

# infancia en eu-ro-pa 02.2

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

## la diversidad



# Consejo de Redacción



## **Peter Moss**

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



## **Jan Peeters, Kiddo**

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



## **Irene Balaguer, Infancia**

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



## **Ferruccio Cremaschi, Bambini**

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



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

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



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

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



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

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



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

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

# Sumario

**La diversidad, ¿un valor positivo?**  
*Alfons Martinell* 3

**Imágenes y prejuicios entre pequeños y educadores**  
*Michel Vandenbroeck y Anke Van Keulen, con la colaboración de Michèle Clausier y Petra Wagner* 6

**La integración de pequeños con discapacidades en Italia**  
*Renzo Vianello y Giuliana Truffa* 10

**«La norma, no la excepción», la diversidad en su sitio**  
*Chrissy Meleady y Pat Broadhead* 15

**Foco en... la comunidad belga de habla francesa**  
*Alain Dubois, con la colaboración de Patricia Vincart* 18

**Informaciones** 21

Bienvenidos a este segundo número de *Infancia en Europa*, una colaboración de siete revistas que han partido juntas para promover el intercambio de ideas y experiencias en el ámbito del trabajo con la infancia y sus familias. Uno de los objetivos de *Infancia en Europa* es «celebrar la diversidad» –y la «diversidad» es el tema de este número. Presentamos cuatro artículos sobre esta temática. Alfons Martinell, examina los diferentes significados de diversidad, tanto individual como cultural, y plantea la cuestión de la diversidad como un valor relevante y positivo. Propugna la necesidad de experimentar e innovar, que corresponde a las comunidades locales. Los otros tres artículos, que parten de trabajos que se llevan a cabo en Bélgica, Francia, Italia, Países Bajos, Alemania e Inglaterra, presentan ejemplos de planteamientos innovadores de la manera de abordar la diversidad en sus múltiples formas –etnia, cultura, lenguaje, género, (dis)capacidad, orientación sexual, etc. Se centran en las prácticas que celebran la diversidad como un valor positivo y una característica enriquecedora de la vida europea, y que asientan sus raíces en las necesidades y condiciones de las comunidades locales.

Este número introduce también una nueva sección, la primera entrega de una habitual ojeada a los servicios para la infancia en una determinada parte de Europa. Comenzamos por la comunidad de habla francesa de Bélgica, observando su situación actual, si bien asimismo volvemos la vista atrás en el tiempo, para recordar la transformación que se dio en estos servicios, cuando nuevas ideas y consensos dotaron de ímpetu las nuevas prácticas y políticas –un ejemplo de la importancia de la experimentación y la innovación.

**Peter Moss**

# La diversidad, ¿un valor positivo?

**Alfons Martinell**

**Alfons Martinell, de la Universidad de Gerona, examina por qué la diversidad es un valor tan importante, tanto individual como culturalmente, y la manera como desafía los modelos y sistemas educativos más tradicionales, así como también otros servicios.**

En nuestras realidades sociales europeas el concepto de diversidad se ha ido incorporando a diferentes discursos educativos, culturales y sociológicos con perspectivas variadas e intencionalidades múltiples. Al mismo tiempo se ha convertido en un enunciado mediático importante y un concepto político de referencia. Pero como dice Malaguzzi<sup>1</sup> este concepto presenta dificultades por su ambigüedad y, sobre todo, por el diferente uso que con que se utiliza.

Los últimos años el sector de la educación ha ido utilizando, cada vez más, la diversidad como un hecho de la población infantil y adulta, y una forma de entender e intervenir educativamente. En este sentido la perspectiva de aquello que es diverso se entiende en una dimensión más personal y próxima a los conceptos de lo que hasta ahora se llamaba educación diferencial, educación especial, etc. Esta postura ha intentado rehuir las concepciones y definiciones más traumáticas y estigmatizadoras de las dificultades y disfunciones en el desarrollo educativo y psicológico de los niños y las niñas. En torno a esta perspectiva se está construyendo un discurso y una forma de entender la educación muy interesante pero, en mi opinión, algo parcial.

Por otro lado, algunos organismos internacionales, como la UNESCO, han desarrollado una perspectiva de la diversidad desde las culturas y la creatividad, construyendo un referente más amplio y complementario a las otras concepciones de diversidad. En «Nuestra diversidad creativa<sup>2</sup>» entienden que «en la diversidad de las culturas hay una unidad subyacente que se define en una ética mundial, la cual proporciona las pautas mínimas que ha de observar cada comunidad» situando la aceptación y el impulso de las diversidades culturales como una exigencia moral en el desarrollo de los derechos fundamentales. Esta diversidad se refiere tanto a las culturas de origen como a las diversas y plurales prácticas culturales contemporáneas donde «el principio de pluralismo se considera básico.

Del análisis se desprende que el pluralismo cultural es una característica intrínseca de las sociedades» y que las identidades culturales se construyen a partir de los contactos entre culturas como un factor dinámico. «Las culturas no están aisladas ni son estáticas, sino que interactúan y evolucionan. El pluralismo no tiene sentido cuando aquellos que se ven implicados no pueden emprender iniciativas democráticas ni expresar su imaginación creativa de una manera concreta». Por lo tanto, la perspectiva cultural de la diversidad es esencial para los derechos humanos y los derechos culturales, pero fundamentalmente para vivir y entender la globalización, y se convierte en un patrimonio de la Humanidad frente a las tendencias uniformadoras del mercado y la mundialización.

La diversidad cultural implica muchas dificultades. Plantea objetivos y perspectivas muy complejas y con grandes contradicciones con el mismo sistema social. La asimilación de los conceptos de diversidad no es una garantía para el pleno desarrollo de los valores de la diversidad en la vida social de nuestras comunidades, que se encuentran inmersas en la conflictividad que la realidad nos está trayendo a la mayoría de países europeos, fruto de la creciente diversidad cultural y de los fenómenos

migratorios, así como también de la propia movilidad de la ciudadanía europea. No podemos confundir la ilusión o la fantasía del derecho, valor o principio que sustenta la diversidad y el peso de la realidad, a pesar de que no queremos utilizar un concepto marginador o excluyente, la marginación y la exclusión por motivos individuales, sociales o culturales está presente en nuestra cotidianidad.

Los nuevos valores y concepciones permiten definir mejor una realidad -a veces únicamente desde posiciones políticamente correctas- pero lo que nos interesa realmente no es la politesse del concepto sino los procesos educativos y sociales que comportan cambios y evoluciones en nuestras sociedades. El potencial valor de la diversidad, que desde diferentes instancias se preconiza, se ha de traducir en un conjunto de políticas activas y un proceso de interiorización de la ciudadanía en el nuevo escenario en el que ha de vivir. No podemos olvidar lo que recordaba M. Crozier<sup>3</sup>: que las sociedades no cambian únicamente a partir de nuevas legislaciones o normativas: el cambio demanda una mentalidad diferente.

Para asumir este cambio, además, las leyes y normativas han de estar asociadas a otros procesos de cambio. Crozier nos propone tres procesos.

En primer lugar, nos habla de la necesidad de apostar por las personas, los ciudadanos que han de ser los verdaderos protagonistas y actores del cambio versus las estructuras (administraciones, sistemas educativos, etc.) que generalmente quieren liderar estos procesos pero se encuentran con graves dificultades internas para asumir el verdadero rol de innovación social que requieren estas problemáticas. La segunda recomendación va orientada a una apuesta profunda por conocer nuestros propios sistemas en una sociedad compleja para intentar su adaptación, y sobre todo, para evidenciar las contradicciones internas que mantienen ocultas en su supervivencia. Y en tercer lugar anuncia la apuesta per la experimentación de nuevas formas de responder a las nuevas problemáticas o necesidades sociales, abriendo el campo a la investigación de formas creativas en contra del anquilosamiento en sistemas de funcionamiento caducos y defensivos. En este sentido nos aproximamos al concepto de experimentación como una capacidad de gestionar unos niveles de riesgo que nos permitan abrir nuevas vías en este campo. En este sentido el valor de la diversidad se puede entender como un proceso de innovación y comprensión de los nuevos fenómenos sociales que nos toca vivir. O, como dicen diferentes autores, para entender la nueva era en la que estamos entrando más rápidamente de lo que nos esperábamos.

Por todas estas razones las políticas educativas, sociales y culturales ya no se pueden plantear, únicamente, desde los principios de la generalización y la homogeneización, sino que han de entrar dentro de los planteamientos de la complejidad, entendida como la intersección de diferentes subsistemas que buscan algún tipo de mediación, coordinación y armonía desde la diversidad y la búsqueda de respuestas o soluciones adaptadas a cada contexto. En este sentido la acción de las instituciones ha de ser más modesta y aceptar que no puede dirigir los procesos de la sociedad, sino que ha de facilitar las interlocuciones de los agentes sociales. Un nuevo concepto del servicio público, o del

interés general, que acepte los propios límites y movilice el tejido social para asumir nuevas responsabilidades.

La asunción de la diversidad como un valor positivo no excluye la necesaria problematización de todas las situaciones que podemos incluir bajo este concepto. La diversidad, tanto individual como cultural, comporta aceptar la conflictividad intrínseca de muchas situaciones de exclusión y de injusticia en la que se encuentran un gran número de personas, que se han de proveer de recursos específicos para proteger sus derechos y darles tratamientos diferenciados. Es decir, la necesaria aceptación de la realidad de las problemáticas que incluyen la diversidad, para evitar que este concepto niegue una realidad o disfrace una serie de patologías de las que los propios sistemas han de responder.

Como ya hemos dicho, actualmente la diversidad cultural está muy ligada a los procesos migratorios del siglo XX y las nuevas situaciones que los procesos de globalización están provocando, los cuales no se pueden separar de los fraccionamientos de las sociedades y las desigualdades entre el norte y el sur. Situaciones que están evidenciando la actualidad de los derechos humanos fundamentales y que el bienestar y la calidad de vida se han de plantear como un problema transnacional, ya que el ser humano es ser humano esté donde esté y este principio rompe totalmente el planteamiento de las políticas sociales y culturales tradicionales basado en la nacionalidad como único reconocimiento de la ciudadanía.

La diversidad la encontramos en nuestras propias biografías e historias locales. Como dice Candel: «Cataluña siempre ha sido un pueblo que ha absorbido corrientes migratorias» y la inmigración ha constituido una parte importante del sistema social, económico y cultural de muchas realidades europeas. Esta absorción, integración, etc. de las corrientes migratorias forma parte de la memoria social y cultural, y es un elemento de construcción de nuestra identidad cultural actual. Por lo tanto, no es un fenómeno nuevo, y una

forma de trabajarlo se puede situar en la búsqueda de nuestros referentes históricos en este campo.

