2 Promoció dels plans d'acompanyament conjunts entre escoleta, EAP i família en casos d'infants amb necessitats educatives especials	169
3.3 Acompanyament a les escoles en dos moments clau: els processos d'acollida i el tancament del curs escolar.....	170
4. Criteris de qualitat mínims en l'acompanyament a les famílies ..	172

1. LA VISIÓ DELS PROFESSIONALS DELS EAP SOBRE LES FAMÍLIES I EL ROL D'AQUESTS A LA SEVA FEINA

Una de les claus essencials del model pedagògic dels equips d'atenció primerenca és la visió que els professionals tenen sobre les famílies amb les quals col·laboren. Des de la perspectiva de les pautes recomanades en atenció primerenca, l'evidència científica i la pràctica existents en molts dels EAP, no es tracta només d'adquirir estratègies d'acompanyament diferents ni d'aprendre noves eines, sinó sobretot de consolidar una visió i un posicionament positius davant les famílies. Ens referim a una visió de les famílies com a sistema primari de desenvolupament de l'infant, unes famílies que l'escoleta i l'EAP acompanyen, tenint present que l'escoleta és el segon sistema de desenvolupament de l'infant. És a dir, és una visió de les famílies com les millors famílies possibles per als infants. Aquesta visió comporta consolidar un posicionament en què l'escoleta i l'EAP desenvolupen una tasca essencial d'acompanyament sense judici.

1.1 Les famílies com a usuàries o com a protagonistes?

El model pedagògic dels EAP que es proposa parteix d'ampliar la visió que es té de les famílies en l'educació infantil i, per tant, de l'atenció primerenca. L'objectiu és consolidar el model col·laboratiu cap al qual ja es treballa: un model en el qual les famílies siguin vistes com a protagonistes de la cura dels seus fills i coprotagonistes del procés d'avaluació i d'acompanyament, ja que són les que coneixen millor l'infant, el seu hàbitat de relació natural juntament amb l'escoleta i els agents principals de canvi en el seu desenvolupament. Per tant, no són usuàries de l'escoleta ni de l'equip d'atenció primerenca, sinó col·laboradors d'aquestes entitats en el procés educatiu dels seus fills. A més, el Decret 39/2011¹¹⁵ estableix en l'article 3.d) que l'actuació educativa amb relació a la diversitat s'ha de basar en la reflexió conjunta i en la col·laboració entre els professors i entre aquests i les famílies.

Per consolidar aquest model de treball col·laboratiu amb les famílies, s'ha de plasmar en totes les fases del procés d'avaluació i acompanyament, que es desenvoluparà en l'apartat de detecció, i en l'avaluació i la inclusió del model pedagògic. Alguns exemples de com s'anirà plasmant aquest model poden ser compartir un informe psicopedagògic amb la família perquè el pugui completar, integrar eines ofertes per les famílies en el procés d'acompanyament o fer participar les famílies, si així ho desitgen, en les reunions de traspàs d'informació de final de curs escolar.

¹¹⁵ Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics.

L'eficàcia, l'experiència i la qualitat professional dels EAP són garantia de seguretat per a les famílies i els proporcionen tranquil·litat, però és necessari que els professionals se situïn davant les famílies des d'un model col·laboratiu i un reconeixement del seu paper protagonista. Això implica continuar treballant per bandejar definitivament la visió de l'EAP com a professionals especialitzats que s'apropen a les famílies a indicar-los, com a experts, la manera d'actuar amb els seus fills i filles i de les famílies com a usuàries en la mesura que són famílies dels infants atesos.

1.2 Models internalitzats sobre les famílies

1.2.1 Qui són les famílies destinatàries?

És fonamental l'acompanyament de l'escoleta i de l'EAP a l'infant a través dels seus cuidadors habituals. I és necessari comprendre que aquests cuidadors no sempre seran necessàriament només la seva família i, dins d'aquesta, la seva mare o el seu pare o tutors legals.

S'imposa, per tant, la inclusió de totes les figures de cura de l'infant en el procés d'avaluació i d'acompanyament, siguin o no la seva mare o el seu pare o els seus tutors legals. És necessari tenir en compte figures com els avis, altres persones de la família extensa o les cuidadores a la llar, en els casos necessaris, com a coprotagonistes del procés d'avaluació i el pla d'acompanyament.¹¹⁶

A més, és important assenyalar la necessitat de visibilitzar i valorar la necessitat d'acompanyar els germans dels infants amb necessitats educatives especials. Els professionals dels EAP han de tenir present que en algunes ocasions el fet que un dels membres de la família presenti determinades característiques pot col·locar tota la família en una situació que requereixi una intervenció específica amb els altres infants d'aquesta família.

1.2.2 Atenció a la diversitat de models familiars

És necessària també una revisió dels models que els professionals tenen internalitzats sobre «què és una família» per poder acompanyar la diversitat familiar que existeix.

¹¹⁶ Amb *pla d'acompanyament* ens referim al projecte que l'EAP planifica de forma singularitzada amb cada família. El desenvolupament complet d'aquest pla d'acompanyament es realitzarà en l'apartat d'inclusió del model pedagògic.

Les estratègies que es dissenyin per a l'avaluació i el pla d'acompanyament han d'estar en concordança amb la realitat dels infants i amb la seva quotidianitat. Per exemple, si aquesta realitat és la d'una família separada que viu en dues cases o fins i tot en dos municipis diferents, o la d'una família reconstituïda en què la figura de cura habitual de l'infant és la nova parella d'un dels progenitors, o si la seva realitat és la d'una família monoparental obligada a escolaritzar l'infant més hores de les desitjables per les seves característiques individuals, o la d'una família amb diversitat d'orígens culturals i socials, etc., es treballarà per adaptar en la mesura que sigui possible les estratègies, horaris i freqüència de les trobades o altres recursos d'acompanyament a aquestes realitats familiars.

1.3 La posició dels professionals dels EAP davant les famílies

1.3.1 La mirada cap a les famílies

Un dels riscos potencials de la intervenció en atenció primerenca és que la mirada dels professionals vers les famílies se centri en l'avaluació: l'avaluació de la seva interacció amb l'infant, del coneixement que tenen sobre el seu fill o filla i les seves característiques diferencials, de la seva actitud davant una possible dificultat o ajuda, etc. Aquesta mirada avaluadora pot tendir a responsabilitzar les famílies de les dificultats que es poden detectar a l'escoleta. És necessari tenir clar que darrere les dificultats no sempre hi ha culpabilitats. Hi ha qüestions que poden sorgir a l'escoleta, no a les famílies, o dificultats que poden originar-se sense que les famílies hi tenguin part. És necessari consolidar un canvi de mirada, en el qual ja es treballa, i assolir una mirada integradora en la qual les famílies siguin vistes com agents de canvi, com la millor eina educativa per a l'infant. Integrar les famílies en el pla d'acompanyament és l'única opció de donar-li legitimitat i eficàcia. Però les famílies mai no se sentiran integrades si el professional les observa des del punt de vista de l'avaluació. En aquest cas, les famílies prendran una actitud defensiva i de llunyania, que és lògica i protectora.

En aquest sentit, és important tenir present que la culpa és una emoció immobilitzadora. Per contra, la responsabilitat sobre les seves actuacions quotidianes visibilitza la possibilitat de canvi. Si els professionals parlen de coses que poden fer-se de forma diferent, des d'aquí veuen el canvi possible. Però si els professionals els fan sentir culpables enforteixen la seva sensació d'indefensió apresada sobre la situació del seu fill o filla. Preguntes com «Per què no vas venir abans?», «No t'havies adonat que no feia aquest moviment?» o «No saps que a aquesta edat els infants ja han de ser capaços de...?», són preguntes que reflecteixen el desconcert dels

professionals però al mateix temps culpabilitzen les famílies. Hi ha altres frases, en canvi, que ajuden, per exemple: «Gràcies per haver demanat ajuda», «Gràcies per haver acudit a l'entrevista amb nosaltres», «Gràcies per preocupar-te tant pel teu fill i estimar-lo tan bé com per acceptar això» o «Junts aconseguirem que el teu fill sigui encara més feliç i bonic del que ja és gràcies a tu».

El segon gran risc per a una intervenció eficaç dels EAP és que la mirada dels professionals cap a les famílies estigui centrada en els seus dèficits, en els seus errors o en les seves mancances. Des d'aquí difícilment es podrà aconseguir un canvi en l'infant. Al contrari, es generarà una sensació d'impotència generalitzada, tant en el professional com en les mateixes famílies. La mirada dels professionals ha d'estar centrada en les seves fortaleces, en les capacitats que sí que tenen i que es poden aprofitar per al procés educatiu amb l'infant. Aquestes fortaleces quedaran reflectides explícitament en l'informe de valoració i en el pla d'acompanyament. Aquesta mirada de l'EAP en si mateixa pot produir ja un canvi en la família perquè té un valor reforçador i permet que la família compregui la importància del seu paper en el desenvolupament de l'infant.

1.3.2 Com se situen els professionals dels EAP davant les famílies?

El contacte de les famílies amb l'EAP suposa en si mateix una confirmació o provocació del procés de dol de les famílies. Confronten el «fill o filla desitjat» amb el «fill o filla real». És un procés de dol que pot ser més o menys conscient però que serà present durant tot el procés de valoració i acompanyament, en el qual habitualment intervenen altres professionals: metges, fisioterapeutes o psicòlegs. Per això, és fonamental garantir un posicionament adequat dels professionals davant les famílies.

Aquest posicionament ha d'estar basat en una mirada positiva, de reconeixement i compromís. Cal anar especialment amb compte a no posicionar-se com a «expert» sobre la situació de l'infant. D'una banda, perquè si els professionals de l'EAP i l'equip educatiu són els experts, les famílies queden indefenses. Són les que no saben, les que no tenen recursos, i amb aquesta actitud se les paralitza, se les fa sentir impotents. El posicionament dels professionals ha de ser de col·laboradors amb les famílies en un procés de canvi i millora de l'infant, però d'un procés que duen a terme ells, del qual ells són els protagonistes reals. La presència dels EAP i la seva experiència i qualitat professional seran garantia de seguretat i tranquil·litat per a les famílies, però és necessari que aquestes famílies assumeixin el seu paper protagonista i reconguin les seves pròpies potencialitats i habilitats per al canvi.

A més, els que més coneixen un infant i en saben la situació són sempre les persones que conviuen quotidianament amb ell, és a dir, la seva família o cuidadors. L'avaluació i l'acompanyament als infants es fa en els contextos naturals de desenvolupament, que són, en primer lloc, la seva llar i, en segon lloc, la seva escola. Aquesta avaluació i aquest acompanyament es duu a terme per mitjà de les seves rutines naturals, no d'un programa artificial d'activitats o de pautes imposades. Les pràctiques que vulguem que facin s'hauran de proposar de forma individual i dinàmica, de manera que puguin ser incorporades a les seves rutines naturals a l'escola i, en la mesura que sigui possible, a la llar. A més, haurem d'estar disposats a canviar-les tantes vegades com faci falta.

El posicionament dels professionals està determinat per la seva mirada vers les famílies que hem esmentat més amunt. A vegades, es pot arribar a qualificar les famílies de «no col·laboradores», de «negadores» o «obstruccionistes», quan molt sovint el que ocorre és que viuen un procés de dol, d'adaptació a la seva nova realitat, de presa de consciència, o simplement no se senten segures per acostar-se a l'equip. A mesura que es detecti que rebutgen una entrevista o neguen un diagnòstic, serà cada vegada més difícil aconseguir que assumeixin el seu protagonisme en el procés de canvi.

