

# infancia en eu-ro-pa 01.1

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

## escuchar a la infancia



# Consejo de Redacción



## **Peter Moss**

Director de la revista *Infancia en Europa*, publicación conjunta de una red de revistas europeas. E-mail: Peter.Moss@ioe.ac.uk



## **Jan Peeters, Kiddo**

*Kiddo* aparece ocho veces al año y se distribuye en Holanda y en Flandes. Está destinada a profesionales que trabajan con niñas y niños de edad de 0 a 12 años. Página web: [www.kiddo.net](http://www.kiddo.net)



## **Irene Balaguer, Infancia**

La Asociación de Maestros Rosa Sensat edita cada dos meses *Infancia e Infància*, en castellano y catalán respectivamente. La educación de 0 a 6 años, dese la teoría y la práctica. Página web: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)



## **Ferruccio Cremaschi, Bambini**

Revista mensual para profesionales de la educación de 0 a 6. Investigaciones y buenas prácticas en Italia. Los cambios sociales y culturales, desde la óptica de las necesidades de la infancia. Página web: [bambini.edizionijunior.it](http://bambini.edizionijunior.it)



## **Marie Nicole Rubio, Le Furet**

*Le Furet* publica tres números al año. Sus lectores son mayoritariamente formadores, administradores y coordinadores franceses con dedicación a la franja de edad de 0 a 6 años.



## **Bronwen Cohen, Children in Scotland**

*Children in Scotland* se publica mensualmente. Contiene artículos de fondo y noticias relacionadas con la infancia, a juventud y las familias de Escocia. Página web: [www.childreninscotland.org.uk](http://www.childreninscotland.org.uk)



## **Perrine Humblet, Grandir à Bruxelles**

Cada nueve meses se distribuyen de manera gratuita cuatro mil ejemplares de *Grandir à Bruxelles* entre la comunidad francesa de Bélgica. Página web: [www.grandirabruelles.be](http://www.grandirabruelles.be)



## **Stig Lund, Norn & Unge**

Revista semanal gratuita para los 50.000 afiliados dell sindicato BUPL (Federación Nacional de Maestros y Educadores). Práctica, teoría y condiciones laborales. Página web: [www.boemogunge.dk](http://www.boemogunge.dk)

# Sumario

## **Una pedagogía de la escucha: perspectiva desde Reggio Emilia**

*Carlina Rinaldi*

3

## **El mosaico, una forma de escuchar a la infancia**

*Alison Clark*

7

## **¿A qué edad se es ciudadano?**

*Michel Koebel*

11

## **Decidir y participar en la infancia: la experiencia danesa**

*Kirsten Poulsgaard*

15

## **Escuchar a la infancia en Bélgica y Holanda**

*Jan Peeters, Perrine Humblet, Liesbeth Schreuder*

19

## **Informaciones**

22

# Bienvenida

*Infancia en Europa* es una revista de una red de revistas europeas. Nuestro objetivo prioritario es proporcionar un foro o lugar de encuentro para el intercambio de ideas, experiencias e informaciones. Cada número –dos al año para comenzar, esperamos que más frecuentes en breve– abordará un tema principal relacionado con la educación de la infancia, y sus familias, para examinarlo desde diversas perspectivas.

**El** primer número versa sobre «escuchar a la infancia». Panorámica de conjunto sobre la infancia en Europa, de 0 a 10 años, que muestra cómo ésta es una cuestión clave. Nuestras páginas reúnen artículos tanto de la práctica como de la investigación, que parten de diferentes teorías y disciplinas y ponen sobre la mesa numerosos interrogantes no sólo sobre la manera de escuchar, sino también sobre su sentido y significado.

**El** tema de nuestro segundo número, previsto para principios del 2002, es la diversidad en sus múltiples formas. Dicho número incluirá también la primera entrega de una de nuestras secciones habituales: una aproximación a la educación de la infancia de un determinado país de Europa. Cada una de éstas visiones contendrá información sobre los servicios para la infancia en aquel país y un artículo sobre una persona, hecho o movimiento destacado por su influencia.

**Peter Moss**

# Una pedagogía de la escucha: perspectiva desde Reggio Emilia

Carlina Rinaldi

**La escucha es fundamental para las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, Italia, a las que asisten niñas y niños de cero a seis años y que gozan de un amplio reconocimiento internacional. Escuchar a la infancia constituye la base tanto de su planteamiento pedagógico como de su planteamiento político: un diálogo democrático con las familias, la ciudad y la cultura. Este artículo examina qué significa escuchar a la infancia en Reggio Emilia.(1)**



## En busca del sentido

La escucha juega un importante papel a la hora de alcanzar un objetivo que siempre ha caracterizado nuestra experiencia en Reggio: la búsqueda del sentido. Entendemos la escuela (para nosotros, el centro infantil por definición) como un espacio que juega un papel activo en la búsqueda del sentido (para los pequeños y para los adultos, y para sus sentidos compartidos). Algunas de las primeras preguntas que nos hacemos como educadores son: «¿Cómo podemos contribuir a que los pequeños descubran el sentido de lo que hacen? ¿Cómo dan con él? ¿Cómo lo ponen en práctica? ¿Y cómo podemos conseguirlo nosotros mismos?» En la búsqueda del sentido, debemos preguntar por qué, cómo y qué? Estas son las preguntas clave que las niñas y los niños hacen constantemente, tanto en la escuela como fuera de ella.

Es una búsqueda difícil, especialmente para unos pequeños que cuentan con tantos puntos de referencia en su vida cotidiana: familia, televisión, escuela y los escenarios sociales que suelen frecuentar. Pero no podemos vivir sin sentido; eso

impediría cualquier sentido de identidad, de esperanza o de futuro. Los pequeños lo saben muy bien: tienen el vivo afán y la capacidad de buscar el sentido de la vida y de su propio yo, desde el mismo momento en que nacen. Por eso nosotros, en Reggio, contemplamos a los niños y niñas como personas activas, competentes y potentes, que exploran y descubren el sentido –y no como seres predeterminados, frágiles, necesitados e incapaces.

Tanto para los adultos como para los pequeños, comprender significa ser capaz de desarrollar una «teoría» interpretativa: un relato que da sentido a los sucesos y las cosas del mundo. Para Reggio, estas teorías son extremadamente importantes pues revelan cómo las niñas y los niños piensan, interrogan e interpretan la realidad, así como su particular relación con ella y con nosotros.

Estas teorías son provisionales y están en permanente reelaboración. Para sacarles partido y dar respuesta a nuestras necesidades, deberíamos ofrecer explicaciones satisfactorias que nos complazcan y que resulten convincentes. Asimismo, deberían ser capaces de complacer y resultar

### Algunos sentidos de la escucha

- La escucha debería ser sensible a los modelos que nos hacen entrar en conexión con los otros. Nuestros conocimientos y nuestra identidad son una ínfima parte de un saber mucho más amplio e integrado que mantiene unido el universo.
- La escucha debería estar abierta y ser sensible a la necesidad de escuchar y ser escuchado, la necesidad de escuchar no precisamente con nuestros oídos sino con todos nuestros sentidos.
- La escucha debería tener en cuenta los múltiples lenguajes, símbolos y códigos que la gente utiliza para expresarse y comunicarse.
- Escucharse a uno mismo, la «escucha interna», impulsa a escuchar a otros, y, a su vez, se genera al ser escuchado.
- La escucha como tiempo. Cuando uno escucha de verdad, se adentra en el tiempo del diálogo y la reflexión interior, un tiempo interior que está compuesto de presente, pero también de pasado y de futuro, y por lo tanto está fuera del tiempo cronológico, un tiempo lleno de silencios.
- La escucha parte de la curiosidad, el deseo, la duda y la incertidumbre. No se trata de inseguridad, sino de la confirmación de que toda «verdad» lo es tan solo en tanto somos conscientes de sus límites y su posible «falsificación».
- La escucha genera preguntas, en vez de respuestas.
- La escucha es emoción. Parte de las emociones,

se tiñe de las emociones de los otros y provoca emociones.

- La escucha debería ser capaz de acoger y estar abierta a las diferencias, descubrir el valor de los otros puntos de vista e interpretaciones.
- La escucha es una operación activa, que comprende a la vez dar una interpretación, dar sentido al mensaje y valorar a aquellos a los que se escucha.
- La escucha no es fácil. Requiere una concienciación muy profunda y una suspensión de nuestros juicios y prejuicios. Requiere abertura al cambio. Exige que se valore lo desconocido y se superen los sentimientos de vacío y precariedad que se experimentan cuando se cuestionan nuestras certidumbres.
- La escucha saca al individuo del anonimato (y los pequeños no soportan ser anónimos). Nos da carta de naturaleza y nos hace visibles. Enriquece tanto a aquellos que escuchan como a aquellos que emiten el mensaje.

• La escucha es la base de cualquier aprendizaje. Por medio de la acción y la reflexión, el aprendizaje toma cuerpo en la mente del sujeto, y, por medio de la representación y el intercambio, se convierte en conocimiento y destreza.

