

infancia en eu-ro-pa 02.3

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

la relación con las familias



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

**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

**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

**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

**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

**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

**Eva Grueber, Klein&gross**

Publicación mensual para profesionales y familias de Berlín. Informes, proyectos, análisis, ideas.... Página web: www.kleinundgross.de

**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.

**Stig Lund, Norm & Unge**

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

Sumario

La relación con las familias, entre tradición y futuro

Montserrat Jubete

3

Nuevos servicios para la infancia en Italia

Tullia Mussati

7

El poder de los padres en Dinamarca

Niels Christian Hansen

11

Nacimiento/emergencia de la paternidad

Myriam Mony, Marie Nicole Rubio con la colaboración de la FNEPE y S. Passaris

14

Foco en... Escocia

Bronwen Cohen

17

Informaciones

21

El número tres de *Infancia en Europa* trata de la participación de las familias en los servicios para la infancia. Artículos de cuatro países muestran el movimiento europeo y el creciente interés por estos servicios.

Si bien los artículos desarrollan temas comunes, se dan diferencias de énfasis. Los de Francia, Italia y España hablan de las nuevas necesidades de las familias, fruto de nuevas formas de vida y condiciones sociales. Montserrat Jubete lo describe vivamente. El artículo danés se centra en la implicación de los padres en el funcionamiento y dirección de los centros. Aunque el papel de los padres también es importante en centros de Francia y España, la diferencia está en que en Dinamarca todos tienen un consejo de padres.

En Italia, el sistema municipal ya existente ha evolucionado hacia nuevas formas de servicio. En Francia, en cambio, los nuevos servicios han surgido fuera del sistema y se han integrado después, gracias a su importancia y utilidad. En España, al inicio de la democracia, se extendió una red de escuelas infantiles cooperativas, con la colaboración de maestros y familias. En Dinamarca, los consejos de padres se enmarcan en una tradición de descentralización y democracia local, que se aplica en todas las instituciones que forman parte de la vida cotidiana de la mayoría de familias.

El «Foco en Escocia» comienza retrocediendo doscientos años para conocer a Robert Owen, pionero del trabajo con los pequeños. Escocia, hoy, con su parlamento y gobierno reconstituidos, goza de nuevas oportunidades para debatir y desarrollar políticas para la infancia, y, como en muchos lugares de Europa, parte de su tradición, para promover el pensamiento y estimular la acción.

Peter Moss

La relación con las familias, entre tradición y futuro

Montserrat Jubete

En nuestros pueblos y ciudades es posible descubrir la profunda huella que la renovación pedagógica imprimió a principios del siglo XX, y que llegó a su cénit durante la segunda república (1931-1939). Este impulso renovador se vio interrumpido por la guerra civil española y por los 40 años de dictadura militar que la siguieron, a lo largo de los cuales se sufrió un periodo de estancamiento económico, social y cultural.

Con todo, y al igual que en el resto de países europeos, el crecimiento económico de los años 60 comportó la incorporación progresiva de las mujeres al mundo laboral. A medida que estos cambios se iban imponiendo, se fueron modificando las costumbres y surgieron nuevas necesidades que pusieron en evidencia la inexistencia de centros que acogieran a los niños y las niñas mientras sus padres trabajaban. A diferencia de otros países de Europa, en España el gobierno no se había ocupado del tema.

Fueron los sectores más dinámicos de la población los que se organizaron para buscar nuevas soluciones al viejo problema derivado de la necesidad de compaginar la crianza y la educación de los más pequeños con los trabajos fuera de casa.

Durante aquellos años, y fruto de la creciente demanda y la inhibición de los poderes públicos, la iniciativa privada, viendo la oportunidad de obtener beneficios económicos, puso en funcionamiento numerosos centros llamados *guardería* o *parking de niños*. También los sectores progresistas se organizaron para encontrar otras soluciones y surgieron algunas cooperativas sin ánimo de lucro, dedicadas a la educación de los pequeños menores de tres años, en las que padres y maestros estaban comprometidos por igual y que recogían los principios antiautoritarios, democráticos y de autogestión preconizados en toda Europa por los sectores sociales más vanguardistas.

Entre éstos, los grupos de mujeres jugaron un papel muy activo, y desde los movimientos vecinales y sindicales –en pleno auge en aquellos años de reinicio y contestación al régimen dictatorial– y los centros católicos progresistas, se reivindicaban

e incluso se creaban centros donde los pequeños recibían atención educativa mientras las madres estaban en el trabajo.

En otros casos, fueron grupos de jóvenes maestros los que, sensibilizados por la demanda social y convencidos de la tarea compensadora de desigualdades de la educación, crearon escuelas infantiles cooperativas.

Ciertamente los orígenes de una institución determinan su historia, y los orígenes de las actuales escuelas infantiles son estas cooperativas educativas que fueron dando forma a un modelo de escuela con un particular estilo de relación entre padres y maestros, caracterizado por una gran permeabilidad y simonía entre ambos colectivos.

Eran años en que se reclamaba una sociedad abierta, plural y democrática, en que se reivindicaban servicios educativos públicos, gratuitos y de calidad para todos. La mayoría de padres y maestros de estos centros compartían no sólo ideales, sino también juventud, lo que acortaba distancias y facilitaba las relaciones.

La ausencia de normativa sobre este tipo de instituciones y la gran demanda existente permitió actuar con total libertad a los diferentes colectivos que

las crearon, lo que dio lugar tanto a experiencias pedagógica y socialmente avanzadas –algunas incluso vanguardistas–, como a otras pedagógicamente deplorables y socialmente deficitarias.

La libertad en la acción y una pertinaz voluntad de formación, de querer saber más, de contrastar opiniones, contribuyeron a que el modelo de escuela de las cooperativas estuviera centrado en los niños, en su educación y bienestar (escuelas pequeñas, grupos de edades muy homogéneas, respeto por las particularidades de cada pequeño, ambiente muy familiar...) y, para conseguirlo, se disponía de dos pilares básicos: el trabajo en equipo y la colaboración entre padres y maestros.

Estos dos ejes eran el motor que hacía funcionar los centros, entendidos como pequeñas comunidades educativas, en los que las tareas y los *saberes* de cada uno eran considerados igualmente importantes y necesarios. La concreción de la línea pedagógica se iba perfilando en las reuniones pedagógicas de todo el equipo y las decisiones de tipo económico, organizativo y estructural que afectaban al conjunto del centro se tomaban conjuntamente entre padres y maestros.

El colectivo de padres y madres estaba formado por maestros, médicos, técnicos medios, profesionales liberales... en definitiva, parejas jóvenes de clase media y media baja en las que los dos integrantes trabajaban fuera de casa, pero se aspiraba y se luchaba (casi cada final de semana se hacían manifestaciones) para poder abrir las puertas a otras familias que por razones económicas no podían acceder.

La voluntad de ofrecer un entorno lo más adecuado posible para los pequeños, basado en la colaboración de padres y maestros, en el valor de las pequeñas cosas de cada día y en unas relaciones igualitarias entre el equipo, para así favorecer este mismo trato a los niños, se fue traduciendo rápidamente en algunos de los que son los rasgos característicos de estas escuelas:

- La entrada diaria de los padres a la sala donde va a estar su hijo, para dejar y recoger a los pequeños, para compartir situaciones y actividades, para tener la oportunidad de intercambiar de forma tranquila pequeñas informaciones sobre los niños directa y cotidianamente con los maestros.
- El uso de libretas, hojas de anotaciones, álbumes... que permiten el intercambio de informaciones y comentarios sobre los pequeños entre la familia y la escuela, y que, con el tiempo, se convierten en verdaderos testimonios escritos de sus procesos y de los años pasados en la escuela. Han sido verdaderos instrumentos de comunicación y de documentación de los procesos del niño y una sencilla manera de compartirlo.
- Las entrevistas con las familias, más que como un formalismo, como una manera de iniciar el diálogo, de establecer una comunicación que se sabe que será no sólo necesaria, sino también importante. Como siguiendo un ritual, la primera entrevista, antes de que el niño empiece a frecuentar la escuela, para conocer y tener en cuenta su historia y preferencias, y también para que padres y maestros se conozcan y pongan así la primera piedra de una relación basada en el respeto y la confianza mutuos; después, durante el curso, siempre que sea necesario, a demanda de unos o de otros, para comunicarse y valorar los progresos del hijo en casa y

en la escuela, para establecer acuerdos y consensuar objetivos, para resolver cuestiones puntuales...

- Las reuniones periódicas con los padres y madres de cada grupo de pequeños, para poder conocerse y presentar los objetivos educativos generales del curso, y para intercambiar informaciones y compartir dudas y puntos de vista sobre el desarrollo de los pequeños.
 - Las reuniones con los nuevos padres, en las que el equipo de maestros se presenta y –conjuntamente con los padres *veteranos*– informa del funcionamiento y organización de la escuela y de los canales de participación previstos.
 - La participación de las familias en la vida cotidiana de los pequeños en el centro: actividades, talleres, salidas, fiestas... donde los pequeños pueden observar la colaboración entre adultos.
 - Los contactos informales entre padres y maestros (principalmente cenas, fiestas...), para establecer lazos que favorezcan la relación cotidiana.
 - La coparticipación en la gestión económica –cuando se trata de cooperativas de padres y maestros– o la supervisión y aprobación de la misma.
 - La implicación en la mejora, el mantenimiento y la construcción de equipamientos, juguetes y materiales, para los pequeños, al menos una vez al año.
 - La convocatoria y participación en asambleas de todo el centro o intercentros, para decidir y consensuar conjuntamente las líneas a seguir, para lograr de las administraciones competentes el compromiso en la extensión y el mantenimiento de este tipo de centros, y así poder garantizar el acceso a todo aquel que lo desee.
- F**inalmente, con las primeras elecciones democráticas, después de casi diez años de reivindicar escuelas públicas y gratuitas para todo el mundo, la presión de padres y maestros consiguió que los ayuntamientos crearan escuelas infantiles y acogieran como públicas las viejas cooperativas de padres y maestros.
- E**l paso de estos centros a públicos comportó cambios, pero no en lo que se refiere a la colaboración entre padres y maestros. Se ha seguido profundizando en el modelo inicial descrito. Muchos aspectos se han ido

consolidando; otros, han cambiado o se han perdido.

