

DIVERSIDAD Y EQUIDAD

EN LA FORMACIÓN PARA

LA PRIMERA INFANCIA

EN EUROPA



Diversidad y equidad en la formación para la primera infancia en Europa

Ejemplos de prácticas de formación en la red DECET

Anke van Keulen
Dominique Malleval
Myriam Mony
Colette Murray
Michel Vandebroek

Diversidad y equidad en la formación para la primera infancia en Europa

Red DECET

Anke van Keulen, Dominique Malleval, Myriam Mony, Colette Murray, Michel Vandebroek (ed.)

Esta publicación ha recibido el apoyo de la Fundación Bernard van Leer de La Haya a través de una contribución económica.

Editores:

Siobhan Dignan
Sandy Reijnhart

Diseño:

Bureau Extern, Alkmaar

Información:

Red DECET www.decet.org

Coordinación DECET: mutantbm@wxs.nl, krauseanke@web.de

© Red DECET 2004

Reservados todos los derechos. Esta publicación tiene Copyright. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier medio o procedimiento sin coste alguno ni autorización previa para su uso con profesionales o estudiantes de educación infantil, pero no para su venta. Su reproducción en cualquier otra circunstancia requiere la autorización escrita previa de los titulares del Copyright.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Publicación

Diversidad y equidad en la formación para la primera infancia en Europa

Introducción

Anke van Keulen (MUTANT, Países Bajos)

Parte I Introducción general y contexto

I.1. Reclamar la infancia: Cuestionar las construcciones educativas de la primera infancia

Michel Vandebroek (Universidad de Gante, Bélgica)

I.2. Presentación de la red DECET

Anke Krause, Coordinadora de la red DECET

I.3. Declaración de intenciones y objetivos de DECET

Colette Murray (Pavee Point, Irlanda)

I.4. Formadores y participantes

Anke van Keulen (Bureau MUTANT, Países Bajos)

I.5. Posibilitar la formación. Organizar y estructurar el contexto de la formación

Myriam Mony, Dominique Malleval (ESSSE, Francia)

Parte II Ejemplos de enfoques de la formación

II.1. Formación continua de larga duración con acompañamiento del formador. Formación acción-investigación

Michel Vandebroek (VBJK, Bélgica), Anne Marie Thirion, Françoise Damiean (Universidad de Liege, Bélgica)

II.2 Formación continua de larga duración. Formación acción-investigación

Emanuelle Murcier, Michelle Clausier (ACEPP, Francia)

II.3. El proceso de formación inicial para educadores de la primera infancia en el respeto por la diversidad

Myriam Mony, Dominique Malleval (ESSSE, Francia)

II.4. Curso de posgrado sobre la diversidad en la educación de la primera infancia

Michel Vandebroek, (Universidad de Gante, Bélgica)

II.5. Curso de formación de formadores “Yo soy yo y tú eres tú”

Anke van Keulen (MUTANT, Países Bajos)

II.6. Nombrar mi mundo. Empezar el proceso de propiciar el cambio a partir de la clarificación

Petra Wagner, (Kinderwelten, Alemania)

II.7 Programa de formación para hablar sobre las familias

Myriam Mony, Dominique Malleval (ESSSE, Francia)

Michel Vandebroek, (Universidad de Gante, Bélgica)

II.8. Muñecas persona. Un enfoque innovador para plantear temas referentes a diversidad con los niños.

Anke van Keulen (MUTANT, Países Bajos)

II.9. Comunicación intercultural entre padres y profesionales

Emanuelle Murcier, Michelle Clausier (ACEPP, Francia)

II.10 Taller de sensibilización – Arte y teatro

Anastasia Vafeas (Centro de formación artística y educativa Schedia, Grecia)

II.11 ¡Está bien ser uno mismo! – Un viaje contra la discriminación

Talleres de formación y grupos de debate diseñados para trabajar en tándem con el vídeo.

Petra Wagner, (Kinderwelten, Alemania)

II.12 El recorrido dominante

Colette Murray, Miranda Cooke (Pavee Point, Irlanda)

II.13 El respeto por la diversidad en la primera infancia. El CD Rom y su aplicación

Anke van Keulen (MUTANT, Países Bajos)

II.14 El juego de objetivos

Katherine D'Hoore (VBJK Bélgica)

II.15 Cronología. Diversidad y equidad: cronología histórica y legislativa

Colette Murray, Miranda Cooke (Pavee Point, Irlanda)

II.16 Cultura y educación. Un proyecto de investigación para estudiantes sobre las prácticas educativas familiares y profesionales

Myriam Mony, Dominique Malleval (ESSSE, Francia)

Apéndices

- El contexto político
- Descripción de las instituciones miembros de DECET

Introducción

Anke van Keulen. Bureau MUTANT, Países Bajos

En los países de Europa occidental hay cada vez una mayor conciencia de que vivimos en una sociedad marcada por la diversidad, donde conviven muchas personas y grupos, con valores y criterios distintos y con ideas distintas sobre la educación de los niños.

La diversidad de familias, de criterios y de valores dentro de la sociedad europea influye en los sistemas educativos así como en la educación y los servicios para la primera infancia. Los formadores y educadores para la primera infancia se enfrentan diariamente a nuevos interrogantes y nuevos retos. ¿Cómo hay que tratar los distintos criterios y valores? ¿Cómo hay que comunicarse con los diversos padres? ¿Qué queremos para los niños? ¿Quién decide cómo educar a los niños en la educación de la primera infancia?

Un grupo de formadores e investigadores, asociados en la red europea DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training / Diversidad en la Educación y la Formación para la Primera Infancia), llevan dos años trabajando en estos temas, compartiendo conocimientos, recursos y experiencias. Esta guía es el resultado de la combinación de sus conocimientos y sus intuiciones.

En esta guía, DECET defiende que en el contexto actual de nuestra sociedad son necesarios la inclusión y el respeto por la diversidad y la equidad de todos los niños y familias. Como resultado, los niños deberían vivir un proceso de socialización en el cual se preserven todas las identidades y se integre la diversidad. Este enfoque educativo en los primeros años será una medida de prevención para ayudar a combatir la exclusión social. Para incluir cuestiones relativas a la diversidad y la equidad es necesario que se produzcan cambios en el papel del educador de la primera infancia y, por tanto, en los enfoques y en los cursos de formación.

El objetivo y el grupo objeto

Esta publicación quiere contribuir a que se produzcan estos cambios necesarios a partir de los ejemplos y las experiencias de muchos países europeos. A través de estas directrices y de estos ejemplos, esperamos contagiar a los formadores el entusiasmo por contribuir a tratar las cuestiones de la diversidad y la equidad preparando para esta labor a los profesionales de la primera infancia. El objetivo no es promocionar un método o un currículo de formación concretos, porque estamos convencidos de que cada método de formación y cada práctica de enseñanza debería desarrollarse dentro de unos contextos históricos, sociales y culturales concretos, o adaptarse a ellos.

Esta guía resultará útil para los formadores que trabajen en instituciones para la formación inicial o que ofrezcan cualquier tipo de formación continua. Ofrece también algunas perspectivas útiles para las personas que de forma indirecta participan también en la formación para la primera infancia, como gestores de servicios para la primera infancia, directores de instituciones de formación inicial, políticos, etc.

A los formadores con conocimientos básicos de formación y familiarizados con los requisitos para la primera infancia que se exigen en su contexto, las nuevas informaciones e ideas de estas páginas les permitirán crear programas a la medida para sus participantes.

La guía ofrece en primer lugar una explicación de la perspectiva y de los objetivos de la red DECET, sobre los que se basan todos los ejemplos. En cada ejemplo, se detallan además la experiencia, los conocimientos y las actitudes requeridos al participante, para que los participantes estén preparados antes de embarcarse en cualquiera de los proyectos aquí descritos.

Formar en el respeto por la diversidad y la equidad

La red DECET existe desde 1998 y cuenta con miembros asociados de nueve países europeos (Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Grecia, Irlanda, Países Bajos, España. Véase el apéndice correspondiente a la descripción de los miembros). Los miembros están comprometidos con la promoción de un “enfoque para la diversidad y la equidad” en el sector de la primera infancia de sus países. La declaración de objetivos de DECET, desarrollada a partir de la experiencia y los conocimientos de sus miembros, establece la existencia de una necesidad real de tratar los temas relacionados con la diversidad, la equidad y la no-discriminación en la formación para la primera infancia. Basado en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, el enfoque para “el respeto por la diversidad y la equidad” de DECET se distingue de muchos otros enfoques sobre temas relacionados con la diversidad (multicultural, intercultural) porque considera:

- a los niños como adultos,
- a todos los niños, pertenezcan a grupos minoritarios o mayoritarios,
- todo tipo de diversidad y desafía todos los –ismos: de sexo, etnia, religión, clase, capacidad, etc.
- y toma también en consideración el lugar que cada individuo ocupa en la sociedad y las relaciones de poder subyacentes.

La vocación de DECET es beneficiar a todos, niños y adultos, sean cuales sean su raza, cultura, religión, lengua, capacidad o sexo. Para su perspectiva resulta crucial el concepto de la “inclusión” (todo individuo pertenece) y el reconocimiento de las distintas procedencias de cada uno.

En lo que se refiere a los enfoques de la formación, hay tres áreas centrales:

- el desarrollo individual del niño y la interacción con su entorno inmediato,
- la procedencia cultural-histórica de la familia,
- el lugar que la familia y la comunidad familiar ocupan en la sociedad.

Como afirmaba Louise Derman-Sparks, “En este proceso, trabajan juntos el corazón, la mente y la conducta, yendo y viniendo entre las cuestiones individuales y las cuestiones más generales de la sociedad”.

Cuando DECET establece sus objetivos de formación es consciente de que el tema de la diversidad no puede tratarse solamente a partir del conocimiento “objetivo”. Es un tema que afecta a todo el mundo, tanto personal como profesionalmente, ya que intervienen las convicciones políticas y personales de cada uno y pueden además surgir resistencias o reacciones fuertes por parte de los participantes. Por ello, el conocimiento y las experiencias subjetivas son un elemento que no se puede obviar en el programa de formación: por ejemplo, las biografías personales, o la percepción de las propias emociones y actitudes. El reto reside en crear un programa de formación que integre ambos tipos de conocimiento. El contexto de la formación puede ser casi tan importante como el contenido. Antes de desarrollar un programa es necesario dar respuesta a la pregunta fundamental: ¿Qué hace que sea posible ofrecer un curso de formación sobre “Diversidad y equidad”? Está claro que son necesarios el apoyo y la implicación institucionales para conseguir el compromiso y la cooperación de todos los profesionales que trabajan con la primera infancia. Es más, debería también implicarse en el proyecto a los actores del mundo exterior (políticos, líderes de las comunidades).

Los siguientes comentarios por parte de estudiantes muestran algunos de los enfoques y de las áreas temáticas que abarca la formación. Queda claro que la formación ha modificado las actitudes y la receptividad:

“En nuestro equipo, ahora estamos preparados para debatir sobre lo que consideramos ‘normal’”.

“Una vez empiezas a andar este camino, ya no hay vuelta atrás.”

“Antes, siempre veía de entrada lo que iba mal en referencia a los padres. Ahora, veo de entrada lo que va bien.”

“Aquellos que yo creía que eran malos padres, son en realidad padres a los que no comprendía.”

“Los mensajes sutiles son a menudo los más potentes y se oyen por encima de las declaraciones directas.”

“Esta actividad me llamó la atención sobre la poca representación positiva que tienen las minorías en los medios de comunicación.”

“He adquirido mucha información nueva sobre eventos diversos, históricos, nacionales e internacionales. Me ha hecho sentir que no somos en absoluto tan iguales como nos gustaría pensar y que queda mucho por descubrir y por hacer para que todos puedan ser tratados con justicia.”

Cómo utilizar la guía

La guía se divide en dos secciones. Los artículos de la Parte I ofrecen una introducción al tema de la diversidad y la equidad en el contexto europeo, y la Parte II consiste en ejemplos de programas de formación que se han desarrollado con éxito.

La Parte I proporcionará información a cuantos tengan responsabilidades profesionales en la formación para la primera infancia. La Parte II permite al lector seleccionar los capítulos que le resulten más interesantes o se adapten mejor a su contexto formativo o laboral. Los ejemplos incluyen tanto la formación inicial como la formación continua, así como ejemplos de métodos de formación.

La guía incluye también varios apéndices, incluyendo un glosario de términos, información sobre el contexto político y la legislación, una lista de recursos e información sobre las instituciones miembros de DECET.

Sumario de la Parte I

La formación para la diversidad y la equidad en el contexto europeo

En esta sección se ofrece una introducción al tema de la diversidad y la equidad en la primera infancia en el contexto europeo, se informa sobre la red DECET y sus objetivos, y se perfilan las condiciones óptimas para desarrollar un curso de formación para la diversidad y se establecen los perfiles de los participantes.

Capítulo 1.1 – Reclamar la infancia. Cuestionar las construcciones educacionales de la primera infancia

Este capítulo ofrece una visión global de los cambios históricos y sociales en los países europeos e ilustra de qué manera nuestro contexto actual reclama la inclusión, el respeto por la diversidad y la equidad. En las últimas décadas, los países europeos han desarrollado un sistema de servicios para la primera infancia donde la pregunta fundamental ha pasado de ser “¿Es la educación en la primera infancia perjudicial para los niños?” a ser “¿Cuál es el objetivo de las instituciones que construimos para los niños? ¿Quién lidera estos debates, a quién se excluye de ellos y a quién se excluye de la educación de la primera infancia?”

En la medida en que Europa se hace más diversa, se producen cambios en los servicios educativos para la primera infancia, la propia profesión y la formación necesaria. Las instituciones para la primera infancia se encuentran en la frontera entre la vida privada y pública. Para muchos niños, significa el primer paso hacia una sociedad que representa unos criterios y unos valores distintos de los que ellos ven en sus familias. En consecuencia, los educadores están pasando a ser además negociadores y mediadores. A medida que la educación para la primera infancia negocia con los padres, los educadores y las comunidades locales sobre unos valores más diversos, los servicios para la primera infancia están siendo literalmente reconstruidos desde cero. En resumen, se construye una democracia básica.

Capítulo 1.2 – La red DECET

Se explica el origen, la historia y el papel de DECET. En esta red, varios miembros de centros de formación, universidades y organizaciones de voluntarios de nueve países europeos intercambian información sobre los proyectos y los desarrollos en sus países, y ofrecen a menudo una fuente de inspiración y de información para el trabajo diario. Los miembros comparten métodos de formación además de recursos para beneficio mutuo. Este desarrollo de nuevos recursos resulta provechoso tanto para la red como para el contexto nacional. DECET ofrece también una base sólida para fomentar la cuestión de la diversidad y la equidad en países con poca conciencia sobre el tema. Esta publicación es el resultado de la cooperación transnacional de uno de los grupos de trabajo de la red.

Capítulo 1.3 – Declaración de intenciones y objetivos de DECET

La declaración de intenciones, que se basa en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, ha sido desarrollada por miembros de DECET a partir de las experiencias de diversidad y equidad en los servicios para la primera infancia y a partir del análisis de una serie de enfoques teóricos. En este capítulo, se esbozan cinco enfoques para la diversidad y la equidad; enfoques que han sido desarrollados y aplicados internacionalmente en las últimas décadas (asimilación, integración, multicultural, intercultural, no-discriminación).

Los objetivos de DECET se basan fundamentalmente en los enfoques intercultural y de la no-discriminación, que no solo fomentan el aprendizaje más allá de las fronteras sino que observan además las estructuras de poder presentes en la

sociedad. La perspectiva de DECET se ha visto particularmente influida por el enfoque de la no-discriminación desarrollado por Louise Derman-Sparks en los Estados Unidos.

Capítulo 1.4 – La formación, los formadores y los participantes

Se consideran las perspectivas y el conocimiento necesarios para la formación sobre la diversidad y la equidad. El conocimiento necesario debería tener en cuenta: el desarrollo individual de los niños, el origen cultural e histórico de las familias y el lugar de las familias en la sociedad.

Los educadores deben utilizar e integrar estas tres áreas al crear un programa de formación sobre el “Respeto por la diversidad y la equidad”. El contenido del curso debería consistir en la combinación del conocimiento “objetivo” (hechos, teorías, conocimiento académico) y el conocimiento “subjetivo” (biografías, experiencias personales, estilos de vida, criterios y valores). Los programas se centran en las relaciones con los niños y los padres, la toma de conciencia, la comprensión del origen del propio educador, y las relaciones dentro de la sociedad.

Los formadores deberían ser capaces de utilizar la información de esta guía dentro de sus propios contextos de formación y ofrecer a los estudiantes ejemplos claros de como crear un programa a medida que convenga a su contexto específico. Terminada la formación, el objetivo de DECET es que los educadores de la primera infancia integren el respeto por la diversidad y la equidad en todas sus actividades profesionales y dispongan de la pericia, el conocimiento y la perspectiva adecuados.

Capítulo 1.5 - Posibilitar la formación. Organizar y estructurar el contexto de la formación

Este capítulo establece las condiciones para la introducción del “Respeto por la diversidad y la equidad” en una institución o servicio, teniendo en cuenta el contexto de cada país. La autora describe el contexto histórico de los servicios educativos en Francia y los orígenes de la laicidad del sistema educativo, que ha creado una distancia entre los profesionales y los padres. Se legitimaba a los profesionales para que trabajaran directamente con los niños y “excluyeran” a los padres de las instituciones. Los cambios actuales que se han producido en la sociedad, incluyendo la diversidad de las familias, plantean un reto a las perspectivas de los profesionales: ¿deberían negar las diferencias entre familias en pro de la igualdad o deberían acoger la diversidad de las familias y reconocer las distintas identidades, los distintos criterios y los distintos valores?

En Lyon, ESSSE, una institución para la formación inicial en el sector socio-educativo y para futuros educadores de la primera infancia, ha estructurado la introducción del enfoque por el respeto a la diversidad y la equidad en el currículum. Cuantos tienen parte en cualquier institución para los primeros años deberían estar implicados a todos los niveles: la junta directiva, el equipo gestor, el sector de la primera infancia, el equipo de formadores y los estudiantes. Las partes externas a la institución deberían también participar, sean políticos, autoridades públicas, tanto locales como regionales, para mantenerse bien informados sobre la diversidad y poder asumir responsabilidades en la toma de decisiones.

Sumario de la Parte II – Ejemplos prácticos

La Parte II ofrece una variedad de ejemplos de formación: experiencias de formación continua de larga duración y de formación acción-investigación, ejemplos de formación inicial y de cursos de formación para formadores. Se explican además una serie de métodos de formación. Para cada uno de ellos establecemos: los objetivos del método, la posición del método dentro de un curso o de un currículo concretos de formación y las experiencias y el proceso de evaluación. Todos los ejemplos de la Parte II se ajustan a la declaración de intenciones de DECET. Todos comparten además un formato común: empiezan por los objetivos de DECET y los objetivos específicos del ejemplo de formación, ofrecen un listado de los conocimientos, las habilidades y las actitudes requeridas, y describen el proceso – el método, las actividades y la evaluación de los participantes y del formador.

La Parte II empieza con dos ejemplos de formación continua de larga duración, de formación inicial y de cursos de formación de formadores. Además, se ofrece una breve selección de métodos de formación basados en las experiencias de todos los miembros de DECET. Algunos métodos requieren recursos específicos, como un vídeo o un CD-Rom y producen un *feedback* de su uso.

Formación continua de larga duración.

Se describen dos ejemplos, ambos son enfoques formativos de acción-investigación.

Capítulo II.1- Tutoría en tres centros de atención infantil en Bélgica (Bruselas, Liège, Amberes)

Un proyecto conjunto de las universidades de Liège y Gante que se incluye en el marco de la Mejora de la Calidad en la Primera Infancia, cuyo objetivo es trabajar en las prácticas educativas para incluir los temas relacionados con la diversidad así como del acceso a los centros de atención infantil y difundir este enfoque a otros centros de la ciudad o la región. Todo el personal de los centros se implica en el proceso, educadores, gestores, y también otras partes implicadas (políticos, etc.). El proyecto se centra en dos cuestiones: “¿Quién tiene acceso al centro y quién no?” y “¿De qué manera se enfoca la cuestión de la diversidad en la práctica educativa diaria?” Los elementos claves de esta propuesta formativa son: la cooperación del personal a todos los niveles, el desarrollo de redes de centros de atención a la infancia y la tutoría continuada que garantiza una calidad efectiva de la educación de la primera infancia.

Capítulo II.2 – La formación acción-investigación de ACEPP

ACEPP es una asociación nacional de Francia de centros parentales de atención a la infancia. Los objetivos de esta formación son mejorar el acceso a los centros e implantar el respeto por la diversidad. Se desarrollan tres tipos de intervenciones interconectadas: preparación de los centros, sesiones de formación en la diversidad para varios centros, y estimulación de la participación y la cooperación de padres, educadores y agentes institucionales. La comunicación intercultural juega un papel importante. La fuerza de esta propuesta es que cada participante puede aprender a superar sus prejuicios, descubrir alternativas y respetar la cultura y los valores de los padres. Uno de los resultados ha sido que la capacidad de los padres para tomar iniciativas se ha visto reforzada.

Capítulo II.3 – Formación inicial

El ejemplo de formación inicial de ESSSE muestra de qué manera la cuestión de la diversidad ha sido integrada dentro de las nuevas regulaciones para los educadores de la primera infancia. Un educador de la primera infancia debe ser capaz de interactuar con todas las partes: niños, padres y agentes institucionales. Puede

describirse la profesión como un trabajo social con la primera infancia. Para incluir la diversidad, ESSSE ha adaptado recursos documentales y conocimientos de disciplinas concretas (por ejemplo, la antropología). El currículo y las actividades de evaluación se han modificado también para incorporar la diversidad. Por ejemplo, los estudiantes pueden trabajar con el lenguaje fotográfico (véase el Capítulo II.7) y preparar un trabajo basado en un tema surgido de la práctica en el cual se ilustren distintos valores de la educación infantil.

Cursos de formación de formadores

Capítulo II.4 – Curso de posgrado

Organizado por el Departamento de Estudios de Asuntos Sociales de la Universidad de Gante, el curso está abierto a formadores de educadores de la primera infancia y a políticos.

Los participantes escriben un trabajo en el cual desarrollan su propio curso de formación para el público con el que trabajan. Al hacerlo, examinan las visiones generales sobre la diversidad, los conceptos de aprendizaje y comparan modelos referentes a la diversidad. Se establecen además debates y se construye un currículo o un programa sobre la diversidad. Al terminar el curso, tres formadores de distintas universidades han cooperado para reescribir sus currículos en términos de diversidad.

Capítulo II.5 – “Yo soy yo y tú eres tú”

Este curso ha sido llevado a cabo por MUTANT, una agencia independiente de los Países Bajos para la promoción de la diversidad y la equidad en las instituciones educativas y sanitarias, y tiene como objetivo introducir los objetivos de DECET en los centros para la primera infancia y en las universidades de formación inicial. Los participantes son formadores, tutores y profesores universitarios para la primera infancia los cuales, después del curso de formación, podrán desarrollar y ejecutar un curso, un proceso de preparación o un programa en su propia institución.

El curso de formación se basa en el programa y la publicación holandeses “Yo soy yo y tú eres tú. Educación sin prejuicios”. El programa contiene tres tipos de actividades: observación por parte de los educadores, concienciación y discusiones en grupo, e interacciones y actividades con niños. Se ofrece un ejemplo de actividad: los educadores comparten elementos y valores positivos de sus orígenes personales y descubren la diversidad en el grupo y el respeto por las distintas culturas y valores. Muchos de los que han recibido esta formación se han enfrentado a lo largo de los años a retos en la promoción de los temas relacionados con la diversidad y la equidad en sus instituciones. Por esta razón, se ha fundado una red nacional para discutir, compartir experiencias y resultados y ofrecerse apoyo mutuo.

Los métodos de formación de todos los miembros de DECET.

Todos se basan en los objetivos de DECET aplicados al propio contexto institucional o nacional.

Capítulo II.6 – Nombrar mi mundo. Empezar el proceso de propiciar el cambio a partir de la clarificación de la cuestión

Un grupo alemán de formadores y de profesionales ha desarrollado un método basado en el “Círculo de la praxis”, del educador Paulo Freire. Este método, que se desarrolla en tres etapas, es útil cuando surgen cuestiones dentro de un grupo, por ejemplo “Lenguaje e identidad” o “Cooperación con los padres”. Las etapas son: “Nombrar mi mundo”, recoger las experiencias individuales de los participantes, encontrar semejanzas y diferencias, clasificar las experiencias por temas y analizarlas, conectando las experiencias individuales con las realidades sociales. En

esta última etapa, el nivel de conocimiento es más elevado y se vincula a los mecanismos sociales de poder, a la inclusión y la exclusión.

Capítulo II.7 – Programa de formación para hablar sobre las familias

Desarrollado y evaluado por el socio belga VBJK y la institución francesa ESSSE, este programa facilita el debate sobre la diversidad familiar y, en concreto, sobre la construcción de nuestras imágenes de las familias. Al hacerlo, aumenta la conciencia de los prejuicios hacia ciertas familias y fomenta la empatía.

El material utilizado son fotos de 10 familias distintas, por ejemplo una madre sola alimentando a un niño adoptado, una familia reconstituida de excursión, una familia somalí, etc.

Los participantes eligen una foto que se parezca a la idea que ellos tienen de una familia ideal o de una familia que les plantea interrogantes. Las evaluaciones han mostrado que es una herramienta útil para tratar temas relacionados con los valores y las perspectivas y para explorar las actitudes.

Capítulo II.8 – Muñecas Persona. Un método para la primera infancia sobre el respeto por la diversidad.

Las muñecas persona se utilizan como método educativo en los EEUU y los miembros de DECET del Reino Unido, Dinamarca y los Países Bajos lo han seguido desarrollando. Las muñecas persona permiten a los niños identificar, empatizar, pensar soluciones creativas para ayudar o consolar a la muñeca, dar o compartir. Las muñecas son también un medio para resolver conflictos.

El uso de las muñecas persona ayuda a los educadores a estimular a los niños a comunicarse entre ellos y a hablar sobre temas difíciles. Además, los educadores pueden reducir las bromas y la exclusión y aprender durante el proceso más cosas sobre sus propios estereotipos y prejuicios.

El método empieza con la observación de la diversidad y de temas relacionados en un grupo de niños. Los educadores eligen y desarrollan entonces una muñeca que sirva para trabajar con los niños.

Después de unas sesiones introductorias, en que los niños llegan a identificarse con la muñeca, empiezan los relatos. Los temas posibles incluyen: el orgullo de la familia y el origen; el color de la piel y el cuerpo; las semejanzas y las diferencias entre los individuos y entre los grupos sociales; colaborar y compartir; el respeto por los demás, y un informe de todos los resultados. Durante las sesiones de evaluación, los educadores afirman que la muñeca se ha convertido en una amiga y que muchos se sienten ahora cómodos a la hora de plantear temas difíciles con otros niños a través de las muñecas.

Capítulo II.9 – La comunicación intercultural entre padres y profesionales

El ACCEP respalda las relaciones padres-profesionales a partir del respeto por los valores educativos de cada uno. Con la colaboración de los padres, el centro de atención a la infancia ofrece un espacio de encuentro intercultural donde todos pueden aprender. Los profesionales, ante las prácticas educativas de los padres, muy distintas de las suyas, pueden experimentar un “choque cultural” y pueden juzgar a los padres e imponer sus propios criterios. Un método que se desarrolla en tres fases aborda este problema: 1) trabajar sobre el choque cultural y tomar distancia respecto a los propios valores y emociones; 2) explorar el marco de referencia del otro; 3) negociación.

Este modelo formativo, basado en la comunicación intercultural, se integra dentro de un proceso de formación más largo, como se describe en el Capítulo II.2, Formación acción-investigación. A través de este programa, los profesionales pueden

comprender las diferencias culturales sin compararlas y juzgarlas según sus propios valores; toda conducta tiene un significado específico para su actor. Como dijo un educador: “Antes, me sentía atacado por las prácticas distintas de los padres. Ahora ya no. Hay tantos padres como maneras de educar a un hijo.”

Capítulo II.10 – Arte y teatro

La expresión creativa como medio para fomentar el respeto por la diversidad es el objetivo del taller de sensibilización desarrollado por Schedia, un Centro de Formación Artística y Educativa de Grecia. A través de las experiencias de los niños los educadores descubren que las actividades artísticas garantizan el interés y la participación de todos. Además, las actividades muestran varios medios de expresión y creatividad y ofrecen la oportunidad de presentar elementos culturales diversos en el marco de la clase. A través de la actividad artística, los educadores pueden también trabajar la dinámica de grupo para contrarrestar estereotipos y camarillas. El arte y el teatro potencian una actitud positiva ante la vida, y facilitan así el éxito de la integración social del niño.

En la primera fase se ofrecen talleres de teatro, pintura y música, centrados en cuestiones de identidad y de colaboración. En la segunda fase, estas cuestiones se intensifican a partir del debate y el juego de roles basado en: ¿de qué manera nuestra propia identidad y nuestros prejuicios influyen en nuestro trabajo educativo? El taller se ha ofrecido a educadores de muchas municipalidades de Grecia y muchos participantes han realizado cursos de seguimiento más largos sobre temas relacionados con la diversidad.

Capítulo II.11 – “¡Está bien ser uno mismo! – Un viaje contra la discriminación”

Este capítulo ofrece algunas directrices para visionar y debatir el video que lleva el mismo título. Como introducción al enfoque de la no-discriminación, el vídeo constituye un fórum para que Louise Derman-Sparks y algunos colegas de educación de la primera infancia expliquen sus puntos de vista y sus experiencias en la práctica californiana. El método está diseñado para abrir las perspectivas que el vídeo ofrece a través de debates de grupo estructurados y permite a los espectadores aplicar los conocimientos a sus propios contextos.

El vídeo puede servir también como marco para la posterior autoreflexión y para plantearse preguntas como: ¿Qué sabes sobre el desarrollo de la identidad de los niños? ¿Cómo entiendes la identidad individual y la de grupo? ¿Qué significa para ti estar orgulloso de tus propios orígenes? Otras preguntas hacen referencia al entorno físico que refleja la diversidad y al enfoque de la no-discriminación con todos los niños, de minorías y de mayorías. Es un punto de partida ideal para grupos de educadores que tienen poco o ningún conocimiento sobre temas relacionados con la diversidad.

Capítulo II.12 – El recorrido dominante

Esta actividad desarrollada por el proyecto “Eist” de Pavee Point, explora la imagen de todos los niños y las familias en la sociedad. El objetivo es la toma de conciencia sobre lo que está “normalizado” en la sociedad, haciendo hincapié en cuestiones sobre la identidad y examinando el entorno físico de los espacios para la primera infancia; ¿todos los niños tienen un sentimiento de pertenencia? ¿son evidentes los prejuicios y los estereotipos en el entorno? La actividad puede desarrollarse tanto en sesiones de formación inicial como en las de formación continua, como talleres de introducción o como parte de un trabajo de curso más en profundidad. Se pregunta a los participantes sobre los atributos de un niño, sobre el cual han recibido una breve descripción (ejemplos: niño negro de 4 años, niña blanca de 5 años con padres

cultos, niño vietnamita adoptado, bilingüe, de 3 años, etc.). Entonces hacen un recorrido utilizando los atributos del niño. El recorrido les lleva a través de una exposición de imágenes de periódicos, revistas, folletos de viajes, tarjetas de felicitación. Los interrogantes que surgen del recorrido incluyen: ¿qué imágenes de ti o de tu familia ves reflejadas aquí? ¿qué te dicen sobre ti estas imágenes? ¿qué sientes?

En la discusión posterior se plantean temas como la cultura mayoritaria, los *travellers* (pueblo nómada), las familias negras, las discapacidades, los tipos de familia, los lenguajes.

Durante la evaluación uno de los participantes dijo: “Me di cuenta de que muchos niños de orígenes distintos no están representados como deberían estarlo. Me hizo pensar en maneras de incluir a los niños.”

Capítulo II.13 – El CD Rom “Respeto por la diversidad en la atención y la educación de la primera infancia”

El CD Rom lo desarrolló un grupo de miembros de DECET y está disponible en inglés, francés y holandés. Es una herramienta útil para el estudio individual así como para los cursos de formación y la reuniones de equipo. Ofrece un marco teórico y práctico para el trabajo de la no-discriminación a través de textos, entrevistas y ejemplos de buena práctica.

La evaluación muestra que muchos educadores y formadores necesitan directrices concretas para utilizar este medio. Se acompaña de un cuestionario como guía para trabajar con el CD Rom interactivo. Por ejemplo: encuentra y escucha las canciones de cuna, ¿cuáles son tus impresiones? Fíjate en el término “daltonismo”, ¿estás de acuerdo con el texto? ¿por qué? Fíjate en los objetivos de la no-discriminación y escucha la explicación de Louise Derman-Sparks.

Capítulo II.14 – El juego de los objetivos

Despierta la conciencia sobre la discriminación sistemática pero encubierta relativa al acceso a los centros para la primera infancia. El juego fue desarrollado en el contexto belga de Flandes, donde hay una política a menudo implícita de acceso a los centros flamencos, con el resultado de que muchas familias de minorías étnicas o de grupos marginales no tienen un acceso fácil. La facilidad de acceso es competencia de los directores, pero a menudo no son conscientes de los efectos discriminatorios de sus políticas.

El juego de los objetivos es una manera divertida de introducir un debate sobre el acceso y la discriminación de los distintos grupos y puede utilizarse como punto de partida para debatir y reflexionar sobre los criterios de acceso. Mientras negocian sobre un tablero de juego, a merced de los dados o de unas cartas de preguntas desconcertantes, los jugadores experimentan la frustración de ser rechazados y el efecto de la exclusión aleatoria.

Algunos ejemplos de preguntas: “¿Cuántas horas al día duermen los niños de 2 años?” “¿Ili sabahlar idiniz ne? Si no lo entiendes tienes que volver a la casilla de salida.” “¿Adónde va la luz cuando oscurece?” “Esta pregunta es solo para hombres. Si no eres un hombre, vuelve a la casilla de salida.” El maestro de los juegos “juzga” todas las respuestas y decide si un jugador puede avanzar. Después del juego se desarrolla una mesa redonda. El juego de los objetivos ha abierto ya los ojos de muchos participantes, muchos de los cuales son personas que toman decisiones sobre instituciones de atención a la infancia y que ahora tienen la voluntad de explorar modos de cambiar su propia práctica.

Capítulo II.15 - Diversidad y equidad: cronología histórica y legislativa

Desarrollado también por el proyecto irlandés “Éist”, esta actividad hace hincapié en el contexto histórico y la respuesta legislativa a la diversidad en Irlanda. La cronología puede modificarse para adaptarse a los distintos contextos e -ismos nacionales, y ofrece una alternativa creativa e interactiva a las típicas charlas sobre los orígenes históricos.

El objetivo es hacer tomar conciencia de que la diversidad no es algo nuevo y esbozar las convenciones nacionales e internacionales referentes a la diversidad y la equidad. Los participantes mejoran su capacidad crítica y son capaces de reflexionar sobre su identidad irlandesa.

Cada uno recibe unas tarjetas con hechos históricos, con hechos sobre la legislación nacional e internacional sobre discriminación, derechos de la infancia, etc. Los participantes deben entonces intentar deducir cuando ocurrieron los distintos hechos, colocando las tarjetas siguiendo un orden cronológico e indicando las fechas.

El formador, que tiene la información correcta, observa entonces cada cronología y ayuda a los participantes a establecer la secuencia correcta de los hechos y las fechas.

Durante el debate posterior, los participantes reconocieron la limitación de sus conocimientos: “La mayoría de políticas eran nuevas para mi, sobre todo las que se refieren a los *travellers* y al racismo y la discriminación.” “He aprendido que en Irlanda ha habido una comunidad mixta desde mucho antes de lo que imaginaba. Que Irlanda ha sido muy lenta en la aprobación de legislación que proteja los derechos humanos. Ahora soy más consciente y reflexivo.”

Capítulo II.16 – Cultura y educación

Este proyecto de investigación está destinado a los estudiantes de educación de la primera infancia de la Universidad ESSSE.

Basado en su experiencia de prácticas, el proyecto permite que cada estudiante identifique los vínculos entre cultura y educación en las prácticas educativas en el centro de atención infantil y en las familias de los niños. Los estudiantes deben considerar con profundidad el enfoque de los padres y el del centro de atención infantil, absteniéndose siempre de hacer juicios de valor e interpretaciones preconcebidas.

Cada estudiante elige un niño de un origen familiar distinto del suyo (distinta cultura, grupo étnico, clase social, etc.) y describe un tema de la práctica educativa en el contexto familiar así como en el contexto del centro de atención infantil. Para una exploración óptima del tema, se utiliza la observación directa y las entrevistas así como la lectura, artículos, películas, etc. Los estudiantes se plantean entonces cuestiones que surgen de la interconexión de estos dos enfoques educativos y analizan las reflexiones teóricas desde ángulos distintos. El estudiante realiza un trabajo en el que esboza sus descubrimientos, observaciones y teorías.

Apéndices

El contexto político y legal

Hay muchas legislaciones nacionales e internacionales y muchas convenciones que respaldan este trabajo sobre la diversidad. Además de las convenciones de las Naciones Unidas, la Unión Europea ha redactado tratados con artículos específicos que exigen la no-discriminación y el respeto por las culturas y las religiones de origen. Además, cada nación/estado tiene su propia legislación sobre la diversidad. El Apéndice 2 ofrece una lista de la legislación para que cada país la adapte a su propio contexto.

