

infancia en eu-ro-pa 05.9

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

currículum y evaluación



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: www.edizionijunior.it/bambini.htm

**Eva Gruber, *Betrifft Kinder***

Revista mensual con información, noticias y reflexión sobre las políticas de infancia y educación en Alemania.
Página web: www.verlagdasnetz.de

**Stig Lund, *Born & 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.boemogunge.dk

**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.grandirbruxelles.be

**Irene Balaguer, *Infancia***

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

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

Se publican tres números al año. Sus lectores son formadores, administradores y coordinadores que se dedican a 0 a 6 años.
Página web: www.lefuret.org

Sumario

¿Hacia dónde vamos?
Infancia

3

La democracia y la autonomía comienzan bien pronto
John Bennett

4

Panorámica del currículum y la evaluación para los menores de la edad de escolarización obligatoria

6

Tejer un currículum para la educación infantil
Margaret Carr y Lesley Rameka

8

El currículum en educación infantil
Mercedes Blasi

10

Los fundamentos para el aprendizaje a lo largo de la vida
Barbara Martin Korpi

12

Una institución creativa y compleja
Vivian Bouysse

14

¿Progreso o trampa?
Stig Lund

16

Soluciones locales a una preocupación nacional
Pamela Oberhuemer

18

Aprender sin currículum
Carlina Rinaldi

21

Los pájaros: un proyecto de construcción de conocimiento
Ann Åberg

22

Democracia y autonomía
Nada Pozar Matijasic

25

Paso a paso hacia la participación de la comunidad
Sarah Klaus

28

Foco en... los derechos de las niñas y los niños
Carolyne Willow

31

Informaciones

34

Bienvenidos al número 9 de *Infancia en Europa*, una única revista que se publica en ocho países en ocho lenguas diferentes.

Este número de *Infancia en Europa* se dedica a uno de los tópicos más importantes de la educación: el currículum y la evaluación. En los últimos años se ha producido un incremento del número de países que disponen de un currículum para la educación infantil, pero sus visiones son, como demuestra este número, muy diferentes. Van desde el detalle y la obligatoriedad más absoluta a contextos muy amplios que permiten interpretaciones locales muy diferentes. Examinamos los cambios en Europa, pero también en Nueva Zelanda, un país que recientemente ha atraído la atención internacional con su reforma de la educación infantil. El número también incluye un artículo sobre los derechos de los niños y niñas más pequeños, porque últimamente este tema parece atraer en gran manera al Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas.

Encontraréis, también, un apartado de noticias, que incluye un artículo sobre el creciente interés de la Unión Europea por los niños y sus derechos.

Y si este número os deja satisfechos, no olvidéis que el número 10 de *Infancia en Europa* se dedica, precisamente, a la comida. ¡No os lo perdáis!

Peter Moss
director

¿Hacia dónde vamos?

Infancia

Ésta no es una pregunta nueva. Muchas maestras y maestros de educación infantil de nuestro país se la formulan. Ciertamente la respuesta no es homogénea entre los profesionales y los expertos. Hay puntos de vista diversos y, por lo tanto, respuestas incluso contradictorias.

Hay quien comparte lo que se está haciendo, quien piensa que mejor cuanto antes se enseñe a las niñas y los niños a esforzarse, a repetir una frase en inglés, a repetir una cantidad determinada de números, a rellenar páginas de letras, a rellenar fichas y más fichas sobre papel, o en un ordenador, que parece más moderno. Una manera de proceder que exige a los niños que se estén quietos, mudos y dóciles, que se esfuercen en prepararse para llegar a ser adultos productivos.

Hay otros que no se formulan nada, posiblemente porque lo que ha pasado y está pasando en educación infantil, en currículum y evaluación encaja perfectamente en la experiencia que han tenido como niños, y en la formación recibida y, en consecuencia, siguen la tradición del país, lo único conocido y estudiado, sin cuestionarse nada, porque desconocen que hay otras posibilidades.

También hay quienes, horrorizados ante lo que se está haciendo con los niños y niñas de 0 a 6 años, piensan que se les está robando la infancia, que se les están mutilando muchas de sus posibilidades y potencialidades. Porque piensan que esa manera de proceder les dificulta ser competentes como niños, porque se les condena a la pasividad, al desinterés.

No es preciso decir –o tal vez sí que es preciso subrayarlo– que en *Infancia* nos identificamos con estos últimos maestros, que como ellos hace muchos años que nos preguntamos hacia dónde vamos y que cada día nos lo tenemos que preguntar más y más, porque las leyes, los decretos y las orientaciones sobre los currículums y la evaluación de los más pequeños en nuestro país cada vez se alejan más de lo que pensamos y defendemos que debe ser la educación de los 0 a 6 años.

Una educación que estos maestros han tenido oportunidad de practicar cada día en la escuela, una educación que han visto practicar en los países europeos y del mundo, una educación que se fundamenta en las potencialidades de las niñas y los niños de estas primeras edades si se cultivan y se propicia su crecimiento, respetando en cada uno su ritmo de desarrollo, sus maneras de proceder, sus intereses, su curiosidad. Descubriendo, sorprendiéndose y documentando lo que pueden hacer los niños y niñas si se les respeta como personas que son.

Nos gustaría que este número de *Infancia en Europa*, ayude a explicar y a difundir el pensamiento, la manera de entender la infancia y la educación en estas primeras edades y, en consecuencia, el currículum y la evaluación. Y, por lo tanto, a poder compartir la gran preocupación que hay con todo lo que se dice y se hace en educación infantil.

La panorámica del número contribuye a informar, a situarnos, a comprender dónde estamos, en relación a la realidad de un buen número de países. Por lo tanto proponemos que la lectura de este número sea muy pero que muy cuidadosa, una lectura reflexiva, sobre lo que sucede en cada país y qué está pasando en el nuestro, y nos preguntemos por qué.

¿Hacia dónde vamos? ¿Hacia donde vamos es realmente hacia donde queremos ir? ¿O es hacia donde nos llevan? ¿Es hacia donde las niñas y los niños merecen y necesitan ir? ¿O se está entrando en un callejón sin salida? ¿A quién puede interesar conducir la educación de estas edades hacia estos planteamientos? ¿Por qué hay quien tiene tanto interés en confundir educación y aprendizaje, en enseñar, en inculcar, en impartir? ¿Por qué hay tanto interés en desperdiciar las inmensas capacidades de todos los niños, en frenarlas, en limitarlas, en acotarlas en aquellos campos en que no se les posibilita desarrollar su imaginación, su creatividad, su curiosidad...

Es posible también descubrir o conocer las tendencias de cada país, con arreglo a su historia, su realidad actual, sus progresos y retrocesos siempre condicionados a la idea que se tenga de la infancia y de la educación. Y preguntarte cuál es la tuya.

Unos currículums y unas evaluaciones que están íntimamente relacionados con las ratios, con la formación de los profesionales, con la confianza y la exigencia que cada país deposita en ellos, unas condiciones que también nos hacen preguntarnos hacia dónde vamos.

La democracia y la autonomía comienzan bien pronto

John Bennett

El responsable de este número de *Infancia en Europa*, John Bennett, reflexiona sobre el currículum y la evaluación, el tema central del monográfico.

Este número de *Infancia en Europa* trata sobre el currículum y la evaluación en los servicios infantiles. La mayoría de artículos hacen referencia a cambios recientes que se han dado a lo largo de Europa: Dinamarca, Francia, Alemania, Italia (Reggio Emilia), Eslovenia, España y Suecia. También hay un artículo de Nueva Zelanda, y otro proviene de la Asociación Internacional *Step by Step* (Paso a paso), una red no-gubernamental comprometida con el apoyo en las regiones y la educación. Los diferentes textos suponen una yuxtaposición fascinante de valores, objetivos, contenidos y prácticas en torno al tema del currículum internacional. También reflejan hasta qué punto el currículum formal se ha extendido en el ámbito de la educación infantil en los últimos años.

Como siempre, es preciso prestar especial atención a las traducciones. Pensemos, por ejemplo, en la palabra 'pedagógico'. Los lectores del artículo de Stig Lund pueden no tener claro por qué razón en Dinamarca han cambiado el término 'currículum' por el término 'currículum pedagógico', especialmente si no son conscientes del uso específico de esta palabra en los países con una tradición fuerte en pedagogía social. Como explica el artículo alemán, esta tradición hace referencia a una aproximación holística a la infancia, que incluye el cuidado, el aprendizaje y el crecimiento. Pero en inglés, por ejemplo, el término 'pedagogía' tiene un sentido mucho más restrictivo, y generalmente se usa para referirse a los métodos didácticos –justamente el significado que los pedagogos daneses quieren evitar!

Las diferentes visiones del currículum

Los artículos de este número, así como la tabla comparativa entre países de las páginas 6 y 7, muestran cómo los diversos países hacen frente al currículum de maneras muy diferentes, utilizando desde prescripciones extensas y muy detalladas hasta documentos breves que establecen un marco común con objetivos y principios muy amplios. Pero todos los currículos se basan en las concepciones de la sociedad, la infancia y el aprendizaje. Algunos de los currículos presentados en este número están determinados, de manera clara, por valores sociales. España, con una historia reciente de dictadura centralista, hace énfasis en la descentralización y la autonomía de los centros en la aplicación del currículum, de manera que éste pueda responder a los diversos contextos sociales y culturales del

Niñas y niños eslovenos jugando. Su nuevo currículum pone énfasis en los valores democráticos.



país. Similarmente, como reacción contra el antiguo sistema educativo dominado por el estado, el currículum actual de Eslovenia también da importancia a los valores democráticos. Del mismo modo, el objetivo principal de los programas *Step by Step* es reforzar la sociedad civil «implicando a las familias y a las comunidades en el proceso educativo, e introduciendo metodologías que desarrollen el pensamiento crítico, la elección, la responsabilidad y el respeto por la diferencia.» Nueva Zelanda, hoy, está comprometida con una sociedad bicultural en la cual el Estado valora y apoya la perspectiva Maorí; el resultado es un currículum nacional, *Te Whāriki*, que fundamentalmente se basa en la comunidad y que privilegia las relaciones del niño con «las personas, los lugares y las cosas». Incluso en Francia, un país notablemente centralista, subyace una intención democrática en la formulación del currículum, según la cual todos los niños tendrían que tener las mismas oportunidades educativas.

Las diferentes concepciones de la infancia se vislumbran claramente. En Suecia, por ejemplo, tienen una imagen del niño «competente, ocupado relacionándose con el mundo». La infancia no es sólo una

preparación para el futuro, sino que tiene «su propio valor, ahora y aquí». Se ha de ir con cuidado para impedir que la escuela se convierta en un tribunal, o para evitar que el currículum ayude al «proceso de escolarización»: bien al contrario, es la escuela infantil la que «tendría que influenciar a la escuela obligatoria, como mínimo en sus primeros años».

También se pueden distinguir fácilmente las diferentes concepciones del aprendizaje –su importancia, qué se tendría que aprender (qué contenidos), cómo tendrían que aprender los niños y qué rol tendría que jugar el educador. En Francia prevalece el aprendizaje en la *école maternelle*, como una preparación para la escuela, pero no, como se subraya, como una «anticipación a contenidos futuros». Las autoridades educativas hacen énfasis en las habilidades necesarias para enseñar a los niños y niñas, las «lecciones» están estructuradas y se establece la continuidad entre las diversas etapas educativas. La adquisición de «competencias específicas» se considera importante y en el ciclo de aprendizaje básico (que incluye los dos primeros años de escuela primaria), los maestros dan especial relevancia al lenguaje oral y su



relación con la lengua escrita, «guiando a los niños al umbral de aprender a leer». Esta visión del aprendizaje se corresponde con el nuevo modelo «de estándares de aprendizaje» americano, que comparte la misma preocupación por las competencias, el lenguaje y la preparación para la escuela, pero es diferente del resto de modelos presentados en este número de Infancia en Europa. El objetivo declarado de Eslovenia, por ejemplo, es alejarse de un «modelo dirigido a la obtención de unos resultados para conseguir un modelo más basado en el desarrollo de procesos».

Reggio Emilia se centra fuertemente en el aprendizaje, pero no cuenta con un currículum predeterminado. Alienta a los niños a responsabilizarse de sus vidas y de su aprendizaje. «La tarea de un maestro es crear un contexto en el cual la curiosidad de los niños, sus teorías y búsquedas sean legítimas y escuchadas... Los maestros y las escuelas ayudan al niño y al grupo a aprender cómo aprender, impulsando su predisposición natural al establecimiento de relaciones y la consiguiente co-construcción de lenguaje». Eso favorece los proyectos de grupo, «marcados por el diálogo entre los niños, los maestros y el

entorno, y concebidos como un camino o viaje sin destino definido.» El énfasis en el aprendizaje a través de las relaciones del grupo corresponde a una visión basada en las nuevas tareas de la sociedad del conocimiento y no tiene nada que ver con la aproximación individualista al aprendizaje que caracteriza muchos sistemas educativos. Como ilustra el proyecto «CROW», coordinado por Ann Åberg en Suecia, «el grupo deviene algo que lleva cada niño más allá, más allá de lo que podría viajar solo».

Otros países dan menos importancia al aprendizaje, y desarrollan una visión más holística de los objetivos de los servicios infantiles. Dinamarca, por ejemplo, considera los centros infantiles como «instituciones sociopedagógicas, que adoptan una visión amplia y grupal, más que como instituciones educativas».

Evaluación

Las diversas concepciones del currículum influyen los sistemas de evaluación. Reggio Emilia no tiene marcados unos objetivos fijos y no cuenta con un sistema de evaluación tradicional, como ocurre cuando los niños entran a la escuela en Francia e Inglaterra. En cambio, la evaluación se considera un proceso democrático que se pone en práctica a través de la 'documentación pedagógica', durante la cual los maestros de Reggio Emilia registran el aprendizaje de los niños y lo abren «al diálogo, al pensamiento, a la argumentación, a la interpretación –no sólo por parte de los educadores, sino también de los niños, los padres y cualquier otra persona que quiera participar. La evaluación se entiende como reflexión e investigación... más centrada en entender el aprendizaje y crear nuevos conocimientos que en medir si los niños han conseguido algún objetivo o nivel educativo o alguna norma de desarrollo». La evaluación de Reggio se asemeja mucho al sistema de Nueva Zelanda, donde tiene un carácter esencialmente formativo. El aprendizaje de historias y de otras formas narrativas proporciona a los niños «una concepción de sí mismos como personas capaces y competentes. Las familias tendrían que formar parte del proceso, y la evaluación tendría que ser recíproca, dando a los niños la oportunidad de expresar su opinión».