Hay que decir que no se llegó de buenas a primeras, ni en todos los sitios a la vez, a encontrar el punto dulce en un tema tan complejo como es el de las relaciones entre padres y maestros. No todo era válido, en muchas de las experiencias iniciales se había llegado a confundir cordialidad y confianza «profesional» con amistad. Encontrar la distancia apropiada en la relación entre ambos colectivos y el cómo y el porqué de términos como *participación* y *colaboración* comportó su tiempo.

Como en todo, se trataba de encontrar la justa medida de las cosas, de separar el grano de la paja en lo referente a los objetivos que tenían que orientar las colaboraciones y los contactos entre familias y maestros. Poco a poco se entendió que se trataba de hacer cosas *con* los padres y no *para* los padres, se hizo evidente que no se trataba de disponer de un cúmulo de informaciones irrelevantes sobre los pequeños (los detalles de la vida familiar, los datos biológicos y médicos, las interioridades de la familia...), sino que de compartir y valorar lo que hacen los niños, tanto en casa como en la escuela, porque lo que valoran las personas adultas que les rodean adquiere para ellos especial significado y nos ayuda a hacer mejor nuestro trabajo.

Lo que ha variado es sin duda:

- La proximidad generacional entre padres y maestros: la media de edad del colectivo de maestros se sitúa actualmente cerca de los cincuenta y, si bien

en los últimos tiempos la edad de paternidad se ha retrasado, generalmente se sitúa en torno a los treinta. Esto no impide que las relaciones continúen siendo buenas, puede que incluso favorezca el mantenimiento de una *buena distancia* entre unos y otros (ni demasiado cerca ni demasiado lejos).

- La homogeneidad de las familias que confían los hijos a la escuela. El paso a públicas hizo realidad la vieja voluntad y reivindicación de abrir las puertas a familias de diferentes niveles socio-económicos, pero, como la oferta no ha aumentado, la escuela sigue siendo para una pequeña parte de la población, aunque, eso sí, más diversa.

- La participación de los padres en la gestión económica desapareció cuando las escuelas se incorporaron a la red pública. Es la Administración quien lleva ahora la supervisión y el control.

- El compromiso y la lucha por conseguir la extensión de la oferta de las escuelas infantiles y su modelo pedagógico. Después de unos años de euforia y de la posterior desilusión al comprobar una falta de voluntad política, la cosa ha quedado en una cuestión meramente testimonial y de resistencia por mantener lo que se consiguió en su día.

La democratización del país comportó la normalización de la cultura participativa.¹ Lo que hacía tiempo era casi un delito se convirtió en un derecho y un deber. A pesar de todo, todavía no tiene en la actualidad el mismo contenido para todo el mundo; hay sectores en que el movimiento asociativo de diverso tipo se ha mantenido vivo durante todos

estos años y ahora dispone de un bagaje que le permite incorporarse con facilidad a las oportunidades que se ofrecen, mientras que otros sectores no han tenido las mismas oportunidades de *participar* y tienen más dificultades para encontrar su sitio.

Ciertamente la participación se ha extendido y las formas de participar han variado, como también han variado los modelos familiares, los horarios de trabajo y las posibilidades de cada uno de dedicar más o menos tiempo a la escuela y de los hijos. En cada centro padres y maestros van creando día a día su particular forma de intercambiar, relacionarse, colaborar, participar... en función de su realidad concreta:

- Tertulia periódica en la que padres, madres y maestros intercambian puntos de vista, informaciones y experiencias sobre el crecimiento y educación de los pequeños, boletines redactados por padres y madres en torno a estos temas, cafés-diálogo.

- Actividades como «la hora del cuento», en la que un día a la semana padres, madres o maestros, a la hora de la salida, explican cuentos a todos los pequeños del centro, o bien los representan con motivo de alguna fiesta o celebración.

- Confección conjunta de álbumes de fotos que recogen las actividades en las que participan los pequeños y las personas de su entorno en casa y la escuela y que dan razón de su paso por ésta.

- Organización de debates sobre temas relacionados con el ejercicio de la *mater-paternidad* y la educación de los hijos.



Desde muy pequeños, les gusta mirar fotos de su familia.



*Relación, comunicación,
con los pequeños y sus familias.*

Quizá por eso muchos hombres y mujeres, cuando comienzan a llevar a sus hijos a la escuela infantil, descubren con satisfacción no sólo un centro y unos maestros con quien compartir la educación y el crecimiento de sus hijos, sino también otras familias y un espacio donde ellos mismos tienen la oportunidad de salir del aislamiento que a veces comporta el nacimiento de un hijo, y la posibilidad de participar, en la medida de su disponibilidad, en una institución que los acoge y de la cual sienten que forman parte.

Los padres y madres de hoy viven las consecuencias de la disgregación y la atomización. Sus familias de referencia (padres, hermanos, etc.) o están lejos o no disponen de tiempo o de salud para compartir con ellos la responsabilidad y la dedicación que requiere un pequeño, sobre todo durante los primeros años. Muchas veces los encuentros con los amigos se hacen difíciles, tanto por falta de tiempo, como por la dificultad de hacer coincidir horarios (sobre todo si los amigos no tienen hijos o los han tenido hace tiempo) y gozan de pocas oportunidades para explayarse. Por eso, la escuela infantil se ha ido convirtiendo también en un punto de encuentro donde los padres y madres que lo deseen pueden ampliar o reestablecer sus redes sociales, entrar en contacto con otras personas que tienen niños a su cargo y que se encuentran en situaciones y retos muy parecidos a los suyos.

A lo mejor éste es el cambio más importante –y, más que cambio, yo lo llamaría evolución–, ya que ha sido la sensibilidad y la mirada atenta de algunas maestras lo que –sin perder de vista un determinado modo de actuar y su filosofía de fondo– ha hecho posible la respuesta a estas nuevas demandas. En este tema de relación con las familias, como en tantos otros en educación, con el tiempo y la experiencia se ha aprendido que las maneras de relacionarse cambian, que los intereses y las necesidades de relacionarse son también diferentes; pero, precisamente porque estos más de treinta años de experiencia dan una cierta perspectiva, es posible afirmar que la relación y la participación de las familias es un elemento definitorio y fundamental de nuestras escuelas para los más pequeños.



1. La aprobación de la LOGSE y la LODE comportó el reconocimiento de la educación infantil como primer tramo del sistema educativo del Estado y del derecho a la participación de todos los sectores implicados: administraciones, padres, maestros y alumnos cuando procede. Los decretos que posteriormente se han dictado en sus despliegamientos regulan, entre otras cosas, las funciones de los centros de educación infantil, definen las titulaciones requeridas por los profesionales de esta etapa y legislan el derecho a la participación de las familias.

Montserrat Jubete es maestra y pedagoga. Ha trabajado como educadora en educación infantil, como asesora del Plan de Formación Municipal y como formadora en diversos institutos universitarios de ciencias de la educación, en la Asociación de Maestros Rosa Sensat, y otros.

Nuevos servicios para la infancia en Italia

Tullia Musatti

En muchas ciudades italianas se han desarrollado nuevos servicios para las familias y los niños. Estos servicios se han diseñado para proporcionar a los padres apoyo social. Un rasgo distintivo de la experiencia italiana es que este apoyo se proporciona desde los servicios públicos, en estrecha conexión con la red de servicios ya existente, los *nidi* (las escuelas infantiles 0-3) o las *scuole dell'infanzia* (escuelas 3-6).

Nuevas necesidades en las familias italianas

En la actualidad están surgiendo nuevas necesidades en las familias con niños y niñas muy pequeños. Estas necesidades son el resultado de los cambios que han afectado a las familias en los últimos años, cambios en la estructura familiar, cambios en las relaciones dentro de la familia extensa y otras redes sociales; en la imagen de los niños pequeños y su competencia; en los nuevos modelos culturales de responsabilidad de los padres. Intentando arreglárselas en la vida diaria con un niño pequeño, los padres a menudo experimentan una mezcla de sentimiento de impaciencia e ineptitud. Tienen dificultades para encontrar ayuda en el entorno de la familia extensa. Con muchas expectativas, pero con pocas certezas y poco apoyo, la paternidad se convierte a menudo en un estado de profundo aislamiento. En particular, la madre y su hijo pasan la mayor parte del día juntos, sin oportunidad de mantener contacto con otros pequeños o adultos.

Las necesidades que surgen de esta situación no son tanto de naturaleza material como psicológica: oportunidades de socialización del padre y del hijo, de ayuda en la paternidad y de discutir los problemas con otras personas. Estas necesidades van más allá de las de clase social y de las barreras culturales, y crean nuevas zonas de riesgo social, psicológico

y de salud mental (y eso sin tener en cuenta las necesidades materiales).

La respuesta a estas necesidades y demandas de nuevas formas de socialización y ayuda ha adoptado diferentes formas en distintos países. En Francia, diversos grupos de profesionales, como los psicoterapeutas y los asistentes sociales, han respondido desarrollando espacios de acogida para los niños y sus familias. Uno de los más conocidos es el de Françoise Dolto, *La Maison Verte* (ver, en este mismo número de *Infancia en Europa*, el artículo de Myriam Mony y Marie Nicole Rubio). En Italia, ha sido el sistema público de educación y atención a la infancia (ECEC) el que ha respondido a las demandas de las familias. De hecho, esas demandas se han visto estimuladas por la existencia de unos servicios públicos de reconocida calidad. Por su parte, las autoridades se han dado cuenta de que esta respuesta a esas necesidades integrada en los *nidi* se podía desarrollar en servicios de horario de apertura más limitado. Por eso, en ciudades y pueblos de Italia con políticas y servicios de atención a la infancia más avanzados, y más sensibles a las necesidades de los niños y sus familias, se han desarrollado nuevos tipos de servicios.

