

infancia en eu-ro-pa 07.13

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

Igualdad de oportunidades

**para toda la infancia
en Europa**



Sumario

¿A dónde vamos? <i>Infancia</i>	3
'Todos los niños y las niñas de la tierra serán bienvenidos a las hogueras de nuestro consejo' Anke van Keulen	4
La desigualdad de oportunidades en Europa	6
Diversos aspectos de la diversidad Michel Vandebroek	8
Los servicios para la primera infancia y la igualdad de oportunidades John Bennett	10
Los derechos del niño, un nuevo tipo de estándar universal Martin Woodhead	13
Niños y niñas que cruzan fronteras: potenciar la inclusión de los pequeños en los centros infantiles Chris Pascal y Tony Bertram	14
Hacia una educación inclusiva Bronwen Cohen	16
«No podemos contentar a todo el mundo!» La diversidad en el enfoque de la situación Regine Schallenberg-Diekmann	18
Los maestros tendrían que luchar contra los estereotipos de género Emilie Stendhal	21
El uso de los medios de comunicación para promover el respeto por las diferencias Paul Connolly	24
Éist significa escuchar: diversidad e igualdad en Irlanda Colette Murray	26
Muñecas del mundo: iniciar el diálogo con los pequeños sobre la exclusión y la discriminación Anke Krause	28
Una formación para trabajadores de la primera infancia centrada en el respeto por la diversidad Myriam Mony	30
Foco en... Glenda MacNaughton Anke van Keulen y Peter Moss	33

Editorial

Bienvenidos al número 13 de *Infancia en Europa*. En esta ocasión el tema central es la igualdad de oportunidades, inspirado por el hecho que el año 2007 es el «Año europeo de la igualdad de oportunidades para todos», y sus diferentes aspectos: los derechos, la representación, el reconocimiento y el respeto. A pesar de que no se le ha dado mucha publicidad, el Año europeo es una importante declaración del compromiso de la Unión Europea en la promoción de la igualdad y la no discriminación: en palabras de la Comisión, es «el eje central de una estrategia diseñada para garantizar que se aborda de manera efectiva la discriminación, que se valora la diversidad y que se promueve la igualdad de oportunidades para todos» (http://ec.europa.eu/employment_social/news/2005/jun/antidiscrimination_en.html). Abordamos la cuestión de una manera amplia. Encontraréis artículos de varios países sobre temas como la contribución de los derechos de los niños y de los centros infantiles a la promoción de la igualdad de oportunidades, e informes nacionales sobre la tarea realizada para luchar contra varias formas de desigualdad y discriminación. *Infancia en Europa* es el resultado del trabajo de una red de revistas, y este número ha surgido de la colaboración con otra red europea: DECET (Diversidad en la Educación y la Formación para la Primera Infancia), que tiene un papel clave en Europa en la promoción de la diversidad y en la lucha contra la discriminación. La editora invitada, Anke van Keulen, ha sido hasta hace poco coordinadora de DECET, y muchos de los autores de los artículos son miembros de esta red. *Infancia en Europa* celebra la oportunidad de trabajar conjuntamente con DECET.

Peter Moss, director

Consejo de Redacción

Peter Moss

Director de la revista *Infancia en Europa*, publicación conjunta de una red de revistas europeas.

Peter.Moss@ioe.ac.uk



Irene Balaguer, *Infancia*

La Asociación de Maestros Rosa Sensat edita cada dos meses *Infancia e Infància*, en castellano y catalán. La educación de 0 a 6 años, desde la teoría y la práctica.

www.revistainfancia.org



Bronwen Cohen, *Children in Scotland*

Children in Scotland se publica mensualmente. Contiene artículos de fondo y noticias relacionadas con la infancia, la juventud y las familias de Escocia.

www.childrenscotland.org.uk



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.

www.edizionijunior.it/bambini.htm



Annica Grímlud, *Barn i Europa*

Barn i Europa es la revista del sindicato de maestros suecos y publica diez números al año.

www.forskololan.net



Eva Gruber, *Betrifft Kinder*

Revista mensual con información, noticias y reflexión sobre las políticas de infancia y educación en Alemania.

www.verlagdasnetz.de



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.

www.grandirbruxelles.be



Stig Lund, *Born & Unge*

Revista semanal gratuita para los 50.000 afiliados del sindicato danés BUPL (Federación Nacional de Maestros y Educadores). Práctica, teoría y condiciones laborales.

www.boemogunge.dk



Alexandra Marques, *Cadernos de Educação de Infância*

La *Associação de Profissionais de Educação de Infância* publica la única revista para profesionales de la primera infancia de Portugal. Se publica tres veces al año y se centra en la práctica y la investigación científica.

<http://apei.no.sapo.pt>



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.

www.kiddo.net



Marie Nicole Rubio, *Le Furet*

Tres números al año. Sus lectores son formadores, administradores y coordinadores que trabajan en Francia en 0-6.

www.lefuret.org



Teresa Ogrodzinska, *Fundacja Rozwoju Dzieci*

La Fundación Comenius para el Desarrollo de la Infancia, es una ONG que trabaja en Polonia por la igualdad de oportunidades de los 0 a 10 años.

www.frd.org.pl



¿A dónde vamos?

Infancia

¿Alguno de nosotros no es racista? La pregunta la formuló un día un buen amigo, en plena discusión sobre las actitudes xenófobas o racistas que los miembros del grupo se atribuían. Su pregunta generó un largo silencio. Él, que es una persona sensible, inteligente, reflexiva y humilde, explicó en qué ocasiones pensaba que había tenido alguna reacción que podía ser calificada como racista.

Una pregunta y una reflexión que invitaban a ir más allá del tópico o de la simplificación de lo que habitualmente se califica como racista. Los humanos tendemos a justificar una actitud de recelo, de desconfianza, de miedo, hacia todo aquello que es diferente a nosotros; aquello que es desconocido muchas veces genera inseguridad. Desde esta perspectiva se podría pensar que el racismo no es otra cosa que miedo.

Esta actitud, o reacción primaria, incluso podría ser comprensible o justificable desde varias disciplinas, pero sabemos que ha generado y genera una doctrina y unos postulados de discriminación y de destrucción de aquello que es diferente. Quizás por eso la sociedad rechaza mayoritariamente los postulados doctrinarios del racismo, lo cual no invalida que nos preguntemos si en la cotidianeidad tenemos actitudes o reacciones que puedan ser racistas.

Cuando estamos inmersos en una realidad social que cambia a ritmo acelerado y con una excepcional diversidad cultural, religiosa y étnica, es importante pararse a pensar que, para convivir con la complejidad que comporta la diversidad y en una situación que genera contradicciones, hace falta tiempo para pensar y para compartir lo que se piensa o se siente.

Lo cierto es que en la Unión Europea confluyen todas las paradojas imaginables entre las políticas comunes y las de los distintos países que hoy la conforman, cada cual con sus diversas realidades históricas, identitarias, culturales, sociales. Precisamente como consecuencia de esta diversidad de diversidades el año 2007 ha sido el año europeo de *la igualdad de oportunidades para todos: como una invitación a pensar sobre la no discriminación, a valorar de manera positiva la diversidad para favorecer la cohesión social a partir del respeto a la tolerancia.*

Infancia en Europa ha querido contribuir a esta voluntad de pensar, de compartir experiencias sobre el reto que la realidad plantea a la política, a la sociedad y también a la educación. En este número de la revista se describe cómo es de igual y diferente esta realidad compartida y cómo se trabaja para aprender a convivir de manera positiva desde las primeras edades.

El tema es complejo y demanda trabajar con mucho cuidado, ya que es fácil caer en una actitud paternalista o caritativa, y ni la una ni la otra contribuirían a cohesionar una realidad nueva, capaz de mirar el futuro con optimismo. Hace falta ser conscientes de que es necesario contextualizar cada propuesta a fin de poder comprender su intencionalidad y conocer de dónde ha surgido, siempre como resultado de unas ideas y de unos valores concretos difíciles de ser imitados, precisamente porque entre nosotros hay grandes diferencias.

Una nueva realidad sobre la cual habrá que crear un nuevo vocabulario para no caer en el error de reproducir viejas posiciones. Hará falta tiempo para encontrar nuevas palabras que se

ajusten a las nuevas voluntades y maneras de actuar entre todos; por ejemplo, en *Infancia*, en este contexto, nos sentimos incómodos con la palabra *tolerancia* que cierra la frase de la voluntad europea de este año, nos sentiríamos más cómodos si en lugar de *tolerar* se invitara a *escuchar, a dialogar, a respetar.*

Pero en toda esta realidad, compleja y diversa, hay una constante transversal, común en todas partes, antigua, que, en lugar de disminuir, crece, y por lo tanto resulta alarmante: la pobreza. La pobreza es el gran reto de la Europa actual, una Europa tan capaz de generar riqueza y tan incapaz de repartirla adecuadamente, el mayor reto para garantizar una verdadera igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, sean de donde sean, vengan de donde vengan, crean en lo que crean, para no tener miedos y poder valorar de manera positiva la diversidad, para garantizar la cohesión, para poder sentir el respeto que proporciona la justicia social, para que en la nueva Europa no sean posibles ni la xenofobia, ni el racismo.

4 «Todos los niños y las niñas de la tierra serán bienvenidos a las hogueras de nuestro consejo»

Anke van Keulen

Este dicho de los nativos americanos expresa la igualdad de oportunidades y de derechos de todos los niños y niñas, que son considerados como seres humanos y tomados en serio allá donde se toman las decisiones.

Este número de *Infancia en Europa* se centra en la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas, coincidiendo con el «Año europeo de la igualdad de oportunidades para todos» diseñado por la Comisión Europea «como parte de un esfuerzo conjunto para promover la igualdad y la no discriminación en la Unión Europea». El Año europeo gira en torno a cuatro temas centrales:

- Derechos: concienciar del derecho a la igualdad y a la no discriminación.
- Representación: estimular el debate sobre las posibles maneras de mejorar la participación de los grupos que tienen menos representación en la sociedad.
- Reconocimiento: valorar y acoger la diversidad.
- Respeto y tolerancia: promover una sociedad más cohesionada.

Un contexto cada vez más diverso

Si analizamos la cuestión de la igualdad de oportunidades en la Europa actual con respecto a la primera infancia, nos enfrentamos a la diversidad en terrenos diversos:

- La diversidad étnica y cultura está creciendo con la movilidad de las personas tanto dentro del ámbito europeo como intercontinental.
- El impacto de la pobreza es desproporcionado en el caso de los más pequeños y sus familias y limita seriamente sus oportunidades vitales. Un desafío clave es el de la desigualdad entre clases sociales.
- La desigualdad de género sigue estando muy extendida, incluyendo la situación laboral de las mujeres y la participación masculina, profesional y personal, en la crianza y la educación de los hijos.

- Sigue habiendo retos importantes con respecto a la inclusión total de niños y niñas con capacidades diferentes en los servicios y las escuelas infantiles.

Esta diversidad plantea nuevos interrogantes a los estados y a la sociedad, puesto que cuestiona nuestros conceptos de identidad y de ciudadanía.

Los primeros años son una etapa fundamental del desarrollo holístico.

La investigación demuestra que los prejuicios y la identidad se conforman en estos años. Es fundamental repensar los servicios europeos para la primera infancia bajo este prisma.

Los servicios infantiles pueden tener un efecto positivo, y contribuir a combatir la pobreza, a hacer frente a la discriminación y la exclusión social, a fomentar la igualdad de género en el terreno laboral y en el social.

Pero para desarrollar su potencial, tienen que ofrecer calidad, tienen que contar con los recursos necesarios, tienen que reconocer la importancia de la diversidad y la complejidad de las sociedades europeas en los currículos, y hacen falta políticas de accesibilidad y la profesionalización de los trabajadores.

DECET

Este número es una colaboración entre dos redes europeas: Infancia en Europa, una red de revistas de diez países, y DECET (Diversidad en la Educación y la Formación para la Primera Infancia), una red de expertos de ocho países (Alemania, Bélgica, España, Francia, Grecia, Irlanda, los Países Bajos y el Reino Unido). Coincide con una conferencia de DECET que lleva por título «Fundamentos para la igualdad de oportunidades para todos en la atención y la educación de la primera infancia. El respeto por la diversidad y la inclusión social» y que se celebra en Bruselas del 18 al 20 de octubre. La conferencia pretende ayudar a la construcción de estos fundamentos de acuerdo con los objetivos del «Año europeo de la igualdad de oportunidades para todos». Algunos ponentes de la conferencia participan también en este número, así como algunos miembros de DECET.

En este número

Empezamos con algunas cifras que reflejan la desigualdad en Europa y muestran cómo ésta varía según los países. Después, basándose en el informe recién-

te de la OCDE, *Niños pequeños, grandes desafíos*, John Bennett concluye que el criterio económico que domina en los servicios infantiles es insuficiente; hace falta equilibrarlo con un criterio de igualdad y de democracia. Martin Woodhead analiza el papel central de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas para la consecución de la igualdad de oportunidades para los niños y niñas, haciendo énfasis en el hecho que los niños y niñas tienen derechos. Michel Vandebroek se adentra en algunos conceptos claves y advierte contra el exceso de simplificación de los enfoques sobre la igualdad.

La segunda parte de la revista examina algunas experiencias concretas de ámbito nacional y local, tanto en centros de educación infantil como en escuelas, que ofrecen ejemplos de un trabajo a favor de una mayor calidad, pero subrayando también el camino que queda todavía por recorrer y los obstáculos que se tienen que superar. Un estudio internacional sobre las perspectivas de las familias y los trabajadores inmigrantes en los centros infantiles ofrece la posibilidad de una base de conocimiento para unos servicios y unas prácticas más inclusivas. Un centro de Berlín, que utiliza situaciones de la vida de los niños y las familias como punto de partida para el trabajo pedagógico, constituye un ejemplo de respuesta a las necesidades de las familias que trabajan en un mercado laboral flexible. Una iniciativa sobre la igualdad de género en Suecia muestra de qué manera el personal que trabaja con la primera infancia a menudo refuerza los estereotipos de género y

cómo unas intervenciones específicas, como es el caso de los «pedagogos de género», pueden ayudar a tomar conciencia de ello y a modificar las prácticas.

Desde Escocia nos llega una valoración de las nuevas políticas para hacer frente a las desigualdades educativas con que se encuentran muchos niños con discapacidades, o niños «con necesidades de apoyo adicional», como los denomina la nueva legislación. Aprendemos como las *Persona Dolls* están demostrando ser una manera efectiva, en muchos países, de iniciar el diálogo con los niños y niñas sobre la exclusión y la discriminación, la diversidad y la equidad. Dos ejemplos de Irlanda, que plantan cara al sectarismo y la discriminación que viven los *travellers*, nos muestran cómo los servicios para la primera infancia pueden jugar un papel activo a la hora de combatir la exclusión y la desigualdad.