• La escucha tiene lugar dentro de un «contexto de escucha»: donde uno aprende a escuchar y narrar, y cada individuo se siente legitimado para representar sus ideas, así como para ofrecer sus interpretaciones. Al representar nuestras ideas, abrimos la puerta a la posibilidad de que nuestras imaginaciones e intuiciones tomen cuerpo y se desarrollen mediante la acción, la emoción, la expresión, y las representaciones icónicas y simbólicas (los «cien lenguajes»). El conocimiento y la conciencia se desarrollan mediante la cooperación y el diálogo.

atractivas para otros. Necesitan ser escuchadas por otros. Al expresar nuestras teorías a los otros transformamos un mundo que no es intrínsecamente nuestro en algo compartido. Compartir teorías es una respuesta a la incertidumbre. Esa es la razón por la cual cualquier teoría, para existir, necesita ser expresada, comunicada y escuchada. Ahí radica la base de la «pedagogía de las relaciones y de la escucha», que distingue el trabajo de Reggio Emilia.

### Los más pequeños a la escucha

La capacidad de escucha y mutua expectación constituye una cualidad destacada, que hace posible la comunicación y el diálogo, y que requiere ser entendida y promovida. De hecho, abunda entre los más pequeños, quienes son los que más permanecen a la escucha en el mundo que les rodea. Escuchan la vida en sus múltiples facetas. Escuchan a los otros, tanto a los adultos como a sus iguales. Enseguida se dan cuenta de que la escucha es esencial para la comunicación.

Desde el primer momento, las niñas y los niños demuestran que tiene voz propia, saben qué es escuchar y quieren ser escuchados. La sociabilidad no es un aprendizaje para ellos: son seres sociales. Los más pequeños se sienten fuertemente atraídos por las modalidades de escucha, los lenguajes (y los códigos) que nuestra cultura ha producido, tanto como por las otras personas. Así pues la escucha parece ser una predisposición innata, presente desde el nacimiento, que promueve el proceso de aculturización de las niñas y los niños.

Es un recorrido difícil que requiere energía, trabajo duro y, a veces, sufrimientos; pero que al mismo tiempo depara sorpresa, alegría, entusiasmo y pasión. Es un recorrido que se toma su tiempo -tiempo que los pequeños tienen y los adultos muchas veces no tienen, o no quieren tener. Ahí es donde entra la escuela, que desde su comienzo y en adelante debería constituir un «contexto de escucha múltiple», que incluye a los maestros y a los niños, como individuos

y como grupo, que deberían escucharse entre ellos y a sí mismos. Este concepto de un «contexto de escucha múltiple» da la vuelta a la tradicional relación de enseñanza-aprendizaje; el énfasis se desplaza al aprendizaje -autoaprendizaje de los pequeños y aprendizaje alcanzado por el grupo de pequeños y adultos en conjunto.

### La escucha y la documentación

Las niñas y los niños, a la vez que comunican sus imágenes mentales o sus ideas a los otros, también se las representan a sí mismos, y desarrollan una visión más consciente. Es lo que llamamos «escucha interna». Al pasar de un lenguaje a otro, y de un campo de experiencia a otro, y al reflexionar sobre estos desplazamientos, los pequeños modifican y enriquecen sus ideas. Pero eso es verdad si, y solo si, los niños tienen la oportunidad de realizar estos desplazamientos en el contexto de un grupo -con otros- y si tienen la posibilidad de escuchar y ser escuchados, de expresar sus diferencias y ser receptivos con las diferencias de los otros. La tarea de aquellos que educan es no solo permitir que las diferencias se expresen, sino hacer posible que se negocien y se nutran por medio del intercambio y la comparación de ideas. De esta manera, no solo cada niño aprende a aprender, sino también el grupo toma conciencia de sí mismo como «espacio de aprendizaje», donde los lenguajes se enriquecen, multiplican, refinan y generan, pero también entran en conflicto, «se contaminan» o se hacen híbridos mutuamente, y se renuevan.

Además de ofrecer su apoyo y su mediación a los pequeños, el maestro o maestra que sabe cómo observar, documentar e interpretar estos procesos hará realidad su pleno potencial como aprendiz -en este caso, aprendiendo a enseñar. La documentación puede contemplarse como una escucha visible: es



*Una nueva fuente:  
la realidad  
de los proyectos...*



garantía de escuchar y ser escuchado. Significa producir muestras -tales como notas, diapositivas y vídeos- para hacer visibles los diversos modos en que los individuos y el grupo están aprendiendo. Garantiza que el grupo y cada uno de los niños pueda observarse a sí mismo desde un punto de vista externo mientras están aprendiendo (tanto durante como después del proceso).

**U**na amplia gama de documentación (vídeos, cassettes, notas escritas, etc.):

- visualiza los procesos y las estrategias de aprendizaje utilizadas por cada niño, aunque siempre de manera parcial y subjetiva;
- faculta la lectura, la frecuentación y la valoración -estas acciones constituyen un todo global en el proceso de construcción del conocimiento;
- resulta esencial para los procesos metacognitivos y para el conocimiento tanto en los pequeños como en los adultos.

**O**bservación, documentación e interpretación se entretajan en eso que yo definiría como un «movimiento espiral», en el que ninguna de estas acciones puede aislarse de las otras. De hecho, es imposible documentar sin observar e interpretar. Por medio de la documentación, el pensamiento -o la interpretación- del documentalista se hace tangible y susceptible de ser interpretado. Las notas, las grabaciones, las diapositivas y fotografías representan los fragmentos

de una memoria. A la vez que cada fragmento está imbuido de la subjetividad del documentalista, también está sujeto a la interpretación de los otros, como parte de un proceso colectivo de construcción del conocimiento. En esos fragmentos se asienta el pasado y también el futuro (por ejemplo: «qué más podría ocurrir si...»). El resultado es un conocimiento que se amplía, se co-construye y enriquece con las aportaciones de muchas personas.

**1.** Artículo basado en el capítulo: «Documentation and assessment: what is the relationship?», de Carlina Rinaldi, en *Making learning visible. Children as individual and group learners*. (Será publicado en breve por Project Zero y Reggio Children.)

**C**arlina Rinaldi fue directora pedagógica de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia. Actualmente es consultora pedagógica para *Reggio Children* y profesora de la Universidad de Módena y Reggio.

**P**ara más información: [evercalli@reggiochildren.it](mailto:evercalli@reggiochildren.it)

# El mosaico, una forma de escuchar a la infancia

Alison Clark

**¿Cómo pueden los adultos conocer la vida cotidiana de las niñas y los niños en las escuelas infantiles? Esta cuestión fue el origen de un estudio llevado a cabo en Londres. Sus resultados se destacan en este artículo.**

## El modelo «mosaico»

Este estudio fue realizado por un grupo de investigadores del Departamento de Investigación Thomas Coram, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Se centró en un grupo de niñas y niños, entre seis meses y cinco años, de una escuela infantil del centro de la ciudad. Comprende tanto una fase de desarrollo de un modelo para escuchar a la infancia, como su aplicación en un grupo de niñas y niños. El modelo se denomina «mosaico». Antes de pasar a describir los métodos que utiliza, quiero concretar la concepción de la infancia en la que se basa.(1)

## ¿Qué concepto de infancia adopta el modelo mosaico?

- Las niñas y los niños en tanto «expertos en lo que atañe a su propia vida».(2) Se considera que las niñas y los niños son competentes a la hora de expresar una perspectiva personal sobre su propia vida. Esta concepción no pretende ignorar los puntos de vista de los adultos, pero sí centrar sus discusiones en las perspectivas y prioridades de los propios niños y niñas.
- Las niñas y los niños como hábiles comunicadores. Este modelo se inspira en los «cien lenguajes de la infancia» considerados por Malaguzzi al describir las escuelas infantiles de Reggio Emilia.(3) Escuchar a la infancia no consiste sólo en atender a sus palabras, sino también a sus manifestaciones físicas y visuales.

- Las niñas y los niños como participantes activos. El modelo mosaico concibe a los pequeños tomando parte activa, más que pasiva, en el proceso de escucha. Las actividades de participación de este modelo se basan en las técnicas de análisis de la participación surgidas, originariamente, en los programas de cooperación y desarrollo internacional para facilitar que las comunidades locales expresen sus opiniones y perspectivas.
- Las niñas y los niños como constructores de sentido. La escucha es un proceso activo, que implica no sólo oír sino también discutir e interpretar los materiales recopilados a lo largo del proceso. Las niñas y los niños tienen un papel clave a jugar en la construcción de sentido.

## ¿Qué métodos utiliza el modelo mosaico?

El modelo mosaico traza un vivo retrato de la vida cotidiana en una escuela



infantil a partir de las perspectivas de las niñas y los niños. Utiliza una serie de técnicas visuales y verbales que incluyen tanto la observación y la entrevista (más tradicionales) como el manejo de cámaras por parte de los pequeños, las exploraciones por la propia escuela, los murales y las aportaciones de familias y profesionales.