Dos respuestas desde el ámbito municipal

El proceso empezó en 1986, en Milán, con la ayuda de la fundación Bernard Van Leer, y también en Pistoia, una ciudad de la Toscana. En los años siguientes, los



Centro Insieme Piccolissimi, servicio para pequeños de menos de 18 meses y sus familiares, en el nido Elefantino Elmer, de Roma.

nuevos servicios se fueron extendiendo a otros municipios que ya tenían *nidi* de alta calidad educativa. Esta expansión contó con el apoyo económico de algunos gobiernos regionales, como los de Emilia-Romagna, Umbría y Toscana. En 1997 recibió un nuevo impulso con la legislación nacional que promovía los derechos de la infancia y la adolescencia. Se estima que hoy funcionan de forma permanente unos 300 nuevos servicios. Están funcionando igualmente bien en ciudades y pueblos de distinto tamaño, incluidas grandes áreas metropolitanas como Turín, Génova, Milán, Bolonia, Roma y Palermo. Un rasgo importante de los nuevos servicios es la flexibilidad del modelo básico de organización que ha sido implementado, que admite una gran diversidad. Por ejemplo, las horas de apertura varían en función de dónde esté situado el centro. Estos nuevos servicios pueden tener su propio local o disponer de espacios en *nidi* o *scuole dell'infanzia*, aunque también pueden estar ubicados en centros multifuncionales junto con otros programas.

Esta variedad puede ser reducida a dos tipos principales, con el énfasis puesto en diferentes aspectos de un mismo proyecto educativo. Los servicios pertenecientes al primer tipo son centros para niños y para padres. Normalmente acogen a pequeños desde los 18 meses hasta los 3 años de edad –aunque recientemente, a resultas de estos centros, ha nacido un servicio específico para menores de 1 año. Los centros requieren la presencia de los padres u otros miembros de la familia con sus hijos, para compartir el tiempo de juego y socialización con otros niños y niñas y sus familias. Su objetivo principal es ofrecer un espacio donde la relación de los padres con sus hijos puede verse renovada, y proporcionarles los beneficios de nuevas experiencias fuera de la familia. Característica esencial de estos servicios son los contactos sociales entre padres; por lo tanto, se promueven oportunidades de encuentro entre los unos y los otros.

El segundo tipo de servicio es el el espacio de los niños. Los padres pueden escoger entre quedarse allí con sus hijos o marcharse. Estos servicios procuran por encima de

todo brindar a los pequeños la oportunidad de tener experiencias sociales y cognitivas en un grupo de iguales y darles apoyo en su progreso hacia la autonomía en el juego y las relaciones sociales. Se ha argumentado que, siendo capaces de observar y aceptar sus progresos, los padres podrán reducir su estrés y ser capaces de responder mejor a las necesidades de sus hijos.

Crear un clima acogedor

Mas allá de las diferentes organizaciones y orientaciones, todos los nuevos servicios comparten ciertos objetivos: brindar a padres e hijos oportunidades de experiencia social, contrarrestar el aislamiento de la madre y el hijo, y ofrecer a los padres oportunidades de encuentro y diálogo sobre la paternidad. La hipótesis de fondo es que un contexto social positivo como éste puede contribuir a prevenir desajustes psicológicos y sociales entre los padres y los niños.

Se pueden identificar fácilmente un conjunto de similitudes organizativas y funcionales entre los servicios. Todos ellos ofrecen la opción de uso a tiempo parcial. Incluso en el caso de que el servicio abra los siete días de la semana, la oferta de media jornada se limita a un máximo de cuatro o cinco sesiones de mañana y tarde (sábados incluidos). Aunque puede que tomen algo, los pequeños no se quedan a comer ni a dormir. Las formas de matrícula son variadas: desde cuotas por días o meses, a libre acceso para todas las familias del barrio.



Centro Insieme con un sorriso, servicio para pequeños de 18 a 36 meses y sus familiares, en Roma.

Centro Insieme Picolissimi, servicio para pequeños de menos de 18 meses y sus familiares, en el nido Elefantino Elmer, de Roma.



En todos los nuevos servicios el diseño persigue crear un clima acogedor. Esto se consigue de dos maneras: Una es creando un entorno físico que ayude a fomentar las buenas relaciones entre gente que no se conoce. El entorno debe por lo tanto no sólo ofrecer a los niños oportunidades de juego, sino que también debe ofrecer a los adultos oportunidades de socialización. La segunda tiene que ver con el rol de anfitrión que debe jugar el educador con los niños y sus padres, ayudándolos a conocerse y expresar sus necesidades, pero sin adoptar el papel de experto en educación y atención a la infancia.

Prácticamente todos los nuevos servicios emplean educadores con experiencia de trabajo en *nidi* y *scuole dell'infanzia*. Esta experiencia es necesaria para trabajar en nuevos servicios donde los educadores tienen que dar respuesta y apoyo psicológico a las necesidades de los padres y a las condiciones de vida cotidiana de los niños. En todos los casos, se han establecido programas específicos de formación para el personal de estos nuevos servicios, para profundizar su preparación en dar apoyo social y trabajar con los padres. También se ha evidenciado una gran necesidad de supervisión externa de estos servicios. Durante los primeros años, esta función ha sido a veces desempeñada por psicoterapeutas. Ahora, en la mayoría de los casos, esta supervisión la llevan a cabo los mismos coordinadores pedagógicos que trabajan con los *nidi* y las *scuole dell'infanzia*, apoyando, así, el trabajo en red entre diferentes servicios.

Tulia Musatti trabaja como investigadora en el *Istituto di Scienze e Tecnologia de la Cognizione, Consiglio Nazionale della Ricerche*, Roma.

Más información: musatti@ip.rm.cnr.it



Centro Insieme Picolissimi, servicio para pequeños de menos de 18 meses y sus familiares, en el nido Elefantino Elmer, de Roma.

Servicios padres y niños pequeños

Según un estudio reciente, en los últimos tres años se han creado nuevos servicios para padres e hijos menores de 1 año en al menos trece ciudades italianas, como respuesta a una necesidad de servicios específicos para padres con hijos muy pequeños. Constituyen la experiencia más reciente en Italia y parecen apuntar por dónde van los nuevos servicios de ECEC, que, más bien, ofrecen apoyo social y no tanto provisión de servicio.

Los objetivos y estrategias generales de estos servicios son los mismos que los de los centros para los niños y sus padres: recibir a los niños y a los padres en un clima social acogedor, que favorezca la comunicación y la interacción. En estos servicios, no obstante, el objetivo de dar apoyo a los padres es más explícito. De hecho las demandas de los padres con niños y niñas muy pequeños han sido muy claras en esta cuestión: se quejan de la falta de apoyo de la familia extensa o de la red social, así como de la inexistencia de servicios de salud como aquellos de los que habían dispuesto antes con los cursos prenatales, pero que ahora los dejan a solas frente a la paternidad. La función de los profesionales –que es la de colaborar con los padres sin compartir el cuidado de sus hijos–, se hace incluso más explícita. Y la búsqueda de estrategias no intrusivas ni técnicas para dar apoyo psicológico es incluso más importante que en los *nidi*. Los servicios han destacado la importancia de mantener contactos permanentes con otros servicios educativos, sociales o de salud (por ejemplo: consejos de familias, departamentos de maternidad de hospitales y servicios de educación y atención a la primera infancia), para dar apoyo al tránsito físico y psicológico de las familias de un servicio a otro (por ejemplo: la información sobre el acceso a los servicios ECEC, la puede dar un centro; o un educador de un curso prenatal puede dar cuenta de su existencia y funcionamiento).

«Hola» y «adiós»

En los centros para niños y padres el hecho de dar la bienvenida a los niños y a los padres es de suma importancia, y no sólo una mera rutina. Los educadores han dedicado mucho tiempo a debatir sobre este aspecto. Un momento esencial para establecer un clima de bienvenida es obviamente al llegar el pequeño y sus padres cada día. A diferencia de *La Maison Verte*, en Francia, donde se pone el acento en el derecho al anonimato de padres y niños, en la práctica totalidad de los centros italianos cada pequeño y cada adulto es recibido por su nombre. Los educadores recuerdan los nombres de todos y cada uno, y favorecen la familiaridad entre niños y padres. En muchos servicios, hay una pizarra donde cada padre puede escribir su nombre y el de su hijo. Los educadores y los padres se preocupan de saber quién no ha venido y por qué, y hablan sobre las afinidades entre los niños y sobre sus preferencias por algunas actividades de juego.

Estrategias similares se utilizan a la hora de abandonar el centro. A menudo se desarrolla un ritual: una actividad colectiva (cantar o leer un cuento) o una estrategia personalizada (un pequeño puede llevarse a casa un objeto del centro). De cualquier forma, se acompaña a la puerta a cada pequeño y a cada padre y se les dice adiós. Otro momento importante para mejorar el clima de acogida puede ser el de tomar algo (taza de té o café, zumo, galletas). En esta ocasión, los pequeños podrán experimentar su autonomía con sus iguales, mientras que los padres podrán observar las formas de comportarse de otros niños y los diferentes estilos educativos de sus padres.

En resumen, los educadores procuran que los padres y los niños se sientan a gusto en un espacio que les resulte significativo, estructurado temporal y espacialmente. Este lugar les proporcionará un marco de conocimiento y relación donde adultos y pequeños podrán compartir variedad de experiencias.

Un entorno significativo

En los centros es muy importante crear un entorno físico que ayude a la educación, estéticamente agradable y con garantías de higiene: espacios bien iluminados, alegres y con mobiliario que da acomodo a los adultos y permite jugar a los niños. Este entorno se ha dispuesto para transmitir el mensaje: «éste es un buen lugar para los niños», lo que también es habitual en las escuelas 0-3 de Italia. Además, se añade el mensaje: «aquí son bienvenidos también los adultos a cargo de los niños». Todo el mundo, adultos y pequeños encuentra acomodo y oportunidades de compartir juego y comunicación con otros adultos y pequeños.