La existencia de estos procesos migratorios ha creado una realidad multicultural en nuestras ciudades y pueblos, donde de un día para otro se han producido situaciones de convivencia y relación de culturas y formas de vida muy diferentes. Siempre que se da el contacto con los otros existe un cierto temor, por un lado de perder los propios signos de identidad y, por otro, de perder la situación o privilegios que una comunidad ha conseguido a lo largo de su historia. A partir de este miedo real al diferente hemos de comenzar un trabajo de integración, convivencia y tolerancia de la diversidad, y en estos procesos tendrá una gran importancia la capacidad de superar las distancias en el campo del bienestar social, para que no interfieran en el contacto entre culturas. La diversidad no ha de ocultar la injusticia y los procesos de exclusión que produce la movilidad migratoria por causas económicas, sino trabajar por una sociedad más justa y solidaria, y conseguir la sinergia de los diferentes grupos sociales por unas cotas más altas de calidad de vida para todos.

La diversidad puede llegar a ser un motor de socialización en la complejidad de las sociedades multiculturales produciendo procesos individuales de identificación cultural a partir de la influencia de diferentes culturas: es decir, aceptar que las identidades culturales comportan la aceptación de sus propias contradicciones y la posibilidad

de construir identidades a partir de los efectos de la convivencia con otras culturas. Una y la otra se verán modificadas por este contacto y podrán generar nuevas formas de identificación. En el nuevo paisaje en el que nos encontramos, la identidad cultural se irá construyendo a partir de la memoria pero también del contacto con otras culturas que conviven en el espacio público en proximidad.

Intentando aportar algunas opiniones sobre la pregunta inicial nos atrevemos a hacer unas afirmaciones finales:

- La diversidad individual y cultural responde a unas características de nuestra propia memoria histórica. La mayoría de personas tenemos diversidad y venimos de ella. La búsqueda de esta diversidad en nuestras propias biografías e historias locales nos puede ayudar a entender los fenómenos globales de la pluriculturalidad sin perder las identidades que nos sustentan.

- En el mundo de la educación la diversidad es una evidencia más de la crisis de los modelos de sistemas educativos del siglo XIX y XX, que no pueden asumir todas las nuevas necesidades que se plantean. En este sentido habremos de hacer esfuerzos de creatividad para crear sistemas justos pero más descentralizados o locales, que permitan una mayor contextualización de la acción educativa en la realidad de su entorno.

- La diversidad evidencia un conflicto latente de las sociedades desarrolladas: una nueva visión o lectura de la exclu-

sión social y la injusticia. Nos evidencia las contradicciones de nuestros sistemas de valores democráticos y la estructura política del Estado social. En este sentido se puede convertir en un motor de evolución social y de reactualización de los discursos sobre el interés general y los derechos fundamentales.

- La diversidad, como expresión de los nuevos fenómenos sociales de la Era de la Información nos presenta las nuevas problemáticas sociales y nos puede ayudar a preparar los escenarios de futuro.

- Las identidades culturales son imprescindibles para entender y participar en un mundo globalizado, como dice M. Castells «para navegar por la globalización necesitaremos dos utensilios: una brújula, entendida como la información, la educación, el concimiento, etc.; y un ánora, nuestras identidades para saber de dónde venimos y poder decidir a dónde queremos ir».

1. MALAGUZZI, L; «La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce», Revista *Infancia*, núm. 6, págs. 4-8, marzo-abril 1991.

2. UNESCO (1997) : «Nuestra diversidad creativa». Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo presidida por Javier Pérez de Cuellar, Barcelona, Centro UNESCO Cataluña.

3. CROZIER, M ( 1983 ): *La sociedad no se cambia por decreto*, Madrid, INAP.

Alfons Martinell es Profesor de la Universidad de Gerona y titular de la Cátedra Unesco: Políticas culturales y cooperación.



*Las identidades, un ánora para saber de dónde venimos y poder decidir a dónde queremos ir.*

# Imágenes y prejuicios entre pequeños y educadores

**Michel Vandenbroeck y Anke Van Keulen, con la colaboración de Michèle Clausier y Petra Wagner**

**Los autores reflexionan sobre qué significa adoptar un planteamiento del trabajo con las niñas y los niños basado en el respeto a la diversidad.**

«Todos los niños tienen derecho a crecer y desarrollarse en un contexto donde haya equidad y respeto a la diversidad, y tienen derecho a servicios educativos de buena calidad para la infancia, sin forma ninguna de discriminación –manifiesta o encubierta, individual o estructural– por causa de su etnia, género, estructura familiar, clase o capacidad.»

Este punto de vista se comparte en muchos países europeos y está considerado por los miembros del DECE<sup>4</sup> como una determinación de la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Más específicamente, traducimos este punto de vista en cinco objetivos que todo servicio para la infancia ha de tener en cuenta. Un planteamiento educativo basado en valores de igualdad y respeto a la diversidad debe asegurar que cada pequeño y cada adulto:

- experimente su sentido de pertenencia
- experimente el respeto por cada uno de los aspectos de su identidad
- pueda aprender de los otros, más allá de fronteras culturales o de cualquier otro tipo
- actúe positivamente frente a los prejuicios
- coopere para cuestionar y eliminar las formas institucionales de prejuicio y discriminación

Para muchos pequeños, hoy, el centro infantil es el lugar donde hacen la transición de su familia a la

sociedad. Es aquí, en este espacio de transición, donde por primera vez se enfrentan a la complejidad y la diversidad de la sociedad. Es aquí, también, donde experimentan por primera vez si la sociedad los aprecia o no los aprecia.

Tanto si lo queremos como si no, al trabajar con los pequeños estamos emitiendo continuamente mensajes acerca de cada niño y su familia. Gómez es un pequeño cuyos padres acaban de llegar de Malawi. ¿Qué clase de mensaje recibe cuando el responsable del grupo dice a los pequeños que «aquí, comemos pulidamente con una cuchara porque comer con las manos es sucio», mientras que todas las noches en su casa ve a sus padres amasar el mijo con sus manos desnudas? ¿O qué mensaje recibe Femke, la hija de una pareja lesbiana, cuando el grupo de niñas y niños prepara un pequeño regalo para el Día del Padre? ¿O incluso, qué mensaje están dando los niños a Leander, quien no puede hacer de Peter Pan porque es «demasiado gordo»?

Tal como vemos en la práctica, es particularmente difícil evitar mensajes negativos de esta especie. Pero aún más, no podemos mantener al resguardo de la realidad a los niños y niñas. Los pequeños detectan enseguida las desigualdades estructurales del mundo que les rodea. Se dan cuenta, por ejemplo, de que los niños de los países del Magreb rara vez, si es que en alguna ocasión, aparecen en sus programas o libros favoritos. Se dan cuenta de que allí donde los adultos impulsan el uso de otras lenguas, se refieren al francés, inglés o español –pero en ningún caso al urdú o al bereber. Se dan cuenta de que en las noticias sobre los ataques y represalias terroristas predominan los comentarios negativos sobre el Islam. Están influenciados por estas imágenes de musulmanes, y necesitan que los adultos les den respuestas honestas y claras a cuestiones tales como: ¿Quién lo hizo? ¿Fue un terrorista? ¿Qué aspecto tiene? ¿Es ese hombre que va a la mezquita vestido con una ropa blanca y larga un terrorista porque se ve igual que la gente que aparece en la televisión? ¿Son los familiares de Youssouf terroristas porque vienen de Afganistán? Tanto a los adultos como a los pequeños les gusta tener un enemigo visible. Cuando nadie puede ser visto como inculpado, contemplamos al inocente como culpable, una víctima propiciatoria.

En otros niveles de diferencia, los pequeños precisamente no notan nada: porque algunos grupos se han hecho simplemente invisibles. Piénsese, por ejemplo, en los pequeños con una discapacidad. Eso es lo que los británicos llaman «racismo por omisión».

Por todas estas razones, no podemos seguir esperando simplemente que, si los pequeños han entrado en contacto con la diversidad, no tendrán prejuicios. Eso es

lo que se creía en el pasado: que, si mostráramos a los niños y niñas desde edad temprana la diversidad presente en nuestra sociedad, reconocerían tal diversidad y los prejuicios existentes, y así el racismo desaparecería. El resultado fue a menudo una especie de tipismo folclórico. Al final del Ramadán, por ejemplo, varios padres musulmanes fueron instados a preparar una comida «típica», se interpretó música norteafricana, todo el mundo estuvo contento consigo mismo –y al día siguiente volvimos a la rutina «normal». O se colgaron algunos pósters de viajes que mostraban una mezquita o un muchachito negro posando delante de su choza de barro.

La investigación ha demostrado que este planteamiento multicultural no ha conseguido el efecto que perseguía o que incluso ha tenido el efecto contrario, y ha apuntado hacia diferentes maneras de trabajar con la diversidad. Consecuentemente, cada vez son más los centros que han adoptado un planteamiento crecientemente activo para combatir el prejuicio y la discriminación. Tratan de reproducir la diversidad existente, la que los pequeños perciben a su alrededor, para que sea visible y debatible. Los prejuicios pueden entonces ser expresados y cuestionados sin resultar amenazadores. Tratan también de trabajar activamente con el niño o la niña al completo y con su todo su bagaje, incluyendo su familia y cultura.