1.4 La mirada cap a les famílies en situacions singulars

La mirada que l'EAP és capaç de generar cap a les famílies en situacions singulars mereix un apartat independent. Ens referim a famílies que, per determinades circumstàncies o per les necessitats específiques que presenten, tenen grans dificultats per brindar les condicions de desenvolupament òptim als infants. L'acompanyament a aquestes famílies requereix una formació específica que s'ha de promoure com a part del pla de formació anual que es desenvolupa en l'apartat d'organització interna del model pedagògic dels EAP.

Resulta fonamental la detecció primerenca d'aquestes famílies, per la qual cosa caldrà treballar amb les escoles perquè en les primeres entrevistes amb les famílies puguin identificar les que es troben en situacions singulars. A més, caldrà promoure la formació necessària perquè els equips educatius de les escoles puguin detectar aquest tipus de situacions singulars, més enllà de considerar les famílies que siguin detectades o derivades directament a través dels serveis socials. En el cas de les famílies que són directament derivades a l'EAP per part dels serveis socials, es pot plantejar la participació conjunta dels serveis socials, el professional referent de l'EAP i el tutor o tutora en l'entrevista amb la família per establir un treball coordinat des del principi.

En aquest sentit, promoure formacions conjuntes entre els EAP i les escoles és una de les línies d'acció que es recullen en el pla de formació inclòs en l'apartat d'organització interna del model pedagògic dels EAP.

Les situacions singulars que viuen aquestes famílies poden produir una simptomatologia emocional dissociativa en l'infant que doni lloc a retards en el desenvolupament, somatitzacions vàries i problemàtiques de coordinació sensorial i motriu, entre d'altres. Per això, el procés d'avaluació dels infants de famílies en situacions singulars requereix un coneixement ampli que possibiliti diagnòstics diferencials adequats. Un exemple clar d'aquesta dificultat és diferenciar entre els trastorns d'espectre autista, la hipoacúsia o problemes perceptius, i el vincle afectiu desorganitzat. Per dur a terme aquests processos d'avaluació, fa falta un treball coordinat dels especialistes dins l'EAP i un treball en xarxa fins i tot més gran amb l'escola, els serveis socials, protecció de menors, salut i salut mental. Es tornarà a fer referència a aquests aspectes sobre el procés d'avaluació en la part del model pedagògic sobre detecció i avaluació.

La identificació i la derivació de l'EAP d'aquestes famílies en situacions singulars correspon a l'escola, que ha d'intentar identificar durant el procés d'acolliment aquestes circumstàncies singulars del sistema familiar. Aquesta detecció es facilita si el tutor o tutora corresponent de l'escola fa una entrevista personalitzada amb les famílies, no la direcció, i si l'EAP ha treballat amb aquests tutors perquè aprenguin a reconèixer els indicadors d'aquestes famílies en situacions singulars.

1.4.1 Famílies en risc d'exclusió social

A causa de les circumstàncies que viuen, les famílies en situació de risc d'exclusió social poden no poder brindar l'estimulació i l'atenció necessàries als infants. L'escola i l'EAP han de fer feina de forma conjunta amb els serveis socials per oferir un suport eficaç a aquestes famílies que els permeti acompanyar el creixement dels seus infants. Hi ha alguns col·lectius que, per les seves circumstàncies, poden trobar-se en un major risc d'exclusió social i, per tant, poden necessitar més suport: les famílies nombroses, les famílies monoparentals, les famílies immigrants i les famílies amb tots dos pares en atur, a més de les que estan en situació de pobresa.

No és possible un desenvolupament ple sense un entorn segur. Els membres de les famílies són els que brinden als infants aquest entorn segur, d'estimulació suficient, calidesa, presència emocional i garantia de les necessitats bàsiques. Les institucions són les responsables de

donar suport a les famílies en aquesta tasca. L'exclusió social, no tan sols l'econòmica, és un dels factors més freqüents que anul·la aquest entorn segur i col·loca les famílies en una situació d'aïllament, por i desigualtat social.

Per tant, en el cas de les famílies en risc d'exclusió social és especialment important que els professionals dels EAP i de l'escoleta no culpabilitzin les famílies de la seva situació. L'exclusió social és una forma de violència estructural i el resultat d'una sèrie de condicions socials sobrevingudes a les famílies. L'exclusió social no és culpa de les famílies. Justament per això no s'han de jutjar les mancances en el desenvolupament dels infants que aquesta situació hagi pogut produir. L'actitud cap a aquestes famílies ha de ser de quietud, desculpabilització i comprensió emocional de la seva història. L'escoleta i l'EAP han de treballar explícitament i de forma coordinada amb els serveis socials per garantir-ne la inclusió.

1.4.2 Famílies en què hi ha una situació de conflicte, separació o divorci

Les situacions de conflicte social i/o familiar suposen una condició de risc per als infants perquè en dificulten l'atenció. Les parelles en situació de conflicte poden, pel seu propi procés emocional, deixar d'atendre adequadament els seus fills i no ser capaces de detectar precoçment determinades necessitats. A més, és possible que els infants manifestin simptomatologia emocional dissociativa fruit de l'ansietat que viuen i absorbeixin de les seves figures vinculars.

En el cas de les famílies en què les figures parentals estan separades o divorciades, a aquestes dificultats s'hi pot afegir la de coordinació per avaluar i dissenyar el pla d'acompanyament, així com la coordinació diària amb l'escoleta. És essencial que hi hagi un referent professional clar per a les famílies que pugui manejar tota la informació disponible i garantir que les dues figures parentals la reben per igual i tenen un protagonisme similar en el pla d'acompanyament a l'infant. A més, els professionals han de mantenir una consciència clara de no posicionar-se a favor o en contra d'una de les figures parentals.

1.4.3 Infants en situació de risc i/o desprotecció

En el cas dels infants en situació de risc, si bé continuen vivint en el nucli familiar, les condicions de risc que hi ha en la família per diferents causes han de comportar una intervenció per part dels serveis socials municipals. L'EAP i l'escoleta han de formar part d'aquest pla d'intervenció.

En el cas dels infants en situació de desprotecció, la situació familiar ha portat que l'administració n'assumeixi la tutela i que es trobin en situació d'acolliment. Per al tram d'edat en què es treballa en atenció primerenca, la legislació estableix que els infants seran atesos en acolliment familiar, però és possible que no sempre sigui el cas i que hi hagi casos puntuals d'infants que estiguin en situació d'acolliment residencial. En aquesta circumstància, els educadors referents a la llar de protecció de l'infant han de ser reconeguts per l'EAP i l'escoleta com a part del pla d'acompanyament, atès que se cerca el context natural de desenvolupament de l'infant, que, en aquest cas, és la llar de protecció, no el seu context familiar.

De la mateixa manera, si l'infant està en situació d'acollida familiar, les famílies d'acollida i les famílies cangur s'han de considerar el context de desenvolupament de l'infant, encara que es facin visites amb les famílies biològiques. S'ha de garantir l'intercanvi d'informació fluida amb les famílies d'acollida, la qual cosa implica proporcionar-los la informació suficient i necessària de la qual es disposi sobre el desenvolupament de l'infant que pugui ajudar-los a ser protagonistes del pla d'acompanyament. A més, s'ha de garantir una coordinació adequada amb el servei que els atén (servei d'acollida familiar de cada consell insular), de manera que les famílies no pateixin duplicitats en la intervenció.

En molts casos, els infants en situació de risc i/o desprotecció presenten models afectius insegurs o desorganitzats, a més de la simptomatologia emocional dissociativa ja esmentada. Aquest aspecte en condicionarà clarament el desenvolupament i també ha de ser atès de forma prioritària pels professionals dels EAP i l'escoleta. A més, les mancances en l'estimulació rebuda i qualsevol forma de maltractament que hagin pogut sofrir en el seu desenvolupament poden produir danys cerebrals. Aquest dany cerebral fruit de situacions d'adversitat primerenca necessita ser abordat a través d'un pla d'acompanyament ajustat a les seves necessitats.

Per això, en aquests casos és imprescindible el treball coordinat dels EAP amb els serveis de salut i de protecció, especialment amb les unitats de neuropediatria, que permeti valorar d'una manera adequada i tan primerenca com possible si hi ha o no dany cerebral. Aquest treball coordinat també ha de permetre garantir la implementació d'altres protocols que hi hagi establerts al territori, així com instruments de detecció i derivació de situacions de risc (RUMI).

Així mateix, és necessari que els professionals de l'EAP estiguin formats tècnicament en la detecció d'aquestes situacions de risc i/o desprotecció per mitjà dels indicadors que presenten els infants. D'aquesta forma,

podran acompanyar l'escoleta en la detecció primerenca de la situació de risc i/o desprotecció. Per a això, és convenient incorporar aquest tema en el pla de formació anual inclòs en l'apartat d'organització interna del model pedagògic dels EAP.

1.4.4 Famílies adoptives

Les famílies adoptives són famílies que les escoles i els EAP han de plantejar-se acompanyar de forma continuada per diverses raons. D'una banda, per les manques d'estimulació o els danys cerebrals que els infants presentin fruit de la situació de desprotecció viscuda en el seu desenvolupament, ja abordats en l'apartat anterior. De l'altra, pels models afectius interioritzats que presentin a causa de la seva experiència de vida, els quals també poden produir simptomatologia emocional dissociativa.

A més, les famílies adoptives necessiten aquesta atenció pel mateix procés d'adaptació que viuen. S'ha d'acompanyar el procés de creació del vincle afectiu amb l'infant, el procés de dol de l'infant, però també el de les seves figures parentals per les dificultats que puguin tenir o per la manca d'informació prèvia. Els infants adoptats poden presentar un variat rang de problemàtiques de regulació emocional, de control de les funcions executives superiors, de dèficits sensorials, entre d'altres, i requeriran que l'EAP acompanyi les famílies i els ofereixi un suport tècnic i emocional. A més, si escau serà especialment rellevant cuidar la fase d'adaptació a l'escoleta i de tancament de cada curs escolar.

1.4.5 Famílies en què un dels cuidadors principals presenta alguna malaltia mental o addicció

Aquesta situació singular pot presentar-se en les famílies sense que comporti necessàriament una situació de desprotecció per a l'infant. En molts casos, les malalties són adequadament tractades i les figures parentals compten amb xarxes de suport social i afectiu en la criança del seu fill.

Però no sempre és així i llavors pot implicar una situació de risc per a l'infant; en concret, el risc d'una manca d'atenció adequada de les seves necessitats o de viure situacions d'estrès sostingut en el cas que la figura parental no rebí l'atenció adequada o es desestabilitzi en la seva malaltia (cosa que ocorre amb certa freqüència després del naixement d'un fill). Això pot passar sobretot en les famílies en què no hi ha una figura d'acompanyament en el nucli familiar que pugui aportar estabilitat en aquestes situacions.

En aquestes famílies també és fonamental visibilitzar l'aïllament i l'estigmatització social que sovint viuen i que poden danyar aquest primer context natural de desenvolupament de l'infant. Són famílies molt invisibilitzades socialment i que no disposen de gaires recursos per ser ateses.