El espacio está muy estructurado, como en los *nidi* italianos: una gran variedad de rincones de juego simbólico (cocinas, dormitorios, etc.), de experimentación, de dibujo, de pintura... y un rincón de lectura con libros infantiles en estanterías al lado de sofás, sillas o una alfombra, donde adultos y pequeños pueden disfrutar del placer de una lectura compartida. Al igual que en los *nidi*, suele haber una estera acolchada con cojines, donde adultos y pequeños pueden sentarse, jugar, conversar o simplemente descansar. Esta estera es muy grande, para un gran número de adultos y pequeños sentados en círculo. Así, los más pequeños, que aún no se desplazan autónomamente, pueden jugar con objetos (el cesto de los tesoros siempre está a su disposición) e interactuar con otros niños sin perder el contacto con sus padres.

El poder de los padres en Dinamarca

Niels Christian Hansen

Dinamarca cuenta con la red de servicios a la infancia más extensa de Europa. Todos los centros de Dinamarca –escuelas 0-3, escuelas 3-6 y centros de edades integradas para mayores de 6 años– han elegido un consejo de padres. Estos consejos tienen la capacidad de decidir en los temas de pedagogía, de presupuesto y de personal.

El sentido del caos en Emilie

«Es importante que las cosas se digan abiertamente en el centro, y no a hurtadillas fuera, porque de esta manera se puede hacer algo al respecto», dice Kirsten Nyvang Jensen, directora de la Escuela 3-6 Emilie, de la ciudad de Hjørring.

El armario ropero ha sido un caos, y lo ha sido durante toda la primavera. Eso fue lo que dijeron unos padres en la fiesta de verano, pero, en el fondo, fue porque estaban satisfechos del resto del funcionamiento de la escuela. Y la presidenta del consejo de padres, Inga Damsgaard Jensen, dice: «mejor un caos en el ropero, que con los niños.»

No obstante, la directora no estuvo completamente satisfecha hasta haber dado una explicación del asunto. Con dos pedagogos (profesionales formados) de excedencia, hay dos sustitutos temporales aprendiendo las claves de funcionamiento. «Tenemos que priorizar los recursos disponibles de manera que no los desperdiciemos ordenando un ropero. Los nuevos trabajadores están ahora bien formados. Ya no hay caos en el armario ropero.»

Este episodio se discutirá de principio a fin en la próxima reunión del consejo de padres. Kirsten dice que «los padres podrán conocer en qué consiste dirigir una institución. Por qué el ropero puede ser a veces un caos. Me gustaría hacerles entender que las cosas no son lo que aparentan, que todo tiene una razón de ser.»

Principios básicos

«Si no hay apertura, no hay nada que hacer», dice Inga, que trabaja como analista en el Hospital de Hjørring. Si bien es la presidenta del consejo de padres, expresa aquí unas palabras en su nombre y el de su familia para destacar la fuerza del centro: «Cuando traspasas la puerta, siempre hay alguien que te da los buenos días y te saluda por tu nombre. Siempre te escuchan. Si Sofie ha dormido mal durante la noche, les gustará saberlo, y entonces yo se lo explicaré todo sin dejarme nada. Mi otro hijo también vino aquí. Estaba siempre tan tranquilo. Puedo recordarlo. Al principio pensé: ¡uuf!, hay algo desagradable en un centro de atención a la infancia, todos esos gritos y llantos; pero aquí no hay nada de eso, y es algo de lo que te das cuenta enseguida, con sólo abrir la puerta.»

Inga no sólo observa a sus propios hijos, sino la escena completa. «Al llegar, observo a los otros niños, porque es interesante tener una idea del mundo en el que Sofie pasa el día. Sofie es un poco especial: necesita ayuda para relacionarse. La escuela puede dársela, así que estamos tranquilos.»

Antes de entrar, los nuevos pequeños de la escuela Emilie, reciben una carta personal en la que se les da la bienvenida y se explica el plan de actividades, lo que se llama sus principios básicos. El plan en los centros daneses normalmente es el resultado de los debates del consejo, la dirección del centro y el resto del personal. Kirsten cree que este documento contribuye a asegurar la comprensión y la apertura entre las familias y el personal en los asuntos cotidianos y los de orden general. No sólo recoge los principios básicos, sino también la visión de la naturaleza humana, las teorías y las prácticas del personal de la escuela. «Nos inspiramos en la pedagogía de Reggio-Emilia, pero, claro está, adaptada al estilo danés», explica Kirsten, «Damos gran importancia a la documentación en nuestro trabajo, de este modo lo hacemos visible, y las familias pueden ver por sí mismas lo que realmente estamos intentando hacer. Lo que escribimos en nuestro plan de actividades es lo que estamos haciendo de muchas formas diferentes.»

Todo se basa en el respeto

Inga y Kirsten están de acuerdo en que la buena cooperación con los padres se debe también a la forma en que los nuevos pequeños son tratados al llegar a Emilie. Los de tres años empiezan en un pequeño pabellón a unos metros del edificio principal. Pueden pasar ahí tanto tiempo como sea necesario, hasta que estén listos para formar parte de la escuela.

Kirsten explica que la teoría pedagógica de Emilie recalca que los padres son una parte inseparable de la vida del hijo, incluso si la mayor parte del tiempo de vigilia la pasa en la escuela. Por lo tanto, ningún padre llevará al niño a la escuela y dirá que desde ese momento es responsabilidad del centro. El personal se esfuerza constantemente en involucrar a los padres, tanto en las tareas prácticas, como en la filosofía pedagógica, así que todo es bien visible y transparente.

«Aquí somos muy honestos –dice la directora–. Si un pequeño tiene problemas, hablamos con los padres de una forma tranquila y observamos cómo van las cosas, entonces discutimos qué podemos hacer entre todos para ayudar al niño. No sirve de nada hacer algo sin contar con los padres. Si los padres presentan cualquier objeción, entonces no seguimos adelante. Ésta es nuestra posición básica. ¡Significa respeto! Se debe empezar por el ser humano individual, por lo tanto es diferente mi trato con el padre de Inga o de Jacob. Me gusta oír la experiencia de los padres antes de sacar mis propias conclusiones.»

Un ejemplo: Kirsten señala que la disposición del espacio puede no ser apropiada para todos los pequeños. Si la estancia se percibe como demasiado grande, algunos niños pueden tener dificultades de concentración. «Por lo tanto, hemos de decir esto a los padres, en vez de decirles que su hijo constituye un problema.» Otro ejemplo: el personal lleva a cabo muchas tareas de observación. Pero esos conocimientos son siempre compartidos abiertamente. Las observaciones de los niños son cuidadosamente analizadas por los profesionales y discutidas con los padres.

El consejo, un lugar de aprendizaje

Inga ha reflexionado mucho sobre la forma de expresarse en la asamblea general anual de padres. «Creo que mucha gente sabe que siempre se puede opinar, aunque hay personas que se enzarzan en discusiones *vis a vis*.»

Inga fue elegida miembro del consejo de padres hace cinco años. Durante largo tiempo, había estado un poco celosa de su marido, que antes era miembro del consejo. Pensó que el trabajo parecía interesante, así que tomó la opción de presentarse como candidata. El primer año resultó muy absorbente, puesto que el ayuntamiento de Hjørring había introducido los convenios de gestión por resultados. Esto supuso un convenio entre Emilie y el ayuntamiento para centrarse en ciertos temas específicos. La escuela aportaría documentación sobre su trabajo, y el ayuntamiento, fondos para la formación del personal. «Nosotros elegimos como prioridad *ítems* para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y sociales de los pequeños, y yo tenía que estar preparada a conciencia sobre esos temas. Además, trabajamos para sacar adelante una extensión de la escuela para los niños más pequeños, para reemplazar el pabellón. Esto llevó mucho tiempo, entre solicitudes y burocracia. No soy el tipo de persona que se sienta, redacta un largo documento y luego espera. Siempre suelo hacer algo para mantenerme en activo. He aprendido mucho estos años. No tengo ninguna duda de que me será útil en el futuro.»

Dos niños jugando felices...



Conciencia

¿Por qué ofrecer entonces tu valioso tiempo libre para el trabajo con el consejo de padres cuando ya tienes bastante trabajo que hacer? Inga cree que no se puede mantener un buen centro de atención a la infancia si no te implicas como padre. Es importante participar en el lugar donde tus hijos pasan su tiempo. Es algo que ha aprendido por sí misma. «Incluso si ha habido que pagar un alto precio, el esfuerzo ha valido la pena, porque cuando hay algo de lo que te haces cargo con esmero... cuando piensas que debe seguir siendo una buena escuela infantil y puedes ver que necesita ayuda, entonces haces todo lo que puedes.»

Inga ve el ayuntamiento como un aliado y un enemigo a la vez, pero a eso no lo llama política: «No estoy interesada en la política y no quiero involucrarme en ella. Me dejo llevar más bien por mi propia conciencia.»

Para tener una mejor apreciación de las opiniones de los padres sobre el centro, los tres miembros elegidos como cargos se sientan repartidos por la mesa en las reuniones del consejo. En conjunto, son ocho los padres que se reúnen regularmente. Si bien Kirsten, como directora de la escuela infantil, es la responsable pedagógica y administrativa, el consejo de padres establece las bases para el presupuesto y el trabajo pedagógico, y además, puede participar en la selección del personal. Sobre todo, verifican que la escuela persiga sus objetivos y sustente sus principios. De este modo, cualquier disputa es cortada de raíz.

Aún hay más: la directora a menudo le recuerda al personal la importancia de informar a los padres sobre todo lo que acontece a lo largo del día. «Esto puede resultar dificultoso para muchos pedagogos, pero no es la responsabilidad de los padres, sino la nuestra. Somos nosotros quienes establecemos las reglas de cómo llevar este lugar. La bandera puede dejar de ondear fácilmente, por eso tenemos que estar siempre predispuestos.»