Por supuesto que, en primer lugar, esto requiere que los trabajadores de los servicios sean capaces de reconocer y considerar su propio bagaje y sus propias experiencias con la discriminación y los prejuicios. Esto es lo que ocurrió, por ejemplo, en el distrito de Kreuzberg de Berlín. Petra Wagner, coordinadora de Los Mundos de los Niños, un proyecto para dar apoyo al trabajo contra los prejuicios en los centros, explica:

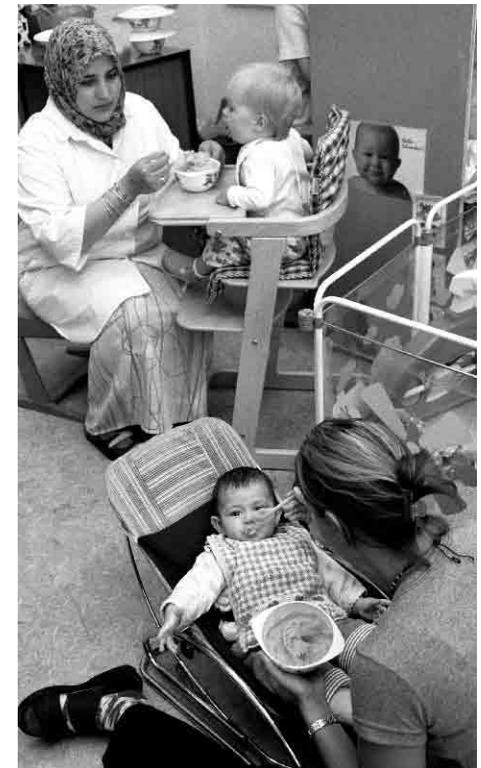
«Los equipos de nuestros centros están contentos de tomar parte en un proyecto sobre los prejuicios. Predominantemente, tenían la imagen de las comunidades turca o árabe del área. Pero cuando comenzamos el proyecto, empezaron a debatir tensiones y prejuicios existentes en el seno de los propios equipos -por parte de los trabajadores de la antigua Alemania del Oeste respecto de los de la antigua Alemania del Este y viceversa. Los trabajadores del Oeste a menudo consideraban a sus colegas del Este sumisos y serviles. Aquellos decían que estos rara vez expresaban su propia opinión y muy a menudo simplemente hacían lo que sus superiores les decían que hicieran. Los trabajadores del Este por su parte sentían que sus colegas del Oeste mantenían una excesiva actitud de *laissez-faire* con los pequeños, ofrecían muy pocas pautas y sabían muy poco de psicología evolutiva. Eso es algo en lo que ellos destacan, el conocimiento acerca del desarrollo de los niños, y tienen la impresión de que este conocimiento no es convenientemente apreciado por sus colegas del Oeste. Este sentimiento está relacionado con el hecho de que desde

1989 el Este fue «adelantado» por el Oeste, políticamente, económicamente y también culturalmente. El reto para todos nosotros es articular nuestros propios sentimientos de ser dominado o ser dominante y ponerlos en conexión con un análisis de nuestro específico contexto sociopolítico. Y entender que esto es precisamente de lo que trata el trabajo contra los prejuicios. Es sólo ahora, tras casi un año de trabajar juntos intensamente sobre unos principios contra los prejuicios, cuando debatimos nuestros propios prejuicios y compartimos nuestras propias experiencias relacionadas con la discriminación.»

En Francia, también descubrieron que la comunicación intercultural supone un coste y no es una tarea fácil. Un grupo de 16 personas responsables de *crèches* (centros para pequeños entre 0 y 36 meses) en comunidades multiculturales pasaron un año investigando esta cuestión<sup>2</sup>. Michèle Clausier, de ACEPP, la organización que da apoyo a las *crèches*, explica cómo la comunicación intercultural cuestiona nuestras propias actitudes como trabajadores de los servicios para la infancia:

«Los responsables de las *crèches* que desean respetar las costumbres culturales de las familias a menudo se encuentran en una situación difícil.

Eso es lo que una responsable me dijo cuando ella se enfrentó con un padre de origen africano que nunca decía adiós a



su hijo por la mañana, nunca lo abrazaba o le daba un beso. Podemos despachar el asunto como un hecho cultural, pero ello no es fácil para el responsable de aceptar la situación. Otro ejemplo es el de una niña de 11 años que desempeña un papel muy destacado en la crianza de su hermano pequeño y lleva y recoge al bebé ella misma de la *crèche*. Por muy inaceptables que algunas prácticas nos puedan parecer, siempre tratamos de crear un clima en el cual cada padre pueda hablar con confianza sobre el sentido de sus prácticas. Esto normalmente da como resultado que nuestros puntos de vista se amplían y nos hace capaces de situar a cada familia en su contexto. En otras palabras, trabajar con familias de diferentes culturas es también trabajar contigo mismo.»

**Esa** ha sido también la experiencia en el centro infantil *Sleepken* en Gante, Bélgica. Desde que las familias han estado mucho más implicadas en el centro, se ha puesto mucha atención en que el centro llegue a habituarse a las nuevas familias, más que, como en el pasado, que sean las familias las requeridas para habituarse al centro. El nuevo planteamiento ha dado como resultado una mayor sensibilidad hacia la diversidad. Veamos el caso, por ejemplo, de los hábitos de dormir. Teslime, que trabaja en *Sleepken* explica:

«Nico duerme en un sillón, en medio de los otros pequeños, porque eso es a lo que está acostumbrado en casa. Cuando está acostado en un lecho tranquilo, tiene dificultades para conciliar el sueño. La educadora acuna a Ayse sobre sus rodillas para que se duerma, al igual que lo hace su madre, mientras pone a Jean-Baptiste sobre su estómago y lo arrulla hasta que se duerme. Trabajando de esta manera, las educadoras del centro suele tener en mente un doble objetivo. Por un lado, quieren dejar claro para todos los pequeños que ellos importan, que ellos pueden estar allí tal como son, con sus hábitos adquiridos y su bagaje. Esto ayuda a cada pequeño a crearse una imagen positiva de sí mismo. En efecto, están diciéndole al pequeño: «no necesitas en ningún caso escoger entre la cultura de tu casa y la cultura del centro, ambas pueden convivir fácilmente». Al mismo tiempo, hay mucha variedad –música, horas de



comer, hábitos de dormir, lenguas, formas de consuelo, etc. Así que, desde el primer momento, los pequeños pueden ver cómo nosotros, los adultos, tratamos esta diversidad. También les dejamos claro a las familias que han de considerar su conocimiento y experiencia con sus hijos.»

**En** los Países Bajos, Dinamarca y el Reino Unido, complementan este método de tratar la diversidad de una manera muy especial: mediante el uso de muñecos persona, muñecos-como-nosotros. Estos personajes muñeco se presentan regularmente al grupo y hacen amistad con los niños y niñas. Los muñecos se usan para explicar historias que dan apoyo a los pequeños en su 'ser diferentes', y fomentar su respeto por la diversidad de estilos de vida, formas familiares y hábitos culturales. Las historias también ayudan a reducir prejuicios y estereotipos.

**En** un centro de Apeldoorn, Países Bajos, utilizan el muñeco Joost para hacer visibles a los grupos invisibles. Joost padece una enfermedad muscular, va en una silla de ruedas y vive en una casa sin escaleras. «¿Qué tipo de casa tienes, con escaleras o sin escaleras?», es la primera cuestión que los pequeños debaten. Cuando Joost menciona sus aficiones, incluyendo el voleibol, los pequeños se muestran incrédulos. «¿Cómo puede jugar al voleibol? ¡No puede correr!» Para su sorpresa, Joost puede moverse rápido como un rayo en su silla de ruedas y es muy bueno jugando al voleibol. Los muñecos se usan también con los pequeños que están más aislados para que se identifiquen con el grupo. Un niño negro adoptado en un grupo de pequeños alemanes de piel blanca, de repente empezó a hablar de buenas a primeras cuando se introdujo un muñeco negro. Los ojos de un pequeño con Síndrome de Down se iluminaron al ver un muñeco de su misma condición, y dijo: «ese soy yo».



**N**i que decir tiene que esta manera de trabajar demanda un tremendo esfuerzo de todos los implicados. Al fin y al cabo, las propias prácticas y actitudes deben ponerse en cuestión una y otra vez. En la mayor parte de países, hasta hace muy poco, la formación no daba ninguna repuesta al nuevo reto de la diversidad y complejidad que nuestra sociedad impone en el trabajo con la primera infancia. Esa es la razón por la cual durante los últimos años se ha hecho un gran esfuerzo para que esas experiencias se reflejasen en la formación de los trabajadores de los servicios para la infancia. Podemos encontrar algunos nuevos escenarios en la formación en Dinamarca, Francia, Flandes, Alemania y los Países Bajos. Se han puesto en marcha proyectos piloto en Bruselas y París a través de los cuales la experiencia de los servicios que han trabajado durante algún tiempo en esta cuestión pueda traspasarse a los otros. En Atenas, se han organizado sesiones altamente creativas donde maestros y responsables de grupos de servicios extraescolares aprenden cómo se puede ayudar a los pequeños a vivir la diversidad en medio de actividades artísticas. En los próximos dos años, todos estos experimentos se extenderán más allá y habrá un gran intercambio de ideas. La red DECET los incorporará entonces, hacia mediados de 2003, en numerosas publicaciones multilingües<sup>3</sup>.

**A** pesar de que el respeto a la diversidad puede significar una gran cantidad de cosas diferentes en muy diferentes contextos, hay una cosa que todos estos ejemplos tienen en común: la convicción de que la manera en que hagamos crecer a los pequeños hoy ha de corresponderse con la sociedad en la que queramos que vivan mañana.

**1.** DECET –*Diversity in Early Childhood Education and Training (Diversidad en Educación y Formación para la Primera Infancia)*– es una red de investigadores, responsables políticos y profesionales de Bélgica, Dinamarca, Alemania, Francia, Grecia, Reino Unido, Irlanda, Países Bajos y España.

**2.** Puede encontrarse más información sobre este trabajo en un folleto de *Alchimie* publicado por ACEPP.

**3.** Una publicación incluirá una guía para formadores. Otra, un vídeo con ejemplos de prácticas relevantes en varios países. También se publicarán traducciones de materiales de formación existentes.

**Michel Vandenbroeck** trabaja en el Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind (Centro de Formación e Investigación para la Atención a la Infancia) en Gante, Bélgica.

**Anke van Keulen** dirige la Agencia Mutant en los Países Bajos, para la Formación, Apoyo y Desarrollo de la Diversidad y la Interculturalidad en la Educación de la Primera Infancia y en la Sanidad.

**Para más información sobre la red DECET y materiales de formación, visitar la página web:** <http://www.decet.org>



# La integración de pequeños con discapacidades en Italia

**Renzo Vianello y Giuliana Truffa**

**La experiencia italiana demuestra que la integración de pequeños con discapacidades en los centros regulares beneficia a todos los niños y niñas. Los autores exploran el proceso de integración en el ámbito nacional y local.**

## El panorama nacional y el movimiento hacia la integración

Desde los años 60, se pusieron en marcha escuelas y grupos especiales por toda Italia. El crecimiento fue excesivo: incluso pequeños que no tenían ninguna discapacidad, pero con desventaja social o con problemas de disciplina escolar, fueron emplazados en escuelas especiales. Desde 1970 los problemas surgidos de esta forma de segregación se evidenciaron notablemente. Con la aparición de medidas de presión de las familias y los maestros, y en la estela del movimiento de integración de los Estados Unidos y Escandinavia, fue promulgada en Italia una legislación innovadora. La ley 517, aprobada en 1977, minimizó la escolarización en grupos especiales. La ley también, en las clases regulares que incluyeran un pequeño discapacitado, limitó el número de alumnos hasta un máximo de 20 (permitiendo algunas excepciones y situando entonces el máximo en 25), e introdujo maestros de apoyo para estos grupos.