És necessari garantir la coordinació de l'EAP o de l'escoleta amb el metge de família o el servei de salut mental o de drogodependències, segons el cas, que atengui la família, de tal manera que es possibiliti la intervenció en xarxa amb la família, sempre tenint en compte l'obligació del maneig confidencial de la informació corresponent.

2. L'ACOSTAMENT DEL PROFESSIONAL A CADA FAMÍLIA QUE L'EAP ACOMPANYA

2.1 Definició dels professionals referents

És necessari garantir l'estabilitat dels referents professionals per a les famílies. Per tant, l'EAP i l'escoleta han d'acordar, en funció de les característiques i les necessitats de la família, si el referent ha de ser una sola persona o, en circumstàncies que ho aconsellin, n'han de ser dues.

En haver pres la decisió, ha de ser el professional o professionals assignats que estableixin el contacte amb les famílies, facin les entrevistes, reflexionin amb l'escoleta, coordinin el pla d'acompanyament i introdueixin i acompanyin els especialistes que es consideri necessari que intervenguin puntualment amb l'infant.

Hi ha diverses estratègies eficaces per visibilitzar l'EAP com a part dels recursos educatius disponibles a l'escoleta per a totes les famílies: que el professional referent participi en la primera reunió en què l'escoleta convoca les famílies a començament del curs i incorpori informació sobre el seu treball en el Power Point de presentació del treball educatiu de l'escoleta; que s'inclougui la seva fotografia al cartell on es mostra l'equip del centre, i que en els formularis que signen les famílies en entrar a l'escoleta s'inclougui el permís per a la intervenció de l'EAP. Gràcies a aquestes estratègies, les famílies perceben i integren els EAP com a part de l'equip educatiu de l'escoleta, i s'aconsegueix que qualsevol família, no tan sols les famílies amb infants amb necessitats educatives especials, recorri als professionals o els consulti. D'aquesta manera, es trenca la inèrcia segons la qual l'EAP només treballa amb un determinat perfil de famílies i es visibilitza com un recurs educatiu més de l'escoleta. D'altra banda, quan arriba el cas de l'entrevista de l'EAP amb una família, aquesta ja coneix el professional referent i el percep com a part de l'equip educatiu.

2.2 La flexibilitat necessària per a l'acompanyament a la família

Cal que els professionals dels EAP i l'escoleta prevegin una certa flexibilitat en els seus horaris per poder adaptar-se a la diversitat de realitats familiars i a la seva disponibilitat. L'horari d'horabaixa possibilita la participació de les figures parentals i el protagonisme de les famílies en el pla d'acompanyament. Aquesta flexibilitat pot ser més difícil per a algunes escoles a causa de les limitacions estructurals que poden presentar.

2.3 La primera entrevista entre l'EAP i la família¹¹⁷

Les entrevistes amb la família s'haurien de fer, en la mesura que sigui possible, en els contextos naturals de desenvolupament dels infants, a les escoles i, en els casos en què es consideri oportú, a les llars. Per això, s'hauria de valorar la conveniència que el tutor o tutora de l'infant hi fos present. En la línia de la flexibilitat i l'adaptació necessàries a la realitat de cada família i de l'EAP, es poden preveure diferents opcions per a aquest primer acostament a la família.

Si l'EAP i l'escoleta fan feina de forma coordinada, el referent o referents de l'EAP per a l'escoleta hauran participat en la primera reunió de l'escoleta amb les famílies, de manera que les famílies percebin l'EAP com a part de l'equip educatiu des del principi i, quan arribi el moment de la primera entrevista entre l'EAP i la família, aquesta ja conegui el professional referent.

A més, el professional referent ja ha de conèixer tota la informació tècnica del cas, l'informe de derivació, etc. L'objectiu real d'aquesta primera entrevista és **ESCOLTAR** per poder obtenir tota la informació que no és en els informes i **VALIDAR EMOCIONALMENT** les fortaleces de la família, així com el seu paper protagonista en el pla d'acompanyament a l'infant. Una primera entrevista ben feta produeix en si mateixa un canvi en la família. En aquest sentit, és important intentar disminuir, tant com sigui possible, la interferència dels processos burocràtics en aquest primer acostament a la família.

Entre d'altres, cal plantejar-se com a objectius clau:

- Presentar el professional referent de la família.
- Resoldre tots els dubtes que la família pugui tenir sobre què és un EAP i les implicacions d'un procés d'avaluació i d'acompanyament a l'infant.
- Recordar a la família que es garanteix la intimitat i la confidencialitat de tota la informació que proporioni.
- Validar emocionalment les fortaleces de la família així com el seu paper protagonista en el pla d'acompanyament a l'infant.
- Esbrinar quines són les expectatives de les famílies respecte a l'acompanyament de l'EAP.
- Recaptar tota la informació possible sobre les rutines habituals i quotidianes de l'infant

¹¹⁷ La primera entrevista no es refereix a la que el tutor fa a l'escoleta amb la família, sinó a la primera trobada de l'EAP amb la família.

- Validar quines són les figures de cura quotidiana de l'infant que hagin de ser incloses en el projecte d'acompanyament.
- Planificar, conjuntament amb les famílies, quins podrien ser els millors moments per trobar-se l'equip, l'escoleta i la família: horaris, llocs, persones, etc. En aquest sentit, resulta útil enllaçar, ja des de la primera entrevista, el procés d'acompanyament complet, i fixar en acabar l'entrevista la data per a la trobada següent i els passos que cal fer.

És important que els professionals de l'EAP tenguin una sèrie d'habilitats comunicatives i coneixements professionals (estratègies, recursos, etc.) per a les entrevistes que es facin amb les famílies amb les quals intervenen. Entre aquestes habilitats convé destacar:

- L'escolta empàtica com a clau principal de l'entrevista. Cal cuidar molt el llenguatge no verbal i el contacte ocular amb la família i anar amb compte de combinar la transcripció responsable de les dades de l'entrevista en paper o a l'ordinador amb la proximitat i la presència amb la família.
- Afectivitat conscient. L'afectivitat és condició per crear seguretat en la persona que s'acompanya. És necessari mostrar afectivitat en tot el procés amb la família i posar consciència en aquesta afectivitat. Per tant, mostrar afectivitat no és una opció personal, sinó una obligació professional clau en el procés d'acompanyament a les persones.
- La validació emocional. El professional ha de ser capaç de validar el procés emocional de la família, sigui quin sigui, i rescatar totes les fortaleces emocionals que demostren de cara al seu fill o filla.
- La claredat i la senzillesa en la comunicació. S'ha d'intentar reduir el llenguatge tècnic al que sigui imprescindible i emprar les vies de comunicació que millor s'adaptin a la realitat familiar: telèfon, correu electrònic, WhatsApp, etc.
- L'enfocament positiu de la comunicació. És convenient centrar-se en la solució de les demandes i en les fortaleces de les famílies, no en les seves debilitats.
- La fiabilitat. S'ha de proporcionar informació veraç i clara sense generar falses expectatives.
- L'actitud no intrusiva en les dinàmiques d'interacció familiars. L'acompanyament a una persona passa per adaptar-se al seu ritme i forma de fer les coses per, des d'aquí, oferir-li eines per anar transformant-les a poc a poc i assolir el lloc de control intern en la persona en aquest procés de canvi. Si s'accelera el procés i s'interromp la dinàmica d'interacció familiar perquè s'ha intentat accelerar o forçar canvis, les famílies tindran més dificultats per incorporar aquests

canvis i es poden sentir agredides i bloquejades.

- L'actitud no valorativa i sense judici. Cal situar-se en una posició d'acompanyament, reforç i validació dels processos emocionals.
- L'obertura i la capacitat d'adaptació als diferents contextos, recursos i necessitats sentides per les famílies, de manera que s'estableixin plans d'acompanyament individualitzats i adaptats a la realitat de cada família, condició necessària per garantir l'eficàcia d'aquest pla.

Així mateix, a més de les habilitats de comunicació i relacionals, és necessari que els professionals dels EAP s'actualitzin tècnicament, amb el suport del pla de formació inclòs en l'apartat d'organització interna del model pedagògic dels EAP, pel que fa als models tècnics validats d'intervenció amb les famílies coherents amb el posicionament que es descriu en aquest document.

Per desenvolupar totes aquestes habilitats, especialment l'afectivitat conscient com a competència professional que garanteix la seguretat emocional de la persona que s'acompanya, és convenient treballar la història de vida dels professionals, així com altres pautes d'autocura sistemàtiques, com a part del seu desenvolupament professional. Dit d'una altra manera, els processos emocionals dels professionals i les seves experiències de vida poden esbiaixar l'avaluació de l'infant, les expectatives dels professionals sobre la seva possible evolució així com la seva possibilitat de fer un acompanyament afectiu respectuós en els processos de la família.

Aquest treball personal es pot fer mitjançant les accions formatives incloses en el pla anual de formació, l'acompanyament i la supervisió externs que es faci a tot l'EAP o la supervisió interna amb el treball en equip i, en concret, la supervisió als professionals amb menys experiència per part de la figura dels *padrins* que hi hagi dins l'EAP. El treball personal es veurà afavorit en la mesura que es possibiliti més estabilitat de les plantilles i s'estableixin formacions conjuntes entre els EAP i les escoles, mesures incloses en l'apartat d'organització interna del model pedagògic dels EAP.

2.4 Definició de la informació rellevant que cal intercanviar

S'ha de garantir la fluïdesa d'intercanvi d'informació entre el professional referent i la família. La normativa recull el dret de la família a accedir a tota la informació relativa al seu fill o filla. Per tant, la informació que ha de ser intercanviada és, d'una banda, la que la família sol·liciti. Han de sentir que totes les seves preguntes són contestades amb claredat

i honestat. D'altra banda, s'han de rebre totes les propostes que ells facin o la informació de canvis quotidians que percebin en l'infant durant el mateix procés d'avaluació i acompanyament. Finalment, també s'ha d'intercanviar tota la informació que l'EAP tengui sobre l'infant, tret que es valori que comunicar aquesta informació a la família pot posar l'infant en una situació de risc. Per això, és important sistematitzar la informació per escrit i no limitar-la a la transmissió oral.

És oportú mantenir una reflexió contínua amb el tutor o tutora sobre l'estratègia informativa que més pot ajudar la família, sempre tenint en compte el marc normatiu de referència vigent en aquest moment. El Decret 39/2011 estableix que el centre ha de proporcionar informació a les famílies de les mesures organitzatives i curriculars que s'adoptin amb relació al seu fill abans d'aplicar-les (art. 4.4). Així mateix, el Decret 39/2011 estableix que les famílies han d'estar informades de les mesures específiques de suport que s'adoptin amb relació al seu infant i especifica que se n'ha de deixar constància escrita (art. 10.2). Passa el mateix quan es tracta d'adaptacions curriculars significatives (art. 11.6).

2.5 El paper de la família en l'avaluació de l'infant

L'avaluació no es basa en una sola entrevista o visita, sinó que és un procés dinàmic. Els canvis poden succeir en l'infant durant el mateix procés d'avaluació, de tal manera que el diagnòstic també pot canviar. Per aquest motiu, l'intercanvi d'informació entre el professional referent i la família ha de ser fluid durant el procés d'avaluació. Les telefonades o els correus electrònics han d'oferir-se com a possibilitat a la família perquè proporcioni qualsevol dada que consideri de rellevància o informi de qualsevol canvi significatiu de rutines en la família o que hagin vist en l'infant.