Por añadidura, regularmente, a todos los padres se les pide que completen una serie de informes escritos. No obstante, los principios básicos del plan de actividades son fijos. «En consecuencia, en nuestra reunión introductoria, decimos a los nuevos miembros del consejo de padres que no podemos interferir ni cambiar las cosas cada año», dice Kirsten. «El truco está en discutir y mejorar las cosas dentro de los márgenes del plan de actividades.»

Sea política, sea conciencia, los esfuerzos de las familias dejan su huella en Emilie. Conocer bien a cada uno de los otros niños vale su peso en oro al crecer los jóvenes. Kirsten dice: «Cuando los niños van a la escuela y luego cuando son adolescentes, es importante que se conozcan entre ellos, así es más sencillo decir a los padres de Peter: He visto a Peter en la calle a la una de la mañana. Hedía a borracho, y tan solo tiene 12 años.» Los niños y los padres de Emilie se distinguen entre la gente, declaran Inga y Kirsten. En la escuela, los padres de Emilie forman un grupo. Aunque sus hijos vayan después a tres escuelas distintas, todavía mantienen el contacto.

Todo esto significa que los padres constituyen un recurso de respaldo fantástico para tenerlo a tu lado. «Hagamos que permanezcan juntos en vez de enfrentarse unos con otros: no hay mejor recurso.»

Texto y fotos: Niels Christian Hansen

Para más información:

Kirsten Nyvang Jensen: dakn@hjoerringkom.dk

Página web de la escuela Emilie: www.emilie-bh.dk



Una niña haciendo plástica.

De izquierda a derecha: Inga Damsgaard Jensen, presidenta del Consejo de Padres.
Kirsten Nyvang Jensen, directora de la escuela Emilie.



Nacimiento/emergencia de la paternidad

Myriam Mony, Marie Nicole Rubio¹

En Francia la paternidad se ha convertido en un importante asunto político y social, en particular por el papel que juega en la regulación social. Hoy existen muchos modelos de paternidad, cosa que puede desconcertar a los padres y a los profesionales. También significa la oportunidad de crear nuevos puntos de referencia y de imaginar nuevas posibilidades para la educación de los niños y niñas, y, con la ayuda de nuevos movimientos sociales, para la sociedad.

El término *paternidad* apareció por primera vez en su versión francesa en 1959, en la traducción de los escritos del psicólogo americano Thomas Benedek. En los años setenta, se difundió de la mano de sociólogas feministas como Andrée Michel. Aparecieron nuevos términos: *monopaternalidad*, *pluripaternidad*, *homo-paternidad* y *co-paternidad*. La introducción de este nuevo concepto ha focalizado la función de la paternidad, obviando la cuestión de las diferencias de género.

A lo largo de muchos años, las ciencias humanas han analizado e investigado cuestiones relacionadas con la función de los padres. Esta labor ha sustentado la toma de decisiones política y ha introducido el término *paternidad* en las políticas públicas. Pero las iniciativas políticas en Francia se han visto también influidas por tres importantes movimientos, particularmente significativos en la evolución de los roles paternos en los servicios sociales y educativos.

- La red de escuelas de padres: un movimiento de apoyo a la formación de los padres en sus responsabilidades educativas.
- Las *crèches parentales*: un movimiento iniciado por padres que asumían responsabilidades en la organización del día a día de los centros de atención a la infancia.
- Espacios de acogida para padres y niños (LAPE): espacios para la socialización de la relación padres-hijos y espacios de apoyo por parte de un tercero con formación psicoanalítica para el proceso de separación. La relación singular entre padres e hijos se explora en común con otros padres y niños.

La red de escuelas de padres y maestros

La propia expresión *escuela de padres* puede prestarse a confusión. Se ha dicho muchas veces que el trabajo de ser padres es el único para el que no se requiere formación previa; pero se ha visto que, con el desarrollo de las ciencias humanas y, en particular, de la psicología del desarrollo infantil, los padres quieren saber más, para entender mejor a sus hijos y las interrelaciones en el contexto familiar. El término *escuela* debe entenderse en un sentido amplio, como un lugar donde aprender juntos.

La primera escuela para padres y maestros se creó en el año 1929 en París. En los años 40 y 50, la influencia de la medicina dio paso gradualmente a la influencia de la psicología y el psicoanálisis. Después de 1968 se dieron cambios importantes, con la emergencia de nuevos modelos de comportamiento sexual y paterno. Esta época de grandes cuestionamientos condujo a nuevas actividades. En 1971 se creó un servicio de apoyo telefónico para los padres –*Inter-service-parents*–, seguido de otros servicios de apoyo a los padres en educación y temas legales y sociales.

Con el tiempo, esta red de servicios ha llegado a jugar un importante papel, al explicar los problemas sociales y participar activamente en la evolución social. Se ha convertido en una voz respetada, que tienen en cuenta los poderes públicos. Hoy, la red está formada por unas treinta asociaciones locales y un ente nacional, FNEPE, que agrupa a padres y maestros interesados en las cuestiones que conciernen a la familia,

la educación, la infancia y la adolescencia. Tres son sus áreas principales de trabajo: información, formación e investigación. Se ocupa de difundir ideas a través de publicaciones como *École des Parents* y *Groupe Familial*. Trabaja también con muchos grupos de padres.

Las escuelas para padres y maestros son lugares de reflexión e intercambio. Desde una perspectiva no profesional y con una inquietud por la prevención, ofrecen también conferencias, información y servicio de documentación, además de un servicio anónimo y gratuito de atención telefónica. Son lugares para la escucha, el asesoramiento, el diálogo, la formación y el ánimo.

Las *crèches parentales*

Este modelo surgió en 1968, como reacción a todas las formas de apropiación de la educación de los niños y niñas por parte de los profesionales. Aquí, los padres son los que emplean y los profesionales son los empleados. Cada padre o madre dedica al menos medio día a la semana al centro. Gradualmente, los profesionales han ido encontrando su lugar, aportando una competencia educativa que respeta la posición de los padres. Desde 1973, se ha reconocido y reclutado una nueva profesión: los educadores de los pequeños.

En las *crèches parentales*, maestros y padres discuten, en las reuniones mensuales, sobre todas las cuestiones: teoría y práctica educativa, relación entre familias y profesionales, gestión y organización, relación con otros colaboradores...

En estas reuniones, los padres discuten: el enfoque educativo; si las vacunaciones convienen o no; si hay que dejar a los niños a su aire o intervenir; si las comidas y los descansos han de ser o no en tiempos fijados, o según las necesidades. Las discusiones se estructuran y organizan de forma que se mantenga el valor del trabajo democrático; su objetivo es desarrollar una concepción colectiva de la educación.

En 1981, una circular del gobierno reconocía este nuevo tipo de servicio de atención a la infancia. Así, obtuvieron financiación pública de los fondos de subsidios a las familias y los municipios, lo que complementó la contribución de los padres. La circular permitió expandirse al movimiento. En 1981 había unas cien *crèches parentales* y en 1991, mil.

Al mismo tiempo, se creó la asociación del colectivo de niños y padres (ACEP), para disponer de una organización que diera cobertura a las *crèches*. La ACEP quería dar oportunidades a los padres que quisieran desarrollar servicios de atención a la infancia según su preferencia, en cuanto a contenido y estructura; en pocas palabras: para expresar su ciudadanía y solidaridad paternal. En un momento en que la mayoría de las *crèches* tenían una fuerte orientación psicopedagógica y sanitaria, y eran gestionadas por educadoras (una situación que duró hasta el año 2000), el reconocimiento de la competencia de los padres en el trabajo con los niños y niñas fue casi una revolución.

Introduciendo a los padres en un mundo que tradicionalmente estaba reservado a los profesionales, los roles cambiaron: esta nueva relación educativa se concibió como el triángulo de oro de los niños, los padres y los profesionales. En 1989, la ACEP se convirtió en la ACEPP, adquiriendo con la segunda «P» el reconocimiento del lugar de los profesionales y su nuevo rol, y se formuló una carta de la infancia. La carta declaraba los valores de la ACEPP, en particular el desarrollo de la personalidad del niño; la consideración de los padres como los primeros educadores, y el papel de los profesionales para garantizar la calidad de la atención a la infancia. Hoy, la ACEPP desarrolla el trabajo de la red de *crèches parentales* en treinta departamentos y federaciones regionales. Promueve la paternidad activa, que implica valores de educación, solidaridad y ciudadanía.