Descripción de los socios de DECET

El apéndice 3 presenta una descripción de todos los socios DECET

Marco para los enfoques de formación

<p>Objetivos profesionales sobre la diversidad y la equidad</p>	<p>Marco para la formación</p> <p>Los objetivos hacen referencia a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la declaración de intenciones de DECET y los objetivos, 2. los objetivos institucionales en referencia a la diversidad, 3. los objetivos específicos en este ejemplo de formación.
<p>Conocimientos, habilidades, actitudes</p>	<p>Objetivos de la sesión de formación en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.</p>
<p>Contexto dentro del cual se desarrolla la formación</p>	<p>Información sobre el marco específico de la formación: tipo de entorno, números, sobre el grupo de participantes/estudiantes al cual se dirige, etc.</p>
<p>Formación necesaria: el proceso</p>	<p>De qué manera el ejercicio o la sesión de formación encaja dentro del plan de trabajo global o dentro del currículo, y justificación de la elección de este enfoque.</p>
<p>Formación necesaria: actividades</p>	<p>Ejemplos de actividades de formación y de métodos de enseñanza utilizados para conseguir el objetivo en esta sesión. ¿Por qué el formador ha elegido esta actividad concreta? ¿Qué sucede durante la actividad? ¿Qué tipo de debate emerge? Más adelante en este documento se ofrece una descripción más detallada de algunas de las actividades descritas como “métodos”. La versión elaborada dará información al formador sobre cómo ejecutar la actividad.</p>
<p>Evaluación, Experiencias, Preguntas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El proceso de evaluación y los procedimientos: formas, mesas redondas, trabajos, etc. 2. Resultados de la evaluación: ejemplos de preguntas y reacciones de los estudiantes (positivas y negativas) 3. Resultados de la evaluación: reacciones y observaciones del formador.

CAPÍTULO I.1

Reclamar la infancia:

Cuestionar las construcciones educacionales de la primera infancia

Michel Vandebroek

VBJK – Centro de formación y recursos para la atención infantil

Universidad de Gante – Departamento de Estudios de Asuntos Sociales

En este primer artículo de introducción haré un repaso a los cambios sociales recientes que constituyen un reto para los servicios a la primera infancia. De modo que me basaré en las observaciones del sociólogo alemán Ulrich Beck, así como las de algunos estudiosos críticos de la literatura anglosajona. Me centraré concretamente en uno de los temas que más preocupa a la red DECET, que es la manera como las relaciones de poder operan para incluir o excluir a ciertos grupos de los servicios para los niños y sus familias. Los cambios sociales nos enfrentan a nuevos retos así como a nuevas oportunidades. Desde luego, nadie puede predecir el futuro en que vivirán nuestros hijos. Sin embargo, una mirada a la historia y a los cambios actuales de la sociedad nos ofrece algunas intuiciones sobre los retos educativos más importantes para los próximos años en la educación de los niños. Todos los países de la Europa Occidental han vivido un desarrollo considerable en lo que hemos denominado “el estado del bienestar”. Desde la Segunda Guerra Mundial y sobre todo durante los dorados sesenta, los estados de la Europa Occidental invirtieron una parte cada vez mayor de los presupuestos nacionales en la seguridad social, la salud y otros servicios de bienestar social como la educación y la atención a la primera infancia. Incluso en los económicamente difíciles años del final de los setenta y los ochenta, todos los países europeos incrementaron sus presupuestos para bienestar social, tanto los gobiernos socialdemócratas como los conservadores (Deleeck, 2001). Durante dicho período todos los países de la Europa Occidental desarrollaron una red para la Educación de la Primera Infancia. Algunos países, como por ejemplo los países nórdicos, lo hicieron bastante temprano y de un modo muy extensivo; otros, como los Países Bajos, intentaron llevarlo aun más lejos. Aunque siguen habiendo diferencias considerables entre países europeos en lo que se refiere a servicios para las familias y los niños, se puede observar una evolución muy importante y se acepta, en general, la idea de que los estados deben desempeñar un papel en los servicios para la primera infancia. Sin embargo, siguen sin respuesta muchos interrogantes sobre “qué tipo de atención” y “para quién”.

Un breve repaso a la historia

Desde los sesenta y hasta hoy dicha pregunta ha sido debatida sobre todo por los psicólogos del desarrollo. El tema de la calidad se ha analizado bajo la perspectiva de las teorías del vínculo y de los resultados del desarrollo. En una primera fase de investigación, la atención a la infancia era sospechosa de perjudicar la relación madre-hijo. Las investigaciones posteriores y el consejo de los expertos se centraron en los tipos de atención y en la calidad de la atención que contempla la relación educador-niño; todavía, evidentemente, tomando como referencia la relación madre-hijo. La llegada de programas de compensación para las familias más desfavorecidas (como el High Scope y el Head Start) y sobre todo los resultados más bien negativos de dichos programas durante los años setenta, hicieron que se pusiera más atención en los primeros años (Singer, 1993). Hasta hoy, la preocupación de este tipo de investigación se centra en los resultados del desarrollo, como los resultados académicos posteriores, la inadaptación o el impacto de la atención a la primera infancia en la relación afectiva madre-hijo (Belsky, 2001). El interrogante que sigue imponiéndose durante todo este período sigue siendo el viejo interrogante: ¿la

atención de día es perjudicial para los niños? (Mc Gurck et al, 1993). Además, en lo que se refiere a la pregunta sobre “a quién va destinada la educación para la primera infancia”, hemos observado una relación creciente entre el empleo femenino y la atención infantil, que en muchos países ha conllevado regulaciones para facilitar el acceso a la atención infantil para las madres solteras así como para las familias con dos sueldos, pero a menudo se han excluido a las familias sin ingresos o a los grupos marginales que quieren la atención infantil por motivos distintos a los laborales (Vandenbroeck, 2003). La complejidad y la heterogeneidad de la sociedad actual dieron lugar a otro tipo de interrogantes como, por ejemplo: ¿Quién determina lo que debería ser un niño? ¿Quién determina cual podría ser el resultado bueno o el malo? ¿Quién define lo que es la calidad? ¿Por qué y en qué contexto se crean estas construcciones sobre la infancia, las familias y los ideales de atención? En resumen: ¿quién obtiene el poder de dominar los debates (discursos) sobre la atención infantil y cómo incluye o excluye dicho poder a ciertos grupos? Estos interrogantes surgen de un ángulo bastante distinto, a saber, de la teoría crítica desde hace algunos años. Son interrogantes que suponen un desafío porque hablan sobre el poder (Foucault, 1975), sobre cómo se forma la “opinión pública” (regímenes discursivos dominantes, como les denominan Dahlberg et al, 1999). Cuestionan la relación entre los niños, las familias y los estados (Moss, 2000). Estos nuevos y desafiantes interrogantes surgen después de una serie de críticas de “grupos olvidados” en la historia de la atención infantil: grupos feministas y minorías étnicas, por ejemplo. De hecho, la mayoría de las ideas de sentido común sobre la atención a la infancia y el “conocimiento experto” que encontramos se basan en investigaciones construidas sobre los valores y las normas de la clase media blanca y masculina. Tradicionalmente se descontextualiza a los niños y sus madres. Con ello queremos decir que demasiado a menudo se olvidan, se esconden o se “neutralizan estadísticamente” los orígenes sociales, culturales o económicos. Lo que queda es una imagen de la media, el niño típico, que se convierte en la norma. La psicología del desarrollo ha sido siempre la ciencia de la media, más que una ciencia de la variación o la diversidad (Burman, 1994). Solo un ejemplo: hay una gran cantidad de datos antropológicos que muestran que las prácticas de los primeros años varían de forma considerable alrededor del mundo y que el niño de familia monoparental (educado exclusivamente por su madre durante los primeros años de su vida) no es universal, sino bastante excepcional (Mc Gurck et al, 1993). A pesar de ello, la investigación sigue tendiendo a ignorar las redes (informales) más amplias en las que crecen los niños y establece el par madre-hijo como la norma. Esta ciencia “normalizadora” ha producido (ya ha sido producida por) una imagen de un niño débil, frágil, un niño necesitado y una atención infantil necesitada del consejo experto sobre la calidad y el desarrollo, así como la imagen de un “padre / madre necesitado” (Vandenbroeck, 2001). Sin embargo, la investigación transcultural ha demostrado claramente desde hace ya tiempo que lo que se comprende por atención de calidad puede incluso variar en distintos contextos sociales, culturales o económicos (Tobin et al, 1989). No hay duda alguna de que la investigación psicológica sobre la atención a la infancia ha hecho una contribución importante al bienestar de los niños atendidos, al cuestionar el discurso higiénico que dominaba en los años cincuenta y sesenta. Pero al mismo tiempo, el “conocimiento experto” ha devaluado la pericia de los padres, las etnoteorías de la “pedagogía popular” de los padres (Bruner, 1996). Esta evolución puede compararse a lo que sucedió con nuestras ideas sobre ecología y salud. Desde Chernóbil, ya no podemos confiar en nuestros sentidos. Los arenales de los niños no parecían distintos después de la explosión del reactor nuclear de finales de los ochenta ni la lechuga del huerto. Pero se dijo que eran perjudiciales para nuestra salud y la de nuestros hijos. Uno de los aspectos

dramáticos es que desde Chernóbil nos volvimos dependientes del consejo de los expertos, de la información de los medios de comunicación, para guiar nuestra gestión de los riesgos de la vida (Beck, 1998). En este mismo sentido, podemos decir que la atención que los expertos en psicología ponen en los resultados posteriores del desarrollo de las intervenciones en los primeros años, desposeen a los padres y a las comunidades de sus sentidos y de su conocimiento sobre lo que es más conveniente para sus hijos.

¿Estados más débiles, ciudadanos más fuertes?

Desde finales del siglo XX ha habido una conciencia cada vez mayor de que vivimos en una sociedad compleja, marcada por la diversidad, donde se mezclan muchos grupos distintos con distintas normas, valores e ideas sobre lo que constituye una “buena vida” para los niños. Paralelamente observamos que las políticas centrales tienen menos impacto sobre los temas más importantes que tienen un impacto directo sobre las vidas de las personas. No se puede prevenir el peligro ecológico. Mientras nosotros escribimos este texto, pescadores y voluntarios de toda Europa trabajan para limpiar las costas españolas del petróleo que se vertió con el hundimiento del petrolero Prestige. Tampoco puede garantizarse el empleo, ya que la globalización de la economía ha producido estados débiles frente a compañías transnacionales, que eligen donde quieren invertir (y crear empleo) a su antojo, y no necesariamente donde los estados querrían que lo hicieran.

Podemos ver diariamente ejemplos de esta globalización. Mientras escribimos esto, la empresa Philips, una fuente de empleo importante de la provincia belga de Limburg, decide cerrar su fábrica y trasladarla a Taiwán. Son solo dos ejemplos entre muchos otros, como la lucha de los gobiernos de la Europa Occidental para hacer frente a la cada vez mayor presión migratoria en las fronteras. Precisamente, en esta creciente impotencia de los estados modernos y sus instituciones se encuentra un reto fundamental para los años venideros, en el sentido de lo que Ulrich Beck (1994) llama la “modernización reflexiva” y la “reinención de la política”. De hecho, observamos que en toda Europa empiezan a tomar fuerza grupos pequeños, formales o informales, que introducen sus demandas en las agendas políticas. Un ejemplo famoso es evidentemente el de las acciones de Greenpeace que obligaron a una coalición de expertos y de políticos a cambiar su plan de hundir en el océano una plataforma petrolera abandonada. Es especialmente interesante ver lo que pasa con este tipo de subpolítica (Beck, 1998) en las instituciones educativas para la primera infancia. Dichas instituciones se encuentran situadas justo en la frontera entre la vida privada y la pública. Para un grupo creciente de niños (y sus padres) representan un primer paso de introducción en la sociedad que exige negociaciones entre los valores de los padres y los intereses de los educadores y las comunidades. En un contexto de una gran complejidad y diversidad de sociedades, esta negociación no resulta sencilla, pero ofrece un lugar de debate que requiere un esfuerzo de la sociedad civil para la construcción de la democracia.

Equidad y reciprocidad radical

Desde que sabemos que el poder funciona a través de toda una serie de detalles infinitos (Foucault, 1975), sabemos también que la reconstrucción de la equidad y la democracia funciona a través de infinitos y pequeños aspectos de la vida cotidiana. En muchos países europeos podemos ver centros de atención de día que construyen una democracia básica a través de la negociación con los padres, las familias, los educadores y las comunidades locales sobre los que es la “buena vida” para todos ellos. Seguramente Reggio Emilia es uno de los ejemplos más famosos (Dahlberg et al, 1999), donde las comunidades locales han exigido la educación de la primera

infancia después del régimen fascista y donde la construcción de esta educación es una coconstrucción de los niños, los padres y los educadores. Pero no es en absoluto un ejemplo aislado: En Francia, una red de más de 2.000 centros de día parentales ha establecido una larga tradición de negociación de todas las prácticas educativas con todos los padres. En Bélgica y Holanda, algunos centros experimentales asumen el reto de sustituir el discurso de los expertos por una discusión sobre la filosofía educativa que toma en consideración las distintas perspectivas de los padres de minorías étnicas. En Irlanda, organizaciones de base dan voz a los *travellers* para otorgarles el poder de participar en la educación para la primera infancia, y en zonas deprimidas de Atenas se anima a los niños y los padres a través del arte a asumir su papel como ciudadanos (Houndoumadi, 2002).

Estos son ejemplos diversos de un contramovimiento en la educación infantil que cuestiona los conceptos de calidad universalizados e intenta reconstruir estos servicios desde la base. Está claro que no son ejemplos que puedan difundirse e implantarse tal cual en otros contextos. Pero por lo menos demuestran que es factible e importante adoptar un enfoque crítico y consciente frente a las políticas y las prácticas que afectan a los niños, a la infancia y a las familias (Moss, 2000).

Una profesión cambiante: el educador como mediador

Estos enfoques demuestran también la necesidad de repensar el estatus profesional del educador. La imagen del niño necesitado y de su familia necesitada construyó una imagen de un educador poderoso que “sabía” lo que era bueno para “el niño”. La complejidad de la sociedad y la necesidad de organizaciones democráticas de base, producen a su vez la necesidad de otro tipo de profesional. En este caso el profesional no es el experto, formado para tener todo el conocimiento técnico sobre las necesidades de los niños. Más bien al contrario, el educador será, en primer lugar, un negociador, un mediador, capaz de tomar en consideración distintos puntos de vista, capaz de plantear interrogantes más que respuestas, capaz de movilizar las capacidades de los niños, de los padres y de las comunidades, en lugar de imponer su propia pericia. Esto significa que la tolerancia será un punto importante en la orden del día, pero no la tolerancia en el sentido de permisividad. Ser permisivo es como no tener valores, mientras que la tolerancia es precisamente tener valores muy fuertes. El educador, en este sentido, estará menos preocupado por negociar acuerdos que por manejar los desacuerdos, y valorará la complejidad, la heterogeneidad y la diversidad como una riqueza. La profesión pasa pues de ser la de un arquitecto del desarrollo humano a ser la de un coconstructor que no solo establece relaciones con las familias, sino que además fomenta de diálogo entre las familias. Esta profesión cambiante exige también un cambio en los enfoques de la formación donde las actitudes y las técnicas de relación y el conocimiento autoreflexivo serán de la mayor importancia. El mérito de esta publicación es el de contribuir al cambio de los enfoques de formación, a través de una serie de ejemplos de métodos de formación en esta línea. De nuevo, no porque pensemos que un método de formación concreto, elaborado en un contexto histórico, social y cultural específico pueda o deba sustituirse por otro, sino porque tenemos la esperanza de que estos ejemplos puedan servir de inspiración para los formadores comprometidos en trabajar con la generación actual y la siguiente de educadores. Además, esta publicación es en sí misma un ejemplo de coconstrucción, ya que se ha construido a partir de la experiencia cotidiana de formadores de muchos países distintos, de las visitas mutuas y de los debates profundos centrados no solo en los aspectos didácticos sino también e sus contextos históricos, sociales y culturales.

Remar a la contra del discurso político

Evidentemente, debemos ser conscientes de que este trabajo tiene mucho que ver con remar contracorriente. De hecho, la tendencia política en Europa no favorece este trabajo. El hecho de que los estados tengan menos poder para manejar los problemas existenciales fundamentales, como hemos explicado, da lugar a un sentimiento creciente de inseguridad. Paradójicamente, esta inseguridad favorece un giro político hacia la imagen decimonónica de la nación estado, que protege su identidad frente a las influencias foráneas. Durante la última década muchos países europeos han experimentado un aumento de los discursos xenófobos que a menudo se traducen en política en partidos de extrema derecha o en partidos conservadores más tradicionales. Se puede observar esta tendencia a la tribalización en las culturas dominantes así como en los grupos minoritarios. En mi país, Flandes-Bélgica, un partido de extrema derecha y racista obtiene un 17% de los votos y en la ciudad principal de Flandes incluso un 30%. Bajo la presión de esta evolución, el gobierno belga tomó una serie de decisiones xenófobas, como por ejemplo denegar cualquier tipo de ayuda a los recién llegados, excepto ayuda material (como cupones de comida), devolviendo a estos recién llegados a una situación de principios del siglo XIX. En Francia, el líder racista y de extrema derecha, Jean Marie Le Pen, fue candidato a la presidencia y obtuvo un éxito considerable. En los Países Bajos, la subida de Pim Fortuyn trajo una legislación con recortes importantes en la asistencia social, restricciones en las regulaciones para los solicitantes de asilo, como el cierre de la mayor parte de campos para solicitantes de asilo y la apertura de centros de detención para inmigrantes ilegales. En Austria, se ha formado un segundo gobierno con los nacionalistas extremistas del FPÖ. En Dinamarca, el gobierno de Rasmussen ha tomado medidas nacionalistas extremistas: los inmigrantes legales reciben menos beneficios sociales que los ciudadanos daneses, la edad para casarse con un ciudadano no danés ha subido a los 25 años de edad, y el divorcio de una pareja no danesa solo puede producirse al cabo de 7 años de residencia, lo que aumenta considerablemente el riesgo de violencia doméstica. Los hechos del 11 de septiembre de 2001 han contribuido a incrementar esta inseguridad, la xenofobia y el pensamiento estereotipado. Las tensiones en torno a la “guerra de Irak” se sumarán sin duda a todo ello. A través de hechos como este experimentamos de forma clara que los cambios sociales importantes afectan a nuestro trabajo diario con los niños y las familias. De nuevo, la respuesta a estos cambios puede muy bien ser un replanteamiento de la cuestión fundamental en referencia a la educación de la primera infancia de todos los tiempos: ¿qué queremos para nuestros niños? Y, ¿cuál es la finalidad de las instituciones que construimos para ellos?

Una observación para concluir

En este artículo introductorio hemos intentado argumentar que los contextos sociales actuales y futuros exigen la inclusión, la diversidad y la equidad, y que entendemos que estas son partes, piedras para la construcción de la democracia básica. Hemos argumentado también que la equidad (así como la cuestión del poder) es un tema de infinitos detalles, como la historia de una madre particular, que era nueva en el vecindario y tenía dificultades para expresarse en la lengua dominante. Cuando el centro de día le propuso participar en las actividades diarias ella se echó atrás argumentando que no se sentía capaz de aportar ningún valor nuevo a la práctica actual del centro. A través de varios contactos diarios y de pequeñas negociaciones sobre lo que ella quería para su hija y a través del trabajo en red con otros padres, asumió la labor de servir el té en las reuniones de los padres y al poco tiempo intervino en la reunión quejándose de que a su hija no se le daba tiempo suficiente para terminar la comida del mediodía. A partir de su intervención se desarrolló un

debate sobre la práctica tradicional de los educadores que desean enseñar a todos los niños a comer con cuchara y tenedor antes de alcanzar los dos años y medio. El debate sobre la importancia de las buenas maneras en la mesa y sobre las construcciones culturales y éticas en que se basan las opiniones permitieron que el centro se cuestionara sus prácticas en muchos aspectos de su trabajo. La madre disfrutó de los debates y más tarde asumió un papel muy importante en la recepción de los padres nuevos. Cuando su hija dejó el centro para ir a la guardería, ella siguió siendo un vínculo entre los padres de su comunidad que se sentían excluidos y la escuela. Organizar y facilitar esta serie de infinitos detalles, estos ejemplos de poder compartido, valorar la diversidad social y cultural, es un desafío evidente, que ayuda a los padres y a las comunidades a reclamar la educación de la primera infancia. Puede incluso contribuir a reclamar el dominio público en términos más generales.

Bibliografía

- Beck, U. (1994) *The reinvention of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization*. In: Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1998) *Risk Society. Towards a new modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Belsky, J. (2001) Developmental risks (still) associated with early child care. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42. 845-860.
- Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burman, E. (1994) *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer Press.
- Deleek, H. (2001) *De architectuur van de welvaartsstaat opnieuw bekeken*. Leuven: Acco.
- Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir*. Gallimard.
- McGurck, H., Caplan, M., Hennessy, E. & Moss, P. (1993) Controversy, Theory and Social Context in Contemporary Day Care Research. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 34(1) pp 3-23.
- Moss, P., Dillon, J. & Statham, J. (2000) The 'child in need' and 'the rich child': discourses, constructions and practice. In: *Critical Social Policy* 63. Vol. 20 (2) Pp 233-254.
- Singer, E. (1993b) Shared Care for Children. In: *Theory and Psychology*. Vol 3 (4) pp 429-449.
- Tobin, J. Wu, D. & Davidson, D. (1989) *Preschool in three cultures. Japan, China and the United States*. New haven – London: Yale University Press.
- Vandenbroeck, M. (2001) *Childcare as a forum for democracy*. Paper presented at the Childrens Rights Conference. Athens: Schedia.
- Vandenbroeck, M. (2003) Exclusion in the history of Belgian infant care. Paper presented at the 10th conference on Reconceptualizing Early Childhood Education, Arizona.

CAPÍTULO I.2

Presentación de la red DECET

Anke Krause

Coordinadora de la red DECET

Este capítulo está dedicado a la red DECET; sus orígenes, sus miembros, sus objetivos y propósitos, las bases del trabajo mutuo, los proyectos y la planificación de la red. Dará una visión global de la historia de la red y de las ideas vinculadas a la fundación de la red DECET. Ofrecerá una descripción de las estructuras de la red o, más concretamente, del desarrollo de estructuras y de los razonamientos subyacentes al desarrollo de dichas estructuras. Ofrecerá también una visión del plan estratégico de la red. El capítulo se completa con una breve descripción de “quién” es la red. En el apéndice de este manual se presenta una descripción más detallada de los socios y de las organizaciones que están representadas en la red, y de los temas centrales del trabajo de cada una de ellas.

El nuevo enfoque

“El término *red* ha pasado a formar parte del lenguaje común. Raras veces se utiliza de un modo preciso, sino más bien como una etiqueta que refleja el hecho obvio de que cada persona tiene una amplia variedad de relaciones, las bases de las cuales pueden ser extremadamente variadas. Cada uno de nosotros conoce, ha conocido y ha tenido contactos con un número incontable de personas, pero lo que la etiqueta *red* sugiere normalmente es que, con una parte de estas personas, tenemos una relación que nos permite “acercarnos” a ellas. Y podemos acercarnos a ellas con el objetivo de pedirles que nos ayuden a establecer una relación similar con alguien a quien no conocemos. Normalmente no nos damos cuenta ni del alcance ni de las bases de estas relaciones hasta que los hechos nos obligan a tomar conciencia de ello.” (SARASON et al. 1977, p. 3)

Si ampliamos esta definición a las relaciones (o al establecimiento de relaciones) entre miembros de organizaciones que trabajan o se interesan por el tema de la diversidad, la decisión de crear una red que promueva el concepto de diversidad en Europa parece más que lógica. Una de las ventajas de una red –frente a una organización– se considera que es su flexibilidad: la capacidad de reaccionar rápidamente frente a los cambios y a las nuevas situaciones. Las redes están asociadas al potencial de unir fuerzas desde distintas áreas para desarrollar y conseguir objetivos comunes. Tiene que ver con un sentimiento de “sentido común” para unir proyectos y organizaciones que trabajen en campos similares y con objetivos similares para estimular el intercambio de conocimiento, de experiencias y de recursos, y utilizar este potencial para trabajar juntos en la promoción de una demanda común.

Todos los miembros de la red DECET reconocen los beneficios del trabajo en red en el ámbito europeo. El intercambio de información sobre proyectos y desarrollos en cada país ofrece a menudo una inspiración importante e información para el trabajo diario (tanto en el terreno profesional como en el trabajo político) en el propio país. El intercambio de métodos y de recursos de formación es otro factor importante de beneficio mutuo. Los socios consideran el desarrollo mutuo de nuevos recursos dentro del marco de la red como provechoso también para el contexto nacional. Los proyectos multilaterales entre los socios de la red fortalecen el aspecto de intercambio y aprendizaje transnacional. La red ofrece también una base sólida para promover el tema de la diversidad en países donde hay, por el momento, poca conciencia sobre dicho concepto. Una característica muy valorada de la red europea es que invita a los socios a congresos y reuniones de ámbito nacional con

profesionales y políticos, y se amplía así la perspectiva nacional hacia un contexto europeo. La red pretende además vincular sus reuniones anuales con congresos nacionales (el lugar de reunión es rotativo y tiene lugar cada año en un país asociado distinto), para reforzar así la posición de la organización asociada que acoge el encuentro. Y sin embargo, trabajar en red significa también hacer frente a algunos retos particulares. En el contexto de la red europea DECET, significa superar barreras idiomáticas y realizar esfuerzos concretos para incluir socios que no se están del todo familiarizados con las lenguas de la red (sobre todo inglés, y francés en segundo lugar). Implica también aprender a comprender distintas culturas de comunicación y tenerlas en mente. La medida –y sobre todo el grado– del compromiso de las organizaciones implicadas en la red plantea otro reto. Algunas de las organizaciones están ya muy avanzadas en la integración de la diversidad como tema fundamental en sus cometidos y prácticas. Otras están en situaciones muy diversas dentro de esta evolución. Uno de los retos que surgen de estas diferencias en el *status-quo* es la percepción sobre la rapidez y la potencia con que la propia red puede avanzar hacia sus objetivos. Del mismo modo, las personas que representan a la organización dentro de la red se enfrentan a un gran número de retos en el ámbito nacional, lo cual se refleja en la capacidad que son capaces de movilizar para cuestiones de la red. El tiempo es, pues, un factor importante. Integrar y promover temas de la red, así como el sentimiento de compromiso y de responsabilidad, están muy relacionados con la implicación personal, la implicación de la organización (es decir, la importancia que la organización socia otorga a la cuestión de la diversidad) y el grado en que las organizaciones están dispuestas y capacitadas para aportar recursos humanos y materiales para la realización de los objetivos de la red. Las ONG que dependen de la adquisición de proyectos para financiar sus estructuras organizativas se encuentran con problemas distintos a los de las organizaciones con una base de financiación estable. No pueden negarse las tensiones entre el trabajo diario y el trabajo extra para la red, aunque el objetivo a largo plazo sea el de integrar los temas de la red en la práctica diaria. Aún así, el especial foco de atención de la red DECET, que pone el énfasis en la cooperación transnacional (junto al intercambio de conocimientos, de información y de recursos) para producir recursos transnacionales –por ejemplo, materiales, vídeos o el desarrollo de enfoques y teorías de formación– dota a la red de una fuerza y una estabilidad especiales.

La evolución de la red DECET

El origen de la red DECET es sobre todo el resultado de la cooperación en el ámbito europeo en tres proyectos importantes. Los agentes clave que promovieron la evolución de la red DECET estaban implicados en dichos proyectos. El denominador común de todos los proyectos y de todas las organizaciones que participaron era la Fundación Bernard van Leer, que financió los tres proyectos, puso a las organizaciones en contacto las unas con las otras y desempeñó un papel fundamental en la promoción y la financiación de la creación de la red DECET. El primer proyecto –una cooperación entre los Países Bajos y Gran Bretaña– dio como resultado un manual de formación que adaptaba el Enfoque de la No-discriminación al contexto europeo y un congreso. Cooperaron organizaciones de los Países Bajos, Gran Bretaña y Dinamarca y tuvo lugar en La Haya en 1997, donde se presentaron el manual y ejemplos de métodos de formación a un público más amplio. El segundo proyecto, “Formación, desarrollo local y atención a la infancia”, basó la cooperación transnacional principalmente en el intercambio de conocimiento en el ámbito del congreso y el intercambio de información sobre los varios enfoques aplicados en los proyectos nacionales (véase PETERS, 2000). El tercer proyecto, MEQ, –Los hitos hacia la Calidad a través de la Igualdad– lo establecieron prácticamente los mismos

agentes que el segundo proyecto y aprovecharon las experiencias comunes. El foco en este caso se centró en un proyecto conjunto de ámbito transnacional, en lugar de un “mero” intercambio de experiencias e información. Trabajar en un proyecto conjunto “resultó ser una vía excelente de llegar a conocerse los unos a los otros [...] compartiendo distintos métodos de trabajo utilizados en la educación intercultural y extrayendo inspiración de las experiencias de los demás.” (PEETERS, 2000, p. 2) Jan Peeters destaca además la importancia de trabajar juntos en un punto de acción único, para incrementar así la atención y la motivación de los miembros. “En resumen, podemos afirmar que la cooperación transnacional dentro del proyecto MEQ se caracterizó por un enfoque cooperativo, que hizo presentes los puntos fuertes de cada proyecto. Todos los socios tuvieron la oportunidad de aprender y utilizar los mejores aspectos del trabajo de los demás.” (PEETERS, 2000, p. 3) De estos tres proyectos, se identificaron tres temas importantes que tuvieron un fuerte impacto sobre el desarrollo de la red DECET: a) la importancia de centrar la atención en la manera cómo se desarrolla y se aplica un proyecto (es decir, enfoques de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba o una integración de ambos enfoques); b) la importancia de establecer redes nacionales –también cuando se trabaja a escala transnacional– para difundir así como para desarrollar y debatir los enfoques y ofrecer una realimentación a los grupos de trabajo nacional. Estas redes nacionales deberían idealmente incluir a agentes de todas las organizaciones relevantes que trabajan a escalas municipales y nacionales; c) la importancia de centrar la atención en objetivos conjuntos concretos cuando se trabaja a escala transnacional, para maximizar las ventajas ya mencionadas de este tipo de intercambio de recursos.

“En el proyecto DECET, se hizo un intento en el contexto europeo de mejorar la colaboración transnacional aún más de lo que lo había sido en el proyecto MEQ. La intención desde el principio fue la de formar una red europea de distintos proyectos – dentro de cada país– sobre el tema de la diversidad.” (PEETERS, 2000, p. 4) El proyecto empezó en 1998 y fue respaldado por una beca de dos años (1998-2000) de la Fundación holandesa Bernard van Leer. Los miembros fundadores fueron ACEPP (Association Collectifs Enfants Parents et Professionnels) de Francia, EYTARN (Early Years Trainers Anti Racism Network) del Reino Unido, Kent Childcare Network (KCCN) también del Reino Unido, Pavee Point de Irlanda, MUTANT de los Países Bajos y VBJK de Bélgica. La atención se centro, como hemos dicho antes, en actividades conjuntas. En este sentido se formularon los siguientes objetivos:

- identificar y sensibilizar a los profesionales, formadores y políticos en los principios de la no-discriminación en distintos países de Europa para crear una red europea
- el desarrollo de una red europea a través de un sitio web que vinculara los centros de recursos de las distintas organizaciones asociadas; y
- organizar una semana de formadores para profesionales de distintos países europeos, en los dos primeros años del proyecto.

Después de los dos primeros años de su existencia, la red DECET había conseguido crear la base para el trabajo futuro. La Fundación Bernard van Leer de La Haya garantizaba la financiación para los siguientes tres años. Se consiguieron nuevos socios para la siguiente fase de trabajo en red, se había desarrollado la página web y tuvo un éxito considerable, aunque no se utilizaba todavía, tal como se había planeado inicialmente, para la comunicación y el debate entre socios. Se fortaleció el contacto entre proyectos y también nuevos proyectos.

Desarrollo reciente y planificación

La siguiente fase de trabajo (200-2003) marcó otro hito importante en el desarrollo de la red. Se desarrollaron tres temas de trabajo para fomentar la cooperación en la red transnacional con vistas a la obtención de resultados. El Tema de trabajo 1 (“Enfoque de formación sobre Diversidad y Equidad en la Primera Infancia”) estableció los objetivos de desarrollar un Enfoque de Formación Europeo sobre la Diversidad y la Equidad en la Primera Infancia, basado en el conocimiento, las experiencias y los recursos ya disponibles en la red DECET. El Tema de trabajo 2 –llamado “Mejores prácticas” – pretendía estimular el debate interno en la red DECET sobre su filosofía, los objetivos comunes, las prácticas, etc. Esto se hizo para adquirir una mejor comprensión de la diversidad de prácticas en el terreno de la no-discriminación y de cómo pueden adaptarse las prácticas a distintos contextos sociales, políticos y educativos. El objetivo era producir un vídeo que pudiera usarse con fines formativos, que mostrara las buenas prácticas no-discriminatorias en distintos países y explicara por qué las prácticas pueden variar según los contextos. Finalmente, el Tema de trabajo 3 –llamado “Difusión”– pretendía promover y poner en valor los materiales existentes (libros, vídeos, artículos, etc.) que eran el resultado de acciones de investigación de los miembros de la red. El producto resultante de este tema de trabajo será un banco de datos con información referente a varias publicaciones sobre la diversidad en teoría y en la práctica y la traducción de una selección de publicaciones para hacerlas llegar a un contexto europeo más amplio. Todos los socios de la red estaban implicados en al menos uno de los tres temas de trabajo. Paralelamente a su implicación en los temas de trabajo, los socios trabajaban –y siguen trabajando– para desarrollar los contornos y las estructuras de la red. Los planes estratégicos de la red incluyen:

- (1) compartir responsabilidades en la red para elevar el nivel de compromiso de los socios;
- (2) buscar e invitar a nuevos socios a formar parte de la red;
- (3) fortalecer las redes nacionales en el país de cada socio (para fomentar el objetivo de ser una red de redes);
- (4) cooperar con redes internacionales activas en temas relacionados con la Primera Infancia y la Diversidad;
- (5) apoyarse las unas a las otras en el ámbito nacional (para fomentar el desarrollo dentro de las organizaciones socias hacia la inclusión de la diversidad en los cometidos de la organización);
- (6) trabajar en política (es decir, invitar a políticos a congresos de la red, a congresos nacionales sobre diversidad; establecer grupos de intercambio entre políticos y profesionales);
- (7) trabajar para establecer una Escuela de Formación Europea centrada en los temas relacionados con la diversidad;
- (8) elevar el intercambio y el desarrollo de teorías en Europa que se centran o que tocan temas relativos a la diversidad (los resultados serán un compendio de investigación y proyectos internacionales, un congreso con investigadores destacados y el intercambio entre investigadores y socios de la red);
- (9) fortalecer el intercambio y el desarrollo de métodos de formación que promuevan cuestiones relacionadas con la diversidad en Europa (entre formadores y educadores de la primera infancia).

Los puntos (1) a (5) indican objetivos que han formado parte de la estrategia de apoyo de la red desde su fundación. El punto (6) es un objetivo a largo plazo en el cual trabaja la red simultáneamente a escala nacional y europea. Los puntos (7) a (9) reflejan la planificación para la próxima fase de la red de 2003 a 2006.

Estructuras

Todas las organizaciones componen la red DECET y son, también, los miembros de la reunión plenaria anual. Con tal de trabajar conjuntamente para crear productos concretos que promuevan cuestiones referentes a la diversidad, los socios decidieron establecer tres proyectos para la fase 200-2003 (los temas de trabajo 1 a 3 descritos más arriba) que en el cuadro se denominan “wp 1-3”. Cada socio participa en por lo menos uno de los tres temas de trabajo. Se forman grupos temáticos más reducidos para preparar temas de debate para internet o para las reuniones plenarias (debates teóricos, etc.). Hay un responsable para cada tema que coordina el tema de trabajo (limitado al período establecido para el tema) y que, como tal, es también miembro del grupo directivo. Los responsables de los temas de trabajo son los responsables del presupuesto para dicho tema y coordinan todas las acciones del trabajo sobre tema. Se pide a una de las organizaciones de la red que se encargue de las labores de coordinación general por un tiempo limitado de dos o tres años (que corresponde aproximadamente a una fase de trabajo de la red), después del cual la coordinación general pasa a la siguiente organización miembro. La coordinación general se responsabiliza de todas las labores administrativas y las denominadas labores generales de la red. Esto incluye la responsabilidad sobre el presupuesto de la red, los informes anuales y finales (en referencia a los presupuestos y a las tareas) para la fundación, la comunicación, la información (entre socios así como con la fundación y de difusión: boletín informativo, internet), la presidencia de las reuniones plenarias y del grupo directivo y el protocolo de dichas reuniones. Los coordinadores generales y los responsables de los temas de trabajo trabajan conjuntamente en el grupo directivo, donde preparan las reuniones y desarrollan y planifican las estrategias para presentarlas y debatirlas en las sesiones plenarias. La red DECET está financiada por la Fundación Bernard van Leer (BVLf). La red pretende también conseguir financiación suplementaria (p. ej., del Fondo Social Europeo o de otros programas de la UE, becas de otras fundaciones) para respaldar el trabajo de los proyectos dentro de la red y de los temas de trabajo. Cada organización miembro contribuye a la red según sus posibilidades (esta contribución consiste normalmente en el tiempo que cada miembro dedica a la red y en los gastos de viaje y de alojamiento). El papel de la Fundación Bernard van Leer no se limita únicamente a la financiación de la red. Ha promovido la fundación de la red al reunir a los socios potenciales y respalda activamente el desarrollo de la red. Muchos de los socios de la red desarrollan proyectos financiados por la BVLf. Existe una cooperación muy estrecha entre el especialista de programas de la BVLf y la red. La BVLf promueve redes internacionales y nacionales que se ocupan de cuestiones de respeto por la diversidad y en su planificación ha otorgado un puesto prominente a las cuestiones relativas a la diversidad.

Los socios

Por el momento (septiembre de 2004), hay siete países europeos representados en la red DECET: Bélgica, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Grecia, Irlanda y los Países Bajos. La mayoría de los países están representados por una organización.

ACEPP (Asociación de colectivos de niños, padres y profesionales), París – Francia; ESSSE, Ecole de Service Social du Sud Est (Escuela de servicios sociales del Sudeste), Lyon – Francia; ISTA (Institut für den Situationsansatz – Instituto para el enfoque contextual y de desarrollo en la educación de la primera infancia, Free University Berlín – Alemania; CAF, Glasgow, Escocia; MUTANT, Utrecht, Países Bajos; Pavee Point, Dublín, Irlanda; SCHEDIA, (RAFT) – Centro de formación artística y pedagógica, Atenas – Grecia; VBJK (Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind), Gante, Bélgica.

Las organizaciones de la red representan diversos campos ocupacionales dentro del campo de la educación de la primera infancia. Algunas son organizaciones vinculadas a universidades o instituciones pertenecientes a estructuras universitarias, otras son agencias privadas que trabajan como ONG en el campo del desarrollo de la primera infancia, escuelas de formación de maestros, organizaciones que representan cuestiones de padres y educadores y / o minorías. En el apéndice de este manual se incluye una descripción detallada de cada una de ellas.