A més, la família ha de rebre informació diària per part de l'escoleta sobre l'evolució de l'infant. Les reunions que siguin necessàries s'han d'acordar entre la família, l'escoleta i el professional referent de l'EAP, tenint en compte que poden derivar-ne seqüències i dinàmiques individualitzades i diferents per a cada família. En aquest sentit, l'article 22.2 del Decret 39/2011 deixa ben clar que cal garantir i assegurar la participació de les famílies o tutors en les decisions que afectin l'educació i els processos educatius.

Alguns aspectes dels processos d'avaluació són especialment difícils. Hi ha alguns símptomes compartits entre diferents trastorns que poden conduir a errors més freqüents, com la confusió entre la hipoacúsia lleugera

o moderada amb les alteracions conductuals. També és especialment sensible l'avaluació de la simptomatologia emocional dissociativa que pot presentar l'infant la família del qual visqui una situació singular. Aquesta simptomatologia pot provocar retards en el desenvolupament, somatitzacions vàries i problemàtiques de coordinació sensorial i motriu, entre d'altres, i requereix una avaluació específica i un treball coordinat dels especialistes dins l'EAP, així com un treball en xarxa encara més gran amb l'escoleta, els serveis de salut i els serveis socials. Es tornarà a fer referència a aquest aspecte en l'apartat de detecció i avaluació inclòs en el desenvolupament del model pedagògic pels EAP.

2.6 Desenvolupament conjunt del pla d'acompanyament

Quan es detectin necessitats específiques de suport educatiu en un infant, correspon al tutor garantir que es planifica la resposta educativa adequada i que es dissenya amb la col·laboració de la família i l'EAP. Els objectius que s'estableixin, així com la temporalització i la metodologia, han de ser consensuats entre la família, l'escoleta i l'EAP, atès que els implementaran de forma majoritària la família i l'escoleta. Cal reiterar que l'avaluació i l'acompanyament als infants es fa en els contextos naturals de desenvolupament, que són la llar i l'escoleta.

Per això, els ritmes i les seqüències d'activitats que puguin acordar-se han de ser realistes i viables. Aquestes activitats han de ser implementades com a part de les rutines naturals de les famílies, no com una «llista d'activitats que els ha posat com a tasca» l'EAP. Les propostes que es vulgui que l'infant faci han de ser proposades de forma individual i dinàmica, de manera que puguin ser incorporades a les seves rutines naturals. Així mateix, els professionals han d'estar disposats a canviar-les tantes vegades com faci falta.

2.7 Acompanyament en moments sensibles

Un dels rols fonamentals del professional referent de l'EAP amb relació a la família és l'acompanyament emocional en els moments especialment sensibles. Destaquen tres moments:

- La comunicació d'una avaluació psicopedagògica. Amb freqüència, l'avaluació implica posar nom a una situació. Aquest anomenar el que la família ja sap té un doble efecte. D'una banda, és alliberador, atès que permet delimitar el que veuen en la quotidianitat i generar una sèrie d'expectatives sobre l'acompanyament possible. D'altra banda, implica un procés de dol, perquè impedeix la negació de la realitat en

- la qual pot ser que la família s'hagi refugiat en alguns casos, a més de confrontar la realitat del seu fill o filla amb els desitjos que la família hagi tingut per a ell o ella. En aquesta situació, el professional referent ha d'oferir informació veraç, senzilla i acompanyada d'exemples de conductes o d'altres aspectes que ha constatat que li succeeixen a l'infant i que poden fer comprensible el diagnòstic més enllà dels termes tècnics. L'objectiu de la comunicació de l'avaluació és justament aquest: fer-la comprensible i generar unes expectatives positives però realistes. En aquest sentit, pot ser útil proporcionar informació a les famílies sobre altres serveis que els poden acompanyar en el procés.
- El procés d'elecció d'escoleta infantil o de CEIP/CC. L'elecció de centre, tant en el cas de l'escoleta infantil com de CEIP/CC, per a les famílies amb infants amb necessitats educatives especials és una situació complexa en què han de tenir en compte variables molt diverses: les característiques de l'escoleta, els recursos que l'escoleta té per atendre les necessitats específiques de l'infant, el projecte educatiu, la proximitat al seu domicili, etc. L'acompanyament del professional referent ha de ser especialment sensible. La decisió és de la família i, sigui quina sigui, serà la correcta perquè és la seva. L'actitud del professional ha de ser de respecte i de no judici.
 - El trànsit al CEIP/CC. D'acord amb aquest model col·laboratiu de treball amb les famílies, se'ls ha d'oferir estar presents en les reunions de traspàs informatiu al CEIP/CC, si així ho desitgen, perquè coneguin directament la situació quan l'infant canvia de centre i les actuacions que el CEIP/CC pugui plantejar-los. A més, també poden conèixer el referent equivalent a l'EAP al CEIP/CC. Alhora, d'aquesta manera la família és coneixedora de l'informe psicopedagògic que es lliurarà en el procés de traspàs i haurà pogut contribuir en el contingut. També es pot preveure l'acompanyament en la visita al nou centre i a les instal·lacions i explicar-los les diferències en el treball educatiu del nou centre, així com un contacte posterior, a l'inici del curs al setembre, per confirmar que el traspàs s'ha fet positivament i tancar la intervenció amb la família. Les especificitats respecte al procés de traspàs es desenvoluparan amb detall en l'apartat d'inclusió del model pedagògic.

3. L'EQUIP D'ATENCIÓ PRIMERENCA I LA QUALITAT DE LES RELACIONS ENTRE LES FAMÍLIES I L'ESCOLETA

Aquest tema s'amplia en altres apartats del model pedagògic dels EAP, però en aquest sobre treball amb les famílies és necessari recordar algunes claus de la feina que l'EAP fa per afavorir les relacions entre les famílies i l'escoleta. De fet, serà important que els EAP el comparteixin amb les escoles amb les quals fan feina perquè puguin elaborar plans de centre que hi estiguin concordes.

Aquesta feina s'ha de centrar en tres aspectes importants: afavorir el protagonisme de les famílies a l'escoleta; promoure els plans d'acompanyament conjunts entre l'escoleta, l'EAP i la família en els casos d'infants amb necessitats educatives especials, i acompanyar les escoles en dos moments fonamentals, que són la fase d'acollida i la fase de tancament del curs escolar.

3.1 Potenciació del protagonisme de les famílies a l'escoleta

L'EAP ha de col·laborar amb les escoles per potenciar el protagonisme de les famílies a l'escoleta. Aquest protagonisme de les famílies a les escoles sovint està limitat: no sempre hi ha AMIPAS o les famílies no participen de les activitats de les escoles. Però les famílies són part de la comunitat educativa i han de ser reconegudes per l'escoleta, que ha de sumar els sabers que les famílies poden proporcionar. Per això, aquest protagonisme ha de plasmar-se en aspectes com:

- Entrevista personalitzada. El tutor o tutora corresponent de l'escoleta fa una entrevista personalitzada amb les famílies, no la direcció de l'escoleta. Aquest primer coneixement entre el referent de l'escoleta i la família és bàsic per al protagonisme de les famílies a l'escoleta i per a la detecció primerenca de les famílies en situacions singulars.
- Intercanvi d'informació. La família ha de poder accedir a l'escoleta a l'entrada i sortida i mantenir contacte diari amb el tutor o tutora. D'aquesta forma l'intercanvi d'informació és quotidià i fluid. Si en algun moment l'escoleta o la família considera que és necessari convocar una reunió per a un aspecte específic, es pot concertar per correu electrònic, però l'intercanvi quotidià ha de ser la pauta regular.
- Transparència en la informació. L'escoleta i l'EAP han de potenciar la transparència en la informació a totes les famílies i hi ha de mantenir una comunicació regular per diferents vies: correu electrònic, web de l'escoleta, blogs, taulers a les entrades, etc.

- Obertura de l'escoleta a les famílies. L'EAP ha de col·laborar amb l'escoleta perquè estiguin obertes a les famílies. S'han d'habilitar espais on les famílies puguin ser espectadores o participants de les activitats quotidianes de l'escoleta. És important que la família no tan sols participi en festes puntuals que puguin organitzar-se de forma conjunta, sinó que cal preveure alguna manera en què puguin participar en les dinàmiques de l'aula.
- Protagonisme de les famílies en activitats específiques desenvolupades dins l'escoleta. L'EAP ha de col·laborar amb les escoles perquè:
 - Les famílies promoguin activitats com a part del període lectiu dels seus fills i filles de manera conjunta amb el tutor dels infants.
 - Les famílies promoguin objectius o temàtiques en el període escolar amb els seus fills i filles, així com materials i metodologies específiques per poder treballar-los.
 - Les famílies puguin organitzar activitats en horari no lectiu. Això comporta una flexibilitat d'horaris per part de l'escoleta.
 - Es permeti utilitzar les instal·lacions de l'escoleta per a les reunions i activitats de grups de famílies de l'escoleta.
 - Es promoguin activitats per integrar les famílies en situacions singulars, especialment les famílies en risc d'exclusió social, com ara activitats lúdiques i de trobada en horaris diversos.
 - Els objectius, interessos, metodologia, materials, etc., de l'escoleta tenguin en compte les referències culturals, la realitat social i les prioritats de les famílies.
- Protagonisme de les famílies en la presa de decisions organitzatives i educatives de l'escoleta com a part de la comunitat educativa que són. Les famílies han d'incorporar els seus sabers, habilitats i coneixements al procés educatiu que es desenvolupa amb els infants.

3.2 Promoció dels plans d'acompanyament conjunts entre escoleta, EAP i família en casos d'infants amb necessitats educatives especials

En el cas dels infants amb necessitats educatives especials, l'escoleta ha d'acompanyar les famílies i ha de decidir qui ha de coordinar el pla d'acompanyament a cada família (o bé el tutor o tutora o bé algun membre de l'EAP, segons les circumstàncies que hi concorrin).

Cal treballar amb l'escoleta per afermar el paper que té el tutor o tutora respecte als infants amb necessitats educatives especials perquè no adoptin l'actitud que els plans d'acompanyament d'aquests infants són feina de l'EAP i perquè entenguin que tenen una funció que no poden delegar en l'EAP (Decret 39/2011). De la mateixa manera, com

s'ha esmentat en l'apartat 2.1 en parlar de la definició dels professionals referents de l'escoleta, cal treballar perquè l'EAP sigui visibilitzat com a part de l'equip educatiu de l'escoleta i com un potencial recurs disponible per a totes les famílies de l'escoleta, no tan sols per a les que tenen infants amb necessitats educatives especials.

L'EAP ha de treballar juntament amb l'escoleta per:

- Dissenyar de forma conjunta el procés d'avaluació i acompanyament, tenint en compte l'opinió de la família. Aquest pla ha de ser modificat tantes vegades com sigui necessari a proposta de l'escoleta, de la família o de l'EAP mateix. En aquest sentit, en el dictamen d'escolarització, en el qual consta la modalitat d'escolarització que fa l'orientador, hi ha de constar l'opinió de la família (article 20.14 del Decret 39/2011).
- Mantenir una mirada positiva conjunta de l'escoleta i l'EAP cap a la família i les seves possibilitats. D'aquesta manera, tothom (escoleta i EAP) reforçarà les competències de la família i generarà una dinàmica coherent amb l'infant, tant a casa com a l'escoleta.
- Acompanyar la família en el procés d'integració emocional de la realitat i de necessitats específiques de l'infant.