Las últimas cifras gubernamentales muestran la situación actual en Italia. El 98 % de los pequeños valorados como discapacitados asisten a grupos regulares; esto incluye pequeños con discapacidades severas y/o múltiples. Entre la población escolarizada, el 1.5 % está valorado como discapacitado: el 0.9 % de tres a seis años, en infantil; el 1.9 % en primaria; el 2.4 % en secundaria, y el 0.9 % en bachillerato. Hay 60.500 maestros de apoyo, uno por cada 2.2 pequeños con una discapacidad. El número de grupos con más de un alumno discapacitado es muy reducido.

Dos importantes leyes más, aprobadas en 1992 y 1994, enmarcaron las políticas de integración y la cooperación entre las escuelas y otros servicios. La cooperación se desarrolla en cuatro fases, cada una con su propia documentación:

- la identificación inicial de un pequeño discapacitado;
- una valoración de su estado psico-físico («diagnóstico funcional»);
- un «perfil funcional dinámico», que describe los objetivos de desarrollo del pequeño en los próximos uno o dos años;
- un Plan Individualizado de Educación, que especifica cómo se alcanzarán estos objetivos.

Mientras que la primera fase –identificación– tiene un plazo de diez días, el diagnóstico funcional requiere más tiempo para permitir un examen en profundidad. Debe prestarse particular atención al desarrollo del pequeño y a su potencial neuro-psicológico.

Después de un periodo de escolarización, el perfil funcional dinámico es diseñado por la escuela, la familia y los trabajadores socio-sanitarios implicados en la valoración del pequeño. Es esencial para planificar la integración, proponer objetivos de desarrollo a corto plazo (seis meses) y a medio plazo (dos años). Elaborar un perfil funcional dinámico centra la atención en las capacidades y el potencial del pequeño, más que en sus deficiencias. Más que hacer comparaciones (implícitas o explícitas) con el promedio de los compañeros, la

atención se centra en las características individuales del pequeño discapacitado, y en una comparación entre donde está ahora y donde puede estar si su potencial se lleva a término. El Plan Individualizado de Educación representa entonces el estadio final de planificación, incluyendo a la familia, la escuela, los servicios socio-sanitarios y la autoridad local –todos aquellos que tienen una importante contribución que hacer.

## Una experiencia de integración y formación

El Ayuntamiento de Padua tiene 14 centros 0-3, para cerca de 700 pequeños de 3 a 36 meses de edad. Para acentuar su carácter educativo y social, Padua ha incluido sus centros 0-3 junto con sus escuelas 3-6 dentro de la concejalía de educación, y ha desarrollado una política educativa común para pequeños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Hay una larga lista de espera para las plazas en los centros 0-3, que son adjudicadas según criterios que tienen en cuenta las circunstancias familiares (por ejemplo: la residencia en la ciudad, el trabajo de los progenitores, la composición familiar, etc.).

La ley 104 (1992) garantiza una plaza por pequeño discapacitado en los centros, aunque los criterios locales ya daban prioridad a estos pequeños. Estamos acostumbrados, por lo tanto, a tener pequeños discapacitados en nuestros centros y no parece haber problemas de integración. El «problema de integración» real ha sido el de las necesidades de formación de los educadores que trabajan en los centros.

Nuestra respuesta ha sido un programa de formación de cinco años, dirigido por el Profesor Vianello, y que incluye también maestros de escuelas 3-6 y todo el personal de los centros. Las necesidades de formación que inmediatamente surgieron incluyeron: aumentar el conocimiento sobre diferentes tipos de discapacidad; adquirir conocimientos y habilidades para desarrollar planes individualizados; desarrollar métodos de trabajo cooperativo con otros miembros del personal, y entender qué podría pedirse y qué podría esperarse de otros servicios municipales. Con el tiempo, se hizo evidente que la necesidad de apoyo se refería no sólo al trabajo con pequeños discapacitados, sino también que se extendía a todas aquellas situaciones que hacían sentir poco preparados a los educadores.

Durante sus dos primeros años de funcionamiento el programa acogió la totalidad de los 130 educadores que trabajan en los centros. Las reuniones se centraron en el tema de la discapacidad y en su toma de conciencia. También incluyeron mesas redondas para el intercambio de puntos de vista y experiencias, y los educadores

analizaron su práctica en sus propias instituciones centrándose en casos individuales. Desde el segundo año, estas reuniones se complementaron con el trabajo en centros 0-3. El trabajo de observación fue emprendido con la ayuda de instrumentos y materiales que permitiesen a los educadores compartir y comunicar su experiencia, incluyendo debates en las sesiones de formación más amplias. Expertos externos, del equipo del Profesor Vianello, participaron inicialmente en este trabajo, pero gradualmente se fueron retirando a medida que los educadores devenían más seguros y competentes.

El trabajo en los centros siguió adelante durante los cinco años del programa de formación. Además, en el tercer año, se formó un grupo de estudio compuesto por dos educadores de cada centro, para permitir profundizar en ciertos aspectos. El objetivo era ampliar su experiencia de integración, para que pudieran aportar un punto de referencia particularmente bien cualificado en cada centro 0-3. También se prestó atención a la relación de colaboración entre educadores y especialistas.

El equipo del Profesor Vianello aplicó un modelo de investigación acción en este trabajo de formación. Hubo una constante interacción entre teoría y práctica, con el propósito de perfeccionar el trabajo de los educadores y los planes de educación. A la vez que participaban en talleres teóricos de profundización, continuaban observando a los pequeños a cargo de otros educadores, para aprender cómo perfeccionar la observación y cómo utilizarla como una herramienta de evaluación en la planificación educativa.

### Reflexiones sobre la experiencia

Nuestra experiencia en Italia es la de que integrar pequeños con discapacidades en clases regulares beneficia a todos los niños y niñas. ¿Por qué? Porque el maestro ha de trabajar con los pequeños de una manera no tradicional. Verdaderamente, la integración de pequeños con discapacidades ha sido sin duda uno de



los elementos más significativos para la innovación en los últimos treinta años. A medida que los alumnos con discapacidades han sido menos y menos frecuentemente excluidos de los grupos, los maestros han tenido que perfeccionar sus competencias, tanto en el ámbito de la enseñanza de los pequeños con discapacidades como, más en general, en el trabajo cooperativo.

En Padua también se ha evidenciado el mismo proceso de integración que beneficia a todos los pequeños. Al principio del trabajo de observación, los educadores se centraban en los pequeños con discapacidades. Pero pronto volvieron su atención hacia los otros pequeños, a causa de una creciente concienciación de que para entender la discapacidad debía haber un conocimiento más profundo del proceso normal de desarrollo. El resultado fue una actitud más objetiva y relajada hacia la discapacidad: perfeccionar el conocimiento de los estadios de desarrollo de los pequeños permitió a los educadores sintonizar con su potencial y saber qué hacer educativamente. Por ejemplo, actualmente los pequeños con Síndrome de Down no se considera que representen una gran dificultad porque su condición está bien definida, los estadios de desarrollo están bien establecidos y la práctica educativa está casi fijada. Se han disipado todas las dudas respecto de la integración en las escuelas de los pequeños con discapacidades severas.

En Padua, hemos descubierto dos reglas fundamentales. La primera ha sido expresada por el mismo Profesor Vianello en su propuesta: «pequeño que es observado, pequeño que mejora». En otras palabras, el desarrollo comportamental y cognitivo del pequeño es directamente proporcional a la concienciación del educador. En principio esto es obvio: todo el mundo estaría de acuerdo en que una vez el problema ha sido identificado, es más fácil tomar medidas específicas. Pero una base más profunda que fundamentó nuestra experiencia fue que el pequeño «observado» casi automáticamente estimuló a los educadores a cambiar sus maneras de trabajar y relacionarse. Por lo tanto, una observación a

fondo, metódica y con objetivos específicos juega un papel de instrumento para el cambio, conduciendo a mejoras cualitativas.

La segunda regla interpreta la observación de discapacidades como el intento de expresar su intrínseca diferencia comparada con las características cognitivas y socioculturales típicamente normales. No se trata de una declaración genérica de alto vuelo propuesta por una espontánea compasión. Es más bien una regla precisa que señala criterios e instrumentos a usar para alcanzar formas auténticas de solidaridad, y consecuentemente la capacidad de aportar la ayuda que necesita cada pequeño.

La revisión de la práctica formativa más generalizada, en la que los educadores normalmente salen a formarse fuera de sus centros, mejoró la eficacia de esta formación. En nuestro caso, que fuesen los expertos los que iban a los centros los llevó a conocer los derechos y necesidades de esas instituciones. Se convencieron de que los educadores podían diseñar por sí mismos planes educativos efectivos. El respeto mutuo generado permitió unas buenas relaciones de trabajo.

Obviamente no se descuidó la relación con la familia, particularmente significativa y sensible cuando un pequeño tiene una discapacidad. Los padres han de estar implicados: la intervención de expertos externos, sin anular el papel de los educadores, sirvió para corroborar la importancia del papel de la familia. Trabajamos sobre las relaciones con las familias. Nuestra presunción inicial era que cuanto menores fueran los pequeños, más podían hacer por ellos los educadores. También vimos que los padres no eran siempre realistas acerca de la condición de sus hijos. A menudo, el contexto social les llevaba a no reconocer la discapacidad. Pero los educadores también podían caer en la trampa de infravalorar el grado de concienciación de los padres. Aprendimos que la relación con los padres había de ser llevada de tal forma que los ayudase a hacer frente a la situación de manera realista, ayudándolos a ver los comportamientos más significativos de su hijo.

Finalmente, la formación del personal de apoyo es larga y compleja. En Padua, se puso especial atención en la comunicación –entre el personal del centro y el de apoyo– abordando temas de desarrollo y dedicando tiempo a aquellos aspectos de formación que tenían mayor demanda. La importancia de este trabajo es evidente por sí misma: la calidad del trabajo en centros 0-3 depende en gran medida del personal.

Más generalmente, en Italia, los maestros de apoyo que trabajan en grupos regulares juegan un papel algo distinto al de los maestros de las escuelas especiales. Necesitan cualificaciones múltiples para poder trabajar con pequeños que presenten distintas discapacidades. Y no trabajan tan sólo con los pequeños discapacitados, sino que también trabajan con el conjunto del grupo y con los maestros y otros profesionales. Han de ser expertos en promover el trabajo en equipo, para asegurar un planteamiento coherente. Es sin duda una tarea muy exigente, y a veces imposible de llevar a cabo a causa de la estrechez de mentalidad de sus colegas. Pero es un reto digno del máximo apoyo.

Renzo Vianello es Profesor de Psicología Evolutiva en la Universidad de Padua y Presidente del Comité Nacional de Maestros de Educación Especial.

Giuliana Truffa es Directora de Servicios Educativos en el Ayuntamiento de Padua.