La esperanza de futuro depende en gran medida de la capacidad de los profesionales de valorar y fomentar la diversidad y la igualdad. Incluimos un ejemplo, de Francia, sobre la manera en que una escuela de formación de Lyon pone el acento en el trabajo sobre la diversidad en la formación de «educadores» para la primera infancia.

Cerramos con una entrevista con Glenda MacNaughton, directora del Centro por la Equidad y la Innovación en la Primera Infancia de la Universidad de Melbourne, en Australia, y una de las ponentes de la conferencia de DECET. MacNaughton pone el acento en la democratización «de todos los aspectos del currículum, de las relaciones y de la política de la primera infancia, de forma que todos los niños puedan encontrar maneras de desarrollar sus posibilidades como ciudadanos socialmente justos y respetuosos en el ahora y el aquí, no sólo como futuros trabajadores y aprendices permanentes».

Este número de *Infancia en Europa* plantea muchas reflexiones sobre la igualdad de oportunidades y la exclusión: todavía queda mucho camino por recorrer; pero muestra también que hay muchas personas y organizaciones comprometidas que trabajan para mejorar la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas, siguiendo el dicho de que todos «los niños y las niñas de la tierra serán bienvenidos a las hogueras de nuestro consejo.»

Anke van Keulen es pedagoga social, formadora, fundadora y socia de Bureau MUTANT y ha sido coordinadora de la red DECET durante los años 2004-2007.

a.vankeulen@mutant.nl



Propósito

Todos los pequeños y adultos tienen derecho de evolucionar y desarrollarse en un contexto donde haya equidad y respeto por la diversidad. Los niños y niñas, las familias y los educadores tienen derecho a una educación y unos servicios de calidad, libres de cualquier forma de discriminación (explícita o implícita) por causa de la raza, el color, el sexo, la lengua, la religión, la opinión política o de otro tipo, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, la incapacidad física, el nacimiento o cualquier otra condición (véase el Artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas).

Objetivo

Por eso la red DECET promoverá el conocimiento, las habilidades y las actitudes que permitan a los pequeños y a los adultos construir juntos unos servicios y unas comunidades educativas donde todo el mundo:

- sienta que pertenece,
- pueda desarrollar los diversos aspectos de su personalidad,
- pueda aprender de los otros más allá de las fronteras culturales y de otro tipo,
- pueda participar como ciudadano activo,
- aborde activamente los prejuicios a través de la comunicación abierta,
- muestre la voluntad de crecer y de trabajar conjuntamente para luchar contra las formas institucionales de prejuicio y discriminación.

www.decet.org

La desigualdad de oportunidades en Europa

La tabla de la página siguiente compara los países de la red *Infancia en Europa* con respecto a siete indicadores económicos y sociales: algunos hacen referencia a la población en general, otros a los niños y niñas, y otros a la igualdad de género. No hay indicadores transnacionales disponibles sobre la desigualdad que padecen algunos grupos «de riesgo» concretos, como las minorías étnicas o las personas con discapacidades. No se incluyen indicadores sanitarios, si bien un estudio reciente ha mostrado un vínculo claro entre los índices de mortalidad de los menores de cinco años y las desigualdades de rentas: los pequeños del Reino Unido tienen el doble de probabilidades de morir antes de los cinco años que los de Suecia.¹

Para la mayoría de indicadores se facilitan dos elementos de información. El primero muestra la posición del país; cuanto más bajo es el número, mejor es el resultado del país. El segundo elemento, entre paréntesis, muestra los datos reales del indicador en el país, y es la base para la clasificación.

Si observamos las clasificaciones, emerge un panorama coherente. Dinamarca y Suecia siempre están entre los tres primeros, es decir, entre los de mejores resultados; Italia y Portugal están entre los tres últimos, excepto con respecto al bienestar infantil (Italia) y las diferencias en la ocupación por género (Portugal). Portugal, sin embargo, tiene los niveles de rentas más bajos, con diferencia. Otros países presentan más variaciones en los indicadores.

1. D. Collison et al. (2007): «Income inequality and child mortality in wealthy countries», *Journal of Public Health* («La desigualdad de rentas y la mortalidad infantil en los países ricos», *Diario de Salud Pública*), 13 de marzo de 2007, págs. 1-4.

PIB por cápita: PPA=Paridad de Poder Adquisitivo, que iguala el poder adquisitivo de las diferentes monedas en sus países para una cesta de la compra dada. (Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (2006), *Informe sobre el Desarrollo Humano 2006* Tabla 1)

Índice de Pobreza Humana: índice compuesto para los países con rentas más altas que abarca la esperanza de vida, y los índices de alfabetización adulta, de pobreza y de paro de larga duración. (HDR2006, Tabla 4)

Desigualdad de rentas: índice de Gini, donde el 0 representa la igualdad absoluta de rentas y el 100 representa la desigualdad absoluta. (HDR2006, Tabla 15)

Pobreza infantil: niños y niñas que viven en hogares con una renta equivalente disponible inferior al 60% de la media nacional del país donde viven (Eurostat (2007) Condiciones de vida en Europa Tabla 4.1)

Bienestar infantil: clasificación mediana a partir de seis dimensiones del bienestar del niño (bienestar material; salud y seguridad; bienestar educativo; relaciones familiares y entre iguales; conductas y riesgos; bienestar subjetivo). (UNICEF (2007) Un panorama del bienestar infantil en países ricos, Innocenti report card 7)

Índice de Potenciación de Género: índice compuesto que abarca la participación y toma de decisiones de las mujeres en el ámbito económico; su participación y toma de decisiones en el ámbito político; y su poder sobre recursos económicos. (HDR 2007, Tabla 25)

Diferencias en la ocupación por género: diferencia entre el índice de ocupación de los hombres y las mujeres (15-64 años). (LCE, Tabla 3.2)

	PIB por cápita (PPA euro) (2004)	Índice de pobreza humana	Desigualdad de rentas	Pobreza infantil (0-15) (2004)	Bienestar infantil	Índice de Potenciación de Género	Diferencias en la ocupación por género (2005)
Bélgica	21,18	6 [12,4]	7 [33,0]	5 [17 %]	7 [10,7]	3 [0,855]	9 [15 %]
Dinamarca	21,74	3 [8,4]	1 [24,7]	1 [9 %]	3 [7,2]	2 [0,861]	2 [8 %]
Alemania	19,28	4 [10,3]	3 [28,3]	7 [20 %]	8 [11,2]	5 [0,816]	3 [12 %]
España	17,06	7 [12,6]	9 [34,7]	11 [24 %]	4 [8,0]	7 [0,776]	11 [24 %]
Francia	19,96	5 [11,4]	6 [32,7]	3 [14 %]	9 [13,0]	no disponible	4 [11 %]
Irlanda	26,44	9 [16,1]	8 [34,3]	8 [22 %]	6 [10,2]	8 [0,753]	10 [19 %]
Italia	19,19	10 [29,9]	10 [36,0]	12 [26 %]	5 [10,0]	11 [0,653]	12 [25 %]
Países Bajos	21,65	2 [8,2]	5 [30,9]	6 [18 %]	1 [4,2]	4 [0,844]	7 [13 %]
Austria	21,98	no disponible	4 [29,1]	4 [15 %]	11 [13,8]	6 [0,815]	7 [13 %]
Portugal	13,37	no disponible	12 [38,5]	10 [23 %]	10 [13,7]	10 [0,681]	5 [11,7 %]
Suecia	20,12	1 [6,5]	2 [25,0]	2 [11 %]	2 [5,0]	1 [0,883]	1 [4 %]
Reino Unido	20,99	8 [14,8]	10 [36,0]	8 [22 %]	12 [18,2]	9 [0,755]	5 [12 %]

Diversos aspectos de la diversidad



Michel Vandebroeck

El autor examina la historia reciente de los debates referentes a la diversidad y advierte contra las ideas demasiado simplificadas sobre la naturaleza de las desigualdades y la respuesta que se les da.

Diversidad: un tema «nuevo»

A pesar de que la diversidad no es un fenómeno nuevo, la atención que se da a este tema en el trabajo social y la educación es bastante reciente. Si bien siempre ha habido migraciones y nuevos asentamientos, la diversidad como tema social y educativo no surgió en Europa hasta finales de la década de 1970 y principios de la de 1980. La aparición de este «nuevo» tema estaba relacionada con los cambios sociales del momento. El fin del colonialismo (o el principio del neocolonialismo, como defenderían algunos), así como la carencia de mano de obra en las zonas más ricas de Europa, dieron lugar a la inmigración de la posguerra de los países mediterráneos y las antiguas colonias.

Inicialmente, estas familias vivían a menudo en zonas segregadas y, como resultado, los estados de la Europa Occidental no se percibían como étnica o culturalmente diversos. La crisis económica de finales de la década de 1970 provocó un alto índice de paro e inseguridad laboral para los obreros menos cualificados y disminuyó el papel de la fábrica como lugar de integración social, de construcción de identidad y de pertenencia. Para muchas familias, la recesión económica significó una primera experiencia (o amenaza) de movilidad social hacia abajo. A la vez, el papel del estado del bienestar fue cuestionado: el recorte de los presupuestos fue acompañado de debates políticos sobre un «estado más reducido», donde los derechos sociales ya no eran tan evidentes. Muchas personas padecieron la inseguridad laboral y social.

La transformación de la sociedad industrial en una sociedad del conocimiento (que amenaza el trabajo de los obreros poco cualificados, pero donde aumentan las oportunidades laborales en trabajos calificados en el sector terciario) puso cada vez más énfasis en la educación como condición para la integración social. Las personas de clase trabajadora que se enfrentaban a la movilidad social hacia abajo se encontraron con los trabajadores

«inmigrantes» que finalmente empezaban una movilidad social hacia arriba. Paradójicamente, los debates sobre la necesidad de integrar los grupos de minorías étnicas no empezaron hasta que estos grupos empezaron a integrarse.

La extrema derecha y el multiculturalismo

En este contexto, ganaron popularidad dos movimientos opuestos. Uno incluía los grupos racistas (o de extrema derecha) y los partidos políticos (por ej., Vlaams Blok en Flandes, el Frente Nacional en Francia), que exigían la repatriación de los grupos étnicos minoritarios y que se pusiera fin a la inmigración. Inicialmente, en los años 1980, presentaban los grupos minoritarios como competencia para los trabajos industriales cada vez más escasos y como personas que minaban el precario estado del bienestar. Más tarde, y sobre todo después del 11-M, a este discurso xenófobo se sumó a través de la influencia de los grupos de ideólogos de la Nueva Derecha (por ej., GRECE en Francia) un discurso que defendía la identidad cultural y el reconocimiento de la diversidad. Este reconocimiento de los derechos de los grupos culturalmente diversos, según la Nueva Derecha, llevaba inevitablemente a un

«choque de culturas», debido a la incompatibilidad percibida entre la «cultura» y los «valores» de los musulmanes y los europeos o cristianos. Este discurso más nuevo ya no se basaba tanto en la supuesta superioridad de los «blancos», sino más bien en los derechos de las naciones y de los grupos culturales a preservar las identidades culturales, que se creían amenazadas por las comunidades de minorías étnicas, y especialmente por la musulmana, en la Europa Occidental.

El segundo movimiento era un discurso multicultural e intercultural cada vez más presente en el ámbito social en general y en la educación en particular. A pesar de que la postura ética y política era opuesta a la de la Nueva (Extrema) Derecha, los análisis y los conceptos eran notablemente similares. El movimiento exigía el reconocimiento de los diferentes grupos culturales, con sus propias normas y sus propios valores, y analizaba las dificultades asociadas al diálogo (o a los conflictos culturales) entre estos grupos. Aparecieron libros de texto que explicaban, como ejemplo para futuros maestros o trabajadores sociales, las diferencias entre los valores de las familias «mediterráneas» y de la «Europa Occidental». Dentro de este movimiento,

había diferentes concepciones de lo que eran «buenas prácticas»: algunos defendían la integración de los niños y niñas de minorías étnicas mediante programas de inmersión; otros afirmaban que la diversidad es un problema para la mayoría y desarrollaban programas educativos para que todos los niños aprendieran juntos.

Pertenencias múltiples

Los paralelismos entre estos movimientos y discursos son sorprendentes. Hace falta analizarlos los dos críticamente por las suposiciones de base que comparten, incluyendo un concepto monolítico y estático de la identidad cultural, vinculado a la procedencia étnica. Pero en las sociedades actuales, las personas se identifican y están influenciadas por muchos grupos diferentes: cultural, lingüístico, profesional, religioso, político y muchos otros. Los pequeños, como los adultos, construyen sus identidades culturales basándose en sus múltiples pertenencias y lealtades a diferentes grupos. Las identidades son dinámicas puesto que los sentimientos de pertenencia cambian a lo largo de la vida, pero también porque los niños son agentes sociales activos que aportan cambios a los grupos culturales a los cuales pertenecen. Muchos autores han documentado esta evolución, utilizando términos como el de las *identidades híbridas* o *nómadas*, o las *pertenencias múltiples*.

El objetivo educativo de los servicios infantiles no es, por lo tanto, el de fomentar la identidad cultural de los niños. Es el de ayudar a construir puentes entre las culturas diversas de la

familia y las instituciones, y, al hacerlo, dar apoyo a las múltiples pertenencias de los niños. En este encuentro complejo, los niños no están obligados a ser «marroquíes» o belgas «», por ejemplo; pueden ser únicos, co-construyendo activamente una identidad aprovechando sus múltiples pertenencias.

Además, tanto a los movimientos multiculturales, como a los de extrema derecha les falta un análisis más profundo de las inequidades estructurales de la sociedad. Algunos ejemplos recientes demuestran donde nos puede llevar esta *descontextualización*. La violencia en los suburbios franceses del otoño de 2005 se presenta erróneamente como una cuestión de segregación étnica, en lugar de como una profunda segregación socioeconómica. En Flandes, un porcentaje nada aceptable de adolescentes de minorías étnicas abandonan la escuela sin ningún tipo de titulación, lo cual ha llevado al Departamento de Educación a proponer acciones para persuadir a las familias de las minorías étnicas sobre los beneficios de la educación preescolar. No obstante, una segunda mirada a estos resultados revela que el vacío educativo también puede entenderse como consecuencia de las desigualdades socioeconómicas.

Pedagogía de la diversidad y respeto por la diferencia

De este breve análisis pueden extraerse dos conclusiones importantes. En primer lugar, una pedagogía de la diversidad habría de evitar el esencialismo cultural y fijarse en cómo pueden estimularse en pequeños y en adultos las identidades múltiples (incluyendo el multilingüismo). Esto podría ayudar a evitar los currículos estereotipados que enmarcan a los niños y niñas en su historia, sin tener en cuenta su presente, por no hablar de su futuro.