3.3 Acompanyament a les escoles en dos moments clau: els processos d'acollida i el tancament del curs escolar

L'EAP, juntament amb el tutor, ha d'estar especialment atent en dos moments clau: la fase d'acollida i la fase de tancament del curs escolar. Ha d'ajudar les escoles a dissenyar aquestes dues fases, que s'han d'ajustar a la diversitat de necessitats i ritmes dels infants que van a l'escoleta i de les seves famílies.

En el procés d'escolarització i adaptació, cal col·laborar amb les escoles perquè els tutors puguin preparar bé les primeres entrevistes que es facin amb les famílies, per possibilitar un posicionament col·laboratiu, respectuós i positiu davant aquestes famílies, i per facilitar, també, la recollida d'informació necessària que permeti la detecció primerenca de les famílies en situacions singulars.

A més, si aquest professional referent de l'EAP a l'escoleta participa en la primera reunió en la qual l'escoleta convoca les famílies a començament del curs, les famílies el perceben i l'integren com a part de l'equip educatiu de l'escoleta, de manera que, quan arriba el cas d'una primera entrevista amb una família, aquesta ja coneix el professional referent i el percep com a part de l'equip educatiu.

Però és necessari visibilitzar també el procés de comiat, de gran importància per al tancament afectiu del curs lectiu. S'ha de treballar amb els tutors de les escoles per què possibilitin, durant les darreres setmanes del curs escolar, la interiorització dels aprenentatges i el tancament afectiu del procés grupal a l'aula, de la mateixa manera i amb la mateixa consciència que van possibilitar el procés d'acolliment.

Així mateix, cal cuidar els processos de traspàs d'infants als centres de segon cicle d'educació infantil o de primària, segons quin sigui en cada cas. Ja s'ha comentat la possibilitat que la família, si així ho desitja, pugui participar en aquestes entrevistes de tancament i traspàs d'informació. Algunes altres especificitats respecte al procés de traspàs es desenvolupen amb detall en l'apartat d'inclusió del model pedagògic.

A banda d'això, és necessari recordar que l'article 39.16 del Decret 39/2011 estableix que els serveis d'orientació educativa han coordinar-se i col·laborar amb els centres de professors (CEP) i altres institucions per a l'assessorament i/o la realització d'activitats formatives adreçades al professorat i a les famílies de l'alumnat.

Per finalitzar, és important tenir present que, des de l'EAP, com a part d'aquest 5-10 % del temps dels professionals dedicat a altres necessitats diferents de les necessitats de les escoles públiques o de la xarxa complementària, una de les iniciatives que es pot promoure és l'acompanyament a les famílies d'infants no escolaritzats a través de la creació d'espais familiars. Com col·laborar o promoure espais familiars de forma eficaç és una de les experiències que es recull en l'apartat de bones pràctiques (annex al model pedagògic), entre d'altres que ja estan desenvolupant els EAP.

4. CRITERIS DE QUALITAT MÍNIMS EN L'ACOMPANYAMENT A LES FAMÍLIES

L'acompanyament familiar per part dels EAP ha de partir dels criteris següents:

- Consolidar i garantir una MIRADA POSITIVA, DE RECONeixEMENT I COL·LABORACIÓ cap a les famílies per part dels professionals, sense jutjar els seus processos ni els seus temps. Seguint les pautes recomanades en atenció primerenca i l'evidència científica existent, s'han d'incorporar els elements de perspectiva següents:
 - Les famílies com a primer context natural de desenvolupament de l'infant, i l'escoleta com a segon context de desenvolupament.
 - Les famílies com les figures parentals o de cura diària de l'infant, no únicament la mare o el pare biològics.
 - La integració de la diversitat de models familiars.
 - La individualitat, riquesa i dinamisme de qualsevol procés afectiu de les famílies.

Alguns indicadors d'avaluació específics que sorgirien d'aquest criteri serien:

- Estan presents en el disseny del pla d'acompanyament els cuidadors habituals de l'infant?
- Els plans d'acompanyament s'adapten als diversos models i realitats familiars?
- Els plans d'acompanyament són dinàmics i varien al llarg del procés d'intervenció?
- Visibilitzar les FAMÍLIES EN SITUACIONS SINGULARS: famílies en risc d'exclusió social, famílies en què hi ha una situació de conflicte, separació o divorci, infants en situació de risc i/o desprotecció, famílies adoptives i famílies en què una de les figures parentals pateix una malaltia mental o un problema d'addiccions. És necessari possibilitar un procés d'avaluació per part de professionals de l'EAP amb experiència o amb la supervisió adequada. És necessari fer diagnòstics diferencials específics respecte a la simptomatologia emocional dissociativa, un treball coordinat dels especialistes dins l'EAP i un treball en xarxa encara més gran amb l'escoleta i els serveis socials.

Alguns indicadors d'avaluació específics que sorgirien d'aquest criteri serien:

- L'EAP treballa amb les escoles per què puguin identificar en les primeres entrevistes les famílies en situacions singulars?
- Els professionals de l'EAP tenen formació específica sobre les famílies en situacions singulars?
- Els professionals de l'EAP treballen de forma coordinada amb els equips especialitzats que intervenen des d'altres contextos amb les famílies en situacions singulars?
- Consolidar un MODEL COL·LABORATIU d'acompanyament amb les famílies, basat en un posicionament de PROTAGONISME COMPARTIT i que incorpora els criteris bàsics següents:
 - L'avaluació i l'acompanyament als infants es fa en els contextos naturals de desenvolupament, que són, en primer lloc, les seves llars i, en segon lloc, les seves escoles. Les famílies i l'equip educatiu són els protagonistes del procés educatiu.
 - L'acompanyament a l'infant es fa mitjançant les seves rutines naturals, no d'un programa artificial d'activitats. És necessari que les famílies es vegin a si mateixes com a protagonistes del procés educatiu de l'infant sostinguts per la seguretat i la tranquil·litat que brinda l'acompanyament professional afectiu i de qualitat.
 - Aquest posicionament dels professionals requereix una sèrie de competències professionals que s'han de promoure, entre les quals destaca l'afectivitat conscient com a garantia de la seguretat emocional de les famílies a les quals s'acompanya. Per aconseguir aquesta competència, cal elaborar la història de vida personal dels professionals i altres pautes d'autocura sistemàtica, per no projectar temes personals en les famílies amb les quals es treballa per mitjà d'accions formatives específiques i un procés de supervisió adequat. Per tot això, s'ha de desenvolupar el pla de formació necessari des del IEPI.
 - Els professionals dels EAP han d'assumir una certa flexibilitat d'horaris per adaptar-se a la diversitat de realitats i disponibilitat de les famílies.
 - Les actituds i les habilitats desitjables dels professionals dels EAP des d'aquest posicionament són les següents:
 - a) Escolta empàtica.
 - b) Afectivitat conscient.
 - c) Validació emocional.

- d) Claredat i senzillesa en la comunicació.
- e) Enfocament positiu de la comunicació, la qual s'ha de centrar en la solució de les demandes i en les fortaleeses de les famílies, no en les seves debilitats.
- f) Fiabilitat.
- g) Actitud no intrusiva en les dinàmiques d'interacció familiars.
- h) Actitud no valorativa i sense judici.
- i) Obertura i capacitat d'adaptació als diferents contextos, recursos i necessitats sentides per les famílies.

Alguns indicadors d'avaluació específics que sorgirien d'aquest criteri serien:

- El projecte d'acompanyament es fa en les rutines quotidianes de la llar?
- Els professionals de l'EAP estan disposats a adaptar els seus horaris a les necessitats de les famílies?
- Els professionals de l'EAP es posicionen o tenen com a objectiu l'escolta sense judici a les famílies?
- Els professionals de l'EAP dissenyen tots els passos del procés d'acompanyament amb la col·laboració de les famílies?
- Hi ha un pla de formació anual impulsat des del IEPI que incorpori les competències professionals necessàries per implementar aquest model pedagògic?

- Garantir L'ESTABILITAT DE LES FIGURES REFERENTS per a la família. L'EAP i l'escoleta han de decidir, segons la seva estructura de funcionament, si el referent és una sola persona o, en circumstàncies que així ho aconsellin, si són dues persones. Però una vegada establert el criteri, ha de ser el professional mateix que estableixi el contacte amb les famílies, faci les entrevistes, treballi amb l'escoleta, coordini l'avaluació de l'infant i el pla d'acompanyament i introdueixi i acompanyi els especialistes que es pugui considerar necessari que intervenguin amb l'infant.

Alguns indicadors d'avaluació específics que sorgirien d'aquest criteri serien:

- El professional referent participa en la reunió inicial de l'escoleta amb les famílies i se'l percep com a part de l'equip educatiu disponible per a totes les famílies, no tan sols per a les que tenen infants amb necessitats educatives especials?

- La família i el tutor o tutora coneix qui és el seu referent? Hi té contacte?
- La família recorre al seu referent quan té un dubte?
- Es garanteix que siguin una o dues persones com a màxim els referents de l'EAP i l'escoleta per a la família?

— **DISSENYAR** de forma conjunta el PLA D'ACOMPANYAMENT i el pla d'acció tutorial:

- Correspon al tutor o tutora garantir que s'elabori el pla d'acompanyament i dissenyar-lo amb la col·laboració de la família i l'EAP. Els objectius que s'estableixin, així com la temporalització i la metodologia, han de ser consensuats entre la família, l'escoleta i l'EAP.
- Els ritmes i les seqüències d'activitats que puguin acordar-se han de ser ajustats, realistes i viables. Aquestes activitats han de ser implementades com a part de les rutines naturals de les famílies, no com una «llista d'activitats que els ha posat com a tasca» l'EAP.
- És necessari promoure el protagonisme de les famílies en les escoles, fins i tot en l'organització i la gestió de l'escoleta; l'intercanvi quotidià i fluid d'informació entre famílies i escoleta, i l'acompanyament a les famílies en els moments sensibles.

Alguns indicadors d'avaluació específics que sorgirien d'aquest criteri serien:

- Han participat el tutor o tutora i la família en el disseny del pla d'acompanyament?
- El pla d'acompanyament parteix de les rutines naturals de la família i les enforteix en la seva dimensió educativa?
- El pla d'acompanyament és prou flexible per assumir les modificacions necessàries i incloure les propostes de les famílies i els tutors?
- L'EAP treballa amb les escoles perquè les famílies tenguin espais de participació a l'escoleta?

— **COORDINAR** el treball de l'EAP i l'escoleta amb els altres serveis que atenen les famílies, especialment en el cas de famílies en situacions singulars, per garantir el treball en xarxa, establir un professional referent clar per a la família i evitar duplicitats i contradiccions en la intervenció. Cal garantir també la implementació d'altres protocols que hi hagi establerts al territori, així com instruments de detecció i derivació de situacions de risc (RUMI). En aquests serveis s'inclou

especialment els serveis socials, protecció de menors, salut i salut mental.