Espacios de acogida para padres y niños

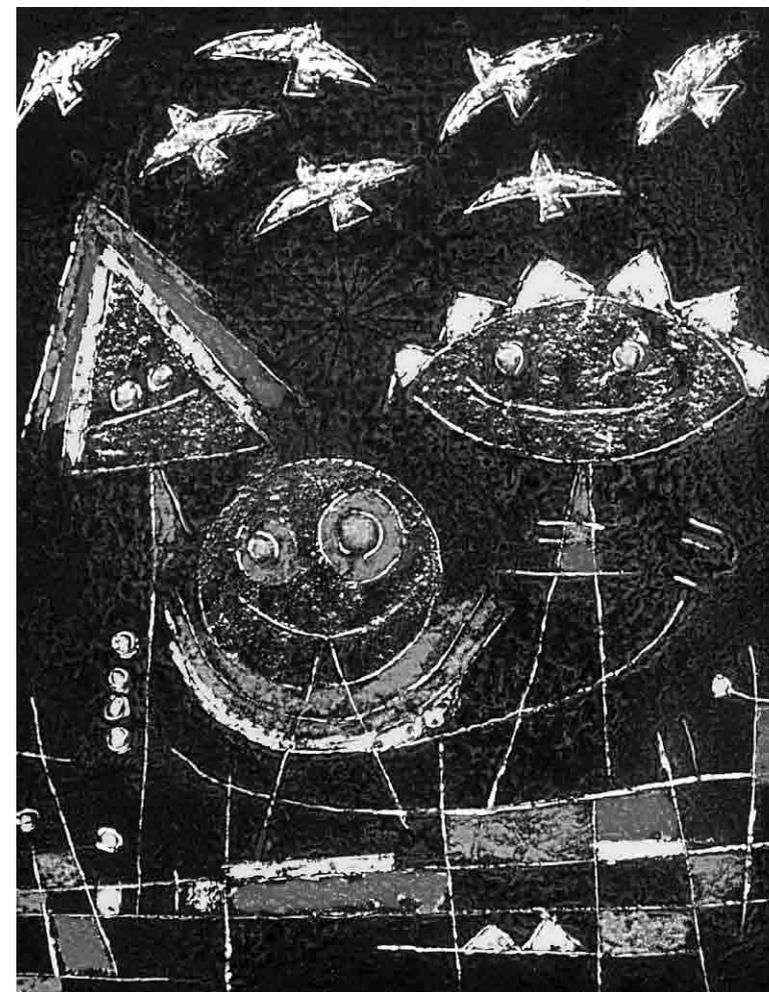
Los LAPE son parte de un movimiento de innovación social iniciado por profesionales que querían renovar su práctica. A final de los 70, se crearon dos nuevos espacios innovadores, ambos por psicoanalistas que deseaban promover el trabajo preventivo. El *Institut de Recherche Appliqué à l'Enfant et au Couple* (IRAEC) abrió el *Club des Bébé*s, mientras que, Françoise Dolto, una figura carismática muy reconocida en Francia, creaba *La Maison Verte*. Fue esta segunda iniciativa la más conocida, y la más extendida con la ayuda de los LAPE.

Françoise Dolto creó *La Maison Verte* para asegurar la prevención temprana de problemas entre los niños y sus padres. La propuesta era juntar a los niños de menos de cuatro años y los adultos a su cargo, en espacios donde pudieran jugar y hablar con total libertad, donde pudieran entrar y salir como quisieran, sin ningún tipo de explicación ni identificación, salvo sus nombres de pila. Lo que suceda sólo depende de la gente que está allí. Los psicoanalistas son los profesionales en estos espacios.

Hay pocas reglas, pero se aplican estrictamente:

- No se puede dejar a los niños solos en ningún caso, lo que permite trabajar sobre la angustia causada por la separación del niño y el adulto.
- Hay un área donde no se permiten vehículos de ruedas, para proteger a los pequeños que no andan todavía.
- A veces, también es necesario el uso de un delantal para jugar con agua.

Los LAPE se inspiran en *La Maison Verte*, aunque hay algunas diferencias. Los servicios se ubican en las áreas más desaventajadas. El aislamiento de los padres –y particularmente las madres– es, en todos los proyectos, una preocupación básica. Los profesionales tienen un perfil parecido al de los trabajadores sociales, si bien algunos de sus principios propios son: la libertad, el anonimato y la neutralidad. Los LAPE mantienen su idea original de ser espacios que no proponen la intervención en el plano educativo o terapéutico. Permiten a los padres encontrarse discretamente con otros padres y ver cómo sus pequeños se relacionan con



Pintura de Rolf Ball.

otros niños y niñas. Su gran fuerza es su informalidad. Sus profesionales, los *acogedores*, dicen que es esencial que cada padre y cada niño se sienta bien.

Hoy, los fondos de subsidios a las familias han reconocido estas iniciativas y han contribuido a su financiación. Se han contabilizado unas 230 LAPE a partir de las solicitudes de financiación.

Una política gubernamental

En junio de 1998 se celebró un congreso sobre la familia. Basándose en los movimientos descritos más arriba, así como en las investigaciones de Irène Théry, socióloga, Didier Houzel, psiquiatra, y Alain Bruel, juez de infancia, el gobierno se implicó en la creación de proyectos para escuchar, ayudar y animar a los padres. Se creó una delegación interministerial para la familia (DIF), que ha abierto un gran espacio de reflexión. Cada uno de los 99 departamentos de Francia ha creado una red de apoyo a la iniciativas locales. Nuevos fondos han sustentado este trabajo.

Se han financiado cuatro tipos principales de acción:

- Relaciones familia-escuela.
- Intercambio de saberes y competencias entre las familias.
- Encuentros entre familias y profesionales.
- Organización o impulso de actividades familiares de padres e hijos.

Los resultados muestran la diversidad y creatividad del movimiento. Se han llevado a cabo más de 1.450 iniciativas (más detalles: www.cedias.org).

En febrero de 2001, el ministro responsable de familia, infancia y personas con discapacidad presentó las directrices para la reforma de la autoridad paterna y los nuevos derechos de la familia:

- Afirmar la validez del concepto de la autoridad paterna, definiéndola por entero en términos de derechos y responsabilidades.
- Equiparar la autoridad paterna entre la madre y el padre, con lo cual se fortalece la paternidad mediante la revalorización del rol de padres.
- Definir derechos comunes para todos los pequeños.
- Respaldar a las familias más frágiles ayudando a los padres a ejercer sus responsabilidades.

Conclusión

Los tres movimientos presentados en este artículo han sido muy significativos. Su desarrollo ha sido una importante respuesta a las necesidades sociales, particularmente en lo que respecta a los espacios sociales para las familias. Representan una nueva relación entre el espacio público y el privado. Han resaltado una serie de aspectos:

- La importancia de la continuidad educativa y en consecuencia la necesidad de coherencia y conexión educativa entre diferentes parcelas de la vida de los pequeños.
- La naturaleza subjetiva del conocimiento educativo.
- La necesidad de ser consciente de la identidad del niño en la familia, para permitir la socialización en diferentes ámbitos, incluyendo espacios públicos y contextos sociales *micro* y *macro*.
- Los recursos que ganan los profesionales al tener en alta consideración a las familias y una buena colaboración con ellas.
- El impacto de la relación entre los padres en la socialización que respeta la diversidad de enfoques educativos.
- La importancia de los espacios para la práctica democrática que permitan a las familias y a los profesionales expresarse y debatir, para permanecer atentos al control y la responsabilidad social de las familias.

Durante tres años la revista *Le Furet* (de *Infancia en Europa*) ha coordinado un grupo nacional que aglutina a los tres movimientos ACEPP, EPE y LAPE –así como representantes del DIF, del Ministerio de Salud, Familias y Personas con Discapacidades, de la *Caisse Nationale d'Allocations Familiales* y muchas otras instituciones. Este grupo se ocupa de temas para llevar adelante con los niños pequeños, relación y apoyo a las familias, y, sobre todo, la lucha contra la exclusión y la discriminación.

1. Este artículo ha contado con la colaboración de la *Fédération Nationale des Ecoles des Parents et des Educateurs* (FNEPE) y de S. Passaris, cofundador de ACEPP.

Myriam Mony trabaja en la *École de Service Social du Sud-Est* (ESSSE), como formadora de educadores.

ESSSE es miembro de la red DECET y de la red interregional.

Marie Nicole Rubio es la directora de *Le Furet*.

Más información:

Myriam Mony: mony.myriam@wanadoo.fr

Marie Nicole Rubio: lefuret@noos.fr

Página web de ACEPP: www.acepp.asso.fr

Página web de FNEPE: www.ecoledesparents.org



Pintura de los niños y niñas.

Foco en...

Escocia

Bronwen Cohen

En nuestro segundo «Foco en...» vamos a centrarnos de nuevo en una determinada área de Europa. Escocia forma parte del Reino Unido, y en los últimos tres años ha recuperado su propio parlamento. Escocia fue la cuna de uno de los pioneros de los servicios para la infancia de los que trata este artículo.

Robert Owen (1771-1858), dueño de una fábrica textil, reformador social y educador

Robert Owen nació en Gales y, de niño, se mudó a Manchester, Inglaterra. Su amistad y posterior matrimonio, en 1799, con la hija de un comerciante de hilos de Glasgow lo trajo a Escocia, donde adquirió las fábricas de algodón de New Lanark. Allí abrió, en 1816, una primera escuela, y, además, una escuela infantil y un servicio extraescolar. Aquellas dos escuelas se llamaban, respectivamente, Institución de Formación del Carácter y Escuela Infantil de New Lanark, y se pretendía que fueran utilizadas como instalaciones educativas y recreativas por toda la comunidad –el edificio de la escuela también albergaba una cocina y un comedor comunitarios. El año de apertura, las escuelas acogieron aproximadamente 600 pequeños de edades comprendidas entre los 18 meses y los 10 o, en algunos casos, 12 años de edad.

En tanto que hombre de negocios y dueño de una fábrica textil, el interés de Owen por la escuela pudo en parte haberse debido a las demandas de sus trabajadores –entre los que había mujeres y hombres. En 1813, en una descripción sobre la forma en que la escuela infantil combinaría atención y educación, Owen escribió: «Los padres se sentirán aliviados de la falta de tiempo y de los cuidados y ansiedades que ocasiona la atención a sus hijos desde el momento en que pueden quedarse solos hasta que van a la escuela. El pequeño se encontrará en una situación segura, en la que, con sus futuros compañeros de escuela, adquirirá los mejores hábitos y principios, mientras que, a la hora de las comidas y por la noche, retornará a las caricias de sus padres; y el afecto mutuo aumentará con la separación.»



Retrato de Robert Owen.

Panorámica general de New Lanark.