El currículum sueco establece objetivos, pero no para los niños, sino para la escuela y sus trabajadores: «El objetivo principal es que los niños desarrollen el deseo y la curiosidad de aprender, y que tengan confianza en su proceso de aprendizaje, más que el que consigan un nivel preestablecido de conocimientos y competencias.» El proyecto CROW de una escuela sueca nos permite observar cómo este marco legal nacional posibilita que los centros pongan en práctica la documentación pedagógica.

Defendiendo el currículum y la evaluación

Suecia reconoce que, si los maestros de escuela infantil tienen libertad para escoger los métodos, las didácticas, entonces tienen que ser capaces de «planificar, reflexionar y evaluar, y de utilizar herramientas como la documentación pedagógica», y que eso requiere unos maestros «profesionales, bien formados». El artículo alemán expresa la preocupación de este país por la aplicación del currículum, que depende de unos profesionales formados como asistentes que trabajan con los maestros. La mejora de la formación es tan sólo uno de los puntos necesarios para poner en marcha el currículum en Alemania: otros aspectos esenciales incluyen estrategias de desarrollo profesional; autoevaluaciones efectivas y evaluaciones del centro (una idea que se está estudiando consiste en adoptar la «historia del aprendizaje» de Nueva Zelanda para evaluar el contexto alemán); y mejorar las condiciones de trabajo de los educadores. En general, la formación y el tiempo son temas recurrentes en todas partes: como concluye el artículo español, «el trabajo en equipo y la formación continuada -entendida como investigación sobre la práctica diaria» es la base de la aplicación de un currículum que no comprometa la autonomía profesional.

John Bennett es consultor del Directorado de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y ha dirigido la Revisión Temática de los / el Informe sobre los Servicios de Atención y Educación de esta institución.

Bennett.paris@gmail.com

Panorámica del currículum y la evaluación para los menores de la edad de escolarización obligatoria

Países socios de *Infancia en Europa* y otros países

Información adicional

Grupo de edad cubierto por el currículum

* indica que hay orientaciones, pero no un currículum para el resto de grupos de edad.

Nivel de gobierno responsable

Donde se citan dos o tres niveles de gobierno, el segundo y tercer nivel pueden interpretar o desarrollar el currículum. Por ejemplo, en Italia, el 15% del currículum lo definen los gobiernos regionales y locales.

Información adicional por estados sobre los grupos de edad no cubiertos por el currículum y los procesos de evaluación

Bélgica. Comunidad de habla francesa: cada servicio para niños entre 0 y 12 años tiene que preparar un plan basado en las orientaciones definidas en la ley.

Comunidad de habla flamenca: cada servicio para niños entre 0 y 12 años ha de aplicar los principios «Educación Experiencial», centrados en el bienestar emocional y la implicación de cada niño.

Dinamarca: hay orientaciones para los niños de seis años que hacen un primer año no obligatorio en las escuelas primarias. Cada centro debe desarrollar su propio currículum pedagógico.

Francia: todos los centros para niños menores de 3 años tienen que elaborar un *project de établissement* (proyecto de centro) que comprenda el cuidado, el desarrollo y el bienestar de los niños. La evaluación no es obligatoria en las *écoles maternelles* (3-6 años), pero el Ministerio de Educación ha desarrollado instrumentos de evaluación que los maestros tienen que utilizar antes de que los niños pasen a la escuela primaria.

Alemania: cada *land* (estado) es responsable de preparar un 'plan educativo' para sus centros, y los planes varían en extensión, detalle y concepción. Mientras que en general no se requiere ninguna evaluación específica, la mayoría de planes hacen referencia a la observación de los niños y/o la documentación pedagógica.

Países Bajos: el currículum escolar comienza a los 4 años, cuando la mayoría de los niños ya van a la escuela, aunque de manera voluntaria. Para los niños menores de 4 años, la ley establece cuatro objetivos amplios (por ejemplo, la seguridad emocional, la autonomía), que funcionan como orientaciones para los servicios infantiles.

Nueva Zelanda: los maestros pueden encontrar orientaciones en una serie de ejemplos extraídos de servicios de infantil; tienen formatos narrativos, frecuentemente en forma de «historias de aprendizaje» que incluyen uno «episodio crítico de aprendizaje con un análisis del aprendizaje».

Estado Español: a los 3 y 6 años, los niños son evaluados con arreglo a los requerimientos del currículum, mayoritariamente usando estándares.

Suecia: los niños de 6 años que asisten a los grupos voluntarios de primer año en la escuela obligatoria tienen que cumplir el currículum de la escuela; todos los ayuntamientos deben desarrollar sus planes para aplicar el currículum.

Reino Unido: Inglaterra y Escocia proporcionan orientaciones para dar apoyo a los profesionales que trabajan con niños menores de tres años. En Inglaterra, los niños pasan por una evaluación al final del primer año de escuela obligatoria (Perfil de Fundamentos de la Etapa), en la cual los maestros completan 13 escalas de evaluación relacionadas con las áreas de aprendizaje y con objetivos de aprendizaje precoz del currículum para los niños de 3 a 6 años. En Gales, los niños pasan una evaluación en el inicio de su primer año en la escuela, pero los ayuntamientos pueden escoger entre 12 esquemas de evaluación diferentes.

País y Edad de escolarización obligatoria (en años)	Grupo de edad cubierto por el currículum	Extensión del currículum (en págs.)	Nivel de Gobierno responsable	Procesos de evaluación ligados al currículum	% de trabajadores con formación inicial de nivel superior	Ratio de trabajadores/niños cubierta por el currículum
Bélgica					Ambos, excluyendo asistentes	No hay normas nacionales.
Comunidad flamenca (6)	2,5-6 años*	30 págs.	Regional	Ninguno	100% de los maestros	Media = 1/20 (Comunidad flamenca)
Comunidad francesa (6)	2,5-6 años*	498 págs.	Regional	Ninguno	100% de los maestros	1:20 (Comunidad francesa)
Dinamarca (7)	0-6 años	2 págs.	Nacional y centros individuales	Ninguno	65%	No hay normas nacionales. Media = 1/3,3 (menores de 3 años) 1/7,2 (3-6 años)
Francia (6)	2,5-6 años*	150 págs. (aprox.)	Nacional	Sí	100% de los maestros excluyendo asistentes	No hay normas nacionales. Media = 1/25,5 excluyendo asistentes
Alemania (6)	0-6 años (aún no aprobado a mediados de 2005)	18-320 págs. (según el lãnder)	Regional	Véase información adicional	2%	No hay normas nacionales. Las ratios varían, pero suelen ser de 1/12-15 para los 3-6 años
Italia (6)	3-6 años	24 págs.	Nacional, regional y local	Ninguno	Ninguno (la nueva ley requiere cualificación de tercer nivel en el futuro)	1/25-28 o 1/12-14 si la escuela está abierta 8 horas
Países Bajos (5)	4 años*	Sin información	Nacional	Ninguno	100% de los maestros excluyendo asistentes	2/20, excluyendo asistentes
Nueva Zelanda (5)	0-5 años	100 págs.	Nacional	Sí	56%	1/5 (menores de 2 años) 1/10 (1/15 en <i>kindergartens</i> estacionales -2-5 años)
Eslovenia (6)	1-6 años	90 págs.	Nacional	Ninguno	Más del 50%	1/6: 1-3 años 1/11: 3-6 años
Estado Español (6)	0-6 años	223 págs.	Nacional y regional (en algunos casos)	Sí	33% en el 0-3 100% en el 3-6	1/8 (menores de 1 año) 1/13 (entre 12-23 meses) 1/20 (entre 24-35 meses) 1/25 (entre 3 y 5 años)
Suecia (7)	1-6 años	22 págs.	Nacional y local	Ninguno	50%	No hay normas nacionales. Media = 1/5,4 (0-6 años)
Reino Unido					En los cuatro países, las maestras de las escuelas son licenciados. Otros trabajadores de las escuelas y otros servicios tienen niveles inferiores de formación. No hay información sobre el porcentaje de graduados sobre el total.	
Inglaterra (5)	3-6 años*	128 págs.	Nacional	Sí		1/13 (escuelas); 1/10 (otros servicios)
Escocia (5)	3-6 años*	60 págs.	Nacional	Ninguno		1/8-10
Gales (5)	3-6 años	3 págs.	Nacional	Sí		1/13(escuelas); 1/8 (otros)
Irlanda del Norte (4-5)	3-5 años	23 págs.	Nacional	Ninguno		Sin información

Tejer un currículum para la educación infantil

Margaret Carr y Lesley Rameka

Las autoras describen las influencias de la cultura aborigen māori en el desarrollo del currículum de educación infantil de Nueva Zelanda.

El año 1996, el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda publicó un currículum nacional para la educación infantil, desde el nacimiento hasta los cinco años. El nombre del currículum es *Te Whāriki*, una palabra māori (los māori son la población indígena de Nueva Zelanda). De acuerdo con el documento, «el currículum de educación infantil se concibe como un *whāriki*, o alfombra, tejida a partir de los principios y objetivos definidos en este documento».

El concepto de *whāriki* reconoce y permite acoger la diversidad de sistemas de educación infantil en Nueva Zelanda. Hay cinco tipos principales de servicios, los cuales acogen un 27% de los niños menores de 2 años, el 60% de los niños de 2 años y más de un 90% de los niños de 3 y 4 años. Las «escuelas infantiles» a menudo ofrecen servicios a los niños de todas las edades durante todo en el día, e incluyen algunos servicios desarrollados por y para las comunidades de la Isla Pacífico; los «kindergartens» a menudo tienen un horario de medio día sólo para niños de más de 3 años; las «ludotecas» están dirigidas por los padres, y a menudo éstos permanecen con los niños; los «*kōhanga reo*» (literalmente «nidos de lenguaje») son centros de inmersión lingüística en māori; y finalmente, los servicios «a domicilio» acogen niños en casa de un cuidador o niñera. Desde 1996, estos servicios han adaptado el currículum a sus necesidades, creando sus propios programas a partir del marco que supone el *Te Whāriki*.

El currículum como instrumento de capacitación

El 1990, el gobierno de Nueva Zelanda decidió preparar un currículum de infantil como parte de una iniciativa nacional dirigida a la redacción de currículos detallados para todo el sistema educativo. En aquel momento, el gobierno financiaba un 40% de las escuelas (el nivel actual es del 75%), de manera que también se esperaba que el currículum aumentase la responsabilidad. Se estableció un equipo para desarrollar un proyecto de currículum, dirigido por dos académicas que habían trabajado en educación infantil: Margaret Carr y Helen May. El equipo insistió en consultar al sector y en establecer vínculos y alianzas con los diferentes grupos de interés.

Así, la alianza que se estableció con Tilly Reedy y Tamati Reedy, que representaban al Consejo *Te Kōhanga Reo* (que coordinaba los centros de inmersión lingüística en māori), fue muy importante para la definición del currículum. Tilly describe el marco legal que emergió como una perspectiva del desarrollo de los niños *tangata whenua* ('gente de la tierra', o sea: māori). Esta perspectiva liga a los niños a la tierra y al pasado. Concibe a los niños como un tesoro rico y variado, «los depositarios de los aprendizajes de ayer, la realización de los sueños de hoy, y la representación de las aspiraciones del mañana».

El currículum desarrollado protege y aumenta el *mana* de los niños. Este término no tiene traducción, pero incluye algunas ideas como el respeto hacia uno mismo, el prestigio, el poder, la fuerza y la estima. Tilly Reedy dice que el *mana* es una «herramienta» que permite a los niños hacerse con el control de su propio destino. El *Te Whāriki* desarrollaba cinco dominios del *mana*: *mana atua* (una idea parecida a la del bienestar); *mana aoturoa* (exploración); *mana whenua* (pertenencia); *mana tangata* (contribución/aporta-

ción); *mana reo* (comunicación). La capacitación, o *whakamana* –basada en la imagen del niño como persona competente, un 'tesoro'– era un principio clave. Guiado por estos conceptos y principios, el currículum tiene unas aspiraciones claras para los niños: «Crecer como personas que tienen confianza en su aprendizaje y en sus habilidades comunicativas, como personas sanas de espíritu, cuerpo y mente, seguras de su sentimiento de pertenencia y conocedoras de que hacen una contribución valiosa a la sociedad».

Te Whāriki proporciona un marco para la aplicación del currículum y para la evaluación, y permite diferentes interpretaciones por parte de los servicios. También establece un marco para la formación de los profesionales de la educación infantil. En nuestra Universidad, las materias del currículum de los tres años de formación se titulan: 'el bienestar de los niños', 'el aprendizaje a través de la exploración y el juego', 'comunicación y lenguaje', 'pertenencia y contribución' y 'comprender el mundo' (que considera la implicación del principio de capacitación del currículum). *Te Whāriki* se ha diseñado para ser capacitador, holístico, basado en la



Pequeños de Nueva Zelanda aprendiendo «a través del juego y la exploración».

comunidad, y se fundamenta en las relaciones recíprocas entre «las personas, los lugares y las cosas». Ahora la intención es construir una continuidad entre la educación infantil y las otras etapas educativas, hasta el final de la escuela secundaria. En la revisión del currículum de la escuela primaria y secundaria se están desarrollando cinco «competencias clave» para las escuelas que son paralelas a los cinco dominios del *mana* del *Te Whāriki*.

Aprendizaje a través de la documentación

Los maestros de educación infantil tienen que documentar los procesos de aprendizaje de los niños, y compartir esta información con las familias. El documento *Te Whāriki* también describe los principios de

la evaluación: la interacción con los niños tendría que reforzar su idea que son personas capaces y competentes; la evaluación tendría que desarrollarse en el marco de actividades llenas de sentido y de relaciones; las familias tendrían que formar parte del proceso; y la evaluación tendría que ser recíproca, y contar con la opinión de los niños. Recientemente, el Ministerio de Educación ha publicado ocho libritos con «ejemplos de evaluación» para que sirvan de guía. Estos ejemplares exploran las implicaciones de *Te Whāriki* para la evaluación de todos los servicios, e incluyen ejemplos diarios de más de 50 servicios infantiles.

Todos los ejemplos tienen un formato narrativo. Muchos son «historias de aprendizaje», una aproximación a la evaluación que incluye historias «de incidentes críticos» en los procesos de aprendizaje de los niños (o sea, episodios ocurridos durante el aprendizaje de los niños que ellos mismos y sus maestros consideran significativos), junto con un análisis del aprendizaje y una sugerencia de qué puede pasar posteriormente. Las historias de aprendizaje y otras formas narrativas de evaluación se

recogen en portafolios de los niños, accesibles a todos los niños y niñas y que se pueden compartir con los compañeros y las familias. Los niños a menudo dictan sus propias historias y las familias también hacen aportaciones en forma de historias o comentarios.