En segundo lugar, una pedagogía del respeto por la diversidad es insuficiente sin un análisis social de las desigualdades estructurales: la educación de la diversidad necesita ir acompañada de programas de inclusión social. Algunas investigaciones recientes en Flandes y

otros países muestran que los padres con menos calificación académica, desempleados o de minorías étnicas tienen más dificultades para acceder a los servicios infantiles de calidad. Por lo tanto, puede ser útil considerar la emergencia de los prejuicios en los pequeños no sólo como causa del racismo o la exclusión posteriores, sino también como síntoma de las desigualdades estructurales. Esto puede ayudar a superar la dicotomía superficial de los perpetradores (blancos) y las víctimas (negras) que demasiado a menudo domina los debates educativos sobre la diversidad. Hace falta un análisis más profundo sobre cómo se producen las relaciones de poder, incluyendo las que se producen dentro los servicios infantiles.

Un ejemplo interesante de esto es lo que documentó recientemente un estudio de Aisja Snoeck en una escuela infantil de Bruselas. Una madre, recientemente inmigrada del Líbano, pedía insistentemente al personal que después de la siesta sentaran a su hija de diez meses en el orinal. Al principio el personal se negó, puesto que consideraban que era una mala práctica acostumbrar a los pequeños al orinal a esta edad, pero finalmente se avinieron a los deseos de la madre. En las entrevistas posteriores, la madre dejó muy claro que no le preocupaba el orinal en concreto, sino que necesitaba saber que la escuchaban. Una vez el personal la había escuchado, podía iniciar un diálogo recíproco con ellos y convencer a sus padres libaneses de que su hija estaría bien en el centro. Lo que dio en este caso, tanto por parte de la madre como del personal, fue el establecimiento de las condiciones para la educación como responsabilidad compartida entre el ámbito público y el privado, incluyendo la reciprocidad que demasiado a menudo falta en la sociedad.

Michel Vandebroek trabaja en el Departamento de Estudios de Asistencia Social de la Universidad de Gante.

michel.vandebroek@ugent.be

Los servicios para la primera infancia y la igualdad de oportunidades

John Bennett

El autor examina cómo la expansión actual de los servicios para la primera infancia ha sido dirigida por unos objetivos económicos y cómo un programa de igualdad explícito puede superar algunas de las carencias de este criterio económico.

En una presentación en el Congreso de los Estados Unidos que tuvo lugar en 2003, el profesor Brooks-Gunn presentó un resumen de los resultados de unas investigaciones que muestran que los servicios para la primera infancia en centros de calidad mejoran los resultados y la conducta de los niños y niñas en la escuela. Estos efectos son especialmente claros en niños pobres o de familias con un bajo nivel educativo. Estos resultados han dado lugar a nuevas inversiones muy necesarias en educación infantil y a una atención renovada en los niños en situación de riesgo.

Hace falta comprender, no obstante, que la razón principal para gran parte de esta inversión renovada no es la preocupación por los niños de entornos desfavorecidos, sino más bien un modelo de eficiencia económica. Según un informe reciente sobre educación, Opciones difíciles o tiempos difíciles (diciembre 2006), los trabajadores norteamericanos compiten actualmente con trabajadores de otros países con un buen nivel educativo. Para mantener su nivel de vida, afirma este informe, los Estados Unidos tendrán de mantener una vanguardia tecnológica y producir trabajadores con unos niveles académicos muy superiores a los actuales, y una profunda vena creativa que les permita continuar generando productos y servicios innovadores. ¡Y de aquí viene la necesidad de invertir en la educación de la primera infancia!

Hasta aquí, nada que decir. La mayor parte de ciudadanos desean y dan apoyo al desarrollo económico; y si una política económica ofrece un mejor acceso a la educación a los niños desfavorecidos, ¿quién puede estar en contra? No obstante, a mi parecer, podrían conseguirse mejores resultados si se añadiera otro criterio de base: un mayor énfasis en la igualdad de oportunidades para los niños de diferentes entornos y para las mujeres.

Carencias del modelo de eficiencia económica con respecto a los niños y niñas

El criterio de la eficiencia económica considera los malos resultados de algunos grupos de niños y niñas casi exclusivamente en términos educativos. Se considera que la diferencia en los resultados educativos proviene básicamente del mal rendimiento de las escuelas en barrios desfavorecidos. Está claro que hace falta ofrecer ayudas para mejorar los rendimientos de las escuelas. Pero hace falta también abordar las causas subyacentes de los malos resultados, sobre todo de la pobreza. La pobreza infantil no puede erradicarse en nuestras sociedades sin una mayor igualdad de rentas y una cohesión social. A fin de reducir la pobreza familiar y los efectos negativos que comporta para los niños, el gobierno ha de establecer y financiar correctamente políticas fiscales, sociales, laborales, de vivienda y familiares. Un informe reciente de UNICEF concluye que «ningún país de la OCDE que destine un 10% o más del PIB a transferencias sociales tiene un índice de pobreza infantil superior al 10%. Y ningún país que destine menos del 5% del PIB a estas transferencias tiene un índice de pobreza

infantil inferior al 15%.» (http://documentacion.unicef.es/documentos_ampliado.htm?iddocumento=8)

Hay otras limitaciones en el modelo de eficiencia económica. Dado que la eficiencia es el objetivo, tiende a centrarse excesivamente en técnicas pedagógicas que garanticen un aprendizaje efectivo. Esto puede hacer que se pasen por alto las estrategias de aprendizaje naturales de los niños y se descuiden los valores fundamentales, como la participación de cada uno de los niños y la importancia de que los niños aprendan a convivir en la solidaridad y el respeto. Este enfoque puede ignorar también las amplias funciones sociales de los servicios infantiles, como la cohesión social, la integración respetuosa de las diversas poblaciones, y el apoyo a las familias.

Paradójicamente, muchos de los programas específicos a gran escala basados en el criterio de eficiencia económica reciben una financiación insuficiente. A pesar de que se invierten esfuerzos, el incremento medio en la financiación (si es que existe) de los programas para niños en situación de riesgo de fracaso escolar es muy bajo. En general, además, los gobiernos que ponen el acento en programas específicos gastan mucho

menos que los gobiernos que ponen el acento en el acceso universal. El informe Niños pequeños, grandes desafíos II muestra que el gasto público en servicios de atención y educación infantiles en el Reino Unido y en los Estados Unidos está alrededor del 0,5% o menos del PIB, en comparación con el 1% de Francia o el 1,5% de los países escandinavos. En cambio, en este modelo de gobierno, la financiación tiende a canalizarse hacia los sectores económicos, o hacia la educación secundaria superior o terciaria, a la cual tienen acceso menos niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Y para hacer todavía mayor esta distancia, los servicios para la primera infancia a los cuales asisten los niños de clase media acostumbran a tener una mejor financiación y mejores equipamientos.

¿Qué aportaría el criterio de igualdad de oportunidades?

La perspectiva de la eficiencia económica ha contribuido al desarrollo de los servicios de atención y educación para la primera infancia. Con todo, si contempláramos estos servicios desde el punto de vista de la igualdad, podríamos introducir mejoras para los niños desfavorecidos. Podríamos identificar y ofrecer respuestas a cuestiones que quizás no se tienen en cuenta en la perspectiva más simple de la eficiencia:

- ¿Por qué los niños de entornos desfavorecidos encuentran dificultades para acceder a los servicios para la primera infancia? Los informes Niños pequeños,

grandes desafíos de la OCDE, que estudian los servicios infantiles de 20 países, encontraron que en muchos países, las familias con dos sueldos, donde ambos progenitores trabajan, tienen a menudo prioridad de acceso. Una perspectiva basada en la equidad garantizaría que en el ámbito local, los niños con necesidades de aprendizaje especiales o adicionales dispusieran de prioridad a los servicios. También abordaría los problemas de acceso debido a la diversidad y la desigualdad. Y garantizaría una financiación adicional notable para los servicios dirigidos a niños desfavorecidos: la igualdad no es suficiente!

- ¿Por qué los niños de ciertas procedencias étnicas aprenden menos en los servicios para la primera infancia y en las escuelas? Las razones son complejas. Pero se ha constatado que la implicación de las familias y las comunidades, el hecho de empezar pronto en los servicios educativos infantiles, una pedagogía sensible a la diversidad y un apoyo educativo continuado durante los años escolares, dan buenos resultados. Sin respeto por la diversidad y sin un apoyo intensivo a lo largo de sus carreras educativas, los niños pueden desanimarse fácilmente y pueden estropear la imagen que tienen de sí mismos y su motivación para aprender.

Igualdad de oportunidades para las mujeres

Desde los años setenta las mujeres se han incorporado cada vez en un número mayor al mercado laboral. Este cambio se ha visto reforzado por una transformación de los países industriales en economías de servicios que, a fin de mantener su crecimiento y prosperidad, necesitan un alto índice de población trabajadora. Actualmente, las mujeres son necesarias en el mercado laboral, y todavía más en la medida en que unos resultados educativos más altos y unos sueldos más bajos las convierten en una aportación clave a las economías nacionales. Una evaluación reciente del gobierno británico muestra, por ejemplo, que el trabajo femenino constituye actualmente el 30% del PIB en el Reino Unido, y un 40% en Dinamarca y en Suecia (sin incluir el trabajo no remunerado en el hogar).



Esta nueva posición de las mujeres ha tenido un impacto considerable en la crianza de los niños y niñas. Los gobiernos han respondido con la creación de más «plazas» de educación y atención infantil, a pesar de que a veces sin una regulación y una financiación suficientes, y sin el objetivo de construir un sistema de gestión pública. En suma, gracias a los servicios para la primera infancia, las mujeres pueden seguir sus carreras profesionales y participar en la vida económica y cívica hasta un punto desconocido en el pasado. A primera vista, parece que estos desarrollos causados por un criterio de eficiencia económica han reforzado la igualdad de oportunidades para las mujeres. No obstante, una vez más, se podría argumentar que este enfoque no consigue ofrecer una igualdad total.

Carencias del modelo de eficiencia económica con respecto a la igualdad de género

La incorporación cada vez mayor de las mujeres en la vida laboral contribuye ciertamente a una mayor igualdad. Con

todo, en la Unión Europea, si bien las mujeres están mayoritariamente más cualificadas, perciben aproximadamente el 80% del salario de los hombres por el mismo trabajo. La diferencia es menor en trabajos más bien pagados, como es el caso de los empresarios, los médicos o los abogados, a pesar de que en estos trabajos las mujeres todavía topan con un techo de vidrio. Cuanto más abajo vamos en la escala de cualificación educativa, más aumenta la diferencia entre hombres y mujeres.

Una segunda carencia que surge de considerar el trabajo femenino sólo desde una perspectiva económica, es que se refuerza la segregación de las mujeres en ámbitos nada o mal remunerados. En las actuales economías de servicios, cada vez se encuentran más mujeres en cuatro trabajos concretos: limpieza, restauración, atención a las personas y cajeras. En estos campos abunda el trabajo femenino y mal pagado, y lo mismo sucede en el ámbito de los servicios para la infancia, donde el 95% de los trabajadores son mujeres.

En tercer lugar, la proporción de mujeres que trabajan a tiempo parcial es a menudo 3 o 4 veces superior a la de los hombres, y esta proporción aumenta entre las mujeres que tienen que atender a los niños. Si se prolonga durante los años de crianza de los niños, la jornada laboral a tiempo parcial tiene un impacto notable en las carreras de las mujeres, en las pensiones y en los ingresos a lo largo de la vida, y, por lo tanto, en el bienestar de la familia. Además, gran parte de este trabajo a tiempo parcial de las mujeres es ocasional o marginal, es decir, son trabajos a tiempo parcial eventuales, pagados en negro y sin seguridad social.

Finalmente, si las políticas para la infancia se enfocan desde una perspectiva básicamente económica y laboral, centradas en «servicios infantiles para las madres trabajadoras», entonces la oferta de servicios tiende a ser insuficiente. La calidad también se ve afectada cuando el objetivo principal es proporcionar «atención mientras las familias trabajan», y no se considera como prioritario el derecho del niño a desarrollarse y a recibir educación. La mediocridad de los servicios que

se ofrecen mantiene la desconfianza en la atención fuera del hogar y refuerza así el trabajo a tiempo parcial de las madres.

Hace falta también un criterio de calidad

Nuevamente, hace falta que se adopte un programa más explícito para la igualdad, igual que en el caso de los servicios para la infancia. Sin el marco de unos valores que recojan la igualdad de oportunidades para las mujeres desde la perspectiva de los derechos humanos, las mujeres pueden continuar en un segundo plano debido a su rol de género y de crianza de los niños.

La igualdad de oportunidades para las mujeres depende de un apoyo político firme. Suecia ha sido ejemplar en este sentido, y ha vinculado tradicionalmente las políticas relativas a la primera infancia con las de la igualdad de género. El permiso por paternidad está bien remunerado (13 meses con un 80% del sueldo) e incluye incentivos para que los padres hagan uso de él, para fomentar que las tareas de atención a los niños y niñas sean compartidas.

A partir de los 12 meses de edad, los niños tienen derecho a asistir a un servicio educativo de financiación pública, con maestras con titulación superior, que forman equipo con otros maestros con un diploma profesional de tres años. La política da apoyo a un trabajo bien remunerado para las mujeres y a unos servicios infantiles de calidad.

Conclusión

El criterio de eficiencia económica ha aportado beneficios a los niños, las mujeres y los servicios infantiles. Pero tiene limitaciones claras. El racionalismo económico tiende a penalizar los programas sociales y educativos, a la vez que incrementa las ayudas a los negocios, al ejército y a otros lobbys potentes de la economía. En los servicios para la primera infancia, a menudo se resigna a poner énfasis en las competencias

consideradas importantes para la economía, sin una atención paralela a los valores democráticos o a la convivencia en la solidaridad y el respeto. La falta de esta atención a la diversidad y a su financiación tiene como consecuencia que los niños de entornos socioeconómicos o étnicos desfavorecidos lleguen a menudo a la escuela con un nivel notablemente inferior al de la mayoría de niños con respecto al desarrollo lingüístico y cognitivo. El modelo de eficiencia económica descuida también a las mujeres: se beneficia de su trabajo, pero es lento a la hora de remunerar su trabajo según un valor justo. Un mercado laboral débil y unas políticas sociales débiles comportan que muchas mujeres se vean relegadas a trabajos en el sector de los servicios incluyendo la atención a los niños a tiempo parcial y mal pagadas. El entendimiento entre pueblos también se ve degradado, puesto que el discurso económico subyacente se refiere predominantemente a la competición entre naciones, y no a los beneficios mutuos surgidos del intercambio intercultural. Ha llegado el momento de que los investigadores y los políticos del ámbito de la primera infancia formulen unos criterios de igualdad y democráticos para compensar el modelo económico predominante.

John Bennett fue coautor de los informes Niños pequeños, grandes desafíos y es investigador superior de la Red Intergubernamental «Starting Strong». Bennett.paris@gmail.com

Los derechos del niño, un nuevo tipo de estándar universal

Martin Woodhead

El autor examina cuál ha sido la contribución de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas para conseguir la igualdad de oportunidades para todos los niños y las niñas, incluyendo los más pequeños.