Para más información:  
[renzo.vianello@unipd.it](mailto:renzo.vianello@unipd.it)  
[truffagg@comune.padova.it](mailto:truffagg@comune.padova.it)



## Algunos ejemplos del trabajo con la diversidad en Italia

### Proyecto para alumnos inmigrantes, extranjeros y nómadas, en Bolonia

El proyecto ofrece un servicio de información y formación para encontrar las necesidades de los alumnos inmigrantes. El trabajo de información incluye orientaciones para identificar las necesidades de las principales comunidades inmigrantes, y el desarrollo de paquetes educativos de atención a la infancia, clases de italiano y métodos de aprendizaje innovadores. Los servicios de formación incluyen un curso sobre identidad, culturas y sentido de pertenencia, talleres para maestros y cursos de formación de mediadores culturales.

Para más información, ponerse en contacto con:  
CD/Lei, Via Libia 53, 40127 Bologna  
Miriam.Traversi@comune.bologna.it

### Proyecto del Departamento de Integración Cultural, Investigación y Formación, de Bolonia

El departamento apoya la integración de pequeños con discapacidades en centros 0-3 y escuelas, documenta experiencias educativas, y apoya la formación del personal. Los proyectos recientes y habituales incluyen: investigación acción en paquetes de software educativo para pequeños con discapacidades; comparación y reflexión sobre documentación pedagógica relativa a experiencias de integración; calidad en integración, y trabajo con los compañeros de los pequeños con discapacidades.

Para más información, ponerse en contacto con:  
CD/H via Libia 53, 40138 Bologna  
carmen.Balsamo@comune.bologna.it

### El proyecto de «La casa sobre la cuerda floja»

El CD-ROM «La casa sobre la cuerda floja» es una herramienta de trabajo para utilizar con los pequeños, que trata sobre diversidad de género y violencia masculina contra las mujeres. El CD-ROM consiste en 33 palabras

clave, cada una de las cuales es discutida y puesta en relación con una serie de materiales, por ejemplo una antología de citas de varios autores, algunas propuestas educativas (distintas según el grupo de edad), una bibliografía y documentos legales.

Para más información y para obtener el CD-ROM, ponerse en contacto con:

Regione Emilia Romagna, Assessorato Politiche Sociali,  
Viale Aldo Moro 38, 40127 Bologna  
ccicognani@regione.emilia-romagna.it

### Proyecto «Mil maneras de crecer», de Milán

El proyecto consiste en investigación acción sobre las necesidades de los pequeños inmigrantes desde el nacimiento hasta los tres años, y las prácticas de crianza en sus familias (por ejemplo: el sueño, el contacto físico, la alimentación...). También estudia las causas de la separación prematura de las madres inmigrantes de sus hijos. La investigación forma parte de un servicio, «La Casa de los Colores», que incluye un centro 0-3 intercultural innovador, reuniones (especialmente para madres inmigrantes) y formación.

Para más información, ponerse en contacto con:  
La casa di tutti i colori, Via Mancinelli 3, Milano  
casa.colori@farsiprossimo.it

### El Centro de Documentación de Discapacidades, de Módena

Como parte de un proyecto financiado y coordinado por la Región de Emilia Romagna, los Centros de Documentación de Discapacidades de distrito están desarrollando páginas web dedicadas a formas específicas de discapacidad (visual, auditiva, motora, etc.). La página web confeccionada por el CDH de Módena está especializada en el retraso mental. La página web ha sido diseñada para un fácil uso por las familias, maestros y otros trabajadores.

Para más información, ponerse en contacto con:  
CDH, via Saragozza 100, 41100 Modena  
Página web: [www.ritardomentale.it](http://www.ritardomentale.it)

### Proyecto IRIS, Pistoia

IRIS es un centro para el intercambio intercultural, que presta particular atención a los pequeños y familias de minorías étnicas, y al personal que trabaja en centros 0-3 y escuelas que desee reexaminar sus experiencias, teorías y prácticas. El centro está abierto cada día para los pequeños de tres años, y grupos de alumnos en edad escolar y sus familias.

Para más información, ponerse en contacto con:

Comune di Pistoia, Assessorato Pubblica Istruzione,  
Via Sant'Andrea 16, 51100 Pistoia  
eda.pistoia@tin.it

### Proyecto «Sobre la alfombra mágica», Turín

El proyecto promueve el desarrollo de la comunicación, la creatividad y el sentido de ciudadanía en los centros 0-3 y escuelas del barrio de S. Salvario, que tiene una población muy alta de minorías étnicas. El corazón del proyecto es el arte contemporáneo, que representa un lenguaje internacional. Niños y niñas, artistas, maestros y familias trabajan juntos en y entre de centros 0-3 y escuelas. El proyecto muestra la manera de vencer prejuicios y recelos.

Para más información y materiales (vídeos incluidos), ponerse en contacto con:

Comune di Torino, Segreteria Pedagogica  
Divisione Servizi educativi  
Via Bazzi 4, 10152 Torino  
franca.massimelli@comune.torino.it

# «La norma, no la excepción», la diversidad en su sitio

**Chrissy Meleady y Pat Broadhead**

**Los autores describen el trabajo del Centro Sheffield, que lucha por la inclusión social y que contempla la diversidad como la norma, no la excepción.**

En el Centro para la Infancia de Sheffield, el niño está en el corazón del sistema. Pero desde hace mucho tiempo hemos creído que debíamos trabajar con los pequeños en el contexto de su vida familiar y de la comunidad más amplia. Creemos que los pequeños aprenden mejor cuando su identidad es fuerte, cuando pueden percibir que su estilo de vida y su familia están bien valorados, y cuando llegan a reconocer y aceptar que hay múltiples maneras de vivir la vida.

**E**l Centro comenzó su andadura hace 21 años como una iniciativa de la comunidad local. Hoy la red se ha extendido a más de 14.000 pequeños al día en 11 países –Zambia, Kosovo, Etiopía, Pakistán, Afganistán, Cachemira, Palestina, Jordania, Sri Lanka, Zimbabue y Gambia. Este artículo trata sobre nuestro trabajo en Sheffield, donde atendemos a más de 700 personas al día, de edades comprendidas entre los 0 y los 18 años, por medio de una variedad de servicios. El Centro es una cooperativa que funciona con criterios colectivos. Está dirigido por un comité formado por el personal, familias y los usuarios de los servicios (adultos y pequeños). Actualmente, en el comité de dirección están representados trece grupos étnicos, de los 75 que vienen al Centro, y las actas del comité se redactan en nueve lenguas, más Braille, y se graban además en cinta magnetofónica.

**E**l Centro está situado en una zona del centro de la ciudad, un área empobrecida económicamente, descrita a veces por los medios como zona de drogas, crimen y familias rotas. No hay duda de que muchos de los pequeños conviven con todo eso diariamente, de manera directa o indirecta. Pero esa no es, ni mucho menos, toda la historia de la vida de esta zona. Las prácticas del Centro pretenden construir a partir de lo mejor, a la vez que confrontar las realidades y ayudar a superar las dificultades que nacen de espirales decrecientes de desesperación y pobreza y de formas sistemáticas de opresión.

**L**a frase «La norma, no la excepción» surge de un informe elaborado por los pequeños, las familias y el personal para una evaluación del Centro para la Infancia. La cita hace referencia al que ha sido un interés preferente nuestro durante mucho tiempo: los hombres y la atención a la infancia. Refleja nuestro punto de vista de que el trabajo de los hombres con la infancia ha de llegar a ser una norma aceptada por la sociedad.

**P**ero, para nosotros, la «diversidad» cubre muchas otras áreas: grupos socioeconómicos y afiliaciones políticas; creencias religiosas y formas de fe; edad, raza, etnia y nacionalidad; sexualidad; composición familiar; estado de salud y capacidades físicas y mentales. Promover la diversidad en tantas áreas a menudo implica desafiar las normas establecidas.

## La diversidad en práctica

### *Desarrollar y mantener un personal diverso*

Para nosotros la inclusión social es básica. Queremos asegurar un acceso igualitario y unos resultados justos, al reconocer que todas las secciones de nuestra sociedad contribuyen al bien común y que cada individuo tiene valor por propio derecho. Para cumplir estos principios el Centro ha desarrollado y aplicado políticas y procedimientos concretos.

**U**n área importante ha sido la del personal. El Centro ha procurado reflejar siempre la más amplia diversidad social en la composición de su personal. De esta manera esperamos dar apoyo a los que usan el servicio y reafirmar sus antecedentes y su estilo de vida. Hemos buscado un equilibrio igualitario por lo que respecta al género del personal, para romper con los estereotipos de género y promover modelos de roles positivos: en la actualidad, tenemos 58 trabajadores en Sheffield, de los cuales 25 son hombres.

**E**ntre todos los trabajadores del Centro se hablan 24 lenguas. Por lo tanto, a menudo se puede hablar a los pequeños en su

lengua materna. Como un padre remarca: «aquí, a diferencia de otros lugares, no ven como un déficit que un pequeño hable su lengua nativa, lo ven como una ventaja». El objetivo es que todos los pequeños llegaran a ser multilingües antes de abandonar el Centro. Empiezan de bebés y continúan aprendiendo en la escuela infantil, en las actividades extraescolares y en la amplia gama de clubs y actividades de ocio. Los talleres implican a las familias y a los educadores para promover la continuidad la casa, el Centro y la comunidad.

**R**econocemos que la comunicación adopta múltiples formas. Todos los pequeños aprenden el lenguaje de signos, se encuentran con una variedad de escrituras y aprenden las reglas para leerlas. En este contexto, niños muy pequeños aprenden a leer Braille con facilidad y lo hacen espontáneamente.

**L**os pequeños están a cargo de trabajadores con una serie de discapacidades apreciables, que incluyen dificultades de aprendizaje. Algunas zonas del entorno han sido adaptadas para el personal, las familias y los pequeños con discapacidades físicas. Algunos trabajadores individuales cuentan con tutores entre sus colegas y los padres para ayudarles, y ellos, a su vez, ayudan a otros.

**A** medida que ha ido aumentando la confianza en la comunidad del Centro, en su comité de dirección y en el personal, se han introducido las cuestiones relativas a la sexualidad de manera más explícita, a la vez que en la práctica se han hecho implícitas. Preservar la privacidad individual es muy importante en las prácticas del Centro, pero convive con la necesidad

de confrontar los prejuicios de la sociedad sobre quién es capaz de ofrecer una buena atención, educación y juegos a la infancia.