Actualmente también hay otro proyecto en marcha en los centros *māori*, con el objetivo de desarrollar contextos de evaluación *kaupapa Māori* (filosofía *māori*). En estas evaluaciones, las nociones de *mana* y de transformación son esenciales. La evaluación se contempla como una herramienta que capacita a *mokopuna* (el niño/los niños) y las *whānau/hapu/iwi* (las familias y la comunidad), que respeta y fortalece las *nga hononga* (relaciones), el *te reo* (el lenguaje *māori*) y *nga tikanga* (las costumbres, los valores y los protocolos *māori*). El objetivo es fortalecer la identidad de los niños como *māori*, su orgullo de serlo, y su habilidad para vivir como *Māori* tanto en el mundo de los *māori* como en un mundo globalizado.

La aplicación del currículum y la documentación son procesos dinámicos, puesto que los maestros, las familias y los niños exploran conjuntamente cómo participar juntos en actividades cada vez más complejas, y cómo negociar los cambios en el equilibrio de poder.

Margaret Carr y Lesley Rameka son Profesoras de la Universidad de Waikato.
Margcarr@waikato.ac.nz

El currículum en educación infantil

Mercedes Blasi

La autora repasa el actual currículum, cuyos beneficios los profesionales esperan que no se pierdan en la nueva Ley de educación.

En estos momentos la educación en España está viviendo un momento de incertidumbre, ya que próximamente aparecerá una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), aunque actualmente todavía sigue en vigor el currículo diseñado bajo la LOGSE, ley aprobada en 1990.

Resulta especialmente interesante recordar después de quince años lo que ha supuesto este para la educación infantil, teniendo en cuenta que fue la primera Ley de Educación elaborada por un gobierno democrático después de la dictadura. Lo cual supuso una entrada de aire fresco tanto desde el marco de política educativa, como desde el ámbito pedagógico. Partiendo de las nuevas necesidades y objetivos de una sociedad contemporánea así como incorporando los avances de las ciencias humanas.

En este marco la educación infantil es entendida como aquella que se realiza en las escuelas infantiles y que se dirige a los niños y niñas hasta los seis años con carácter voluntario. Supuso reconocerla como primera etapa del sistema educativo, y con ello dotarla de legislación como el resto del sistema (currículo, condiciones mínimas: físico- espaciales, titulación profesionales,...).

La propuesta de currículo para infantil resulta totalmente innovadora al ser realizada desde el ámbito institucional, ya que si bien en ese momento existen centros que ya venían trabajando desde esos principios educativos, el saltar a un marco legal no solo respaldaba esas prácticas educativas sino que se generaba toda una corriente de transformación del concepto de educación infantil, al reconocer las peculiaridades propias de los niños y niñas de estas edades.

Otro aspecto destacado fue el conjugar un currículo básico elaborado desde el Ministerio de Educación que garantiza una educación común para todos los niños y niñas, que compense todo tipo de desigualdades y favorezca el desarrollo de sus capacidades. Con la diversidad del territorio, al articular la posibilidad de que las diferentes Comunidades Autónomas pudieran elaborar un currículo propio que se ajustará a su realidad (cultural, social, física,...).

El currículo básico recoge el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que regulan la actividad educativa de toda la etapa 0-6 años, en sus dos ciclos: 0-3 años y 3-6 años.

Objetivos

Se plantean nueve grandes objetivos para 0-6 años. Conviene destacar que se plantean como capacidades que la educación infantil ha de contribuir a que los niños y niñas conquisten a lo largo de toda la etapa, respetando los ritmos y características individuales en los procesos de enseñanza aprendizaje. Lo cual supuso un importante cambio conceptual en los objetivos de la etapa al plantearlos desde un modelo ecológico y flexible, y no centrada en los modelos más tradicionales del producto-resultado.

Contenidos

La concreción de los contenidos para la etapa se configura en torno a tres áreas o ámbitos de experiencia:

- Identidad y autonomía personal: hace referencia al conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo de sí mismos, y a la capacidad para utilizar los recursos personales de los que dispongan en cada momento.
- Medio físico y social. Hace referencia a la ampliación progresiva de la experiencia infantil, y a la construcción de un conocimiento sobre el medio físico y social cada vez mas completo. Implicando una determinada representación del mundo, la existencia de sentimientos de pertenencia,



respeto, interés y valoración de todos los elementos que lo integran.

- Comunicación y representación. El sentido fundamental es contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior al ser instrumentos que posibilitan las interacciones, la representación y la expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.

Se entiende por ámbito de experiencia: «todas las capacidades que contribuyen al desarrollo de los niños y que tiene que ver tanto con sus esquemas mentales y representaciones del mundo como con las diferentes variedades de «saber hacer», y con las actitudes y valores, sobre todo de naturaleza moral, que el niño comienza a interiorizar.»

La ley española define la educación infantil como un derecho para todos los niños y niñas entre 0 y 6 años.

La articulación en torno a estas áreas rompe con un modelo disciplinar entendiendo esta estructuración como ayuda para el adulto para planificar la acción pedagógica, desde un sentido de globalidad e interdependencia entre ellas.

Métodos pedagógicos

El currículo básico recoge el enfoque global e integrador de las metodologías a desarrollar a través de la realización de experiencias significativas para los niños, respetando los ritmos de juego, trabajo y descanso de los niños y niñas. Este aspecto que ha ocupado grandes debates y procesos de formación quizás ha sido una de las grandes resistencias.

Evaluación

Se contempla como un proceso, de manera global, continua y formativa. Entendiendo que los profesionales han de evaluar tanto el propio proceso de enseñanza, su propia práctica como el desarrollo de las capacidades de los niños, con el sentido de mejorar la práctica educativa. Entendiendo la observación como la técnica principal del proceso de evaluación. Esto supone un planteamiento innovador al entender que la evaluación no es un acción finalista ni sancionadora sino un instrumento para la mejora, donde deben ser tenidos en

cuenta todos los factores que intervienen en el hecho educativo. Así como el no buscar resultados finalistas en la evaluación de los niños y niñas sino un reconocimiento a su propio proceso de aprendizaje.

Los niveles de concreción del currículo

Este es un aspecto muy significativo de la LOGSE, planteó tres niveles de concreción del currículo: desde las Comunidades Autónomas, desde los Centros educativos y las planificaciones del grupo concreto de edad.

Con el interés de fomentar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros que permitan una mejor contextualización del currículo, se parte del trabajo en equipo y la formación continua entendida como la investigación de la práctica cotidiana, elaborando cada centro los proyectos y programaciones curriculares que respondan a las características de los niños y niñas de su entorno social y cultural, desde la atención a la diversidad.

Se entiende que todas las actividades que se desarrollan en el centro de Educación Infantil son educativas y por tanto han de ser planificadas y pensadas. Así la organización como instrumento educativo debe dar respuesta a las necesidades propias de los más pequeños, cuidando la relación adulto-niño, las condiciones físicas del espacio, la calidad de los estímulos que se ofrecen, el respeto a los ritmos personales de cada uno, y la necesaria relación con la familia.

Después de quince años

Haciendo una breve valoración pensamos que el currículo básico que se planteó allá por el 1991, ha ayudado a mejorar nuestra realidad, quizás menos de los que esperamos

cuando fue promulgado. Es constatable que se ha producido un aumento considerable en la escolarización de estas edades prácticamente 100% en el ciclo de 3-6 años. La educación infantil forma parte del debate educativo en nuestra sociedad, y las familias la valoran y reconocen.

Parece necesario plantear que un currículo innovador necesita de otros aportes institucionales para poder consolidarse: avance en la planificación de la red pública, inversiones que mejoren instalaciones, ratios,... apuesta por los profesionales, por su reconocimiento y apoyo, con cambios en la formación inicial y continua tanto en los contenidos como en las formas. Con respeto la diversidad interterritorial pero con coherencia.

Hoy en día es preciso seguir avanzando en el reconocimiento del derecho a la educación para todos los niños y niñas. Entre los profesionales de la educación infantil recorre un sinsabor con la nueva propuesta Ministerial, algo nos hace temer que tampoco será en esta ocasión cuando se realice una apuesta decidida por legislar reconociendo la propia identidad de los niños y niñas de 0 a 6 años, sus peculiares maneras de conocer el mundo sin ser subsidiaria de aprendizajes o proyecciones de etapas posteriores.

Son muchos los profesionales de la educación infantil que diariamente realizan un trabajo de gran calidad y profundidad pedagógica, junto con los niños y niñas y sus familias, todos ellos hacen que tengamos esperanzas en que sea posible una nueva realidad.

Mercedes Blasi es pedagoga y trabaja en el Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada. mblasiv@yahoo.es

Los fundamentos para el aprendizaje a lo largo de la vida

Barbara Martin Korpi

La autora describe cómo la introducción de un currículum forma parte de las grandes reformas de los servicios de educación infantil suecos.

Desde principios de 1970, Suecia ha desarrollado una política nacional muy concreta para los servicios de educación infantil: la provisión de servicios públicos de gran calidad, que combinan la atención y la educación, accesibles para todos los niños y niñas, financiados mayoritariamente por fondos públicos con unas cuotas familiares modestas, y organizados de manera que los padres puedan combinar la paternidad con el trabajo o los estudios. El 1996 la responsabilidad sobre estos servicios pasó del Ministerio de Asuntos Sociales –del que habían dependido durante muchos años– al Ministerio de Educación.

El nuevo ministerio heredaba un buen legado. Había un sistema bien desarrollado que había crecido lo bastante como para cubrir la demanda de servicios. Los centros para niños entre 1 y 6 años –ahora conocidos como *forsskol*– eran los más demandados por los padres, y la mayoría tenía acceso a estos centros. Los maestros estaban bien formados. La mayoría de partidos políticos aceptaban el sistema y las familias estaban satisfechas. Este servicio se consideraba la pieza clave del Estado del Bienestar. De manera que la pregunta era: ¿por qué tenía que depender de Educación?

El cambio a Educación

Durante muchos años se habían resistido los intentos de reducir la edad de entrada a la escuela, en parte por razones económicas, y en parte para evitar una reducción del tiempo de infancia. En Suecia hay, como en otros países nórdicos, una tradición muy arraigada que contempla la infancia como una época dorada de la vida. Por lo tanto, la infancia no es tan sólo una preparación para el futuro, sino que tiene su propio valor, ahora y aquí. Además, durante largo tiempo las escuelas infantiles suecas habían sido reconocidas por su concepción pedagógica progresista, que hacía énfasis en el juego, en las estrategias naturales de aprendizaje de los niños y en su desarrollo integral.

Durante el anuncio de la transferencia de las escuelas de infantil a Educación, el primer ministro Göran Persson afirmó que la educación y la atención de los niños tendría que ser el primer paso para la realización del ideal del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Añadió que la educación infantil habría de influenciar, como mínimo, los primeros años de escuela obligatoria. Las diversas iniciativas desarrolladas desde entonces han tenido como objetivo fortalecer los vínculos entre la educación infantil, los servicios fuera escuela y la escuela, tratando todos estos servicios como partes equivalentes del sistema educativo. El trabajo de desarrollo de esta idea se centra en la integración de la pedagogía de infantil en las escuelas primarias e intenta crear «lugares de encuentro» pedagógicos entre estos tres servicios (véase el artículo de Inge Johansson sobre la reforma de la formación de los maestros suecos en el número 5 de *Infancia en Europa*).

Un nuevo currículum de infantil

Uno de los primeros resultados de la transferencia a educación fue la introducción de un currículum nacional de educación infantil. Con éste, la educación infantil quedaba formalmente reconocida como la primera etapa del sistema educativo

sueco. Las escuelas infantiles siguen abiertas todo en el día, todos los días del año. Pero ahora todos los niños tienen derecho a tres horas diarias gratuitas de asistencia. El derecho a una plaza ya no está ligado al trabajo de los padres: es un derecho para todos los niños y niñas.

El currículum infantil en Suecia es parecido, en muchos sentidos, al resto de currículos suecos. Se trata de un documento del gobierno que contiene los requerimientos estatales para esta etapa de la educación. Es un documento breve, un marco legal que las autoridades locales y las escuelas interpretan y aplican a través de la definición de sus propios planes. Hay vínculos claros entre la escuela infantil y la escuela primaria, con visiones conjuntas sobre los valores, los aprendizajes y los conocimientos fundamentales.

Pero también existen diferencias significativas. El currículum de primaria se centra en los niños individualmente, prescribiendo objetivos y resultados que han de alcanzar. El currículum de infantil establece objetivos para la escuela y la propia educación; no hay notas o evaluaciones de los niños. Su objetivo principal es que todos los niños y niñas desarrollen el deseo y la curiosidad por aprender, y la confianza en su propio aprendizaje, más que el que consigan



un nivel de conocimiento especificado a priori. La escuela infantil tendría que ser un espacio de juego, de exploración y

de amor por el aprendizaje, con una práctica que se base en la imagen de un niño competente y que escuche seriamente a los niños y niñas, y respete sus pensamientos, teorías y sueños. Eso tendría que constituir una base fuerte para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Esta diferencia fue uno de los cambios importantes introducidos por el gobierno a la propuesta original del Comité Curricular en el proceso de finalización del currículum. Otro cambio fue la decisión de que el currículum tendría que fijarse en el equipo de trabajo de las escuelas, y no en los maestros individualmente. En Suecia, las escuelas infantiles cuentan con dos grupos de profesionales diferentes: los maestros y los asistentes, que trabajan conjuntamente como un equipo. El gobierno no quería cambiar esta manera de trabajar, ni crear la sensación de que el currículum separaba la educación de la atención, puesto que uno de los principios fundamentales de la educación infantil sueca era que la educación y la atención son partes inseparables de una concepción pedagógica integral para los primeros años de vida de los niños y niñas.

Respuestas y evaluaciones

El currículum de infantil es un documento conciso, que otorga a los profesionales la responsabilidad de decidir los medios y los métodos de aplicación. Éstos tienen que ser capaces de planificar, reflexionar y evaluar, y de usar herramientas como la documentación pedagógica (véase el artículo de Ann Åberg en este mismo número de *Infancia en Europa*). Eso requiere unos profesionales bien formados.