### Observación

Mirar forma parte de escuchar. La observación puede ayudar a los adultos a comprender mejor la forma en que los pequeños reaccionan en su entorno, las opciones que toman y las relaciones que establecen.

En este estudio, se observó la vida cotidiana en una escuela infantil de un grupo de niñas y niños de tres y cuatro años y de un grupo de menos de dos años. Las observaciones se basaron en cuestiones como: «¿te gusta estar aquí?» y «¿entiendes lo que te digo?».

La relación de los episodios individuales constituyó la primera pieza del mosaico. Se usó para hablar con los pequeños, con los padres y con los educadores sobre qué pasa en la escuela. Los momentos y espacios objeto de discusión fueron: los juegos y las comidas de los pequeños, la interacción con sus iguales y con los adultos, y el uso de los espacios interiores y exteriores de la escuela, así como de los espacios «intermedios» que sirven para conectarlos, como los pasillos.

Las observaciones en el grupo de menores de dos años no se basaron, obviamente, en el lenguaje. La escucha, en este contexto, supone «escuchar» el lenguaje corporal de niños muy pequeños: la variedad de sus llantos, otros sonidos, expresiones faciales y movimientos. Estas observaciones también entraron a formar parte del mosaico, y se discutieron con los educadores y las familias.

### Diálogos con los pequeños

Hablar con las niñas y los niños es una parte fundamental del modelo mosaico. Las palabras de los pequeños nos proporcionan una estructura formal que nos permite hablarles del centro al que asisten. Los investigadores adaptaron este estilo formal de entrevista, que ya se usaba en la escuela infantil donde se realizó el estudio, para convertirlo en un proceso más activo, que se centraba en las niñas y los niños. Las preguntas se basan en las percepciones de los pequeños sobre sus experiencias cotidianas. Los temas clave son: sus razones para venir a la escuela, el rol de los adultos, sus actividades y personas favoritas y también las actividades y personas que no les gustan.

El diálogo con los pequeños se realizó con el grupo de tres y cuatro años. Se repitió al cabo de cuatro meses. Algunas de las niñas y de los niños respondieron a las preguntas en una única sesión, sentados en un espacio que les era familiar. Otros se mostraron más contentos «en movimiento», contestando las preguntas mientras enseñaban al investigador espacios y actividades importantes.

Al hablar de sus personas favoritas, los pequeños destacaron a algunos miembros de su grupo -tanto del año pasado como del presente. También mencionaron los rincones de juego simbólico como su actividad preferida. Los espacios que no les gustaban incluían estancias donde tenían prohibida la entrada, como la sala de los profesores.

Unos meses después, la repetición de la conversación permitió a los pequeños valorar si sus opiniones habían cambiado.

### Cámaras

Las cámaras posibilitan que las niñas y los niños se comuniquen de forma novedosa. También pueden proporcionar a los adultos diferentes medios de escucha. Las niñas y los niños pueden utilizar las cámaras de distintas maneras para construir una imagen de sus percepciones sobre la institución. Este estudio dio cámaras de un solo uso, de usar y tirar, a las niñas y niños de tres



y cuatro años para que fotografiasen cosas importantes. Los pequeños optaron por fotografiar a sus amigos y a los educadores, sus juegos favoritas, murales que recogían una salida reciente y sus actividades, muebles, árboles y lugares íntimos y exclusivos.

Un niño de tres años y otro de cuatro también fotografiaron lo que pensaban que era importante, en la escuela infantil, para los bebés y las niñas y los niños que aún gateaban. Estas fotografías, tan cuidadosamente elegidas, retrataban a los educadores con estas niñas y niños tan pequeños, los padres y visitantes de la sala, los espacios de juego, el área destinada al aseo y al cambio. Las fotos también prestaban mucha atención a objetos personales como orinales, cunas, toallas y colchones.

La «silenciosa voz de la cámara»(4) constituye otra pieza del mosaico.

### Exploraciones

Las niñas y los niños más pequeños son muy activos. Por tanto, escucharles no debe ser una actividad que implique inmovilidad. Una muestra de esta actividad la encontramos en los paseos por el centro. Se trata de exploraciones de los espacios del centro de la mano de las propias niñas y niños. Los pequeños no sólo toman responsabilidad sobre la ruta, sino también sobre la documentación que la refleja. Pueden grabar un cassette o dibujar, así como también

tomar fotos, y decidir quién lleva el micrófono, quién dibuja, y quién hace las fotografías.

Caminar y dirigir el paseo permitió a los pequeños hablar con libertad de sus experiencias en este entorno. Sus paseos incluyeron visitas y conversaciones sobre los espacios que les gustaban, como la «sala de baile», los espacios donde no podían entrar y también aquellos donde «vivían» sus hermanos y hermanas, así como sobre los murales que mostraban su trabajo.

### Murales

Confeccionar murales es una manera de recoger la información proporcionada por las niñas y los niños en el transcurso de sus paseos. Además les permite obtener otra representación de su entorno desde su propia perspectiva. Constituye también otra herramienta visual que los adultos pueden usar para escucharles.

Las niñas y los niños de tres y cuatro años trabajaron en pequeños grupos para hacer murales de su centro. Los murales incorporaban las fotografías tomadas por las niñas y los niños, sus dibujos y su escritura. Estos murales reflejaban las preferencias expresadas en sus paseos: las habitaciones a donde tenían acceso, las prohibidas, los espacios donde desarrollaban sus actividades preferidas y los espacios donde estaban sus personas favoritas, incluyendo sus hermanas y hermanos.

Las niñas y los niños que habían hecho los murales quisieron enseñar su trabajo al resto, y ello generó más conversaciones, más escuchas y más debates.

### Las opiniones de las familias y de los educadores

El modelo mosaico pone el acento en la escucha de las perspectivas de las niñas y los niños. Pero ello no significa que se excluyan los puntos de vista de los adultos, que han de añadir sus propias percepciones. Este aspecto es particularmente importante cuando el modelo mosaico se usa con niñas y niños que aún no hablan. Las entrevistas con las familias y los educadores se centran en conocer sus interpretaciones de las prioridades, sentimientos y necesidades de los pequeños.

### Unir las piezas del mosaico

Cada uno de los instrumentos descritos puede, por sí solo, proporcionar un valioso conocimiento de las opiniones y experiencias de las niñas y los niños. Pero cuando se unen todas las piezas del mosaico se obtiene una visión mucho más detallada, que permite la discusión conjunta de los pequeños y los adultos.

La combinación de los relatos y las imágenes, de estas diversas formas de escucha, genera una gran abundancia de materiales para el debate y

|                                  |                                    |                             |
|----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| Observación                      | Diálogos con las niñas y los niños |                             |
| Entrevistas con las familias     | GARY (edad: 3)                     | Fotografías de Gary         |
| Paseos y grabaciones en cassette | Murales                            | Entrevistas con el educador |

*El modelo mosaico en acción, una forma de escuchar, documentar, visualizar... la expresión de la infancia.*

la interpretación. Las piezas individuales del mosaico ofrecen, en conjunto, una fuente muy rica para conocer mejor las experiencias y las prioridades de las niñas y los niños más pequeños. Por ejemplo, Gary (de tres años de edad) habló, durante la conversación, de la importancia de la «cueva mágica». Después fotografió este espacio exterior y lo incluyó en su mural. Hablar con las familias y los educadores puede evidenciar malos entendidos, que se pueden discutir conjuntamente, y generar una mejor comprensión. Las niñas y los niños pueden participar en este proceso de construcción de sentido, discutiendo sobre los materiales -o la documentación- recopilada, que puede, asimismo, reflejar los cambios en sus percepciones con el paso del tiempo.

### Posibilidades de escucha usando el modelo mosaico

El modelo mosaico se ha usado en este estudio para incrementar nuestro conocimiento de las experiencias de las niñas y los niños en las escuelas infantiles. Cabría usar este marco para la escucha en los procesos de revisión de cada centro. Esta técnica multi-instrumental de escucha podría utilizarse, también, cuando se planifiquen cambios en el entorno: se podrían recoger las experiencias y opiniones de las niñas y los niños sobre un espacio determinado, salas de juego o el espacio exterior.

Las niñas y los niños mayores, especialmente en el caso de los que tienen dificultades de comunicación, también podrían mejorar sus capacidades con este modelo.

En conclusión, el modelo mosaico representa un marco para escuchar a las niñas y los niños. Es una técnica: multi-instrumental, participativa, comprensiva, flexible, basada en la práctica y centrada en las experiencias vividas por los pequeños.

1. El estudio fue financiado por la Fundación Joseph Rowntree. Para más información, ver: Clark, A. & Moss, P. (2001) *Listening to young children: the mosaic approach*, Londres, National Childrens Bureau.

2. Langsted, O. (1994) «Looking at quality from the child's perspective», en Moss, P. & Pence, A. (eds): *Valuing quality in early childhood services*, Londres, Paul Chapman Publishing.

3. Edwards, C. et al (eds.) (1995): *100 linguaggi dei bambini*, Bergamo, Edizioni Junior.

4. Walker, R. (1993): «Finding the silent voice for the researcher: using photographs in evaluation and research», en Schratz, M. (ed): *Qualitative voices in educational research*, Londres, Falmer Press.