#### *La diversidad como punto de partida del currículum*

El personal introduce la diversidad en la planificación y la aplicación del currículum, como parte de la experiencia diaria de los niños y las familias. Las fiestas se celebran, en consecuencia, dentro de un contexto más amplio de comprensión y experiencias compartidas, un contexto que los pequeños, el personal y las familias están creando conjuntamente. Se dan a menudo visitas de padres que hablan de sus culturas y reafirman las culturas de sus hijos. Las visitas recientes han incluido miembros de las comunidades beduina, inuit y gitana, mientras que los pequeños del Centro visitaron un asentamiento nómada. Una madre explicaba que cuando su hija, adoptada poco antes, empezó la escuela, pudo plantarse «delante de la clase y hablar de los beduinos con todo detalle y de cómo es la vida nómada». Otra madre resaltó que el currículum había favorecido el conocimiento y la aceptación de su hijo por el resto de compañeros: «nosotros no somos británicos y somos diferentes en todas partes, pero en el Centro, incluso en el currículum, se consideran los antecedentes de todo el mundo».

Las experiencias curriculares no sólo han de recoger la etnia, la cultura y el estilo de vida, sino también una aproximación holística al bienestar físico. Las sesiones de educación física para los pequeños han demostrado ser populares y beneficiosas. Incorporan trabajo en equipo a través de vigorosos juegos de equipo culturalmente diversos. La diversidad de imágenes, artes culinarias, servicios de compras y peluquería, preparadores físicos particulares y consejos de maquillaje mejoran la imagen personal, hacen crecer la conciencia del propio cuerpo y profundizan los conocimientos sobre nutrición y salud. Se ofrece orientación al personal, a los pequeños y a los miembros de la comunidad local para desarrollar su autoestima y la confianza en sí mismos. Por ejemplo, un adolescente con la

cara llena de cicatrices y un pequeño que había perdido el cabello por culpa de un tratamiento de quimioterapia han podido encontrar ayuda en estos servicios.

«La Cabaña» es un centro internacional para las artes y la cultura que anima a los pequeños y a los jóvenes a expresarse y a ser creativos en un mundo globalizado. Los pequeños experimentan la interacción de las artes con el contexto, la multiculturalidad, la ciencia, el lenguaje y la historia. Propone ofertas y talleres con el apoyo y la formación de adultos. La Cabaña da apoyo a los pequeños al centrarse en los derechos de la infancia, local, nacional e internacionalmente. Sus iniciativas en defensa de la infancia han cosegado mejorar las condiciones de vida de los niños de la calle, de los niños soldado, de los niños explotados en la industria internacional del sexo y, más localmente, de los niños que trabajan en Gran Bretaña, la inclusión de los niños y niñas en la democracia y su derecho a la educación.

#### *Diversidad y vida familiar; aprovechar todos los recursos*

Hay toda una serie de talleres para los padres y para otros responsables de los pequeños, que, como contrapartida, aportan sus habilidades al currículum y a otros padres/responsables - por ejemplo: talleres de lenguas, cocina árabe, carpintería e informática. Los padres aprenden de los intereses de sus hijos, estimulados quizá por un mismo modelo de rol sexual, como en este ejemplo de un padre: «Yo había tenido problemas con los ordenadores. Nunca había intentado realmente resolverlos. Mi hijo volvió del Centro hablando por los codos de ordenadores. Había estado



jugando con K (un trabajador). Al día siguiente, me convencieron de que pasara un rato con K y con mi hijo, y me enseñaron a utilizar el ordenador. Nos dejaron uno prestado y ahora lo utilizamos en casa para aprender ciertos juegos típicos, de éstos con colores y cosas, y realmente eso le ha ayudado a avanzar. Yo también me he apuntado a un curso».

#### *Abrirse a y para la comunidad*

La seguridad financiera es una aspiración compartida por los miembros de la comunidad local, los usuarios del servicio y el personal. Por eso el Centro gestiona cooperativas de crédito para cada uno de estos grupos, que se incrementan año tras año a medida que corre la voz. El Centro también hace funcionar un sistema Letts en el que se intercambian habilidades y recursos sin el intercambio de dinero. En el año 2000, 61 adultos y 49 menores hicieron uso de este sistema.

**E**l Centro acoge un grupo contra la ablación femenina, al cual asisten, actualmente, 205 mujeres y niñas. Su trabajo se centra en que las mujeres sepan cuidar de sí mismas, en desarrollar actividades sociales y en la toma de conciencia, teniendo en cuenta las diferentes dimensiones culturales. Se proporciona orientación legal sin entrar en juicios de valor, a la vez que se prioriza la protección de las niñas.

**H**acer frente a los prejuicios contra la edad genera oportunidades tanto para los miembros mayores de la comunidad como para los más jóvenes. El Centro

ofrece servicios específicos para los diferentes grupos de edad (por ejemplo, clubs gastronómicos para la gente mayor) y servicios intergeneracionales (por ejemplo, talleres de lectura y talleres de informática conjuntos, en los que los pequeños actúan como tutores de los aprendices mayores). Los trabajadores, tanto los contratados como los voluntarios, cubren una franja de edad muy amplia. En reuniones, charlas y trabajos conjuntos, individuos de diferentes grupos de edad y en diferentes etapas de experiencia de la vida, pueden hablar y aprender, informalmente, sobre las contribuciones que cada uno de ellos ha hecho y puede hacer a la evolución de la sociedad.

**E**l Centro trabaja con algunos de los grupos más marginados de nuestra sociedad y a menudo los defiende. Esto puede provocar conflictos entre el personal del Centro y las ideas, perspectivas y principales corrientes de autoridad. Pero consideramos que este trabajo es esencial, por dos motivos: para dar apoyo a los grupos marginados y para hacer frente a endémicas desigualdades y opresiones que se ponen de manifiesto en el lenguaje que se utiliza y en las posturas que se adoptan.

**E**l trabajo con los que buscan asilo y/o estatuto de refugiado ilustra esta tarea. En el momento de escribir este artículo (octubre de 2001), un gran grupo de familias y pequeños de Afganistán han buscado un refugio seguro en el Centro para la Infancia. Ayer empezó el bombardeo de Afganistán. Hoy, estas familias se sienten inseguras en sus propias comunidades del sur de Yorkshire. Tienen miedo de sufrir ataques racistas. Les da miedo entrar en contacto con sus familias en Afganistán, por si eso se interpreta como un gesto de simpatía hacia los talibanes. Tienen miedo de expresar su solidaridad con sus propias comunidades, pero a la vez temen que se produzca una reacción violenta por parte de alguno de sus propios grupos étnicos. Tienen miedo de perder sus criaturas o verse forzados a volver a Afganistán. Han venido al Centro porque creen que aquí pueden estar a salvo, que encontrarán aceptación en sus diferencias y comprensión en su experiencia como refugiados.

**Y** quizá estén en lo cierto. Quizá sólo la comunidad puede satisfacer las necesidades de esta magnitud. Quizá los poderes públicos deberían contemplar maneras de proporcionar fondos y estructuras para que las necesidades de la comunidad pudieran ser satisfechas por los miembros de la propia comunidad.

#### **Conclusión**

La evaluación continua ha demostrado que nuestro Centro puede dar respuesta a muchas familias necesitadas. También ha demostrado que, por el carácter cooperativo del Centro, el personal se siente capaz de asumir responsabilidades, y dar respuesta a familias a menudo en extrema dificultad, a pesar de las presiones y exigencias que ello les supone. Tal como escribió uno de los miembros del personal: «todo el mundo se siente con fuerzas para implicarse y marcar la diferencia», y otro más: «la estructura promueve la participación y la implicación».

**H**ay muchos centros que, como el Centro para la Infancia de Sheffield, acogen pequeños, familias y colectivos en que las dificultades diarias de una vida en precario pueden prevalecer durante extensos periodos de tiempo. Esto implica adoptar una aproximación holística al desarrollo de unos pequeños en circunstancias de vida muy difíciles, ofrecer apoyo emocional, generar oportunidades para construir relaciones y experiencias de vida –que han de partir de la diversidad como norma, y no como excepción.

**Chrissy Meleady** es miembro del comité de dirección del Centro para la Infancia de Sheffield.

**Pat Broadhead** trabaja en el Departamento de Estudios Educativos, de la Universidad de York.

**Para más información, ponerse en contacto con:**

Chrissy Meleady

Sheffield Children's Centre, Shoreham Street, Sheffield 2

Pat Broadhead: pb17@york.ac.uk

# Foco en...

## la comunidad belga de habla francesa

**En la primera entrega de esta nueva sección dedicada a los servicios para la infancia de diferentes partes de Europa, visitamos la comunidad de habla francesa en Bélgica. Nuestro guía es Alain Dubois, con la colaboración de Patricia Vincart.**

### Encontrar una atención de calidad para nuestros hijos

Bélgica es un estado federal, con tres gobiernos –el francés, el flamenco y el alemán–, cada uno de los cuales sirve a un distinto grupo lingüístico. El gobierno de la comunidad de francesa es responsable de una serie de políticas y servicios –que incluyen la educación y el bienestar social– para la población de habla francesa de Valonia y Bruselas, un total de 4 millones de personas. Los servicios incluyen un extenso sistema de escuelas infantiles (*écoles maternelles*), para pequeños desde los dos años de edad, que usan prácticamente todos los pequeños de tres a seis años. No obstante, este artículo se centra en los servicios para menores de tres años.

La comunidad de habla francesa ha confiado la responsabilidad de los servicios para los menores de tres años a un ente público especializado –el Departamento del Nacimiento y de la Infancia (ONE). El ONE tiene una responsabilidad amplia: todo lo que tiene que ver con la infancia hasta los 12 años, excepto su educación y protección. Regula los servicios de atención a la infancia y otorga fondos públicos a muchos de estos servicios, que pueden depender de organizaciones privadas sin ánimo de lucro o administraciones municipales. Otra tarea del ONE es proporcionar información a las familias, en especial sobre atención a la infancia. Para cada zona, existe un listado de servicios disponible. Ahora, con la reciente publicación de un «código de calidad», las familias pueden identificar los servicios de un determinado nivel.

A pesar de todo, el futuro dista mucho de ser halagüeño para los menores de tres años. No hay suficientes plazas en los servicios financiados con fondos públicos: las *crèches* (centros para pequeños de 0 a 3 años), los *prégardiennats* (para pequeños de un año y medio a 3 años), y las *maisons communales d'accueil de l'enfance* (MCAEs) (para pequeños de 0 a 6 años), que se ubican principalmente en áreas urbanas; y los *services de gardiennes encadrées* (para pequeños de 0 a 6 años), que sobre todo funcionan en zonas rurales.

El número de plazas no ha aumentado mucho en los últimos diez años, a causa de la difícil situación económica de la comunidad de habla francesa. La escasa expansión que ha habido se debe al bajo salario de los educadores de *services de gardiennes encadrées* (quienes están esperando una mejora de sus condiciones laborales, incluyendo una adecuada escala de salarios); y a la financiación de las MCAEs por la Región de Valonia (además de los gobiernos de las comunidades lingüísticas, Bélgica tiene gobiernos regionales, cuya función incluye promover el empleo, y de ahí la financiación para el personal de las MCAEs).