El nuevo currículum fue ampliamente debatido. La mayoría de trabajadores de las escuelas infantiles se mostraron entusiasmados de poder contar con un currículum nacional con el mismo estatus formal que el currículum de las escuelas primarias. Les parecía que aumentaba su estatus y que colocaba la educación infantil al mismo nivel que la escolarización en el resto del sistema educativo. Una evaluación reciente muestra que el currículum ha ayudado en los procesos de enseñanza y ha comportado una mayor profesionalización. La concepción del currículum de un niño competente, ocupado en comprometerse con el mundo, ha dado fuerza a muchos maestros de infantil en sus esfuerzos por crear un entorno que facilite el crecimiento y la confianza.

Pero el mismo informe también cita ejemplos de algunos ayuntamientos y escuelas que han aplicado el currículum a través de la formulación de objetivos para los niños. Hay un peligro real, en estos casos, de centrarse en los «fracasos» del niño, y entonces el currículum deviene un instrumento para la normalización. La escuela deviene entonces muy a menudo, un tribunal, y el currículum contribuye al proceso «de escolarización». La reducción del currículum a listas cerradas de objetivos y a rankings constituye una amenaza para todos aquéllos que creen que las escuelas infantiles tienen algo valioso que ofrecer, algo que no se puede medir fácilmente.

Barbara Martin Korpi es asesora del Ministerio Sueco de Educación y Cultura.
Barbara.martin-korpi@educult.ministry.se

Una institución creativa y compleja

Vivian Bouysse

La *école maternelle* juega un importante papel en las vidas de los más pequeños y en la educación en Francia.

La *école maternelle* ocupa un puesto privilegiado en el sistema educativo francés. Inspira confianza a las familias, lo cual tiene como resultado una fuerte demanda de escolarización muy precoz. Actualmente, a pesar de que la escuela no es obligatoria hasta los 6 años, casi todos los niños y niñas entre 3 y 6 años franceses, y casi un 30% de los de 2 años, van regularmente a la *école maternelle*. Antes de esta edad, los servicios para los niños dependen de Bienestar social, y están organizados de manera bastante diferente. La *école maternelle* se contempla como un paso esencial para la escolarización, una condición para el éxito en el resto de la escolarización de un niño. La *école maternelle* es a la vez:

- Un tiempo y un espacio de transición entre la familia y la escuela primaria.
- Un espacio de socialización que permite al niño adquirir gradualmente el estatus de alumno, y por lo tanto adaptarse con más facilidad a la escuela primaria.
- Un espacio de aprendizajes múltiples, pero de aprendizajes a través del juego.
- Un entorno de lenguaje adaptado a niños y niñas pequeños, que están aprendiendo a comunicarse.
- Una buena oportunidad para prevenir o tratar las necesidades especiales y las dificultades antes de que tengan consecuencias serias.

La *école maternelle* se distingue de la escuela primaria por su pedagogía. Centrada en el niño y su integración social, la *école maternelle* ofrece un entorno y actividades que alientan la independencia de los niños, dejándoles tiempo para disfrutar de sus primeras experiencias a la vez que se les presentan nuevos retos intelectuales. Los maestros crean las condiciones para el descubrimiento y alientan la experimentación. El niño construye la base de su aprendizaje a través de los juegos, la acción, la investigación autónoma y las experiencias sensoriales.

Un nuevo programa

Una vez conseguida una cobertura casi universal, la ambición actual de la *école maternelle* francesa es cualitativa, como también lo son las expectativas de las familias y de la sociedad civil en general. Eso explica que el nuevo programa de la *école maternelle*, introducido en 2002, sea más específico que antes, estructurando las lecciones en cinco actividades grupales, cada una de las cuales se considera esencial para el desarrollo del niño: lenguaje oral e introducción a la escritura; aprender cómo trabajar en equipo; sentir y expresar las emociones a través del cuerpo; descubrir el mundo; imaginar, sentir y crear.

Las actividades, que contribuyen a la adquisición de competencias específicas en cada una de las áreas, también inciden en las competencias transversales: la curiosidad y el deseo de aprender, el sentido de un mismo y de respeto por los otros y la autonomía son comportamientos que se alientan continuamente; la atención, la paciencia y la concentración también se adquieren gradualmente. Mientras crece acostumbrándose a participar en actividades y proyectos ordenados, el niño adquiere uno de los primeros requisitos del aprendizaje.

A medida que ha aumentado el número de pequeños, la *école maternelle* ha hecho del lenguaje una de sus actividades más importantes. Cuando comienzan la escuela infantil, los niños y niñas más pequeños a menudo sólo emiten pequeñas series de palabras y tienen un léxico limitado. Cuando se van, pueden construir frases complejas y organizarlas para narrar una historia, describir objetos, relatar sus actividades y explicar un hecho. Esta trayectoria, que se debe al desarrollo psicológico extremadamente rápido que define estas edades, se refuerza con la ayuda de los adultos y de los niños mayores que rodean al niño pequeño.

La importancia que la *école maternelle* da al lenguaje oral no evita el acceso al lenguaje escrito. De hecho, es más bien al contrario. La introducción de la relación entre el lenguaje oral y escrito lleva al niño al umbral de aprender a leer. La facilidad en el aprendizaje posterior depende mucho de la calidad de esta introducción y, en este sentido, es un elemento fundamental de la prevención del analfabetismo.

Es importante que haya continuidad en los aprendizajes. El programa de 2002, mucho más que los programas anteriores, requiere que cada *école maternelle*

Los niños construyen los fundamentos del aprendizaje a través de las experiencias sensoriales.

desarrolle una progresión en sus enseñanzas, para ayudar a los niños a construir un camino de aprendizaje. A través de esta evolución se está construyendo una *école maternelle* más rigurosa. Algunas personas temen que pueda perder su identidad, y pase a parecerse demasiado a la escuela primaria. Hay que andarse con cuidado para evitar excesos: es preciso aprovechar el tiempo en la *école maternelle* para crear las condiciones de éxito en el aprendizaje futuro –pero no anticipar los contenidos futuros. Eso ya vendrá en su momento.

Evaluando el progreso

La evaluación, como parte del trabajo normal de los maestros, tiene diferentes funciones. Ayuda a organizar las condiciones del aprendizaje, permitiendo ajustarlas a las necesidades de todos los niños y niñas. También permite un *feedback* muy cuidadoso del impacto de la actividad educativa. Y puede proporcionar materiales útiles para la comunicación con las familias.

En la *école maternelle*, el método de evaluación más habitual es la observación de la actividad psicomotriz, el comportamiento social, el lenguaje, los dibujos y otros intentos de representación.



Una de las mejores maneras de evaluar a los niños es la escritura de un libro individual (*cahiernet de bord*) en el que se anotan los hechos significativos del día. También se alienta a los maestros para que usen los instrumentos creados por el Ministerio de Educación para evaluar la adquisición, por parte de los niños, de los objetivos de aprendizaje fijados, que cubren, en particular, el lenguaje oral, los primeros pasos hacia la conciencia fonológica, y la comprensión de textos de libros para los pequeños. Ofrecen, a la vez, métodos de evaluación, guías para entender las respuestas de los niños, incluyendo sus errores o posibles dificultades, y métodos pedagógicos para enriquecer su aprendizaje. Por ejemplo, un CD del Ministerio de Educación sugiere ejercicios para el dominio del lenguaje, de las matemáticas, del tiempo y el espacio, de la escritura y de las actividades motoras.



Cada niño tiene un libro para la comunicación con las familias (*livret scolaire*), de manera que el maestro pueda informar a la familia regularmente sobre los progresos del niño en la adquisición de las habilidades requeridas por la *école maternelle*. También se pueden encontrar notas sobre el trabajo de los niños, que ilustran sus progresos más importantes, en una "libreta de progresos", un libro de los éxitos del niño que se comparte con las familias.

La labor preventiva de las *écoles maternelles* se basa en las observaciones y la evaluación de los niños hechas por el maestro, un educador especializado o un psicólogo escolar. También se organizan consultas médicas gratuitas para las familias que lo necesiten. En cuanto al lenguaje, actualmente se están haciendo grandes esfuerzos para prevenir las dificultades del habla. Se puede hacer un seguimiento inicial en la *école maternelle* para permitir el tratamiento rápido de los niños. La identificación precoz de los problemas permite la introducción de medidas compensatorias.

Vivian Bouysse es la responsable de la Sección de Escuelas del Ministerio de Educación francés.
viviane.bouysse@education.gouv.fr

¿Progreso o trampa?

Stig Lund

El año pasado, Dinamarca aprobó unas nuevas líneas maestras curriculares para los servicios de infancia. Stig Lund reflexiona sobre el debate que ha generado este cambio.

Dinamarca tiene un amplio sistema de educación y atención infantil, que proporciona una cobertura casi universal para los niños y niñas menores de 6 años. El sistema danés incluye escuelas para los mayores de 3 años y, para los menores, servicios de atención. Los objetivos de estos servicios 'pedagógicos' son ofrecer atención y prevenir problemas sociales; dar oportunidades a los niños para jugar y aprender; estimular la imaginación, la creatividad y el lenguaje de los niños –para resumir, proporcionar una infancia segura y feliz a los niños y niñas.

Recientemente, el gobierno sugirió la introducción de un currículum en este sistema. La sugerencia provocó un enorme debate. El gobierno argumentaba que la introducción de un currículum prepararía a los niños para la escuela, a la vez que mostraría y mejoraría la atención prestada a los niños socialmente vulnerables. Los que se oponían al currículum decían que comportaría una *escolarización* de los servicios infantiles y perjudicaría las cualidades especiales de la pedagogía de los *kindergarten* daneses, centrada en el juego y el desarrollo integral de los niños. Como consecuencia de estas discusiones, el término 'currículum' fue sustituido por 'currículum pedagógico', y la ministra afirmó que su objetivo no era introducir un régimen escolar en los servicios de infantil. Hoy, todos los centros daneses deben desarrollar un currículum pedagógico.

El currículum pedagógico

La Ley del Currículum Pedagógico entró en vigor el 1 de agosto de 2004 y se aplica en todos los centros para niños menores de 6 años, así como en los servicios de atención familiar públicos. ¿Qué implica? El propósito del currículum es que todos los centros «apoyen, dirijan y pongan retos al aprendizaje de los niños» a través «de experiencias espontáneas y juegos» centrados en el «potencial y las competencias» de los niños.

Cada centro tiene que planificar un currículum pedagógico que contemple seis áreas: el desarrollo personal del niño; sus competencias sociales; el lenguaje; el movimiento y el cuerpo; la naturaleza y los fenómenos naturales; y las tradiciones y valores culturales propios y de otros. El currículum del centro ha de especificar, como objetivos, las competencias y experiencias que los niños han «de adquirir». Tiene que reconocer y tener en cuenta a los niños más pequeños (menores de 3 años) y a los mayores (de 3 a 6 años).

El director del centro es responsable del desarrollo del currículum ante el Consejo de Familias y el ayuntamiento (véase artículo de Niels Christian Hansen sobre los consejos de padres en el número 3 de *Infancia en Europa*). En la práctica, no obstante, esta responsabilidad afecta todos los maestros. Un apéndice de la Ley da ejemplos de objetivos y contenidos para cada una de las seis áreas, dirigidas a estimular los centros cuando desarrollan su propio currículum.

Críticas constructivas

Ahora, el currículum pedagógico ya es un hecho. Todos los servicios –fuese cuál fuese su actitud hacia la idea– han

estado trabajando en su currículum pedagógico (ver el artículo de Helle Hansen y Jytte Jensen en el número 5 de *Infancia en Europa*, sobre los pedagogos, el grupo más importante de profesionales en los servicios de infantil). Algunos piensan que es una amenaza, tanto para la libertad pedagógica como para las necesidades de los niños. Pero otros ven en ello una oportunidad para mejorar el estatus social de su profesión, añadiendo que enseñar a los niños no es nada nuevo: «Siempre lo hemos hecho.»

En BUPL –el sindicato de los pedagogos– hemos adoptado una postura de crítico constructivo. Nuestras objeciones tienen en ver sobre todo con la falta de tiempo para pensar, poner en marcha y evaluar el currículum; y con la financiación inadecuada para formar a los profesionales en esta nueva tarea. También nos preocupa al contenido del currículum. Antes de 2004, los centros tenían que desarrollar lo que se llamaba 'planes de actividad'. Éstos resumían todos los aspectos del trabajo pedagógico de los centros, y los procesos de aprendizaje de los niños eran parte integral de estos planes. De manera que siempre hemos estado comprometidos con el aprendizaje de los niños. Pero, por otra parte, también vemos el



riesgo de que la parte del aprendizaje pase a dominar el trabajo pedagógico, perjudicando el objetivo básico de éste: dar apoyo al desarrollo integral del niño. La tradición pedagógica de los centros de infantil daneses es muy antigua. En sus inicios, hace más de un siglo, las instituciones eran de dos tipos: *crèches* que atendían a los niños de familias pobres y escuelas froebelianas para los niños de clase media. Pero pronto se integraron para formar un sistema único, que tenía en cuenta las necesidades de los niños y de sus padres. Hoy, nuestros servicios son para todos los niños y niñas, sin tomar en consideración su origen, y juegan un papel importante en la sociedad danesa. La filosofía pedagógica se basa en la idea de un estado del bienestar que

se cuida de sus miembros, y hace énfasis en el desarrollo libre y creativo del niño en un contexto social. En resumen, nosotros contemplamos los centros de infantil como instituciones sociales y pedagógicas, que adoptan una aproximación amplia y grupal, más que como instituciones educativas.

La nueva ley supone un riesgo para estos valores fundamentales. La mayoría del debate se ha centrado en la identidad de los centros de infantil daneses: ¿son pedagógicos o educativos? Los pedagogos no quieren tratar a los niños como objetos que se hayan de llenar de conocimientos. Bien al contrario, lo que quieren es que los niños mantengan su libertad como individuos activos, que exploran y descubren el mundo a través del juego y otras actividades, siempre en relación a otros niños y adultos.

¿Qué viene después?

Hoy, no parece ser que haya nada que impida mantener esta aproximación pedagógica. ¿Pero qué pasará en

A los pedagogos daneses les preocupa que el gobierno quiera introducir la enseñanza formal del danés y las matemáticas entre los 3 y los 6 años.

el futuro? El gobierno está preocupado porque los niños de 15 años daneses han obtenido resultados relativamente bajos en una comparación reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (el informe Pisa, del que también se habla en el artículo de Pamela Oberhuemer), de manera que está aumentando los requerimientos de los estudiantes de las escuelas, y ha sugerido que la edad de inicio de la escuela debe ser más baja. Los pedagogos temen que el próximo paso pueda ser una demanda de enseñanza formal del danés y de matemáticas para los niños de 3 a 6 años.