ESSSE, Lyon / Francia
Pavee Point, Dublín / Irlanda
CAF, Glasgow, GB
ACEPP, París / Francia
VBJK, Gante / Université Liège / Bélgica
MUTANT, Utrecht / Países Bajos
SCHEDIA, Atenas / Grecia
ISTA, Berlín / Alemania

Bibliografía

PEETERS, J. (2000). *Networking as a Component of Efficient Project Management*. No publicado. Bélgica: VBJK (Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind).

SARASON, S.B.; CARROLL, C.F.; MATON, K.; COHEN, S.; LORENTZ, E.. (1977). *Human Services & Resource Networks – Rationale, Possibilities, and Public Policy*. Cambridge, MA: Brookline Books.

VAN KEULEN, A. (2000). *The Development of a Network Structure*. No publicado. Países Bajos: MUTANT.

CAPÍTULO I.3

Declaración de intenciones y objetivos de DECET

Todos los niños y adultos tienen derecho a desarrollarse en un contexto en el cual haya equidad y respeto por la diversidad y tienen derecho a participar de manera activa en unos servicios educativos de calidad para la primera infancia, libres cualquier tipo de discriminación –abierta o encubierta– individual o estructural debida a su raza, color, sexo, lengua, religión, creencias políticas u otras, origen nacional, étnico o social, discapacidad, capacidad, situación económica u otras.

La red DECET dotará a los niños y a los adultos del poder, las técnicas y las actitudes necesarias para que puedan construir –juntos– unos servicios y unas comunidades donde todos:

- desarrollen un sentimiento de pertenencia
- vean afirmados y valorados todos los aspectos de su identidad
- puedan aprender los unos de los otros más allá de las fronteras culturales o de cualquier tipo
- puedan participar como ciudadanos activos
- aborden activamente los prejuicios a través de una comunicación clara y de la voluntad de crecer
- trabajen juntos para cuestionar las formas institucionales de prejuicio y discriminación

Objetivos

La red europea DECET fomenta la equidad y celebra la diversidad en los servicios y la formación para la educación de la primera infancia, siguiendo el espíritu de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño a través de:

1. El trabajo de red con formadores, profesionales, investigadores y políticos de toda Europa;
 2. La promoción activa y crítica de la calidad en los servicios de educación para la primera infancia, incluyendo la equidad, la accesibilidad y el respeto por la diversidad.
- Para los padres, esto significa dotarles de la capacidad de participar plenamente en los servicios para la primera infancia y en sus comunidades como ciudadanos democráticos;
 - Para los educadores, significa hacer frente al pensamiento estereotipado y a la discriminación institucional;
 - Para los políticos, significa trabajar hacia la igualdad de acceso y cuestionar la discriminación y la desigualdad en las relaciones de poder en los servicios educativos para la primera infancia;
 - Desarrollar nuevos conocimientos y perspectivas en este campo;
 - Trabajar en colaboración con otras redes dentro y fuera de Europa.

Enfoque

La declaración de intenciones de DECET se ha desarrollado a partir de las experiencias y los conocimientos de sus miembros que planteaban la necesidad de hacer frente a las cuestiones relativas a la diversidad, la equidad y la no-discriminación en la formación para la primera infancia, tanto en el ámbito institucional como individual. Los miembros tienen un enfoque de la diversidad y la equidad para el sector de la primera infancia en sus propios países y están comprometidos en su promoción. Fue a través de esta experiencia, y basándose en el análisis de una serie de enfoques teóricos, como se formuló la declaración de intenciones y objetivos de DECET. Todos los miembros trabajan para implantar la

declaración de intenciones y los objetivos de DECET en sus propios contextos sociales y políticos.

Esbozo de los enfoques teóricos

Existen cinco enfoques teóricos sobre la educación sobre la diversidad y la equidad que se han desarrollado e implantado a escala internacional en las últimas décadas. Algunas han sido desacreditadas y otras han influido la visión de DECET. En particular, el enfoque de la no-discriminación.

Integración

El enfoque educativo de la “integración” reconoce la necesidad de un apoyo económico y social para las minorías con tal de integrarlas en la sociedad. Sin embargo, el énfasis se pone en la integración de las minorías dentro de la cultura dominante para crear una sociedad homogénea. La creencia es que es decisión de las minorías cambiar y adaptarse para tener éxito dentro del sistema. No hay una demanda real de cambio del sistema educativo, a parte de la necesidad de una mayor conciencia y tolerancia. Este enfoque ha sido criticado por considerarse condescendiente y desdeñoso con otras culturas y por considerarse racista.

Multicultural

El enfoque educativo “multicultural” celebra la diferencia. Se centra en las culturas minoritarias y, en concreto, en los aspectos “exóticos” de dichas culturas, pasando por alto las cuestiones del racismo y de la desigualdad en las relaciones de poder. Reconoce, sin embargo, la necesidad de ampliar el contenido del currículo y de tratar las necesidades específicas de las minorías. Se plantea cambiar las actitudes y las prácticas negativas de la población mayoritaria y sostiene la creencia de que si los niños son expuestos a otras culturas a una edad temprana, no es probable que desarrollen prejuicios porque el prejuicio nace a menudo de la ignorancia. La educación multicultural ha tendido a implantarse en escenarios donde solo hay niños de minorías y ha sido criticada por no conseguir tratar adecuadamente las cuestiones del poder y de la discriminación.

Intercultural

El enfoque educativo “intercultural” mantiene la creencia de que la cultura y la equidad no son solo asunto de las minorías. Son también asunto de las mayorías. Reconoce la importancia de ayudar a todo el mundo a tomar conciencia de sus propias culturas y a quitarse los prejuicios que dificultan su capacidad de reflexionar sobre las cuestiones relativas a la diversidad. Promueve la necesidad de incorporar la diversidad en todas las áreas del currículo. Y aún más importante, incluye el reconocimiento de la necesidad de ser críticos con el racismo y las relaciones de poder y de desafiar los estereotipos y el racismo.

La no-discriminación

El “Enfoque de la no-discriminación” es parecido al intercultural. Pone el centro de atención en atender a las desigualdades y las fuentes de estereotipos en la sociedad. Se centra tanto en los niños de las minorías como de las mayorías y tienen cuatro objetivos que se interrelacionan. Abarcan la construcción de la identidad propia de cada niño y de su identidad dentro del grupo con confianza en sí mismo, el fomento de la empatía, del pensamiento crítico y del desarrollo de habilidades para defenderse a sí mismo y a los demás en situaciones difíciles. Este enfoque pretende dar poder a todos los niños y ayudarles en su camino hacia la autodeterminación. Los objetivos son aplicables tanto a adultos como a niños. Este enfoque puede

también ampliarse para incluir todos los tipos de diferencias. Trata la necesidad de hacer frente a las relaciones de poder, tanto en el ámbito institucional como personal.

Comparación de enfoques

<i>Enfoques</i>	<i>Culturas</i>	<i>Cultura dominante</i>	<i>Otros -ismos</i>	<i>Poder social</i>	<i>Reflexión adulta</i>
Asimilación					
Integración					
Multicultural	√	x	x	x	x
Intercultural	√	√	x	√	√
No-discriminación	√	√	√	√	√

CAPÍTULO 1.4

El formador y los participantes

Anke van Keulen, Bureau Mutant, Países Bajos

Introducción

Este manual ofrece ayuda, directrices y ejemplos útiles para la formación, todos ello en torno al tema de la diversidad en los primeros años. Combina cuestiones informativas y prácticas, y esta especialmente diseñado como recurso para formadores y tutores, profesionales y estudiantes de la enseñanza que trabajan en centros de día preescolares. Los profesores de institutos de educación profesional para la infancia, los formadores que ofrecen formación continua, los propios profesionales y asistentes de equipos que trabajan en este campo, también encontrarán útiles las ideas que se presentan.

Los objetivos y el trabajo de DECET pueden resumirse en la frase “trabajar con la diversidad en los centros para la primera infancia”. La sociedad europea actual es multicultural y, por tanto, todos cuantos están implicados en este campo, sea directa o indirectamente, deben estar preparados para trabajar con el concepto de diversidad.

Aunque los escenarios de la formación pueden variar considerablemente, desde la formación continua a los institutos profesionales o a la asistencia informal a equipos, este manual resultará de utilidad. El grupo principal que sacará mayor provecho de los ejemplos e intuiciones del manual son los estudiantes y profesionales dispuestos a poner en práctica las nuevas ideas y técnicas en su trabajo con los niños, los padres y los demás miembros del equipo. Otros grupos secundarios son los formadores, los maestros, los tutores y los gestores que trabajan con futuros profesionales.

El objetivo de “trabajar con la diversidad en los centros para la primera infancia” constituye la piedra angular de los objetivos y el cometido de la red europea DECET, tal como se describen en el Capítulo 3.

Todos los métodos y actividades de formación que se mencionan en este libro se basan en los objetivos establecidos por DECET. Cada una de las vías de formación se esboza siguiendo los objetivos pertinentes de DECET para los que han sido diseñados.

La formación se ubica dentro del contexto europeo y plantea los muchos cambios que se están produciendo en el terreno de la atención a la infancia, así como dentro de nuestra sociedad multicultural. En toda Europa está teniendo lugar un debate político y unas acciones respecto a la función y la calidad de la atención a la infancia y de la integración o la exclusión social de las minorías étnicas. El Capítulo 1, “Reclamar la infancia” ofrece una reflexión más profunda sobre estas cuestiones.

Contrarrestar los estereotipos

¿Cuál debería ser el objetivo de la formación y el servicio profesionales en la cuestión de la diversidad y los niños? En vistas de la evolución social actual, está claro que el papel del profesional en la primera infancia debe revisarse y redefinirse, sobre todo en lo que se refiere al tema apremiante de abordar la diversidad.

En el Capítulo 1 Vandebroek habla de una “profesión cambiante y de repensar el estatus profesional del educador. El educador no es el experto, formado para tener todo el conocimiento técnico sobre las necesidades del niño. Más bien al contrario, el educador será, en primer lugar, un negociador, un mediador, capaz de tomar en consideración distintos puntos de vista, capaz de plantear interrogantes más que respuestas, capaz de movilizar las capacidades de los niños, de los padres y de las comunidades, en lugar de imponer su propia pericia. El educador, en este sentido,

estará menos preocupado por negociar acuerdos que por manejar los desacuerdos, y valorará la complejidad y la diversidad como una riqueza. La profesión pasa pues de ser la de un arquitecto del desarrollo humano a ser la de un coconstructor que no solo establece relaciones con las familias, sino que además fomenta el diálogo entre las familias. Esta profesión cambiante exige también un cambio en los enfoques de la formación, donde las actitudes y las técnicas de relación y el conocimiento autorreflexivo serán de la mayor importancia.”

En este caso el profesional no es el experto, formado para tener todo el conocimiento técnico sobre las necesidades de los niños. Más bien al contrario, el educador será, en primer lugar, un negociador, un mediador, capaz de tomar en consideración distintos puntos de vista, capaz de plantear interrogantes más que respuestas, capaz de movilizar las capacidades de los niños, de los padres y de las comunidades, en lugar de imponer su propia pericia. Esto significa que la tolerancia será un punto importante en la orden del día, pero no la tolerancia en el sentido de permisividad. Ser permisivo es como no tener valores, mientras que la tolerancia es precisamente tener valores muy fuertes. El educador, en este sentido, estará menos preocupado por negociar acuerdos que por manejar los desacuerdos, y valorará la complejidad, la heterogeneidad y la diversidad como una riqueza. La profesión pasa pues de ser la de un arquitecto del desarrollo humano a ser la de un coconstructor que no solo establece relaciones con las familias, sino que además fomenta de diálogo entre las familias. Esta profesión cambiante exige también un cambio en los enfoques de la formación donde las actitudes y las técnicas de relación y el conocimiento autorreflexivo serán de la mayor importancia.”

En su manejo de la diversidad, el futuro profesional tratará con familias, padres y niños de orígenes muy diversos. Ello requiere una actitud y unas técnicas profesionales óptimas. Además, el propio profesional forma parte de esta diversidad: acarrea sus propios valores, criterios y opiniones personales y profesionales sobre la educación. Desde luego, esto significa que los contactos con grupos distintos de padres y de niños pueden plantear interrogantes o nuevos puntos de vista, pero los profesionales pueden también verse confrontados a sus propias actitudes. (Van keulen 2002).

Las imágenes y los estereotipos pueden ser un campo de minas cuando se trabaja con grupos distintos. Las afirmaciones generales sobre un grupo conducen a menudo a estereotipos y prejuicios. O las diferencias dentro de un grupo no se toman en consideración (p. ej., urbano y rural, hombre y mujer, clases sociales). Lo mismo sucede con las diferencias individuales de una familia a otra. Los estereotipos y los prejuicios fomentan el pensamiento “ellos-nosotros”. A veces, incluso las pequeñas diferencias dentro de un grupo son consideradas como más fuertes que las semejanzas. Por ejemplo, las evoluciones de la sociedad después de los ataques del 11-S en los Estados Unidos han tenido una influencia negativa sobre las relaciones entre los pueblos musulmanes y no-islámicos. Los acontecimientos del mundo reciente han reforzado los estereotipos, los prejuicios y la discriminación.

Los profesionales deben tener siempre en mente que pueden estar reflejando sus propias actitudes en la práctica diaria con los padres y los niños, lo cual puede ser fuente de conflicto y de dilemas. Es vital revisar las propias presunciones previamente. Como planteaba un padre somalí: “mira al niño como niño. No te limites a mirar su color, lo cual podría deprimirle o hacerle agresivo. Acércate al niño con cariño y acéptalo”.

Establecer comparaciones con el grupo étnico al cual pertenece el profesional puede hacer patente el peligro de generalizar. Dentro de nuestro propio grupo, somos conscientes de las diferencias en las relaciones y en los hábitos educativos entre clases, religiones, géneros, y es más fácil situar a una familia particular dentro de

este contexto social. Con un grupo desconocido, la atención puede recaer en los conocimientos adquiridos (de libros, de la sociedad u otras fuentes). Podría ser un punto de partida para generalizar o formar estereotipos sobre una familia, que no hace justicia a la situación singular de dicha familia –su combinación particular de factores culturales, socioeconómicos, psicológicos y educativos. De hecho, los estereotipos pueden ejercer una influencia considerable y negativa en la comunicación y la cooperación.

Todos los métodos prácticos que se esbozan en la Parte II de este manual ponen el énfasis en los conocimientos prácticos, las técnicas y las actitudes profesionales que los profesionales deben desarrollar para vencer los prejuicios y reflexionar sobre sus propios valores en el trabajo cotidiano con los niños y las familias.

Conocimientos prácticos necesarios

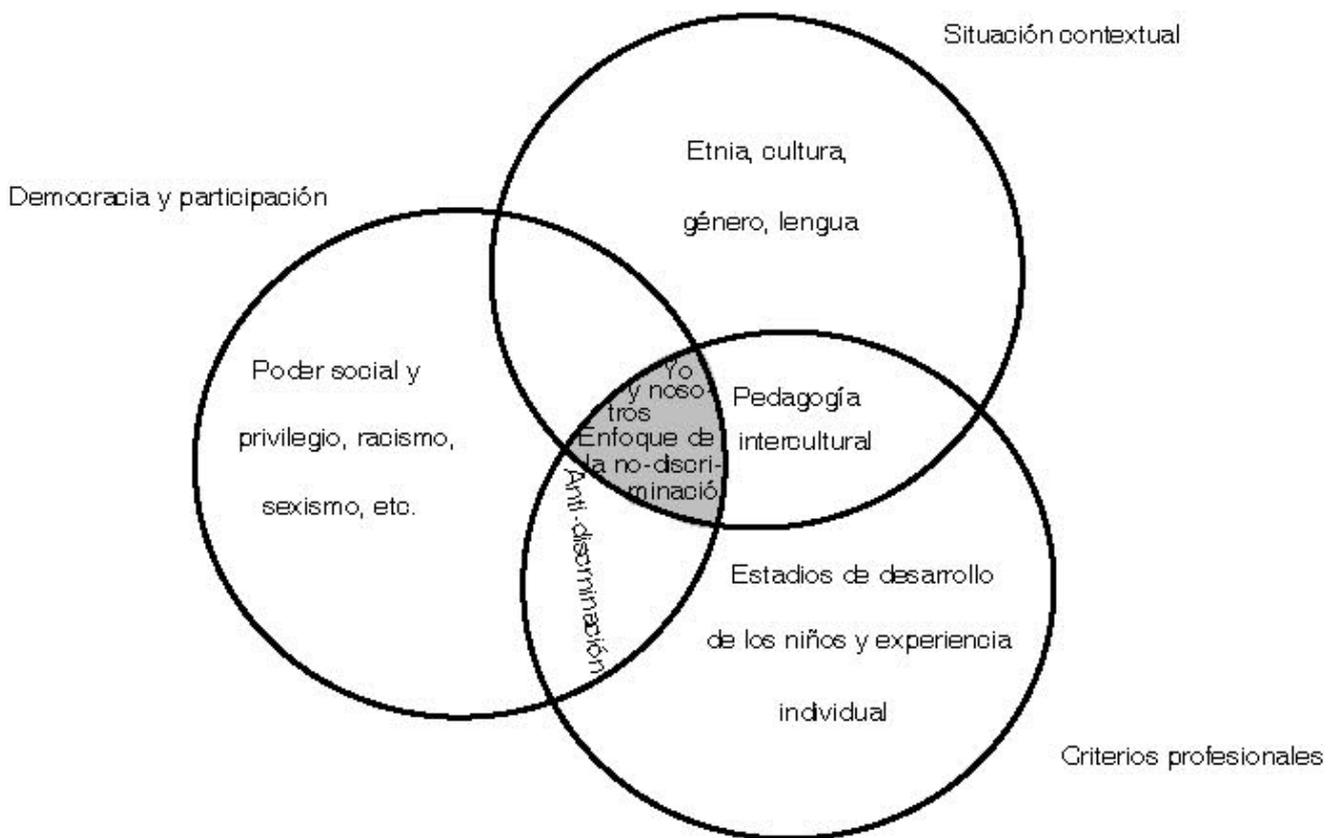
La formación especializada en el manejo de la diversidad no es algo nuevo. Durante años se han hecho intentos con enfoques que han tenido más o menos éxito. El enfoque multicultural, el enfoque turista y el método intercultural son bien conocidos en la Europa occidental y se han aplicado en la atención infantil, en la educación escolar y en la asistencia general. En el Capítulo 3 sobre la declaración de intenciones y los objetivos de DECET se describen estos enfoques y sus puntos fuertes y débiles.

El enfoque preferido por DECET une los mejores aspectos de algunos de dichos métodos. La explicación de Louise Derman-Sparks en el Esquema 1 esboza los motivos concretos (Derman-Sparks 2001).

El enfoque pedagógico intercultural sitúa el origen histórico cultural del grupo y el individual en un plano central, reconociendo el origen étnico-cultural, de género, religioso y de lengua y reconoce cómo estos factores influyen o determinan la actitud y las acciones del individuo. Así pues, la pedagogía intercultural integra el desarrollo individual del niño (experiencia, fases del desarrollo) y el lugar que el niño ocupa dentro de su(s) grupo(s).

El enfoque de la no-discriminación pone el énfasis en una combinación de las relaciones culturales y de poder; un factor que a menudo no tiene en cuenta el enfoque intercultural. Una atención especial sobre la cuestión del poder garantiza un control estrecho sobre la influencia del poder en la educación de los niños. Las condiciones de vida y los privilegios van de la mano de la procedencia social, el género, el origen étnico-cultural y tienen una gran influencia sobre la educación de los niños. Por lo tanto, cuando se trata de ofrecer formación y apoyo, debemos tener en cuenta los objetivos de la enseñanza en las áreas de:

- el desarrollo individual de los niños
- la procedencia histórico-cultural y la identidad de grupo
- las relaciones, sociales, políticas y de poder.



Un enfoque holístico de la formación

Los estudiantes, los profesionales y los formadores son una parte importante de esta interacción cultural y de poder: sus propios orígenes sociales y culturales y su situación social actual influirán sobre sus actitudes personales y profesionales.

Como consecuencia, una formación que tome como punto de partida los objetivos de DECET no puede descansar únicamente sobre conocimientos prácticos objetivos o fácticos. Las experiencias subjetivas y las biografías constituyen un elemento clave.

El cuadro que se muestra en el Esquema 2 y que ha desarrollado Wilber, nombra y combina diferentes tipos de conocimiento y clarifica este requisito (Wilber, 2000).

Wilber defiende que desde la época de la Ilustración, el conocimiento ha luchado por adquirir un conocimiento mensurable, es decir, un conocimiento analítico adquirido empíricamente. Él lo denomina conocimiento del "Ello" o conocimiento objetivo, tal como se ve en el lado derecho del cuadro. Las consideraciones sobre el conocimiento subjetivo han quedado enterradas por los hechos o se han subestimado. Sin embargo, no solo debería redescubrirse el conocimiento subjetivo, sino que debería integrarse con el conocimiento objetivo para crear un nuevo estadio de comprensión. El conocimiento subjetivo está indicado con el término conocimiento del "Yo y nosotros", tal como vemos en la parte izquierda del cuadro. Además, Wilber distingue el conocimiento que pertenece al individuo (parte superior del cuadro) de la información relacionada con la colectividad (mitad inferior). Si aplicamos este esquema al conocimiento requerido durante la formación para "trabajar con la diversidad en los centros para la primera infancia", situaríamos las biografías personales en la parte Yo, utilizando este conocimiento como elemento para la comprensión de las propias emociones, comportamientos, actitudes, motivaciones y

disposición. Los únicos criterios para la validez de dicho conocimiento serán la integridad y la honestidad individuales.

La parte del ELLO contendría conocimientos del terreno de la psicología del desarrollo, además de teorías sobre el lenguaje, el desarrollo multilingüe y el aprendizaje. Este conocimiento objetivo se considera válido si es mensurable y demostrable.

SUBJETIVO / INTERIOR	OBJETIVO / EXTERIOR
<p>YO</p> <p>Individual Interpretativo Conciencia subjetiva Autoexpresión Sinceridad, integridad Veracidad</p>	<p>ELLO</p> <p>Individual Empírico Analítico Conductual Representación Verdad</p>
<p>NOSOTROS</p> <p>Colectivo Cultural Ética, moral Comprensión mutua Exactitud Justeza</p>	<p>ELLOS</p> <p>Colectivo Social Teoría de sistemas Sistemas sociales Sistemas económicos Ajuste funcional</p>

La sección colectiva del NOSOTROS (parte inferior izquierda) contiene el conocimiento y las experiencias con los valores y los criterios de la propia procedencia cultural, además de una comprensión parecida de los distintos grupos que conviven en un país o en cualquier lugar del mundo. Esta parte tiene que ver con los valores y los criterios pedagógicos dentro de las distintas formas de criar y educar. La validez de este conocimiento se mide según el criterio de “justeza”.

La sección del ELLOS, en la parte inferior derecha, contiene información objetiva sobre la colectividad: hechos sobre los sistemas sociales y su contexto socioeconómico.

La formación para el manejo de la diversidad ilustra claramente la debilidad del conocimiento objetivo del lado derecho del cuadro. Sin embargo, sería parcial basarnos solo en el conocimiento subjetivo. El reto es integrar el conocimiento de las cuatro áreas del cuadro en la formación. Esto es precisamente lo que hacen las prácticas esbozadas en este manual.

Métodos ensayados y probados

La red DECET ha experimentado en la formación y la tutoría en diversos escenarios. Este libro ofrece ejemplos de contextos de formación continua, formación inicial y de formación de formadores. Varios centros de atención a la infancia de Bélgica y Francia han aportado buenos “historiales” de formación continua. Todos los equipos recibieron asistencia en su trabajo, así como talleres conjuntos o intervenciones. Este tipo de asistencia se desarrolla a lo largo de un período de tiempo (1 ó 2 años) y

tiene como objetivo asistir tanto a los profesionales ejecutivos como a los coordinadores / gestores, creando así las mejores condiciones para el éxito.

El Capítulo 5 trata sobre estos aspectos de un modo más detallado (*Posibilitar la formación*).

Los ejemplos dedicados a la formación inicial muestran de qué manera enfocan los institutos de enseñanza tradicionales el tema de la diversidad en sus programas de formación para la educación de la infancia. Dichos institutos han convertido la necesidad de tratar el tema de la diversidad en algo concreto. De hecho, el tema de la “diversidad” constituye una parte integral del currículo y afecta diversas áreas temáticas en el instituto francés ESSSE. Los sistemas NVQ de Gran Bretaña consideran el manejo de la diversidad como parte esencial del sistema de calidad para la atención a la infancia. En Flandes, el curso de posgrado crea un buen modelo para los cursos de formación de formadores, igual que lo hace el curso “Yo soy yo y tú eres tú” en Holanda. Ambos cursos están concebidos para formadores, tutores y profesores que trabajan en el campo de la primera infancia, que luego transmitirán el conocimiento adquirido para ser adaptado a su propio contexto y grupo objeto.

La misma flexibilidad de enfoque es válida para este manual. Los propios formadores, después de valorar sus escenarios y necesidades particulares, pueden elegir y adaptar los métodos y los enfoques que resulten más efectivos. La manera de hacerlo se examina detalladamente en el Capítulo 6 (*Cómo establecer tu propia formación sobre diversidad*).

Para sacar el máximo provecho de este manual

Antes de empezar a trabajar con este manual, el formador o tutor debería tener conocimientos y experiencia en el trabajo y la formación dentro del ámbito de la primera infancia y poseer algunas técnicas básicas, como técnicas de apoyo en procesos de grupo, comprensión de las necesidades de los estudiantes particulares, ofrecer feedback, etc. Los formadores deberían estar familiarizados con el contexto y los institutos donde trabajarán los futuros profesionales y sobre las cualificaciones profesionales que se les exigen. Además, el formador debería ser capaz de seleccionar el material pedagógico más adecuado a cada grupo con el que vaya a trabajar. Para ello, los tutores deben valorar el nivel general de conocimiento y experiencia, y tener presente que tendrán que manejar un abanico de actitudes, imágenes y prejuicios referentes a la diversidad.

A partir de esta guía y de tu propia experiencia y conocimientos sobre el escenario y el grupo de la formación, deberías ser capaz de confeccionar tu propio programa efectivo, relevante y valioso de formación para la diversidad en los primeros años.

Bibliografía

Derman-Sparks, L. *Anti-Bias Curriculum. Tools for empowering young children*. Washington: NAEYC, 1989

Derman-Sparks, L. *Presentation: Kinderwelten. Report of the meeting of experts on March 16, 2001*. Berlin, 2001.

Gaine, B. en A. van Keulen. *Anti-Bias Training Approaches in the early years*. London, Utrecht: EYTARN/MUTANT, 1997

Keulen, A.van. *Ik ben ik en jij bent jij. Praktijk- en methodiekboek over opvoeden zonder vooroordelen in de kinderopvang*. Utrecht: NIZW, 2000.

Keulen, A. van en A. van Beurden *Van alles wat meenemen. Opvoedingsstijlen in multicultureel Nederland*. Bussum: Coutinho, 2002.

Keulen, A. van *Training of Early Childhood educators in respect for diversity. Experiences in the Netherlands*. Paper for the presentation on the conference

'Respect for children's need and rights in pre school education', Athens November 2001.

Vandenbroeck, M. en A. van Keulen *Images and prejudices among child care workers. Children in Europe*. In British, Danish, French, Spanish, Italian and Dutch/Flemish childcare magazines, March 2002.

Wilber, Ken *A brief history of everything*. Boston: Shambala, 2000.

CAPÍTULO I.5

Posibilitar la formación

Organizar y estructurar el contexto de la formación

Organización contextual: el proyecto “Respeto por la diversidad” de ESSSE

Myriam Mony, Dominique Malleval, ESSSE, Lyon, France

1. Introducción

Este artículo versa sobre la cuestión del respeto de la diversidad, el contexto social y la red DECET y otros proyectos de formación asociados. Los temas tratados por dichos proyectos están a menudo vinculados, igual que las soluciones, y dependen de las características de los participantes, la región o el país donde trabajan, y el marco de la atención infantil. Por tanto, solo a través de un enfoque metodológico puede tener sentido el proyecto “Respeto por la diversidad” a escala local y al mismo tiempo sumarse a los objetivos de DECET, una red multinacional.

Para cualquier proyecto, los participantes deben estructurar primero el contexto en el cual deberá implantarse. De hecho, el apoyo y la implicación institucionales ayudan a crear unas condiciones favorables, que son necesarias para asentar y así legitimar todas las actividades. Un escenario organizado ayuda también a definir de un modo claro los objetivos, sobre todo en lo que se refiere al funcionamiento de la institución y de sus socios.

2. Definición del contexto en términos históricos

La noción de *diversidad* no es la misma que la idea de *diferencia*. Mientras que la diferencia se refiere a lo que es distinto o lo que se aparta de lo común, la diversidad describe diferencias intrínsecas y cualitativas. Estas distinciones deben establecerse de entrada.

Por ejemplo, en el sistema educativo francés, *diversidad* y *diferencia* tienen que ver ambas con la cuestión de las relaciones entre las personas en términos de parecido. Lo cual plantea la cuestión de la identidad: ¿qué hace que sea posible reconocer a una persona entre todas las demás?, frente a la mismidad: se dice que dos objetos, o dos personas, son idénticos cuando son completamente similares aunque sean entidades distintas.

Es evidente que los términos que usamos acarrear connotaciones y se refieren a un conjunto de valores y de ideologías. Solo en referencia a un contexto particular y en relación con una perspectiva concreta, uno puede comprender y encontrar su lugar en un proyecto que tenga como objetivo el progreso en el *respeto por la diversidad*.

2.1 Trabajo socioeducativo en Francia

En Francia, la introducción de la escolarización obligatoria para todos se estableció para combatir los privilegios de una serie de grupos sociales. El desestablecimiento de la Iglesia (o sea, su separación del Estado) hizo entonces posible distinguir los principios religiosos de un sujeto de su posición como ciudadano. Fue en este contexto político e histórico donde surgió una sociedad laica en el siglo XIX. Dicha sociedad se basaba en principios de igualdad, pero estaba también muy influenciada por un sentimiento anticlerical. La reacción contra la Iglesia se debió claramente a un deseo de autonomía, puesto que la Iglesia y una serie de sociedades liberales y filantrópicas habían propiciado un desarrollo significativo en la enseñanza, la sanidad pública, y el trabajo social y educativo antes de que el Estado tomara el relevo.

El concepto de *respeto por la diversidad* crea una brecha en este sistema igualitario, que deja a los padres a las puertas de los colegios, de los centros de atención a la infancia, de los hospitales y de las instituciones específicas para niños discapacitados, o niños con situaciones complejas. Los padres que se implican de un

modo más activo pertenecen a los grupos sociales más privilegiados, o por lo menos a los grupos más cercanos a los modelos que transmiten las instituciones, aunque son los propios padres los que simbólicamente expresan la diversidad.

Pero en los últimos 50 años, los desarrollos en las ciencias sociales (psicología, sociología, sociopsicología, antropología y filosofía) han alterado fundamentalmente tanto los modelos imperantes en el contexto social como la manera en qué las instituciones contemplan su propio papel.

Los profesionales de los sectores socioeducativo y sanitario habían sido formados para tratar directamente con los niños en servicios de atención de día, escuelas, servicios residenciales de atención a la infancia, e instituciones sanitarias. Trabajar con los niños mientras que se excluye a los padres, o cuando menos se les trata con mucha prudencia o estableciendo distancias, puede justificarse en términos profesionales, tanto por motivos de igualdad como por razones que tienen que ver con la higiene y la seguridad. A veces se hace ciertamente necesario proteger a los niños de su entorno inmediato (padres y parientes próximos).

La formación vocacional ha ayudado a desarrollar conocimientos sobre las relaciones padres-hijos. Pero solo recientemente se han desarrollado técnicas para trabajar en las relaciones entre padres y profesionales para beneficio del niño. Este reto afecta a la formación continua más que a la inicial.

Consecuencia de ello es que los profesionales se sienten más bien incómodos cuando se trata de encontrar la actitud y la postura adecuada frente a los padres. Se enfrentan a un gran número de cuestiones: la privacidad, el derecho a interferir, los juicios de valor, o la dificultad de discutir de un modo objetivo cuando surgen desacuerdos con los padres. Existe también la cuestión de la rivalidad sobre el niño; ¿quién está en mejor posición para ocuparse? Obviamente, la respuesta es ambos, pero entonces, ¿cómo puede hacerse para que funcione?

Este telón de fondo histórico hace que resulte esencial basar nuestro enfoque en la noción de diversidad, no entre líneas étnicas, sino como nexos de temas relacionados.

La diferencia solo se tiene en cuenta cuando surge un problema. La referencia a la norma es implícitamente el valor básico en el proceso de socialización, y por tanto en el proceso de integración o de asimilación. "Su hijo se ha adaptado muy bien." Es como poner buena nota tanto al niño como a los padres. No obstante, es un hecho bien conocido que los niños son superadaptable, así que la adaptación no es un indicador del bienestar. También es bien sabido que la necesidad es un incentivo poderoso para conformarse; una ley que los niños acatan bastante fácilmente.

De hecho, la diferencia es una amenaza para el buen funcionamiento de todas las instituciones. Cuando la diferencia se refiere a un individuo autónomo, entonces es más fácil manejarla; aunque no tanto con los más pequeños. ¿Quizás deberíamos darles suficiente tiempo para evolucionar hacia la autonomía a su propio ritmo? Esto significa que los padres deben considerarse como unos compañeros privilegiados en un esquema que tenga en cuenta todas las diferencias.

Las familias inmigrantes, igual que los individuos, demuestran, sea por voluntad o por necesidad (se juegan la supervivencia), un alto grado de adaptabilidad a su nuevo contexto. Cualesquiera que sean los obstáculos existentes se atribuyen al "choque cultural"; una forma de desestabilización que es el resultado de la incapacidad de la gente de comprender la diferencia cuando la encuentran en los eventos cotidianos, las reacciones y los comportamientos inmersos en unos sistemas de valores distintos. Es aquí donde se hacen presentes los problemas de las jerarquías culturales, las dificultades que provienen de la incapacidad de relacionarse con la diferencia. Relacionarse con la diferencia es desestabilizador tanto para el individuo como para el grupo, ya que exige una concepción de nuestra relación con el mundo que deja de ser absoluta y pasa a ser relativa.

3. De la atención a la primera infancia a la atención a la diversidad

¿Esta negación de la diferencia funciona tanto dentro de las instituciones educativas como entre las familias inmigrante? La negación opera mientras es considerada útil y no se presentan dificultades u obstáculos. Puede deberse al deseo de igualitarismo de las instituciones o a la determinación de las familias inmigrantes de conformarse y obtener un reconocimiento positivo. Pero ello no está exento de consecuencias para el desarrollo armónico de los niños, que experimentan la tensión entre la necesidad de adaptarse y la necesidad de ser un individuo y que viven y aprenden en contextos donde no se reconoce el valor positivo de la diferencia y su papel en el proceso de socialización y de desarrollo de la identidad. Sin embargo, la diferencia genera cambios, creatividad y desarrollo cultural. A partir del choque de normas, valores y actitudes y del deseo de reconciliación, se generan nuevas prácticas y nuevas ideas. De hecho, a medida que se adoptan con éxito nuevos enfoques, aprendemos a reconocer lo que la "diferencia" puede aportar a nuestra búsqueda de soluciones.

La diferencia se siente como una amenaza siempre que recordamos ejemplos de la violencia surgida en procesos de reivindicación de la identidad. En su libro *Identidades asesinas* (1998), Amin Maalouf subraya esta cuestión y sugiere que trabajemos sobre el concepto de las alianzas múltiples.

Ello exige una postura en la que ya no excluimos sino que incluimos a la vez distintos niveles de experiencia: "Lo hace que sea lo que soy, y no otra persona, es el hecho de que estoy en el límite; es decir, entre dos países, dos o tres lenguas, y diversas tradiciones culturales. Y ésta es mi identidad."

De aquí la necesidad de que hablemos de diversidad en lugar de diferencia; desde la diversidad, uno puede inferir la multiplicidad, mientras que la diferencia implica más bien la dualidad; nosotros y ellos, uno o el otro.

Para definir los roles respectivos de las familias y las instituciones de atención a la infancia, Philippe Caillé (en su libro *Once Upon a Time—From Family Drama to Systemic Tale / Érase una vez—Del drama familiar al cuento sistémico*), sugiere una distinción sistémica entre modelos fundacionales y modelos operativos. Las alianzas familiares deben adaptarse a la necesidad de integración dentro de una comunidad, de modo que el individuo pueda experimentar la inclusión social dentro de un grupo social a la vez que conserva y reconoce sus propias raíces identitarias.

Mientras tanto, por su propia naturaleza, los servicios que se ofrecen en el contexto social (centros de atención de día, escuelas, centros de ocio) tienen una función operativa: fomentan la integración en la comunidad a través de la ayuda que ofrecen en términos sociales. El niño que acude a una instalación para la primera infancia experimenta así una alianza doble: con la familia y con la estructura de atención a la infancia. Esta última tiene un deber como servicio público: tomar en consideración la diferencia, respetar y establecer estructuras y prácticas que fomenten la diversidad, de modo que todos sean reconocidos y considerados a través de sus rasgos distintivos.

En un entorno multicultural, y dentro del contexto de una movilidad social extendida, el respeto por la diversidad es una propuesta igualitaria. La adaptación cultural es un proceso lento, que solo se produce si se dan todas las condiciones para ello. En función de las condiciones, el choque cultural puede transformarse en violencia o/y en una elaboración y estructuración culturales. Esto se dará precisamente en el punto neutro donde las diferencias pueden encontrar una vía de conocimiento, de expresión y de negociación.

En *Des choses cachées depuis la fondation du monde* (Cosas ocultas desde el origen del mundo), René Girard considera la elaboración cultural (que estructura el funcionamiento de la diferenciación) como un modo de regular la violencia que

proviene de la rivalidad mimética y el conflicto, las bases de los cuales son una reacción exacerbada a la semejanza. Lo que está en juego en cualquier actividad es encontrar las vías para mediar la violencia, y crear las condiciones favorables para la transformación social. Ello implicaría encontrar un punto de encuentro o compromiso donde puedan acomodarse las necesidades y los valores de ambos grupos de individuos, de las comunidades y de las instituciones, de los sectores público y privado, de los valores laicos y de las lealtades religiosas. Una transformación así le debería algo a cada una de las partes y produciría, en un contexto concreto, nuevas alternativas nacidas de la diversidad.