Por lo tanto, la situación de las familias es difícil, especialmente en la región de Bruselas, donde hay pocas MCAEs y es difícil encontrar *services de gardiennes encadrées*. La crisis de la vivienda tiene un efecto adverso sobre los servicios para la infancia. Y, al mismo tiempo, la tasa de empleo de las mujeres es elevada.

Encontrar una plaza para un pequeño constituye por lo tanto un verdadero esfuerzo. Y las listas de espera y las prioridades establecidas por los poderes públicos lo hace aún peor. A menudo los padres se inscriben en las listas de espera antes de que nazca su hijo. De esta manera, el sistema presupone que los padres tienen la capacidad de planificar

las cosas con tiempo, pero los sociólogos saben que esta capacidad no está igualmente repartida en la sociedad. Por este motivo, las listas son discriminatorias. Y la discriminación aumenta con los criterios de admisión. Por ejemplo, los funcionarios y los residentes tienen prioridad por encima de las familias pobres y de los padres que se están formando profesionalmente.

Para hacer frente a esta situación, están surgiendo nuevas iniciativas, tales como: los servicios *halte-accueil* (de acogida urgente), que puede ocuparse de problemas inesperados o necesidades ocasionales de atención; la *Maison d'Enfants* gestionada por la ORBEM (la organización encargada en Bruselas de encontrar trabajo para los desempleados), para padres que están asistiendo a cursos de formación o buscando trabajo; plazas financiadas con fondos de la Unión Europea, y *zapping*, donde los padres combinan una plaza en un servicio de atención a la infancia con el apoyo de la familia o los vecinos. Además de estas iniciativas que incrementan la oferta de servicios, la demanda se reduce por el sistema belga de permisos laborales, por el cual mujeres y hombres pueden dejar de trabajar un tiempo, conservando una parte de su sueldo, por razones diversas,

entre ellas la atención a los hijos. Estos permisos se añaden al de maternidad y paternidad.

Todas estas iniciativas son aún más importantes si se tiene en cuenta que el sector privado de pago no se ha desarrollado mucho, a no ser por algunos servicios muy específicos, tales como centros de vacaciones o servicios de atención para pequeños enfermos cuyos padres trabajan.

Resumiendo, para los más pequeños, está mejorando la calidad de los servicios, pero la accesibilidad y la posibilidad de elección dejan mucho que desear. En cambio, el reverso de esta situación es la atención a la infancia en edad escolar. Por causa de la competencia entre escuelas, la mayoría ofrece servicios para los pequeños (*garderie*), por la mañana, la tarde y al atardecer, y los miércoles por la tarde, tiempo en que las escuelas están cerradas. En este caso, el problema principal es nuevamente la calidad. El trabajo se hace a menudo de forma voluntaria o por poco sueldo, y los centros son frecuentados sobre todo por los pequeños menores de seis años para quienes hay pocas alternativas.

Una última pincelada completa este retrato de los servicios de atención a la infancia en la comunidad de habla francesa. El sector de las actividades fuera escuela (*extrascolaire*), que organiza actividades para los pequeños en su tiempo libre, se ha desarrollado mucho en los últimos años, en particular gracias a la ayuda de la Seguridad Social y las Regiones. Estas últimas han financiado centenares de empleos. Desafortunadamente, este desarrollo se ha detenido, poniendo en riesgo los servicios para la infancia en algunas zonas.

En su aspecto más positivo, hay que destacar que la profesionalidad en este sector es elevada, gracias a los

esfuerzos realizados por la Comunidad en el apartado de formación. Podemos observar un aumento en el uso de estos servicios, que muestra claramente su importancia para los padres. Parece que la confianza va asentando raíces. Se debería continuar por seguir construyendo la coordinación en este sector a partir del trabajo que se inició hace algunos años.

#### La primavera de las *crèches*<sup>1</sup>

La primera serie de seminarios para los trabajadores de las *crèches* del área Bruselas se celebró el 29 de noviembre de 1975. Como muestra la foto adlátere, el encuentro fue muy concurrido. Se inscribieron más de 700 trabajadores en los seminarios, lo que demuestra las expectativas y el interés del sector. Desde entonces, este interés no ha decaído y la formación sigue hasta hoy organizada por FRAJE, un centro de formación e investigación de la atención a la infancia que funciona en Bruselas, que está financiado por la Comunidad de habla francesa. En las líneas que siguen recordamos algunos de los actores clave que hicieron posible lo que cabría considerar un nuevo movimiento por la infancia, las familias y los servicios para la infancia.

Entre 1968 y 1975, el número de *crèches* se triplicó como resultado de una nueva política de financiación del gobierno, en respuesta a las presiones de las organizaciones de mujeres y los sindicatos. Las *crèches* dejaron de estar destinadas tan solo para niños y niñas de familias «necesitadas», y fueron también para niños y niñas cuyos padres trabajan. A resultas de ello, se incrementaron las *creches* y la profesionalidad.



Esos mismos años, la investigación en Bélgica fue financiada por la Fundación Bernard Van Leer. Esta investigación proporcionó una nueva perspectiva de los servicios para la infancia. Se adoptó una teoría de la educación más amplia que la dominante en aquel momento, que concebía los servicios para la infancia como una compensación de las limitaciones socioculturales de los pequeños en contextos en precario. La nueva concepción de la educación tomaba en consideración los aspectos socioeducativos del desarrollo.

El Professor Paul Osterrieth (1916-1980, segundo por la derecha en la foto superior), del Departamento de Psicología Genética, de la Universidad Libre de Bruselas, coautor de la investigación, hizo la ponencia inaugural del seminario. Presentó una perspectiva diferente sobre el niño, un niño que «se desarrolla mientras actúa» o, todavía más, «se construye a sí mismo como resultado de su propia experiencia» -una perspectiva ampliamente compartida hoy, pero una verdadera revolución hace un cuarto de siglo. Esta nueva perspectiva sobre la infancia convirtió a la *crèche* en un espacio para la educación y el desarrollo de la personalidad.

Su equipo incluía a Bernard Versele (1944-1977, a la izquierda en la foto), un psicólogo activamente implicado

en las *crèches* -y, al ser hombre, esto representó una segunda revolución. Fue consciente de la revolución que estaba en marcha antes que muchos otros: la función educativa de los servicios «preescolares», como las *crèches*. También previó muy rápidamente los riesgos: escolarización prematura y sustitución de la familia por el servicio para la infancia. Fue uno de los primeros en destacar la necesidad de una intensa relación entre los profesionales y las familias.

Fernande Couvreur (1915- ), responsable de una *crèche* de larga trayectoria, creada en 1868, le facilitó el trabajo y la presencia en las *crèches*.

Habríamos de mencionar dos personas más como parte de este movimiento, los dos figuraban entre los oradores de la primera serie de seminarios. Jacques Zwick (1924-, segundo por la izquierda en la foto inferior) era el Secretario General de la Liga de las Familias. Compartía con Paul Osterrieth la visión del niño como un individuo en su globalidad. Puso el acento en la corresponsabilidad entre familias y educadores. También señaló la necesidad de una mejor organización de las relaciones entre la vida laboral y la vida familiar. Fue uno de los primeros defensores de los permisos laborales (en vigor actualmente en Bélgica, ver más arriba).



Alfred Sand (1926-, a la derecha en la foto inferior), fue un pediatra, epidemiólogo y psicólogo infantil de la Escuela de Salud Pública, de la Universidad Libre de Bruselas, que dotó de una dimensión científica a los cambios que se estaban produciendo. Aunque estaba de acuerdo con dichos cambios, mantuvo la distancia crítica necesaria y realizó una primera evaluación del programa.

El movimiento que aquí se ha descrito tuvo influencia en otras reformas estructurales, que incluyeron el compromiso de las autoridades políticas de habla francesa de Bruselas con la formación continua de los trabajadores de la atención a la infancia, un decreto sobre formación complementaria -elaborado tras consultar con los trabajadores de este ámbito- y la disponibilidad de fondos para proyectos y servicios culturales para la infancia.

1. El título de este apartado se ha tomado prestado del excelente libro de Liane Mozère publicado por Harmattan, París, en su colección «lógica social».

Alain Dubois es sociólogo, responsable del ONE en el Observatorio de la Infancia.

Patricia Vincart es funcionaria de la Comisión de la Comunidad Francesa para la Región de Bruselas, responsable del Observatorio de la Infancia.

Para más información:  
dubois.alain@skynet.be

Bélgica fue uno de los países participantes en la revisión temática de la OCEDE sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. La documentación relativa a Bélgica de esta revisión puede consultarse en la página web: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

# Informaciones

## Un proyecto denuncia la exclusión de la infancia en los tratados de la Unión Europea (UE)

El Foro Europeo para el Bienestar de la Infancia –una red de ONGs que trabajan con y en favor de la infancia en Europa– ha estado examinando las maneras en que la discriminación por edad puede afectar a los niños y a los jóvenes en los sistemas judicial y legal. El proyecto, financiado por la Comisión Europea, implica organizaciones de seis países (Austria, Grecia, Irlanda, Italia, los Países Bajos y el Reino Unido). Se ha examinado la discriminación que se da en la protección de la infancia, en procesos criminales y de custodia. El proyecto ha planteado una serie de aspectos que incluyen el equilibrio entre proteger a los niños y permitir un adecuado reconocimiento de su capacidad para hacer aportaciones a los procesos, así como la considerable variación que existe en la práctica entre los distintos países.

**Eleni Andrikopolou**, responsable del Foro, refirió a Infancia en Europa que el proyecto está desvelando la falta de una competencia clara para tratar los asuntos de infancia en el nivel de la UE: «El artículo 13 del Tratado de Amsterdam incluye la edad como una de las bases para la no discriminación, pero muy poco se ha hecho para establecer qué implica esto con respecto a la infancia.

**Esperamos que este proyecto ayude a establecer el perfil de este asunto -y llame la atención sobre el silencio de los tratados de la UE sobre el tema de la infancia en el transcurso de su próxima revisión en 2004.»**

**Para más información, ponerse en contacto con: Secretaría del Foro Europeo para el Bienestar de la Infancia: [eleni@efcw.org](mailto:eleni@efcw.org)**

## La Plataforma Social de la UE se prepara para la revisión de los tratados en 2004

El año 2004 supondrá la próxima oportunidad de revisar los tratados de la UE. Existe un consenso general sobre que habrá que hacer mayores esfuerzos para implicar a los ciudadanos de la UE –y no sólo a los gobiernos nacionales– más directamente en ese debate.