La ley también dice que el currículum pedagógico del centro debe ser evaluado anualmente por el Consejo de Padres. El sindicato BUPL se ha opuesto, recomendando en cambio que los pedagogos presenten una propuesta de evaluación al Consejo de Padres. Por supuesto las familias tienen que tener muchísima influencia en las vidas cotidianas de sus hijos en los centros, incluyendo los contenidos pedagógicos. Pero una evaluación anual por parte de los padres puede convertirse en una expresión de la satisfacción del usuario, y eso no se puede usar para desarrollar el currículum pedagógico.

Los servicios de infantil tendrían que continuar siendo una parte integral del estado del bienestar danés. Eso implica que son instituciones pedagógicas, no escuelas con una enseñanza formal, ni simples servicios de atención, ni tampoco negocios. Si el currículum pedagógico puede contribuir a esta idea, será muy bienvenido.

Stig Lund es asesor en BUPL.
sgl@bupl.dk

Soluciones locales a una preocupación nacional

Pamela Oberhuemer

La autora nos explica las diversas maneras en las que Alemania está haciendo frente a la creación de un currículum para los primeros años.

Hasta 2002, no se debatían –ni constituían ninguna prioridad en la agenda política– las líneas maestras para la educación infantil. Eso ha cambiado en pocos años. Alemania es un país federal, con dieciséis estados federales (Länder) responsables de sus servicios de infantil. Hoy, catorce de estos Länder han adoptado un contexto curricular o bien han difundido un documento para el debate. Mientras tanto, por primera vez en la historia, los dieciséis ministros de bienestar social y educación de los Länder han acordado un marco legal (no obligatorio) para guiar el trabajo pedagógico en los centros de infantil.

Los cambios en la política

En los últimos años, una serie de argumentos han contribuido al debate sobre el currículum para el sector de la educación infantil, incluyendo un reconocimiento creciente de una concepción basada en el derecho a la educación de los más pequeños; el debate sobre el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida; las iniciativas gubernamentales en otros países europeos, dirigidas a introducir un marco curricular para la educación infantil; la investigación internacional sobre programas de educación infantil, y la investigación nacional, que mostraba diferencias considerables de calidad entre los servicios alemanes.

A pesar de eso, fue lo que se conoce como «shock de Pisa» lo que despertó el interés público y político por la educación de los más pequeños. Los resultados de la primera ronda del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA) –la evaluación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico de algunas capacidades concretas de los estudiantes de 15 años en 32 países– recibió una gran atención mediática. El resultado de Alemania no sólo era inesperadamente malo, sino que también demostraba que el sistema educativo no conseguía compensar las diferencias sociales. Desde la publicación de los resultados de este informe el año 2001,



Saliendo de la caja: por primera vez, los estados federales alemanes han acordado un marco pedagógico para los centros de infantil.



se ha iniciado un debate nacional sobre los objetivos, el contenido, la pedagogía y la organización estructural del sistema educativo público. Los centros de educación infantil (incluyendo los centros de día, los kindergartens y las instituciones con niños de diversas edades) no son parte del sistema escolar, pero se han incluido en el debate. El desarrollo del currículum en estos centros ha llegado a ser parte de un discurso centrado en la mejora de la preparación para la escuela y en el aumento de los estándares de las escuelas.

Aun cuando el rol educativo de los centros infantiles se reconoce en la legislación federal y estatal, la regulación de este elemento educativo tradicionalmente ha sido muy laxa, como mínimo en la antigua Alemania Occidental. Una de las razones para ello es que las empresas que ofrecen la mayoría de servicios de infancia en Alemania han gozado de gran independencia, también por lo que respecta a las cuestiones relacionadas con el currículum. Dentro de este contexto de diversidad de proveedores, se ha generado una tradición de autonomía profesional entre unos trabajadores con unas raíces sociopedagógicas (y no orientadas a las escuelas).

El nuevo currículum

Los 14 documentos de currículum existentes en los diferentes länder comparten algunos rasgos comunes. Sus principios básicos se refieren a los niños como agentes de su propio aprendizaje y a una concepción integral que incluya el cuidado, el crecimiento y la educación. Todos definen áreas específicas de aprendizaje y se refieren a la transición a la escuela y a la importancia de las redes con la comunidad. La mayoría también hacen referencia a la observación y la documentación como las herramientas esenciales del trabajo pedagógico.

Pero también existen diferencias entre los 14 currículos de los estados federales. Trece de los catorce documentos se centran en los niños entre el nacimiento y la edad de entrada a la escuela, los 6 años, y dos más incluyen los niños en edad escolar y en servicios fuera escuela. Hessen ha aprobado un marco común



para los servicios de infantil (incluyendo la atención familiar de día), los servicios fuera escuela para niños en edad escolar y las escuelas –desde el nacimiento y hasta los 10 años. Los documentos tienen una extensión desde 18 páginas (Thüringen, versión final, 2004) a 320 páginas (Bavaria, versión piloto, 2003). Las líneas maestras de Thüringen se han definido como obligatorias. Pero la mayoría de los Länder han firmado acuerdos con las organizaciones proveedoras para que usen los documentos, con adaptaciones específicas para satisfacer algunas necesidades locales.

Los retos

Ahora, los profesionales tienen que transformar los principios en prácticas. Necesitan aliento para sentirse como intérpretes, y no sólo como meros instrumentos de aplicación de unos objetivos curriculares prefijados. Para darles apoyo, algunos de los retos de futuro incluyen la necesidad de desarrollar estrategias de desarrollo profesional específicas, de introducir formas prácticas y efectivas de autoevaluación y de evaluación del centro, y mejorar las condiciones de trabajo.

Bavaria, por ejemplo, se está centrando sobre todo en la formación continua en horas de trabajo. Se ha desarrollado un modelo de colaboración para la realización de un seminario sobre el currículum bávaro, a nivel estatal y financiado por el estado (pero no obligatorio). Incluye aproximadamente seis semanas de experimentación práctica entre dos sesiones de formación. El objetivo es que todos los directores de centros de infantil hayan hecho el seminario antes de 2006. Otros planes incluyen conferencias para los que trabajan en el ámbito del desarrollo profesional inicial y continuo.

Un consorcio de investigadores también ha desarrollado instrumentos para la autoevaluación y la evaluación de los centros dentro de una Iniciativa Nacional de Calidad desarrollada entre 2000 y 2006. Recientemente, hay intentos específicos en algunos Länder (por ejemplo Berlín, Rhineland-Palatinato, Saarland) para ligar más estos instrumentos de evaluación con el nuevo currículum.

A nivel de la evaluación de los niños, en Alemania no existe una cultura de seguimiento y de documentación de los itinerarios del aprendizaje de los niños (y aún menos una tradición de medir los resultados). Un proyecto actual del *Deutsches Jugendinstitut* lo reconoce, y está adaptando la «historia del aprendizaje» de Nueva Zelanda a la evaluación en el contexto alemán.

Otro tema recurrente, para las organizaciones profesionales y para los sindicatos, es la mejora de las condiciones de trabajo, que permitiría una aproximación más individualizada al niño. Las demandas del nuevo currículum son otro argumento para la mejora de aquéllas. A pesar de eso, aún están por hacer las inversiones necesarias para conseguirlo.

Es demasiado pronto para analizar sistemáticamente las reacciones a estos desarrollos curriculares. Pero algunos estudios locales y la evidencia en forma de anécdotas provenientes de fuentes diversas sugieren que las reacciones iniciales de los profesionales y de los proveedores son, en conjunto, positivas, aun cuando

también hay preocupación por el aumento de la carga de trabajo si no mejoran las condiciones laborales. Ahora mismo se están desarrollando los primeros estudios sistemáticos sobre la introducción de los currículos en los länder alemanes. En Rhineland-Palatinato, por ejemplo, en los próximos meses se va a enviar un cuestionario estandarizado a los directores de todos los centros de infantil sobre la aplicación del currículum en sus centros; y se pedirá su opinión sobre el nuevo currículum a miles de padres.

Pamela Oberhuemer es investigadora en el Staatsinstitut für Frühpädagogik, el Instituto Estatal Bávaro para la Investigación en Primera Infancia de Munich.

Pamela.oberhuemer@extern.lrz-muenchen.de



Aprender sin currículum

Carlina Rinaldi

La autora describe cómo los servicios de infantil de Reggio Emilia han desarrollado un concepto distintivo de aprendizaje y evaluación.

El aprendizaje, hemos entendido en Reggio Emilia, no se produce de modo lineal, siguiendo etapas progresivas y siendo predecible hasta llegar a unos resultados predeterminados. Bien al contrario, el conocimiento se construye con avances, momentos de pausa y otros momentos de retroceso que pueden abrir nuevos caminos que a menudo conducen a lugares inesperados. Es un proceso de construcción, de experimentación y de reconstrucción de teorías que son, a la postre, nuestros modelos de interpretación del mundo. El aprendizaje es, también, un proceso grupal: cada individuo –pequeño o adulto– se nutre de las hipótesis y las teorías de los otros, y también de los conflictos con los otros, que lo fuerzan a revisar constantemente sus teorías sobre la realidad.

En Reggio, usamos el término «proyecto» para definir esta situación compleja, que implica un diálogo constante entre los niños y los adultos. La palabra italiana es *progettazione*, y preferimos usar este término en vez de *programmazione*, que hace referencia a un currículum predefinido, a unos programas, a unas etapas, etc. La palabra «proyecto» evoca la idea de un proceso dinámico, de un viaje que encarna la incertidumbre y las oportunidades que siempre surgen en la relación con otras personas. El trabajo en proyectos crece en muchas direcciones, sin ningún progreso predefinido, sin ningún objetivo definido antes de iniciar el viaje. Implica ser sensible a los resultados impredecibles de la investigación y a la búsqueda de los niños. El curso de un proyecto puede ser, por lo tanto, muy corto o muy largo, continuo o discontinuo; siempre está abierto a cualquier modificación o cambio de dirección.

El trabajo del maestro es crear un contexto en el cual la curiosidad de los niños, sus teorías y búsquedas sean legítimas, y se escuchen; un contexto en el cual los niños se sientan a gusto y con confianza; un contexto en el cual la característica principal es el bienestar; un contexto de escucha, a muchos niveles. El rol del maestro implica hacer hipótesis sobre los posibles desarrollos del proyecto, y eso exige escuchar,

observar, documentar e interpretar lo que está pasando. De este modo, los maestros y las escuelas ayudan al niño, y al grupo de niños, a aprender como aprender, alentando su predisposición natural al establecimiento de relaciones y la consiguiente co-construcción de conocimiento.

Algunos visitantes que vienen a Reggio dicen que trabajamos con un currículum, que califican de maneras diversas: «emergente», o «proyectado», o «integrado». Pero como hemos dicho, nosotros no usamos la palabra «currículum». Si lo hiciésemos, tal vez hablaríamos de un currículum «contextual», para capturar la idea de que el currículum está determinado por el diálogo entre los niños, los maestros y su entorno, y que se concibe como un camino o un viaje sin ningún destino predefinido.

La elección de *progettazione* en lugar de *programmazione* tiene implicaciones sobre la evaluación. Para nosotros, el elemento central de la evaluación es la «documentación pedagógica». Los maestros y los niños de Reggio documentan sus actividades cotidianas en el decurso de sus proyectos, y lo hacen de

muchas maneras: con notas escritas, con grabaciones de vídeo o audio, o con el propio trabajo de los niños, por ejemplo. A través de esta documentación pedagógica se hace visible el aprendizaje, y se somete al diálogo, al pensamiento, a la argumentación, a la interpretación –no sólo por parte de los maestros, sino también con los niños, las familias y cualquier otra persona interesada en participar. Es una evaluación que se concibe como reflexión e investigación, como una experiencia compartida más centrada en entender cómo se aprende y cómo se crea nuevo conocimiento que en medir si los niños han alcanzado un nivel u objetivo educativo predeterminado o una norma de desarrollo.

Carlina Rinaldi es asesora pedagógica de Reggio Emilia y profesora de la Universidad de Módena y Reggio Emilia. evercalli@reggiochildren.it

Los pájaros: un proyecto de construcción de conocimiento

Ann Åberg

Ann Åberg, inspirada por Reggio Emilia, describe cómo una escuela infantil sueca trabaja con proyectos y documentación pedagógica.

Estoy sentada con algunos maestros de infantil y un grupo de niños (de cuatro y cinco años), hablando de qué pasó en nuestro proyecto Crow (Cuervo). Hemos estado desarrollando el proyecto durante un año, y tenemos que cerrarlo antes de las vacaciones de verano. En el suelo, delante nuestro, está toda nuestra documentación: los dibujos y pinturas de los niños, los pájaros que los niños modelaron con barro y plastilina, las notas de los maestros –muchas de las cuales incluyen fotografías de nuestras expediciones ornitológicas al bosque–, y la investigación desarrollada por los niños en la escuela.

Los niños y niñas inspeccionan los dibujos de los pájaros que han hecho durante el último año. Sus primeros dibujos muestran cómo les costaba dibujar un pájaro. Los dibujos posteriores evidencian nuevos conocimientos, un gran entusiasmo, imaginación y una implicación creciente. Son muy detallados, con infinitas variedades. Los niños están extremadamente satisfechos de sí mismos cuando descubren las diferencias entre sus dibujos a lo largo del tiempo.