4. Abordar la cuestión del *Respeto por la diversidad*

4.1 Niveles de reflexión y acción

Hay tres elementos en la formación de personal para el respeto de la diversidad: la propia institución formadora, los niños y sus familias, y el equipo formador.

A. La institución formadora – Trabajar sobre el respeto por la diversidad implica la participación activa de todas las partes afectadas. Sin embargo, los organismos sanitarios y socioeducativos deben desarrollar unas técnicas específicas para cumplir su misión como servicios públicos.

B. Las relaciones con los niños y los padres – Éste se ha convertido en un tema candente, pero las nuevas regulaciones han ayudado a hacer algunos progresos. Las familias empiezan cada vez más a considerar todas las instalaciones de atención a la primera infancia como lugares donde se ofrecen directrices educativas. Por esta razón, hay cada vez más demanda. Pero acomodar la diversidad no se reduce a la mera diversificación de respuestas a las necesidades individuales de las familias. Es esencial que los profesionales trabajen con los padres, teniendo presentes las necesidades de las familias y sus situaciones, la estructura de la institución y los objetivos del proyecto. El trabajo con los padres tiene tres niveles:

1. Los padres deberían jugar un papel cada vez más activo en la vida de la institución, de modo individual y como colectivo. Puesto que los padres son los educadores principales de los niños, ello debe tenerse en cuenta por el bien de la continuidad en la socialización del niño. En segundo lugar, como usuarios de la institución, los padres tienen derechos en lo que se refiere al control de calidad del servicio que se les ofrece; la institución debe funcionar democráticamente.

2. Hay que avanzar en lo que respecta a la cooperación entre padres y profesionales. Se ha probado el éxito de los centros de día parentales (surgidos de las experiencias de 1968), y pueden ser tomados como modelos. Esta forma de participación otorga a los padres un papel estructural en la concepción y la gestión.

3. Debe respaldarse la función parental dentro de la familia. Ello es especialmente importante en el caso de padres con situaciones difíciles, sean por motivos económicos, o porque viven en un entorno nuevo, que choca con su propio origen cultural (los nuevos inmigrantes, por ejemplo). O las dificultades pueden deberse a un cambio en la estructura familiar (cuando los padres viven separados), o al aislamiento de uno de los dos padres. Desde luego, un enfoque así también afecta a los niños con discapacidades y que necesitan apoyo. Lo importante es la acción preventiva temprana con las familias que se encuentran en situación precaria, junto con un enfoque que vincule los aspectos sociales y educativos del proyecto (como se recomienda en el decreto nº 2000-762).

Existen diversos tipos de instalaciones para la primera infancia que pueden satisfacer estos objetivos de implicación parental y hay también cambios progresivos de los padres como usuarios de la instalación.

En lo que se refiere a la implicación parental, pueden señalarse inconsistencias a varios niveles en el terreno de la atención a la infancia. Como indica el trabajo diagnóstico, a menudo la continuidad entre las estructuras parentales y las de la atención a la infancia no se da o presenta muchas carencias. Hay también una distancia enorme entre las culturas respectivas de los profesionales de la salud y la educación y un déficit en la cooperación de las partes implicadas en la protección de la primera infancia en el mismo distrito.

Ciertamente, en los centros de atención a la infancia que fomentan el respeto por la diversidad, puede fácilmente desbaratarse el equilibrio necesario, sea debido a situaciones extremas a las que el centro no puede hacer frente, o a eventos externos. Esto puede llevar a una reacción exagerada de la gente en lo que respecta a aferrarse a su identidad cultural, con el resultado de excluir a los que son diferentes.

Más allá de la pregunta sobre cómo debemos gestionar las instalaciones para desarrollar el respeto a la diversidad, debemos tener en cuenta los efectos del entorno en la estructura en un distrito dado. De hecho, hay varios problemas que solo pueden tratarse si las actividades de un distrito dado son coherentes, inspiradas y respaldadas por una política de servicios recíprocos y de colaboración entre todas las instituciones implicadas.

Si se quiere asegurar la diversidad social dentro de las estructuras, y una respuesta adecuada al abanico de necesidades, ello solo será posible a través de unos medios que están más allá del alcance de una institución individual. Por ejemplo, la puesta en marcha por parte de las autoridades locales de un servicio para recibir las peticiones de todas las familias, que pueda remitirlas a la organización adecuada. Que los servicios ofrecidos en un distrito dado son realmente complementarios solo puede garantizarse si se fomenta la colaboración y el desarrollo de estructuras formales para coordinar la atención a la primera infancia.

5. El equipo de atención a la infancia

La composición del equipo de atención a la infancia dice mucho sobre diversidad. Un equipo puede acoger una gran variedad en términos de cualificaciones, condiciones sociales y orígenes socioculturales, por no hablar del género. Debería alentarse una contratación mixta, las distintas maneras que los miembros tienen de comprender y reaccionar frente a cualquier situación ejemplifica la *alianza múltiple* y posibilita la experiencia de la complejidad, de sus efectos y de su valor, literalmente desde dentro.

6. Objetivos de trabajo para un centro de formación

Tanto la formación inicial como la formación continua son vitales para construir las técnicas necesarias para trabajar sobre el respeto a la diversidad en las siguientes áreas:

- acogida de nuevas familias; contacto en su llegada y su marcha diarias
- socialización de todos los niños tomando en consideración sus características distintivas
- acogida y socialización de los niños con discapacidades
- trabajo como equipo multidisciplinar
- trabajo con ambos padres
- trabajo sobre la base de un proyecto, sobre todo de proyectos particulares que se centran en la articulación de la diversidad y la socialización en un centro de atención a la primera infancia
- desarrollo del trabajo en colaboración

La formación debe permitir a los estudiantes emplear las herramientas teóricas que les permitan comprender mejor las situaciones, valorar su propia postura en tanto que profesional, crear las condiciones para un contacto regular, y analizar su propio comportamiento.

7. El proceso formativo

7.1 Definición del objetivo general

El objetivo es abordar el tema de la socialización del niño a través de un enfoque que, partiendo de la cuestión contextual, localice las diferencias, junto con los obstáculos y los intercambios que conllevan, para crear el espacio necesario y ayudar a que se produzca la transformación y la evolución culturales de todas las partes implicadas.

El objetivo último es desarrollar procedimientos de formación en la atención a la primera infancia para profesionales y estudiantes, con vistas a adecuar todas las actividades para un verdadero respeto de la diversidad.

Esto comprende tres conceptos claves:

- se tomará en consideración la diversidad, más que la diferencia
- el objetivo será la igualdad de oportunidades, más que el igualitarismo
- la socialización se implantará sobre la base de la diversidad
- se considerará la diversidad en sus distintas formas, más que en términos meramente culturales.

7.2 Metodologías de investigación empleadas

a) Investigación teórica: será necesaria una especificación a través del debate con todas las partes; la aportación teórica dependerá del contexto y de las partes, así como de la identificación preliminar de las principales líneas de acción.

b) Al final de este artículo se recoge una lista de bibliografía metodológica y temática.

7.3 Pasos de la formación

El programa emplea un abanico de procedimientos de enseñanza; algunos básicos y otros que pueden ajustarse a las necesidades específicas.

A. Los estadios básicos son los siguientes:

- exploración exhaustiva del tema del respeto por la diversidad
- diagnóstico de contextos específicos, ¿cómo surge la cuestión de la diversidad?
- identificación de los problemas que requieren una mayor profundización, por elección o por prioridad
- evaluación de los resultados del proceso formativo

B. Estadios que pueden adaptarse:

- trabajo de seguimiento metodológico con un grupo (puede incluir el análisis de la práctica, por ejemplo, o la búsqueda de nuevas vías para mejorar los procedimientos)
- ejercicios del tipo foto-lenguaje, u otros desarrollados dentro de la red DECET o por el equipo de formadores.
- aportación de nuevos conocimientos teóricos, en la medida en que aparezcan interrogantes profesionales (antropología, enfoques sistémicos, estudios legales, colaboración con los padres, conciencia de discapacidades), usando materiales como vídeos, CD-Rom, etc.
- presentación y debate sobre otras experiencias
- desarrollo de experiencias innovadoras por los formadores, para ser aplicadas en su entorno profesional.

7.4 El papel del formador

Los formadores deben implicarse en un proceso de acción-investigación; el desarrollo de la formación inicial y continua lo convierte en una necesidad. Esto implica a su vez un enriquecimiento personal. Para dirigir el proyecto es necesario recurrir a las herramientas metodológicas en el ámbito de la dirección de proyectos y otras aportaciones de seminarios sobre ámbitos como la sociología, la antropología y los estudios sociales.

Los procedimientos de la formación se pondrán escrupulosamente por escrito; ello ayudará a sacar el máximo provecho de los descubrimientos, en términos de la dirección del proyecto. Los formadores estarán entonces en una posición mejor para enriquecer el proyecto, sea en la formación inicial o en la formación continua. Es necesario documentar los diversos aspectos y niveles del proyecto; ello dará lugar a un trabajo bibliográfico para los estudiantes, los colaboradores y los formadores.

El papel de los formadores incluye también la preparación de documentos educativos y teóricos, en equipo con la red de colaboradores. Ello puede hacerse dentro del marco de revistas e instituciones profesionales interesadas en temas similares. Debe potenciarse la colaboración con grupos de investigación y organizaciones y establecerla de un modo regular, en ámbitos como el trabajo social, las ciencias educativas, o en ramas más específicas de los mismos.

Finalmente, los formadores deben integrar el proyecto del respeto por la diversidad en el panorama general, enriqueciéndolo en términos teóricos y prácticos, con el respaldo de los colaboradores de las redes nacionales y transnacionales.

8. Identificar las resistencias y resolver conflictos

Es vital tomar en consideración las resistencias y los conflictos que pueden poner en riesgo el proyecto de la diversidad. Si un proyecto implica el examen y el cambio de las prácticas habituales, entonces los participantes deben por fuerza hacer frente a su resistencia al cambio en todas sus formas. La formación aborda la resistencia por parte de los estudiantes y la resistencia por parte de los propios formadores.

Los estudiantes deben:

- Trabajar por estadios, con debates y reajustes en cada uno de ellos. Es fundamental subrayar la importancia de un enfoque progresivo.
- Basar el trabajo en la experiencia, porque es a través de la práctica como los estudiantes viven, observan y pueden comprender sus propias contradicciones. En este terreno están en juego el comportamiento personal y el profesional, ya que el uno no puede separarse del otro.
- En el primer estadio, el trabajo en grupos reducidos, como soporte entre compañeros, es lo que estimula los cambios.
- Aportar sus contribuciones para provocar un abanico de interrogantes y de reacciones a situaciones concretas, así como observaciones, comprensiones y conocimientos.

Los formadores deben:

- Estar implicados en el proyecto, sea en su concepción o como miembros del equipo que lo aplica.
- Aplicar el proyecto a través de una serie de reajustes, que tengan en cuenta las reacciones de los estudiantes y la postura y las visiones de los formadores. Después de cada sesión, los formadores deberían evaluar colectivamente el trabajo del grupo en relación con los objetivos del proyecto.
- Hacer un informe de los progresos a formadores que no estén directamente involucrados para que puedan beneficiarse todas las áreas del currículo formativo, por ejemplo, otras unidades de formación, prácticas de estudiantes, trabajos y documentos, grupos de análisis de la práctica.

9. Ejemplo de organización contextual para el proyecto de respeto por la diversidad

En este ejemplo, las estrategias adoptadas para desarrollar la formación se han definido en el contexto francés. Aunque las asociaciones pueden ser distintas en otros lugares, los procedimientos son los mismos. Es esencial tomar en consideración tanto el nivel político como el nivel técnico (dimensiones educativa y administrativa), junto con las redes nacionales y transnacionales.

9.1 Movilizar la participación política e institucional

Esto se hace a través de:

- Sintetizar la planificación global del proyecto en un documento escrito
- Utilizar dicho documento para presentar el proyecto a las diversas autoridades y a los socios
- Mantener reuniones formales inicialmente y reuniones de seguimiento para matizar y evaluar el progreso y los futuros planes.

9.2 Asociación interna en ESSSE:

Para establecer este proyecto el equipo de formación planteó su propuesta al Comité Ejecutivo, a la Junta de Directores, a una Asamblea General de la asociación, el equipo de dirección, y el equipo al cargo del sector socioeducativo de la infancia. Se dotó de una base firme al proyecto de formación en todos los niveles de ESSSE, y se ajustaron los objetivos para que encajaran perfectamente.

La comunicación continua incluía:

- Reuniones informativas regulares con los ejecutivos del comité y los directores de la junta
- Presentación del proyecto al equipo de dirección con reuniones regulares de seguimiento
- Reuniones regulares con el equipo socioeducativo de la infancia a cada estadio del proceso.

9.3 Formar el equipo

Se formó un equipo de tres formadores de ESSSE interesados. Su trabajo consistía en compartir información sobre todos los aspectos del proyecto, asegurando con ello la participación activa de todas las partes, y en ofrecer las técnicas adecuadas cuando era necesario. Se mantenía regularmente informados a todos los formadores de ESSSE sobre la evolución del proyecto.

Se mantuvo también informados a los estudiantes de formación inicial sobre la actividades de formación y sobre la asociación con DECET. La asociación con otros centros de formación para EJE (o sea, centros de formación para educadores infantiles) se está trabajando y estableciendo progresivamente.

9.4 La formación continua y la creación de asociaciones

La formación inicial y la formación continua deben estar estrechamente interrelacionadas, ya que la formación vocacional para el personal que se especializa en tareas educativas con niños se desarrolla sobre la base de una formación continua. Ello posibilita la transmisión de información y el ajuste de la formación en ambos niveles. El equipo ESSSE se encarga de la formación continua, pero se tienen en cuenta los socios externos. Por ejemplo, establecer contacto directamente con los servicios municipales es un modo de provocar debates preliminares con los responsables de la toma de decisiones. Si una propuesta recibe el visto bueno, los formadores pueden unir sus fuerzas a las de los responsables de la toma de

decisiones. Ello es esencial para establecer la formación continua dentro de una red de instalaciones de atención a la infancia.

9.5 Crear un centro de recursos en las dependencias de la institución

Para llevar a cabo del trabajo documental, se creó una unidad específica dentro del centro documental general de ESSSE. Se puede encontrar en las siguientes páginas web: www.decet.org y www.essse-formations.com

10. Colaboraciones externas

En el ámbito nacional ESSSE

- participa en las reuniones de una red interregional, Le Furet, y aporta informes y documentación escrita
- Produce informes y documentación sobre el trabajo hecho en el terreno de la formación inicial EJE, dentro del marco de AFORTS (una asociación de organizaciones francesas que trabajan sobre la formación y la investigación en el trabajo social)
- trabaja en cooperación con el Ministerio de Asuntos Sociales de Francia y su Delegación para Asuntos Familiares interministerial (ejemplos de esta cooperación: el Congreso sobre Problemas Familiares, o la aplicación del decreto 2000-762)

En el ámbito transnacional:

- Es socio de la red DECET. Nuestro equipo de formadores está representado en las reuniones formales de la red, y está implicado en el trabajo de grupo de investigación sobre métodos de formación. Esto, además de las visitas de intercambio bilaterales y la comunicación vía internet, supone una ayuda incalculable a la hora de compartir pensamientos, intercambiar experiencias, producir documentación escrita, y poner en práctica actividades. Para facilitar los intercambios con los colaboradores transnacionales, se ofreció a los responsables del proyecto un curso especial de inglés. En muchos aspectos, la red DECET ha ensanchado el mundo para ESSSE. También compartimos recursos con los socios de DECET en el contexto de un esquema de "Formación de formadores" establecido en ESSSE. Por ejemplo, una de las sesiones anuales organizadas para el grupo responsable de nuestro proyecto de "Respeto por la diversidad" fue conducido por un socio externo de VBJK, miembro también de la red DECET.
- Reuniones con la Fundación BVL. Los contactos preliminares en la sede de BVL resultaron fundamentales para nuestra comprensión de la manera como trabaja la Fundación, y para situar nuestro proyecto dentro de un esquema más amplio. Las visitas de seguimiento de los directores de la Fundación han asegurado los vínculos directos entre representantes de BVL y ESSSE.

10.1 Colaboración con el Consejo Técnico

El Consejo Técnico para la Formación de Personal en la Atención de la Primera Infancia trabaja como asociación y representa a todas las partes externas e internas implicadas en el proyecto de formación. Incluye:

- representantes de la dirección de ESSSE, de su junta de directores y su comité ejecutivo, delegados de los estudiantes EJE, y representantes de los formadores
- representantes de autoridades supervisoras de la formación, y de los cuerpos responsables de la aplicación de decisiones en la atención para la primera infancia: DRASS (responsable de asuntos sanitarios y sociales en el ámbito regional), PMI (Servicio de Protección para Niños y Madres en el departamento de Rhône), CAF (responsable de las ayudas familiares de Lyon y Villefranche)
- asociaciones de recursos del sector: CREFE (un centro de recursos que trabaja con los niños, las familias y las escuelas de los departamentos de Rhône y de Loire),

APER (un taller sobre la infancia y la atención a la infancia en el departamento de Rhône), FNEJE (la Federación Nacional de Educadores responsables de la Primera Infancia), MANEJE (asociación de alumnos de ESSSE)

- servicios públicos o asociaciones que trabajan con la primera infancia: coordinadores de la atención infantil de los ayuntamientos de Lyon, Vaux-en-Velin, Villeurbanne y Grenoble, las federaciones de centros de protección de menores, y los centros parentales de día (ACEPP), además de representantes de otros servicios relacionados con objetivos sanitarios o socioeducativos de la infancia.

En el curso de las reuniones, la formación para la diversidad fue vista como algo positivo y dio lugar a un interesante debate sobre los siguientes puntos:

En un país como Francia, donde la frontera entre las esferas pública y privada ha sido claramente definida, donde la responsabilidad estatal y la libertad individual son entidades separadas, ¿un proyecto que pretende trabajar sobre la diversidad no pone en peligro estas nociones y amenaza así la vida privada de cada individuo con el espectro del control social? ¿Cómo se puede conciliar un sistema igualitario con unos servicios para todos y la igualdad de oportunidades? ¿Cómo debería tratarse la diversidad que proviene de la discapacidad sin considerar dicha diversidad como un obstáculo, y viceversa? ¿Deben respetarse todas las formas de diversidad, y cuáles son los sistemas de valores que las sustentan?

10.3 Trabajar con nuevas regulaciones

La reforma de 1993 para el Diploma para la Atención a la Primera Infancia, junto con el decreto del 1 de agosto del 2000, que establece regulaciones para las instalaciones de atención a la primera infancia, abre nuevas perspectivas. Estos cambios sitúan en primer término el alcance social de las actividades de los profesionales y de los proyectos de las instituciones: cooperar con los padres, abrir las instalaciones a todos los niños, establecer esquemas preventivos, trabajar con todas las partes en un distrito dado, tener presentes los objetivos sociales de las instalaciones. Nuestro proyecto de "Respeto por la diversidad" ofrece un potencial real para ayudar a resolver problemas sociales a través de la formación inicial y continua.

El respeto por la diversidad requiere tener en cuenta un panorama más amplio, el de la comunidad local en lugar de únicamente lo que pueden ofrecer las instalaciones para la atención a la infancia. Esto plantea la cuestión de la disponibilidad de instalaciones para los primeros años para el público en general, pero asegurando que se trabaja con todos los cuerpos implicados con la infancia en un distrito dado.

10.4 Organizar la colaboración con cuerpos e instituciones externos

Más allá del tipo de colaboraciones que hemos mencionado más arriba, la elaboración del proyecto ha llevado a ESSSE a mantener contactos formales con otras partes de la sociedad. Algunas de ellas han hecho ofertas inesperadas, que pueden vincularse si complementan el proyecto.

11. Conclusión

Uno de los resultados más positivos de este nuevo proyecto es el entusiasmo de ESSSE por implicarse a todos los niveles. Entretanto, los encuentros con nuestros socios varios van extendiendo progresivamente las contribuciones de un amplio abanico de partes implicadas.

Esta primera fase, que tiene como objetivo la organización y la estructuración del contexto de la formación, es básicamente una fase de información y de intercambio a muchos niveles. Es vital para fomentar la implicación colectiva, y clarificar la postura

y el rol de cada uno en nuestro proyecto de “Respeto por la diversidad”, lo cual resulta fundamental para el éxito de su aplicación.

12. Bibliografía:

Caillé Philippe (1999). *Il était une fois... : du drame familial au conte systémique*. París: ESF, Coll. Sciences.

Girard René (1978). *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. París: Grasset et Fasquelle, 2001.

Maalouf Amin (1998). *Les identités meurtrières*. París: Grasset.

PARTE II

CAPÍTULO II.1

Formación continua de larga duración con acompañamiento del formador.

Formación acción-investigación

Michel Vandebroek, VBJK, Gante, Bélgica

Anne Marie Thirion, Françoise Damiean, Universidad de Liège, Bélgica

1. Objetivos profesionales sobre la diversidad y la igualdad

1.1 Declaración de intenciones y objetivos de DECET

Los centros de atención de día definen sus propios objetivos y por tanto los objetivos de la declaración de intenciones de DECET se enfocan de modos distintos. Sin embargo, en la mayoría de casos la atención se centra en cuatro áreas claves.

Todo individuo:

- experimenta un sentimiento de pertenencia
- ve confirmados todos los aspectos de su identidad de modo que puede aprender de los demás más allá de las fronteras culturales o de cualquier tipo.
- puede participar como ciudadano activo

Hay además una atención muy fuerte sobre la discriminación estructural, puesto que el programa trata la cuestión de la accesibilidad de los centros de atención de día. En Bruselas, por ejemplo, la acción-investigación se combinó con una cantidad importante de investigación sobre inclusión/exclusión.

1.2 Objetivos institucionales en lo referente a la diversidad

Las universidades de Gante y Liège son las dos universidades belgas que son a la vez públicas y pluralistas, una de ellas en la comunidad de habla holandesa y la otra en la comunidad de habla francesa.

En Liège, la investigación llevada a cabo por la Unidad de Pedagogía General y Educación Preescolar (ULg), se desarrolla dentro del contexto de la emergencia de políticas para la primera infancia en Europa y en la comunidad francesa. La tarea del Centro de Formación y Recursos para la Atención a la Infancia (VBJK) es parte del Departamento de Estudios de Asuntos Sociales de la Universidad de Gante.

Ambas universidades han combinado recursos para desarrollar proyectos de acción-investigación que contribuyen directamente a fomentar la calidad de la atención a través de:

- elaboración de “marcos de referencia” psicopedagógicos,
- aplicación de sistemas y enfoques de formación para nuevas competencias profesionales, siendo la principal de ellas el establecimiento y la regulación de las buenas prácticas educativas a través de una formación continua con acompañamiento del formador.

1.3 Objetivos específicos de la formación profesional

Los requerimientos cada vez más estrictos en referencia a la calidad de la atención a la infancia, que se han visto promovidos en Europa sobre la base de nuevas legislaciones, han transformado las profesiones que trabajan con la primera infancia. El objetivo es que las nuevas vías hacia la profesionalización contribuyan a una calidad efectiva de la atención a la infancia. El concepto de calidad se lleva a la práctica diariamente en el funcionamiento concreto de los centros de atención a la infancia y en la participación de todos los implicados en el proceso educativo, niños y adultos. Estos objetivos de calidad trabajan de la mano con el respeto por la diversidad y un acceso equitativo a los servicios de atención a la infancia.

Al proveer una formación de larga duración para profesionales de atención a la infancia, el enfoque acción-reacción inicia esta dinámica de coconstrucción y coevaluación de la calidad y la abre al debate democrático. Al hacerlo, este proyecto contribuye también a la implantación del Código de Calidad de la comunidad francesa, en concreto, del artículo 3, a favor de la no-discriminación.¹ Al mismo tiempo, el proyecto ayuda a proveer lugar estructural para la diversidad y la equidad en el Decreto para la Calidad de 2001 de la comunidad flamenca.

2. Competencias – Conocimientos, técnicas y actitudes

Los objetivos se refieren a tres áreas distintas:

a) Las prácticas educativas dentro de los centros de día participantes

Estimulación de las prácticas profesionales de respeto a la diversidad a través de:

- incluir el ethos del “respeto por la diversidad” en todas las prácticas educativas
- aplicar una pedagogía de la diversidad adaptada al contexto de su trabajo y a su propia historia cultural y profesional
- implicar a los padres en el desarrollo del currículo
- tomar en consideración un abanico de opiniones sobre la educación

b) Accesibilidad de los centros de día participantes

Facilitación del acceso al centro de día participante para los grupos socialmente excluidos (es decir, minorías étnicas, familias desfavorecidas, refugiados, etc)

c) Difusión

Elevar el nivel de conciencia sobre estos temas entre los centros de atención de día en las áreas afectadas y entre los políticos locales y regionales.

Objetivos a largo plazo:

- Los participantes aprenden a organizar el cambio en sus prácticas, sean trabajadores del sector de la atención a la infancia, coordinadores, formadores, etc.
- Los profesionales de la atención a la infancia aprenden a colaborar como parte de un equipo: cómo formular y trabajar para unos objetivos comunes y evaluar el progreso.
- Los formadores y sus supervisores enriquecen su visión sobre dinámicas de formación, metodologías de formación y su impacto en los profesionales.

3. Contexto

Este programa es el resultado de la estrecha colaboración entre la Universidad de Liège y VBJK-Universidad de Gante. La Universidad de Liège lleva mucho tiempo implicada en un proyecto transnacional para el desarrollo metodológico en el ámbito de la formación acción-investigación en la atención a la primera infancia. Esta experiencia se ha combinado con la experiencia de VBJK-Universidad de Gante en el terreno de la formación para la diversidad en la educación de la primera infancia.

3.1 Establecer los sistemas correctos

Los elementos de un “sistema” (colaboradores, estructura, calendario) deben ajustarse a las restricciones y a los recursos de cada contexto. El “planteamiento” de la formación abarca tanto la estructuración del marco como la dinámica social resultante de la interacción de los participantes. Esta dinámica social relaciona a todo aquel implicado en un proyecto específico a través de la diversidad de sus identidades profesionales y de la institución a que pertenezcan.

¹ "Le milieu d'accueil évite toute forme de comportement discriminatoire basé sur le sexe, la race ou l'origine socioculturelle à l'encontre des enfants, des personnes qui les confient et des encadrants" (art. 3)

3.2 Las experiencias de Bruselas, Amberes y Liège

Este programa se ha aplicado en tres regiones de Bélgica:

- Bruselas – Comisionado por la Vlaams Gemeenschaps Commissie, una organización gubernamental que ofrece guía y formación a, entre otros, centros de atención de día de habla holandesa en el área de Bruselas. Seis centros participan activamente en el proceso. La formación la realiza un instructor de VBJK y el supervisor es también un miembro del personal de VBJK.
- Amberes – Comisionado por la ciudad de Amberes para sus centros municipales de atención de día. Hay 6 grupos en 5 centros, que implican a 20 educadores y 7 gestores. Dichos centros ofrecen servicio a unos 150 niños. La formación la realiza el centro de formación VCOK, con la supervisión también a través de VBJK.
- Liège – Un proyecto conjunto entre el Departamento de Ciencias Educativas del ULg y la ciudad de Liège, para centros de día del Departamento de Educación Pública. La formación y la supervisión la realizan miembros del personal de la Universidad, en estrecha colaboración con el coordinador de las guarderías de la ciudad. El programa implica a 9 instalaciones, 80 profesionales de la atención a la infancia y unos 200 niños.

3.3 Perfil de los participantes

En Liège y Amberes, los formadores trabajan dentro de una red establecida de guarderías. En Bruselas, el programa reúne a varias guarderías de distintas procedencias, que previamente no han trabajado juntas.

Equipo (Equipe de terrain)

Todo el personal está implicado, incluyendo el equipo gestor (director – enfermera o responsables sociales) y los trabajadores en la atención a la infancia (puericultores, auxiliares, educadores).

Todas las actividades se discuten con el equipo gestor además de con el equipo de educadores, en grupo (Liège) o por separado (Bruselas y Amberes). Los temas referentes a la accesibilidad se discuten principalmente con el equipo gestor

Partes interesadas (Comité de pilotage)

Bruselas: Se organizó un grupo directivo con las partes interesadas (políticos, financiadores, representantes de los grupos objeto, trabajadores sociales, etc.) para hacer el seguimiento de proyecto y discutir la política de accesibilidad.

Formador (Encadrant)

Se designa a un profesional de un centro de formación al centro de día. Este organiza y ofrece soporte en las reuniones del equipo y de los gestores.

Supervisor (Formateur)

Supervisa a los formadores en las reuniones donde se evalúa la formación acción-investigación y se adapta continuamente al contexto. También organiza las reuniones de las partes implicadas.

3.4 Estructura de la formación acción-investigación

La formación tiene diversas facetas, que incluyen a los adultos así como a los niños, la planificación a largo plazo así como los problemas del día a día, pero todo ello gira en torno a la comunicación. En todos los escenarios se invita al equipo a plantear preguntas y cuestiones sobre la práctica diaria. Estas cuestiones, elegidas por todo el equipo, son relevantes y significativas para la historia del equipo y pueden ser únicas en cada escenario.

El trabajo con el personal de la atención de día o de las guarderías se basa en seis tipos distintos de encuentros:

Reuniones internas del equipo. Se celebran regularmente con todo el personal del centro, o solo con la unidad (o unidades) que participan y el equipo gestor, normalmente acompañados por un formador. En estas reuniones, se debaten los objetivos comunes, se analizan las prácticas educativas y se llevan a cabo las evaluaciones. Los análisis y las evaluaciones tienen que ver con la evolución del proyecto dentro del centro. La frecuencia de las reuniones depende de la cultura del centro en referencia a las “reuniones de equipo” pero normalmente se celebran cada 3 o 6 semanas. El objetivo es celebrar reuniones mensuales.

Reuniones entre equipos: Encuentros de delegaciones de los equipos participantes (un profesional de la atención infantil representa a cada centro) con todos los directores y formadores, para intercambiar prácticas y reflexionar sobre las experiencias de cada uno. La frecuencia de estas reuniones se negocia con los equipos, pero normalmente son mensuales o bimensuales. El valor añadido de este proceso reside en la creación de una red de centros de atención a la infancia. En Liège, si bien el objetivo era reunirlos a todos, los números aconsejaban trabajar en dos grupos de 4 ó 5 establecimientos cada uno. De este modo, todos los grupos tenían la oportunidad de comunicar su historia y analizarla de un modo más eficaz. En Bruselas y en Amberes se creó un grupo supervisor con todos los miembros participantes.

Reuniones del equipo gestor. Reuniones mensuales de los equipos gestores (en algunos casos, con un coordinador local) y los formadores para debatir la variedad de enfoques (de qué manera los gestores respaldan el trabajo del personal, aplicación de la política de accesibilidad, etc.)

Reuniones de supervisión. En Amberes y en Gante, consisten en una consulta cada dos semanas entre los formadores y el supervisor (VBJK). En Liège, los supervisores celebran también cada dos semanas reuniones con los formadores y cada mes reuniones con los estudiantes participantes² (de psicología o de ciencias educativas).

Reuniones de las partes interesadas. Cuatro o cinco veces al año, las partes interesadas se reúnen en VBJK. En Liège, los contactos de las partes interesadas se determinan en función de las necesidades y normalmente consisten en una invitación a los eventos plenarios, así como en comunicaciones escritas.

Reuniones plenarias. Al final de cada año, todo el personal de todos los centros, incluyendo a responsables de la toma de decisiones, se reúne para celebrar un día de estudio. En Liège, los equipos han pedido celebrar el día de estudio cada dos años, con presentaciones por parte de personal de cada recurso seguidas de talleres de trabajo en grupos reducidos. En los talleres, son los mismos trabajadores de la atención a la infancia quienes realizan las aportaciones y presentan sus proyectos y sus evaluaciones. Entre todos se discuten y se reevalúan los resultados.

² *Los estudiantes universitarios participan a todos los niveles, como parte de su formación práctica como futuros especialistas en educación o en psicología.*

En general, surgen nuevas preguntas y nuevas cuestiones, se eligen nuevas vías de acción y se formulan nuevos planes. En Bruselas y en Amberes, durante estos seminarios, los equipos participantes comparten sus experiencias con un grupo más amplio de personal de centros de atención de día y con responsables de la toma de decisiones de ámbito regional.

3.5 Calendario de la formación

Fase uno: admisión (meses 1-2)

Se invita a participar en el proyecto a todos los centros de atención de día del área afectada. Se informa sobre el programa tanto al personal como al equipo gestor, de las ventajas y de los requisitos (sobre todo en lo que afecta a la inversión en el proyecto). La participación es voluntaria.

Fase dos: breve formación (mes 3)

Todos los participantes tienen un día (personal) o dos (equipo gestor) de formación.

Fase tres: establecimiento de objetivos (meses 3-5)

Cada equipo establece unos objetivos definidos que:

- Están vinculados a la declaración de intenciones de DECET
- Son relevantes para su contexto
- Pueden lograrse en un espacio de tiempo razonable
- Todos los miembros del equipo pueden compartir

Fase cuatro: actividad (meses 4-23)

Al poner en práctica la formación, el equipo puede descubrir por qué las situaciones de la vida real pueden diferir del resultado (objetivo) hipotético deseado y enriquecer su visión de cómo hacer efectivo el cambio. Las prácticas diseñadas para propiciar el cambio pueden entonces aplicarse. Se evalúan continuamente y pueden dar lugar a nuevas hipótesis, a nuevas técnicas de enseñanza e incluso a nuevos objetivos).

Fase cinco: evaluación final (meses 22-23)

Los equipos evalúan las actividades y los cambios en la práctica en función de los objetivos que han creado. ¿Hasta qué punto se han cumplido los objetivos? ¿Qué queda por hacer, o qué podría mejorarse?

Fase seis: Difusión. Compartir los descubrimientos y las experiencias a través de la Sesión Plenaria (mes 24)

4. El proceso

¿Por qué este enfoque?

Este enfoque se basa en la experiencia obtenida a través del proyecto europeo de formación profesional de coordinadores de la primera infancia diseñado para servir como “acompañamiento” en los centros de atención a la infancia. Las competencias profesionales requeridas se desarrollan a través de sistemas de formación innovadores que crean una interrelación efectiva entre el personal (profesionales y directores de la primera infancia), los coordinadores, los formadores y los responsables de la toma de decisiones político-administrativas, “partes interesadas”. Estos sistemas de formación alientan la creación de redes entre proyectos, a la vez que fortalecen la capacidad de cada institución de innovar y compartir nuevas perspectivas, multiplicando así los beneficios.

Esta estrategia para el cambio, a través de dotar de nuevas competencias a los profesionales de la atención a la infancia en sistemas innovadores y de abrir nuevas redes, tiene como objetivo un “desarrollo profesional perdurable” para promover la calidad y elevar los estándares.

El objetivo último es que este proceso formativo y de trabajo en red, al cabo del tiempo, lleve a un mayor uso de recursos y de prácticas formativas dirigidas específicamente a la no-discriminación. Las prácticas profesionales se adaptarán a

medida que los profesionales se cuestionen sus “buenas normas” y en consecuencia sus juicios sobre los niños, los padres u otros profesionales, redefiniendo sus actitudes y enfoques dentro del contexto de la declaración de intenciones de DECET. No obstante, aquí no se trata ninguna área específica de discriminación (“-ismo”), si bien los formadores tienen presentes todos los “-ismos”. Se abordan los prejuicios concretos en el trabajo en una situación dada cuando suceden. Normalmente, los posibles prejuicios saldrán a la luz durante la fase más reflexiva del análisis. Las prácticas que se demuestran que son eficaces en la minimización de un prejuicio particular pueden entonces estudiarse y mejorar así la calidad de la atención a la infancia tanto de modo general como en situaciones específicas. El objetivo es el de ofrecer una atención equitativa y respetuosa para todos los niños y sus familias.

En el meollo del proyecto está el análisis colectivo de las prácticas de enseñanza aplicadas con niños y adultos, y es tanto formativo como evaluativo. La evaluación exhaustiva del grupo regula las prácticas y reorienta el desarrollo de los proyectos locales. Para que la evaluación sea eficaz, los participantes deben registrar las reflexiones y las valoraciones que surgen en los distintos tipos de reuniones. Las pizarras, la grabación de vídeo, un plan de acción, un esquema, escritos colectivos, todo ello resulta útil. El registro de las observaciones permite a los participantes revisar los puntos de referencia comunes y valorar los méritos de las prácticas profesionales.

La documentación contribuye a una mejor comprensión y apreciación de las prácticas por parte de todos los participantes afectados. Solo los que están implicados pueden ofrecer estos registros con sentido y abrir el debate sobre las cuestiones que surjan de ellos. Este uso de la documentación y la evaluación liga con el enfoque social y dinámico de la calidad efectiva, así como con un modelo de acción pedagógica socioconstructivo. Es necesario que la evaluación tenga en cuenta las cuestiones relativas a la accesibilidad y a la diversidad que están presentes en situaciones cotidianas como las relaciones, las interacciones y las transacciones entre las estructuras de atención a la infancia y las familias.

5 Actividades

5.1 Actividades y actitudes de los formadores

El papel del formador evoluciona a través de las varias fases del proyecto.

- Durante la admisión, los formadores están muy centrados en cómo se ha tomado la decisión de participar. ¿El personal tomó parte en la decisión? ¿Cuál es la visión del equipo gestor? Es una fase de negociaciones delicadas con cada una de las partes, referidas a sus expectativas, compromiso y al tiempo que están en disposición de invertir.

- Durante la formación, el formador debe ofrecer una visión de todos los aspectos de la declaración de intenciones para facilitar el debate que tendrán los equipos a la hora de establecer sus prioridades.

- Durante la fase crucial del establecimiento de los objetivos, el formador se ocupa de que los objetivos se establezcan de un modo firme y sean alcanzables. ¿Hay el suficiente respaldo para que puedan alcanzarse los objetivos? ¿Puede llegarse a un acuerdo? ¿De qué manera se relaciona con los objetivos comunes de la declaración de intenciones? Los participantes no interfieren en las elecciones realizadas.