A pesar de los argumentos sobre sus imperfecciones e imprecisiones, podemos afirmar que la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas es el mejor punto de partida para un desarrollo político para los niños y niñas del mundo. Exige que todos sean respetados como personas con sus propios derechos, y establece cuatro «principios generales»: el derecho a la supervivencia y al desarrollo; a la no-discriminación; al respeto por la opinión y los sentimientos; y el «interés superior del niño» como consideración primordial (Artículos 6, 2, 12 y 13). Ha sido ratificada por los gobiernos de prácticamente todos los países, que tienen que dar cuentas regularmente al Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas sobre el progreso en la implantación de la Convención.

Pero la implantación de los derechos del niño dentro de las políticas y las prácticas de la primera infancia todavía está en pañales. De hecho, una de las principales razones por las cuales el Comité de las Naciones Unidas decidió dedicar el Día de Debate General del 2004 a la primera infancia definida como de los 0 a los 8 años fue precisamente el hecho de que los informes de los países hubieran dedicado tan poca atención a las implicaciones de la Convención para los más pequeños. En consecuencia, el Comité preparó un documento interpretativo, Comentario General 7 sobre «la Implantación de los Derechos del Niño en la Primera Infancia», ratificado el septiembre de 2005 (<http://www.ohchr.org>).

El Comentario General confirma que «los niños tienen todos los derechos consagrados por la Convención. [...] la Convención sobre los Derechos del Niño se tiene que aplicar holísticamente a toda la primera infancia, teniendo en cuenta el principio de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos» (párrafo 3). Y continúa con un análisis de las implicaciones de la Convención en el desarrollo político en el ámbito de la primera infancia, teniendo en cuenta los principios generales, la asistencia a los padres y las familias, el desarrollo de unos servicios inclusivos, los niños con necesidades especiales con respecto a protección y recursos, y la construcción de capacidades.

La política de la primera infancia formulada en términos de los derechos del niño se aleja claramente de un enfoque instrumental convencional. El niño deja de ser considerado como mero destinatario de servicios, beneficiario de medidas protectoras, o sujeto de experimentos sociales. Tampoco se tendría que considerar la primera infancia como una oportunidad de inversión, de cara a la explotación del capital humano. En lugar de eso, cada uno de los derechos se valora como un fin en sí mismo. Y esto se combina con la identificación de las responsabilidades de los educadores, de las comunidades y del Estado para permitir que el niño ponga en práctica sus derechos.

Una segunda característica importante del desarrollo de una política basada en los derechos se refiere al papel del mismo niño en la realización de sus derechos. El Comité señala que a menudo se pasa por alto el respeto por el niño como agente, o se rehúsa por inadecuado por razones de edad e inmadurez. El Artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas, que dice que la opinión del niño tiene que ser respetada, identifica como principio general, aplicable a los niños más pequeños, y elabora tres principios participativos, cada uno de ellos con implicaciones para la política y la práctica:

1. el derecho del niño a ser consultado sobre cuestiones que le afecten tendría que implantarse desde los primeros años de manera adecuada a las capacidades, sus intereses, y el derecho a ser protegido de malas experiencias;
2. el derecho de expresar las opiniones y los sentimientos tendría que estar presente en la vida cotidiana del niño en el hogar, en los servicios sanitarios y educativos, en los procedimientos legales y en el desarrollo de políticas y servicios; y
3. tendrían que tomarse todas las medidas adecuadas para garantizar que quienes son responsables de los niños presten oído a sus opiniones.

La presencia de la perspectiva de los derechos dentro del desarrollo político todavía tiene mucho camino por recorrer. Tener en cuenta los derechos de todos los niños y niñas no se reduce a unos servicios más inclusivos; también comporta un cambio más fundamental en la imagen del niño dentro de la sociedad. Pero la Convención ha transformado espectacularmente el panorama político, con una defensa de la primera infancia cada vez más basada en el reconocimiento de los derechos universales del niño. Al hacerlo, establece un nuevo tipo de estándar universal.

Martin Woodhead es catedrático de Estudios sobre la Infancia en la Universidad Abierta de Gran Bretaña. m.woodhead@open.ac.uk

Niños y niñas que cruzan fronteras: potenciar la inclusión de los pequeños en los centros infantiles

Chris Pascal y Tony Bertram

Los autores presentan un estudio transnacional que ofrece una visión de las experiencias y las perspectivas de las familias inmigrantes con hijos.

Quizás ninguna otra cuestión social representa un reto tan grande para los países de la Unión Europea como la inmigración, que los enfrenta a una diversidad creciente. Se trata de un tema político clave que conecta las políticas nacionales con las internacionales, estrechamente vinculado a la pobreza urbana y a los problemas sociales relacionados, y que refleja inquietudes básicas sobre qué significa ser una nación, un pueblo y una unión. El trato hacia los inmigrantes se ha vuelto todavía más importante en el clima posterior al 11 de septiembre, con unos niveles más elevados de ansiedad sobre la seguridad nacional y una xenofobia creciente.

Para la mayoría de niños y niñas de familias llegadas de otros países y de otras culturas, los servicios de educación y atención para la primera infancia representan el primer contexto donde se encuentran cara a cara con las diferencias entre la cultura del hogar y la cultura del país de acogida. Para las familias que acaban de llegar a un país nuevo, apuntar a sus hijos en un servicio infantil supone también poner en contacto, y a menudo en conflicto, sus valores culturales con los valores del país de acogida. Con respecto a los países con unos altos índices de inmigración, los servicios para la primera infancia son espacios clave para un mejor desarrollo de los objetivos nacionales de inclusión social y de nuevos ciudadanos.

Existe, sin embargo, una carencia importante de estudios sobre experiencias de pequeños inmigrantes en servicios infantiles y sobre lo que los inmigrantes de las diferentes culturas esperan de estos servicios. El estudio «Niños y niñas que cruzan fronteras» es una respuesta a esta situación, que investiga cómo los sistemas educativos y de atención a la primera infancia de cinco países –Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y los Estados Unidos– atienden a los niños de familias inmigrantes recientes y lo que las familias quieren para sus hijos. Se han elegido estos cinco países por las importantes diferencias que presentan en la manera como dan servicios a los niños de familias inmigrantes.

Objetivos y métodos

El equipo de investigadores se plantea una serie de objetivos. En primer lugar, dar voz a las esperanzas, las creencias y las preocupaciones de las familias inmigrantes con respecto a la educación y la atención de sus hijos, lo que introduce perspectivas que prevemos ampliarán y en algunos casos cuestionarán la teoría y las prácticas de Europa Occidental y de los EE.UU.. En segundo lugar, identificar diferentes modelos de trabajo con los pequeños inmigrantes con la esperanza de que los países pueden aprender los unos de los otros al ser expuestos en modelos que ampliarán el repertorio de lo que es posible y cuestionarán las creencias que se dan por buenas. En tercer lugar, crear un proceso donde las familias y el personal de los centros infantiles se impliquen en un diálogo sobre lo que es mejor para los pequeños. Finalmente, se pretende producir materiales de formación para los profesionales.

El método central de este estudio sigue el enfoque de Tobin, Wu y Davidson en su estudio «La educación infantil en tres culturas». Hemos realizado vídeos de la vida cotidiana de los pequeños de tres y cuatro años en centros infantiles en cada uno de los cinco países, y después los hemos

utilizado, no sólo para obtener datos, sino como herramientas para facilitar un diálogo plural e intercultural. Utilizamos los vídeos como herramienta para hablar sobre las creencias y las preocupaciones de los pequeños, las familias y los líderes de las comunidades inmigrantes, de los educadores y los administradores que trabajan en centros que dan servicio a los hijos e hijas de los inmigrantes recién llegados, de los expertos en servicios infantiles y de los políticos. Esperamos que, mostrando los mismos vídeos a estos sectores implicados en los cinco países, podamos destacar las similitudes y las diferencias en la manera como cada cual enfoca las promesas y las redes de incluir los inmigrantes en el tejido social.

Durante los dos primeros años del proyecto, el equipo ha tenido que hacer frente a algunos retos importantes. A pesar de esto, hay consenso en los cinco países sobre que el método ha funcionado bien. Los vídeos despiertan ricos debates que a menudo ofrecen testigos y puntos de vista muy interesantes. También los acontecimientos políticos y sociales de cada país han tenido un impacto notable en la investigación. Por ejemplo, la primera entrevista de grupo que realizamos tuvo lugar la mañana de

los bombardeos de Londres, lo cual tuvo un gran impacto en el diálogo. El niño que protagonizaba el vídeo de Francia que mostrábamos murió en un incendio de un apartamento de París y durante un tiempo no estábamos seguros de poder utilizar este vídeo y el diálogo que había surgido. El uso del velo devino un tema polémico de primer orden durante las entrevistas, puesto que el vídeo de Inglaterra se sitúa en una comunidad donde el velo está muy extendido, y aparece una educadora que lleva velo; esto dio lugar a debates ricos y complejos en los grupos.

Las lecciones emergentes

Con respecto a los métodos

En nuestro trabajo inicial de capturar las voces de los pequeños hemos aprendido que:

- los vídeos son útiles para que los pequeños se expresen;
- los pequeños son muy conscientes de sus condiciones de vida en el mundo, así como en los centros infantiles;
- también hemos examinado otras técnicas para garantizar que todos los pequeños puedan expresarse plenamente en los diálogos;
- tenemos que vigilar mucho las relaciones de poder entre los investigadores y los participantes;
- construir una relación de confianza con los pequeños para asegurar un diálogo abierto requiere tiempo y recursos y una inversión significativamente más

elevada que la que nosotros hemos podido hacer hasta ahora.

Sentimos que nuestra tarea hasta ahora ha mostrado el enorme potencial de incluir las voces de los pequeños en el proyecto. Con todo, esta tarea ha mostrado también que incluir las voces de los pequeños de una manera adecuada, ética y equitativa requerirá una inversión adicional notable de tiempo y de apoyo a la investigación.

Con respecto a los profesionales

De los análisis iniciales han surgido algunas cuestiones que podemos empezar a incorporar en la política y la práctica. Hemos aprendido que:

- Casi todas las familias recién llegadas quieren que sus hijos sean bilingües y desean que reciban apoyo bilingüe, pero la gran mayoría quieren que el énfasis se ponga en el aprendizaje de la lengua del país de acogida.
- Todas las familias quieren que alguien del centro hable su lengua para poderse comunicar más fácilmente.
- La mayoría de familias confían que pueden mantener la lengua madre de los pequeños en el hogar.
- La mayoría de familias desean un currículum más estructurado y académico.
- Los centros a menudo están dispuestos a ajustar los programas para incluir el aprendizaje cultural a través de celebraciones, vestidos, comidas, etc.; pero no abordan las diferencias culturales y de poder más profundas.
- Tener miembros del equipo de la comunidad es útil, pero estos miembros se encuentran en una situación complicada y a menudo se ven marginados tanto por el centro como por los grupos de la comunidad en su rol como mediadores.

Lecciones políticas

El proyecto ha generado datos que van más allá de los servicios y las prácticas de la educación infantil. Hemos aprendido que:



- Las familias recién llegadas experimentan la presencia dominante del racismo y a menudo la pobreza y lo expresan claramente en las conversaciones pensadas para debatir la práctica en lo referente a los pequeños. Faltan espacios de debate para expresar las experiencias vividas y manifiestan que nadie les escucha o que se sienten silenciados.
- Hay una gran ignorancia y muchos estereotipos sobre las familias recién llegadas en las comunidades de acogida.
- Las familias recién llegadas no necesariamente reciben apoyo de otras familias de la comunidad.
- Hay una fuerte demanda de un diálogo más abierto por parte de las familias y de los profesionales en todas las comunidades.
- Existe una conciencia clara de la falta de equidad en las relaciones entre las familias, los profesionales y los pequeños y el deseo de afrontar esto a través de más diálogo y de más formación.

Estas lecciones nutrirán la siguiente fase del estudio que actualmente se está desarrollando. Pero está claro que este estudio tendrá implicaciones en varias áreas claves de la política, incluyendo la exclusión social, la pobreza infantil, el fracaso escolar y la ocupación laboral de los padres y madres.

Chris Pascal y Tony Bertram trabajan en el Centro de Investigación para la Primera Infancia de Birmingham.
 drchrispascal@crec.co.uk
 drtonybertram@crec.co.uk

Hacia una educación inclusiva

Bronwen Cohen

La autora examina la nueva legislación escocesa para los niños y niñas con necesidades de apoyo adicional.

Devolución e inclusión

Los niños y niñas con discapacidades a menudo padecen desventajas económicas y sociales, tanto durante la niñez como en la vida adulta. Los datos muestran que las personas con discapacidades tienen muchas más dificultades con respecto a la educación y la formación, lo cual los aboca demasiado a menudo a la exclusión social. Pero es la exclusión social durante la niñez la que puede ser determinante para esta experiencia educativa no exitosa.

Así pues es importante que el Parlamento escocés restablecido en Edimburgo en 1999 después de casi 300 años bajo el dominio de Londres haya considerado como prioritario un enfoque educativo inclusivo. La legislación del año 2000 establece una dirección clara: todos los niños y niñas tienen derecho a la educación y a desarrollar todo su potencial, y los ayuntamientos tienen que escuchar las opiniones de los niños y de los jóvenes en las decisiones que les afectan de manera importante. Después de una amplia consulta, la legislación de 2004 cambió el marco para dar apoyo a los niños y niñas con necesidades de apoyo adicional para el aprendizaje. La nueva ley promueve la inclusión mediante el lenguaje el término «necesitados de apoyo adicional» sustituye al «de necesidades educativas especiales» y mediante una atención centrada en garantizar que todos los niños reciban el apoyo necesario para ayudarles a desarrollar todo su potencial.

Nuevos derechos para los padres y madres

La ley otorga nuevos derechos para los padres y madres, con la intención de implicarlos más en los servicios. Tienen derecho a pedir una valoración de las necesidades de apoyo de su hijo o hija si piensan que no se ha hecho.

El objetivo de la legislación es fortalecer la colaboración entre las familias y las escuelas y ofrecer a las familias, así como a los niños, la posibilidad de hacerse oír dentro del ámbito de la educación. Las autoridades educativas tienen que garantizar una comunicación y una colaboración efectivas entre todos los organismos y una valoración que tenga en cuenta todos los organismos relevantes y que implique a los niños y sus familias.

Impacto y carencias

La nueva legislación y el programa que la acompaña han dado lugar a cambios importantes y a nuevos recursos para provisiones para niños con necesidades de apoyo adicional. Se ha iniciado una nueva etapa en la relación con las familias así como con los mismos niños y jóvenes. Se está ayudando a muchos más niños y niñas a desarrollar todo su potencial en la educación, y se está permitiendo que los niños sean educados en entornos inclusivos. Pero hay todavía carencias, sobre todo con respecto a la primera infancia.