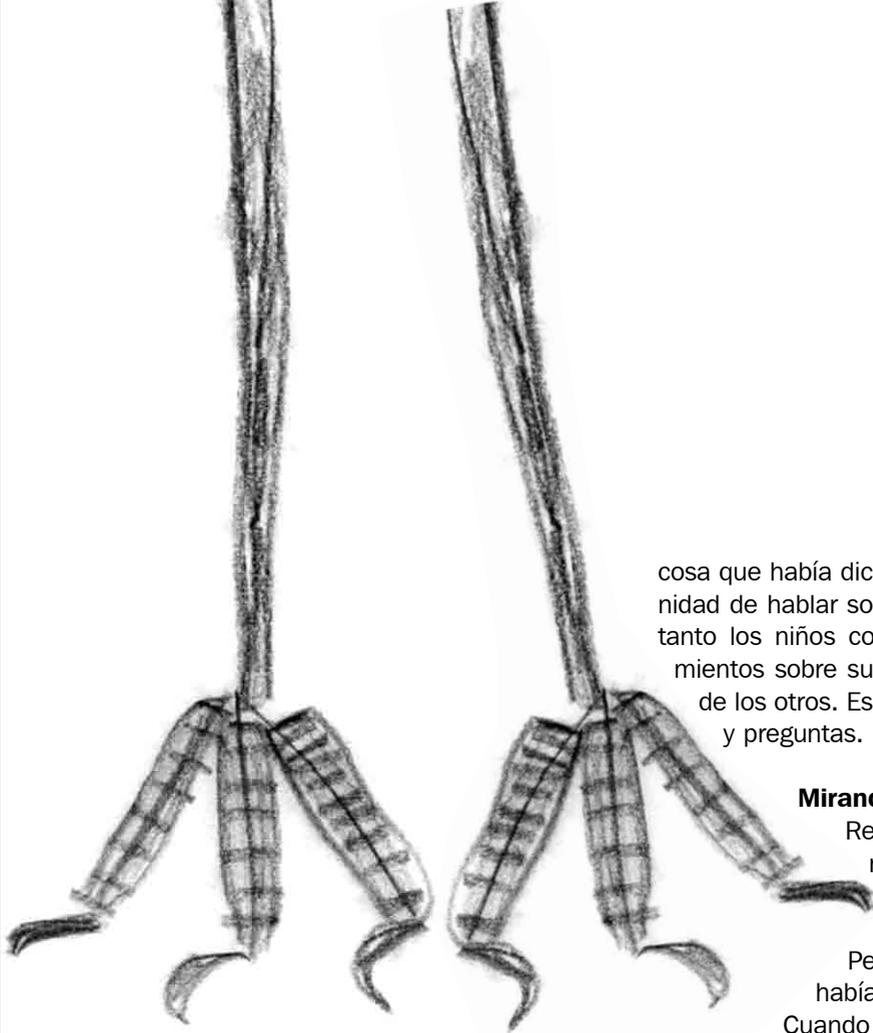
Comienzos pequeños

Queríamos comenzar un proyecto con un pequeño grupo de niños que querían estudiar los cuervos del parque. Hemos descubierto que centrarnos, inicialmente, en grupos pequeños permite inspirar a otros niños. A diferencia de los proyectos convencionales de ciencia, nuestro objetivo no era transmitir a los niños verdades científicas sobre los pájaros. En el proyecto Cuervo, queríamos entender cómo podemos crear un contexto que permita que los pequeños y los adultos aprendan los unos de los otros, y los unos con los otros. Queríamos aprovechar la curiosidad de los niños y escucharlos. Usando la documentación como herramienta de trabajo nos fue posible dar visibilidad a los procesos de construcción de conocimientos de los niños, y centrarnos en sus preguntas. Aquí hay algunos ejemplos de las cuestiones planteadas por los niños: ¿Cómo se hacen besos los pájaros? ¿Se pueden tirar pedos? ¿Piensan?

Cada vez, después de encontrarse, los niños de este pequeño grupo convidaban a algunos otros niños a sumarse a ellos, para compartir su documentación y charlar sobre sus excitantes descubrimientos. Como que ya había mucho interés en los cuervos en el gran grupo de niños, la curiosidad del pequeño grupo se extendía fácilmente. Después de cada reunión observábamos que los niños mostraban un gran interés o bien por probar alguna cosa que habían oído o bien por hacer su propia investigación.

Un día que el pequeño grupo había dibujado cuervos, Moa quería hacer otro dibujo. Se acercó a mirar detalladamente el cuervo disecado que teníamos encima de la mesa. De golpe, descubrió algo nuevo: «Eh, veo una cosa extraña. Las piernas del cuervo tienen rayas.» Se emocionó con su descubrimiento e inmediatamente quiso dibujar un cuervo con las patas a rayas. Al día siguiente pedimos a Moa que abriese la reunión del pequeño grupo mostrando su dibujo y describiendo su



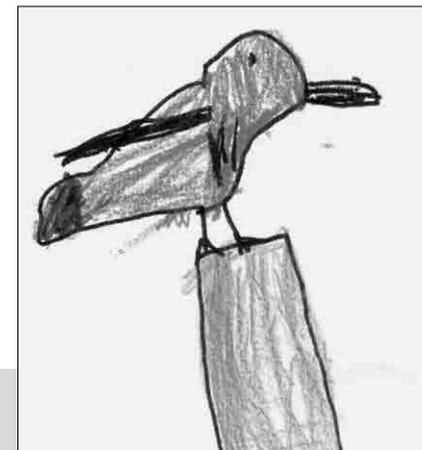


descubrimiento a los otros niños. La historia inspiró al resto de niños y se pusieron a investigar y a dibujar cuervos con patas rayadas. La curiosidad se extendió como un fuego en el bosque. Después de este episodio, decidimos comenzar todas las reuniones del pequeño grupo recordando la reunión anterior. Poníamos los dibujos de los niños, nuestras notas y fotografías del día anterior sobre la mesa y observábamos cómo la curiosidad y el interés de los niños crecía día tras día. Nos centrábamos en alguna

cosa que había dicho algún niño y éste tenía la oportunidad de hablar sobre su experiencia. Como resultado, tanto los niños como los maestros adquirían conocimientos sobre su manera de pensar y de actuar y la de los otros. Eso, a la vez, hacía surgir nuevas ideas y preguntas.

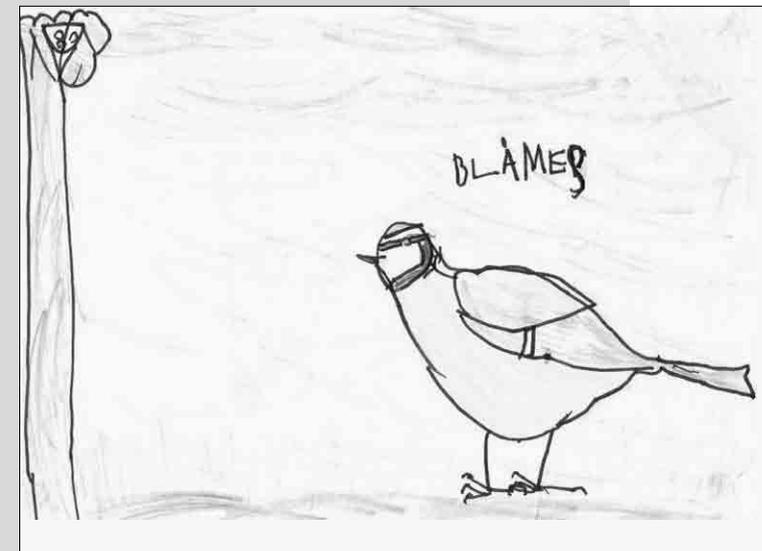
Mirando atrás

Revisando la documentación, la mayoría de los niños descubrían que en el último año habían encontrado respuesta a sus preguntas iniciales. Pero también se daban cuenta de que había muchas más cosas que explorar. Cuando al principio del proyecto le preguntamos a Philip qué más le gustaría saber sobre los cuervos, nos respondió: «Un niño no sabe qué quiere saber. ¿Tal vez cómo son cuando vuelan?» Seis meses después, Philip decía: «Quiero saber más y más cosas cada vez. Ahora quiero saber cómo pueden ver los pájaros a los animales que cazan en el suelo cuando vuelan tan rápido. Tampoco sé por qué en el pico de un cuervo puede crecer pelo». Una vez acabado el proyecto, cuando nos mirábamos la documentación, Philip decía: «Es de locos todo lo que sabemos de los pájaros ahora. Pero aún me pregunto por qué tienen plumas y si pueden hablar entre ellos. Tal vez los cuervos sólo pueden hablar con cuervos. Tal vez los herrerillos no pueden hablar el idioma de los cuervos.»



Maja : Recuerdo que estaba muy contenta con mi primer cuervo, pero ahora puedo dibujar un pájaro mucho mejor. También sé muchas más cosas, por supuesto.

*El primer pájaro de Maja. (Arriba)
El último pájaro de Maja –un herrerillo común. (Abajo)*



Cuando escuchábamos las reflexiones de los niños y sus nuevas preguntas mientras revisaban la documentación, decidimos añadirles como conclusión de la documentación ya existente. De manera que acabamos nuestro proyecto documentando las respuestas de los niños a la pregunta: ¿Qué curiosidad tenéis ahora? De este modo, el proyecto no acababa aquí. Una documentación de esta naturaleza podía inspirar a los niños para continuar su investigación.

Nuevas ideas

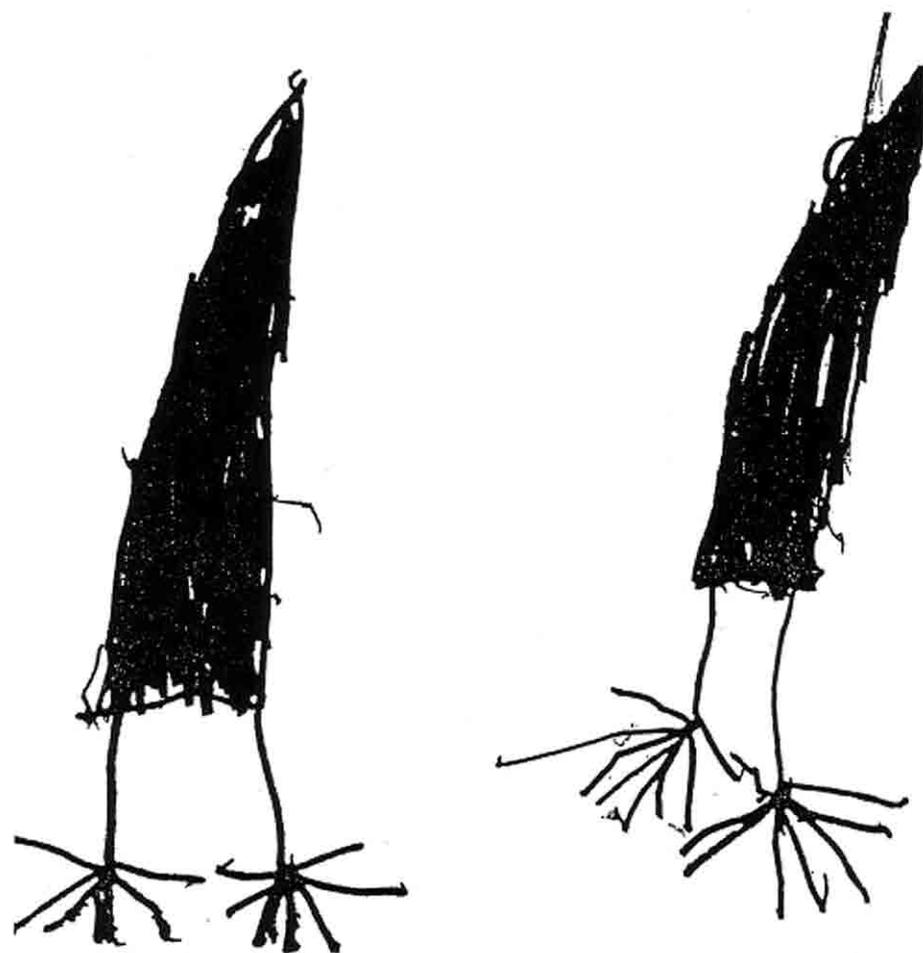
Cuando pienso en otros proyectos anteriores relacionados con pájaros, recuerdo que los maestros nos centrábamos en enseñar datos básicos sobre los pájaros a los niños, como por ejemplo los nombres de los pájaros más comunes. Mirando atrás, me pregunto: ¿Para quién eran tan importantes, estos nombres? Y me pregunto si eso significaba algo para los niños. ¿Realmente aprendían algo sobre los pájaros que les pareciese interesante? Tampoco recuerdo que escogiésemos los pájaros porque los niños estuviesen especialmente interesados. Los pájaros eran tan sólo uno más de los muchos temas que se suponía que habíamos de enseñar a los niños.

Titulamos este proyecto «Cuervo». Pero el proyecto no sólo se centraba en los cuervos. Si lo hubiese hecho, habría sido muy aburrido. Para los niños y para los maestros, el proyecto tenía que ver con otras muchas cosas –descubrir la alegría de aprender juntos y el diálogo con otros investigadores, pensadores, personas. También tenía que ver con experimentar con lenguajes diferentes: sentir, debatir, imaginar o hacernos preguntas; examinar y cuestionar el rol del maestro en su capacidad de permitir a los niños una mayor participación en su proceso de aprendizaje. Tenía que ver con aprender a sentir y a crear una relación íntima con los animales y la naturaleza y con desafiar y cuestionar las «verdades» científicas. Dejaba clara la importancia del grupo para los procesos de aprendizaje individuales, confirmando el comentario de Veà Vecchi: «el grupo deviene algo que hace avanzar a cada niño, mucho más allá de a lo que podría llegar de manera individual».

Este último año trabajando con documentación pedagógica ha modificado mi concepción de mi rol como maestra de infantil. El proceso de documentación también me ha permitido cambiar mi concepción de los niños y de sus procesos de aprendizaje, lo cual hace evolucionar tanto mi forma de relacionarme con los niños como mi visión del papel y la responsabilidad de la escuela infantil. Como resultado de las experiencias que compartí con los niños y con otros colegas en el proceso de documentación pedagógica, hemos abandonado nuestra idea de que la escuela infantil es un sustituto del hogar y

hemos comenzado a apreciarla como un espacio común para el aprendizaje –como un espacio democrático que celebra la diversidad y el aprendizaje

Ann Åberg trabaja como consultora pedagógica.
ann.aaberg@spray.se.



Democracia y autonomía

Nada Pozar Matijasic

En la última década, la educación infantil y la formación de los maestros eslovenos han sufrido una enorme transformación. Nada Pozar Matijasic nos lo cuenta.

A partir de 1970, la red de escuelas infantiles públicas de Eslovenia creció, y también aumentó el número de niños que acudían a estas escuelas. El primer programa nacional para la educación infantil, para niños entre 1 y 6 años, comenzó en 1979. En aquel momento, la educación infantil era competencia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. La evaluación del programa mostró que los contenidos obligatorios –y muy detallados– del currículum, y las instrucciones prescriptivas sobre las didácticas dejaban poco espacio a los maestros para adoptar maneras de trabajar más personales en su labor con los niños. También dejaba claro que la proporción de niños que iban a escuela era muy inferior a la de otros países europeos. Había que cambiar la educación infantil.

Cambios curriculares en los años 90

Durante los años 90 se produjeron muchos cambios sistémicos y conceptuales en el sistema educativo esloveno. En este contexto, para conseguir la reforma de la educación infantil era esencial que pasase a ser competencia del Ministerio de Educación y Deportes. La inclusión de la educación infantil entre las competencias de este Ministerio se produjo el 1993.