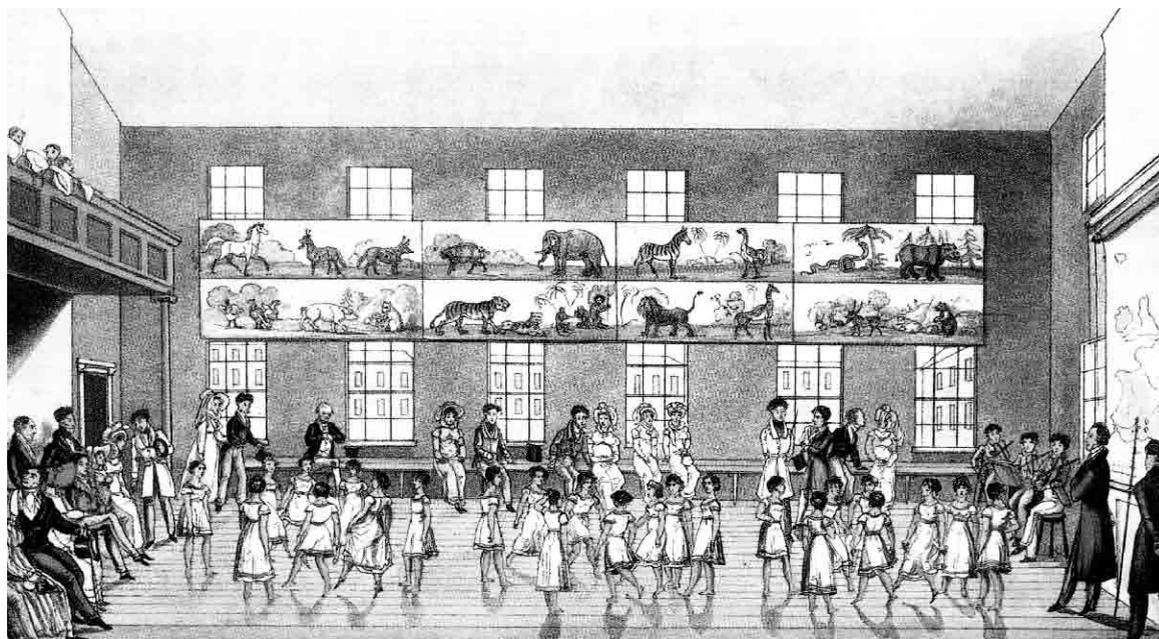
En el mismo texto, Owen describía el servicio extraescolar: «El área también ha de ser un lugar de encuentro para los pequeños de 5 a 10 años de edad, antes y después del horario escolar.»

Pero las teorías y experimentos educativos de Owen formaban parte de sus planes más amplios de reforma social, bajo la influencia de la filosofía de Rousseau, Helvetius, Godwin, Wollstonecraft, Paine y Bentham. Creía que el aprendizaje debía empezar en el nacimiento y que la educación debía pretender el pleno desarrollo de cada hombre y cada mujer. Era partidario de emplear maestros –un enfoque distinto al del sistema de *monitores* utilizado entonces–, por eso contrató una gran cantidad de maestros –en 1816, la escuela elemental tenía un *ratio* de 18 niños por maestro. Estos maestros, traídos de la ciudad y formados por el propio Owen, tenían que mostrar tolerancia y comprensión en todo momento y no les estaba permitido usar ningún tipo de castigo corporal ni recompensas *irracionales*, tales como los distintivos que se repartían en las escuelas con monitores. En las escuelas de Owen, la danza y la canción eran muy utilizadas.

Según el hijo de Owen, su padre no quería que se *molestara* a los pequeños con libros, y, de no haberse opuesto los padres, hubiera preferido postponer el aprendizaje formal de la lectura hasta la edad de 10 años.

El Instituto proporcionaba un recurso para los adultos, con una librería, clases y charlas por las tardes (además de una reducción de la jornada laboral para animar a la asistencia a los trabajadores, muchos de ellos menores de 18 años). También se daban clases sobre cómo ser buenos padres: «Creedme amigos –escribía Owen–, tenéis muchas deficiencias en relación a la mejor forma de educar a vuestros hijos o de dar respuesta a vuestras preocupaciones.»

La escuela infantil ocupaba una sala en la planta baja del Instituto, con un patio de recreo situado enfrente, donde los pequeños pasaban la mayor parte del tiempo. Los pequeños estaban a cargo de James Buchanan,



Clase de danza en el Instituto.
(Grabado de G. Hunt)

Un día de visita a la histórica estancia.



un tejedor de algodón escogido por Owen para llevar la escuela, y por Molly Young, una joven de 17 años elegida por su sentido común y bondad. Owen dio instrucciones a los maestros para que los pequeños no recibieran ninguna enseñanza formal, y Buchanan preparó un programa para que se lo pasaran bien: cantar, bailar y observar objetos naturales. Se dice que era capaz de controlar a los pequeños tocando la flauta; el día empezaba con una marcha por el patio, seguida por breves plegarias. Owen animaba a Buchanan a desarrollar la capacidad de observación de los pequeños, así que daban cortos paseos en plena naturaleza, recitando rimas planeadas para reforzar las lecciones.

Hoy, New Lanark es Patrimonio de la Humanidad, y como tal puede visitarse. Más detalles en la página web: www.newlanark.org

El nuevo parlamento escocés

En julio de 1999, Escocia reinstauró su parlamento –que había celebrado su última sesión en 1707. Durante estos tres siglos, no obstante, Escocia retuvo muchas de sus instituciones, incluyendo los sistemas legal y educativo. Pero el parlamento de Londres dedicó muy poco tiempo a discutir o reformar estos sistemas.

El nuevo parlamento escocés tiene competencias sobre casi todo lo relacionado con los servicios para la infancia. Ahora se dispone de mucho más tiempo para considerar los múltiples aspectos de las políticas de infancia. En los últimos tres años se ha producido una gran actividad legislativa, que, en muchos aspectos importantes, ha llevado a Escocia por un camino diferente del emprendido por Inglaterra.

La nueva legislación del año 2000 –la Ley de Estándares en las Escuelas Escocesas– reconoce la importancia de las opiniones de los niños, y esto es una novedad en el sistema educativo. Por ejemplo, ahora las autoridades locales deben tener en cuenta las opiniones de los niños

y los jóvenes en las decisiones que les afecten significativamente. Escocia, además, seguirá el ejemplo de Gales y nombrará un defensor de la infancia.

Se ha concedido alta prioridad a la unificación de servicios. Para la infancia, esto ha significado un renacimiento del interés por los centros y por las políticas al respecto. Un informe realizado en 2001 por el ejecutivo escocés (el nuevo gobierno escocés) confirma este hecho. El equipo que llevó a cabo el informe *Para la infancia de Escocia* concluía que a menudo los servicios habían estado mal coordinados y eran caóticos, existiendo algunos niños «nacidos para fracasar» y otros que parecían invisibles. Un plan de acción propugna una mejor integración a nivel local, y argumenta que, a pesar de su diferente historia y las barreras e impedimentos legales, los servicios para la infancia –incluyendo los de educación, bienestar social, trabajo social, salud, ocio, desde el nacimiento hasta los 18 años– deberían considerarse como un sistema único y unitario.

Desarrollos en servicios preescolares y extraescolares

Converger ha sido siempre un asunto importante para los servicios preescolares. Escocia vio el primer intento de un ayuntamiento por integrar educación y atención a la infancia cuando, en 1986, la región de Strathclyde lanzó su iniciativa para menores de cinco años. La responsabilidad de todos los servicios

preescolares de educación y atención a la infancia de Strathclyde se ubicó en el Departamento de Educación.

La integración administrativa se ha dado ahora a nivel nacional. Desde 1999, la atención a la infancia en edad preescolar y escolar, las escuelas y el trabajo social son responsabilidad de un solo departamento: el Departamento Escocés de Educación. Esto ha influido a su vez en las estructuras a nivel local.

Desde 1997, ha habido otras iniciativas políticas importantes. El gobierno está cumpliendo su promesa electoral de extensión de la educación infantil, si bien a tiempo parcial, para los pequeños de tres y cuatro años. Expandir la educación infantil ha requerido un programa de atención, integrado en un programa más amplio de expansión de la atención a la infancia en edad escolar. Un documento, *Estrategia Escocesa de Atención a la Infancia*, publicado en 1998, anima a asegurar la calidad y asequebilidad de la atención a la infancia para los pequeños de 0 a 14 años en cada barrio, mediante el incremento de plazas, la mejora de la información y la integración de la educación y atención temprana, y la introducción de una deducción fiscal para subvencionar los gastos de las familias con bajos ingresos. Los ayuntamientos son los encargados de establecer centros de información de atención a la infancia. A las asociaciones de padres del municipio, se les ha encomendado la tarea de planificar y coordinar la expansión de los servicios. Entre tanto, un programa, *Sure-Start* (comienzo seguro), se ha propuesto ofrecer un enfoque más integrado para las necesidades de los menores de cuatro años y sus familias, que viven en áreas socialmente desaventajadas.

Debate nacional en torno a la educación

Un nuevo sentimiento de autoconfianza ha incitado a la revisión del sistema educativo escocés. En el verano de 2002 se produjo un intenso debate en torno a la educación y sobre cómo podría ser el sistema educativo del futuro. Se formularon importantes preguntas: ¿Por qué educamos a los pequeños y a los jóvenes? ¿Qué y cuándo aprenden los niños? ¿Cómo y dónde se da el aprendizaje y la enseñanza? ¿Quién puede ayudar a los niños a aprender?

El sistema educativo ha constituido una fuente de orgullo nacional en Escocia, y algunas personas lo han definido como una seña de identidad más, una forma de preservar un sentido de nación. El orgullo reside en el rápido establecimiento de dicho sistema en la Escocia de después de la reforma, con una extensa red de escuelas que nutren cinco universidades, las cuales ofrecen más plazas que cualquier otra nación europea. Hay quien ha visto en el debate educativo una especie de redescubrimiento de sus raíces, volviendo a plantear los asuntos que en los siglos anteriores los educadores trataron de resolver: cómo establecer un sistema educativo relevante con respecto a las exigencias de los cambios y aspiraciones del país.