La nueva ley exige que las autoridades educativas locales ofrezcan apoyo adicional a los niños con discapacidades (generalmente de menos de tres años) que lo

necesiten, según la recomendación de un consejo de salud. No obstante, existe evidencia de que se han producido pocos adelantos en los servicios para estos niños, ni en la atención a la necesidad de las familias de un servicio de jornada completa una vez los niños empiezan la escuela. Mientras que las aspiraciones de la nueva legislación cubren la educación infantil, la limitación de la oferta de servicios públicos para este grupo de edad centros de educación a tiempo parcial a partir de los tres años minan la nueva legislación y plantean algunas cuestiones graves sobre los servicios para niños con necesidades de apoyo adicional.

Un proyecto reciente de trabajo con familias de niños con necesidades de apoyo adicional mostró que estas familias no tienen información sobre sus derechos, se enfrentan a dificultades para encontrar escuelas que cubran sus necesidades y se muestran preocupados sobre la carencia de formación y de cualificación del personal que trabaja con sus hijos. El número y la calidad de servicios es insuficiente para jugar un papel adecuado en el diagnóstico y el apoyo precoces. La experiencia de las familias en los años de educación infantil a menudo no establecía las bases necesarias para una buena relación

entre familias y profesionales. En muchos sentidos, más bien establecía la base por unas relaciones difíciles, que hacen necesarias nuevas medidas para resolver los conflictos con las familias. También es problemática la insuficiencia de servicios para los niños en edad escolar.

Hay también cuestiones relacionadas con los trabajadores. Si bien hay ejemplos de trabajos interdisciplinarios eficaces, el trabajo en equipo es a menudo problemático. Una de las demandas más frecuentes de los niños en edad escolar según un estudio reciente a los Scottish Borders era la de más auxiliares o maestras de apoyo adicional; los niños valoraban positivamente el apoyo que daban y pensaban que más apoyo de este tipo comportaría más mejoras. Muchos trabajadores de los servicios preescolares y de atención a niños en edad escolar tienen niveles de cualificación bajos y están mal pagados.

Algunos van más allá y sugieren cambios más esenciales. Una propuesta es la introducción de «pedagogos», un modelo inspirado en Dinamarca (véase *Infancia en Europa*, núm. 5), donde quienes trabajan con la primera infancia y en la atención a niños en edad escolar están altamente cualificados y tienen un enfoque holístico de la educación que les da una mayor comprensión de las necesidades físicas y emocionales de los niños. Las propuestas recientes de Children in Scotland para que haya una calificación de pedagogo social en Escocia pretenden animar el debate sobre el tipo de personal disponible para ayudar a garantizar que los niños desde las primeras etapas de la vida se sientan totalmente parte de la sociedad y que no esperen menos a medida que crezcan.

Conclusión

Escocia tiene una nueva legislación educativa de la cual puede sentirse orgullosa, que ofrece unos derechos nuevos e importantes a niños y familias. El fuerte énfasis en la colaboración ha dado lugar a algunos ejemplos excelentes de buenas prácticas. Pero las aspiraciones de la nueva legislación requieren muchas más acciones para garantizar una oferta adecuada de servicios para la primera infancia y para niños en edad escolar fuera de las horas escolares, y un reciclaje notable de los trabajadores. La base para unas relaciones sólidas entre familias y profesionales tienen que establecerse en los primeros años y, si se consigue, permitirá que haga falta destinar menos atención y menos recursos a la resolución de conflictos.

Bronwen Cohen es directora de *Children in Scotland* (bcohen@childreninscotland.org.uk)

Escuchar la voz de la infancia

En Escocia y en el resto del Reino Unido se da cada vez más importancia a consultar a los niños y niñas sobre los servicios. La búsqueda de Children in Scotland en referencia a los niños con necesidades de apoyo especial a los Scottish Borders ha revelado que existe una laguna importante en la política y la legislación actuales. Su definición de accesibilidad es más limitada que la comprensión del mundo que tienen los pequeños y los jóvenes. La investigadora Caroline Dunmur comenta: «La accesibilidad tiene tanto que ver con que todo el mundo pueda tener cabida como con que haya un apoyo específico. Las perspectivas de los niños y niñas a menudo son más holísticas que las que reflejan las leyes actuales.» La amistad y el sentimiento de inclusión ocupan los primeros lugares en la lista de prioridades de los pequeños y de los jóvenes. Sin estos, afirma Dunmur, «los niños y niñas piensan que es sencillamente imposible que la escuela sea genuinamente accesible».



«¡No podemos contentar a todo el mundo!»

La diversidad en el enfoque de la situación

Regine Schallenberg-Diekmann

Garantizar la igualdad de oportunidades para los niños y las niñas cuyos padres trabajan con horarios extensos y «atípicos» es un problema creciente. Regine Schallenberg-Diekmann presenta un enfoque que combina el hecho de dar respuesta a las familias con las buenas prácticas pedagógicas.

El enfoque de la situación

Los padres de la Lena trabajan los dos para una gran cadena de supermercados de Berlín. Su madre trabaja por turnos en la caja, mientras que el padre es el encargado del almacén y trabaja con horarios irregulares y a veces muy extensos. El primer centro de Lena, como muchos otros, abría de las 6:30 a las 17:30 de lunes a jueves y hasta las 16:30 los viernes. Cuando la madre de la Lena tenía que trabajar hasta tarde, los padres tenían que coger el coche y hacer 120 kilómetros para que la niña de dos años pasara la noche en casa de la abuela. Recientemente, los padres de Lena le encontraron un nuevo centro, que no sólo les queda de camino al trabajo, sino que además abre hasta las 21h.

En este centro se pone en práctica el enfoque de la situación (*Situationsansatz*). Basándose en la Pedagogía del Oprimido de Paolo Freire, este enfoque utiliza las situaciones vitales complejas y contradictorias de los niños y sus familias como base del trabajo pedagógico. La situación vital de Lena no sólo influye en su percepción de sí misma, sino también del mundo. Todo lo que aprende lo asocia con los conocimientos que ya ha adquirido. Sus preguntas e intereses, sus intentos de explicar y de interpretar, todos parten de sus experiencias previas.

Los pedagogos hablan con los niños, los padres, los colegas y otros expertos para determinar las situaciones clave de la vida de los niños. Esto no quiere decir mantener una conversación matinal sobre el efecto que la situación laboral de los pares tiene en la vida cotidiana del pequeño. Es más importante que los pedagogos escuchen al niño y se fijen en las señales que manifiesta. ¿Cómo se siente? ¿Qué necesita? ¿Qué hace? ¿Qué intereses tiene?

Los pedagogos también preguntan a los padres de Lena sobre la rutina diaria de la familia. Los padres pueden decidir hasta dónde quieren compartir, pero comprenden por qué los profesionales se lo pregunten. Conjuntamente, los padres y los pedagogos hablan de cómo haría falta estructurar la rutina diaria en el centro para asegurar el bienestar y la felicidad de Lena.

Hay otros niños que se quedan algunas vísperas en el centro. La madre de Paul y Luise es instructora en un gimnasio, y ellos asisten al centro en horarios diversos, después de convenirlo previamente con los pedagogos; a veces no llegan hasta la tarde o a primera hora del atardecer. También otros padres trabajan con horarios irregulares; unas veces trabajan hasta tarde, mientras que otros días acaban pronto o no trabajan. La madre de Songül trabaja en un hospital. La de Sebastian es funcionaria y trabaja hasta tarde un día a la semana. El padre de Viktor trabaja muchas horas como empleado de un banco. Hay muchos padres que trabajan por turnos en una comisaría que hay cerca.

Igual que en el caso de los padres de Lena, los pedagogos hablan con estos padres sobre qué consideran importante.

¿Qué servicios pueden ofrecer a sus hijos? ¿Qué necesitan los niños del centro? El personal también aporta sus puntos de vista. Las experiencias y los informes de otros centros con horarios extensos también aportan información y plantean cuestiones que si no quizás no se plantearían. Así, todas las partes implicadas analizan la situación conjuntamente.

Ofrecer servicio al atardecer

A partir de este análisis, los pedagogos deciden qué objetivos tienen que perseguir y cuál es la mejor manera de conseguirlos. El objetivo final es el desarrollo global de los niños y niñas, así como su capacidad de aprendizaje. En este centro en concreto, para los pedagogos estaba claro que hacía falta mucho más que un simple arreglo de los horarios para ofrecer un horario de apertura extenso. Tienen que crear un entorno que ofrezca una atmósfera familiar a los pequeños que se queden hasta tarde. El grupo prepara la cena en una cocina pequeña, antes de sentarse todos juntos a la mesa. Las zonas de juego cuentan con actividades interesantes y estimulantes para todos los grupos de edad. Hay zonas de descanso para los pequeños que están cansados, lo cual

permite a Lena dormir un ratito antes de que la vengan a recoger. No hace falta decir que en el centro están siempre los pedagogos que tienen más relación con los niños. Hacen falta unos rituales regulares y unas rutinas cotidianas para contrarrestar la naturaleza cambiante de la cotidianidad familiar.

El hecho de abrir hasta tarde no sólo ha tenido un efecto enorme sobre la rutina diaria de este grupo de niños y niñas: todos los otros pequeños y adultos del centro se han visto también afectados. Ahora los pedagogos, para mantener los principios del enfoque de la situación, tienen que garantizar que todos los niños y niñas reciben el nivel educativo que les corresponde, sea cual sea el horario de asistencia al centro.

Participación y documentación

La importancia de la participación y autonomía de los niños y niñas es evidente; para que la educación sea un proceso activo y un medio para el aprendizaje sobre la vida y el mundo, los niños y las niñas tienen que poder escoger qué intereses y qué temas quieren explorar. El desarrollo de los pequeños, así como la planificación y la aplicación del trabajo pedagógico, tienen que documentarse de una manera transparente. La documentación escrita se complementa con fotografías, dibujos y grabaciones en vídeo.

La documentación de la enseñanza y el aprendizaje permite que los pequeños recuerden: desarrollan una conciencia sobre el hecho de que están aprendiendo, así como qué y cómo aprenden. La docu-

mentación también es útil en las conversaciones que se mantienen regularmente con los padres sobre el desarrollo de sus hijos. La documentación permite que los trabajadores reflexionen sobre su trabajo. ¿Hemos conseguido los objetivos? ¿Qué ha funcionado y qué no? ¿Han surgido temas nuevos? Finalmente, los padres necesitan tener confianza en el centro para poder utilizar los servicios del atardecer para sus hijos tranquilamente; así que, si bien la documentación sobre los proyectos y el desarrollo de los pequeños es importante para todos los padres, ello es particularmente significativo para los padres en estas situaciones.

Llevar la política a la realidad de los pequeños y las familias

Los pedagogos que utilizan el enfoque de la situación examinan la situación inicial, deciden sobre los objetivos de su trabajo, actúan según estos objetivos y reflexionan sobre si los han conseguido. Esta reflexión ayuda a mejorar continuamente la calidad del trabajo pedagógico y del análisis de la situación. Para establecer cuáles son las situaciones claves de un niño, se pide a los pequeños y a los adultos que aporten sus conocimientos, sus opiniones, sus percepciones y sentimientos, que se analizan en relación con ciertos «temas generativos» subyacentes, temas que afectan a la mayoría de la sociedad o de una generación.

Se puede identificar un amplio abanico de temas generativos en el caso de muchas de las familias que necesitan el servicio de horarios extensivos: el sector de los servicios está creciendo; el paro es elevado; el riesgo de pobreza aumenta; los trabajadores padecen mucha presión. Los servicios de atención y educación de la primera infancia en Alemania no ofrecen suficientes plazas, especialmente para los niños y niñas de menos de tres años. Los horarios generalmente no están pensados para las familias, pero se hace difícil ampliarlos a causa de intereses creados.

La investigación minuciosa de las situaciones claves y de los temas generativos subyacentes es, inevitablemente, un proceso político crítico. Los aspectos políticos del enfoque





de la situación se plasman también en los objetivos primordiales de autonomía, solidaridad y competencia. La autonomía es imposible sin solidaridad: ¡la individualidad y lo que es común van de la mano!

El nivel de financiación de los centros en Berlín es insuficiente para el centro de Lena. La ratio de personal sólo permite abrir durante 11 horas. El coste de personal adicional se paga con el presupuesto de la organización sin ánimo de lucro que gestiona el centro. ¡Sólo es posible gracias a la solidaridad entre los dieciocho centros gestionados por esta organización!

En Alemania, se considera que los padres de estos niños y niñas que asisten a los centros hasta tarde son malos padres o despreocupados. Pero ¿quizás era mejor la solución que los padres y la abuela de Lena probaron durante tanto tiempo? Lo que está claro es que nadie había tenido en cuenta la dificultad de la situación de la familia... hasta que llegaron a este centro, que trabaja con solidaridad y con el enfoque de la situación.

Regine Schallenberg-Diekmann es la directora del INA.KINDER.GARTEN, Berlín
r.schallenberg@inakindergarten.de

Los maestros tendrían que luchar contra los estereotipos de género

Emilie Stendhal

El personal de los servicios infantiles a menudo establece diferencias entre los niños y las niñas de una manera que refuerza los estereotipos de género; Emilie Stendhal explica que en Suecia cada vez hay más conciencia sobre este hecho.

«Si llega un niño con un cochecito de bebé, los adultos a veces dicen cosas como: «¡Rrrruun! ¿Es tu coche nuevo?». Pero si llega una niña con el mismo cochecito, el adulto bajará la voz y murmurará: «¿Ah, es tu amiguita? ¿Está durmiendo? Tenemos que hablar flojito». «Impulsamos a las niñas a la empatía y al juego de rol. ¿Por qué no tendríamos que hacer lo mismo en el caso de los niños?», pregunta la maestra de infantil Carina Carlén.

En muchas escuelas infantiles de Suecia hay cada vez más conciencia del papel esencial que juegan los adultos a la hora de reforzar, o incluso crear, estereotipos de género. Desde principios de la década de 1990, se han creado algunos proyectos para que el personal de infantil lea y discuta la teoría sobre el género, y observe su propio trabajo y el entorno. Se analizan los resultados y a veces se realizan cambios: se cambian juguetes, se alteran ligeramente las rutinas, los niños se dividen en grupos más reducidos. Pero sobre todo es una cuestión de cambio de actitudes. «Está muy arraigado en nuestra cultura tratar a los pequeños según su sexo, y por eso es por lo que tenemos que trabajar conscientemente la igualdad para promover una mayor conciencia de género en el ámbito infantil. Para ofrecer a todos los niños y las niñas la oportunidad de desarrollarse como individuos», afirma Carina Carlén.