**En diciembre de 2001, se celebró una Asamblea de Ciudadanos en paralelo a la reunión de la Cumbre del Consejo en Laeken. La Plataforma Social –que reúne organizaciones no gubernamentales que trabajan sobre temas sociales– está colaborando con organizaciones ecologistas y de otro tipo para conseguir una mayor transparencia e implicación ciudadana en el proceso de revisión.**

La Plataforma Social perseguirá centrar la atención sobre las maneras en las que la aplicación del Artículo 13 pueda ser más efectiva, y pondrá de manifiesto las lagunas que todavía existen. El borrador de la declaración de principios acordada en el encuentro del Grupo de Política Social de la Plataforma en noviembre insta por una aplicación 'plena y rápida' de las directivas que se desprenden del Artículo 13 de los Tratados e insta a un mayor desarrollo legislativo para garantizar que todas las formas de discriminación mencionadas en el Artículo 13 queden prohibidas.

**El documento de la Plataforma, Combatir la Discriminación: la Dimensión Europea, señala que la lucha contra la discriminación debe empezar con los niños y en la infancia, y propone enmiendas que será preciso hacer a los tratados para fortalecer los derechos de la infancia.**

**Se pueden solicitar copias del documento de la Plataforma Social a Simon Wilson: [simon.wilson@socialplatform.org](mailto:simon.wilson@socialplatform.org).**

## Unidad, Políticas y Servicios para la infancia. Una nueva manera de organizar la atención a la infancia en la Comunidad francesa de Bélgica

### Formación continua para todos

Desde el año 2001, la Comunidad francesa de Bélgica ha puesto en marcha un importante plan de formación continua para los profesionales relacionados con la

atención a la infancia de 0 a 12 años. Este plan ha recuperado y ampliado considerablemente la experiencia llevada a cabo desde 1975 por la Comisión de la Comunidad francesa para la Región de Bruselas (ver artículo de Alain Dubois en este mismo número de Infancia en Europa). Las cuestiones abordadas han ido cambiando: la atención a los más pequeños (edades de 0 a 3 años) en ofertas de servicios colectivos o en casa; la atención a los mayores (edades de 3 a 12 años) en la escuela, en el entorno escolar o asociativo. Todas las personas empleadas en estos colectivos de atención pueden recibir formación, gratuitamente en el caso de los profesionales de la atención a la infancia del entorno escolar. Otro tipo de formación está destinada a los jefes de departamentos y miembros de las autoridades de las organizaciones públicas y privadas, la razón de que esto sea así es que sin su concienciación y reconocimiento de las implicaciones del trabajo de atención, no puede esperarse ninguna verdadera promoción o profesionalización de estos sectores. Se está organizando la próxima sesión. Por deseo del Ministro de Infancia «este plan de formación expresa la voluntad de establecer claramente que las actividades formativas han de reproducir las que se desarrollan con los niños y las niñas, es decir, han de basarse en las habilidades y competencias que, no siendo innatas, son necesarias a lo largo de la vida laboral».



#### *Coordinación local*

Se ha abierto una convocatoria de subvenciones para todos los ayuntamientos de la Comunidad francesa de Bélgica, para organizar una «óptima» coordinación local de ofertas extraescolares de atención a la infancia entre 3 y 12 años. ¿A qué actividades se refiere esta coordinación? Para empezar, a todas las actividades organizadas de manera regular. No hay una lista prefijada: servicios de atención escolar al igual que servicios de ocio, educativos, culturales, deportivos y actividades especiales. La primera tarea a emprender por los coordinadores será la de registrar la oferta existente. La coordinación municipal contemplaría todos los factores del campo de la atención, tanto la organización de las actividades, como su supervisión o financiación, o la manera en que las utilizan las familias. El objetivo es, sobre todo, organizar las ideas de los municipios sobre recursos y relaciones

potenciales. Sin embargo, aunque los servicios disponibles en la actualidad son numerosos, no atienden suficientemente la demanda local o son poco conocidos por los residentes locales. Por eso es por lo que se han dispuesto presupuestos suplementarios para nuevas inversiones y para proporcionar información a las familias. A pesar de los relativamente ajustados límites de tiempo para solicitar la subvención, más de dos terceras partes de las autoridades de Valonia y Bruselas han expresado su interés en el programa, lo que podría tener un efecto indirecto, principalmente el de aumentar el peso político de las personas con responsabilidades locales en las políticas de atención a la infancia.

#### **Encuentro de Ministros europeos responsables de políticas de infancia. Bruselas, 9 de noviembre de 2001**

El encuentro informal de ministros:

- Solicita el informe de la sesión extraordinaria de la Asamblea General de las Naciones Unidas dedicada a la infancia y especialmente del «Foro de la Infancia».
- Los ministros defienden, entre otras cosas, mantener la prioridad de la campaña por la educación de la infancia y las mujeres de las poblaciones en desventaja y la erradicación de la pobreza.
- Aboga por un planteamiento transnacional de los derechos de la Infancia y por que se desarrollen las políticas de infancia en el seno de la Unión Europea.

- Los ministros demandan en particular que el Consejo dedique mayor atención a la infancia, especialmente en el Consejo para el Empleo y Asuntos Sociales, en lo que respecta a la reconciliación de la vida familiar y la vida laboral.

- Apoya la iniciativa de la Presidencia belga de establecer una red de centros de observación de los derechos y las políticas de infancia.

- Está a favor de la participación efectiva de los niños y niñas en las decisiones que les conciernen en el nivel de la Unión Europea, en referencia a la resolución que trata de la participación de los jóvenes.

#### **Intercambio de experiencias sobre diversidad**

DECET es una red europea de formadores, profesionales, investigadores y responsables políticos, que promueven activa y críticamente la calidad en los servicios de educación de la primera infancia. Esto incluye aspectos de equidad, accesibilidad y respeto por la diversidad. DECET contribuye al desarrollo de nuevos conocimientos y perspectivas en este campo, por medio de proyectos transnacionales tales como el desarrollo de currículums de formación y la producción de materiales (vídeos, libros, etc.).

Uno de los principales instrumentos de comunicación es la página web [www.decet.org](http://www.decet.org), que contiene dos bases de datos de consulta. La primera permite al usuario buscar recursos, clasificados por lengua o por formato (libro, artículo, vídeo, multimedia) sobre la diversidad en la educación de la primera infancia. La segunda base de datos facilita el contacto con muy distintas organizaciones de toda Europa que actúan en este ámbito, así como obtener información de sus actividades y experiencias locales.

Una relación de páginas web vinculadas ayuda a encontrar más información acerca de otras redes en este o en otros ámbitos relacionados.

# 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

**Foto de cubierta:** Alfredo Hoyuelos.

Escuela Infantil Municipal Egunsenti de Pamplona

## Impresión

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

## ISSN

1578-4878

## Depósito Legal

B - 37.751-2001

## Distribución en librerías y América Latina

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

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

# Suscripción a infanciaeneuropa

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

Se suscribe a **infanciaeneuropa** (2 números al año)  
Precio suscripción para 2002 (IVA incluido): 6 euros

Precio ejemplar para 2002 (IVA incluido): 3,61 euros

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



## Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos, nombre del titular

\_\_\_\_\_

Entidad

Oficina

DC

Cuenta/libreta

Firma del titular

Enviar a: **INFANCIA**, Av. Drassanes, 3, 08001 Barcelona  
Suscripción por Internet: **www.revistainfancia.org**

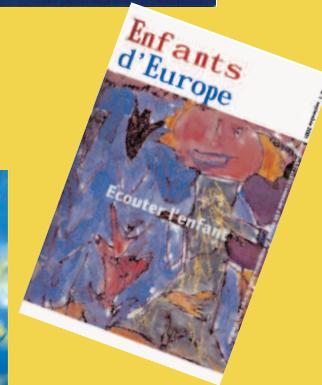
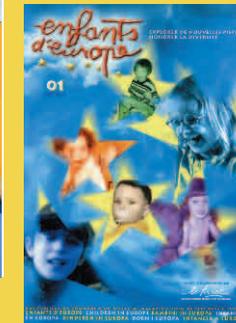
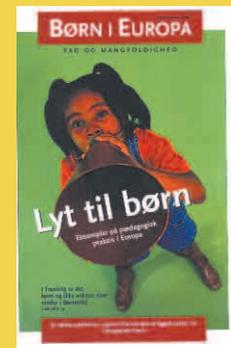
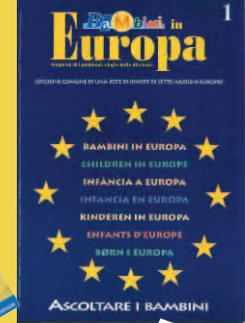
Es una publicación conjunta  
de una red de revistas europeas

# infanciaeneu-ro-pa

que cifra sus contenidos en los servicios y el trabajo con los niños y niñas de 0 a 10 años y sus familias. Si bien la mayoría de artículos provienen 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.
  - Celebrar 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.



## **Children in Europe** en

inglés:

*Children in Scotland*

info@childreninScotland.org.uk

Princes House

5 Shandwick Place

Edinburgh, EH 2 4RG

Escocia

Tel.: 0131 228 8484

Fax: 0131 228 8585

## **Bambini in Europa** en italiano:

*Bambini*

bambini@edizionijunior.it

Viale dell'Industria

24052 Azzano San Paolo Bergamo, Italia

Tel.: 035 534123

Fax: 035 534143

## **Infancia en Europa**

en castellano:

redaccion@revistainfancia.org

## **Infància a Europa**

en catalán:

redaccio@revistainfancia.org

Asociación de Maestros Rosa Sensat

Av. Drassanes, 3

08001 Barcelona, Espanya

Tel.: 00 34 93 481 7373

Fax: 00 34 93 301 7550

www.revistainfancia.org

## **Kinderen in Europa** en holandés:

SWP

swp@swpbook.com

Postbus 257

1000 Amsterdam, Holanda

## **En los Países Bajos:**

Tel.: 020.330.72.00

Fax: 020.330.80.40

## **En Bélgica:**

Tel.: 09.232.47.35

Fax: 09.232.47.50

## **Børn i Europa**

en danés:

*Norn & Unge*

boernieuropa@bupl.dk

BUPL

Blegdamsvej 124

2100 Copenhagen

Dinamarca

Tel.: 45 35465000

Fax: 45 35465039

www.bupl.dk

## **Enfants d'Europe**

en francés:

## **En Bélgica:**

Observatoire de l'Enfant

observatoire@grandirabruelles.be

Rue des Palais 42

B-1030 Bruxelles

Bélgica

Tel.: 32 2 800 83 58

## **En Francia:**

Les Amis du Furet

lefuret@noos.fr

6, quai de Paris

67000 Strasbourg, Francia

Tel.: 00 3303.88.21.96.62

Fax: 00 33 03.88.22.68.37