- Durante la fase de la actividad, cuando se pone en práctica la formación, el formador intenta ofrecer su apoyo en la medida de lo posible, pero sin interferir más de lo estrictamente necesario. Su papel consiste más en plantear las preguntas adecuadas que en dar las respuestas adecuadas. El formador se asegura también de que las prácticas respondan a los objetivos establecidos.

- El formador trabaja también para crear relaciones entre los distintos equipos participantes y les ayuda a beneficiarse de las experiencias de los demás.
- El formador se centra también en el proceso y discute con los participantes la manera cómo se produce el cambio y por qué funcionan algunas actividades en particular.

5.2 Ejemplos de actividades desarrolladas

El proyecto se basa en dos áreas centrales claves.

1. La primera tiene que ver con el tema de la accesibilidad.

¿A qué niños se acepta en el centro?

¿A qué familias se ofrece el servicio?

¿Quiénes no tienen acceso a la atención a la infancia?

Este tema se trata desde dos niveles de acción:

- Gestión equitativa de la accesibilidad a la atención a la infancia, en el ámbito de las políticas locales (pregunta de VBJK sobre la discriminación estructural)

- Análisis de las prácticas: tomar conciencia de los aspectos discriminatorios al decidir sobre inscribir a un niño o no, y posibles efectos discriminatorios en la manera cómo se contacta con las familias para la primera entrevista con el niño y los padres.

2. La segunda área: ¿Cómo se afronta la dimensión de la diversidad en las prácticas educativas cotidianas?

Al discutir y elegir los temas concretos que los participantes quieren abordar en este proyecto, sea cual sea el tema, siempre surge el respeto por la diversidad. Por ejemplo:

- Puede que un equipo se dé cuenta de que los padres (y sobre todo los de minorías étnicas) dejan a sus hijos en la puerta. Entonces desarrollan un proyecto para animar y facilitar que los padres se queden y tengan la oportunidad de hablar sobre sus hijos.

- Un equipo se da cuenta de que los materiales de juego no representan a los grupos de referencia de todos los niños y decide incluir las diversas culturas familiares en la decoración, los libros, los disfraces, etc.

- Un equipo desea incluir las culturas familiares en el menú diario.

- Un equipo opta por trabajar sobre el multilingüismo respecto de las lenguas familiares, mientras que facilita el aprendizaje de la lengua dominante.

- Un equipo ya había estado trabajando sobre un replanteamiento para “fortalecer las relaciones con las familias”. El proyecto les ofreció lo que faltaba a su proyecto. Han empezado a desarrollar nuevas herramientas y nuevos modos de comunicación mutua con las familias de cada nuevo grupo de bebés.

- Un equipo eligió trabajar sobre la socialización entre los niños (conductas agresivas, conflictos, etc.) desarrollando métodos para ayudar a los niños a interactuar entre ellos con respeto.

6. Evaluación

El enfoque del acompañamiento, en que los formadores observan a los participantes en su trabajo sobre sus proyectos, conlleva una regulación y una evaluación intrínsecas. De las experiencias de formación acción-investigación destacan los cambios en el contexto y las condiciones de la actividad evaluadora como proceso educativo y práctica social.

En la práctica, cada equipo revisa su proyecto con un formador, revisando el progreso del proyecto y estudiando todos los registros utilizados para desarrollar las prácticas. Sobre la base de estos documentos y al análisis hecho por las reuniones internas del equipo, puede prepararse un informe exhaustivo de las actividades

experimentales que muestre de qué manera el proyecto ha fomentado la diversidad y ha incrementado la accesibilidad.

Puesto que se trata de un proyecto continuo y a largo plazo, es todavía temprano para hablar en términos de “resultados”. De hecho, el proceso no puede descansar únicamente sobre métodos y procedimientos que han sido bien codificados en otros contextos, sino que debe innovar.

Es más, los temas relacionados con la accesibilidad y la diversidad pueden desbaratar las normas y los valores establecidos, e introducir un nuevo concepto de conocimiento que pone frente a frente la actividad y la subjetividad, los significados sociales compartidos y las experiencias singulares. En este nuevo contexto, resulta muy importante el hecho de que el sistema de formación y el enfoque del acompañamiento permitan una “coevaluación” que implica a una tercera parte que puede facilitar el análisis, permitan a los participantes conseguir una distancia objetiva y reunir a todos los involucrados y sus distintas experiencias.

Este enfoque, que tiene en cuenta las contradicciones, la pluralidad de interpretaciones y valores, invita a los participantes a ir más allá de los juicios firmes y a no atrincherarse tras sus mecanismos de defensa.

La coevaluación, el distanciamiento y el trabajo en equipo son requisitos básicos tanto desde el punto de vista técnico como ético. Un enfoque así asegura una evaluación efectiva que promueve el progreso (“évaluation majorante”) de los participantes a todos los niveles.

CAPÍTULO II.2

Formación continua de larga duración. Formación acción-investigación

Emanuelle Murcier, Michelle Clausier, ACEPP, Francia

1. Objetivos profesionales sobre la diversidad y la equidad

1.1 Declaración de intenciones y objetivos de DECET

El programa de formación acción-investigación de ACEPP desarrolla proyectos de formación continua para que los centros de atención a la infancia fomenten el respeto de la diversidad con especial énfasis en:

- reconocimiento del lugar de cada individuo: padres, niños, profesionales (objetivos 1 y 2),
- desarrollo de intercambios interculturales (objetivo 3),
- actuación conjunta contra la discriminación tanto como ciudadanos como desde el ámbito institucional (objetivos 4, 5, 6).

1.2 ACEPP – objetivos institucionales referidos a la diversidad

- ayudar a todos los centros de atención a la infancia dentro de la red (no solo a los ubicados en distritos desfavorecidos) a trabajar la cuestión de la accesibilidad.
- basar el trabajo sobre el respeto de la diversidad en la implicación de los padres. Para ACEPP, se trata de validar y respetar la identidad de cada niño, tomando en consideración la cultura familiar.
- respaldar los intercambios entre padres y profesionales y permitirles construir un enfoque educativo común basado en la diversidad de sus propias experiencias educativas.
- permitir a los profesionales expandir sus propias perspectivas; dar sentido a las prácticas y los valores de los padres para que se puedan negociar soluciones que tengan en cuenta los valores tanto de los padres como de los profesionales.

1.3 Objetivos específicos de este ejemplo de formación

- Ayudar a todos los centros de atención a la infancia para que evolucionen en sus prácticas respecto a la accesibilidad y el respeto de la diversidad.
- Mejorar la calidad de la atención a la infancia.

2. Competencias – Conocimientos, técnicas, actitudes

- Permitir a los padres y a los profesionales examinar el funcionamiento del centro de atención a la infancia en lo que se refiere a la diversidad y a la implicación de los padres.
- Trabajar sobre las imágenes, los prejuicios y las actitudes de los profesionales y los padres: enseñarles como afrontar el choque cultural y como adquirir actitudes de apertura hacia el Otro, “el que es diferente”.
- Permitir a los padres y a los profesionales, al convertirlos en actores del cambio, hacer que las prácticas y el funcionamiento del centro evolucionen tangiblemente. Hacerse más respetuosos con la diversidad al reconocer las distintas expectativas, al valorar el lugar cada individuo y al enfrentarse a cuestiones prácticas sobre participación de los padres, tarifas, regulaciones, etc.
- Trabajar con los socios institucionales sobre políticas locales para la primera infancia para hacer accesibles los centros de atención a la infancia (tarifas, posibilidades de formación, regulaciones, etc.)

3. Contexto

- Acción a largo plazo: de 18 a 2 años, para permitir que se produzcan los cambios y para tener tiempo para evaluarlos.

- Es fundamental el compromiso del centro de atención a la infancia en su globalidad.
- Es necesaria la participación de los padres, los profesionales y los socios institucionales.
- Los formadores deben formalizar un marco ético para su papel de tutores, creando así un clima de confianza. Por estas razones, la formación se construye de modo transparente. Los objetivos y métodos de formación se negocian con los participantes y se produce un contrato escrito que puede replantearse a petición del centro.

4. El proceso

El proyecto se basa en tres tipos de intervenciones interconectadas:

4.1 Tutoría del formador en los centros de atención a la infancia

El formador asiste a un centro de atención a la infancia durante 6 medias jornadas, dando la oportunidad a un número significativo de padres y de profesionales para que se impliquen.

- En las primeras reuniones, el formador y el equipo de atención a la infancia hacen una revisión de la situación; examinan las personas implicadas en el proyecto, los tipos de familias a quien se ofrece el servicio, la historia del centro, su funcionamiento, las relaciones entre padres y profesionales. Se exploran entonces las expectativas de todas las partes por lo que se refiere al centro de formación infantil.
- Entonces el grupo se pone de acuerdo sobre los temas específicos en los que desean trabajar y desarrollar experiencias (por ejemplo: reexaminar y modificar las regulaciones de los centros, para llegar a familias que no asisten al centro).
- Dichas experiencias se evalúan a medida que se desarrollan. En función de los descubrimientos, se crean nuevas experiencias.
- La formación continua tiene también el objetivo de revisar los contenidos de las sesiones de formación temáticas y adaptarlas a las cuestiones del centro.

4.2 Sesiones de formación temáticas

Se celebran cada uno o dos meses, se reúnen unos diez centros de atención a la infancia (un padre y un profesional de cada centro) y debaten los siguiente:

- Evolución de los cometidos de los centros de atención a la infancia (desde la higiene a aspectos educativos y sociales).
- Comunicación intercultural entre padres y profesionales: respeto por la diversidad de los valores educativos de las familias.
- Acogida de familias inmigrantes y familias con dificultades graves.
- Creación de métodos y herramientas para que los padres y los niños encuentren su lugar en el centro y se sientan respetados.
- Papel del centro de atención a la infancia dentro del barrio y del entorno (colaboración). Para ayudar a los participantes a comunicar lo que han aprendido en las sesiones a los padres y profesionales, deben poner por escrito, al final de cada formación:
 - lo que les ha quedado de la formación,
 - lo que desean transmitir al centro,
 - la manera cómo lo transmitirán

4.3 Reuniones de padres – colaboradores - profesionales

Dos o tres veces al año los padres y los profesionales presentan a las instituciones colaboradoras las ideas desarrolladas durante las sesiones de formación temáticas así como las difíciles cuestiones relacionadas con la política (financiación, regulación,

etc.). Entonces trabajan para encontrar soluciones conjuntamente. Esta cooperación es muy estimulante porque fuerza a las partes a entrar en la cultura de las otras, a comprender sus posiciones; a ir más allá de las diferencias y construir juntos políticas basadas en la diversidad. Durante estas reuniones se tratan los objetivos 5 y 6 de DECET.

5. Actividades

5.1 El módulo de actividad sobre comunicación intercultural

Es una faceta importante porque permite que los participantes tomen conciencia de que los valores educativos son relativos y superen así la incomprensión respecto de la diversidad de valores y prácticas.

Se invita al grupo a poner la atención en ejemplos de choque cultural (la incomprensión que lleva a reacciones de rechazo o de retirada) que hayan experimentado en su día a día en el centro. Juntos analizan estos choques mientras trabajan sobre el marco de referencias de la persona que ha vivido el choque y construyen hipótesis sobre el marco de referencias de la otra persona y sobre el sentido de su actitud. El grupo explora entonces las actitudes que les permiten controlar el choque y tomar en consideración los valores de los demás (Capítulo 2). Este módulo garantiza que los participantes integren la idea de que el respeto por la diversidad empieza por conocerse a sí mismos, su cultura, sus prejuicios y su temor de los que son distintos y que amenazan con desestabilizar los valores o los marcos profesionales establecidos. Darse cuenta de ello modifica considerablemente la actitud de las personas, en concreto de los profesionales, y genera a menudo un proceso activo de apertura para el resto de la formación.

5.2 Tutoría del formador en los centros de atención a la infancia

- Como ya se ha descrito, el primer encuentro entre los formadores y los profesionales en un centro de atención a la infancia permite a los formadores examinar la situación, las partes implicadas y los temas y objetivos específicos. En esencia, realizar una “auditoría”.

-Durante el segundo encuentro, el formador tiene el objetivo de entablar contacto con dos grupos distintos: el de los padres y el de los profesionales. Como padres, ¿qué esperáis de los profesionales? Y viceversa. Este ejercicio es normalmente acogida con expresiones de satisfacción por parte de los dos lados y puede hacer que desaparezcan los malentendidos, como por ejemplo, la idea por parte de los profesionales de que los padres no están satisfechos con ellos.

El formador lleva a cabo entonces un ejercicio llamado “inventar el espacio de lo posible”. Se invita a cada grupo a imaginar cómo sería el centro de atención a la infancia ideal para ellos: cómo jugarían los niños, cómo se recibiría a los padres, cómo estarían estos implicados, a qué familias se acogería. Este ejercicio permite a los padres y a los profesionales ir más allá de las restricciones, tomar conciencia de la existencia de expectativas diversas, pero también de la posibilidad de crear un funcionamiento que permita la coexistencia de todas estas expectativas.

La colaboración entre padres y profesionales es muy gratificante, porque normalmente demuestra que hay muchas más expectativas comunes que diferencias en lo que se refiere a la guardería ideal, y que existe un objetivo común: el bienestar de los niños.

Esta colaboración allana el camino para el debate y la negociación sobre cómo este centro ideal podría tomar en consideración las distintas expectativas de los participantes.

Entonces se confronta a los participantes con la realidad – el inventario de la situación de la primera reunión. ¿En qué difiere la realidad del ideal? ¿Cuál es la

causa de esta diferencia? ¿En qué actitudes y enfoques deberíamos profundizar más? ¿Qué acciones pueden desarrollarse?

Sobre la base de la diferencia entre el ideal y la realidad, se negocian con los padres y los profesionales los objetivos del acompañamiento y los proyectos a desarrollar, cuidando de que se trate de proyectos factibles, o por lo menos algunos de ellos, a corto plazo, de modo que el centro pueda poner enseguida en marcha la dinámica del cambio y beneficiarse de sus efectos.

Durante otras sesiones de formación en el centro de atención a la infancia, se evalúa el desarrollo de estos proyectos y, en función de dicha evaluación, los padres y profesionales los reajustan.

La formación utiliza también el teatro foro: juego de rol sobre la discriminación o la incompreensión. Los padres o profesionales intervienen entonces para intentar modificar la situación, para proponer actitudes que permitan el respeto mutuo. El teatro foro es una buena herramienta para tomar conciencia, individual y colectivamente, de la discriminación y para trabajar sobre ella (objetivos 5 y 6 de DECET). Su interés reside en hecho de que el juego de rol permite tomar cierta distancia, analizar los efectos de unas actitudes concretas y encontrar nuevos modos de pensar. Constituye también un medio de expresión que es más accesible para algunos padres.

6. Evaluación, experiencias, interrogantes

6.1 La evaluación de estos programas de formación acción-investigación se lleva a cabo durante las reuniones nacionales bimensuales, donde se reúnen a los coordinadores de los varios programas de formación acción-investigación. Se desarrollan diversas reuniones simultáneas en Francia.

Hay además reuniones de evaluación para cada formación acción-investigación, que reúnen a los formadores (los que acompañan los centros de atención a la infancia y los que desarrollan las sesiones de formación temáticas). En estas reuniones, se lleva a cabo el análisis de los progresos de cada centro, de las acciones aplicadas, de los cambios de actitud y de las imágenes. Se dedica un tiempo importante a trabajar sobre las actitudes del formador. El valor de la formación acción-investigación es que permite a cada uno de los profesionales de la atención a la infancia tomar conciencia de sus propios marcos de referencia; descentrar y por tanto ir más allá de los prejuicios para aprender cómo encontrar alternativas que le permitan respetar la cultura de los padres.

Los profesionales de la atención a la infancia comentan:

“Comprendí que era más importante escuchar que querer controlarlo todo.”

“A veces los padres adoptan actitudes chocantes pero les motiva siempre el bienestar de sus hijos.”

“Nuestra tarea no consiste en decirles lo que es bueno para su hijo. Es buscar, junto con los padres, lo que es mejor para este niño en lo que afecta a su vida familiar.”

“Antes, siempre veía de entrada lo que iba mal en referencia a los padres. Ahora, veo de entrada lo que va bien.”

“Cuando algo me choca, intento descubrir siempre por qué me choca, pero también por qué los padres actúan de ese modo. Creo que deben tener una buena razón para querer lo que quieren.”

“Un buen profesional es el que se da cuenta de que no tiene todas las respuestas.”

“Aquellos que yo creía que eran malos padres, son en realidad padres a los que no comprendía.”

6.2 Esta formación acción-investigación ha potenciado también mucho la capacidad de los padres para tomar iniciativas en el centro, en particular aquellos padres que antes apenas se implicaban.

En muchos centros, los padres han desarrollado iniciativas (durante las sesiones de formación en el centro de atención a la infancia) para fortalecer la colaboración de padres y profesionales y la interacción entre padres: un periódico, talleres padres-hijos, discusiones de grupo, libros sobre la historia del centro, etc.

6.3 El programa de formación tuvo además un impacto especialmente importante en el funcionamiento diario. Los centros de atención a la infancia han desarrollado diversas estrategias para reforzar la calidad y la accesibilidad:

- modificación de sus procedimientos de acogida y de inscripción para ofrecer una mayor flexibilidad,
- redefinición de su política educativa y social y de su enfoque,
- transformación de parte de la capacidad de los jardines de infancia en espacios de juego
- creación de plazas de atención inmediata para niños cuyos padres la necesitan de repente debido a cursos de formación, nuevos empleos, hospitalización,
- disposición de espacios para los padres en el centro,
- celebración de reuniones con padres aislados del vecindario.

6.4 Por encima de todo, este programa de formación acción-investigación ha permitido a los padres, profesionales y colaboradores institucionales, trabajar juntos, conocerse, superar las diferencias de lengua y de cultura y experimentar el encuentro con el “otro” – la diversidad.

Una madre dijo al representante de una institución: “De acuerdo, solo soy una madre, no estoy acostumbrada, pero no entiendo nada de lo que dice. Así que si quiere que los padres se impliquen, le pediría que fuera más concreto, quiero comprender.”

Poco a poco, se construyó un lenguaje común, y todas las partes han aprendido a tomar en consideración a los demás. Los padres han llegado a comprender las limitaciones de las instituciones. Los colaboradores institucionales han reconocido la importancia del trabajo de campo. Como observó un grupo, “Al fin y al cabo, no somos tan distintos de ellos; ellos también quieren que los centros de atención a la infancia sean más accesibles”. Es esta voluntad común la que ha permitido que el trabajo haya sido tan productivo.

6.5 Para ACEPP, este sistema de formación acción-investigación es importante porque encierra el potencial para tener un impacto real en los centros de atención a la infancia.

Su éxito se debe a la confianza que se establece entre los formadores y los centros de atención a la infancia, verdaderos protagonistas del proceso de cambio. Para conseguir este nivel de confianza, es necesario trabajar en profundidad en el posicionamiento del formador, y utilizar los objetivos y las preferencias de cada centro como punto de partida. Por tanto, los formadores están para estimular un nuevo modo de pensar, sin imponer nunca un punto de vista particular o una noción de calidad. Un factor vital para el éxito del enfoque de ACEPP es que al enfatizar el derecho positivo desde el inicio, los participantes se sienten seguros y motivados incluso antes de empezar a trabajar en la resolución de problemas.

CAPÍTULO II.3

El proceso de formación inicial para educadores de la primera infancia en el respeto por la diversidad

Myriam Mony

Dominique Mallevat

ESSSE, Ecole de Service Social du Sud Est (Escuela de Servicios Sociales del Sudeste) – Lyon, Francia

1. Objetivos

El Departamento de Educadores para la Primera Infancia quiere, con este proceso de formación:

-Formar a los estudiantes en su trabajo con los niños en conexión con los padres y sus referencias sociales y culturales, en el respeto de la diversidad.

- Trabajar sobre el tema de la pertenencia del niño tanto a su familia como a la estructura educativa que le recibe (*fr: double appartenance = doble pertenencia*).

Para todos sus proyectos y actividades, el instituto depende, por un lado, de los estatutos y estándares de los Educadores para la Primera Infancia nacionales y, por el otro, de los objetivos de la red DECET en general.

2. Contexto

ESSSE (*Ecole Santé Social du Sud Est*) es un centro de formación que acoge cada año, entre otros programas de formación, a 55 estudiantes de Educación para la Primera Infancia, así como a un número de personas que ya trabajan en ello. Durante su formación, los estudiantes participan en un módulo de formación llamado "Cultura y Educación". Este módulo pretende que los estudiantes, a partir de sus propias experiencias personales y profesionales, analicen sus prácticas y creen conexiones con las nociones de cultura y educación y una mayor comprensión de éstas.

El preámbulo del proyecto del Departamento de Educadores para la Primera Infancia señala que "educar a los niños de temprana edad significa no solo contribuir a la construcción de su personalidad autónoma, sino también prepararles como individuos para su vida futura como ciudadanos, respaldados por sus familias, sus raíces sociales y culturales... en este sentido, el educador para la primera infancia debe ser considerado un trabajador social de la primera infancia." El Departamento de Educadores para la Primera Infancia es un socio activo de una red europea que respalda proyectos relacionados con la diversidad cultural, la integración y la formación en el ámbito del desarrollo del niño. Se trata de la red DECET, que incluye a socios europeos comprometidos con actividades de formación inicial o continua, y que trabaja sobre el tema de la diversidad. Las actividades de la red, como el proyecto de "Respeto por la Diversidad" desarrollado por ESSSE, están financiados por la Fundación Bernard van Leer, una institución que trabaja en la defensa de los niños con dificultades.

El módulo de formación de los Educadores para la Primera Infancia consiste está formado por 7 unidades de formación. Se ofrecen en 2,5 años a los estudiantes que cursan la formación inicial a plena jornada, y en 3 años a los que cursan la formación mientras ya trabajan en el sector. El programa de formación otorga un diploma oficial del Estado.

A lo largo de la formación, un conjunto de clases y de experiencias prácticas permiten a los participantes abordar temas relacionados con la cultura y la educación.

3. Desarrollo de conocimientos y técnicas

En enfoque para trabajar con las familias consiste en el desarrollo de técnicas profesionales a través de un proceso de integración teórica que se desarrolla en varias fases.

El objetivo es desarrollar una metodología profesional a través de varias vías pedagógicas:

- Ofrecer nociones de antropología y del enfoque sistémico, a través de talleres temáticos o charlas sobre temas relacionados con la “doble pertenencia”.

- Tomar parte en una actividad de foto-lenguaje, basada en intercambios y reflexiones sobre una gran variedad de situaciones familiares representadas en fotografías. Ello obliga a los participante a percibir sus propias reacciones y sensibilidades respecto a las situaciones, que son distintas de las de sus compañeros, y a reflexionar sobre sus propios modelos de representación cuando se enfrentan a situaciones reales.

- Formación práctica en marcos profesionales: trabajo de campo, sea dentro del ámbito local o fuera, para estudiantes de formación inicial en trabajo social, con tal de favorecer su experiencia en un marco profesional y contribuir al desarrollo y la institucionalización de la formación en el extranjero. Se trata de un mes de experiencia sea dentro o fuera de Europa (voluntario). Los formadores se ocupan de asegurar que los profesionales anfitriones se implican en la situación pedagógica: se reúnen con los formadores del trabajo de campo y hacen el seguimiento del trabajo de los estudiantes.

- Supervisión del trabajo de investigación basado en el análisis de la experiencia del trabajo de campo en la forma de un trabajo escrito sobre cultura y educación. Esto exige al alumno saber adaptarse y readaptarse según las distintas situaciones y contextos. Más adelante en este artículo se explica más detalladamente en qué consisten las actividades de foto-lenguaje y el trabajo de investigación.

- Desarrollar conocimientos académicos a través de la investigación en el centro de documentación del Instituto y a través del contacto con otros centros de recursos, y a través una colaboración con profesionales implicados en la promoción de la diversidad.

- Un módulo de Arte (artes plásticas) complementa estos módulos más teóricos.

Se pide a los participantes que definan el tema de su trabajo de investigación durante el transcurso de la Unidad de Formación 1 – Pedagogía y Relaciones Humanas.

Los enfoques antropológico y sistémico ofrecen a los participantes puntos de referencia macro y micro, que les permiten comprender mejor los procesos funcionales y evolutivos que intervienen en una determinada cultura, y las interacciones entre los sistemas familiar e institucional.

Los vínculos entre estos conocimientos y el trabajo de campo se realizan cuando se define el difícil tema de la “doble pertenencia” del niño a su familia y al centro de atención a la infancia.

4. El proceso

El proceso consiste en desarrollar competencias profesionales integrando la teoría y la práctica en varios estadios.

4-1 Enfoque de la cuestión de la “doble pertenencia”;

4-2 Elementos de antropología y del enfoque sistémico;

4-3 Trabajo sobre actitudes y competencias existenciales (taller de foto-lenguaje; actividades de expresión y artes visuales);

4-4 Experiencia a través de situaciones profesionales: formación práctica, dentro del ámbito local o en el extranjero;

- 4-5 Investigación, basada en el análisis minucioso de la experiencia práctica (trabajo escrito para el módulo “Cultura y Educación”);
- 4-6 Conocimientos teóricos (sesiones temáticas);
- 4-7 Búsqueda bibliográfica; contacto con centros de recursos.

Trabajo individual: investigación sobre Cultura y Educación

Este trabajo es el elemento central del proceso de formación para el “Respeto de la Diversidad”. Los participantes deben escribir un trabajo compuesto de dos partes:

La primera parte se elabora durante el trabajo de campo. Basándose en la experiencia del trabajo de campo, el participante elige una práctica de atención al niño que se realice de modo distinto en la familia y en el centro de atención de día (alimentación, sueño, lenguaje, evento religioso...) Después de una observación atenta y con actitud interrogante, el participante intenta identificar las diferencias en dichas prácticas, entrevistando a los padres y a los profesionales, teniendo en cuenta sus contextos respectivos. Se trata de poner de relieve el significado que dan los padres y los profesionales a estas prácticas. A partir de los distintos elementos recogidos, se pide a los participantes que definan un tema problemático y una pregunta.

Se recomienda que elijan una situación familiar que provenga de un origen cultural distinto del propio.

En la segunda parte, los participantes llevan a cabo una investigación teórica y desarrollan perspectivas profesionales para aportaciones educativas basadas en la cuestión problemática y la pregunta que han planteado (educación de niños bilingües o de niños que no hablan la lengua del país de acogida, el tomar en consideración los orígenes culturales y religiosos dentro de estructuras no confesionales, la cuestión de las prácticas alimenticias relacionadas con tabúes religiosos, el tener en cuenta el uso en casa de un objeto de transición o del chupete, la adaptación de los rituales para dormir practicados en casa y en el centro...).

Esta fase del trabajo se desarrolla durante un período de ocho meses. El trabajo debe escribirse en unas diez páginas, y cuenta para superación de una de las siete unidades de formación.

Este trabajo lleva a los formadores a identificar los vínculos entre la cultura y la educación en las prácticas educativas realizadas sea en la estructura del centro o en la familia. Es en la frontera entre la familia y el centro donde pueden identificarse las diferencias entre las prácticas del hogar y las prácticas del centro de atención de día: ¿qué interrogantes surgen? ¿qué reflexiones conllevan para el observador? ¿qué posturas profesionales implican?

Con tal de realizar este trabajo, los participantes deben cuestionar su modo de interactuar con los padres, a la vez que eliminan los juicios de valor, las ideas preconcebidas o las interpretaciones rápidas.

¿Cómo puede adoptarse una postura no intrusiva y que permita el diálogo?

Ello exige que la diferencia no sea considerada como un problema o un déficit a corregir, sino más bien como un recurso a realzar.

Como ejemplo, el trabajo de investigación de Séverine: escribió sobre el tema del objeto de transición. En el centro de atención de día donde realiza su trabajo de campo, el objeto de transición se considera una “buena práctica”, una práctica que facilita la adaptación del niño. En la familia, de la Costa de Marfil, el objeto se considera innecesario, porque “la madre piensa tiernamente en su hijo y se queda con él”. Del modo más respetuoso, la participante escribe los intercambios que se están dando entre la familia, la institución y ella misma. Luego aborda una investigación teórica “clásica” sobre el tema (Winnicott, por ejemplo) y la aplica en el contexto intercultural.

5. Los estadios de este trabajo

Tareas para el primer estadio

En primer lugar, los participantes observan una práctica de atención al niño en dos contextos distintos: la situación de un niño criado en un entorno cultural distinto del propio (procedencia de cultura extranjera o distinta procedencia socio-cultural). Describen la situación del contexto familiar, sus actores, sus maneras de hacer y sus interacciones, y su historia... Luego observan la situación tal como se desarrolla dentro de la estructura del centro (un lugar marcado por su propia identidad cultural, sus prácticas educativas, sus normas y rituales, sus tabúes, su historia...). El tema estudiado es el mismo en ambas situaciones. Los participantes deben elegir un tema relacionado con el niño, un tema que implique una práctica educativa como la alimentación, el sueño, el cambio de pañales, actividades de juego, eventos especiales, relaciones de los padres, relaciones niño-adulto...

Deben potenciarse dos niveles de investigación:

- La observación directa o entrevistas
- El enriquecimiento de la reflexión a través de lecturas, películas u otras experiencias.

La pregunta es, ¿cómo comprender estas prácticas de atención al niño desde su contexto cultural? Los participantes deben buscar referencias teóricas que den sentido a la situación observada y permitan explicarla, desde la perspectiva del participante. ¿Qué interrogantes surgen al cruzar ambos enfoques?

Tareas para el segundo estadio

El primer estadio ha permitido a los participantes identificar el proceso de comprensión de una práctica observada en cada uno de los contextos de la cría de un niño. A partir de este estudio, el participante ha planteado preguntas que ahora pueden enriquecerse con una reflexión teórica.

En la segunda fase, se trata de profundizar en esta reflexión singular y extenderla al campo del enfoque sistémico de la sociología o la antropología, la psicología o la psicopedagogía u otros, que a la vez que adoptan una postura sobre estas situaciones particulares, aportarán nuevos elementos para reflexionar más allá y de un modo más general, en la práctica profesional como educador de la primera infancia. Esto se plasmará en un documento de unas 4 a 6 páginas, que complementará la primera parte del trabajo (en total 10 páginas).

Los distintos pasos

Los tareas a realizar se presentan antes del trabajo de campo. También se presentan a los formadores para el trabajo de campo que se encargarán de la supervisión de los participantes. Se discuten, debaten y justifican, y se adaptan si es necesario (p. ej., en un centro en particular donde no era posible el contacto con los padres, las tareas se pospusieron a otro período del trabajo de campo). Durante el trabajo de campo, se hace un intermedio durante una reunión en el centro de formación. Los formadores adaptan las tareas de acuerdo con las preguntas que plantean los participantes y les ofrecen apoyo si es necesario.

Al cabo de unos días después del trabajo de campo, los participantes entregan la primera parte de su trabajo y se les devuelve corregido. El feedback es tanto colectivo como individual. Se ofrece también una síntesis de las referencias metodológicas y teóricas. Al cabo de unas semanas, los participantes entregan la segunda parte de su trabajo y los formadores los devuelven corregidos y comentados, individual y colectivamente.

Se realiza una nueva síntesis de los aspectos metodológicos y teóricos del trabajo, que abarca también las perspectivas profesionales observadas por los participantes. Al final, se realiza una evaluación de diversos aspectos. Durante la reunión entre los participantes y los formadores para el feedback final de la investigación, se pide a los participantes que den sus puntos de vista sobre el valor que otorgan al ejercicio. De modo recurrente, todos describen la evolución que ha sufrido su capacidad para entablar una relación con las familias.

6. Evaluación general del enfoque de formación

Un equipo de cinco formadores trabaja en el módulo de Cultura y Educación, un módulo de formación dirigido a estudiantes con acceso directo a la formación inicial, o de formación continua. Es el equipo que está también implicado en el proyecto del “Respeto por la Diversidad” respaldado por la Fundación Bernard van Leer, en conexión con la red DECET. Los formadores realizan evaluaciones del proceso del proyecto y del contenido de la formación, con tal de ajustarlos y hacer un mejor seguimiento de los participantes. El trabajo también se discute y se evalúa con todo el equipo del Departamento de Educadores para la Primera Infancia, durante la evaluación global anual del programa de formación general.

La evaluación realizada por un especialista en formación, un miembro de la red DECET (centro de formación BVJK) se centró tanto en los formadores como en los participantes. Se hizo una encuesta a los participantes y a jóvenes profesionales para medir el impacto del proyecto en su trabajo. Lo siguiente debe comprenderse como el producto del trabajo en equipo y la reflexión colectiva.

Un momento importante de la formación es la actividad del foto-lenguaje. Para muchos de los participantes es la primera vez que se les invita a dar su punto de vista sobre la diversidad, y esto desencadena una serie de intercambios enriquecedores. Les resulta muy ilustrador. La alternancia de ejercicios de observación, entrevistas con las familias y charlas es fundamental. Los prejuicios de los participantes desaparecen con los encuentros con las familias y las entrevistas.

Explican que se dan cuenta de lo importante que resulta el diálogo con los padres antes de establecer unas prácticas educativas adecuadas en la estructura de la atención a la infancia.

Reconocer la cultura de las familias y dialogar con ellos es ciertamente muy importante. Para ellos es a menudo algo nuevo, y también lo es para la propia estructura. Los participantes afirman: “no trabajamos con pequeños pedazos de familias”. Los participantes apuntan también que han aprendido como observar de un modo positivo, a ver las diferencias no como “problema”, sino como un aspecto enriquecedor y un reto en su trabajo. Hablan de tomar distancia de su propia cultura y mirársela solo como una manera posible de ser. Esta nueva conciencia les permite cuestionar su enfoque y sus convicciones sobre lo que es bueno para los niños. A menudo piensan sobre esta experiencia, sobre sus reacciones al afrontar situaciones nuevas y sobre la manera como se cuestionan a sí mismos y toma distancia de su práctica profesional.

Se hacen conscientes de que la noción de cultura va más allá de un tema étnico, y se dan cuenta de la dimensión del poder de una cultura sobre otra.

Resulta que los participantes se hacen suyos los objetivos del instituto de formación: para ellos, la apertura de miras frente al etnocentrismo deviene una competencia básica para un educador de la primera infancia: “es importante que los educadores sean conscientes de que se toparán con la diferencia”.

Las cases de teoría sistémica, además de los talleres sobre técnicas de entrevista, son ambas aportaciones necesarias para ayudar a penetrar en este tipo de reflexión. Sobre todo, resulta esencial la alternancia entre la teoría y las situaciones reales.

Los participantes dicen que ninguna parte de la formación es más importante que la otra, pero que son conscientes de la existencia de estadios, y de una gradación dentro del proceso de formación continuado.

Las entrevistas con las familias son un momento clave en la experiencia de aprendizaje de los participantes. Éstos se vuelven más comprensivos con las familias. La capacidad de los participantes de tomar distancia respecto a su propia cultura queda ahora claramente identificada.

La alternancia entre teoría y práctica permite a los participantes, a largo plazo, asimilar contenidos, experimentar y crear vínculos con otros contenidos de su formación.

En general, todos están de acuerdo sobre el interés de un proceso tan progresivo.

Señalan que uno de los momentos importantes de su investigación personal es la lectura de aportaciones teóricas adicionales, que les ayuda a poner distancia entre las situaciones con la que se han enfrentado y su comprensión de éstas. Es un proceso global: la observación no es un fin en sí misma, sino un punto de partida, que provoca lecturas y reflexiones críticas.

Durante las primeras experiencias, habíamos detectado cierta resistencia por parte de los participantes así como de las estructuras para el trabajo de campo, que surgían de su dificultad para imaginar dedicar tiempo formalmente para reunirse con las familias. Tuvimos que reformular el planteamiento de nuestro proyecto en nuestra presentación, y volver a explicar como dialogar con los padres sin ser intrusivos.

En algunas estructuras, nos encontramos con el principio de separación entre familia e institución, separación entre la esfera privada y pública. Tuvimos que reflexionar sobre la manera de reconciliar el respeto por las familias con el respeto por la diversidad. Este tema paradójico debe trabajarse, y debe abordarse en las reuniones con los formadores que acogen el trabajo de campo.

Los formadores comentan que muchos participantes tienen dificultades para detectar y nombrar las diferencias en las prácticas de atención al niño. Los participantes que pertenecen a minorías étnicas tienden a afirmar que ellos son “los otros”, y se resisten además a hablar con las familias. Esto puede explicarse por el contexto francés en el que el sistema educativo laico y público separa el dominio público (la estructura de atención de día) del dominio privado (la familia). Ciertamente, algunos educadores o profesores afirman que ellos solo pueden trabajar con los niños si desconocen absolutamente lo que pasa en sus familias. Preguntar a los padres de qué manera atienden ellos a los hijos en casa se considera una falta de respeto por su intimidad. Desde luego, es muy importante explicar de qué manera se utilizará esta información que la familia da y por qué, e insistir también en la necesidad de aprender de ellos y de su manera de hacer.

La metodología está ligada a los objetivos perseguidos:

Los participantes empiezan a sentir la importancia de tomar en consideración la cultura de la familia con tal de trabajar con un niño y de reconocer la doble pertenencia del niño a su familia y a la estructura de atención de día.

Los participantes se dan cuenta de que es necesario reconocer los varios aspectos de la identidad del niño.

Los participantes aprenden a considerar la cultura como un concepto amplio y se convencen de que no podemos “pasar” sin las familias.

Los formadores intentan fomentar la investigación individual de los participantes a la vez que les ofrecen referencias bibliográficas relevantes para su trabajo. Esta articulación entre el sugerir y el pedir debe irse ajustando regularmente. Los conceptos interculturales están vinculados a varias escuelas de pensamiento. Para que sea relevante, el trabajo de investigación debe contar con una bibliografía conveniente.

En el transcurso de cada sesión, los formadores se preguntan como definir lo que constituye, según su punto de vista, un “buen” trabajo de investigación.

Más allá de lo que se refiere a la observación y a la metodología de investigación, los formadores evalúan la capacidad del participante para:

- Identificar las diferencias culturales entre las familias y las estructuras de atención a la infancia;
- Evolucionar en su reflexión, avanzar a través de la investigación aunque algunos aspectos del trabajo final puedan mejorarse.