Gran eco en los medios de comunicación

Muchos de estos proyectos han recibido atención por parte de los medios de comunicación, quizás en especial los de los centros infantiles Tittmyran y

Björntomten de Gälve. A través de las filmaciones de sus interacciones con los pequeños, el personal se dio cuenta de que trataba de manera diferente a los niños y las niñas. Entonces pusieron en práctica la «pedagogía compensatoria», y dividieron a los pequeños en grupos de un mismo sexo, lo que les permitía ayudarlos de maneras diferentes. Estos proyectos innovadores han inspirado muchos otros, y en 2003 el gobierno nombró un comité para promover la igualdad en los centros infantiles. Durante tres años, sus miembros recogieron información sobre las diferentes maneras como los centros trabajan y fomentan la igualdad, examinaron como se aplica y se enseña la teoría de género en la educación de los maestros, y financiaron proyectos en el ámbito infantil. También examinaron por qué hay tan pocos hombres que trabajan en la educación infantil (sólo 2-3% en Suecia) y cómo se podrían contratar más. Pero sobre todo, el comité quiso poner el énfasis en el trabajo con los pequeños más que en la contratación de más hombres.

Niñas bonitas, niños fuertes. Como los pequeños desarrollan los valores

Uno de los proyectos financiados por el comité se hizo a I-or, un centro infantil de Estocolmo con sólo 15 niños, donde trabajan Carina Carlén y sus dos colegas. Iniciaron un proyecto de género/democracia en colaboración con dos «pedagogos de género» (véase el cuadro). Igual que en otros muchos centros infantiles, Carina y su equipo iniciaron los debates planteando preguntas cómo: «¿Qué es la igualdad?» y «¿Qué es el género?», y en un par de ocasiones invitaron a los padres y las madres a participar. El personal visitó otros centros que ya trabajaban la igualdad, antes de continuar observando sus propias interacciones con los pequeños. Pronto descubrieron que tenían mucho trabajo por hacer si querían promover la igualdad entre niñas y niños. «Nos damos cuenta, por ejemplo, de que dejamos que las niñas sean nuestras ayudantes, y que a menudo las animamos diciéndoles que han sido muy buenas y muy bonitas.»



Pero ¿qué comunicamos a la larga con estos comentarios repetidos del tipo «qué bonita que estás con este vestido» o «con esta camiseta se te ve muy fuerte»? se pregunta Carina. «Está claro que podemos decir a los niños que están guapos, pero lo que realmente les queremos transmitir es que están bien tal como son. Queremos ayudarles a desarrollar un sentimiento de autoestima que no dependa principalmente de sus atributos externos.» Los maestros transmiten, tanto si lo quieren como si no, valores, actitudes e ideas a los pequeños. «¡Por eso fueron tan importantes las primeras discusiones que tuvimos! Pudimos formarnos opiniones y darnos cuenta de lo que hacemos y cómo lo hacemos. Todo se reduce a cosas que son muy sencillas de cambiar.»

Los maestros creativos son capaces de utilizar cualquier material

El objetivo de I-or no ha sido nunca hacer iguales a todos los pequeños, sino que lo importante es el individuo. Se trata de ofrecer a los niños y las niñas un abanico más amplio de opciones, y en consecuencia no han sustituido ningún juguete ni ningún libro; sólo han añadido algunos. Carina coge una pila de libros nuevos de un estante. Son libros con personajes femeninos activos, cosa que se dieron cuenta de que les faltaba cuando hicieron un inventario de la bibliografía. Lo mismo pasaba con muchas canciones, poemas y cuentos: la mayoría hablan de personajes masculinos. A veces, los maestros pueden cambiar el personaje masculino y explicarlo en femenino, o al revés, como cuando representan la historia de un príncipe al que le cuesta dormir porque le han escondido un guisante bajo el colchón.

Fomentar la igualdad es fomentar la democracia

Carina piensa que el proyecto sobre el género ha dado resultados positivos, cosa que notan tanto las maestras como los pequeños, y ahora los niños y las niñas tienen

más voz en esto. Los maestros, por ejemplo, han introducido un gesto para indicar a un pequeño que pide atención que ya le han visto y que después le tocará el turno. «Es un pequeño gesto para hacerles saber que los hemos visto, para que dejen acabar de hablar a los otros. El objetivo es que cada uno se sienta lo bastante cómodo y seguro para levantarse y tomar su lugar, y en este sentido, fomentar la igualdad es fomentar la democracia.

El dinero del proyecto se ha acabado, pero Y-or ha formado una red por la igualdad con diez centros más para mantener vivo el debate. Se encuentran varias veces al año para debatir, intercambiar ideas e invitar a ponentes que les planteen nuevos estímulos. Cada centro tiene que encontrar su manera de trabajar, y es importante darse cuenta de que hará falta tiempo, piensa Carina. «A menudo nos damos cuenta de que acabamos de decir o hacer algo que no está en absoluto en consonancia con la manera en que queremos trabajar, lo cual muestra que no se hace de la noche a la mañana, sino que se trata de un compromiso lento y continuado.»

Mucho camino por recorrer

Es difícil valorar cuántos centros infantiles trabajan el género y la igualdad. El comité recibió unas 300 solicitudes para el proyecto, y financió 34 que implicaban 110 centros repartidos por toda Suecia. Esto indica que hay un

gran interés, pero no es mucho si tenemos en cuenta que hay 9.000 centros infantiles.

Queda mucho trabajo por hacer, concluyó el comité en el último informe. Subrayaba que promover la igualdad entre niños y niñas no es opcional, sino una obligación que se desprende de las convenciones internacionales (incluyendo la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas) y del currículum de educación infantil de Suecia. El currículum describe esta prioridad: «La manera como los adultos responden a los niños y a las niñas, así como las demandas y los requerimientos que se imponen a los pequeños contribuyen a su apreciación de las diferencias de género. La educación infantil tendría que trabajar para contrarrestar los modelos y los roles de género tradicionales. Las niñas y los niños de infantil tendrían que tener las mismas oportunidades de desarrollar y explorar sus capacidades y sus intereses sin las limitaciones que imponen los roles de los estereotipos de género.»

Pedagogos de género

Actualmente, en Suecia hay aproximadamente 300 pedagogos de género; maestros que se han especializado en estudios de género y que trabajan específicamente en la lucha contra los estereotipos de género. El gobierno, ante la necesidad de una mayor conciencia en las escuelas y en los centros infantiles, tomó la iniciativa de formar a estos trabajadores y se invitó a maestros de todas las edades a participar en un curso universitario de 10 semanas con el título «Valores fundamentales, igualdad y género».

El objetivo inicial que en 2004 hubiera al menos un pedagogo de género en cada municipio no se ha conseguido; sólo 138 de los 290 municipios suecos tienen uno.

Emilie Stendhal es periodista *freelance*.
emilie.stendhal@gmail.com



El uso de los medios de comunicación para promover el respeto por las diferencias

Paul Connolly

El autor habla de una iniciativa en Irlanda del Norte que demuestra el papel clave que puede jugar la educación infantil en la promoción de la cohesión social en una sociedad profundamente dividida.

Después de veinticinco años de conflicto armado en Irlanda del Norte, con más de 3.500 muertos y más de 40.000 heridos graves, existe ahora un sentimiento de creciente optimismo. Las principales organizaciones paramilitares o se han desarmado o cuando menos se han comprometido a un futuro de paz. Ha habido más de diez años de paz relativa, y en junio de 2007, los principales partidos políticos, antes fuertemente enfrentados, han pasado a gobernar juntos.

Hay muchos motivos para la esperanza, pero quedan muchas cicatrices. Las dos comunidades principales, la católica y la protestante, continúan profundamente divididas. Tres cuartas partes de la población vive en zonas segregadas y más del 95% de los niños y niñas siguen asistiendo a escuelas católicas o protestantes. Sigue habiendo una presencia significativa de prejuicios sectarios, con episodios esporádicos de violencia y con tensiones continuas entre las comunidades protestante y católica en las zonas de proximidad.

Estas divisiones tienen un impacto directo en las vidas de los niños y niñas. Las investigaciones han demostrado que incluso a los tres años de edad, los pequeños protestantes y católicos muestran preferencia por los acontecimientos culturales y las tradiciones de su propia comunidad.

A los seis años, se calcula que una tercera parte de los niños y niñas de Irlanda del Norte son conscientes de las divisiones de la comunidad y que un 15% expresan ya abiertamente prejuicios sectarios.

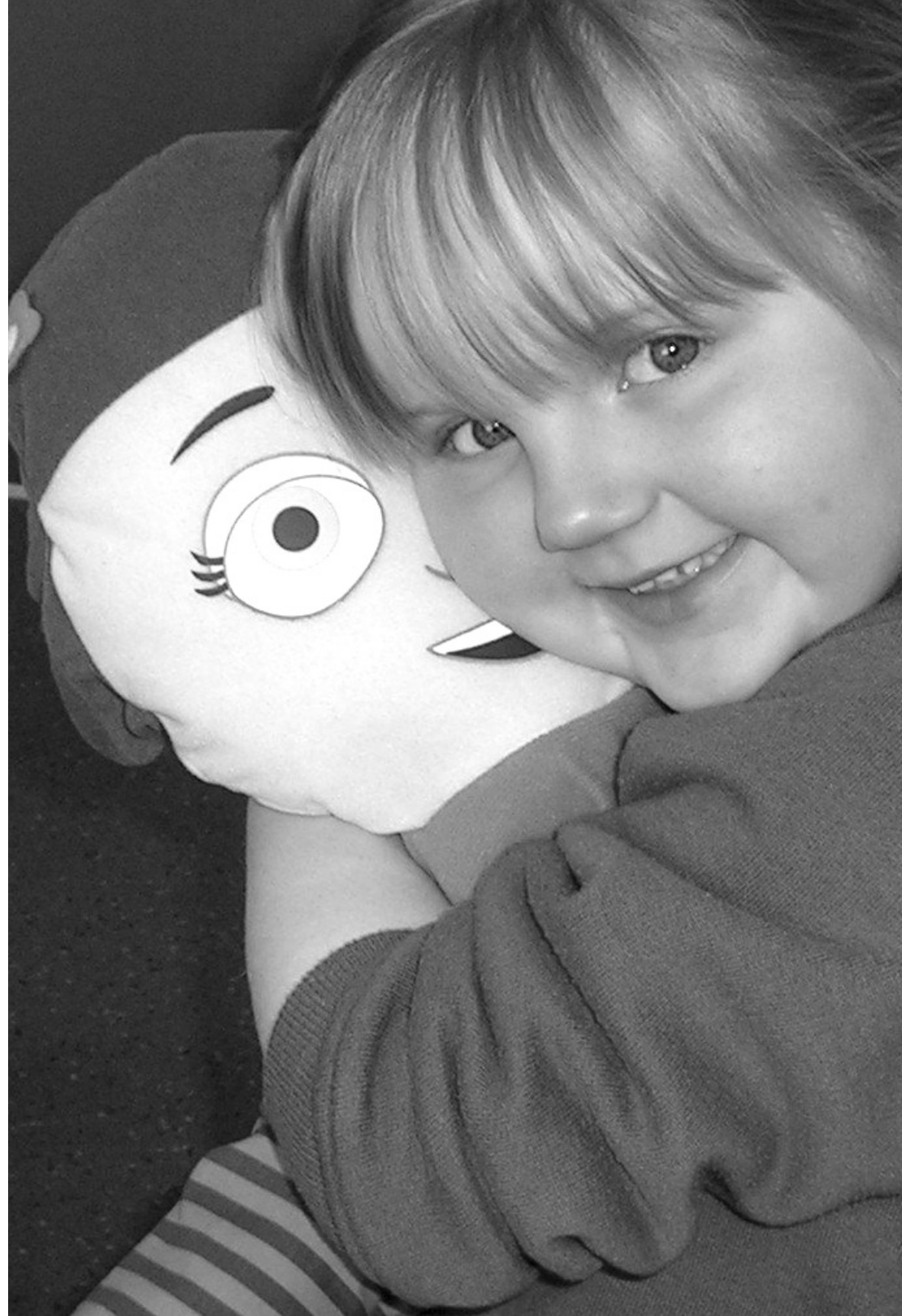
Iniciativas de los medios de comunicación para los pequeños Irlanda del Norte

En este contexto, el Instituto para Iniciativas de Paz), con base en los EUA y la Organización para los primeros años-NIPPA han desarrollado un programa educativo innovador y desafiante en los últimos años. La Iniciativa de los Medios de Comunicación para los Niños

- Irlanda del Norte (MIFC-NI) quiere promover el respeto por las diferencias entre los pequeños mediante el uso de historias breves de dibujos animados emitidas por televisión, acompañadas de recursos para utilizar a las escuelas (para más información, véase www.mifc-pii.org).

El desarrollo del MIFC-NI tuvo que superar muchos obstáculos: dificultades iniciales para convencer a los políticos y los profesionales de que los pequeños son conscientes de las divisiones en la comunidad y que éstas les afectan; la lucha por desarrollar una visión y un programa comunes entre un gran abanico de grupos y organizaciones interesadas; y los miedos y ansiedades muy reales que siguen existiendo tanto entre los profesionales de la primera infancia como entre las familias.

Con todo, si bien ha sido un proceso largo y a veces difícil, el MIFC-NI ha alcanzado un éxito considerable. Más de 440 escuelas han recibido formación y



unos 10.000 pequeños han experimentado directamente el programa. Además, los estudios sugieren que aproximadamente un 70% de los pequeños y las familias de Irlanda del Norte han visto los dibujos animados por televisión.

Más recientemente, el gobierno ha acordado experimentar la extensión del MIFC-NI en el primer año de la escuela primaria.

Las principales lecciones aprendidas

Durante este periodo se han aprendido muchas lecciones. Pero quizás las más importantes son:

- 1)** la necesidad de una formación de calidad y de un apoyo continuado para los trabajadores de la primera infancia;
- 2)** dentro de esto, la importancia de animar a estos trabajadores para que reflexionen y trabajen sobre sus propias actitudes y experiencias;

3) la necesidad de implicar a las familias desde el principio y dar a la presentación del currículum una perspectiva de desarrollo de la comunidad;

4) la importancia de la investigación y la evaluación.

Las evidencias de la investigación sobre los efectos de la división de la comunidad en las actitudes y la conciencia de los pequeños jugaron un papel esencial para impulsar el apoyo inicial a la iniciativa. Además, una evaluación rigurosa del impacto del MIFC-NI en las actitudes y la conciencia de los pequeños no sólo ha demostrado que la iniciativa ha sido efectiva sino que también ha reportado más evidencias para animar a las organizaciones claves y al gobierno a dar apoyo para continuar desarrollando el MIFC-NI.

Paul Connolly es catedrático de Educación en la Queen's University de Belfast
paul.connolly@qub.ac.uk

Éist significa escuchar: diversidad e igualdad en Irlanda

Colette Murray

La autora describe como en Irlanda finalmente se han introducido en las políticas los temas de la diversidad y la igualdad.

Los *travellers* irlandeses son una minoría étnica (aproximadamente 30.000) que ha formado parte de la sociedad irlandesa desde hace siglos. Tienen una larga historia, un sistema de valores compartidos, su propia lengua, costumbres y tradiciones. Tienen también muchas cosas en común con los *travellers* y los gitanos europeos, incluyendo una tradición nómada, extensas familias y la resistencia a la absorción en las poblaciones sedentarias, y la lucha para conservar su identidad. Hoy, la experiencia de los *travellers* de Irlanda puede describirse como la de la marginación y la exclusión, agravadas por una negación generalizada de su identidad cultural.