Alison Clark es investigadora adjunta en la Unidad de Investigación Thomas Coram, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Para más información:  
jd.clark@unl.ac.uk



# ¿A qué edad se es ciudadano?

Michel Koebel

**Casi un 25% de europeos no tiene derecho a voto. ¿Por qué? Por razón de edad. Este artículo versa sobre la falta de voz y voto de las niñas y los niños en el mundo de la política, y sobre los «consejos municipales de infancia y de juventud» como contribución a la participación democrática. Estas instituciones han proliferado en toda Francia y otros países europeos.**

## Inclusiones y exclusiones

La Declaración Universal de Derechos Humanos afirma que «todas las personas tienen derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o mediante la elección libre de sus representantes» (artículo 21). Por tanto, si continuamos negando a las niñas y los niños el derecho a voto es porque en realidad no los consideramos ciudadanos.

**C**omo adultos, no caemos en la cuenta de que las niñas y niños tienen estatuto de ciudadano desde que nacen. Y por eso no les damos el derecho a voto. Nos parece evidente que debe establecerse una edad legal. ¿Por qué habría de ser así?

**L**as restricciones del derecho a voto, pasadas y presentes, siempre se han basado en el mismo razonamiento: la capacidad de discernir. Quienes decidían en el momento de la instauración del sufragio «universal» decidieron que los pobres, las mujeres y las niñas y niños no estaban capacitados para elegir. Aunque la historia ha logrado que se incluyera a los dos primeros grupos excluidos, las razones para excluir al tercero jamás se han discutido. Incluso cuando en Francia se ha reducido la edad legal para votar, el principio según el cual hay que usar la variable «edad» para definir el estatuto legal nunca se ha cuestionado.

**A** pesar de todo, en Francia cada año centenares de miles de niñas y niños tienen la oportunidad de participar en unas elecciones para escoger a los «consejeros» de



sus «municipios». ¿Se trata de una revolución democrática? Puede ser. Me refiero, en concreto, a unos 25.000 «consejeros infantiles» municipales elegidos para formar parte de los 1.300 consejos de infancia y juventud. Los más jóvenes de estos consejeros pueden tener siete u ocho años.

### ¿Qué son estos consejos?

Los consejos de juventud nacieron en Francia entre 1963 y 1967, a iniciativa de los alumnos y estudiantes de secundaria. Pero fue en los años 80 cuando el movimiento empezó a crecer realmente, en Francia y otros países europeos, especialmente en Bélgica, Alemania y Suiza. En la década de los 90 el movimiento se extendió otra vez, sobre todo a Europa del Este. Desde los 80, los políticos locales lideraron esta iniciativa. El poder habla con las niñas y los niños y con los jóvenes y les invita a entrar. Pero ¿para hacer qué?

**U**n Consejo de Infancia (1) nace y se gestiona por parte de una comunidad local. Reúne a un grupo de niñas y niños y de jóvenes, de unas edades específicas, residentes en la zona. Estas niñas y niños son los representantes de toda la infancia del área. Normalmente, los representantes se escogen en las escuelas, lo que aumenta de forma significativa la participación electoral, garantizando así la legitimidad de los resultados y del propio Consejo.

**L**as niñas y los niños seleccionados trabajan en distintos proyectos, como la mejora de las condiciones de seguridad de los alrededores de la escuela, la salubridad del entorno, la accesibilidad a unas instalaciones de ocio diversas y la disponibilidad de espacios de juego. Los consejos, además, pueden tratar otros problemas sociales (como el racismo o la pobreza) bajo el epígrafe de proyectos humanitarios, o como campañas de sensibilización e información. Los «consejeros» trabajan en estos proyectos en comisiones –tal como funciona el ayuntamiento–, bajo la dirección de un adulto que actúa como líder del grupo. Los adultos son representantes políticos locales o bien personas específicamente designadas para desarrollar esta función.

### ¿Cómo trabajan?

Esta forma de funcionar no deja de presentar ciertos problemas. Las dudas que surgen sobre el cumplimiento del objetivo de estos consejos normalmente no salen a la luz. Un ejemplo típico sería el diálogo entre los «consejeros»: tanto de los pequeños entre sí como de éstos con los adultos. El diálogo se suele considerar un

objetivo del consejo. En la práctica, muchas veces es muy escaso, y se limita al líder del grupo, a quien los pequeños consideran no como a otro consejero, sino sólo como a un líder.

**L**os Consejos de Infancia se consideran un banco de pruebas para nuevas formas de democracia (directa, participativa). En realidad, los consejos no son eso: utilizan «precisamente» el modelo más tradicional de la democracia representativa. No sorprende, pues, que el proceso de delegación vía elecciones comporte una disminución de la responsabilidad y del interés de los electores.

**O**tro problema es reconocer y admitir la voz de las niñas y los niños en los proyectos. Los líderes del grupo, que en ocasiones no tienen suficiente habilidad, consideran más importantes sus intercambios con los pequeños que los debates entre los propios niños. De hecho, el líder lleva la voz cantante en el grupo, y en la mayoría de las ocasiones dirige el proyecto (2).

**L**os informes escritos, las evaluaciones y los comentarios de la prensa sobre el trabajo de los consejos casi nunca mencionan estos problemas. Hablan, muy líricamente, de «las niñas y los niños ciudadanos». Incluso la oposición política rara vez critica esta actividad municipal. Quienes lo han hecho alguna vez acaban arrepentándose. Criticar al consejo es, indirectamente, criticar a los pequeños, y criticar a la infancia es atacar a personas que se consideran frágiles y a quienes

la ley obliga a proteger. Criticar al consejo, y por tanto a las niñas y los niños, sería también criticar a las familias. Así que los detractores potenciales de un consejo de infancia suelen decidir que no les interesa criticarlo públicamente (3).

### Conceptos de ciudadanía

En la base de estos consejos hay diferentes conceptos sobre la ciudadanía de la infancia y el papel de la institución. Hay quien lo considera una forma de entrenar a «futuros ciudadanos», y quienes lo interpretan como una forma de posibilitar la participación de las niñas y los niños, que ya son ciudadanos. Para los primeros, el trabajo en grupos pequeños tiene virtudes pedagógicas: es un aprendizaje, una iniciación, al igual que el momento decisivo de la elección. A un nivel más prosaico, el desarrollo de proyectos específicos también sirve para mantener la motivación de los pequeños, que de otra forma decaería rápidamente. Para los segundos, los proyectos sirven para implicar a las niñas y los niños en los procesos de decisión de ámbito local, y para resolver problemas reales de la comunidad.

En mi investigación he podido demostrar que, a pesar de que todos los partidos políticos comparten una idéntica preocupación por promover la ciudadanía, esta preocupación esconde concepciones políticas diferentes. Los par-

tidos «de izquierda» (especialmente los Verdes) conciben la ciudadanía de las niñas y los niños como el ejercicio de un derecho. En cambio, los «de derecha» se caracterizan por considerar la ciudadanía de la infancia como un entrenamiento para el futuro. Esto representa, también, la diferencia entre las «lecciones de civismo» que las niñas y los niños aprenden de los mayores y aquellas que las niñas y los niños dan a los adultos a través de sus ideas originales y su participación. Se puede destacar, aún, una tercera tendencia, característica de la extrema derecha francesa: sus representantes niegan a las niñas y los niños o a los adolescentes la capacidad de ejercer ningún tipo de poder, ni tan sólo consultivo, en las estructuras municipales.

### La cuestión de la edad

¿Son estos consejos un símbolo de la promoción de una nueva ciudadanía política anterior a la edad legal? ¿Estamos viviendo un cambio de mentalidad por parte de ciertos políticos? Más allá de los discursos, los promotores de los consejos de infancia que realmente consideran a las niñas y los niños como ciudadanos plenos, genuinos, son una excepción. La mayoría piensa que las niñas y los niños, por encima de todo, deben aprender: los niños siguen siendo legalmente incapaces, unas personas incompletas, que hay que educar y formar.



Los políticos se fijan, antes que nada, en la franja de edad de estos consejos; pero más por una razón organizativa que política. En el proceso de creación de un consejo, la opción por una determinada edad de las niñas y los niños refleja la falta de reflexión acerca de sus objetivos. La definición de una franja de edad también revela la reproducción de una forma de pensamiento más básica: la idea de que, para participar, es necesario tener una edad legal.

Se suelen repetir ciertas preguntas. ¿A partir de qué edad puede un niño comprender la estructura y la forma de trabajar de un ayuntamiento? ¿A qué edad puede participar en el debate democrático público, y en qué tipo de cuestiones? ¿A partir de qué edad es capaz de entender los asuntos locales?