Evaluación global del proceso

Para concluir, volvamos sobre algunos de los elementos de reflexión que emergen de las discusiones y los intercambios o de escuchar los comentarios que los participantes realizan a lo largo de su investigación:

Los participantes toman conciencia del hecho de que todos aprendemos de todos. Los participantes y los formadores por igual manifiestan claramente que podemos aprender de la procedencia cultural de la familia. Los participantes explican también que comprenden a través de esta formación que actúan como ciudadanos activos, y que este enfoque puede tener un efecto similar sobre los padres y facilitar su participación en la estructura; puesto que ofrece un lugar a sus convicciones y prácticas.

En algunas de las estructuras que acogen el trabajo de campo, los trabajos de investigación de los participantes están favoreciendo que tengan lugar algunos cambios en las opiniones del equipo. Algunos de ellos arrojaron luz sobre el poder de la estructura como una forma de prejuicio institucional, lo cual provocó el debate.

Fuera cual fuera el factor detonante (entrevistas con la familia, observación teórica...), el proceso de reflexión provoca siempre debates e induce a cambios en la concepción y el enfoque de los participantes sobre la diversidad y la relación con las familias en general.

CAPÍTULO II.4

Curso de posgrado sobre Diversidad en la Educación de la Primera Infancia, Universidad de Gante, Bélgica.

Michel Vandebroek, Universidad de Gante, Bélgica

Este curso de formación lo organiza el Departamento de Estudios de Asuntos Sociales de la Universidad de Gante, en colaboración con el Centro de Investigación y Recursos para la Atención y la Educación de la Primera Infancia (VBJK).

El curso empezó en el año 2000 como un programa de 30 horas y, después de la evaluación por parte del primer grupo de participantes, se adaptó y se repitió en 2001. El curso del 2001 se amplió a 36 horas para acomodar nuevas sesiones sobre la diversidad de género y los niños con necesidades especiales.

En 2002 no se celebró ningún curso, para dar al personal la oportunidad de continuar con la evaluación y reestructurar el currículo, tomando en consideración el trabajo en curso de la red DECET. En 2003 se retomó la formación, que abarca parte del trabajo esbozado en este manual.

1. Objetivos profesionales

Con una base muy amplia, este programa abarca todos los objetivos de la declaración de intenciones y objetivos de DECET. La formación está estructurada de modo que se aplique a los temas y objetivos de la declaración de intenciones, por ejemplo:

- Nuevas actitudes hacia la diversidad. En la primera sesión, los participantes examinan y comparan distintos discursos sobre diversidad, empezando por los textos claves que representan los enfoques históricos típicos multicultural e intercultural. Al final de la sesión, los participantes analizan la declaración de intenciones de DECET y ven de qué manera difiere este enfoque de las estrategias multiculturales e interculturales tradicionales.
- Respeto por la multiplicidad de identidades. Esto abarca las identidades de género, étnicas, culturales y de clase. Al principio del curso, los formadores reciben una serie de textos que comprende artículos académicos y discusiones sobre este tema. Los participantes buscan también artículos periodísticos que ilustren las opiniones dominantes sobre la identidad, los prejuicios y los estereotipos.
- Aprender los unos de los otros. Los participantes adquieren una visión sobre el desarrollo de los prejuicios y de las influencias sociales, con una atención especial en las relaciones de poder desiguales.
- Abordar activamente los prejuicios. Los participantes desarrollan su propio curso de formación diseñado para las personas con quienes trabajan. Preparan un trabajo escrito que luego se discute de modo crítico en el grupo.

2. Conocimientos, técnicas, actitudes

Al terminar el curso, los participantes deberían tener una visión clara sobre los siguientes conceptos claves:

- diversidad e igualdad, comparación de distintos modelos, como la educación intercultural o multicultural.
- identidad plural, prejuicio, género, inclusión de niños con necesidades especiales, racismo por omisión, etc.
- gestión de la diversidad (incluyendo la gestión de personal) y plurilingüismo.
- una perspectiva más amplia de los temas de la diversidad y la equidad incluyendo la diversidad racial/étnica, de género, niños con necesidades especiales, pobreza y familias necesitadas.
- como se construye un currículo sobre la diversidad.

-utilizar herramientas y métodos de enseñanza incluyendo las muñecas persona, vídeos y otros. Aprender a conocer las herramientas de enseñanza existentes y elegir las más adecuadas a la propia situación del participante.

3. Contexto

El curso es un programa de formación de posgrado diseñado específicamente para formadores. Los participantes son formadores de trabajadores para la primera infancia o políticos y deben estar en posesión de un título de licenciatura en psicología o educación. A los diplomados se les permite entrar solo después de una entrevista de acceso. El curso contiene 36 horas de enseñanza y otras 36 horas de estudio y se completa con un trabajo escrito por los participantes. Una vez completado el curso, los participantes reciben un certificado académico.

4. El proceso

La mayor parte de las 12 sesiones de 3 horas combinan contenidos con ideas prácticas sobre cómo traducir el material para ajustarlo al grupo objeto particular con el que trabajan los participantes. Entre las sesiones, los participantes trabajan individualmente, en lecturas o en la preparación de propuestas. Para completar el curso, cada participante expone un trabajo al grupo.

5. Actividades

Las 12 sesiones de formación se estructuran del siguiente modo:

Sesión 1

- El contexto internacional, nacional y local del trabajo sobre la diversidad
- La Declaración sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas
- Objetivos de calidad de la Red Europea para la Atención a la Infancia
- La red DECET y su declaración de intenciones
- La legislación belga sobre la diversidad en la Educación de la Primera Infancia
- Análisis de los textos básicos que representan distintas visiones sobre la diversidad
- Trabajo individual: los participantes examinan las declaraciones de intenciones de sus propias organizaciones y la visión social de la diversidad que las sustenta

Sesión 2

- Autoconciencia y conciencia del otro
- Cambios sociales que influyen en la identidad
- Identidades plurales y dinámica de identidades
- Identidad cultural
- La emergencia del prejuicio
- Tareas individuales: encontrar textos en medios populares (periódicos, revistas, etc.), así como en publicaciones infantiles (libros, cómics, revistas) que reflejen estereotipos y prejuicios

Sesión 3

- No-discriminación, diversidad y equidad, multiculturalidad
- Los cuatro tipos de trabajo multicultural según Bouwer y Vedder
- El currículo de la no-discriminación
- Reflexión crítica sobre distintos modelos y sobre la declaración de intenciones de DECET
- Discusión de la declaración de intenciones de los participantes y de los ejemplos de los medios de comunicación que han encontrado.

Sesión 4

- La educación para la primera infancia como foro para la democracia
- Exclusión social en la educación para la primera infancia
- Antecedentes históricos de cuestiones relacionadas con el poder en la educación para la primera infancia
- La educación para la primera infancia y su espacio entre los dominios privado y público: cuestiones políticas
- Nuevos modelos como, por ejemplo, la educación para la primera infancia multifuncional y los centros parentales

Sesión 5

- Programas de apoyo a los padres
- El apoyo a los padres como tema en el trabajo infantil y juvenil
- Visiones a favor y en contra del apoyo los padres
- El apoyo a los padres como servicio social
- Los participantes reflexionan sobre la misión social de su formación y su accesibilidad

Sesión 6

- Interculturalidad en el trabajo social y la educación en Flandes: una visión global de los debates y los programas actuales.

Sesión 7

- Diversidad de género.
- Segregación por género. Experiencias de programas de investigación empírica y de estudios de campo sobre los hombres como profesionales de la atención a la infancia en Flandes, el Reino Unido y Dinamarca.
- Los participantes reciben herramientas para analizar las sesiones de formación sobre la especificidad de género y analizar sus propios cursos de formación sobre segregación por género y estereotipos de género.

Sesión 8

- Inclusión de niños con necesidades especiales, con ejemplos de innovaciones en este ámbito en centros piloto.
- Se discuten los obstáculos y los retos
- Los participantes reflexionan sobre temas específicos referentes a la diversidad (o sea, identidad y prejuicio) con respecto a los niños con necesidades especiales. Se discute la imagen de los niños con necesidades especiales que se ofrece en los libros infantiles

Sesión 9

- Esta sesión se centra en la didáctica.
- Se presenta a los participantes una serie de materiales de formación, que abordan temas como la identidad, el prejuicio, la discriminación y las relaciones de poder. El primer grupo de materiales anima a que cada participante discuta su propia procedencia, cultura y valores. Un segundo grupo se centra en la emergencia de prejuicios y en ejemplos de "enajenar al otro".
- Trabajo individual: cada participantes toma un elemento del material de formación existente para estudiarlo. En la sesión siguiente evaluarán las perspectivas teóricas en que se sustenta el material y las posibilidades de usarlo en sus propias circunstancias.

Sesión 10

- En esta sesión se considera una metodología específica, las Muñecas Persona, y se organiza conjuntamente con MUTANT(Países Bajos).
- Un vídeo ilustra el uso de las muñecas para hablar sobre la diversidad y la empatía con los niños. Se anima entonces a los participantes para que desarrollen historias para usar en sus propias situaciones (véase Capítulo II.8 en este manual para más detalles).

Sesión 11

- Poner en práctica los aprendizajes
- Los participantes presentan los materiales de formación que han analizado (véase Sesión 9).

Sesión 12

- Práctica y evaluación
- Debates críticos sobre los trabajos de los participantes. En función de los temas de los trabajos, se invita a profesores invitados a comentar, incluyendo a representantes de minorías étnicas.

6. Materiales de aprendizaje

Los participantes reciben el siguiente materia de lectura, que abarca la mayor parte de los aspectos teóricos del curso:

Vandenbroeck, M. (2001) *The View of the Yeti*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

Boudry, C. & Vandenbroeck, M. (2000) *Spiegelkje, spiegeltje*. Amsterdam: SWP.

Vandenbroeck, M. (1998) *Respect for Diversity in Early Childhood Education*.

Cd-rom. Gante: MEQ-VBJK.

Una serie de estudios internacionales sobre identidad y prejuicio, compilados por el Koning Boudewijnstichting, Bruselas.

Una antología de artículos que aparecieron en KIDDO e Infancia en Europa sobre temas como las muñecas persona, la diversidad en la práctica, los centros parentales, etc.

7. Evaluación

Diecisiete formadores asistieron al primer curso y en el segundo hubo dieciocho. Ambos grupos dieron una nota muy alta al programa. Se evaluó la formación de modo oral durante la última sesión. Además, los participantes recibieron un formulario de evaluación donde se les pedía una valoración escrita sobre el contenido y el formato del curso.

7.1 Valoración de los participantes

Los participantes se mostraron muy satisfechos con la formación. Las respuestas más positivas destacaban el hecho de haber desarrollado una mirada más amplia y el alcance de la profundidad de las visiones sobre temas claves como la identidad, las relaciones de poder, la discriminación, etc. Para la mayoría de los participantes, el examen de la diversidad como algo mucho más amplio que la multiculturalidad era nuevo y fue bien recibido.

7.2 Transmisión del conocimiento

Los participantes valoraron la manera como el curso les había ayudado a reflexionar de un modo más crítico sobre su propia práctica formativa. Consideraron el curso

muy relevante y muy útil su aplicación en su trabajo diario. Las nuevas perspectivas adquiridas darían mayor “profundidad” a sus propias sesiones de formación; este fue el beneficio más mencionado.

7.3 Calidad de los trabajos

Los trabajos de los participantes fueron excelentes. Se encargó a los participantes la tarea de escribir sobre aspectos de la formación que podrían aplicarse en su propia situación. Un ejemplo: tres formadores de tres universidades de formación para la primera infancia trabajaron juntos para reescribir completamente sus currículos. Estos formadores habían asistido a un breve módulo sobre interculturalidad, antes de asistir a este curso. Combinando las nuevas perspectivas de ambos cursos, introdujeron aspectos de diversidad en cada uno de los módulos de su currículo.

7.4 Trabajo en red

Algunos participantes siguen intercambiando experiencias con otros formadores a los que conocieron durante el curso. A través del teléfono y del correo electrónico, comparten métodos y conocimientos. La lista de correo electrónico de los participantes se utiliza a menudo como foro para plantear preguntas y reflexionar sobre las prácticas.

7.5 Mejora de algunas áreas

Los participantes señalaron algunas áreas del curso que podrían mejorar e hicieron sugerencias:

- Deberían darse más oportunidades para facilitar el trabajo en red después de la formación, para garantizar que los contactos no se diluya gradualmente. Para ello, organizaremos un encuentro anual para todos los participantes en los cursos de posgrado.
- Varios participantes tuvieron la sensación de que algunas de las sesiones no contemplaban suficiente tiempo para discutir los elementos del programa.
- Los aspectos estructurales del programa de formación plantearon algunos problemas, ya que los participantes veían tanto ventajas como inconvenientes en el hecho de realizar el curso en un contexto académico.

El lado positivo es que un marco académico otorga más nivel y más credibilidad. Para muchos formadores profesionales, un contexto académico es una condición necesaria para que les permitan apuntarse a un curso. Además, puede proporcionar a los participantes más autoridad al discutir sus experiencias de formación con sus colegas del trabajo.

La mayoría de los aspectos negativos se referían a la burocracia. Los cursos de formación académicos son ciertamente más formales en algunos aspectos (por ejemplo, el proceso de inscripción). Esto puede ahuyentar a algunos participantes con menos experiencia en formación formal. Una estructura formal puede también influir en el ambiente del grupo y hacer que para algunos resulte difícil sentirse cómodos y hablar libremente.

CAPÍTULO II.5

Curso de formación de formadores

“Yo soy yo y tú eres tú”

Anke van Keulen

Agencia *MUTANT*, Utrecht, Países Bajos

1. Objetivos profesionales sobre la Diversidad y la Equidad

1.1 Objetivos de DECET

El objetivo de los cursos de formación de formadores es la aplicación de los objetivos de DECET en los centros de atención a la infancia y en las universidades de formación inicial. Los participantes del curso de formación de formadores son formadores, tutores o profesores universitarios que luego formarán a estudiantes y profesionales de centros de atención a la infancia.

La formación se centra en los conocimientos, las técnicas y las actitudes necesarias para que niños y adultos puedan crear juntos unos servicios y comunidades educativas para la primera infancia donde:

- desarrollen un sentimiento de pertenencia
- tengan la oportunidad de desarrollar los distintos aspectos de su identidad
- puedan aprender los unos de los otros más allá de las fronteras culturales o de cualquier tipo
- puedan participar como ciudadanos activos
- aborden activamente los prejuicios a través de una comunicación abierta y la voluntad de crecer
- trabajen juntos para cuestionar las formas institucionales en las áreas del prejuicio y la discriminación

1.2 Objetivos institucionales

El cometido de *MUTANT* es contribuir a la equidad en la sociedad ayudando y permitiendo a los profesionales y las instituciones para la educación de la primera infancia, a los centros de asistencia social y sanitarios, a utilizar métodos innovadores en la formación y las consultas.

Valores importantes en la realización del trabajo:

- defender la equidad y la justicia
- tomar la capacidad de cada persona como punto de partida
- reconocer la diversidad
- romper las barreras entre los sectores sociales (como la salud, la educación, los servicios sociales)
- utilizar todo tipo de conocimientos (académicos, intuitivos, de experiencias, etc.)
- dar voz a los grupos especiales en la sociedad
- estimular las relaciones interculturales

La agencia desarrolla proyectos comisionados por gobiernos locales u organizaciones no-gubernamentales. El respeto de la diversidad es un tema clave en todos los proyectos.

En los Países Bajos, los temas relacionados con “la diversidad y la equidad” no son integrales ni preceptivos en la política educativa ni en la calidad con que se mide la atención a la infancia. *MUTANT* contacta y colabora con formadores interesados en implantar este tema en sus propios programas a través de los cursos de formación para formadores.

1.3 Objetivos específicos del curso de formación de formadores

Los formadores y tutores que siguen el curso de formación de formadores, recibirán un marco donde crear y ejecutar un curso, un proceso de preparación o un programa en su propia institución.

La aplicación del programa “Yo soy yo y tú eres tú”³ es un proceso a largo plazo e implica todos los ámbitos y a todo el personal de una institución (como un centro de atención a la infancia, una universidad, una organización de consulta educativa). Así pues, es importante integrar los objetivos del programa en la política educativa del instituto, para que “la diversidad y la equidad” no sean temas disociados sino parte integral de la política y la práctica diaria. Todo el personal debería implicarse y debería proporcionársele conocimientos y comprensión sobre el tema.

Por ejemplo, en el Kinderopvang Korein (Eindhoven) un formador, después de finalizar el curso de formación de formadores, empezó un curso para todos los profesionales ejecutivos, organizó talleres para los gestores intermedios (coordinadores de centros locales) y organizó una reunión para los directores y el equipo gestor central (véase la ilustración).

2. Competencias, conocimientos, técnicas y actitudes

Los formadores que siguen el curso de formación de formadores deben poseer ya unas técnicas de formación básicas. Deben ser capaces de transferir información a su propio contexto, de componer su propia formación o lecciones y de formar a educadores.

El objetivo principal de los educadores es ser capaces de aplicar el programa “Yo soy yo y tú eres tú. Educación sin prejuicios” a la práctica diaria.

Dentro de este objetivo global se enmarcan los siguientes sub-objetivos:

- trabajar sobre la influencia de su propia procedencia (étnico-cultural) en el proceso de educación
- comprender que la interacción personal y las emociones del profesional pueden conllevar una influencia positiva o negativa en el desarrollo de la autoimagen positiva del niño
- ampliar la comprensión de los orígenes de los niños y de sus familias. Esto implica:
 - aumentar la capacidad de comunicación con los padres de procedencias étnico-culturales distintas
 - adquirir una visión y una comprensión de las barreras personales y de las emociones implicadas en el establecimiento de los criterios y los valores personales
 - reconocer y tomar conciencia de los prejuicios en la comunicación (entre los niños y entre los adultos así como entre niños y adultos) y en el entorno físico (decoración, juguetes, etc.)
- tomar conciencia de las relaciones entre los niños e identificar los signos de exclusión. Reconocer también y abordar las bromas y el *bullying* de modo adecuado.
- tomar decisiones y opciones en las estrategias para abordar situaciones de discriminación (institucional).

3. Contexto

3.1 Historia

³ A. van Keulen. *Ik ben ik en jij bent jij. Methodiek en praktijkboek over Opvoeden zonder vooroordelen in de kinderopvang. (Yo soy yo y tú eres tú. Educación sin prejuicios en la primera infancia).* Utrecht: NIZW,

En un programa piloto de dos años, MUTANT usó los principios del currículo de la No-discriminación de Louise Derman-Sparks⁴ y trabajó con quince centros de atención a la infancia para crear sus propios programas. El programa holandés se llama: “Yo soy yo y tú eres tú. Educación sin prejuicios.”

El programa de formación de formadores se ha desarrollado a partir de este programa piloto. El programa contiene ocho módulos que se presentan en cuatro días con un intervalo de dos semanas.

Durante el curso, los participantes se ocupan de actividades centradas en los niños así como en sus propias técnicas y actitudes. Cada ejercicio y actividad está relacionado con uno o más de los objetivos de DECET. Se incluye una introducción a la metodología de las Muñecas Persona, con relatos basados en los objetivos de DECET.

3.2 Grupo objeto

Los participantes son formadores, tutores y profesores universitarios. La formación se dirige a formadores para quienes los temas referentes a Diversidad y Equidad son nuevos, así como para aquellos que ya tienen más experiencia. La intención es que, después de seguir el curso de formación de formadores, los formadores puedan establecer sus propios cursos de formación, lecciones, etc.

3.3 Enfoque formativo

Los participantes reciben información teórica y práctica a través de literatura, vídeos y CD Rom, que ponen en práctica ellos mismos a través la observación, juegos de rol, discusiones en grupo y dedicación a actividades con niños. Todos los ejercicios, actividades y recursos utilizados en la formación se describen en el libro de formación *Yo soy yo y tú eres tú*⁵, que es el material de formación principal.

Durante el intervalo de dos semanas, los participantes deben poner los ejercicios y las actividades en práctica en sus equipos y con los grupos de niños. Las observaciones, preguntas y comentarios que aporten a la siguiente sesión de formación forman parte del curso.

Durante el último encuentro, los participantes presentarán un programa desarrollado por ellos mismos para su propio contexto y grupo objeto.

4. El proceso

El programa de formación, basado en el libro *Yo soy yo y tú eres tú*, abarca las siguientes áreas:

Parte 1: Teoría

- Educación sin prejuicios, desarrollo de pre-prejuicios, terminología, marco y objetivos del programa.
- Innovaciones de la primera infancia y educativas, desarrollo moral, contexto social y político.

Parte 2: Práctica: guía para usar los ejercicios de formación

- Identidad, autoestima positiva, observación de los contactos de los niños, entornos familiares, procedencias de los educadores.
- Semejanzas y diferencias, diferencias físicas, determinación de la percepción de lo que es “normal”, descubrir la diversidad en las procedencias culturales propias, diferencias y barreras, empezar con los bebés, información de los padres.
- Empatía, observaciones e intervenciones, muñecas persona.

⁴ Derman-Sparks, L., *Anti Bias Curriculum. Tools for empowering young children.* Washington: NAEYC, 1989.

⁵ Véase nota 1.

- Aprender y desaprender prejuicios, observaciones, charlas en las pausas de café, trabajar con cómics y dibujos animados, examinar la tolerancia, el juego de los prejuicios.
- Bromas y bullying, observaciones en el grupo, ambiente de grupo, ejercicios para defenderse uno mismo, el juego *anti-bullying*.

5. Actividades

El programa contiene tres categorías de actividades:

- observación por parte de los educadores
- toma de conciencia y discusiones en equipo
- interacciones y actividades con niños

5.1 Ejemplo: Observación del entorno, los recursos y la comunicación

El objetivo de esta actividad es reconocer y ser consciente de los estereotipos y los prejuicios en el centro de atención a la infancia, en el entorno, los recursos y la comunicación. Uno de los resultados más importantes es el descubrimiento, por parte de todos los participantes, de todo tipo de prejuicios y el descubrimiento de cual es el prejuicio más poderoso en el propio grupo/equipo/centro.

Muchas veces el prejuicio es inesperado. Por ejemplo, en una zona rural de los Países Bajos, los educadores encontraron muchos prejuicios relacionados con la estructura familiar y el género. En una zona urbana negra, el “clas-ismo” resultó lo más destacable.

Este descubrimiento fundamental lleva al siguiente paso: cómo abordar estos prejuicios. A través de este proceso de toma de conciencia sobre un prejuicio particular, el grupo puede avanzar hacia una mayor conciencia sobre otros -ismos.

5.2 Ejemplo: Origen cultural propio

Paso 1: Elementos positivos y valores del origen cultural propio de cada uno. El objetivo es darse cuenta de la influencia que el propio origen social y cultural de uno puede tener sobre la educación de los niños. El propio origen está absolutamente relacionado con los valores y los criterios personales. El hecho de pertenecer o no a una familia religiosa, de haberse mudado de casa o haber viajado mucho, de ser el mayor o el más joven de una familia, haber tenido una educación escolar pobre, todos ellos son factores que colorean la visión que uno tiene sobre la vida. Los educadores acarrear sus historias consigo y las llevan a los niños y al centro de atención a la infancia, consciente o inconscientemente, e influyen en su educación. Además de una perspectiva profesional, una visión educativa, y la política de enseñanza del instituto, las ideas particulares de cada educador influyen también en el proceso de atender y educar a un niño.

Tarea

- Nombra una característica positiva de tu propio origen cultural
- ¿Influye ello en tu manera de atender y educar a los niños?
- ¿Qué es en concreto lo que te gustaría transmitir en tu trabajo con los niños?

Reacciones y sugerencias

- Creo que la gente de Holanda es tolerante, a la hora de considerar distintas maneras y modelos familiares
- En la provincia de Limburg, la gente sabe realmente como disfrutar de la vida
- Una familia numerosa te enseña a trabajar en equipo
- En Suriname tenemos unos lazos familiares muy fuertes, los miembros de la familia se ayudan los unos a los otros
- Mi origen cristiano me ha dado un sentido muy fuerte de la justicia

- Mi origen turco me ha enseñado a apreciar la hospitalidad. Siempre tenemos comida a punto para cualquier invitado
- En mi familia, aprendí a ser independiente a una edad temprana

Paso 2: Descubrir la diversidad en el propio origen cultural.

El objetivo es descubrir la diversidad dentro del propio origen étnico-cultural para evitar generalizar y crear estereotipos sobre otros grupos étnico-culturales. Este ejercicio nos lleva a dar un paso más, porque ya no se trata solo de los aspectos positivos del propio origen, sino de adquirir una mirada crítica y sutil sobre la propia escala de valores y criterios.

Con la ayuda de este ejercicio, los formadores pueden observar las diferencias dentro de la propia cultura. Los participantes reciben una explicación sobre la generalización del origen cultural, por ejemplo, no todos los holandeses tienen la misma visión o actitud sobre los roles de género y no todos los turcos tienen la misma visión y práctica del Islam. Dentro de la propia procedencia cultural, pueden encontrarse diferencias en las subculturas de jóvenes y mayores, de personas religiosas y no religiosas, de habitantes de zonas rurales o urbanas y de una región a otra.

Tarea

Intentar describir, con la mayor precisión posible, las diferencias culturales dentro de la propia cultura. Pensar en las diferencias entre:

Niños y niñas

Hombre y mujeres

Jóvenes y viejos

Los jóvenes en general

La ciudad y el campo

Las zonas del norte y las zonas del sur del país

Los grupos religiosos

Las procedencias sociales

Paso 3: Respeto por otros valores/orígenes culturales

... Y encontrar las barreras en la propia escala de valores/principios. El objetivo de este ejercicio es conseguir una visión de las limitaciones y las emociones personales dentro de la propia escala de valores y criterios. Para poder desarrollar el respeto por personas que tienen unos valores distintos, los individuos deben mirar hacia sus propias procedencias y deben explorar otras cultura y subculturas. Sin estos dos pasos, es imposible dar el tercer paso

Tarea

1. Observa las diferencias en las familias y los estilos de vida dentro de tu centro de atención a la infancia. Elige una familia cuyos valores y criterios te atraigan poco o nada

2. ¿Qué valores y criterios encuentras?

3. ¿Cómo lo abordas: de modo privado, profesional, o práctico?

Evaluación

Los participantes se dan cuenta de cuanta información detallada poseen ya sobre su propio origen cultural: las diferencias entre subculturas, en las costumbres y los valores dentro de una ciudad o región. Al mismo tiempo, descubren su tendencia a generalizar sobre otras culturas que les son menos familiares.

6. Ejemplo de aplicación: Korein, Eindhoven

Korein es una organización regional con una amplia red de centros de atención a la infancia, ubicado en Eindhoven y sus alrededores. Actualmente, Korein tiene 40

sucursales que ofrecen atención de día profesional para niños de 0 a 4 años. Korein ofrece también atención para después de la escuela (BSO) para niños que asisten a la escuela primaria de 4 a 12 años.

En marzo de 2001, se inició un proyecto político sobre diversidad en Korein, centrado en la política de personal y en la implicación de los padres, así como en la política educativa. En el proyecto está involucrado personal de los distintos ámbitos de la organización. El objetivo final es asegurar que todos los niños y padres se sientan bienvenidos y acogidos en Korein. Además, Korein quiere ofrecer a los niños de las distintas culturas la posibilidad de conocer otras culturas, de descubrir y respetar su diversidad.

Un elemento clave es la ampliación de los conocimientos del personal. El equipo gestor y los gestores de las distintas sucursales han realizado cursos breves para garantizar que la gestión de la diversidad recibe una amplia atención dentro de toda la organización. Se ofrece también un curso a los educadores basado en el programa de MUTANT “Yo soy yo y tú eres tú”. El responsable del proyecto sobre Diversidad siguió el curso de formación de formadores “Yo soy yo y tú eres tú” y ahora está extendiendo el programa a las 40 sucursales. Dentro de cada equipo, hay uno o dos educadores responsables, junto al coordinador de su sucursal, de que el tema de la diversidad tenga continuidad dentro del centro.

Al cabo de dos años, Korein aplicó una política sobre la Diversidad a nivel estructural y ha integrado la diversidad en su política educativa de varios modos. La diversidad se ha incluido formalmente en el marco educativo central de Korein, así como en los métodos de evaluación para la planificación de los establecimientos de enseñanza. Además, el curso “Diversidad: todo el mundo está bien” es un estímulo importante para los responsables de grupo para empezar a trabajar sobre el tema de la Diversidad.

El director del proyecto, junto con el equipo, ha presentado un informe político referente a la política de la diversidad, que contiene directrices para el trabajo educativo y sugerencias de ejercicios/actividades para trabajar el tema de la diversidad. Este informe político ha sido publicado en el Manual de Política Pedagógica.

Y el programa sigue desarrollándose. Ahora ya está en proceso la integración de políticas de diversidad en los recursos humanos y en la implicación de los padres. El año próximo, se llevará a cabo más trabajo referente a la manera de atender a los nuevos inmigrantes y de conseguir su implicación. Además, Korein toma parte en el proyecto de Bureau MUTANT (Padres y Diversidad). De este modo, Korein espera mejorar la comunicación y la cooperación con los padres.

7. Evaluación, experiencias, interrogantes

7.1 El proceso de evaluación

Al final de la formación los participantes rellenan un formulario de evaluación. Luego, una vez han desarrollado su propio curso o programa de apoyo, se valoran los datos de la evaluación de los participantes y sus programas, así como los de los estudiantes y los estudiantes en prácticas. Los formadores reciben un certificado de evaluación.

Al terminar el curso de “formación de formadores”, los participantes desarrollan y ponen en marcha sus propios cursos o lecciones y escriben los informes de evaluación.

7.2 Experiencias y comentarios

Muchos formadores reconocen dificultades para difundir y continuar su trabajo sobre la diversidad en su práctica diaria. La atención sobre este tema, su inclusión en las

políticas educativas y la evaluación de la calidad, siguen siendo temas importantes. No obstante, después del curso de formación de formadores, los formadores han fundado una red holandesa de ámbito nacional para discutir experiencias, nuevos desarrollos y resultados.

Algunas de las reacciones de los educadores, formados por formadores certificados:

“No me daba cuenta de que existieran tantos prejuicios de todo tipo: género, etnia, clase social, peso.”

“En nuestro equipo, ahora estamos preparados para discutir sobre lo que consideramos ‘normal’.

“Ahora sabemos que este enfoque tiene mucho que ver con los valores personales y con las observaciones críticas relacionadas.”

“Una vez empiezas a andar este camino, ya no hay marcha atrás.”

“Como maestro, me siento orgulloso de contribuir a una cuestión tan importante.”

CAPÍTULO II.6

Nombrar mi mundo

Empezar el proceso de propiciar el cambio a partir de la clarificación del problema

Petra Wagner,

Project Kinderwelten, Berlín

1. Introducción

La praxis, como proceso de creación del cambio, se hizo famosa a través del educador brasileño Paulo Freire. Describe el proceso como un ciclo de teoría, acción y reflexión (véase el esquema del “Ciclo de la praxis”). En la adaptación del “Situationsansatz” (Enfoque contextual del desarrollo infantil), esta es la metodología de planificación del cambio pedagógico en 4 pasos:

1. Análisis de la situación
2. Decisión sobre los objetivos
3. Acción: Cambiar la situación
4. Evaluación de la experiencia

En un taller de Kinderwelten, ofrecido junto a Louise Derman-Sparks en 2001, se elaboró detalladamente el método para empezar el proceso. Las preguntas: ¿Cómo podemos empezar a trabajar sobre un tema relacionado con la discriminación y el prejuicio de modo que se garantice la participación de todos los miembros del grupo y se incluyan sus diversas experiencias y visiones sobre el tema? ¿Cómo podemos mejorar nuestra comprensión de un tema o de un problema que tiene en cuenta tanto la experiencia individual como el análisis de las realidades sociales/institucionales?

2. Objetivos profesionales sobre la Diversidad y la Equidad

Este método aborda los cuatro objetivos de la no-discriminación, tal como aparecen en el Currículo de la No-discriminación de Louise Derman-Sparks¹ y los Enfoques de Formación para los Primeros Años.²

Por lo que a los educadores se refiere, fortalecer la identidad personal (AB objetivo 1) significa que la formación debe otorgar a cada uno el reconocimiento y la inclusión de su situación y experiencia (“Nombrar mi mundo”). El respeto por la diversidad (AB objetivo 2) de las experiencias se desarrolla al escuchar los relatos de los demás y compararlos (“Encontrar semejanzas y diferencias”). Para pasar de la experiencia personal a las realidades sociales (AB objetivo 3), los relatos deben situarse en un contexto más amplio y discutirse de modo crítico. Solo entonces será posible decidir sobre objetivos para el cambio y emprender acciones (AB objetivo 4).

3. Competencias - conocimientos, técnicas y actitudes

El objetivo fundamental es clarificar los sentimientos, pensamientos y conocimientos relacionados con un tema específico. Al hacerlo, los grupos crean un lenguaje común que ayuda a la hora de decidir sobre las acciones para el cambio. Al haber experimentado el método, los educadores y gestores de los centros de atención a la infancia pueden utilizarlo para secuenciar los procesos de planificación con los niños y los padres, así como entre ellos mismos

4. Contexto

¹ Derman-Sparks, L., *Anti Bias Curriculum. Tools for empowering young children.* Washington: NAEYC, 1989.

² Gaine, B. And A. Van Keulen, *Anti Bias Training Approaches in the Early Years. A guide for Trainers and Teachers.* Utrecht, Londres: MUTANT, EYTARN, 1997.

El método que aquí presentamos se practica con grupos de educadores y gestores de centros de atención a la infancia y formadores (de 3 a 20 participantes). Usando este método puede compartirse y resolverse cualquier preocupación o problema.

5. El proceso

Este método es útil siempre que surja un tema que el grupo quiera trabajar. Por ejemplo, “Lenguaje e identidad”, “Mi poder como gestor”, “Trabajar conjuntamente con los padres”, etc.

6. Descripción del método

El proceso de clarificar el tema se secuencia en tres pasos, como se muestra en el apéndice “Ciclo de la praxis”.

6.1 Paso 1: “Nombrar mi mundo”

Se anima a todas las personas del grupo a explicar sus experiencias sobre el tema. No se permite al grupo discutir o juzgar las historias individuales, simplemente porque no se pueden juzgar las biografías personales. Según el grado de confianza dentro del grupo, los participantes podrían compartir sus experiencias en grupos de dos, en grupos reducidos o con todo el grupo.

6.2 Paso 2 : Encontrar semejanzas y diferencias

El grupo observa las experiencias y los relatos individuales. ¿Qué semejanzas hay y qué diferencias? Como parte del proceso, se pide al grupo que resuma, clasifique y vincule los temas comunes de las historias singulares, y encuentre los interrogantes, los problemas y las contradicciones subyacentes. Recoger las “semejanzas” y las “diferencias” anotándolas en una pizarra es un método útil que ilustra que hay experiencias y visiones similares, pero también distintas. Mientras que las semejanzas provocan alivio (“¡No estoy solo!”), la existencia de diferencias puede plantear un desafío, sobre todo para los equipos que trabajan juntos. Es importante tener diversidad de opiniones y actitudes y ser totalmente honesto sobre las diferencias que puedan surgir.

6.3 Paso 3: Análisis: conectar las experiencias individuales con las realidades sociales

¿Cómo podemos explicar estas diferencias y semejanzas? ¿Cómo se relacionan con el estatus social de la persona en cuestión? ¿Cómo se relacionan con los mecanismos de inclusión y exclusión en nuestra sociedad? Aquí los participantes enriquecen sus conocimientos sobre historia y sobre las estructuras institucionales, integrando datos, nuevos conocimientos e información estadística. Es útil el manejo de documentos y textos contradictorios porque provocarán la “disonancia cognitiva” y estimularán el pensamiento y los debates. El resultado será un cuadro más objetivo del tema que ayudará al grupo a comprender como los individuos están inmersos e influenciados por las realidades sociales y políticas.

7. Evaluación, experiencias, interrogantes

Es muy importante pasar por estos tres pasos. Sin embargo, hay que evitar dos posibles trampas. Una trampa es la inclinación a quedarse en las anécdotas personales. A menudo, los profesionales tienen muchas historias que contar y puede ser muy agradable tener el tiempo y el lugar donde contarlas. Sin embargo, si no hay un resumen y un análisis estructurado de las historias particulares, al final no resultará satisfactorio. La otra trampa es la inclinación a recortar las historias y saltar directamente a “lo importante”. Cuando esto sucede, puede que los participantes no

se identifiquen con el tema tratado porque no tiene relevancia en para su propia situación y sentimientos.

“En este proceso, trabajan juntos el corazón, la mente y la conducta, yendo y viniendo entre las cuestiones individuales y las cuestiones más generales de la sociedad.” (Louise Derman-Sparks)

7.1 Ejemplo: Taller sobre “Raíces y alas” (2 horas)

Introducción: *“Los niños necesitan raíces y alas, raíces para saber de donde vienen y alas para explorar y crecer.”*

Se pide a los participantes que reflexionen sobre esta afirmación y respondan a las siguientes preguntas :

¿Qué necesitan los niños para cultivar sus raíces? ¿Qué necesitan para desarrollar alas? En una pizarra se anotan las respuestas.

Paso 1: “Nombrar mi mundo”. La siguiente pregunta es: Piensa en ti mismo. ¿Cómo se cultivaron tus raíces? Después de reflexionar un rato individualmente, los participantes comparten sus experiencias con otro participantes

Paso 2: Encontrar semejanzas y diferencias: Otra vez en grupo, se pide a los participantes que compartan sus experiencias respondiendo a preguntas como: “¿Quién ha descubierto que sus raíces fueron bien cultivadas?” “¿Quién ha piensa que sus raíces no fueron bien cultivadas?” Los participantes responden levantando la mano y compartiendo con todo el grupo lo que quieren decir sobre sus propias experiencias.

En nuestro taller, las respuestas revelaron un resultado sorprendente. La mayoría de los participantes del grupo dominante (educadores alemanes) indicaron que sus raíces habían sido más o menos cultivadas por sus familias. Los participantes de procedencias inmigrantes (turcos, griegos) dijeron que recordaban que sus familias habían sido de gran ayuda y que les habían potenciado, dándoles fuerza y confianza en sí mismos cuando eran niños. No obstante, también recordaban la falta de aceptación y de ánimo cuando habían empezado a asistir al jardín de infancia o a la escuela primaria. Así que pronto se sintieron intimidados y avergonzados de sus orígenes: “Cuando tenía siete años, me negaba a decir que mi familia era turca.” “Estaba contento de ser rubio, porque así aparentar que era hijo de alemanes.”