Alguns indicadors d'avaluació específics que sorgirien d'aquest criteri serien:

- Els professionals de l'EAP fan feina de forma coordinada amb els serveis que atenen les famílies en situacions singulars per evitar duplicitats i interferències que les desconcertin?
- SUPERVISAR el treball amb les famílies. El treball amb les famílies serà supervisat de forma conjunta a l'EAP en el treball en equip com a mínim trimestralment. D'altra banda, el treball dels professionals recentment incorporats a l'EAP ha de ser supervisat per un professional amb més experiència o formació específica (la figura del padrí prevista en l'apartat d'organització interna de l'EAP).

Alguns indicadors d'avaluació específics que sorgirien d'aquest criteri serien:

- Es garanteix la supervisió del treball amb famílies de l'EAP amb una freqüència com a mínim mensual?
- Els professionals amb menys experiència tenen un padrí dins l'equip que els supervisi el treball amb les famílies?
- Manejar la informació amb les famílies des de LA TRANSPARÈNCIA, LA CONFIDENCIALITAT I LA FLUÏDESA. La família ha de tenir accés a tota la informació referent a l'infant.

Alguns indicadors d'avaluació específics que sorgirien d'aquest criteri serien:

- La família té accés a tota la informació sobre l'infant sense haver-la de sol·licitar?
- Garantir la FORMACIÓ necessària als professionals dels EAP mitjançant un pla de formació anual que ha d'incloure accions específiques de formació respecte a l'acompanyament a famílies, especialment sobre les famílies en situacions singulars. Aquest pla de formació anual s'inclou en l'apartat d'organització interna del model pedagògic dels EAP.

Alguns indicadors d'avaluació específics que sorgirien d'aquest criteri serien:

- Inclou el pla de formació anual de l'EAP una formació específica sobre acompanyament a famílies?
- Inclou el pla de formació anual de l'EAP una formació específica sobre acompanyament a famílies en situacions singulars?

BLOC C

ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT DE L'EAP

1. El funcionament intern de cada EAP	183
1.1 Definició del projecte pedagògic dels EAP	183
1.2 Pla d'actuació i memòria anual	186
2. Ubicació i dimensions dels EAP	188
3. Plantilla i quota	189
4. Els nous membres dels EAP	190
5. El claustre i la direcció com a peces clau del funcionament intern dels EAP	192
5.1 El claustre.....	192
5.2 La direcció.....	192
6. L'EAP com a col·lectiu professional de cuidadors que cuiden cuidadors	194
7. El funcionament intern dels EAP com a espais privilegiats de formació.....	195
8. La presència, la connexió i l'aportació dels EAP al seu sector territorial.....	198
9. Documentació: la memòria i el repositori Recursos EAP	200
10. Possible ordre de funcionament dels EAP	201

1. EL FUNCIONAMENT INTERN DE CADA EAP

L'EAP constitueix, per als professionals que en formen part, el nucli principal de referència professional en què poden reflexionar, formar-se, ser i sentir-se acompanyats i estimulats.

La qualitat de les dinàmiques internes dels EAP condiciona tant el benestar dels seus membres com l'enriquiment col·lectiu i la qualitat professional de la seva feina i, per tant, és decisiva en la qualitat del servei. En gran manera, l'estima que el professorat i les famílies senten cap als EAP és el resultat del grau de compromís, de la millora de la capacitat professional i de la contenció amorosa que han après en les seves dinàmiques internes.

L'equip és el referent permanent dels professionals, els quals hi confien per mantenir la il·lusió, la competència i la disponibilitat. En conjunt, s'ha aconseguit millorar notablement la competència professional dels membres dels EAP, però continua sent imprescindible disposar d'un pla de formació estable.

Tanmateix, ni en els processos formatius de la carrera ni en la formació permanent ha estat fàcil trobar fins ara suport per adquirir competències en aquesta dimensió. La funció de direcció és determinant en l'eficiència dels esforços de funcionament intern, en la qualitat de les relacions i en les possibilitats d'aportació de tots i cada un dels membres.

Eixos principals del funcionament intern

Per mantenir aquesta solvència professional i poder ser cada vegada més competents a l'hora d'assumir nous reptes, els eixos principals del funcionament intern convé que siguin:

- El projecte pedagògic de cada EAP
- El pla d'actuació
- La memòria anual

1.1 Definició del projecte pedagògic dels EAP

El projecte pedagògic de cada EAP té l'objectiu de contextualitzar i complementar en el propi territori els paràmetres generals acordats per a totes les illes. S'elabora partint del marc normatiu i d'aquest document.

1.1.1 Contingut del projecte pedagògic

En aquests punts s'estableix què inclourà el projecte pedagògic, qui l'elaborarà i quan s'elaborarà i es revisarà:

- Inclourà concrecions d'estratègies, de procediments, etc., amb relació a les funcions principals i els objectius prioritaris dels EAP.¹¹⁸
- Plantejarà l'organització interna del servei i les col·laboracions amb altres serveis del sector.
- Precisarà necessitats i estratègies d'empoderament professional dels seus membres.
- La redacció correspondrà al claustre, amb l'aportació de les comunitats educatives que s'atenen quant als aspectes que els afecten directament.
- Haurà d'incloure criteris i/o indicadors d'avaluació.
- Cada EAP elaborarà el seu propi projecte pedagògic al llarg dels dos primers trimestres del curs 2020-2021. Molts equips ja tenen projecte elaborat, encara que inclòs dins els seus plans d'actuació anuals, per la qual es proposa aprofitar els apartats que ja s'han acordat a l'EAP per no repetir-los anualment i perquè formin part del projecte general de l'EAP.
- Per redactar el projecte pedagògic, pot ser d'ajuda disposar d'un guió proposat i consensuat amb el IEPI.
- Compartir els projectes pedagògics que es vagin elaborant serà un recurs imprescindible. També hi ajudarà tenir alguna dinàmica de formació centrada en aquest punt, així com propostes d'esquemes.
- El projecte pedagògic s'haurà de revisar cada cinc anys com a mínim.

1.1.2 Definició i distribució de les tasques internes

El projecte pedagògic de cada EAP ha d'identificar jeràrquicament les tasques internes, i el pla d'actuació ha de concretar-ne la distribució.

En algun EAP ha estat útil encarregar a algun dels seus membres fer un seguiment especial d'alguna temàtica (per exemple, com detectar i ajudar infants amb quadres depressius, amb dèficits motrius greus, etc.). També és beneficiós reconèixer les especials competències d'algun membre en alguna dimensió per tal que lideri el grup en aquella matèria i cercar la seva projecció en el conjunt de l'EAP pensant en una estratègia transdisciplinària.

¹¹⁸ Vegeu el punt 1 del capítol III del bloc A.

1.1.3 Distribució i organització dels professionals de l'EAP en zones i centres

Cal tenir en compte els aspectes següents:

- Per tal de complir l'article 36 de la Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears, que diu que «per raons d'inclusió, els infants escolaritzats han de rebre aquesta atenció de forma preferent en els centres educatius», cal que els recursos humans de l'EAP garanteixin l'atenció adequada per a la prevenció, la detecció, l'avaluació i el suport específic dels alumnes de les escoles públiques i a les de la xarxa complementària, així com també per a l'acompanyament i apoderament educatiu de les famílies.
- Amb relació als centres d'educació infantil privats sense cap tipus d'acord o conveni amb la Conselleria d'Educació i Formació Professional, es fa necessari que el IEPI defineixi les funcions i les responsabilitats que s'hi tenen en concordança amb la resta de departaments.
- A la CAIB hi ha dues xarxes públiques d'atenció primerenca, l'una dependent de la Conselleria d'Educació i Formació Professional i l'altra dependent de la Conselleria d'Afers Socials i Esports.
En els darrers anys, la xarxa d'atenció primerenca dependent de la Conselleria d'Afers Socials i Esports, els SEDIAP, ha tingut un desplegament molt important. Concretament, la Resolució informativa de la consellera de Serveis Socials i Cooperació de 4 de desembre de 2018 per la qual es convoca el primer concert social dels serveis de desenvolupament infantil especifica que es concerten 115.000 sessions per any a les Illes Balears. Encara que no siguin directament comparables, 115.000 sessions de treball amb infants dels SEDIAP són equivalents a la tasca d'entre 110 i 140 PT/AL.
És inajornable una planificació conjunta entre el IEPI i la Conselleria d'Afers Socials i Esports per garantir que els recursos públics s'utilitzen per garantir la millor protecció possible de l'infant i, a més, amb perspectiva d'infància.
- És necessari que la distribució i l'organització horària prevegi que els dos membres de l'EAP, referents de cada centre, hi coincidiran setmanalment o quinzenalment, segons quina sigui la seva dimensió, per facilitar així les tasques conjuntes i de coordinació al centre.
- Així mateix, és necessari que quedi identificat davant el centre qui serà l'interlocutor habitual de l'EAP amb la direcció i amb l'equip de suport (si n'hi ha).

1.1.4 Avaluació d'infants vinculada al procés d'escolarització

Per raons d'acollida, i atesa la importància que té la continuïtat en les primeres relacions de les famílies amb els centres en els quals escolaritzen els seus fills, és adequat que l'avaluació dels infants que s'han d'escolaritzar sigui a càrrec dels serveis d'orientació del centre que sol·liciten.

En aquests moments, en algun sector la majoria d'aquests infants són avaluats per l'EAP, encara que les famílies no hagin sol·licitat plaça a cap dels centres que l'EAP en qüestió atén. Aquesta dinàmica implica que, en algun sector, durant els períodes del procés d'escolarització, part de l'EAP ha de deixar de fer les seves tasques als centres i ha de deixar d'atendre els infants i les famílies amb qui els correspon treballar.

És convenient resoldre aquesta dinàmica, que hipoteca la necessària estabilitat de l'atenció primerenca, i garantir, d'una banda, la correcta acollida i l'adequada atenció d'aquestes famílies, i, de l'altra, l'assumpció d'aquesta funció d'avaluació per part dels serveis propis de segon cicle d'educació infantil o bé per altres serveis implicats, segons cada territori, com són les oficines d'escolarització.

2.1.5 Representació de l'EAP

Tant el projecte pedagògic de l'EAP com el pla d'actuació poden preveure la distribució que hagi acordat l'EAP mateix pel que fa a la seva representació en diferents organismes, organitzacions, activitats i fòrums.

1.2 Pla d'actuació i memòria anual

El fet que cada EAP disposi d'un projecte pedagògic facilita molt l'elaboració del pla d'actuació, perquè ja recull els eixos principals de la tasca que s'ha de desenvolupar amb relació als infants, a les famílies i als centres i els indicadors d'avaluació. En conseqüència, el pla d'actuació anual només haurà de recollir la concreció d'alguns objectius prioritaris per a cada curs concret, a més de l'organització anual prevista. El mateix passa amb les memòries anuals.

D'aquesta manera, la concreció anual tant del pla d'actuació com de la memòria anual poden quedar reflectits en no més de dos folis per centre. Així, a més de guanyar en claredat i comprensió, cosa que plans de cent pàgines no poden tenir, els EAP s'estalviaran feina i temps tant a començament de curs com a finals de curs, que és justament quan

tot s'acumula. En aquest sentit, seria d'ajut tenir-ne una estructura o un format comú.

En aquests moments, hi ha duplicitat de requeriments administratius pel que fa al registre de la planificació. Hi ha informacions i documents que els EAP han de presentar en dos o tres formats diferents. Per exemple: els horaris dels professionals s'han d'incorporar al GESTIB i alhora cal incorporar-los al pla d'actuació i al document organitzatiu de centre (DOC), en cada cas amb estructures i formats diferents.