Pero ¿es la edad un criterio válido para definir estas capacidades? Yo no lo creo. Pero a los adultos nos conviene, y nos reafirma, utilizar la edad legal para definir ciertos derechos y deberes en nuestras leyes y normativas. Todas nuestras instituciones nos hacen creer que hay personas por debajo de la edad legal y personas con edad legal: los pequeños y los adultos. Identificar adultos y madurez es aceptar la incompetencia de la infancia y de la juventud. Hablar de las niñas y los niños como futuros ciudadanos es infravalorar su capacidad. Hablar de una «franja de edad» de los pequeños contribuye a negar su condición de personas y de ciudadanos desde que nacen.

¿Por qué no permitir que las niñas y los niños se inscriban en el registro electoral, participen en las elecciones o incluso se presenten como candidatos tan pronto como lo deseen o se sientan capaces? Dejemos que los electores juzguen si la niña o el niño tiene suficiente experiencia para ejercer el rol de representante electo. En lo referente al voto, los pequeños podrían tener, si se movilizasen, un cierto peso electoral, que permitiría que se tuviesen en cuenta sus intereses en todos los niveles de decisión. Hoy en día, con nuestro sistema electoral llamado

«democrático», si contabilizamos la ausencia de la infancia y otros tipos de exclusiones, y también la abstención, los alcaldes de nuestros ayuntamientos gobiernan localidades en las que sólo una sexta parte de la población les ha votado. ¿Todavía es aceptable esta situación?

1. En Francia, la mayoría de estos consejos están formados por niñas y niños de unos 12 años (por ejemplo, de 9 a 13 años). En municipios pequeños, puede ocurrir que la franja de edad sea más amplia, de 10 a 17 años, por ejemplo. En algunas poblaciones, los consejos sólo incluyen a adolescentes, pongamos por caso, entre 14 y 17 años. A veces puede ser que incluso coexistan dos consejos en un mismo municipio —un «consejo de infancia» y un «consejo de juventud». Yo he optado por agruparlos todos bajo el nombre de «consejos de infancia» para simplificar lo que en realidad son situaciones complejas y diversas.

2. Siena, E. (1998): *Le Conseil Municipal des Enfants de Pessac pour les élus et pour les électeurs*, memoria del Ayuntamiento, Bordeaux III.

<http://perso.wanadoo.fr/rxina/ecriture/memoirecme.htm>

3. Éste y otros análisis se basan en un estudio de 17 municipios de la región de Alsacia, y se han sacado de Koebel, M. (1997): *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*, tesis doctoral de la Universidad Marc Bloch, Estrasburgo. Esta tesis y diferentes artículos se pueden consultar en: <http://www.calixo.net/mk/ListePubli.htm>

Michel Koebel es Professor Titular de Sociología en la Universidad de Reims, Francia.

Para más información:

[mk@calixo.net](mailto:mk@calixo.net)

Las ilustraciones que figuran en este artículo son obra de: Jean-François Matteur, periodista del diario francés *L'Alsace*

# Decidir y participar en la infancia: la experiencia danesa

**Kirsten Poulsgaard**

**Dinamarca cuenta con uno de los sistemas de servicios públicos para la infancia más amplios de toda Europa. Escuchar a las niñas y los niños viene siendo desde hace muchos años uno de los principios fundamentales de sus políticas. Este artículo trata de las posibilidades de que disponen los más pequeños para poner en práctica su capacidad de decidir y de influir sobre las cuestiones que afectan a su vida cotidiana.**

## **¿Es suficiente con escuchar a las niñas y los niños?**

La intención de escuchar a la infancia debería ir acompañada siempre del reconocimiento de que las niñas y los niños, si bien son de menor edad, son personas de igual valía y como tales deberían ser respetadas. Escuchar a la infancia nos exige actuar sobre las necesidades e intereses que manifiestan. Esta manifestación adopta múltiples formas: no se limita tan solo a la palabra sino que también se expresa, por ejemplo, por medio de muchas formas de lenguaje corporal. La influencia de los pequeños sobre su propia situación puede depender de la habilidad de los adultos para interpretar estos mensajes.



Los adultos disponen siempre del poder de definir las reglas del juego. Pero eso ha ponerse en cuestión. El ideal consistiría en una relación en la que el adulto demostrase comprensión y empatía, dispensara una buena acogida a los puntos de vista de los pequeños, se mostrase abierto a las aportaciones de los niños y las niñas, y pudiera relegar a un segundo plano sus propias necesidades e intereses con respecto a las de los pequeños (1).

## **¿A qué edad pueden comenzar los pequeños a participar e influir en su entorno?**

Desde que nacen, los pequeños tienen la capacidad de influir en el ambiente que les rodea, pero esto depende en gran medida de la habilidad de las personas de su entorno para interpretar manifestaciones como el llanto y actuar en consecuencia. Se suele aceptar que es más fácil comunicarse con un niño mayor. Pero el empleo del lenguaje puede ser ambiguo, la auténtica comprensión exige de los adultos una escucha activa, para entender bien la demanda.

**P**ara conseguir que la influencia de los pequeños llegue a ser efectiva, habría que dejar aparte estereotipos e ideas preconcebidas y comenzar de nuevo, para descubrir juntos, adultos y pequeños, una manera común de hacer las cosas. Es tarea de los adultos crear el contexto adecuado para que la interacción en igualdad pueda darse. La influencia determinante comienza en una relación entre un pequeño y un adulto –el padre y el hijo en casa, el maestro y

el pequeño de un año en la escuela infantil. A medida que los pequeños crecen, su capacidad de influir adquiere nuevas dimensiones sociales y se despliega a través de grupos de pequeños y adultos.

### **¿Recoger las aportaciones de las niñas y los niños ha de suponer que puedan decidir por sí mismos?**

Para que las niñas y los niños pequeños puedan participar activamente e influir en su entorno, es preciso que quieran y puedan disponer de una real influencia sobre sus propias vidas. Esto no se da por sí solo, sino mediante el desarrollo de su capacidad de decidir: «la capacidad de ejercer influencia sobre las circunstancias de la propia vida se va construyendo desde la propia experiencia, las necesidades e intereses de los demás y una consideración realista de las posibilidades y limitaciones existentes» (2). La capacidad de decidir, por consiguiente, no ha de suponer tanto tomar todas las decisiones individualmente, como encontrar una forma de cooperar con los otros en contextos de igualdad, con intereses y objetivos compartidos. La actuación individual está necesariamente vinculada a la acción social.

Desde la óptica de la psicología evolutiva, la capacidad de decidir de los pequeños depende de la adquisición, durante su desarrollo, de otras habilidades que deben permitirles:

- expresar sus propios sentimientos, necesidades e intereses;
- ponerse en el lugar de otros e identificarse con ellos;
- interpretar una situación y evaluar sus posibilidades prácticas y sociales;
- ser consciente de los matices y consecuencias al aceptar o negar situaciones ciertamente indeterminadas o al responder a propuestas inequívocas;
- enfrentarse a nuevos retos;
- ser actor en un mundo lleno de bagaje y experiencia;
- orientarse hacia objetivos y metas específicos (3).

### **¿Dónde se sitúan los límites?**

Existen situaciones en las que los pequeños hacen demandas que pueden resultar peligrosas para ellos o perjudiciales para otros. Los adultos han de saber decir que no a estas demandas. Además existen aquellos otros límites personales, más específicos, relacionados con lo que los adultos consideran un comportamiento aceptable por parte de los pequeños. Sobre este particular existen muchos interrogantes.

Cuando las niñas y los niños desafían nuestros límites, es posible que tengamos que ser nosotros quienes debamos movernos. Por su parte, los pequeños han de aprender que el diálogo es útil. Y los mayores hemos de entender que los límites inalterables y las normas rígidas no son democráticos. Una ley lo es tan sólo mientras que no se adopta otra nueva, siempre tras de un intenso debate.

### **¿Qué papel juegan los adultos?**

Algunos adultos tienen una idea romántica de la infancia. Creen que si se mantienen en un segundo plano y proporcionan a los pequeños mucho espacio para maniobrar, esos seres humanos encantadores organizarán las cosas como quieren. Pero las niñas y los niños más pequeños no pueden «gestionar» tal dosis de libertad. Otros adultos, en cambio, consideran que la influencia determinante de la infancia debe limitarse a un área muy reducida, definida, claro está, por los adultos. En este caso, la influencia de los pequeños sólo es efectiva en algunas situaciones y sobre cosas que muy a menudo no son importantes para ellos.

Si el objetivo es apoyar la capacidad de decisión de los pequeños, debe entenderse qué es importante para ellos, y ayudarles a conseguirlo en la medida que sea posible. Eso no siempre es fácil. Las ideas de la infancia –casi siempre muy fantasiosas, por suerte– suelen chocar con las convenciones de los adultos.

Como adultos, debemos poner en práctica compromisos constructivos / debemos construir compromisos prácticos.. La solución no es casi nunca la que habían imaginado pequeños y adultos. Pero juntos pueden lograr un resultado positivo para todos. Esta conjunción de las perspectivas de ambos es básica para la influencia determinante de la infancia.