Las nuevas escuelas escocesas

Aproximadamente doscientos años después de que Robert Owen fundara sus primeras escuelas y su servicio extraescolar, sus ideas obtienen un cierto eco en un programa para las nuevas escuelas. El programa se inició en 1998, como programa piloto, que después se extendió a 62 proyectos. Se propuso apoyar los enfoques más renovadores de las escuelas y desarrollar un enfoque de educación escolar más integrado y más centrado en los niños, el apoyo a las familias y la educación para la salud. Los proyectos a menudo implican un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las escuelas son la base o el punto de contacto de los servicios para la infancia, los servicios extraescolares y/o la formación de adultos. Actualmente, el programa se está desplegando en Escocia.

Las actividades de las nuevas escuelas recogen:

- El énfasis en todas las necesidades de todos los alumnos en la escuela.
- El compromiso con las familias.
- El compromiso con la comunidad.
- La provisión e integración de educación, tanto formal como informal, trabajo social, educación para la salud y servicios de formación.
- La gestión integrada.
- Acuerdos para la distribución del servicio según objetivos y resultados mensurables.
- Compromiso y liderazgo.
- Formación multidisciplinar y desarrollo del personal.

Mirando hacia el futuro

Las nuevas escuelas añaden una nueva dimensión a la escuela infantil y los servicios extraescolares. Cuatro años después de la *Estrategia Escocesa de Atención a la Infancia*, están surgiendo nuevos tipos de relación entre ayuntamientos y profesionales. Hay más plazas escolares, aunque algunos servicios –como los de grupos de juego y los de atención a los pequeños– se han reducido. Han aumentado la educación infantil y los servicios extraescolares. No obstante, la estructura de los servicios permanece fragmentada: aún hay muchas modalidades de atención durante el día y en el periodo preescolar.

Escocia le queda todavía mucho terreno que recorrer para que la visión de Robert Owen sea una realidad. Poca gente discrepa de la afirmación de la ministra escocesa de educación, Cathy Jamieson: «Creemos que se ha llevado a cabo un auténtico progreso en los últimos años. Con todo, hemos de ser conscientes de que lo conseguido hasta ahora representa un buen comienzo, pero hay todavía mucho por hacer.»

Bronwen Cohen es directora de *Children in Scotland*.

Más información:

bcohen @childreninscotland.org.uk

Bibliografía sobre Robert Owen:

M. Browning (1972): «Owen as a educator», en J. Butt (editor): *Robert Owen Prince of Cotton Spinners*, Newton Abbot, David & Charles Newton Abott.

New Lamark Community Trust (1997): *The story of Robert Owen*, New Lamark, NLCT.

Informaciones

Compromiso presupuestario del gobierno del Reino Unido con la infancia

En julio de 2002, el gobierno del Reino Unido anunció que multiplicaría por dos el gasto de atención a la infancia para 2005-2006, además de destinar un presupuesto adicional de 1.500 millones de libras (casi 2.400 millones de euros) para atención a la infancia, primeros años y *Sure Start* (una red de iniciativas locales que forman la piedra angular de la política gubernamental en la lucha contra la pobreza y la exclusión social).

Esta financiación extra ayudará a conocer las intenciones del gobierno de ofrecer una plaza de escuela infantil para todos los pequeños de tres años hacia 2004, y crear 250.000 nuevas plazas en centros de atención a la infancia hacia 2006. Esto también mejorará las oportunidades y los servicios para los pequeños y las familias de entornos más desaventajados. El programa incluye además la creación de 800 nuevos centros para la infancia en las áreas más pobres. Por último, pero no menos importante, esta financiación extra apoyará la conexión entre la atención a la infancia, la educación de los primeros años, la atención sanitaria y los servicios a las familias. Las soluciones sugeridas intentan dar respuesta a las demandas de los pequeños coordinando las agencias a nivel local y proponiendo planes para extender la red de escuelas.

Paul Ennals, Director Ejecutivo del National Children's Bureau, declaraba que éste es «un momento decisivo para los servicios para la infancia en Inglaterra». Y añadía: «si los profesionales y los políticos locales aprovechan esta oportunidad los servicios para la infancia podrán ser renovados.»

Más información en la página web: www.dfes.gov.uk

Preocupación en España ante la nueva Ley de Educación...

La nueva legislación propuesta en España ha recibido críticas por el claro retroceso que significa en la educación de la infancia. Los críticos opinan que la ley destruirá los cimientos de la legislación anterior, la Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE). Aprobada en 1990, la LOGSE reformó completamente el sistema educativo, e integró todos los servicios para niños y niñas pequeños (de 0 a 6 años) en un marco educativo. La aplicación de la LOGSE extendió la escolarización a todos los pequeños de 3 a 6 años. No ha habido suficientes plazas para los niños y niñas menores de 3 años, pero se ha hecho un gran progreso en las condiciones de los centros y especialmente en la formación de los profesionales.

La nueva Ley de Calidad de la Enseñanza supone una gran preocupación para todas las etapas de la educación, y en particular para la educación de 0 a 6 años. Relega la función de los centros 0-3 a un papel meramente asistencial, mientras que limita el papel educativo de los centros 3-6 a un estrecho rol instructivo que enfatiza la escritura, la lectura, el cálculo y el aprendizaje de una segunda lengua. No hay compromiso presupuestario y no aparece forma alguna de participación ciudadana.

...Y preocupación también en Italia ante la nueva legislación

El gobierno italiano ha presentado propuestas de reforma del sistema educativo y de las escuelas infantiles, que están siendo debatidas en el Parlamento. Las propuestas promueven la creación de empresas de servicios de atención a la infancia más que la extensión de la red municipal de escuelas infantiles. Además, dichas propuestas permiten emplear trabajadores de menor formación en los servicios. También se ha propuesto avanzar a los dos años y medio el ingreso de los niños y niñas a las escuelas 3-6, y empezar la escuela primaria a los cinco en vez de a los seis años. Para los mayores, las propuestas implican volver a que los jóvenes tengan que escoger a los doce años entre estudios universitarios o formación profesional.

Las asociaciones de maestros y grandes sectores de la ciudadanía, junto con los gobiernos regionales, se han opuesto a estas medidas.

Las regiones exigen al gobierno que fije estándares nacionales y que distribuya los fondos de financiación, dejándoles decidir cuál ha de ser el funcionamiento del sistema.

La revista *Infancia*, como editora en castellano de la revista *Infanciaeneuropa*, desearía verificar que esta revista constituya un recurso útil, informativo y valioso.

Para ello, necesitamos vuestra colaboración: os agradeceríamos que dedicarais unos minutos a rellenar la siguiente encuesta.

Esperamos recibir vuestras respuestas antes del 15 de diciembre de 2002.

Infancia

Associació de Mestres Rosa Sensat
av. Drassanes, 3
08001 Barcelona
Fax: 93 301 75 50

La opinión del lector

1. Recibís *Infanciaeneuropa*

- A vuestro nombre, en el trabajo
- En vuestra casa
- De manos de un colega
- Otros

2. ¿Os resulta de utilidad?

- Siempre
- A veces
- Ocasionalmente
- Nunca

3. *Infanciaeneuropa* se publica dos veces al año. Consideráis este número de ejemplares por año:

- Demasiado elevado
- Insuficiente
- Adecuado

4. Consideráis el número de páginas:

- Excesivo
- Insuficiente
- Adecuado

5. Consideráis que el diseño y la maquetación de la revista facilitan su lectura?

- Sí
- No

6. Qué artículos del número 3 os han sido útiles? (Señalad cuantos deseáis)

- La relación con las familias, entre tradición y futuro
- Nuevos servicios para la infancia en Italia
- El poder de los padres en Dinamarca
- Nacimiento/emergencia de la paternidad
- Foco en... Escocia
- Informaciones

7. Preferiríais recibir *Infanciaeneuropa* por correo electrónico?

- Sí
- No

8. Estaríais dispuestos a pagar por una versión electrónica de la revista?

- Sí
- No

9. Después de haber leído *Infanciaeneuropa*

- La tiráis
- La guardáis
- La cedéis a un colega
- La cedéis a una biblioteca o un centro de recursos

10. Os gustaría que *Infanciaeneuropa* tratase algún tema en especial:

11. Otros comentarios

Nos sería de gran ayuda que nos proporcionaseis algunos detalles:

Nombre

Organización

País

Interés específico en temas relacionados con la infancia:

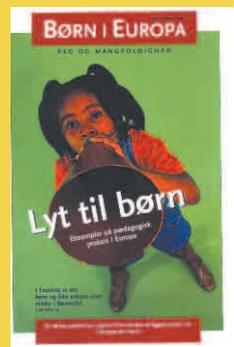
Es una publicación conjunta
de una red de revistas europeas

infanciaeu-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.



Bambini in Europa

en italiano:

Bambini

bambini@edizionijunior.it

Viale dell'Industria

24052 Azzano San Paolo Bergamo, Italia

Tel.: 035534123

Fax: 035534143

Children in Europe

en inglés:

Children in Scotland

info@childreninScotland.org.uk

Princes House

5 Shandwick Place

Edinburgh, EH 2 4RG, Escocia

Tel.: 0131228 8484

Fax: 0131228 8585

Infància a Europa

en catalán:

redaccio@revistainfancia.org

Infancia en Europa

en castellano:

redaccion@revistainfancia.org

Asociación de Maestros Rosa Sensat

Av. Drassanes, 3

08001 Barcelona, España

Tel.: 0034934817373

Fax: 0034933017550

www.revistainfancia.org

Kinderen in Europa

en holandés:

SWP

swp@swpbook.com

Postbus 257

1000 Amsterdam, Holanda

En los Países Bajos:

Tel.: 0203307200

Fax: 0203308040

En Bélgica:

Tel.: 092324735

Fax: 092324750

Klein&gross

en alemán:

Klein&gross

redaktion@kleinundgross.de

Verlagsgruppe Beltz

Pestalozzistrasse 5-8

13187 Berlín,

Alemania

Tel.: 0049304883015

Fax: 00493048839020

Børn i Europa

en danés:

Nørn & 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.: 3228008358

En Francia:

Les Amis du Furet

lefuret@noos.fr

6, quai de Paris

67000 Strasbourg,

Francia

Tel.: 00330388219662

Fax: 00330388226837