És urgent resoldre aquestes duplicitats i que les instruccions de funcionament anuals dels EAP estableixin un sol procediment degudament acordat amb la resta de departaments de la Conselleria.

2. UBICACIÓ I DIMENSIONS DELS EAP

Cada EAP constitueix el nucli de referència professional i de suport humà dels seus membres. El debat, la formació, la supervisió i l'empoderament professional requereixen un nombre mínim i un nombre màxim de professionals per tal que les dinàmiques internes siguin fàcils i molt properes a l'hora que es manté una perspectiva globalitzada en les anàlisis.

D'altra banda, convé assegurar la proximitat entre la seu i els centres que s'han d'atendre a fi d'economitzar energies i costos.

Si es tenen en compte tots dos factors, ubicació i nombre de professionals, així com la realitat de les quatre illes, sembla adequat:

- Que a Mallorca es revisi la distribució geogràfica de les seus per tal que els professionals no hagin de fer desplaçament superiors als 25-30 km ni a la mitja hora per atendre els centres i també que s'ajusti, si convé, la distribució del recursos.
- Que a Menorca i a Eivissa hi hagi un EAP per illa, amb les subseus que corresponguin, per garantir que no s'han de fer desplaçaments de més de 25-30 km (o mitja hora).
- Que qui assumeixi l'atenció primerenca a Formentera estigui integrat a l'EAP d'Eivissa i participi en tots els claustres i actes formatius de l'EAP. La direcció d'aquest EAP ha de garantir l'ajuda i la supervisió de la tasca d'orientació i de suport educatiu que es faci a Formentera. El pla d'actuació ha de recollir, si escau, l'assistència regular a Formentera d'algun membre de l'EAP assignat als centres d'Eivissa per tal de col·laborar i complementar la tasca de qui estigui destinat a Formentera.

A banda d'això, cal revisar l'actual gestió administrativa dels EAP que tenen dues seus per tal d'aconseguir la màxima eficiència amb el mínim esforç.

3. PLANTILLA I QUOTA

La qualitat del serveis depèn del bagatge professional dels membres dels EAP, entre altres factors. Per aquest motiu:

- a) És necessari que en els propers anys es consolidin les plantilles dels EAP.
- b) És molt adequat que l'EAP pugui concretar els perfils professionals de la plantilla i la seva quota dins un marc d'equilibri global de cada EAP.
- c) És molt positiva la possibilitat actual que sigui cada EAP que evidencii les tasques que haurà de fer qui ocupi la plaça, de manera que qui la demana sàpiga què se li exigirà.

4. ELS NOUS MEMBRES DELS EAP

Els darrers anys s'han consolidat bona part de les places dels EAP. Tot i això, ara per ara encara hi ha una nombrosa presència d'interins als EAP, els quals s'ha de cuidar, sobretot el primer any que s'incorporen. Cada un d'ells té una relació professional ben diferent i una perspectiva de permanència en aquests serveis també diferent, tant sigui per motius de preferències personals com per possibilitats de permanència en aquests serveis. El mateix es pot apuntar referit als funcionaris de carrera que acaben ocupant plaça en un EAP sense haver rebut cap formació ni tenir experiència suficient.

Les noves incorporacions solen significar enriquiment en molts aspectes, perquè impliquen l'aportació de perspectives i experiències ben diverses. Alguna vegada també suposen necessitats d'acollida i formació específica, amb els propòsits següents:

- Adquirir els coneixements professionals específics que són necessaris per comprendre l'estructura i les singularitats del desenvolupament dels infants d'aquestes edats i avaluar-ne de manera àgil i fiable el desenvolupament i les conductes.
- Familiaritzar-se amb els objectius educatius i els principis metodològics i organitzatius de l'educació infantil propis dels centres on han de desenvolupar la seva feina.
- Apropiar-se dels criteris, recursos i estratègies del suport educatiu en aquestes edats.
- Aprofundir en l'entrellat de l'acompanyament i l'empoderament educatiu de les famílies.

Per tal de facilitar i fer rendible l'esforç d'adaptació i d'informació necessari que els han de fer nous membres i per tal que puguin aportar tot el seu potencial personal i professional:

- És aconsellable que cada EAP tenguí un dossier amb les informacions més rellevants de l'equip. Hi ha alguns EAP que ja el tenen elaborat. Aquests dossiers poden servir de referència perquè cada EAP elabori el seu, de manera que hi hagi uns apartats comuns a tots els EAP i uns altres d'específics de cada equip.
- Possiblement és necessària una formació bàsica per a aquests professionals que s'incorporen per primera vegada. Té sentit que estigui organitzada pel IEPI, que es faci ben a començament de curs (potser de les 15 h a les 20 h) i que inclogui tant sessions formatives

com de treball personal amb relació a les dimensions que s'han esmentat en els paràgrafs anteriors. Aquesta formació s'ha de centrar en tres objectius:

- a) Conèixer els processos i les estructures de maduració dels infants més petits.
 - b) Entendre els objectius educatius i principis metodològics de l'educació infantil.
 - c) Capacitar per a qüestions fonamentals relatives a la detecció i a l'avaluació de necessitats específiques de suport educatiu dels infants.
- És adient mantenir un seminari permanent o un grup de treball durant tot el curs amb aquests mateixos objectius, molt especialment referit a la detecció i l'avaluació.
 - La coincidència en els centres de professionals de l'EAP amb més bagatge professional amb d'altres acabats d'incorporar és una bona manera d'acompanyar-los en el dia a dia. Per això, és oportú assignar els centres que s'han d'atendre mirant que a cap centre els professionals de l'EAP que hi coincideixin siguin inexperts en aquest cicle.
 - A més d'aquesta mesura, alguns EAP han assajat altres acompanyaments:
 - a) Cada interí novell té com a tutor o *padrí* algun membre experimentat de l'EAP amb el seu mateix perfil professional.
 - b) Aquesta funció la desenvolupa també algun professional major de 55 anys, amb reducció de càrrega lectiva, del seu mateix perfil.
 - c) També es pot pensar en algun professional de l'EAP jubilat que assumeixi aquesta tasca com a voluntari educatiu o bé com a docent mentor.
- Sigui quina sigui l'opció escollida, el pla d'actuació l'ha de recollir i ha de concretar qui l'assumeix.
- Amb l'objectiu de garantir la qualitat del serveis propis dels EAP, tindria sentit que els interins poguessin renunciar a accedir a una plaça d'EAP sense que això els implicàs cap tipus de sanció o de pèrdua de posició a la llista.
 - És important oferir estabilitat als interins destinats als EAP per donar rendiment a l'esforç formatiu i d'acollida.

5. EL CLAUSTRE I LA DIRECCIÓ COM A PECES CLAU DEL FUNCIONAMENT INTERN DELS EAP

5.1 El claustre

Els equips d'atenció primerenca són serveis basats en la comunitat de sabers i la cooperació entre els professionals. La reflexió, la formació i la supervisió en grup són algunes de les principals condicions per a un bon funcionament.

El claustre dels EAP, com a òrgan de participació dels professionals al centre, té la responsabilitat de planificar, coordinar, avaluar, decidir tots els aspectes docents de l'equip i, si escau, informar-ne. Quant al claustre, cal tenir en compte que:

- a) Està integrat per tots els membres de l'EAP.
- b) Les seves competències són fonamentalment les mateixes que les que preveu l'article 23 del Decret 119/2002, de 27 de setembre, pel qual s'aprova el reglament orgànic del centres públics en els quals s'imparteix educació infantil i/o educació primària, amb els ajusts pertinents.

És necessari ajustar la normativa per tal d'atorgar al col·lectiu professional de cada EAP el reconeixement i el rol que li pertoca.

5.2. La direcció

Al director li correspon liderar tant l'execució dels acords presos pel claustre com el bon funcionament de l'EAP, en un dinàmica de solvència professional i de bon tracte personal entre els membres de l'EAP. També li pertoca dur a terme una gestió administrativa eficient que doni suport a la tasca desenvolupada als centres i amb les famílies.

És bo que aquest lideratge sigui proposat a professionals que, a més de reunir les condicions legals, siguin ben acceptats pels companys. És adequat que la proposta sorgeixi de cada EAP.

També és adequat que, atesa la transcendència del seu rol en el bon funcionament de l'EAP, el candidat o candidats hagin de presentar un projecte de direcció. Tenint en compte la manca de tradició en el nostre entorn, seria bo que el IEPI proposàs un format de projecte de direcció i que fins i tot en fes un seminari o en tutoritzàs la redacció, almenys en la primera ronda de nomenaments.

És necessari que els directors tinguin un pla de formació continuada pel que fa a les seves funcions i la cura de les dinàmiques i relacions internes de l'EAP.

Les seves competències normatives han de preveure, en primer terme, complir els acords del claustre de l'EAP, a més de vetlar pel compliment de la normativa. L'administració les haurà d'ajustar a les que preveu l'article 34 del Decret 119/2002 i altra normativa.

D'altra banda, sintetitzant el que s'ha reflectit en altres apartats, correspon al director o directora exercir les funcions següents:

- a) Organitzar i dinamitzar el funcionament de l'EAP.
- b) Representar l'EAP davant les administracions, institucions, organitzacions, etc.
- c) Acollir i atendre les necessitats dels professionals del servei i donar-hi resposta.
- d) Escoltar i garantir l'assessorament per resoldre les dificultats que puguin sorgir amb alguna escoles i/o família.
- e) Proposar la sistematització dels processos interns i la classificació dels materials.
- f) Proposar al conjunt de l'EAP un calendari dels processos.

El projecte educatiu de l'EAP pot preveure que algun altre membre de l'equip assumeixi part de les funcions de la direcció.

6. L'EAP COM A COL·LECTIU PROFESSIONAL DE CUIDADORS QUE CUIDEN CUIDADORS

La dinàmica d'un EAP és molt complexa, atès que les seves funcions van més enllà de l'àmbit físic de la seu. Els professionals de l'EAP també són cuidadors que cuiden cuidadors. De fet, bona part de la seva tasca té a veure amb l'escolta i la contenció d'angoixes. És una feina que no té els límits clars i que exigeix respondre davant situacions molt diverses que requereixen un amplíssim bagatge de coneixements i recursos que no sempre es tenen a mà.

A més, la feina dels EAP, encara que es desenvolupa en un ambient habitualment amable, és força complexa per la multitud d'actors que hi intervenen (professors, direccions dels centres, ajuntaments, metges, l'administració educativa, altres professionals externs, etc.).

Per tot plegat, sovint es produeixen situacions d'estrès, conflictes, frustracions, conflictes interns, etc., que si no es gestionen adequadament dins el grup acaben paralitzant les capacitats col·laboratives.

Per això, és important que els EAP aprenguin a cuidar-se com a cuidadors de cuidadors, ja que en general en saben poc. Amb aquest objectiu, és fonamental recordar tres qüestions:

- a) La formació conjunta ha estat sempre un bon recurs per ajudar a confluïr en una mirada professional fonamentada i consensuada.
- b) S'ha de comptar amb la possibilitat de formació i supervisió per a la millora de la dinàmica interna dels EAP, tant pel que fa a la cura de la gestió com de les dinàmiques emocionals que s'hi generen.
- c) És convenient que els EAP disposin d'ajuda específica davant situacions internes molt complexes o difícils o amb relació a algun centre especialment difícil o conflictiu.