El descubrimiento de esta clave ha revolucionado muchos centros daneses, sobre todo desde que muchos pedagogos trabajan con una aproximación llamada «El contexto integrado», que encuentra su modelo de inspiración en la región italiana de Emilia Romagna. El origen de dicho modelo son las «pistas» dejadas por los pequeños, que sugieren sus intereses y que se pueden encontrar en muchos lugares –un dibujo, sus palabras, sus juegos... Estas pistas pueden analizarse para después desarrollar, con los niños, distintos juegos y proyectos. Este es un método pedagógico en el que, para trabajar por un objetivo, los intereses de la infancia y las aportaciones de los mayores se unen y resultan en actividades compartidas, maximizando así la influencia de las niñas y los niños (4).

### Iniciativas danesas

Tras firmar la Convención de Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas en 1991, el

Ministerio de Asuntos Sociales de Dinamarca inició una ambiciosa campaña de información dirigida a la infancia y a los adultos. Los pequeños menores de nueve años recibieron un libro escrito e ilustrado por un famoso escritor danés. La intención era que el libro, con el título *¿Tienen los niños derecho a algo?* se leyera en voz alta en los *kindergartens* (para pequeños de entre tres y seis años) y los primeros cursos de escuela. Las niñas y los niños mayores recibieron una revista o un periódico que reproducía los derechos de la infancia y la juventud.

En 1990, el Comité Intraministerial de Infancia lanzó la campaña *Los niños como conciudadanos*, con proyectos locales en cinco municipios. Se designó un líder del proyecto para cada una de estas zonas para conseguir que los pequeños tuvieran más influencia sobre su propia vida. Los de edades entre diez y catorce años estuvieron especialmente activos. Algunos de ellos eran muy conscientes de que los niños y niñas más pequeños también podían decidir por sí mismos. Hicieron algunas observaciones en el *kindergarten*, que condujeron a cambios en las vidas cotidianas de los niños que asistían a él. Escuchad lo que los jóvenes decían se sí mismos: «Ayudamos a los adultos a encontrar fallos que se repetían en su rutina diaria, y había bastantes... todos los adultos se sentaban y chillaban durante el desayuno, pero

pedían a los pequeños que mantuvieran silencio. Después de comer, todos tenían que salir al exterior. La mayoría de niñas y niños querían volver a entrar, pero tenían que estar fuera durante dos horas. En cambio, los adultos, que también tenían frío, entraban y salían a voluntad.»

En 1993, el Comité de Infancia inició *La participación activa de la infancia en la sociedad*, un proyecto dirigido a las asociaciones deportivas, a las bibliotecas y a los centros de atención a la infancia. Catorce centros desarrollaron un proyecto para aumentar la influencia efectiva de la infancia. En un *kindergarten* los pedagogos cambiaron el sistema de «Todo el mundo come a la misma hora» por «Todo el mundo come cuando tiene hambre». Jacob, de cuatro años de edad, comentó: «Es bueno poder decidir por ti mismo si estás hambriento». (4)

En el año 2000, el Ministerio de Asuntos Sociales de Dinamarca preparó un debate de ámbito nacional sobre *La vida de la infancia: valores y responsabilidad*. Se invitó a los pequeños y a los jóvenes, a los padres y a los profesionales a participar en el debate y a enviar informes al Ministerio. Cualquier persona podía recibir los materiales, en forma de juegos



### Líneas maestras del gobierno sobre participación de la infancia

- Programa diario: El programa diario (de los centros de atención a la infancia) debe escuchar a los niños y tomárselos en serio. Las niñas y los niños deben tener la oportunidad de ejercer una influencia efectiva en su vida cotidiana, dependiendo de su edad y desarrollo.
- Clubs: La infancia y la juventud deben poder influenciar el contenido de los programas del club. Los contenidos concretos de cada programa deben decidirse en cooperación con sus participantes.

### Iniciativas

- El Comité Interministerial de Infancia se estableció en 1987. Una de sus funciones más importantes es promover la capacidad de influencia de la infancia en su vida cotidiana. El Comité está presidido por el Ministro de Asuntos Sociales. Un ejemplo de su trabajo es *Vida de la Infancia*, una iniciativa dirigida a las niñas y los niños mayores y a los adultos para iniciar un amplio debate sobre valores y responsabilidad en la vida de los pequeños.
- El Consejo Asesor de la Infancia se creó en 1994 como un consejo estatal. Su tarea es asegurar el cumplimiento de los derechos de la infancia e informar y asesorar sobre la situación de la infancia en la sociedad. El Consejo debe incluir en sus informes los puntos de vista de los pequeños. En 1998, el Consejo de Infancia organizó el *Panel de Infancia*, instrumento que usa regularmente para obtener opiniones que puedan resultarle útiles para su trabajo futuro.

de mesa, guías de diálogo, y formularios de entrevista, o consultarlos en la página web ([www.boerne-liv.dk](http://www.boerne-liv.dk)). También se editaron dibujos animados en los que se pedía a niñas y niños que escribiera sus sugerencias respecto a «Lo mejor que puede pasar...» –en casa o en el centro, durante una visita o en el tiempo libre. Se formularon las mismas preguntas en distintos juegos de mesa diseñados para los niños más pequeños.

Muchos pedagogos y padres se sorprendieron de la respuestas de los pequeños, ya que ellos habían creído que sabían lo que era mejor para los niños. Es justamente este factor, la creencia de los adultos de que saben lo que es mejor para los pequeños, lo que constituye la mayor barrera para escuchar a la infancia y para el desarrollo de su influencia. Por tanto, nos corresponde a los adultos negar la frase de un pequeño: «Las niñas y los niños pueden tener muy buenas ideas, pero los adultos, sea como sea, siempre tienen razón».

1. Bae, B. (1996): *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse*, en I: Social kritik, 47, p. 6-20.
2. Poulsgaard, K. & Schousboe, I. (1986): *Børn og deres forældre. Om børns udvikling af selvbestemmelse*, Copenhagen, Gyldendals Pædagogical Library.
3. Cecchin, D. (1996): *Den integrerende baggrund*, Copenhagen, Forlaget Børn og Unge.
4. Hart, R. (1992): *Children's participation in Innocenti essays*, núm. 4, Florencia, Unicef.

Kirsten Poulsgaard es profesora del Departamento de Formación Pedagógica del *Jelling Seminarium*, y ha sido consultora del Ministerio de Asuntos Sociales de Dinamarca durante un considerable número de años.

Para más información:

[kirsten.poulsgaard@jellingseminarium.dk](mailto:kirsten.poulsgaard@jellingseminarium.dk)

# Escuchar a la infancia en Bélgica y Holanda

Jan Peeters, Perrine Humblet, Liesbeth Schreuder

**La estructura de los servicios de atención a la infancia en los Países Bajos y en Bélgica es distinta. Pero ambos países, inspirándose en la Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas, comparten una misma convicción: que los profesionales de los centros de atención a la infancia deben escuchar a las niñas y los niños. Este artículo destaca los avances más recientes para fomentar el concepto de escucha en las comunidades flamenca y francesa de Bélgica y en Holanda.**

## De la regulación a la participación de la infancia

Desde 1997, el gobierno flamenco de Bélgica ha desarrollado un cuerpo legislativo para la atención extraescolar. Estas regulaciones determinan que las niñas y los niños deben participar en el establecimiento de normas, en el equipamiento de los espacios, en la organización de las diversas actividades y en el funcionamiento diario de los centros. Las normas son una cosa; cómo se ponen en práctica, otra. No hay recetas mágicas para escuchar a las niñas y los niños. Pero estas regulaciones han conseguido que los centros experimenten nuevas maneras de dar a la infancia un papel activo en su propia atención. Vamos a ver unos cuantos ejemplos.

La Unión Europea ha financiado un proyecto para incrementar la participación de la infancia desarrollado en unos 20 centros extraescolares de atención a la infancia de Flandes. El *Institut Européen des Potentialite de tous les Enfants* (IEDPE) es una red de 18 proyectos de apoyo a servicios de atención a la infancia en 8 países europeos, entre los que se encuentra Bélgica. Los primeros resultados de Flandes muestran que el desarrollo de una visión basada en la participación de las niñas y los niños pone en cuestión todo el funcionamiento del centro. Dirk Brants, un educador que supervisa centros, expresa esta idea: «Todo se reduce a dar voz a la infancia siempre y en todos los temas... está claro que necesitas una metodología (discusiones en grupo, consejo de infancia, etc.), pero es muy importante que estos métodos se inserten de forma estructurada en la concepción global de la atención extraescolar». Según Ann Colombier, de JOJO, una iniciativa extraescolar de atención

a la infancia que ha trabajado este tema desde hace tiempo, «en nuestra institución, la implicación de las niñas y los niños es un tema habitual en el orden del día de todas las reuniones del equipo». Es más: cada vez que discutimos un tema que afecta al funcionamiento del centro, nos preguntamos si hemos escuchado suficientemente a las niñas y los niños».

La mayoría de centros han abandonado la práctica de organizar reuniones formales para recabar la opinión de los pequeños. A la mayoría de las niñas y los niños no les gustan: «Quiero ser capaz de ayudar a decidir lo que hacemos, pero no quiero hablar mucho. Quiero jugar.» Funcionan mucho mejor otras formas más relajadas de tomar decisiones conjuntas, muchas veces relacionadas con el juego.