El establecimiento de un currículum para todo el sistema educativo –desde infantil a secundaria– devino un proyecto nacional muy importante y a finales de 1995 se crearon diversas comisiones curriculares. Además del Consejo Curricular Nacional, se establecieron diferentes comisiones curriculares para las diferentes etapas educativas y comisiones de programa y materias. Los diversos grupos de los maestros, que incluían la mayoría de maestros, debatieron las propuestas para el nuevo currículum.

Los cambios curriculares en la educación infantil eran responsabilidad de la Comisión Curricular para las Instituciones de Infantil. Entre sus miembros había psicólogos, pedagogos, educadores, investigadores y expertos en áreas específicas de

conocimiento. La tarea principal de la Comisión consistió en preparar el marco para los cambios en la educación infantil, y las líneas maestras para el nuevo currículum nacional de infantil. Los objetivos principales de los cambios curriculares eran democratizar el currículum de infantil, transformándolo desde un modelo orientado a la obtención de unos resultados, de unas respuestas «correctas», a un modelo basado en los procesos de desarrollo, más preocupado por el desarrollo de la habilidad de pensar y aprender de los niños. La Comisión estableció que el currículum tenía que cubrir todas las actividades que pueden tener lugar en un centro infantil, abarcando las rutinas diarias, como el comer y el dormir. La reforma puso especial atención en las condiciones necesarias para permitir que este programa se aplicase, así como en los obstáculos que podían poner en peligro esta aplicación.

La Comisión Curricular para las Instituciones de Infantil consultó currículums, orientaciones y otros documentos de diferentes países. Preparó estudios comparativos de países que





Las orientaciones flexibles y orientadas a los procesos de Eslovenia proporcionan más autonomía y responsabilidad profesional a los maestros de infantil.

ofrecían una educación infantil de alta calidad, que gozaban de una extensa tradición democrática o que tenían un sistema de educación infantil comparable al esloveno (un sistema que, por ejemplo, incluyese a todos los niños de uno a seis años). Entre estos países había estados europeos, como Suecia, Bélgica y Francia, pero también se hizo especial atención, por ejemplo, al currículum *Te Whākiriri* de Nueva Zelanda.

El documento nacional *Currículum para las Instituciones de Infantil* se aprobó el marzo de 1999. Su aplicación comenzó en el curso 1999/2000 y se completó en el de 2001/2002. El documento introduce los objetivos y principios del currículum en educación infantil. Incluye capítulos sobre conocimientos básicos del desarrollo y el aprendizaje de los niños, actividades cotidianas como la comida, el reposo y el dormir, y otros elementos importantes, como, por ejemplo, la comunicación entre los niños y entre éstos y los maestros y otros educadores, y recomendaciones sobre la organización del espacio y la cooperación con las familias.

El currículum incluye seis áreas de actividad: movimiento, lenguaje, arte, naturaleza, sociedad y matemáticas. Define los objetivos de cada área, da ejemplos

de actividades para diferentes grupos de edades y describe el rol de los adultos. Los objetivos de cada área ayudan al maestro a escoger los medios apropiados para conseguirlos. El currículum hace especial énfasis en diversos métodos y las actividades tienen que tomar en consideración la diversidad del grupo y permitir la integración de las diferentes áreas. El currículum no especifica las habilidades que los niños tendrían que dominar al finalizar la educación infantil, y tampoco detalla ningún sistema de evaluación.

En los últimos años el currículum nacional ha sido complementado con algunas guías para el trabajo educativo para las zonas del país con gran mezcla étnica (con comunidades de nacionalidad italiana y húngara), y para el trabajo con niños gitanos y con niños con necesidades especiales, todas las cuales necesitan adaptaciones didácticas o metodológicas, o bien maneras diferentes de organizar el trabajo, los horarios, el espacio, etc.

Los maestros de infantil

Las líneas maestras establecidas por el currículum, flexibles y orientadas a los procesos, dieron una mayor autonomía y responsabilidad profesional a los maestros (pueden escoger, por ejemplo, qué métodos y actividades desarrollar). La mejora de la formación inicial y continua de los maestros es una de las condiciones que ha hecho posible la aplicación del nuevo currículum. Durante el curso 1995-1996 se prolongó un año la formación inicial de los maestros de infantil, de manera que ahora es una carrera universitaria de tres años que se estudia en las Facultades de Educación. Se espera que la mayor formación amplíe los horizontes de los

maestros, que los ayude a adquirir conocimientos teóricos específicos y también la experiencia práctica adecuada. La nueva legislación también creó la figura de «asistente del maestro de infantil», que debe tener una formación especializada de 4 años de duración, de segundo grado, o una titulación de segundo grado complementada con unos cursos de educación infantil.

Desde la puesta en marcha del nuevo currículum se han realizado diversos estudios de evaluación. Los resultados muestran que el currículum ha sido bien aceptado. Aún hay, sin embargo, algunos problemas con la nueva concepción de la educación infantil. Por ejemplo, el hecho de que las orientaciones sean más flexibles y menos precisas puede generar dificultades en la planificación y la evaluación de la tarea educativa. Estas cuestiones se están tratando a partir de cursos de formación continua y con una red de instituciones de infantil «mentoras», en las cuales los maestros pueden profundizar en su conocimiento.

A nivel nacional, la cuestión de la calidad de la educación también ha ido ganando atención. Se alienta a las escuelas infantiles a autoevaluarse. Eso habría de estimularlas a buscar maneras de mejorar la calidad de su trabajo, contribuyendo no sólo a su desarrollo como instituciones, sino al desarrollo de la educación infantil en general.

Nada Pozar Matijasic trabaja en la Oficina de Desarrollo de la Educación del Ministerio esloveno de Educación y Deporte.

Nada.pozar@gov.si

Paso a paso hacia la participación de la comunidad

Sarah Klaus

La autora describe un programa internacional que trabaja para promover la implicación de la comunidad en los servicios de infantil.

Los antiguos sistemas comunistas se basaban en la rica historia de innovación en cuanto al desarrollo de los niños y niñas de la Europa del Este para construir una envidiable infraestructura de centros infantiles con profesionales con una gran formación. Sus prácticas pedagógicas hacían énfasis en el aprendizaje a través de la instrucción didáctica de todo el grupo-clase, reflejando los valores del sistema político. A la vez, la experiencia de los maestros en el desarrollo de los niños después sirvió como un recurso muy valioso en la reforma educativa.

Tras el colapso del sistema comunista se produjo un descenso de los servicios sociales y de la financiación en todas las regiones. En los países de la antigua Unión Soviética, las fábricas y otras empresas sufrieron un doloroso proceso de privatización que llevó al cierre de sus servicios complementarios, incluyendo las escuelas infantiles y los parvularios. También se redujo la financiación de otros centros. Muchos profesionales bien formados perdieron su trabajo. Pero a pesar de la falta de recursos, y abofeteados por el cambio político, la extensa infraestructura de servicios infantiles sobrevivió. El Programa *Step by Step* (Paso a Paso) se introdujo en esta situación.

Una nueva iniciativa

El Programa *Step by Step*, creado por el Instituto por en la Sociedad Abierta (OSI) en 1994, comenzó como una iniciativa para introducir métodos de enseñanza basados en los niños, y para fomentar la participación de las familias en los servicios de infantil de 15 países del antiguo bloque soviético. El desarrollo del programa se inició en 1993, evaluando el impacto en los niños de la disolución de la Unión Soviética y de Yugoslavia, así como las revoluciones de terciopelo de la Europa Central. Para el Instituto para la Sociedad Abierta tenía sentido dar apoyo a los niños y las familias fortaleciendo los servicios ofrecidos por los centros de infantil que aún sobrevivían.

Once años más tarde, el programa se ha transformado en la Asociación Internacional Paso a Paso (*International Step by Step Association, ISSA*), una red de organizaciones no gubernamentales (ONG) de 30 países comprometidos en una reforma nacional a gran escala y en la promoción regional no sólo en la Europa Central, del Este y del Sur, sino también en Asia Central, el Cáucaso, Mongolia, Haití y, más recientemente, Argentina. Al servicio de la infancia de entre 0 y 10 años, ISSA pone en marcha reformas educativas innovadoras basadas en el aprendizaje centrado en los niños y en la participación directa de las comunidades.

Una metodología, no un currículum

La aplicación requiere que los países integren la pedagogía *Step by Step* con el currículum nacional y los contextos de la comunidad. *Step by Step* es una compilación de las mejores prácticas internacionales basadas en el niño, con influencias tan diversas como Piaget, Vygotsky, Erikson y Dewey. La práctica en el aula de *Step by Step* se guía por dos ideas centrales:

- Los niños pueden crear su propio conocimiento a partir de la experiencia y la interacción con el mundo que los rodea.
- Los maestros y las familias facilitan el aprendizaje a través del juego, fomentando el desarrollo del niño a partir de sus intereses, necesidades y fuerzas.

Usando una aproximación temática, las aulas se organizan en centros de actividad apropiados para el desarrollo, diseñados para el nivel de desarrollo de cada grupo de edad, y con recursos y materiales que satisfagan las necesidades individuales de los niños. Los maestros construyen una comunidad de aprendizaje que valora la curiosidad intelectual, la creatividad, el entusiasmo, la empatía y el cuidado. Se anima a las familias a participar de las actividades de clase, a compartir sus talentos, a crear materiales de aprendizaje, a ir a las reuniones de padres, a comprometerse con la gestión del programa. *Step by Step* se centra en la misión esencial de OSI, el fortalecimiento de la sociedad civil, mediante la participación de las familias y las comunidades en el

En Moldavia, el programa Step by Step se inició en 1994, y ofrece formación y apoyo a los maestros.



proceso educativo y la introducción de metodologías que desarrollen el pensamiento crítico, la capacidad de elección, la responsabilidad y el respeto por las diferencias. El programa mejora las oportunidades de las niñas en riesgo, los niños empobrecidos y discapacitados y sus familias, a través de iniciativas anti-prejuicios e intervenciones educativas que promueven entornos inclusivos, integrados, que valoren la diversidad.

La formación desarrollada por *Step by Step* promueve la creatividad de los maestros, su libertad y responsabilidad sobre una base sólida, los principios de la enseñanza basados en los niños, y con ejemplos de actividades y unidades temáticas iniciadas por los niños, más que prescribir planes diarios, semanales o mensuales ya preparados de antemano. Los «formularios» de Evaluación del Niño de *Step by Step* ayudan a los maestros en su seguimiento del desarrollo de los niños y los ayudan a individualizar la instrucción en cooperación con las familias.

En cada país donde se aplica *Step by Step*, un equipo de expertos en educación infantil adapta el programa a los contextos culturales, y desarrolla una estrategia de aplicación. Primero *Step by Step* se desarrolla en programas piloto en aproximadamente 10 o 20 escuelas infantiles y escuelas primarias, y después se crean centros de formación en las mejores. Simultáneamente, el programa se compromete de manera activa en la reforma de la formación de los maestros y en las políticas nacionales. Se hace especial énfasis en el desarrollo de la capacidad profesional en todos los niveles.

Calidad y excelencia

El 1999, ISSA lanzó su iniciativa para la Calidad de la Educación Infantil para promover el desarrollo profesional continuado y para reconocer la excelencia en la enseñanza en educación infantil. Un grupo de expertos de 11 países diseñaron estándares que garantizan la calidad en los programas de un número creciente de países. La publicación resultante, *ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades* (Los

estándares pedagógicos de ISSA para las Escuelas Infantiles y de Primaria), define los estándares e indicadores que ofrecen un contexto común para que los maestros desarrollen y midan el crecimiento profesional con el apoyo de mentores formados.

Los maestros pueden pedir un certificado internacional. Esta evaluación basada en los procesos tiene como base la formación en los estándares y los manuales para los maestros, los mentores y los evaluadores. Los estándares ISSA no tienen como objetivo exclusivo el uso en los programas *Step by Step*, sino que se pueden usar como base para evaluar la enseñanza de manera más amplia. Modificando los ejemplos, los estándares ISSA se pueden adaptar a contextos nacionales y culturales.

Los estudios demuestran que los niños que participan en programas *Step by Step* alcanzan o superan los resultados medios del test por lo que respecta a las materias académicas, y que los programas promueven el desarrollo social y emocional. Los niños de *Step by Step* tienen mejores resultados en los tests que miden la cooperación, el liderazgo, la autoestima, la resolución de problemas y la perseverancia. Actualmente ISSA está compilando estos resultados para una futura publicación.

La reciente ampliación de Europa supone un fuerte ímpetu para una colaboración más estrecha en los temas de educación infantil en la región. ISSA ayuda a reconectar la fuerte historia regional de desarrollo infantil y los progresos más recientes en pedagogía. Al hacerlo, ISSA crea un foro dinámico para el diálogo profesional transeuropeo.

Sarah Klaus es Directora Ejecutiva de ISSA y Directora del Programa *Step by Step* de OSI.
sklaus@issa.nl

Foco en... los derechos de las niñas y los niños

Carolyn Willow

Los derechos de los jóvenes han adquirido importancia en la última década, pero los derechos de los niños más pequeños y de los recién nacidos aún no reciben suficiente atención. Carolyn Willow describe las implicaciones y limitaciones de la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas.

Quince años después de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (CDI) de Naciones Unidas, los derechos de los niños aún pueden conjurar algunas imágenes de adolescentes que generan problemas a sus padres y a sus comunidades. Esta imagen es producto de prejuicios absurdos y de la ignorancia, más que fruto de ningún análisis serio del impacto que los derechos de los niños han tenido en las vidas de los niños y los jóvenes. Pero si el hecho de que los jóvenes reclamen sus derechos aún espanta muchos adultos, la idea de que los recién nacidos y los niños más pequeños tienen derechos aún es menos conocida.

Participación

El artículo 12 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas da a cada niño con capacidad de tener una visión de las cosas el derecho a expresar sus opiniones sobre cualquier asunto que le afecte. Estas opiniones, a pesar de todo, tienen que recibir la «consideración adecuada dada la edad y la madurez del niño». Hemos de escuchar y tomarnos en serio a todos los niños –incluso a los recién nacidos– pero hasta qué punto aceptemos las opiniones de un niño depende también de su edad y madurez.