Paso 3: Análisis: Conectar las experiencias individuales con las realidades sociales.

¿Por qué existen tales diferencias en las experiencias que tienen los participantes en lo que se refiere al cultivo de sus raíces en la infancia y de qué modo ello depende del origen familiar? Los participantes hablan sobre esto. Aportan conocimientos sobre los valores y las normas que se fomentan en la atención a la infancia y en las escuelas y que pueden excluir a los niños que no “encajan”. Algunos hablan de sus experiencias de exclusión y de no-aceptación en la atención a la infancia y en la escuela a causa de diferencias en cuanto a clase social (niños de familias de clase obrera o de trabajadores del campo). Examinan de qué manera el desajuste entre el hogar y la institución margina a ciertos grupos. Las experiencias directas de los compañeros de familias inmigrantes es muy ilustradora en este sentido, y muestra que la marginalidad no es algo excepcional.

El debate concluye con una serie de afirmaciones referentes a la responsabilidad de grupos como los padres, los educadores y los profesores, en el cultivo de la identidad en los más pequeños, sobre todo de los niños pertenecientes a minorías.

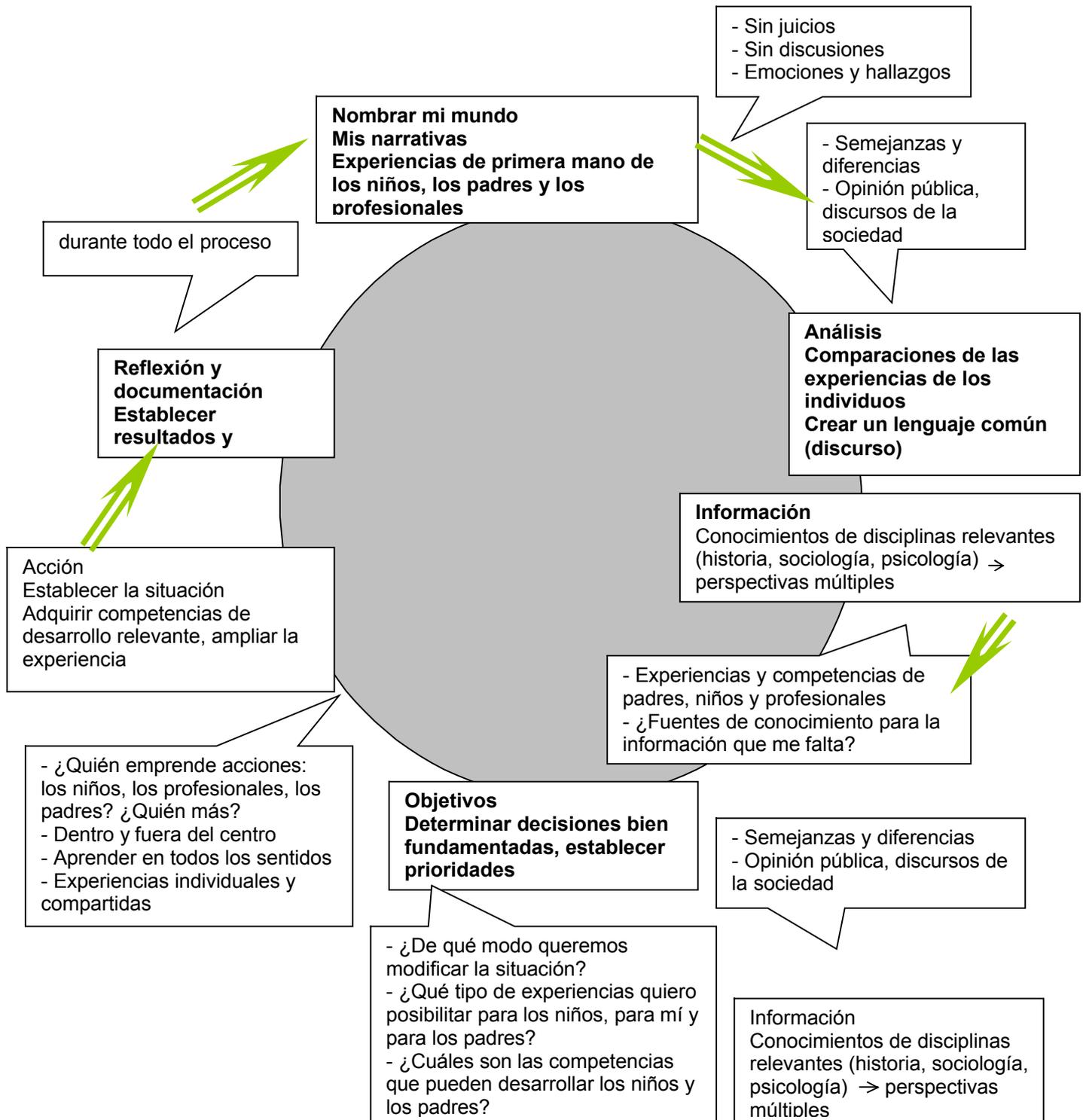
APÉNDICE PARTE II.6

Teoría de la Acción y la Reflexión

Paulo Freire

Vinculada al Enfoque Contextual del Desarrollo Infantil (Situationsansatz) y al Enfoque de la No-discriminación

De Louise Derman-Sparks y el equipo de Kinderwelten (Marzo 2001)



Bearbeitung: Christa Preissing 2001

CAPÍTULO II.7

Programa de formación para hablar sobre las familias

Myriam Mony & Dominique Malleval, ESSSE, Lyon

Michel Vandenbroeck, VBJK, Gante

1. Objetivos profesionales sobre la diversidad y la equidad

1.1 Objetivos para las familias

La sesión de formación se centra en la diversidad de las familias. De acuerdo con la declaración de intenciones de DECET, la formación promueve una mayor comprensión y apertura entre los padres y los educadores y por tanto:

- permite que las familias tengan un sentimiento de pertenencia
- ayuda a los niños y a sus padres a desarrollar los diversos aspectos de sus identidades
- permite a las familias aprender las unas de las otras más allá de las fronteras culturales o de cualquier tipo

1.2 Objetivos para los estudiantes

Los estudiantes que participan en la formación:

- aprenderán a comprender distintas situaciones familiares presentadas a través de fotografías
- tomar conciencia de lo que podemos comunicar a los demás y lo que podemos aprender escuchando, a partir de las distintas maneras de entender un mismo problema o fotografía
- explorar e intercambiar distintas maneras de ver y comprender. Cada estudiante tendrá su propia interpretación de una fotografía y compartirá distintos puntos de vista

2. Conocimientos, técnicas, actitudes

A través del examen y la discusión de las fotografías, los participantes podrán:

- examinar la construcción y deconstrucción de nuestras imágenes de las familias
- enriquecer la visión de como las imágenes de las familias incluyen la diversidad
- tomar conciencia sobre los prejuicios hacia ciertas familias
- crear empatía y respeto por la diversidad

3. Contexto de la formación

Este método de formación puede desarrollarse en contextos muy variados, como por ejemplo:

- formación inicial para educadores de la primera infancia¹
- formación breve para los responsables de la atención de día familiar (de 3 a 5 tardes)
- sesiones de formación breves o largas para los trabajadores de centros de atención de día
- formación para formadores

Este ejercicio debería ir acompañado de un período dedicado al pensamiento teórico sobre la familia y la diversidad.

Sea cual sea el contexto, es básico que se cree un ambiente de confianza donde puedan compartirse libremente las ideas y las opiniones. Por tanto, aconsejamos que el ejercicio vaya precedido de una sesión en que se anime a los participantes a compartir sus propias historias.²

¹ Véase el Capítulo II.3

² Véase el programa de formación sobre la Familia, editado por VBJK

También se anima a los participantes a plantear preguntas, en tanto que profesionales o estudiantes, relacionadas con su sensibilidad y su experiencia personales.

4. Formación necesaria: el proceso

4.1 Organización de la sesión

1ª fase (5 minutos):

Presentación del proceso: procedimiento, objetivo, instrucciones, planteamiento de la cuestión inicial. Esta cuestión puede variar según el contexto y el objetivo específico.

Se pide a todos los participantes que:

- elijan una fotografía o dos que les plantee interrogantes relacionados con su concepto de “familia”
- elijan la foto que más se parezca a su idea de una familia ideal
- elijan una foto que les plantee interrogantes
- ¿Qué familia se parece más a la tuya?
- ¿Sobre qué familia desearías saber más cosas?

2ª fase (15 minutos):

- observa atentamente todas las fotografías y elige mentalmente una o dos relacionadas con la cuestión inicial
- en silencio, prepara lo que se dirá en el grupo. Guarda los comentarios, las preguntas o tus impresiones para el tiempo de trabajo en grupo
- tómate el tiempo que necesites. Aunque ya hayas elegido, espera a que todos hayan elegido

3ª fase (1 hora):

- Tiempo para el grupo
- Cada participante puede ahora tomar la fotografía que había elegido mentalmente. No pasa nada si dos personas han seleccionado la misma fotografía. Cada participante debe quedarse con su primera elección y comentarla en su turno
- Presenta la fotografía, o las fotografías, y expresa claramente y completamente los motivos de tu elección. Debes estar preparado para responder a las preguntas y las reacciones del grupo.
- Si es necesario, el formador puede ayudar a los participantes en este estadio.

4ª fase (10 minutos):

- Los formadores comentan y valoran lo que ha pasado durante la sesión
- Discusión del grupo sobre como la sesión plantea y da respuesta a preguntas relacionadas con el tema de la diversidad. Se comparten nuevas perspectivas.
- Los formadores concluyen el curso informando a los participantes sobre el siguiente programa: Cultura y Educación.³

Formación necesaria: actividades

5.1 Material necesario

Para la formación lo ideal son grupos de 10 a 25 participantes.

Duración: 1h 30 min.

El material consiste en 27 fotografías que representan 10 tipos de familias distintos, en situaciones cotidianas reconocibles. Las familias representan una gama de diversidades. Por ejemplo:

- Padre soltero con un hijo (preparando la cena)
- Familia reconstituida con dos adolescente y dos niños pequeños en el zoo
- Pareja lesbiana con gemelos, jugando juntos

³ Véase el Capítulo II.16

- Familia marroquí con un niño, comiendo relajadamente
 - Madre soltera alimentando a un hijo adoptivo
 - Familia con cuatro hijos de edades variadas
 - Familia turca en el hospital celebrando el nacimiento de un bebé
 - Familia somalí con seis hijos, cenando
 - Familia numerosa con cinco hijos, dos negros y tres blancos, jugando en el jardín y cenando
 - Familia con dos hijos, uno de ellos con necesidades especiales
- Las fotos se colocan de modo que los participantes puedan moverse y examinarlas todas.

5.2 Papel de los formadores

Dirigir la sesión:

- Observar, escuchar, intercambiar, facilitar el debate
- Ampliar las perspectivas y los modos de pensar
- Tomar una posición comprensiva
- Respaldar el proceso de desarrollo del pensamiento colectivo
- Manejar con delicadeza las reacciones personales generadas por el ejercicio (agresividad, explosiones emocionales, rechazo...)
- Animar a todos los participantes a intervenir. Permitir que cada participante se exprese mientras el grupo escucha. Facilitar el respeto por las afirmaciones de los demás.
- Ser muy cuidadoso de no ponerse como orador
- No encerrar el debate en el consenso o en opiniones conformadas; atreverse a poner en juego los distintos puntos de vista y los desacuerdos
- Cuanto más se acostumbren los formadores a trabajar con las fotografías y con el fotolenguaje, más interesante resultará el trabajo.

6. Evaluación, experiencias, interrogantes

6.1 Comentarios de los formadores

Elección de las fotografías

- La elección está determinada por nuestra historia
- Secuencia lógica y perceptible de las fotografías
- Las fotografías no seleccionadas (excluidas o no aplicables) son un indicador interesante
- La correlación entre el contenido de las discusiones sobre la fotografía elegida y la cuestión inicial planteada es significativa
- Se respeta la elección y presentación de las fotografías, mostrando la ausencia de juicios de valor entre los estudiantes
- La representación de la familia a través de las fotografías se idealiza. Casi todos los estudiantes justificaban la elección de las fotografías diciendo que los niños y los adultos “parecen felices”.
- Los estudiantes eligieron escenas que les “decían algo”, que retrataban situaciones familiares con las que podían identificarse. Se eligieron pocas fotos que mostraran familias de origen extranjero.

Soporte

Las fotografías constituyen un soporte útil para:

- introducir cuestiones relativas a los valores, las visiones y los distintos modos de comprensión
- compartir visiones, explorar distintas definiciones, y participar en el debate
- trabajar sobre las propias imágenes y estar abierto a las ideas de los demás
- abordar los estereotipos y los prejuicios

- reflexionar más sobre los modelos familiares que sobre los modelos culturales
- ir más allá de la técnica en la acogida de las familias
- reflexionar sobre las siguientes preguntas referentes a la diferencia:
 - ¿Por qué solo la diferencia nos plantea un desafío?
 - En tanto que profesionales, ¿cómo hablamos a los niños sobre la diferencia?
 - ¿Qué visión adoptamos?
 - ¿Qué le pedimos a la familia?
 - ¿Cuál es nuestra postura profesional?

6.2 Calidad del debate

Los formadores apuntaron:

- El elevado nivel de tolerancia, y de escuchar permitiendo una expresión auténtica
- Referencias frecuentes a las experiencias personales de cada uno (p. ej., ser militante de un grupo homosexual)
- La importancia para todos de mantener un punto de vista profesional, como futuros educadores de la primera infancia
- La apertura de los comentarios de los estudiantes: por una vez, se les permite expresar sus ideas sin ser juzgados
- La influencia persistente de la presencia de los otros en el momento de los comentarios

6.3 Evaluación general en lo que se refiere al respeto por la diversidad

Por diversas razones, las fotos son estímulos muy potentes para hablar sobre las familias. Puesto que las fotografías muestran solo un fragmento de vida, todos los participantes están tentados de rellenar el resto. Las fotos permiten múltiples interpretaciones, de modo que a menudo sucede que los participantes tienen interpretaciones muy distintas, a menudo opuestas. Esta divergencia de opiniones (cuando el formador las trata como distintas y no como “buenas” o “malas”) enriquece el debate sobre el origen de nuestras ideas y eleva el nivel de conciencia sobre los prejuicios. Este ejercicio aborda las semejanzas tanto como las diferencias, de modo los participantes pueden también identificarse fácilmente con las familias.

CAPÍTULO II.8

Muñecas persona

Un enfoque innovador para plantear temas referentes a la diversidad con los niños

Anke van Keulen

Bureau MUTANT, Utrecht, The Netherlands

1. Introducción

“Las muñecas persona, y las historias que cuentan a los niños, ofrecen un modo realmente divertido, innovador y seguro para plantear cuestiones conflictivas y difíciles con los más pequeños, como el racismo, la exclusión del juego, los moteos y las bromas. Además, como las sesiones de relato de historias son tan interactivas, los niños se implican en intentar resolver el problema que la muñeca ha planteado.”

(Babette Brown, en el vídeo “Muñecas persona en acción”)

Las muñecas persona se utilizan para contar historias a los niños. Historias que puedan hacer que los niños se sientan respaldados en sus emociones y en el hecho de ser distintos. Se anima a los niños a mostrar empatía con la muñeca, lo cual les permite sentirse bien consigo mismos y con su propia cultura y, al mismo tiempo, mostrar respeto por los otros niños y otras culturas. Las historias eliminan las imágenes estereotipadas y los prejuicios. Además se estimula a los niños para que ayuden a las muñecas a resolver sus problemas.

1.1 Ejemplo de guión.

EL MAESTRO PRESENTA A LA MUÑECA PERSONA A LOS NIÑOS:

¿Recordáis quien es? Sí, es Johed. La última vez que vino a vernos estaba muy contento. ¿Recordáis por qué estaba tan contento? Sí, muy bien, porque había comido pizza con su padre y su madre en una pizzería. ¿Alguno de vosotros lo ha hecho alguna vez? ¿A quién le gustan las pizzas?

(Los niños responden)

Pero hoy Johed no está nada contento. ¿Sabéis lo que le ha pasado? Ha ido al parque para jugar un partido de fútbol con sus vecinos. Pero los chicos mayores del parque le han empezado a gritar: “¡Tú no puedes jugar! ¡Afgano! ¡Eres peligroso, ja, ja!”

¿Cómo pensáis que se ha sentido Johed? Se ha apartado y se ha quedado allí solo viendo como los niños jugaban a fútbol.

¿Os gustaría ayudar a Johed? ¿Qué habrías hecho si hubierais visto algo así en el parque?

(Los niños sugieren cosas)

¡Son unas ideas muy buenas! Habrías ido a jugar con Johed, si hubierais visto esto, o le habrías consolado. Johed piensa que le habéis ayudado y, fijaos, ¡incluso parece un poco más contento!

2. Origen

El método de las Muñecas Persona empezó en los Estados Unidos y se desarrolló durante un proyecto europeo de dos años en el cual participaron instituciones de Dinamarca, Gran Bretaña y los Países Bajos. Los ejemplos de este artículo se basan en las experiencias de los Países Bajos, donde varios educadores de distintos centros de atención a la infancia desarrollaron el método.

3. Objetivos profesionales

El método de las Muñecas Persona ofrece a los niños la posibilidad de identificarse, empatizar y desarrollar soluciones creativas para ayudar y consolar a la muñeca y

para dar y compartir. Ofrece también una oportunidad para resolver conflictos. Las muñecas persona y las historias se desarrollan en torno a todos los objetivos de DECET.

3.1 Algunos ejemplos

- desarrollar una imagen propia positiva y fortalecer la identidad:

La muñeca Milou saluda a su tía de Uganda. Se observa como dos niños adoptados de Uganda del grupo reaccionan con reconocimiento y orgullo.

- mejorar la identidad y el ambiente del grupo:

Cuando hay alguna fiesta en el grupo, se permite asistir a la muñeca Kyril

- aprender a conocer y reconocer la diversidad.

La muñeca Jeron vive con su madre y a menudo se queda en casa de su padre durante el fin de semana. Los niños aprenden la diversidad de las estructuras familiares y, al nombrar sus semejanzas y diferencias, de las características externas, como el color y el tipo de pelo, el color de la piel, el género.

- aprender sobre las emociones:

La muñeca Mia echa de menos a su amiga del centro porque se ha ido a la escuela primaria. Mia se siente muy triste. Los niños aprenden a reconocer y a nombrar las emociones.

- practicar la empatía:

El método de las Muñecas Persona es un medio para estimular y ejercitar la empatía a una edad muy temprana. Los niños aprenden lo que hiera y lo que es perjudicial; aprenden sobre conductas injustas y a actuar en consecuencia. Por ejemplo, alguien se ha llevado el cochecito de juguete de la muñeca Mia. Está muy triste. ¿Cómo pueden ayudarle los niños?

- defenderse a uno mismo y a los demás

A la muñeca Nelson no le permiten jugar con un grupo de niños. ¿Qué ideas se ocurren a los niños para ayudarle a defenderse?

4. Competencias: conocimientos, técnicas y actitudes

Con la ayuda de las muñecas, los niños pueden:

- reconocer y nombrar ciertas emociones;

- sentirse respaldados porque se dan cuenta de que otras personas viven experiencias similares;

- sentirse lo bastante seguros para hablar sobre sus propias emociones;

- estar al corriente de la diversidad social, étnica, de las discapacidades y diversidades que no encuentran en sus vidas;

- aprender a comprender la diversidad en las familias y los estilos de vida;

- aprender a comprender el valor de su propia individualidad y de su propia experiencia;

- aprender a hacer frente a las conductas deshonestas, para ellos y para otros;

- aprender a reconocer los estereotipos y los prejuicios;

- desarrollar una mente crítica y aprender a rechazar las conductas injustas y la discriminación;

- aprender a resolver problemas.

Las muñecas también producen un efecto sobre los adultos que trabajan con ellas y explican historias sobre ellas. Estimulan a los educadores a:

- ayudar a los niños a comunicarse con los demás;

- desarrollar sus propias capacidades de escucha, así como la capacidad de aceptar las respuestas de los niños;

- dar un uso pro-activo a las muñecas en el caso de que surja un problema:

- transmitir informaciones claras y correctas;

- hablar de temas difíciles con los niños, temas ante los cuales hayan encontrado resistencias anteriormente;
- tomar conciencia de los propios estereotipos y prejuicios;
- evitar presentar las propias ideas a los niños como modelo, y tomar distancia;
- conseguir un clima de grupo de atención y respeto mutuo, con menos bromas, menos gritos y menos exclusiones.

5. El contexto

La formación que usa las Muñecas Persona tiene lugar dentro de un programa o currículo sobre Equidad y Respeto por la Diversidad. Es vital que el método sea presentado dentro de un enfoque para la equidad y el respeto por la diversidad, como por ejemplo:

- Formación inicial. Abordar distintos objetivos sobre diversidad y combinar diversas técnicas, como la artesanía (fabricar las muñecas), la antropología y la psicología (diseñar una persona con una procedencia familiar) y la narración de historias.
- Formación continua de larga duración. Trabajar con los equipos en los centros de atención a la infancia para introducir el método, para apoyar a los educadores en su uso en la práctica diaria y ofrecer *feedback* a los educadores.
- Formación de formadores. Ofrece varios módulos sobre el método durante un curso sobre Diversidad y Equidad para formadores, tutores, miembros del equipo y profesores universitarios.

El método de las Muñecas Persona no debería ser una actividad aislada. El trabajo con Muñecas Persona en un centro de atención a la infancia debería hacerse con el compromiso del equipo completo, no solo de uno de los educadores. Los miembros del equipo y los gestores deberían integrar el método de las Muñecas Persona dentro de sus propios conceptos y prácticas de enseñanza.

La profesora Glenda MacNaughton utilizó las Muñecas Persona en Australia como herramienta de investigación. Su investigación reveló que las mejores posibilidades para que los niños aprendan sobre diversidad se dan cuando los profesionales:

- preguntan a los niños lo que ya saben sobre la diversidad (social);
- dan tiempo a los niños para que piensen en temas y preguntas y tienen paciencia cuando buscan respuestas;
- intentan discutir las razones que se esconden tras las respuestas de los niños;
- evalúan el progreso.

6. El proceso

El proceso de formación con Muñecas Persona consta de los siguientes elementos:

Observación

Cada educador empieza por observar su grupo de niños y utiliza un cuestionario general para responder a las siguientes preguntas: “¿Qué diversidad observas en tu grupo de niños? ¿Cuáles de las emociones de los niños son importantes en tu grupo? ¿Qué valores, juicios y prejuicios percibes en tus propios comentarios y observaciones, los de tus colegas y los de los padres?”

La observación ofrece varios puntos de partida para determinar la elección de la muñeca y elegir los temas de las historias. La observación no es solo importante al inicio del proyecto, sino también durante la duración del proyecto.

Elegir y desarrollar la muñeca

En base a las observaciones realizadas, los educadores eligen una muñeca que encaje con su grupo de niños. En general, tienen dos posibilidades. Podrían elegir una muñeca que dé diversidad al grupo (una muñeca negra en un grupo de niños blancos, una muñeca discapacitada en un grupo con niños físicamente sanos).

También podrían elegir una muñeca que se corresponda con la situación de algunos de los niños del grupo (hijos de padres divorciados; niños que viven en negocios familiares, como un granja o un restaurante; niños de la misma etnia y/o color de piel). El educador debería evitar una muñeca que se pareciera a uno de los niños especialmente.

Presentación de la muñeca

La muñeca se presentará al grupo de niños a lo largo de unas pocas sesiones, antes de empezar con la narración de historias. La muñeca se presentará al grupo como un amigo/a, alguien que visita el grupo de vez en cuando y se sienta en el estante de la clase. Durante las primeras sesiones, los niños conocerán su nombre, su origen familiar y su carácter. El objetivo es que los niños reconozcan y se relacionen con la muñeca a través de preguntas como: “¿Quién tiene también un hermanita bebé en la familia? ¿Quién tiene también una abuela que vive lejos? ¿A quién más le gusta la pizza?”

La visita de la muñeca empieza y termina con pequeños rituales: decir hola, cantar una canción, dar un abrazo de despedida, sentarse a la muñeca en el regazo, etc.

Narración de historias

Los temas de las historias son compatibles con la edad de los niños. Por tanto, reconocer las emociones y estimular la empatía serán especialmente importantes con niños de menos de tres años. Las bromas, la resolución de conflictos y la defensa de uno mismo y de los demás pueden utilizarse a partir de los tres años. El proceso de la narración de historia debe hacerse dentro del marco del enfoque para la Equidad y el Respeto de la Diversidad.

Actividades posteriores

Las historias serán más efectivas si vienen respaldadas por actividades de seguimiento: leer un libro para niños, cantar una canción, hacer un dibujo, bailar, hacer teatro. Los niños entienden así mejor el mensaje de la historia.

Registro, informe y seguimiento

Como se ha mencionado antes, el método de las Muñecas Persona no debería ser una práctica o actividad aislada. El método forma parte del plan de aprendizaje del centro y todo el equipo, no solo uno de los educadores, debería estar comprometido con ello.

7. Actividades de formación

7.1 Elegir una muñeca

Durante la sesión de formación, hay diversas muñecas disponibles. Los estudiantes deben elegir una y describir a una persona según los siguientes puntos: nombre, edad, género, origen familiar, origen étnico, clase social, estructura familiar, condiciones de vida, experiencias de migración o de viajes, preferencias culinarias, costumbres especiales, vacaciones especiales, actividades favoritas, libros, canciones, programa de televisión, características.

Ejemplo de personaje:

Esta es Mia. Tiene tres años y vive en un piso con su padre y su madre. Sus abuelos viven en Curaçao (Antillas holandesas), donde el clima siempre es agradable y cálido. En casa, su madre habla con Mia en papiamentu y le canta canciones de

Curaçao. A Mia no le gustan los juegos movidos, a veces es más bien tímida. Le encantan el pollo con salsa y los *marshmallows*.

Este es Alfred. Vive con su padres encima de la pizzería, donde va a menudo a jugar porque le gusta el ambiente bullicioso que hay. A Alfred le gusta que haya mucha gente y mucha juerga. Tiene cuatro años, y todavía necesita tiempo para acostumbrarse a la nueva mujer de su padre, su madrastra María. Todavía no está seguro de si le gusta. La madre de Alfred vive en Italia y él pasa los veranos con ella. El padre habla italiano con Alfred y holandés con María. A Alfred le gusta la pizza, pero también le gustan las salchichas y las patatas fritas. Desearía no tener que llevar gafas.

Este es Johed. Vive en un piso con sus padres, dos hermanos y una hermana. Johed tiene cuatro años y le encanta jugar a fútbol; marca muchos goles. Hace tres años que vive en Holanda y acaban de mudarse a un piso nuevo. Todo es nuevo y desconocido: la calle, los vecinos, las tiendas, el centro de atención a la infancia. Antes de venir a Holanda, la familia vivía en Afganistán, donde todavía viven los abuelos y los tíos y tías de Johed. Su padre y su madre hablan mucho de los abuelos; a menudo se sienten tristes.

7.2 Contar una historia

Los estudiantes crean una historia usando su muñeca persona sobre el tema de la diversidad, los prejuicios y la discriminación, o sobre defenderse a uno mismo y a los demás. En una sesión de juego de rol, uno de los estudiantes cuenta la historia al grupo, mientras el resto de los participantes reaccionan y responden como si fueran los niños. Después se evalúa la historia, se comenta y, si es necesario, se mejora.

Ejemplo de una narración de una historia

Se hace una breve presentación de la muñeca Mia. Los niños comentan un montón de historias que todavía recuerdan de las visitas anteriores. Mia les cuenta que estaba jugando con un cochecito y que alguien se lo quitó.

Objetivo – enseñar a Mia a defenderse

Mia se sintió triste y enfadada porque le habían quitado el coche. El educador indaga sobre el reconocimiento y la empatía hacia las emociones de Mia.

¿Cómo podemos ayudar a Mia? Los niños inventan todo tipo de soluciones.

Conclusión/resumen - el educador menciona una de las soluciones propuestas por los niños, la que se acerca más al objetivo, es decir, a ayudar a Mia a aprender a defenderse. Dice: “Mia está muy contenta de que hayáis querido ayudarla. La próxima vez, si alguien le quita el cochecito, pensará que es buena idea decir: quiero que me devuelvas mi coche, toma uno del armario si quieres jugar conmigo.”

8. Evaluación

8.1 Experiencias de los educadores

Los educadores que trabajan este método están entusiasmados y creen que el grupo no puede vivir sin esta muñeca “especial”. La muñeca se ha convertido en un/a amigo/a para los niños y, como señaló uno de los educadores, “los niños adoran a las muñecas”.

Al principio, los educadores pensaban que costaría acostumbrarse a trabajar con las Muñecas Persona. ¿Cómo reaccionarían los niños? ¿Cómo tenían que relatar las historias y qué tenían que hacer con las preguntas inesperadas de los niños? Este nuevo método tan poco usual hacía sentir a algunos educadores inseguros. Sin embargo, cualquier duda desaparece rápidamente, sobre todo gracias al entusiasmo de los niños. Los niños explican las historias de las muñecas en casa y algunos padres preguntan al educador: “¿Quién es este ‘niño’ nuevo del que hablan?”

Los educadores están contentos con la implicación de los niños durante el relato de la historia. Uno de los educadores siente que puede dar respaldo a los sentimientos de los niños, lo cual le resulta muy satisfactorio.

8.2 Posibles problemas y trampas

A pesar de estas experiencias positivas, los educadores, coordinadores y tutores descubrieron algunas trampas durante el proceso de trabajar con las muñecas. Una de ellas es la tendencia a atribuir demasiados rasgos distintos de los de los niños del grupo a la muñeca. El riesgo es que la muñeca sea considerada como extraña y rara, en lugar de semejante y como amiga. Si hay demasiadas diferencias con el carácter de la muñeca o con su vida cotidiana, los niños no pueden conectar ni identificarse con ella.

Otro posible problema es que los educadores quieren imponer sus normas de enseñanza y morales a través de las historias de la muñeca. Por ejemplo, cuando un educador está enfadado porque los niños no quieren recoger el espacio después de jugar, utiliza la muñeca persona para dar buen ejemplo a los niños. La muñeca no está pensada para que se use para ayudar al educador, sino para ofrecer respaldo a los niños.

Finalmente, la muñeca no debería convertirse en una “muñeca problema”. Esto pasará si la muñeca se enfrenta demasiado a menudo a problemas y nunca tiene experiencias positivas. Es importante encontrar un equilibrio entre los lados oscuros y claros de la vida de la muñeca.

8.3 Aspectos positivos

Muchos profesores han considerado que el método de las Muñecas Personas es muy útil para estimular la empatía de los niños. Las historias estimulan también la capacidad de resolución de problemas de los niños. Una buena observación es fundamental para identificar los temas adecuados, como por ejemplo, el orgullo por los orígenes de la familia, el color de la piel y el cuerpo; semejanzas y diferencias entre los niños individualmente y entre grupos y comunidades; colaboración dentro del grupo de niños, compartir juguetes y respetar las posibilidades y las limitaciones de los demás.

Los educadores están satisfechos con el método de las Muñecas Personas y lo consideran un enfoque productivo y lúdico para poner en práctica cuestiones relacionadas con la equidad y la diversidad.

Bibliografía

Brown, B., *Combating discrimination. Persona Dolls in action*. Londres: Trentham Books, 2001

Keulen, A. van en M. Adriaensen, *Evaluatieverslag Project Poppen-zoals-wij 1999-2000. (Informe de evaluación de las Muñecas Persona 1999-2000)*. Utrecht: Bureau MUTANT, octubre 2000.

Keulen, A. van, A. van Beurden, W. Doeleman, *Poppen-zoals-wij. Methodisch werken aan respect voor diversiteit met jonge kinderen. (Muñecas Persona. Método para la primera infancia sobre el respeto a la diversidad)*. Amsterdam: SWP, 2003.

Mac Naughton, G., *Dolls for Equity: young children learning respect and unlearning unfairness*. Londres: Tabajo presentado en el Congreso sobre Muñecas Persona, 1999.

Whitney, T., *Kids Like Us: Using Persona Dolls*. St. Paul: Redleaf Press, 1999.

CAPÍTULO II.9

Comunicación intercultural entre padres y profesionales

Emanuelle Murcier, Michelle Clausier, ACEPP

Declaración de intenciones y objetivos de DECET

ACEPP ha desarrollado un módulo de formación para profesionales de la atención a la infancia que reconoce el lugar y la identidad de cada niño en el centro a la vez que fomenta los intercambios culturales. La promoción de un mayor respeto por la diversidad entre los padres y los profesionales juega un papel central en la consecución de estos objetivos. A través de este enfoque, el módulo aborda los objetivos 1, 2 y 3 de DECET (véase Artículo II.2).

ACEPP – objetivos institucionales en referencia a la diversidad

El enfoque de ACEPP se centra en la implicación de los padres; un elemento esencial en el tema del respeto por la diversidad. Ciertamente, para ACEPP, la presencia de los padres en el centro de atención a la infancia posibilita una mejor identificación de la cultura de cada niño y su toma en consideración en la oferta de la atención. Además, la participación de los padres permite la vivencia de la diversidad de valores educativos en la vida cotidiana. Así, el centro de atención a la infancia ofrece un lugar para los encuentros interculturales, donde todas las personas implicadas aprenden a ir más allá de los prejuicios y de la falta de comprensión.

El objetivo de ACEPP es apoyar el desarrollo de unas relaciones de los padres y los profesionales, que acojan una diversidad de valores educativos y respeten la identidad de cada niño.

Comprender el choque cultural

A través de este módulo de formación ACEPP facilita una colaboración entre padres y profesionales que respete la diversidad y anime a los profesionales a adoptar actitudes abiertas. Al mismo tiempo este módulo reconoce que, si bien la diversidad es enriquecedora, puede ser también fuente de muchos choques culturales entre padres y profesionales, a causa de las diferencias en los valores y las prácticas educativas.

Este concepto del choque cultural, introducido por Margalit Cohen Emerique, es importante porque, si se ignoran, los choques culturales no pueden abordarse y superarse y generan entonces rechazo.

Cuando se encuentran con prácticas de los padres muy alejadas de las suyas, los profesionales pueden juzgar a los padres (*“Estos padres no saben tratar a su hijo”*) o imponer sus propias normas (*“Aquí lo hacemos así; son las normas”*). Ambas actitudes son perjudiciales para el niño y para el respeto de su identidad porque siente que se niega la pertenencia cultural de sus padres. Estas actitudes de juicio surgen de una amenaza a la identidad por parte de los profesionales, porque no se han abordado estos choques. Su cultura profesional se centra a menudo en teorías sobre el desarrollo del niño, que se basan en un concepto normativo y occidental de la educación.

Cuando se encuentran con padres cuyas prácticas no se corresponden con estos modelos, los profesionales de la atención a la infancia tienen que hacer frente al choque cultural. Por ejemplo, poner a un niño a dormir en una sala de juegos ruidosa en medio de otros niños y adultos choca con los conceptos profesionales de respeto por el ritmo del niño, así como la asociación entre el sueño y la calma. Como resultado, los profesionales pueden adoptar la actitud de que la madre tiene una “falta de respeto por el niño”. O un padre o madre que habla al niño de un modo que puede parecer rudo, duro o severo puede también provocar el choque cultural, al

igual que la práctica de permitir al niño jugar solo fuera del bloque de apartamentos. Emerique ha desarrollado un enfoque de tres pasos para abordar el choque cultural, que parte de la comprensión de cada uno de su propio marco de referencia. De este modo, cada individuo puede comprender donde radica el choque. Y ello a su vez facilita el tomar distancia, “descentrar” y mantener una actitud abierta.

El segundo paso –exploración del marco de referencia del otro– permite dotar de sentido las prácticas de los padres y evitar así las interpretaciones fijadas, generalizadas, simplificadas o de juicio que bloquean la comunicación.

Finalmente, el tercer paso, la negociación, es fundamental, porque las relaciones padres-profesionales en un contexto diversificado son, necesariamente, objeto de negociación entre dos marcos de referencia distintos. Solo a través de la negociación, es decir, la búsqueda de un “entremedio”, se puede evitar que una cultura sea la dominante y la otra la sumisa.

El enfoque de Emerique es un proceso clave para trabajar con los profesionales para potenciar actitudes abiertas, comprensión y respeto por la diversidad de los padres. Estas actitudes son también una condición previa hacia el respeto de la identidad del niño.

Por lo que respecta a los padres, este módulo de formación pretende ayudarles a superar actitudes de juicio frente a los demás.

Objetivos del módulo – desarrollar conocimientos, técnicas y actitudes

Los objetivos de ACEPP para este módulo de formación son:

- que los profesionales tomen conciencia de los choques culturales con que pueden enfrentarse frente a padres que utilizan prácticas educativas que les son extrañas;
- que tomen conciencia del impacto de su actitud en la calidad de la atención y en la posible implicación de los padres en el centro;
- trabajar para tomar distancia respecto a su propio marco de referencia;
- comprender la relatividad de los valores educativos;
- establecer una relación basada en la confianza y en el intercambio de conocimientos entre padres y profesionales en lo que se refiere a la educación de los niños de distintas culturas; ofrecer a los padres unas prácticas que tengan sentido y que obliguen a los profesionales a ir más allá de la incompreensión, de los juicios de valor y de las actitudes de renuncia;
- que los participantes desarrollen capacidades de negociación para que se tengan en cuenta las prácticas educativas de las distintas familias tanto en la atención individual como en el proyecto educativo colectivo.

Contexto de la formación

Normalmente la formación se desarrolla a lo largo de cuatro días. Los participantes deben poseer cierta madurez y experiencia profesional. La formación puede hacerse con un grupo formado únicamente por profesionales o con un grupo mixto de profesionales y padres.

Organización y formato

Este módulo se integra en un proceso de formación más largo, por ejemplo, el programa descrito en el Capítulo II.2. Constituye el núcleo de los cursos que ofrece ACEPP en relación a la diversidad. Este módulo, que requiere un clima de confianza y de respeto mutuo dentro del grupo, acostumbra a tener lugar después de los primeros días de formación, para que los participantes hayan tenido ya la oportunidad de relacionarse. Sin embargo, es importante que el módulo no se realice cuando la sesión de formación está demasiado avanzada, ya acostumbra a provocar el cuestionamiento de uno mismo y el deseo de cambiar los centros de atención a la infancia.