Algunos ejemplos:

- Utilizar una cámara de vídeo para expresar opiniones;
- En un grupo de discusión, dar a uno de los niños un *story stick* para expresar sus opiniones;
- Usar un «libro de aplausos y de abucheos» para que las niñas y los niños expresen sus opiniones sobre temas concretos. Las niñas y los niños más pequeños que todavía no sepan leer pueden usar símbolos, como soles y estrellas o nubes y relámpagos.

Los pequeños que asisten a centros extraescolares critican, muchas veces, la comida y el ambiente durante las horas de comer. Ahora pueden participar para conseguir mejoras. En un centro, las niñas y los niños pueden decidir cuándo quieren merendar. En otros centros, pueden ayudar a preparar la comida. Parece que esta actividad aumenta el apetito y mejora el ambiente de la mesa.

En los centros extraescolares, en ocasiones, los adolescentes son considerados un grupo difícil. En las discusiones de grupo se descubre que los adolescentes quieren tener un espacio propio porque a veces la presencia



Las fotos que ilustran este artículo son obra de la fotógrafa Hilde Braet.

de las niñas y los niños más pequeños les incomoda. Varios proyectos se han centrado en conseguir que estas niñas y niños mayores ayuden a equipar los espacios para su propio uso.

El trabajo para la participación de la infancia continúa creciendo. Pero Ann Colombier advierte: «Si las niñas y los niños no ven resultados concretos, pierden con mucha rapidez el entusiasmo por participar, y cualquier iniciativa destinada a incrementar su participación estará abocada al fracaso».

### Dejar que las niñas y los niños expresen su opinión

En la comunidad francesa de Bélgica también se produce un movimiento similar. Desde hace unos años, los distritos locales han puesto en funcionamiento consejos consultivos de infancia (ver unas páginas antes el artículo de Michel Koebel). El concepto de escucha a la infancia se remonta a unos 20 años atrás, cuando, en sus películas, el filósofo Jacques Duez invitaba a niñas y niños muy jóvenes a expresar su opinión sobre temas de actualidad y, progresivamente, a explicar sus propios valores. A pesar de esta experiencia, la aplicación de la escucha a la infancia como principio organizativo en los servicios de atención a la infancia es más reciente. Actualmente todos los servicios de atención a la infancia, las escuelas infantiles para niñas y niños menores de 3 años, y los centros extraescolares para niñas y niños entre 2 años y medio y 12 deben cumplir un *Código de Calidad*. Este establece que se debe «permitir a las niñas y los niños expresarse personal y espontáneamente, y favorecer el desarrollo de su confianza y autonomía». El Código, bastante modesto en lo que respecta a la escucha de la infancia, pronto será complementado por normas legales que convertirán la participación de los pequeños y la escucha en un requerimiento organizativo.

Estas normas se inspiran en dos estudios, realizados respectivamente en la región de habla francesa de Bélgica y en el área de Bruselas. El segundo estudio analizaba la atención extraescolar prestada en tres escuelas de infantil y primaria, y en un centro de expresión y creatividad. Los pequeños consultados mencionaban una serie de cuestiones organizativas, como los problemas generados al juntar a niñas y niños de diferentes edades, pero también la falta de coherencia entre la pedagogía aplicada durante el tiempo escolar y extraescolar, especialmente cuando ambas actividades se realizan en el mismo edificio. También surgieron otras cuestiones. Por ejemplo, ¿cómo pueden las niñas y los niños saber que tienen derecho a tomar sus propias decisiones?

Estos primeros intentos de escuchar a las niñas y los niños adoptaron la forma de investigaciones. Hicieron surgir, entre otras, diferentes cuestiones metodológicas y éticas respecto al uso y a la interpretación de la información por parte de los adultos. Por este motivo, un nuevo proyecto de investigación de la misma región de Bruselas pretende

describir y analizar métodos de escucha y de expresión que se hayan usado en escuelas primarias en el contexto, más amplio, de un programa de acción cultural. Esta investigación se basa en hacer entrevistas en profundidad con los artistas y los maestros, y en técnicas de dinámica de grupo con los pequeños.

La escucha a la infancia en las escuelas infantiles se ha convertido en materia de formación. La organización de trabajadores de formación de las escuelas infantiles y de atención extraescolar (FRAJE) ha producido una película, *The family novel* (La novela familiar), que incluye entrevistas con niñas y niños de entre 6 y 12 años hablando de sus familias. Aunque muestran mucho respeto por las decisiones de sus padres, los pequeños dibujan un retrato de sus familias, en ocasiones muy complejas, bastante diferente del que describen los padres —que, a su vez, también deberían ser respetados. Los resultados son todavía más interesantes si se tiene en cuenta que las entrevistas no tienen un objetivo terapéutico: todas las niñas y los niños entrevistados «van bien».

### Escuchar a las niñas y los niños es observar

¿Cómo se supone que los profesionales deben escuchar a las niñas y los niños que aún no han alcanzado la edad escolar? No se puede preguntar a estas niñas y niños qué quieren o qué sienten. La observación es una herramienta importante para estos trabajadores. Así, escuchar a las niñas y los niños con atención supone ponerse en su piel y ver el entorno desde su óptica. Con el objetivo de ayudar a los profesionales de la atención a la infancia a ejercer esta forma empática de observación, el Instituto de Atención y Bienestar de los Países Bajos (NIZW) ha creado un programa específico: *Working on well-being* (1) (Trabajar por el bienestar). Cuando sus necesidades básicas están cubiertas, las niñas y los niños disfrutan con las actividades, reaccionan de forma positiva al contacto, están relajados y se sienten cómodos.

Siguiendo los pasos del Profesor Ferre Laevers, de la Universidad de Leuven, esta situación recibe el nombre de «bienestar». El bienestar puede observarse usando siete dimensiones: abierto / cerrado; curioso / reservado; animado / apático; satisfecho / insatisfecho; relajado / tenso; autoconfiado / inseguro; equilibrado / inestable.

Trabajar para el bienestar, se ha montado sobre la base de entrevistas con profesionales de la atención a la infancia. Está constituido por diversas listas de observación para utilizar con las niñas y los niños individualmente y también para valorar el funcionamiento del grupo. Las observaciones se realizan de la siguiente forma: primero, los profesionales leen las descripciones de bienestar y de ausencia de bienestar; después intentan establecer una relación de empatía con una niña o niño en concreto; por último, expresan su opinión sobre el bienestar de ese pequeño. Su juicio se forma fijándose en diversas situaciones: sus contactos con los profesionales y con otras niñas y niños durante las horas de juego y durante las actividades estructuradas, en el interior y el exterior, durante las comidas, etc.

Los propios profesionales deciden cuántas niñas y niños observarán –normalmente, dos por día– y realizan las observaciones durante sus horas de trabajo habituales. La mayoría de los profesionales consideran que ya velan por bienestar de las niñas y los niños, pero el trabajo con las listas genera nuevas percepciones: «Con todo, tengo la sensación de que he visto más en las niñas y los niños de lo que veo normalmente. Sólo pequeñas cosas, como la forma en que un niño se puede divertir él solo, o quién juega con quién. Es cierto, sobre todo en el caso de las niñas y los niños más silenciosos, que estas cosas no se ven tanto».

Pero es más importante todavía que los profesionales comiencen a hablar entre ellos del comportamiento de las niñas y los niños, y de formas de mejorar su bienestar. Las mejoras se discuten para cada pequeño individualmente y también para todo el grupo. Los instrumentos utilizados incluyen preguntas que proporcionan una estructura a los debates, como por ejemplo:

- ¿Cómo se siente la niña o el niño en el entorno que le proporcionamos?
- ¿Cómo se siente la niña o el niño respecto a mí y al resto de niñas y niños?
- ¿Cómo me siento yo respecto a este niño y a este grupo?
- El grupo, como conjunto, ¿fomenta el bienestar de la niña o el niño?

Las observaciones se pueden usar cuando se habla con las familias, que reciben un cuestionario corto para saber cómo se siente su hijo en el centro. Además, se pide a los padres que se pongan en la piel de sus hijos. Trabajar para el bienestar, se ha utilizado en muchos centros de atención a la infancia. Ha recibido grandes elogios, pero también algunas críticas. La principal objeción tiene relación con el hecho de calificar negativamente a algún niño o niña. Decir que el pequeño no se encuentra cómodo en un centro no representa ningún problema, pero ponerlo por escrito en un papel en un papel resulta difícil para muchos profesionales. Sienten que están poniendo una «nota de suspenso» al pequeño. La única solución parece ser destacar que un juicio negativo constituye simplemente la base para mejorar la situación.

1. Balledux, M. (2001): *Working on well-being*, Utrecht, NIZW. Jan Peeters es Coordinador del Centro de Recursos y Formación en Atención a la Infancia, de Gent, y Director de la revista *Kiddo*. Perrine Humblet trabaja en la Universidad Libre de Bruselas y es asesora científica del Observatorio de Primera Infancia, de Bruselas. Liesbeth Schreuder se especializa en temas de calidad e innovación en los servicios de atención a la Infancia en NIZW (Instituto de Atención y Bienestar de los Países Bajos).