Esta referencia es un problema: la referencia a la edad y la madurez de los niños puede provocar que menospreciemos la opinión de una persona, o la tratemos menos en serio, sólo porque es joven. Expresa una ideología que subestima las capacidades de los niños y que sobreestima las de los adultos, y ésta es la idea dominante en cualquier parte del mundo. Para ser justos, ¿por qué no decimos que el peso que damos a las opiniones de un niño (o de un adulto) tendrían que depender de su análisis de la situación o de la decisión que haya que tomar? Hace más de diez años, Priscilla Alderson, profesora

del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, estudió las experiencias y los procesos de decisión de algunos niños pequeños que tenían que someterse a una operación. Demostró que podían tomar buenas decisiones, y descubrió que muchos médicos y enfermeras respetaban sus puntos de vista. La clave era conocer al niño: no asumir nada de antemano y relacionarse con el niño como persona individual.

Los castigos corporales

La imagen del niño como persona individual con derechos representa un verdadero desafío en el caso del debate sobre el castigo corporal. La Convención de los Derechos del Niño es el tratado internacional con más ratificaciones por parte de los Estados –sólo dos estados, Somalia y Estados Unidos de América, no la han ratificado. A la vez, el 90% de los estados que se han comprometido a aplicar la Convención tienen leyes que permiten pegar a los niños y a los recién nacidos (y no sólo en el ámbito familiar; para un análisis global, visítese www.endcorporalpunishment.org). La idea de que pegar a los niños no es lo



mismo que pegar a un adulto es muy popular. Por ello, los adultos han inventado palabras especiales para pegar a los niños –«cachete» «zurra» «bofetada», «unos azotes en el culo».

En Europa, en casi 20 países los niños gozan del mismo grado de protección que los adultos. Eso representa un progreso –hace sólo tres décadas, no había ningún país en el mundo donde los niños estuviesen tan protegidos. Sin embargo, es un progreso lento. La Convención es clara. En su artículo 19, dice que los recién nacidos y los niños tienen que ser protegidos contra *toda* forma de violencia. Siempre que el Comité de Naciones Unidas para los Derechos de los Niños examina un estado, hace una recomendación muy clara de que la ley debe garantizar el derecho de los niños a la dignidad humana y a la integridad física. Pero aún hace relativamente poco, el Comité de Derechos Sociales del Consejo de Europa denunció a Bélgica, Irlanda y Grecia porque su ley no garantizaba la protección de los niños contra los asaltos.

Las familias

La Convención muestra una visión muy positiva de los padres y las familias. El preámbulo dice: «para el desarrollo pleno y armónico de la personalidad del niño, éste tendría que crecer en un entorno familiar, en una atmósfera de felicidad, amor y comprensión.» El artículo 5 requiere que los gobiernos respeten la importancia del rol de los padres. Dice que los padres han de guiar adecuadamente al niño, de acuerdo con sus capacidades en desarrollo. El artículo 9 protege al niño de la

separación de sus padres, a no ser que sea en su propio interés, y garantiza un contacto regular con los dos progenitores en el caso de padres separados.

Las responsabilidades de los padres se tratan en el artículo 18, que dice que la principal preocupación de los padres debe ser «el bienestar y el interés de su hijo». Este artículo exige que los estados den la asistencia adecuada a los padres, incluyendo un apoyo especial para los padres trabajadores. En otras palabras, «servicios y espacios para la atención a los niños». Muchos defensores de los derechos de los niños de toda Europa están preocupados por el aumento del cuidado institucional de los niños y los jóvenes. Desgraciadamente, la Convención no incluye ninguna referencia específica a las necesidades de los ciudadanos más jóvenes del mundo. Este documento habría sido el texto ideal para definir las responsabilidades de los padres, más allá de la breve referencia a los intereses de los niños.

Responsabilidad criminal

En el Reino Unido, los niños pueden ser arrestados, acusados y juzgados en los mismos tribunales que los adultos. Escocia tiene la edad más baja de Europa para atribuir responsabilidad criminal: 8 años. En Inglaterra y Gales, los niños pueden ser juzgados en cualquier tribunal de adultos a partir de los 10 años. En cambio, los niños y los jóvenes de Bélgica quedan fuera del sistema criminal de justicia para los adultos. Aquí la Convención y otros documentos relativos a los derechos humanos son claros: tendría que haber un tratamiento distintivo para tratar a los niños con

problemas, que hiciese énfasis en la rehabilitación y que evitase cualquier procedimiento criminal.

En Inglaterra hay cárceles especialmente construidas para niños de entre 12 y 14 años (ahora hasta los 17 años, dada la vulnerabilidad de muchos niños encarcelados). Las duchas se han diseñado especialmente para cuerpos pequeños. Las 4 cárceles para niños son de empresas privadas. Si el Reino Unido cumpliera sus compromisos y obligaciones por lo que respecta a los derechos humanos, no habría suficientes niños encarcelados para que el negocio fuese rentable para las empresas privadas.

A finales de los años 90, investigué un poco sobre los conocimientos y las experiencias que los niños y los jóvenes tenían sobre los derechos humanos. Un niño me dijo: «Los adultos no nos tratan como humanos: nos tratan como recién nacidos que no pueden hablar». Pero los recién nacidos también son humanos, y tienen derechos. El ideal de la Convención de los Derechos del Niño es que todos los niños del mundo sean respetados como personas individuales con derechos, y que recibieran todo lo que necesitan para tener una infancia feliz. Si la Convención consiguiese algo para los niños, tendría que ser que la vida, ahora mismo, en el presente, es el mejor lugar donde estar.

Carolyn Willow es la Coordinadora nacional de la Children's Rights Alliance (la Alianza para los Derechos de los Niños) de Inglaterra.

www.crae.org.uk
c.willow@ntlworld.com



Aplicación de los derechos de las niñas y los niños

Recientemente, el Comité para los Derechos del Niño (CDI) ha puesto especial atención en los niños más pequeños. El Comité es el órgano de expertos independientes responsable de la revisión de los progresos hechos por los estados que ratificaron el Tratado de aplicación de la Convención de los Derechos del Niño. Cada año, el Comité se reúne en una sesión plenaria. Como que los informes nacionales sobre la aplicación de la Convención suelen decir muy poca cosa sobre los derechos de los niños más pequeños, el tema de la reunión plenaria de septiembre de 2004 fue justamente éste, los derechos de los niños en la primera infancia. Sobre la base de los debates mantenidos en aquella sesión, el CDI publicó una serie de recomendaciones y decidió preparar un «Comentario General sobre la Aplicación de los Derechos de los Niños en la Primera Infancia» más completo. Se espera que el «Comentario General» se publique hacia finales del 2005. En sus recomendaciones iniciales, el Comité reafirmó que «la Convención de los Derechos del Niño refleja una perspectiva holística sobre el desarrollo de los niños, basada en la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos». Para obtener la Declaración completa, más información sobre la sesión plenaria de septiembre de 2004 o el «Comentario General»:

www.ohchr.org

Una encuesta sobre mediación familiar en Europa

Generalmente, la Unión Europea no dispone de datos comparativos acerca de los niños y sus familias en los diferentes países de Europa. Y cuando los tiene, a menudo son limitados o parciales. Por ejemplo, sabemos que las tasas de divorcio y de separaciones están aumentando en toda Europa, pero desconocemos los efectos en las condiciones de vida de los niños implicados en estas crisis familiares, así como las medidas que podrían servir para ayudarlos –a ellos y a sus familias– en estas circunstancias difíciles. Para intentar reducir este desconocimiento, el *Istituto degli Innocenti* de Florencia, bajo los auspicios de *ChildONEurope* (la Red Europea de Observatorios Nacionales de la Infancia) ha llevado a cabo una encuesta europea sobre la mediación familiar en los procesos de divorcio y separación. La encuesta, que incluye los 25 países de la Unión, proporciona información sobre el marco legislativo y las prácticas existentes en cada país, y revela una falta de claridad, en muchos casos, sobre qué se entiende por mediación y sobre cuál es el rol de los mediadores familiares.

Para obtener una copia de la encuesta (en inglés y francés):

www.childoneurope.org/activities/issues.htm

Informaciones

La Comisión Europea abre consultas sobre la protección de los derechos de los niños y las niñas

Puede que la Constitución Europea, que reconoce los derechos de los niños, esté en peligro, pero la Unión Europea continúa desarrollando su agenda para los niños.

En su charla en el Parlamento alemán en febrero, el vicepresidente de la UE y comisario de Justicia, Libertad y Seguridad, Franco Frattini, afirmó: «Nuestra intención es desarrollar una estrategia que nos permita fortalecer nuestros esfuerzos para garantizar el respeto por los derechos de los niños y su protección en toda Europa y en el resto del mundo.» El comisario Frattini está preparando, con la colaboración de otros comisarios, una Declaración sobre la Infancia, el objetivo de la cual es ofrecer una estrategia amplia para la protección de los Derechos de los Niños. Se centra en la promoción de estrategias preventivas, que se deben desarrollar en

colaboración con las autoridades encargadas de la educación, las políticas sociales y la justicia. La Declaración establecerá medidas concretas a desarrollar a corto o medio plazo.

Como que el trabajo de la Comisión en este ámbito comienza desde cero, ha iniciado un proceso de consultas a nivel europeo. Durante el mes de junio tuvo lugar una reunión entre organizaciones no gubernamentales y funcionarios de la Comisión, y en septiembre se celebró una sesión en el Parlamento Europeo con estas mismas ONG, la Comisión y los Defensores de los Niños europeos. La Declaración se publicará a finales de 2005 o principios de 2006.

Heide de Pauw, secretaria general de Eurochild, ha agradecido este gesto: «Se corresponde con el trabajo de Eurochild para mejorar la calidad de vida de los niños y de los jóvenes en Europa y en otros continentes.»

Barcelona lanza una Declaración sobre la educación

El 40 Aniversario de la Escuela de Verano de Rosa Sensat en Barcelona, durante el mes de julio, fue el escenario escogido para el lanzamiento de la Declaración «Por una nueva educación pública».

La Declaración establece una visión de la educación a lo largo de toda la vida, desde el nacimiento, que respete y promueva la diversidad y la solidaridad, la democracia y la emancipación, y concibe al niño como un ciudadano activo y a las familias como protagonistas esenciales del proceso educativo. Reclama un nuevo concepto de escuela, basado en una visión amplia de la educación:

«la educación debe ser global, holística, sin separar la atención de la educación, la razón de la emoción, el cuerpo y la cabeza. La educación es un proceso de construcción de conocimiento, de valores y de identidad; la escuela, un lugar público de encuentro... un lugar de infinitas posibilidades culturales, lingüísticas, sociales, estéticas, éticas, políticas y económicas».

Durante el otoño, bajo la coordinación de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, se seguirá trabajando en el desarrollo de la Declaración.

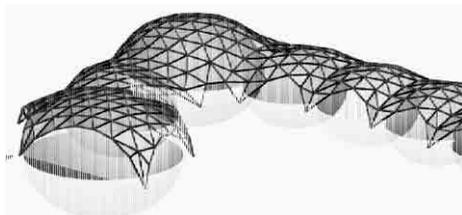
Para obtener una copia de la Declaración (disponible en catalán, castellano, inglés y francés): redaccion@revistainfancia.org

Premio Visiones compartidas de libertad para la infancia

En una época en que los pequeños pasan cada vez más tiempo en centros educativos, este premio muestra algunos de los mejores ejemplos de espacios diseñados específicamente para los niños y niñas

Ganador

Bubbletecture Maihara Kindergarten, Shiga, Japón.



Segundo clasificado

Saint Therese Nursery, Isla de la Reunión, Océano Índico.

Otros trabajos destacados

• Nido Stella, Nido Tetra Pak, Mòdena, Itàlia (foto a la derecha).

• Damley Park, Stirling, Escocia (izquierda).



• Fawood Children's Centre, Londres, Inglaterra (arriba, derecha).
• Colegio Bureche, Santa Marta, Colombia.



Subscripción a Infancia en Europa

Apellidos: _____
Nombre: _____
Dirección: _____
Código postal: _____
Población: _____
Provincia: _____
Teléfono: _____
Correo electrónico: _____
Nif: _____

Se suscribe a *Infancia en Europa* (2 números año)
Precio subscripción 2006 (IVA incluido): 9,80 euros

Precio de este número (IVA incluido): 5,20 euros

Pago:

Por cheque nominativo, a favor 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**
Drassanes, 3, 08001 Barcelona
Subscripción por Internet: www.revistainfancia.org

infanciaeneuropa

Edición y administración

Asociación de Maestros Rosa Sensat
Av. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.
Tel.: (34) 93 481 73 73
Fax: (34) 93 301 75 50
redaccion@revistainfancia.org
www.revistainfancia.org
Subscripción Tel.: (34) 93 481 73 79
www.revistainfancia.org

Proyecto gráfico y diseño de cubierta

Enric Satué
Imprenta IMGESA. Alarcón, 138-144
08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)
ISSN 1578-4878
Depósito legal B-37.751-2001
Distribución en España y América Octaedro
Bailén, 5. 08010 Barcelona
Tel.: (34) 93 246 40 02

Con la colaboración de la Fundación Bernard van Leer

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

infanciaeu-ro-pa

Bambini in Europa
Børn i Europa
Children in Europe
Enfants d'Europe
Infància a Europa
Infancia en Europa
Kinder in Europa
Kinderen in Europa

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

Objetivos de **Infancia en Europa**:

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



Bambini in Europa, en italiano:

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

Børn i Europa, en danés:

Børn & Unge
boernieuropa@bupl.dk
BUPL
Blegdamsvej 124
2100 Copenhagen, Dinamarca
Tel.: +45 354 65000
Fax: +45 354 65039

Children in Europe, en inglés:

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

Enfants d'Europe, en francés:

En Bélgica:
Observatoire de l'Enfant
observatoire@grandirabruelles.be
Rue des Palais, 42
1030 Bruxelles
Tel.: +32 028 008 358
Fax: +32 028 000 001

En Francia:
Les Amis du Furet
lefuret@noos.fr
6, quai de Paris . 67000 Strasbourg,
Tel.: +33 038 821 9662
Fax: +33 038 822 6837

Infància a Europa, en catalán:

Infància, educar de 0 a 6 anys
redaccio@revistainfancia.org

Infancia en Europa, en castellano:

Infancia, educar de 0 a 6 años
redaccion@revistainfancia.org

Asociación de Maestros Rosa Sensat

Av. Drassanes, 3
08001 Barcelona, España
Tel.: +34 934 817 373
Fax: +34 933 017 550
www.revistainfancia.org

Kinder in Europa, en alemán:

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

Kinderen in Europa, en holandés:

SWP
swp@swpbook.com
Postbus 257
1000 Amsterdam, Holanda

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

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