La sociedad irlandesa se ha vuelto visiblemente más heterogénea en la última década y los debates sobre la diversidad, la discriminación y los derechos han adquirido importancia. Persiste la percepción por parte de los nativos de que el tema de la diversidad y la igualdad es relativamente nuevo en Irlanda. Pero es un tema que hace tiempo que representa un desafío para aquellos que viven la marginación y la discriminación por razón de género, discapacidad, de origen étnico (incluyendo los *travellers*), de orientación sexual y de clase.

El programa de formación éist («escuchar» en irlandés)

Históricamente, el sector irlandés de la atención y la educación de la primera infancia y la formación de sus profesionales no han abordado el tema de la diversidad y la equidad. Se ha considerado irrelevante, siguiendo la creencia de que a los pequeños no les afecta la diversidad. Tanto la educación infantil como las escuelas han ofrecido a los *travellers* bien un modelo de segregación o bien uno de integración. Las consecuencias son graves: resultados desiguales de los pequeños *travellers* y la invisibilidad de las

identidades de muchos pequeños dentro de las prácticas de la educación infantil. Dos cuestiones plantean hoy un reto al sector: ¿Por qué resultan necesarias y relevantes la diversidad, la igualdad y la práctica antidiscriminatoria en la educación infantil? ¿Cómo pueden implicarse los formadores y los profesionales con confianza y sensibilidad en estas cuestiones?

Ante esta situación, el proyecto éist ha tomado la delantera en el fomento de la conciencia y la formación sobre la diversidad y la igualdad en el sector de la atención y la educación de la primera infancia en Irlanda. *Éist-Escuchar* tiene su base en el Centro Traveller Pavee Point de Dublín, una organización voluntaria no gubernamental comprometida con los derechos humanos de los *travellers* (www.paveepoint.ie).

Basado en la experiencia de la exclusión social de los *travellers* y la necesidad de un enfoque de justicia social en la atención y la educación de la primera infancia, el proyecto éist se encargó del desarrollo, seguimiento y evaluación de un programa de formación centrado en las necesidades y los derechos de los pequeños de grupos minoritarios y mayoritarios. El objetivo es que los profesionales puedan adquirir las habilidades para poner en práctica el respeto por la diversidad, teniendo en cuenta la investigación actual, la legislación y las convenciones de las Naciones Unidas. El programa presenta algunos enfoques claves sobre la diversidad y la igualdad en los servicios de educación infantil. Da apoyo a la exploración del significado de estos enfoques en la teoría y en la práctica. Desarrolla la

capacidad para diseñar y evaluar de manera crítica los recursos de aprendizaje que promueven la igualdad en los servicios de educación infantil. Introduce el concepto de reflexión crítica como esencial para promover la inclusión. Vincula la legislación y la práctica, centrándose en la importancia de una legislación de la igualdad y antidiscriminatoria.

Impacto político

Éist pretende despertar la conciencia en el ámbito político y ayudar a extender un enfoque de igualdad y diversidad en la formación y los servicios para la primera infancia. Siempre ha existido una resistencia por parte del gobierno a abordar los problemas de los travellers dentro de un marco de la diversidad y la igualdad, a pesar del fracaso de las políticas de segregación y de integración en la educación infantil. Ha sido una tarea larga y difícil convencer a los políticos, los formadores y los profesionales de que todos los niños y niñas son conscientes de la diversidad y les afecta. Con todo, la política está cambiando. La diversidad y la igualdad aparecen ahora en los documentos

políticos, y tienen que ser orientadas en los Planes Estratégicos locales. Están desapareciendo los centros de preescolar segregados para travellers y se recomienda la formación para centros inclusivos. En 2006, la Oficina del Ministro de la Infancia publicó las Directrices para Profesionales sobre Diversidad e Igualdad, escritas por el equipo de éist (www.omc.gov.ie). Consideramos que son importantes para el futuro de la educación infantil en Irlanda, pero hace falta el apoyo y el compromiso gubernamentales adecuados.

Éist continuará luchando para que se extienda y se dote de recursos un enfoque de la diversidad y la igualdad en la atención y la educación de la primera infancia. Se ha establecido una Red Nacional por la Diversidad y la Igualdad. El próximo paso es un programa de formación sobre la diversidad y la igualdad que en 2008 se extenderá a toda Irlanda.

Colette Murray es la coordinadora del proyecto de formación por la diversidad y la igualdad éist y miembro fundador de DECET.

ecce@pavee.iol.ie



Muñecas del mundo: iniciar el diálogo con los pequeños sobre la exclusión y la discriminación

Anke Krause

La autora presenta una manera de abordar la desigualdad y la exclusión que pueden producirse en los centros infantiles.

Todos los niños y las niñas tienen derecho a ser protegidos contra la exclusión y la discriminación. Pero en un estudio de ámbito internacional sobre la tarea a favor del fomento del respeto y la diversidad, Glenda MacNaughton se dio cuenta de la poca información de que se dispone para que los profesionales y los pequeños encuentren maneras de dirigir estas cuestiones. Algunos descubrimientos, sin embargo, señalan que hay intervenciones que pueden cambiar las actitudes de las niñas y los niños. El trabajo con las *muñecas del mundo* puede cumplir estas condiciones.

Este método de trabajo se inició en los Estados Unidos, y en la década de 1990 se introdujo en Europa, donde fue desarrollado por algunos colegas de Inglaterra (Babette Brown), de los Países Bajos (Anke van Keulen) y de Dinamarca (Marianne Egedahl). En Alemania, nosotros trabajamos con *muñecas del mundo* desde el año 2000, en el marco del proyecto KINDERWELTEN.

¿Qué son las *muñecas del mundo*?

Son unos muñecos especiales, muñecos y muñecas con identidad. «Visitan» a los niños de los centros infantiles y les explican quién son y cuáles son sus experiencias. Tienen un nombre, una familia, una historia, tienen sus propios gustos. Tienen un hogar, hablan ciertas lenguas, tienen comidas preferidas y otras que no los gustan, hay cosas que les gusta hacer y otras que les cuestan más. Tienen ciertas características y experiencias que muchos pequeños reconocerán. Tienen, igual que los niños y niñas del grupo, alegrías y penas. Y éstas son las cosas que comparten. Los pequeños simpatizan con ellos, con su alegría o su pena. Enseguida se hacen amigos de las muñecas y esperan con ganas sus visitas.

Una muñeca y su identidad refleja la diversidad del grupo de niños y niñas. Es importante que la muñeca tenga una apariencia que facilite la identificación de los pequeños. Al objeto de evitar estereotipos, es importante que dispongamos también de informaciones de las familias. Cuando habla con los padres, el educador tendría que tener siempre presente que la cultura de cada familia es diferente. ¡Una familia turca no representa las costumbres y los rituales de todas las familias turcas! Las historias que explican las muñecas contienen aspectos de las experiencias de los niños y niñas. No obstante, también explican cosas que los pequeños no han experimentado.

Así pues, los niños y niñas pueden identificarse con algunos rasgos de las muñecas. Y, a la vez, si presentan algunos rasgos que no aparecen en el grupo, pueden transmitir a los niños y niñas la experiencia de la diversidad. Cuando explican vivencias en que se les trata injustamente o se sienten rechazados, abren la posibilidad de que los pequeños hablen de experiencias similares que hayan vivido. Fomentan el respeto por la diversidad y presentan experiencias tristes o difíciles a fin de que los pequeños no tengan que seguir enfrentándose a ellas.

¿Qué pueden hacer las *muñecas del mundo*?

Pueden contribuir a varios objetivos importantes:

- Fortalecer la propia identidad y la identidad de los grupos de referencia: en los intercambios con las muñecas



y entre ellos, los niños y niñas experimentan un reconocimiento y una valoración de sí mismos y de su grupo de referencia principal, la familia.

- Dar vida a la diversidad: las muñecas posibilitan el acceso a las diferentes culturas familiares.
- Fomentar el pensamiento crítico con respecto a los prejuicios y la discriminación: las muñecas pueden ayudar a los pequeños a desarrollar su comprensión de los criterios de justicia y de las conductas injustas.
- Cuestionar y luchar contra el prejuicio y la discriminación: las muñecas ayudan a los niños y niñas a pensar sobre la manera de defenderse ellos mismos y los otros contra las conductas injustas y a desarrollar competencias para resolver problemas.

¿Qué obtienen los niños y las niñas de las muñecas del mundo?

Las experiencias agradables en relación con la diversidad permiten que los niños y niñas se sientan cómodos con las diferencias y que se relacionen de una manera competente. Aprenden a hacer frente a las conductas injustas y se sienten capaces



de cambiar cosas y actuar juntos contra la injusticia. La base fundamental para ello es el desarrollo del diálogo y las competencias de negociación que acompañan una cultura del intercambio, marcada por el respeto mutuo.

Anke Krause es coordinadora del proyecto KINDERWELTEN, de difusión nacional en Alemania, y miembro activo de la red DECET.
anke.krause@kinderwelten.net

Las muñecas del mundo en Europa

- Dinamarca: marianne.egedal@webspeed.dk
- Alemania: www.kinderwelten.net
- Inglaterra: www.personadolltraining.uk
- Países Bajos: www.mutant.nl
- Irlanda del Norte: www.nippa.org



Una formación para trabajadores de la primera infancia centrada en el respeto por la diversidad

Myriam Mony

La autora nos presenta una profesión importante en Francia y nos explica un curso de formación de educadores de la primera infancia que pone un gran énfasis en el reconocimiento de la diversidad

La atención y la educación de la primera infancia en Francia

La atención y la educación de la primera infancia en Francia, y las profesiones que trabajan en este ámbito, han sufrido varios cambios a lo largo del tiempo, cambios que respondían a momentos históricos concretos. En este artículo queremos hablar del momento actual del papel de estos servicios y sus profesionales.

Educadores

Los educadores son un grupo profesional reciente. Tiene sus raíces en el sector de la atención a la infancia, pero nació de un movimiento de pedagogía activa. Los educadores están especializados en acompañar la educación y la atención de los niños y niñas de los 0 a los 6 años y en el trabajo con las familias. Esta profesión se estableció por primera vez en 1973, e inicialmente los educadores trabajaban en todos los servicios de la primera infancia, pero en la década de 1980 tuvieron que abandonar las écoles maternelles cuando el Ministerio de Educación reestructuró estos servicios. Pero un poco antes, hacia mediados de los años 70, los servicios para la primera infancia fueron repensados como centros de aprendizaje temprano, lo cual implicaba unos objetivos educativos y sociales. Esta evolución marcó una transición fundamental: el paso de unos servicios infantiles considerados de manera aislada, a unos servicios considerados en estrecha relación con las familias de los pequeños y sus contextos sociales y culturales. **En 1993 se produjo una reforma de la cualificación de los educadores de la primera infancia, y la profesión pasó a formar parte del ámbito del trabajo social. La formación profesional pasó a contemplar el trabajo con pequeños de hasta 7 años, en un gran aba-**

nico de servicios no escolares (por ejemplo: crèches, ludotecas, casas residenciales, hospitales). Esta reforma ponía el acento en el trabajo en colaboración con otros profesionales, colaboradores y familias. El 1999 se reconoció el trabajo con las familias como parte esencial, y una ley de 2002 situó a los pequeños y las familias en el corazón de los servicios sociales. Así las profesiones relacionadas con la educación y los servicios sociales tenían la capacidad de dar apoyo a las familias y el trabajo con los niños implicaba considerarlas, estuvieran presentes o ausentes.

Un decreto de agosto de 2000 colocaba a los educadores de la primera infancia en el centro de los servicios sociales para los pequeños y las familias. Más recientemente, en 2005, ha habido nuevas reformas en la formación de esta profesión clave. Hoy comporta una formación de tres años para obtener un diploma estatal, dividida en cuatro áreas de competencias básicas:

- Acogida y acompañamiento del pequeño y la familia: 400 horas.
- Actividades pedagógicas para el pequeño: 600 horas.
- Comunicación profesional: 250 horas.
- Dinámicas institucionales, interinstitucionales y de colaboración: 250 horas

La formación teórica se combina con 60 semanas de prácticas, que se realizan en cinco lugares diferentes. **Esta nueva formación ha mejorado la posición del educador, que ha pasado de estar cualificado sólo para trabajar**

en servicios infantiles a ser capaz de trabajar de una manera holística con niños y niñas en muchas situaciones diferentes. El educador infantil determina cuáles son las condiciones necesarias para la acogida y el acompañamiento del pequeño, y un equipo que trabaja estrechamente con las familias lleva a cabo la puesta en práctica. El educador infantil es también un trabajador social que se sitúa en la frontera entre la intervención social y la prevención. La prevención tendría que entenderse como el hecho de garantizar el bienestar y el desarrollo físico, psicológico y social del pequeño, teniendo en cuenta sus circunstancias y sus antecedentes. No se trata de estigmatizar o de negar las diferencias, sino de reconocer y dar apoyo a las diferencias y animar a todo el mundo a encontrar su lugar, junto a los otros, dentro la comunidad. Para lo cual hace falta que los educadores sean capaces de respetar la diversidad.

Formar en el respeto por la diversidad

L'École de Service Social du Sud Est (ESSSE) de Lyon es un centro de formación de educadores infantiles. Si bien el programa de formación para los

educadores infantiles es básicamente el mismo en todas partes, cada centro de formación tiene sus proyectos específicos. ESSSE da mucha importancia al reconocimiento y el respeto de la diversidad; reconocer la diversidad significa considerar la diferencia como un recurso que puede desarrollarse, en lugar de como un defecto que hace falta corregir. Esto nos lleva a poner mucha atención en los siguientes puntos:

- Reconocer los lazos y por lo tanto la cultura de cada pequeño, y en particular su manera de expresarse.
- Crear unas condiciones, en cada caso, para dar apoyo a los pequeños y a las familias que son diferentes, pero dentro de una enfoque inclusivo.
- Tener en cuenta las situaciones familiares y el género (hombre, mujer).
- Trabajar conjuntamente con los progenitores.
- Aceptar la singularidad de cada pequeño tal como se manifiesta y ayudarlo a vivir dentro de la comunidad.
- Dar apoyo a una socialización más basada en reconocer la diversidad que en asegurar la conformidad.



Equipo de Myriam Mony.

- Trabajar como parte de un equipo y llevar a cabo proyectos educativos y sociales adecuados a las comunidades locales (distrito, pueblo, etc.).
- Crear las condiciones que aseguren la accesibilidad a todos los servicios para todos, generando así inclusión social.
- Saber cómo vincular la educación y la asistencia social.