Para más información:

E-mail Jan Peeters: Jan.Peeters@rug.ac.be

E-mail Perrine Humblet: phumblet@ulb.ac.be

E-mail Liesbeth Schreuder: L.Schreuder@NIZW.nl



# Informaciones

## Nueva legislación sobre calidad

El gobierno flamenco ha aprobado nuevas leyes de calidad aplicables a los centros de atención a la infancia subvencionados, a los centros familiares y a los centros extraescolares. Según la ley, todos los centros deben cumplir unos criterios mínimos, que controla la organización gubernamental Infancia y Familia. Las nuevas normas han sido debatidas durante dos años por expertos y representantes de los servicios de primera infancia. Una de las fuentes empleadas para establecer los criterios por la ley han sido los 40 objetivos definidos por la Red Europea de Atención a la Infancia en el mandato de la anterior Comisión Europea. Aun con la nueva normativa, los centros tienen autonomía para decidir cómo mejorar la calidad pedagógica en su práctica. Así, cada uno debe definir un *Manual de Calidad*, resultado del consenso entre trabajadores del centro y miembros del consejo. Un «controlador» de calidad examinará si permite alcanzar unos mínimos de calidad y si el centro lo sigue.

## Reorganización de los ciclos en Italia

El curso escolar se inicia en Italia con un cambio, por la aprobación de una nueva ley (n. 30, del 10/02/2000), que establece para todas las escuelas:

- Un período de escuela 3-6. Aunque la asistencia no es obligatoria, la ley comporta un compromiso para aumentarla, ya que se ha planificado una inversión en nuevas estructuras escolares, especialmente en el sur del país.

- Un período de siete años, de escuela obligatoria, dividido en tres ciclos: tres años de áreas de experiencia, que abordan tres ámbitos: lingüístico-expresivo, matemático-científico, y antropológico-ambiental; el tránsito a las diferentes materias se inicia en los tres años posteriores. En los dos últimos del período aumenta el número de materias.

## Medalla de Oro para Loris Malaguzzi

El Presidente de la República Italiana ha concedido la Medalla de Oro por méritos en los ámbitos de escuela, cultura y arte a Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogo e inspirador del sistema educativo de las escuelas infantiles de Reggio Emilia. La medalla, entregada por el Ministro de Educación, Tullio De Mauro, al alcalde de Reggio Emilia el 23 de febrero de 2001, conmemora el 81 aniversario del nacimiento de Malaguzzi y reconoce el compromiso de toda la comunidad de Reggio Emilia con el desarrollo y mejora de la calidad de la educación infantil.

## Informe sobre NEE en Escocia

Una gran encuesta sobre necesidades educativas especiales encargada por el Parlamento escocés ha desvelado diversas carencias. El ejecutivo se encargará de cumplir las recomendaciones del informe, que incluyen un mayor compromiso con: la educación comprensiva; la formación de los trabajadores; la participación de las familias y de la infancia en la toma de decisiones; la mejora de las condiciones de servicio y de la disponibilidad de formación para el personal, y el seguimiento de la situación de las minorías étnicas. Copia del informe en: [www.scottish.parliament.uk/official\\_report/ctee/educ-01/edr01-03-02.htm#01](http://www.scottish.parliament.uk/official_report/ctee/educ-01/edr01-03-02.htm#01)

## Conferencia Internacional en París

El 26 y el 27 de noviembre de 2001 se celebrará en París una conferencia internacional sobre técnicas de ayuda a la infancia maltratada y a los adolescentes con dificultades. Más detalles de la conferencia *Enfants meurtris, adolescents fragilisés: de quels ressorts ont-ils besoin pour rebondir*: Association Parole d'Enfants, 107 rue de Reuilly, Bât. 1 Esc. 9. 75012 París. E-mail: [parole@swing.be](mailto:parole@swing.be)

## Más Defensores de Infancia en el Reino Unido

En el País de Gales se creó la figura del Defensor de la Infancia a principios del 2001. Sus competencias iniciales, limitadas al ámbito de los pequeños en centros de acogida, se han ampliado. En Inglaterra se nombrará un Director de Derechos de la Infancia, dependiente de la Comisión Nacional de Estándares de Atención, para proteger los derechos de los pequeños en centros de acogida. Irlanda del Norte ha confirmado que designará a un Defensor de la Infancia. El Parlamento de Escocia ha elaborado un informe para decidir qué rol y qué responsabilidades asumirá esta figura. Más información: [www.scottish-parliament.uk](http://www.scottish-parliament.uk)

## Informe de la OCDE sobre Educación y Atención a la Infancia

Los dos últimos años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha llevado a cabo una revisión temática de las políticas de educación y atención a la primera infancia en 12 de sus estados miembros: Australia, Bélgica, la República Checa, Dinamarca, Finlandia, Italia, los Países Bajos, Noruega, Portugal, Suecia, el Reino Unido y los Estados Unidos. El análisis se ha desarrollado desde una aproximación amplia y holística, y cubre los servicios de atención y de educación para las niñas y los niños que no han alcanzado todavía la edad obligatoria de escolarización, y también el contexto demográfico y político en el cual operan estos servicios. La revisión ha constado de cuatro partes: un informe de base por parte de cada país participante; visita del equipo que ha realizado la revisión a cada uno de los países; un informe nacional del grupo de investigadores, y preparación del informe comparativo final de la OCDE. La revisión se completó con la publicación del informe final de y la celebración de una conferencia internacional en Estocolmo. Más información: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

## Francia ayuda a las familias

El 20 de marzo el Ministerio Nacional de Educación, el Ministerio Regional de Familia e Infancia y el Ministerio de Asuntos Municipales adoptaron la circular 2001/150, para el desarrollo de redes de escucha y apoyo a las familias. Más información: Mr. Guy Janvier, Délégation interministérielle à la famille. 10 rue de Brancion, 75015 París.

# infanciaeneuropa

## Edición y Administración

Asociación de Maestros Rosa Sensat.  
Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona

Teléfono: (+34) 934 817 3 81  
Fax: (+34) 933 017 550  
Correo electrónico: redaccion@revistainfancia.org  
Página web: www.revistainfancia.org

## Suscripción

Por Teléfono: (+34) 934 817 379  
Por Internet: www.revistainfancia.org

## Proyecto gráfico y diseño de cubierta

Enric Satué

## Impresión

Gráficas y Encuadernaciones Reunidas.  
Tambor del Bruc, 6.  
08970 Sant Joan Despí (Barcelona)

## Depósito Legal

B - 37.751-2001

## Distribución en librerías y América Latina

Octaedro  
Bailén, 5. 08010 Barcelona.  
Teléfono: (+34) 932 464 002  
Fax: (+34) 932 311 868

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

# Suscripción a infanciaeneuropa

Apellidos y Nombre: \_\_\_\_\_  
Dirección: \_\_\_\_\_  
Código postal: \_\_\_\_\_  
Población: \_\_\_\_\_  
Provincia: \_\_\_\_\_  
Teléfono: \_\_\_\_\_  
Correo electrónico: \_\_\_\_\_  
NIF: \_\_\_\_\_

Se suscribe a **infanciaeneuropa** (2 números al año)  
Precio suscripción para 2001- 2002 (IVA incluido): 1.300 PTA./ 7,81 euros

Precio ejemplar para 2001- 2002 (IVA incluido): 600 PTA./ 3,61 euros

Pago: Por cheque, a nombre de A. M. Rosa Sensat  
Por domiciliación bancaria



## Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos, nombre del titular

\_\_\_\_\_

Entidad

Oficina

DC

Cuenta/libreta

Firma del titular

Enviar a: **INFANCIA**, Av. Drassanes, 3, 08001 Barcelona  
Suscripción por Internet: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

# Temas de in-fan-cia» educar de 0 a 6 años



**Para el nuevo curso,  
¡una nueva colección!**

## Los seis primeros títulos

1. Tere Majem, Pepa Òdena:  
*Descubrir jugando*
2. Maria Antònia Canals:  
*Vivir las matemáticas*
3. Loris Malaguzzi:  
*La educación infantil en Reggio Emilia*
4. Penny Ritscher:  
*¿Qué haremos cuando seamos pequeños?*
5. Josep González-Agàpito:  
*La infancia de ayer*
6. Bernd Fichtner: *Enseñar y aprender, un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski*

**Coeditan:** Asociación de Maestros Rosa Sensat. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 FAX: 933 017 550 Página web: [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)  
Ediciones Octaedro. Calle Bailén, 5. 08010 Barcelona  
Tel.: 932 479 350 FAX: 932 311 868 Página web: [www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

**Distribución:** Ediciones Octaedro. Calle Bailén, 5. 08010 Barcelona  
Tel.: 932 479 350 FAX: 932 311 868  
Página web: [www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)  
E-mail: [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)