La cura i la millora d'aquesta dimensió relativa a la dinàmica interna de l'EAP ha d'aportar un bagatge també necessari en la relació amb les escoles.

7. EL FUNCIONAMENT INTERN DELS EAP COM A ESPAIS PRIVILEGIATS DE FORMACIÓ

La complexitat intrínseca de la feina que es du a terme amb els infants i les seves famílies fa que aquesta feina no es pugui enquadrar únicament en rutines i protocols, sinó que exigeix, a més, una alta capacitat d'empatia, una habilitat per ajustar-se curosament a cada circumstància i una excel·lent formació teòrica per ser prou competents en l'anàlisi de les competències i necessitats tant de l'infant com del seu entorn.

D'altra banda, el marc teòric de la nostra tasca, especialment pel que fa a la comprensió de les dificultats, dels trastorns i de les estratègies d'ajuda, està encara en construcció, atesa la poca atenció que ha tingut tradicionalment la primera infància.

Cada professional ha de poder aportar i trobar en l'EAP suport a les necessitats professionals individuals i col·lectives d'informació, formació i supervisió. Per això, és necessari que el projecte pedagògic de cada EAP identifiqui, en funció de la realitat del seu entorn i de l'EAP mateix, els objectius i les estratègies de formació.

Des del col·lectiu dels EAP de les Illes Balears, es considera que els eixos formatius preferents són els que es detallen a continuació:

— Amb relació a la funció d'orientació i de suport:

- a) Formació continuada en avaluació de necessitats educatives.
- b) Salut i patologia a la primera infància, en concret:
 - Diferència entre dèficit, dificultat, retard i trastorn.
 - Gènesi i evolució de les dificultats i quadres patològics en els diferents àmbits del desenvolupament.
 - Diferents paradigmes per a la comprensió de la patologia.
- c) Necessitat de formació en acompanyament a les famílies. Salut i patologia de les relacions familiars. Models d'anàlisi i de sistemes d'ajuda. El dol.
- d) Formació continuada en el suport educatiu (versus inclusió). Sentit del suport i models de suport amb relació als diferents dèficits, retards i trastorns i la seva oportunitat en el marc de l'escoleta, dels seus objectius i criteris metodològics.
- e) Algunes estratègies concretes: musicoteràpia, psicomotricitat d'ajuda, joc d'arena, el relat, etc.
- f) Alguns àmbits ben concrets com la detecció d'abusos i de maltractaments.

- Amb relació al funcionament intern de l'EAP:
 - a) La informació i la seva gestió.
 - b) El grup i les relacions dinàmiques i la seva organització:
 - Tipologia de reunions i intercanvis.
 - Relacions i dinàmiques de grup en les reunions: eficiència de les reunions, participació, conflictes, etc.
 - Els desacords vistos com una oportunitat i no com una amenaça.
 - Identificació i gestió de conflictes.
 - La necessària supervisió de les relacions de grup.
 - L'aportació de l'EAP a l'enfortiment de les dinàmiques de les escoles on participen.
 - c) La documentació i la seva gestió: sistematització dels processos interns, de la documentació i de les funcions de l'equip per tenir una documentació de referència que faciliti la incorporació dels nous professionals.

Les estratègies formatives que fins ara s'han valorat més positivament són:

- Seminaris interns organitzats per l'EAP, que n'ha ajustat els continguts.
- Formacions conjuntes de tots els EAP sempre que constitueixin un pla estable i continuat de formació.
- Dinàmiques de supervisió, bé dins l'EAP, bé individuals a professionals, bé compartides pel col·lectiu dels EAP, en les quals s'analitzen intervencions de forma pausada, profunda i participativa.
- Seminaris o grups de treball organitzats pel IEPI i dirigits a col·lectius específics.
- Intercanvis entres tots els EAP de les Balears per la riquesa que comporta l'intercanvi d'experiències i maneres de fer.
- Formacions, compartides amb els EAP o no, adreçades al professorat de les escoles, especialment sobre tot allò que té a veure amb la prevenció, la detecció, etc., des d'una perspectiva inclusiva.

Qualsevol planteig formatiu ha de tenir un pla estable i continuat. Així, doncs, és necessari que el IEPI i el Servei de Formació del Professorat, un cop escoltades les propostes dels EAP, elaborin un pla de formació a quatre anys vista per tal que els professionals i els col·lectius puguin saber de què disposen i a què es poden comprometre. Aquest pla ha d'incloure formacions plantejades i gestionades per cada EAP o compartides entre dos o més EAP.

D'altra banda, també és necessari que la Conselleria (CEP, IEPI, etc.) inclogui en els seus plans la formació del professorat de les escoles en matèria d'inclusió, detecció, prevenció, etc. En alguns sectors s'ha duit endavant, amb bons resultats, aquest tipus de formació dinamitzada des de l'EAP. La formació sempre ha de tenir en compte l'evidència científica.

El projecte educatiu de cada EAP ha de preveure la supervisió interna, sobretot de tot allò que té a veure amb la detecció, l'avaluació de necessitats educatives, l'acompanyament als infants i l'empoderament de les seves famílies.

8. LA PRESÈNCIA, LA CONNEXIÓ I L'APORTACIÓ DELS EAP AL SEU SECTOR TERRITORIAL

Hi ha algunes funcions prioritàries dels EAP que impliquen necessàriament interlocutors externs a l'EAP i als centres que atenen. Per raons òbvies, els principals interlocutors són:

- Altres serveis de la Conselleria d'Educació i Formació Professional:
 - Es fa imprescindible incrementar la col·laboració amb el Departament d'Inspecció Educativa i plantejar, si escau, objectius comuns en algunes dimensions, com la normalització del funcionament institucional i pedagògic de les escoles, especialment les que formen part de la xarxa complementària.
 - Hi ha també altres aspectes que aconsellen una curosa col·laboració, com la resposta a les males pràctiques educatives que no es resolten per mitjà de la reflexió i acompanyament que pot fer l'EAP.
- Serveis externs a la Conselleria d'Educació i Formació Professional:
 - Els serveis socials d'atenció primària i els serveis socials especialitzats: serveis d'infància, serveis de família, etc.
 - En l'àmbit sanitari: pediatres, traumatòlegs, fisioterapeutes, otorrinolaringòlegs, audiòlegs, etc.
 - Oficina d'atenció a la dona, oficina d'atenció al nouvingut, etc.
 - Els centres educatius del sector: tant les escoles com els CEIP que són receptors dels infants de les escoles.

És del tot necessari cuidar aquestes col·laboracions i poder comptar-hi. Són especialment efectives si, en el sector, hi ha una xarxa organitzada en què tenen lloc trobades periòdiques, s'arriba a acords programàtics de protecció a la infància o es disposa de programes específics.

El projecte pedagògic de cada EAP ha de recollir les prioritats i els procediments que aquests interlocutors i els centres han establert. No cal ni és bo que sempre siguin els EAP que centralitzin les interlocucions.

Són especialment importants les dinàmiques de coordinació i col·laboració entre les escoles del mateix sector, així com els plans estratègics orientats a facilitar la transició dels infants i les famílies als centres de segon cicle i/o de primària. El temps que s'hi dedica ha de comptar dins l'horari lectiu de dedicació a cada centre segons el lloc d'escolarització de l'infant.

Certament tenim en el repositori col·lectiu Recursos EAP experiències molt positives de programes específics acordats amb aquests interlocutors que, centrant la mirada en els infants, han aportat riquesa i esperit crític i han enfortit la comunitat pel que fa a la cura dels infants.

Hi ha actuacions que, en el sector, són ben oportunes i fins i tot necessàries, com ara les dinàmiques de suport a la criança, els plans d'educació per a la igualtat, els plans d'acollida als nouvinguts, etc. És bo que els EAP i els centres s'hi afegeixin pel seu potencial com a experts en primera infància i per les sinergies de què són capaços.

Les prioritats, necessitats i possibilitats són ben diverses a cada sector, com també ho són a cada municipi del sector. A tall d'exemple, en algun sector pot ser oportú capacitar i enfortir algun centre d'educació infantil privat envers la dinàmica educativa inclusiva per tal d'ampliar la xarxa complementària.

El projecte pedagògic de cada EAP ha d'incloure una anàlisi de les necessitats del sector amb relació a les funcions dels EAP i la categorització d'actuacions. El pla d'actuació anual ha de reflectir les concrecions de les accions i els responsables.

La proporció de temps que cada EAP dediqui a cada sector respecte del temps total de què disposa ha de ser similar. Com a referència, aquesta proporció ha de ser d'entre un 7 % i un 10 % del total del temps lectiu del servei.

9. DOCUMENTACIÓ: LA MEMÒRIA I EL REPOSITORI RECURSOS EAP

A vegades, entossudits en les innovacions, es deixen en l'oblit reflexions i bones pràctiques que realment són experiències que caldria conservar i compartir:

- CONSERVAR, perquè sovint es valora la novetat per damunt d'allò que ha estat útil. Massa sovint s'aplica a l'experiència professional la dinàmica d'«un sol ús». A vegades determinades pràctiques es canvien perquè sembla necessari; però, passat un temps, aniria bé recuperar aquestes pràctiques que en el seu moment van semblar superades.
- COMPARTIR, perquè, encara que cada sector és diferent, tots els centres singulars estan treballant amb una mateixa perspectiva i amb uns paràmetres professionals més semblants del que a vegades es percep. La feina feta per un altre company o companya ens estalvia partir de zero i ens permet acumular experiència com a col·lectiu.

En aquest sentit, cal mantenir i reforçar el projecte actual, proposat pel IEPI, de construir un fons documental comú ordenat.

A més de la documentació d'elaboració pròpia, hi ha molts altres documents, dossiers, bibliografia, etc., molt rellevants per a la formació dels professionals dels EAP a la qual, si ho saben, poden accedir i amb la qual es poden enriquir.

A vegades la dificultat no es troba en la manca de voluntat per conservar i compartir, sinó en la manca de destresa per aconseguir una classificació que faciliti l'ordre, la identificació del contingut i la recuperació d'aquest. Per aquest motiu, és inajornable que el IEPI faci una proposta que compregui tant els criteris classificatoris dels materials com el programa o recurs informàtic en què s'ha d'ubicar el material. Segur que se'n pot aprendre si algú diu com fer-ho.

D'altra banda, hi ha dubtes sobre la informació confidencial que es maneja relativa als infants i a les famílies, tant en el moment d'elaborar-la com a l'hora de conservar-la. És necessari tenir informació fiable respecte a la normativa de confidencialitat aplicable al funcionament dels EAP i respecte com aplicar-la respecte als diferents processos. Cal que el IEPI la concreti.

10. POSSIBLE ORDRE DE FUNCIONAMENT DELS EAP

En el model pedagògic dels equips d'atenció primerenca de les Illes Balears, es fa referència a qüestions com el projecte educatiu de cada EAP, el reconeixement del paper i de les funcions del claustre de l'EAP, la concreció de les funcions de la direcció, etc. En canvi, actualment la normativa aplicable a l'organització i el funcionament dels EAP no fa referència a aquestes qüestions. És necessari, doncs, adaptar la normativa amb una possible ordre que reculli i concreti aquestes innovacions que milloren el funcionament dels EAP i li donen solidesa