Durante el periodo de formación, se utilizan diferentes cursos y experiencias prácticas para abordar el tema del respecto de la diversidad. El enfoque se basa en aprender a trabajar con las familias, y consiste en desarrollar habilidades profesionales a través de un proceso de integración de las teorías y la práctica. Se utilizan varios métodos pedagógicos:

- Elementos teóricos que incorporan enfoques antropológicos y sistémicos. Esto da a los estudiantes unas referencias teóricas que les aportan una buena comprensión de los procesos funcionales y evolutivos que funcionan en una determinada cultura, y las interacciones entre los sistemas familiares e institucionales. Estos elementos teóricos se presentan en talleres temáticos o conferencias que sirven para abordar cuestiones como «la doble pertenencia», como el pequeño pertenece y forma parte tanto de su familia como del servicio al cual asiste.
- Participación en una actividad de foto-lenguaje sobre las familias, donde se presentan un amplio abanico de situaciones familiares (por ejemplo: una madre o un padre solo, familias adoptivas). Los estudiantes tienen que identificar y valorar sus propias reacciones y sentimientos con respecto a estas situaciones y sus diferencias, y reflexionar

sobre su respuesta cuando se enfrentan a situaciones reales.

- Formación en marcos profesionales. Las prácticas dan experiencia en un entorno profesional. Se ofrecen opciones dentro y fuera de Europa. Los tutores del curso trabajan para implicar estrechamente en la formación a los profesionales del lugar de acogida.
- Trabajo de investigación basado en un enfoque inclusivo en los centros infantiles. Los temas que los estudiantes eligen más a menudo son: las fiestas, las actividades cotidianas (el sueño, la acogida, la comida), el uso de joyería simbólica, la lengua materna, y temas vinculados con las opciones ideológicas (por ejemplo: la dieta vegetariana o las creencias religiosas), con las dietas por razones de salud y con situaciones particulares de infancia.
- Desarrollo de conocimiento a través de la investigación en la biblioteca y el contacto con otros centros de recursos y redes implicadas en la promoción de la diversidad (por ejemplo: DECET, *Infancia en Europa*, *Le Furet*).
- Un módulo de artes visuales, para complementar estos enfoques.

Finalmente, es muy importante para ESSSE el hecho de trabajar en colaboración con la red DECET en un proyecto financiado por la Fundación Bernard van Leer.

Myriam Mony es jefa del departamento de formación de educadores de la primera infancia en ESSSE
mony.myriam@wanadoo.fr

Foco en...

Glenda MacNaughton

Anke van Keulen y Peter Moss

Los autores entrevistan a la directora del Centro por la Equidad y la Innovación en la Primera Infancia (CEIEC) de la Universidad de Melbourne, pionera en la defensa de la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas.

¿Nos podría explicar cuáles son sus orígenes y cómo empezó a interesarse por los temas de la diversidad y la equidad?

Me formé como maestra de infantil en Australia a finales de la década de 1960. Era la época de las protestas contra la guerra de Vietnam, de un gran movimiento contra la proliferación nuclear, y de la lucha por el derecho de los indígenas a la tierra y la emancipación de la mujer. En medio de todo ello, me hice feminista, activista contra la guerra y maestra de infantil. Los motivos de todo esto son complejos y difíciles de repasar, pero lo que sí que sé es que emprendí un viaje a donde los temas de la equidad y la diversidad adquirieron cada vez más importancia para mí.

Usted es la directora del CEIEC. ¿Cuándo y por qué se estableció este centro?

El CEIEC se estableció como centro de investigación de la Universidad de Melbourne en noviembre de 2001, dentro de una prioridad de la Facultad de Educación de crear grupos de investigadores en sus áreas más fuertes. Cuando se desarrolló la idea del centro, yo trabajaba con un grupo cada vez más numeroso de estudiantes de doctorado sobre la primera infancia, que investigaban sobre temas de equidad y tenía un grupo reducido pero apasionado de colegas que compartían el interés por los derechos de los niños y la justicia social. Yo pensaba que podíamos y teníamos que dedicar nuestros esfuerzos a crear un espacio estable y potente donde pudiéramos desarrollar nuestra tarea y crear enfoques basados en la investigación, para producir un cambio socialmente progresista y políticamente comprometido dentro la educación infantil.

La tarea del Centro se basa en cuatro ideas centrales: todos los niños y niñas tienen derecho a participar como ciudadanos iguales y activos en la educación infantil, seguros de sus dere-



chos y libres de cualquier forma de discriminación, incluyendo el racismo, el sexismo y el clasismo; la colaboración de la comunidad y la universidad es un componente esencial para dar apoyo a la equidad, la justicia social y la innovación en la educación infantil; la investigación es un componente central para mejorar las experiencias de los pequeños en la educación infantil; y un enfoque interdisciplinar basado en redes de interés en torno a la justicia social y de cuestiones claves de la equidad es un componente importante para producir conocimiento sobre la equidad, los derechos de los niños y la educación infantil.

¿Y cuáles son las principales áreas de trabajo actualmente? ¿Nos podría poner uno o dos ejemplos?

Tenemos tres programas de investigación en funcionamiento ahora mismo: «Ciudadanía, infancia y educación», «Identidades, equidad y educación» y «Pedagogías para el cambio social». En cada uno de estos programas hay varios proyectos específicos. Algunos de los proyectos actuales dentro del programa «Ciudadanía, infancia y educación» implican trabajar con el Ayuntamiento para

incrementar el rol de los niños en la política y la toma de decisiones. Algunos proyectos claves del programa «Identidades, equidad y educación» se centran en las relaciones entre los maestros y las familias en contextos culturales diversos y en la manera como los pequeños construyen identidades con respecto a la etnia.

Bajo su punto de vista, ¿cuáles son los problemas principales a los que se enfrentan los niños y las familias en Australia en la actualidad?

Diferentes niños y diferentes familias tienen problemas diferentes. Con todo, está claro que hay grupos significativos de pequeños que se encuentran con desventajas y discriminación en la Australia contemporánea. Pienso que es urgente encontrar la manera de enfrentar y cambiar esto. En concreto, muchos niños indígenas y sus familias tienen muchas dificultades para que se escuchen y se respeten sus necesidades y sus deseos.

¿Cuáles son sus prioridades con respecto a la educación y la atención de la primera infancia?

La democratización de todos los aspectos del currículo, de las relaciones y de la política de la primera infancia, de forma que todos los niños y las niñas puedan encontrar maneras de desarrollar sus posibilidades como ciudadanos socialmente justos y respetuosos en el ahora y el aquí, no sólo como futuros trabajadores y aprendices permanentes. Para mí, la educación y la investigación de los maestros de infantil es esencial en esto. Creo que es importante invertir para potenciar las posibilidades para que los maestros

tengan una formación profunda y una reflexión crítica sobre su trabajo, para que puedan actuar como lo que Gramsci denominaba «intelectuales orgánicos»: agentes del cambio para la democracia dentro de sus contextos locales.

¿Quién y qué han sido las principales influencias en su trabajo, como investigadora y como maestra?

Es una pregunta todavía más difícil de responder que las anteriores. Las influencias han sido increíblemente variadas y cambiantes, pero Paulo Freire ha sido particularmente importante a lo largo del tiempo, recordándome siempre la esperanza de cambio que puede comportar la educación. Políticamente, me han inspirado las historias, los sueños y las acciones de muchas feministas del pasado y del presente, los activistas de los derechos civiles de muchos países y quienes trabajan contra la discriminación en las propias vidas en circunstancias muy difíciles. En el ámbito de la primera infancia, también me han inspirado grandes activistas como Louise Derman-Sparks, Babette Brown, Elisabeth Dau y muchos de mis colegas de la red DECET. Con todo, una influencia constante en mi trabajo como investigadora y maestra han sido los estudiantes (de diferentes edades) con los que he trabajado y sigo trabajando



lo que aportan, lo que preguntan, lo que cuestionan y lo que inspiran es una influencia siempre presente en lo que me pregunto sobre mí misma, sobre mi investigación y mi manera de enseñar.

Uno de sus últimos libros es Doing Foucault in Early Childhood Studies (2005). ¿Por qué considera Foucault tan importante?

«Descubrí» Foucault a través de los escritos feministas de Valerie Walkerdine y Bronwyn Davies. Me atrajeron su exploración de la política de la verdad y su manera de entender las relaciones entre cómo pensamos y cómo actuamos en el mundo. Ofrece formas de entender los vínculos entre el lenguaje, el conocimiento y el poder que me parecen curiosos, desafiantes y útiles para intentar pensar con más profundidad y actuar de una manera más eficaz por la justicia social y los derechos de los niños. Sus ideas se utilizan cada vez más para generar reflexión sobre la política del conocimiento en los estudios de la primera infancia y las variaciones en la manera como favorece algunos grupos y perjudica a otros. A través de esta reflexión crítica, están surgiendo nuevas prácticas por la equidad y nuevas posibilidades de construir relaciones democráticas y llenas de significado con los niños y las niñas.

El título de su intervención en la conferencia de DECET en octubre es: «Estrategias para promover la igualdad de oportunidades para los pequeños en los centros infantiles». ¿Podría resumirnos cuáles son estas estrategias?

Las estrategias pueden considerarse como simples pasos para conseguir los resultados deseados en cualquier situación concreta en que se aplican. Pero yo no me refiero a ello en este sentido. A mí me interesa cómo nos hacemos más conscientes, o lo que yo denomino estratégicos, en la manera como pensamos y planteamos nuestras relaciones con los pequeños. La «estrategia» clave que creo que hace posible esto es vivir como creadores de significado crítico en nuestras vidas con los otros y con los niños. ¿Qué significa esto en la práctica?, es lo que exploraré en octubre.

En sus artículos y presentaciones usted promueve un enfoque de formación transformadora y unas comunidades de conocimiento crítico. ¿Qué significa esto en el caso de los centros infantiles?

El énfasis en un enfoque de formación transformadora y unas comunidades de conocimiento crítico recae en desarrollar las habilidades de los participantes como creadores de significado crítico y como agentes del cambio social a fin de que puedan encabezar cambios socialmente progresistas en sus contextos locales. Los maestros se consideran agentes del cambio y constructores de conocimiento y no consumidores sin sentido crítico del conocimiento de otras personas.

En nuestro trabajo «Respeto por la diversidad. Una visión internacional», publicado por la Fundación Bernard van Leer (2006), usted habla de diferentes escuelas de pensamiento sobre diversidad. ¿Cuál es la escuela que prefiere y por qué?

Me siento apasionadamente comprometida con un enfoque de la diversidad antidiscriminatorio, porque descansa en la creencia de que es posible hacer que el mundo sea más respetuoso y seguro para todos si reconocemos y abordamos las relaciones de poder opresivas e injustas entre grupos diferentes. Como que creo que estas relaciones disminuyen nuestras posibilidades humanas, encuentro esperanza en un enfoque del respeto de la diversidad centrado en cuestiones de poder y, a la vez, en la política de nuestras relaciones.

Anke van Keulen y Peter Moss

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

IMGESA.
Alarcón, 138-144
08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

ISSN

1578-4878

Depósito Legal

B - 37.751-2001

Distribución en librerías y América Latina

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

Con la colaboración de la Fundación Bernard van Leer

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 2007 (IVA incluido): 10,20 euros

Precio ejemplar (IVA incluido): 5,60 euros

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

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y 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

infanciaeneu-ro-pa



Es una publicación conjunta de una red de revistas europeas que cifra sus contenidos en los servicios y el trabajo para los niños y niñas de 0 a 10 años y sus familias. Si bien la mayoría de artículos proviene de la realidad europea, **Infancia en Europa** está abierta a las aportaciones de todo el mundo.

Objetivos de *Infancia en Europa*:

- Proporcionar un foro para el intercambio de ideas, experiencias e informaciones.
 - Explorar la relación entre teoría y práctica.
 - Contribuir al desarrollo de políticas y prácticas en el plano europeo, nacional, regional y local.
 - Valorar la diversidad y la complejidad.
 - Reconocer la contribución del pasado en el hoy.
- Profundizar en el conocimiento de la infancia en Europa –su pasado, presente y futuro.



Bambini in Europa, en italiano:
Bambini - bambini@edizionijunior.it
Viale dell'Industria
24052 Azzano San Paolo, Bergamo, Italia
Tel.: +39 035 534 123
Fax: +39 035 534 143

Barn i Europa, en sueco:
Tidningen Förskolan - forskolan@lararforbundet.se
Läraryöfbundet, Box 12239, 102 26 Stockholm
Tel.: +46 (0)8 7376568
Fax: +46 (0)8 7376500

Børn i Europa, en danés:
Born & Unge - boernieuropa@bupl.dk
BUPL, Blegdamsvej 124
2100 Copenhagen, Dinamarca
Tel.: +45 354 65000
Fax: +45 354 65039

Children in Europe, en inglés:
Children in Scotland - info@childreninscotland.org.uk
Princes House
5 Shandwick Place
Edinburgh, EH 2 4RG Escocia
Tel.: +44 131 228 8484
Fax: +44 131 228 8585

Dzieci w Europie, en polaco:
Fundacja Rozwoju Dzieci, im. Jana Amosa Komenskiego
frd@frd.org.pl
Flory 1/8, 00-586 Warszawa, Polonia
Tel.: +48 22 881 1580
Fax: +48 22 849 3041

Enfants d'Europe, en francés:
En Bélgica:
Observatoire de l'Enfant - observatoire@grandirabruelles.be
Rue des Palais, 42
1030 Bruxelles
Tel.: +32 028 008 358
Fax: +32 028 000 001
En Francia:
Les Amis du Furet - lefuret@noos.fr
6, quai de Paris . 67000 Strasbourg,
Tel.: +33 038 821 9662
Fax: +33 038 822 6837

Infància a Europa, en catalán:
Infància, educar de 0 a 6 anys
redaccio@revistainfancia.org
Infancia en Europa, en castellano:
Infancia, educar de 0 a 6 años
redaccion@revistainfancia.org

Asociación de Maestros Rosa Sensat
Av. Drassanes, 3
08001 Barcelona, España
Tel.: +34 934 817 373
Fax: +34 933 017 550

Infância na Europa, en portugués:
APEI - apei@mail.telepac.pt
Bairro da Liberdade, Lote 9, Loja 14, Piso 0
1070-023 Lisboa, Portugal
Tel.: +351 213 827 619
Fax: +351 213 827 621

Kinder in Europa, en alemán:
Betrifft Kinder - evagruerber@verlagdasnetz.de
Wilhelm-Kuhr-Str. 64
13187 Berlín, Alemania
Tel.: +49 30 48 09 65 36
Fax: +49 30 481 56 86

Distribución en Austria: www.unserekinder.at

Kinderen in Europa, en holandés:
SWP - swp@swpbook.com
Postbus 257
1000 Amsterdam, Holanda

En los Países Bajos:
Tel.: +31 203 307 200
Fax: +31 0203 308 040

En Bélgica:
VBJK - info@vbjk.be
Raas Van Gaverestraat 67 a
B-9000 Gent, Bélgica
Tel.: +32 923 247 35
Fax: +32 923 247 50