Una estructura de tres partes que incluye ejercicios prácticos

Una vez establecidos los conceptos teóricos centrales, tales como cultura y marco de referencia, el grupo se involucra en ejercicios prácticos basados en el enfoque de Emerique, tales como descentrarse, acercarse al marco de referencia del otro, y negociar.

Ejercicio 1. Choque cultural y descentración

El concepto de cultura se ve a menudo reducido a la pertenencia étnica. Sin embargo, todo individuo pertenece a varios grupos (familia, círculos profesionales, sitios geográficos, afiliaciones políticas y religiosas, etc.), lo cual de un modo más o menos consciente interviene en todas las relaciones. Estos vínculos son a menudo el origen de choques culturales, porque los valores relacionados con la pertenencia a estos grupos se ven cuestionados. Por tanto, cada uno de nosotros tiene “áreas sensible”; es decir, unos valores fuertes vinculados a los grupos con los que nos identificamos y sobre los cuales se basa nuestra identidad.

El primer ejercicio está diseñado para desarrollar el concepto de cultura y ayudar a los participantes a tomar conciencia de sus diversos componentes, incluyendo la pertenencia al grupo que constituye esa cultura.

Se pide a los participantes que recuerden situaciones de choque cultural que hayan experimentados en su vida personal o profesional.

Por ejemplo:

Una madre pide que se ponga a su hijo en el orinal cada hora para que aprenda a ser limpio.

Otra madre llama (cariñosamente) “pequeño idiota” a su hijo.

Un profesional se siente sorprendido al averiguar que una criatura de dos años duerme en la cama de sus padres.

Se exploran entonces estas situaciones según una parrilla de análisis diseñada por Emerique, donde se destaca lo que choca a cada participante, las áreas sensibles y las referencias de valores personales y profesionales que se ven afectadas. Los participantes se preguntan:

- ¿Qué emociones siento: enfado, indignación, sorpresa?

- ¿A cuáles de los valores y de los conceptos personales y profesionales de mi marco de referencia se debe el choque?

Al analizar el choque cultural, uno puede “distanciarse” de la emoción y conseguir así “descentrarse”.

Como complemento a este ejercicio, y para ayudar a los participantes a tomar conciencia de su propio marco de referencia y su pertenencia, los participantes podrían también señalar acontecimientos de su vida profesional o personal que les hayan permitido tomar conciencia de uno o más aspectos de su identidad (religiosa, política, cultural, pertenencia a un grupo profesional). Se les llama “acontecimientos fundacionales”.

Por ejemplo, uno de los participantes recordaba a un padre que hablaba mal de sus vecinos. “Se nota que son católicos.” “Entonces, me pareció un comentario doloroso, y ahora me doy cuenta de que me sentí relacionado con mi propio catolicismo, que es más fuerte de lo que suponía. Forma parte de mí, es cierto.”

Ejercicio 2. Exploración del marco de referencia del otro

Esta segunda fase se centra en descubrir e intentar comprender el marco de referencia de los demás. El formador pregunta al grupo sobre sus teorías acerca de lo que puede sentir la persona que ha originado el choque: sus valores, sus marcos de referencia y sus pertenencias, que podrían explicar su actitud. Este ejercicio, puesto que descansa sobre el desarrollo de hipótesis y no de certezas, posibilita que los participantes dejen de lado sus impresiones y prejuicios iniciales. De este modo,

descubren que distintas actitudes y enfoques pueden tener sentido y tener una razón de ser, un paso necesario antes de hacer un juicio de valor.

El grupo explora también las cuestiones más generales que surgen. ¿Los distintos valores y marcos de referencia se relacionan de algún modo con la educación, con el lugar de la mujer en la sociedad, con las prácticas religiosas, con la práctica profesional, etc?

Ejercicio 3. Negociación

El grupo explora entonces técnicas y estrategias de negociación, y descubre métodos eficaces para encontrar soluciones que respeten las necesidades y los intereses de ambas partes y en las que ambos cedan en algo para conseguir el mejor acuerdo.

Por ejemplo, ¿cuál es la mejor manera de que los profesionales puedan llegar a un acuerdo con la madre que quiere que se siente a su hijo en el orinal cada hora? ¿Cómo podemos garantizar que el acuerdo respeta los intereses del niño, tiene en cuenta los deseos de la madre y no entra en contradicción con el proyecto del centro?

Los participantes aprenden técnicas de negociación a través del juego de rol que permite al grupo analizar situaciones de la vida real y encontrar varias soluciones posibles.

El proceso de evaluación

La evaluación comprende dos elementos:

- Al finalizar cada día de formación, se reserva una hora para la valoración.
- Unas semanas después de completar el módulo, los participantes rellenan un formulario de evaluación donde se les pide que valoren los cambios de actitud y de comprensión que puedan haber tenido lugar como resultado del módulo. ¿Se ha producido un cambio en su visión y hasta que punto?

Resultados de la evaluación

Puesto que el grupo basa su trabajo en situaciones de choque cultural en la vida real, los resultados de la evaluación señalan descubrimientos muy valiosos y desarrollo de técnicas tanto por parte de los formadores como de los participantes:

- La importancia de reconocer el hecho de que uno puede sentirse chocado y de que mientras no se dé cuenta no podrá abordarlo adecuadamente.
- La creciente capacidad de los participantes para comprender las diferencias culturales sin compararlas o juzgarlas según sus propias referencias culturales: sus "gafas culturales"
- La implicación de cada uno en la exploración de sus propios valores y concepciones.
- Una mejor comprensión de las diferencias culturales y de las conductas distintas.
- El descubrimiento de que toda conducta tiene un sentido para el que la realiza.
- La importancia de aceptar el valor relativo de los conocimientos de los profesionales frente a los de los padres.

Feedback de los participantes

Estas nuevas perspectivas pueden resumirse a través de algunos de los comentarios que han aparecido en los formularios de evaluación:

"Es un trabajo importante no solo para mi trabajo en el centro de atención a la infancia, sino también para mis encuentros en general."

"He llegado a comprender que todos los padres tenían una razón para actuar como lo hacían y que a menudo, desde su punto de vista, era en beneficio de su hijo."

“Si no entiendo a un padre, si pienso que exagera respecto a su hijo, ahora intento superar este juicio y comprender por qué actúa de ese modo.”

“Cuando otro padre incurría en unas prácticas que a mi no me parecían buenas para el niño, siempre me decía: ¿cómo podría convencerle de que lo hiciera como yo lo hago? En realidad, estaba interfiriendo con el sentido común de los padres. Ahora, me pregunto cómo abrir un diálogo para comprender por qué actúa como lo hace.”

“Ha cambiado mi modo de ver las cosas. Ahora, en vez de cuestionar las prácticas y criticar y sentirme mal por ello, me pregunto: ¿Por qué me siento así? ¿Qué es lo que hay en juego?”

“Lo que ha cambiado es que ya no me molesta que otros padres no actúen como yo. Antes, me sentía atacado por las prácticas distintas. Ya no. Hay tantos padres como maneras de educar a un niño.”

“El módulo me ha hecho más abierto y me ha permitido comprender ciertas actitudes de otros padres que ahora puedo utilizar, mientras que antes las hubiera juzgado severamente.”

Lo que han aprendido los formadores

Al abordar cuestiones de pertenencia cultural, es vital que el grupo se sienta seguro. Cuando se le pide a alguien que trabaje sobre sí mismo, hay siempre un proceso que hay que respetar. Los individuos deben sentirse libres y seguros para revelar lo que han aprendido.

Lo más importante es el auto-descubrimiento, no el compartirlo con los demás. El formador debe garantizar este respeto para que el grupo funcione. Debe también establecer los límites de lo que se puede trabajar dentro del grupo. Es un proceso de descubrimiento y de desarrollo de técnicas, no una sesión de terapia.

CAPÍTULO II.10

Taller de Sensibilización – Arte y teatro

Anastasia Vafeas

Centre of Artistic and Educational Training "Schedia" ("The raft")

1. Objetivos profesionales sobre Diversidad y Equidad

1.1 Declaración de intenciones y objetivos de DECET

Este breve programa de formación está diseñado para conseguir los siguientes de la declaración de intenciones de DECET. Todo individuo que recibe atención a la primera infancia:

- desarrolla un sentimiento de pertenencia
- se le permite desarrollar los diversos aspectos de su identidad
- puede aprender de los demás más allá de las fronteras culturales o de cualquier tipo
- puede participar como ciudadano activo
- aborda activamente los prejuicios a través de una comunicación clara y de la voluntad de crecer
- trabaja con los demás para cuestionar las formas institucionales de prejuicio y discriminación

1.2 Objetivos institucionales

Este programa se centra en la importancia del arte para fomentar el respeto a la diversidad, ayudando a los profesionales de la educación a comprender el papel que pueden tener las actividades artísticas dentro del contexto escolar:

- Conseguir un interés activo y la participación de los niños en el proceso de aprendizaje al basar las actividades en torno a sus experiencias e introducir situaciones de la vida cotidiana en el programa escolar.
- Ofrecer diversas vías de expresión y de canalización de la creatividad.
- Enfatizar la importancia de conectar el trabajo manual y el intelectual.
- Ofrecer la oportunidad dentro de la clase para el intercambio y el procesamiento de elementos culturales del origen familiar de cada niño.
- Permitir a los maestros trabajar sobre la dinámica del grupo e intervenir cuando sea necesario, para evitar que se creen grupos en función de estereotipos (p. ej., niños-niñas, nativos-inmigrantes, etc.).
- Abrir nuevas vías para la expresión de tensiones ocultas y de las diferencias entre los niños. Los conflictos y los problemas pueden aliviarse a través de la actividad más adecuada: racionales (p. ej., debates) o simbólicas (p. ej., el juego teatral). Ello permite también a los niños poner en práctica las técnicas de resolución de conflictos.
- Desarrollar un visión positiva, más segura para garantizar una buena integración social del niño.

2. Competencias – conocimientos, técnicas, actitudes

Este programa de formación muestra a los profesionales de educación preescolar, como usar las actividades artísticas de un modo eficaz y creativo para fomentar el respeto por la diversidad.

La formación se basa en métodos experimentales-participativos, que dan a los participantes la oportunidad de:

- Experimentar los poderosos resultados que las actividades creativas pueden tener en la exploración de la propia identidad múltiple, en la construcción de un sentimiento de pertenencia, en la comprensión de otros puntos de vista y en el desafío de los prejuicios y la discriminación.
- Aprender métodos de enseñanza basados en actividades artísticas.

- Desarrollar su interés en esta área y participar en programas de formación de más profundidad.

3. Contexto

La sesión de formación dura dos días y está dirigida a educadores de centros de atención de día y jardines de infancia de una ciudad o localidad concretas. El número total de participantes varía según las necesidades específicas de cada zona. Se divide a los participantes en grupos mezclados de 15-20, para propiciar el intercambio de experiencias. Los participantes no acostumbran a estar familiarizados con los temas relacionados con la diversidad y la equidad.

Los formadores del curso son profesores cualificados y artistas (colaboradores de Schedia)

4. El proceso

Los participantes del curso deben ser educadores de preescolar que trabajan en el sistema educativo de la ciudad.

5. Actividades

La sesión de formación incluye las siguientes actividades:

1er día – Talleres artísticos

Juegos teatrales y pintura:

Quién creo que soy

Cómo veo al otro

Música

Nuestras diferencias y nuestros intereses comunes

Síntesis de las tres formas de arte

(por ejemplo: improvisación teatral combinando elementos de música y pintura).

¿Cómo podemos colaborar para conseguir un objetivo común?

2º día

a. Discusión sobre los sentimientos personales y las reacciones durante el taller del primer día.

b. Escribir algunos pensamientos comunes.

c. Juego de rol: “De qué manera nuestra identidad y nuestros prejuicios influyen en nuestro trabajo.”

d. Demostración de un ejemplo de buena práctica referente al respeto por la diversidad en la educación de la primera infancia.

e. Ideas para mejorar la calidad de los servicios en las estructuras preescolares en referencia a los objetivos de una educación no-discriminatoria.

6. Evaluación, experiencias, interrogantes

6.1 Evaluación

Este programa de formación se ha aplicado en los municipios griegos de Atenas, Argiroupoli, Faliron, Thessalonki, Heraklion. El programa fue valorado positivamente tanto por parte de los participantes como de los organizadores. La mayor parte de los participantes expresaron su deseo de participar en cursos de formación más largos sobre este ámbito.

6.2 Experiencias

Durante el taller creativo del primer día, los participantes disfrutaron de la experiencia, sobre todo de redescubrir sus ganas de jugar. Estas reacciones salieron

a la luz durante las discusiones del segundo día, y todos estuvieron de acuerdo en que las actividades artísticas son una vía muy eficaz de expresión y de comunicación.

Los participante se mostraron más reservados a la hora de hablar sobre “De qué manera nuestra identidad y nuestros prejuicios influyen en nuestro trabajo”. El grupo se dividió en dos partes: los que admitían sus propios prejuicios y los que los negaban.

6.3 Sugerencias para los formadores

Los participantes señalaron algunos aspectos en que los formadores podrían ser más efectivos. Durante las actividades artísticas, los formadores deberían ayudar a los participantes a sentirse más cómodos con el hecho de expresarse libremente y disfrutar con ello. La censura de cualquier tipo, ideológica o estética, no permitirá a los participantes disfrutar de una experiencia creativa total y liberadora.

Durante la discusión del segundo día, los formadores deben ser muy sensibles al coordinar el debate de los grupos, de modo que ningún participante se sienta ofendido y no se pongan en marcha mecanismos de defensa. Además, los formadores deben tener mucho cuidado de no proyectar sus prejuicios en los demás.

7. Bibliografía

Anastasia Houndoumadi, *By a pool, eating plums. Exploring the learning needs of children of Muslim families living in Metaxourghio*, Atenas. Atenas: Schedia, 2002.

CAPÍTULO II.11

¡Está bien ser uno mismo! – Un viaje contra la discriminación

Talleres de formación y grupos de debate diseñados para trabajar en tándem con el vídeo.

Petra Wagner

Project Kinderwelten, Berlin, Germany

1. Introducción

Este programa de formación ha sido diseñado para trabajar mano a mano con el vídeo “¡Está bien ser uno mismo! – Un viaje contra la discriminación” (Gante: VBJK 1998, 28 min.)¹, y ofrece una introducción al Enfoque de la No-discriminación.² En el vídeo, Louise Deman-Sparks y ReGeena Booze explican como desarrollaron el Enfoque de la No-discriminación y lo que significa en la práctica. Se muestran algunos ejemplos de prácticas de la No-discriminación en centros de atención a la infancia de California, como el juego con muñecas diversas, la observación de paredes con fotos familiares, y el debate sobre los distintos modos de hacer pan.

A través de los talleres y las discusiones de grupo, se examinan con más detalle los temas, las directrices y los métodos ilustrados en el vídeo. Los participantes obtendrán un conocimiento más profundo de los temas tratados, tendrán la oportunidad de reflexionar sobre las nuevas ideas presentadas en el vídeo y desarrollarán también una mejor comprensión de los objetivos de no-discriminación sobre los que trata el vídeo.

2. Objetivos profesionales sobre la Diversidad y la Equidad

El vídeo debería considerarse como un punto de partida para el debate en grupo estructurado. Al hablar sobre los temas planteados en el vídeo, los participantes aprenderán más sobre el enfoque de la No-discriminación y descubrirán formas de utilizar estos conocimientos en su propio contexto de enseñanza. Este es un objetivo importante, ya que el trabajo de la no-discriminación requiere una gran conciencia sobre temas de justicia social y de poder en la propia sociedad. Las técnicas diseñadas para el contexto californiano no pueden trasplantarse de una cultura a otra sin adaptarlas a la nueva situación y a los nuevos temas.

3. Competencias – conocimientos, técnicas, actitudes

A través del trabajo con el vídeo, los participantes aprenderán sobre el desarrollo de la no-discriminación y sobre los principios subyacentes a las actividades de la no-discriminación, y tendrán la oportunidad de reflexionar sobre sus propias actitudes y situación. A su vez, los formadores obtendrán una visión de los conocimientos y las experiencias de los participantes en torno al trabajo de la no-discriminación.

4. El contexto

El método que presentamos puede practicarse con grupos de educadores y estudiantes que quieran aprender sobre el desarrollo y los principios del Enfoque de la No-discriminación pero sobre el cual tengan pocos o ningún conocimiento.

5. Actividades del taller

¹ Video ,How good it is to be you. An Anti Bias journey. Gante: VBJK, 1998. www.vbjk.org; www.decet.org

² Derman-Sparks, L., *Anti Bias Curriculum. Tools for empowering young*

Los participantes visionan el vídeo y comparten las primeras impresiones. Entonces vuelve a ponerse el vídeo, parando en cada sección para comentarlo con más detalle y plantear dudas. Es muy útil tener una transcripción del vídeo.

El taller se estructura siguiendo la línea del vídeo:

Inicio

Louise Derman-Sparks recuerda como una charla que tuvo con su hijo afroamericano adoptado le despertó el interés por explorar el desarrollo de la identidad del niño y de sus actitudes hacia los demás.

Cuestiones para reflexionar y comentar:

¿Qué sabes sobre el desarrollo de la identidad en los niños pequeños?

¿Dónde/de quién lo aprendiste?

¿Formó parte de tu formación como enseñante? ¿Cómo?

Valorar la diversidad

ReGeena Booze ofrece ejemplos de cómo ella cultiva el orgullo y la autoestima de los niños.

Derman-Sparks explica por qué es necesario un Enfoque activo de la No-discriminación para ayudar a los niños a comprender quienes son y a respetar a los demás.

Cuestiones para reflexionar y comentar:

¿Qué entendemos por identidad/concepto de sí mismo e identidad de grupo?

¿Cómo se relaciona la propia identidad con la del grupo?

Sentirse orgulloso, ¿es uno de los objetivos que persigues?

¿Cuáles son tus experiencias personales respecto al orgullo?

¿Quién utiliza el “orgullo” en tu contexto?

Discutir la siguiente afirmación: “Reunir a distintos niños no comporta automáticamente una comprensión mutua y la inclusión de todos ellos.” ¿Cuál es tu experiencia?

Derman-Sparks afirma que los niños, a una edad muy temprana, se muestran incómodos frente a personas que son diferentes porque perciben mensajes negativos sobre estas personas. ¿Se te ocurre algún ejemplo de esto?

Un entorno que refleje la diversidad

Booze explica, a través de ejemplos, de qué modo un entorno no-discriminatorio refleja la diversidad.

Cuestiones para reflexionar y comentar:

¿Por qué debería un centro de atención a la infancia reflejar la diversidad de sus niños y sus familias?

¿Tu centro refleja la diversidad de tus niños?

¿A quién refleja?

¿Quién falta?

Booze dice que no es tolerancia lo que quiere. ¿Qué quiere decir con esto? ¿Qué opinión te merece?

Crear un Enfoque de la No-discriminación como un viaje

Derman-Sparks destaca la necesidad de la autoreflexión del profesor/educador

Cuestiones para reflexionar y comentar:

(Leer los objetivos de la No-discriminación para niños y adultos: Discusión de los términos)

¿Qué es similar para niños y adultos? ¿Qué es distinto?

¿Cuál de mis propias experiencias me viene a la cabeza?

Juicios predominantes

Booze nos cuenta como reacciona ella cuando los niños la confrontan con sus propios prejuicios.

Cuestiones para reflexionar y comentar:

¿Con qué tipo de prejuicios te ves confrontado?

¿Cómo reaccionas cuando los niños o los padres expresan prejuicios?

¿Cómo te sientes?

¿Por qué resulta tan difícil no juzgar y en lugar de ello preguntar y explicar?

El Enfoque de la No-discriminación es beneficioso para todos los niños

Derman-Sparks explica como la discriminación tiene efectos distintos en los niños, dependiendo de su estatus como miembros de la minoría o de la mayoría.

Sin embargo, es perjudicial para todos los niños.

Cuestiones para reflexionar y comentar:

“Una educación no-discriminatoria es necesaria cuando hay muchos niños de minorías.” Discutir esta afirmación.

¿Por qué es necesario el trabajo de la No-discriminación para los niños de la mayoría?

6. Evaluación, experiencias, interrogantes

Debería ofrecerse la transcripción escrita del vídeo para aquellos participantes que no tuvieran un buen nivel de inglés (disponible en alemán). Aún así, incluso los que no hablaban un inglés fluido consideraron el vídeo muy interesante, con una información sucinta y bien organizada, nuevos temas sobre los que reflexionar, y la oportunidad de conocer a dos mujeres extraordinarias.

CAPÍTULO II.12

El recorrido dominante

Colette Murray

Miranda Cooke

The 'eíst' Project Pavee Point, Irlanda

1. Introducción

Se trata de un ejercicio interactivo que explora la representación de todos los niños y las familias en la sociedad en general y, más concretamente, en los marcos de atención a la primera infancia.

2. Objetivos profesionales sobre Diversidad y Equidad

El ejercicio pretende:

1. Elevar el nivel de conciencia de los potentes mensajes sobre lo que está “normalizado” en la sociedad;
2. Introducir ideas sobre la formación de la identidad y el desarrollo de la autoestima;
3. Destacar temas sobre la identidad individual y la identidad de grupo;
4. Establecer relaciones entre los temas relativos a la diversidad y las expectativas de los profesionales en referencia a los niños pertenecientes a minorías;
5. Ayudar a los participantes a poner a prueba el entorno físico¹ de sus marcos de atención a la infancia;
6. Destacar la importancia de la primera impresión para los padres cuando acceden al servicio;
7. Respaldar al participante en su cuestionamiento de los estereotipos negativos de su entorno físico.

3. Competencias y conocimientos

Los participantes aprenderán como:

- Se representa en nuestra sociedad a la cultura dominante y a las minorías y como el poder de estas imágenes influye en la formación de las actitudes.
- Los mensajes sociales dan o quitan valor, desde una edad muy temprana, a quienes sean los niños y de donde procedan
- Es importante que los niños reciban mensajes que respalden su identidad, tanto individual como en términos de su procedencia o comunidad particular, de modo que puedan desarrollar un sentimiento de pertenencia y sentirse valorados.
- Un entorno que refleje la diversidad puede ser una herramienta útil para provocar debates y respaldar el desarrollo de la comprensión por parte del niño de la diversidad y la igualdad, así como para abordar temas difíciles que puedan surgir.
- Es vital garantizar que todos los niños están representados en el entorno físico.

3.1 Técnicas

Los participantes aprenderán a desarrollar:

- La capacidad de poner a prueba su entorno físico para ver si representa a todos los niños acogidos y la diversidad de la sociedad en general.
- Ideas sobre como empezar a representar a los niños acogidos, por ejemplo, a través de una lista de recursos o ideas sobre como crear sus propios recursos.

¹ El entorno físico incluye el rincón de los libros, del arte, de la música y de la casa, las muñecas, los títeres, las casas de muñecas, los accesorios para el juego, lo que se cuelga en las paredes, los pósters, las actividades de mesa, las indicaciones de las zonas de juego, el equipo y los espacios, el patio exterior, las zonas de acogida, los folletos, los tabloneros de anuncios y la accesibilidad a las áreas de juego y a los equipamientos.

3.2 Actitudes

Los participantes reflexionarán sobre el desarrollo de la empatía y sobre como las actitudes están influenciadas por los mensajes que reciben de la sociedad, los medios de comunicación, la televisión y las publicaciones, etc. Este ejercicio ofrece a los participantes la oportunidad de examinar como sus propias actitudes pueden haber sido influenciadas por los mensajes sociales. Este ejercicio puede ser también útil para desafiar a los participantes que niegan la importancia de este trabajo en la primera infancia.

4. El contexto

Este ejercicio puede desarrollarse en sesiones de formación inicial o en sesiones de formación continua con gestores, profesionales o formadores.

5. El proceso

Este ejercicio se centra mucho en el niño, y capta la imaginación y las preocupaciones de los profesionales que desean dar respaldo a todos los niños acogidos. Es deseable como formación introductoria o como parte de un curso más en profundidad. El recorrido Dominante es un punto de partida para cualquier programa de formación porque ofrece a los educadores las técnicas para poner a prueba el entorno. Antes del ejercicio, es útil ofrecer a los participantes unas bases sobre el desarrollo/formación de la identidad y sobre las investigaciones actuales referentes al desarrollo de prejuicios en los niños.

6. Actividades

6.1 Materiales necesarios

- Un collage de imágenes de periódicos, revistas, folletos de viajes y catálogos de servicios a la primera infancia pegadas sobre grandes cartulinas. Es aconsejable barnizarlas.
- Una selección de tarjetas de felicitación: tarjetas de aniversario para niños, y tarjetas para otras ocasiones festivas.
- Una selección de revistas y de folletos de viajes.
- Una selección de libros infantiles ilustrados, libros usados en los centros de atención a la infancia y libros de la escuela primaria.
- Un retroproyector que muestre las preguntas sobre las que los participantes tienen que pensar mientras realizan su recorrido.
- Una selección de imágenes de niños que describan a un niño en concreto, incluyendo su edad y un poco de información sobre su identidad y su lugar de residencia.
- Es muy importante que las descripciones de los niños (imágenes) incluyan ejemplos que tengan relevancia para los participantes implicados en los ejercicios. Por tanto, sería muy útil tener información previa sobre la composición de los grupos de niños a cargo de los participantes, para que el ejercicio resultara más relevante y útil.
- Cada una de las imágenes de un niño impresa en una tarjeta y barnizada.

6.2 El espacio

Se necesitará suficiente espacio para exponer todos los materiales del recorrido dominante

- espacio para que los participantes se muevan por la sala en parejas para examinar los distintos materiales.

6.3 El tiempo

Puesto que en este ejercicio se utilizan muchos materiales, es necesario un tiempo de preparación. Hay que dar también entre 1, 5 y 2 horas para que todos los participantes puedan ver los materiales y dar su *feedback*.

6.4 Método de aplicación

El formador deberá seguir los siguientes pasos:

1. Explicar el ejercicio
2. Dividir el grupo en parejas
3. Dar a cada pareja los atributos de su niño. A continuación se dan algunos ejemplos que se han utilizado en las sesiones:
 - Un niño negro, de cuatro años, que vive en una zona rural y que nació en Irlanda de una madre “soltera” irlandesa que trabaja como secretaria jurídica.
 - Una niña blanca, irlandesa, de cinco años, cuya madre es médica y cuyo padre es abogado. Tiene un hermano mayor en un internado y una hermana en la universidad.
 - Una niña musulmana de cuatro años nacida en Irlanda. Vive con su madre y su padre, que tienen una tienda de comestibles en el centro de Dublín.
 - Un niño vietnamita adoptado, bilingüe, de tres años, cuya familia habla irlandés en casa. Su madre es maestra de una escuela primaria y su padre un funcionario de prisiones.
 - Un niño negro de cuatro años, sordo; sus padres usan el lenguaje de signos para comunicarse con él. Su padre es médico y su madre trabaja en casa.
 - Una niña *traveller* que vive con su madre y su padre, tres hermanas y un hermano en un centro habilitado. Sus tías, tíos y primos viven en el mismo centro.
 - Un niño de cuatro años que vive en una pequeña isla de la costa oeste de Irlanda. Habla irlandés y su padre trabaja para Raidió Na Gaeltachta (una emisora de radió en lengua irlandesa).
4. Se pide a las parejas de participantes que hablen sobre su niño particular tal como se describe en las tarjetas y que desarrollen una “personalidad” para el niño, es decir, un nombre y algunos detalles descriptivos, como por ejemplo, lo que consideran importante en sus vidas. Esto se comparte con el grupo al terminar la actividad.
5. Se pide a cada pareja que hagan un recorrido como si fueran ese niño, pero utilizando sus conocimientos de adultos para analizar la situación y considerar los mensajes que recibe el niño.
Se ha explicado al grupo que se trata de una selección al azar de materiales impresos que se pueden encontrar normalmente en las tiendas locales y en la sociedad en general.
6. Se pide a los participantes que busquen imágenes que reflejen la identidad de sus “atributos”, incluyendo la familia del niño. Las imágenes deberían incluir las que son positivas, las negativas y las neutras.
7. Los participantes toman nota de sus observaciones. Un retroproyector muestra la lista de las preguntas que deben tener en mente durante su recorrido.
 - ¿Qué imágenes de ti o de tu vida hay aquí reflejadas?
 - ¿Qué te dicen estas imagen sobre ti mismo?
 - ¿Cómo te has sentido?
8. Al cabo de unos quince minutos, cada grupo informa al resto del grupo.
Se les pide que describan los atributos que han desarrollado para el niño y que respondan a las preguntas del retroproyector.

6.5 Debate

Los participantes respondieron a las imágenes que se les presentaron como vemos a continuación:

Los niños y las familias de la cultura dominante:

- Dominan en las imágenes generales
- Aparecen como las únicas personas que van de vacaciones.
- Las personas blancas parece que llevan vidas plenas y felices en la mayoría de las imágenes.

Niños y familias *travellers*:

- Las imágenes de los *travellers* son sosas y sombrías, la mayoría impresas en blanco y negro y procedentes de periódicos.
- En los periódicos, solo se fotografía a niños *travellers* con malas condiciones de vida y en situaciones muy serias: por ejemplo, en manifestaciones, viendo como sus padres se enfrentan a la policía o en otras situaciones negativos.
- Los niños negros y los niños gitanos aparecen en fotografías para ilustrar artículos sobre racismo.
- Hay más fotografías de niños negros y niños blancos haciendo cosas juntos.
- Los participantes no encontraron fotografías ni libros con niños *travellers* y niños sedentarios jugando juntos.
- No hay modelos de rol positivo representados de *travellers* en ninguno de los materiales utilizados para el ejercicio.

Los niños negros y sus familias

- No hay imágenes relevantes de niños negros irlandeses y sus familias.
- Las imágenes son exóticas y no tienen relevancia para la vida diaria de los niños.
- Las personas negras acostumbran a aparecer si son famosos, por ejemplo, relacionados con el deporte, la música y la moda, o si son pobres.
- En las fotografías de niños negros que viven en la pobreza acostumbra a aparecer una persona blanca (normalmente alguien famoso) que les está ayudando.
- Hay muy pocas imágenes de personas de raza negra realizando tareas cotidianas o trabajando para ganarse la vida, ocupando puestos diversos.

Diversidad familiar

- Hay muy poca diversidad de tipos de familia.

Discapacidad

- La discapacidad es invisible.

Diversidad idiomática

- Hay muy poca representación de la diversidad idiomática.

6.6 Respuestas del grupo al ejercicio

Habiendo adoptado los atributos del niño, los participantes dijeron haberse sentido como si pertenecieran a la minoría y que había ideas preconcebidas sobre ellos. No fue agradable ser ese niño y no se sintieron representados en la sociedad irlandesa.

6.7 Conclusiones

Las conclusiones surgidas de las sesiones previas de este ejercicio se centran en el hecho de que los niños reciben mensajes de las imágenes y representaciones de su entorno, tanto si se pretende como si no. Por tanto, los profesionales de la primera infancia tienen la responsabilidad de revisar la imaginería que presentan en sus instalaciones para garantizar la inclusión de todos los niños. Otro punto importante es que lo que se omite en el entorno puede conllevar un mensaje tan potente como lo que se incluye.

7. Ejercicio de seguimiento del Recorrido Dominante

Recuperando las mismas identidades que han usado en el recorrido dominante, se pide a los participantes:

- que, por parejas, piensen en maneras posibles para dar al niño al que han encarnado un sentimiento de pertenencia en el marco de la educación de la primera infancia.
- que piensen sobre formas imaginativas de representar imágenes positivas de las minorías en el entorno físico.

8. Recursos

El proyecto “éist” ha desarrollado una lista donde se recomiendan recursos (y se indica donde encontrarlos) para fomentar la diversidad y la equidad en la primera infancia.

Sin embargo, se anima también a los participantes a crear sus propios recursos en sus instalaciones para la primera infancia. Una cámara puede ser una herramienta útil. Por ejemplo:

- Montar una pared para exponer fotos familiares y pedir a las familias que traigan fotografías. Hablar sobre las fotos con los niños y abordar cualquier tema que pueda surgir de estas charlas.
- Fotografiar las caras de los niños, ampliarlas y barnizarlas y utilizarlas para hablar sobre semejanzas y diferencias. Con los niños mayores pueden también utilizarse como puzzles.

Antes de terminar la sesión, se advierte a los participantes que no deben ignorar las cuestiones que surgen en sus actividades del día a día y que deben garantizar que no se aísla a los niños de minorías y se les pide que se incluya la representación de sus orígenes o comunidad. Cuando los niños plantean preguntas relativas a la diversidad, debería ofrecérseles siempre una información clara y precisa.

9. Evaluación

Normalmente se pide a los participantes que escriban, en una frase, lo que piensan sobre el ejercicio. A continuación hay una muestra de las respuestas de un grupo de participantes de formación inicial:

- *Me he dado cuenta de que muchos niños de distintos orígenes no están representados como deberían estarlo. Me ha hecho reflexionar sobre modos de incluir a los niños.*
- *Muy interesante en cuanto al aprendizaje de cómo representar a todo tipo de niños.*
- *Me ha parecido muy interesante y también me ha ilustrado sobre como se representan las distintas culturas.*
- *Me ha hecho abrir los ojos. Me ha hecho tener más conciencia sobre las representaciones.*
- *Es interesante y me hace pensar de un modo distinto.*
- *Me ha parecido una sesión muy ilustrativa sobre las distintas imágenes que representan a los pueblos y a las familias en las revistas, los libros, etc.*
- *¡Me ha hecho pensar!*
- *Los mensajes sutiles son a menudo los más potentes y se oyen por encima de las declaraciones directas*
- *Me ha hecho pensar desde una perspectiva distinta a la mía, pero me ha parecido difícil.*
- *Una manera interesante de mirar a través de otros ojos.*
- *Me ha resultado muy sorprendente porque me ha mostrado las lagunas que hay en la manera en que las personas de las minorías están representadas.*
- *Interesante. Me ha hecho dar cuenta de cosas que no necesariamente había considerado antes.*
- *Me ha hecho fijarme en la poca representación positiva de las minorías en los medios de comunicación.*

CAPÍTULO II.13

Respeto por la diversidad en la atención y la educación de la primera infancia

El CD Rom y su aplicación

Anke van Keulen, Bureau MUTANT, Países Bajos

1. Objetivos profesionales sobre Diversidad y Equidad

El CD Rom “Respeto por la diversidad en la atención y la educación de la primera infancia” (VBJK, e. a. 1997)¹ está basado en los “Objetivos de Calidad de los Servicios para la Infancia”, establecidos por la Red para la Atención a la Infancia de la Comisión Europea. Estos objetivos defienden el respeto por la diversidad.

El CD Rom busca también estos objetivos de DECET:

- El sentimiento de pertenencia;
- Oportunidades de desarrollar los diversos aspectos de la identidad individual;
- Participación como ciudadanos activos;
- Confrontación activa a la discriminación a través de una comunicación abierta y de la voluntad de crecer;
- Cooperación en el cuestionamiento de las formas de prejuicio y de discriminación institucionales.

El CD Rom ha sido diseñado para dar a conocer los temas que hacen referencia a la diversidad y la equidad a educadores y estudiantes.

2. Competencias – conocimientos, técnicas, actitudes

El marco teórico de este CD Rom parte del Currículo de la No-discriminación desarrollado por Louise Derman-Sparks y de las experiencias en distintos países europeos. Tanto el marco teórico como el práctico se muestran extensamente en este CD Rom a través de textos, entrevistas y ejemplos de buenas prácticas.

Los usuarios pueden encontrar ideas y respuestas a preguntas sobre la selección y la contratación de un equipo multicultural. ¿Cómo hablan los padres de la diversidad y cómo la evalúan dentro del centro de atención a la infancia? Los usuarios pueden también escuchar nanas de todo el mundo y hojear un montón de libros para niños. Pueden ver un centro de atención a la infancia y aprender del modo de disponerlo y organizarlo, o pasear por distintas distribuciones escuchar instrumentos musicales y explorar materiales de juego.

Para los que deseen estudiar en profundidad los temas referentes a la diversidad y la equidad, el CD Rom contienen una biblioteca con textos y artículos en varias lenguas y una lista de terminología

3. Contexto

El CD Rom es una herramienta útil para el estudio individual así como para trabajar en grupo en cursos de formación inicial, en sesiones de formación continua, o en reuniones de equipo.

4. El proceso

Ejemplos del uso del CD Rom en cursos de formación:

- introducción del tema de la diversidad en talleres y congresos
- sesiones de formación continua para educadores o cursos de formación inicial para mostrar distintos aspectos del trabajo sobre cuestiones referentes a la diversidad;
- como vía de exploración para educadores y estudiantes para encontrar su propio camino y familiarizarse con los distintos tipos de diversidad. Los espectadores

¹ *CD ROM Respect for diversity in early childhood care and education. VBJK, KCCN, ACEPP, DIT, Gante, Bélgica, 1997. Trilingüe : inglés, francés, neerlandés. www.vbjk.org; www.decet.org.*

pueden seleccionar temas favoritos, detenerse en las cuestiones sobre las que quieren profundizar, familiarizarse con la terminología, etc.

- para que educadores y estudiantes descubran y aprendan sobre:
- ideas de buena práctica,
- información teórica,
- definición de términos
- para que los tutores descubran nuevas ideas y ejemplos de mejores prácticas para cursos de formación de formadores.

5. Actividades

Para sacar el máximo provecho del CD Rom, los educadores deberían desarrollar las siguientes tareas. Algunas pueden tener lugar durante el visionado; otras requieren investigación fuera, que ofrecerá nuevas perspectivas. El uso del CD Rom para responder las siguientes preguntas ayudará a los educadores a conseguir el objetivo del CD Rom como introducción para educadores.

1. Encuentra y escucha las nanas. ¿Las has encontrado? ¿Cuál es tu impresión?
2. Busca a Louise Derman-Sparks y lee los objetivos de la no-discriminación. ¿Dónde los has encontrado?
3. Busca el término “daltonismo”. ¿Estás de acuerdo con este texto? ¿Motivado?
4. Busca los materiales de juego y observa las Muñecas Persona. ¿Cómo podrías incluir la diversidad en tu material de juego?
5. Busca el equipo multicultural y busca las declaraciones en contra de esta política. ¿Con qué opiniones estás de acuerdo y con cuáles no?
6. Busca el término “enfoque del turista”, ¿cómo podrías evitarlo?

6. Evaluación, experiencias, interrogantes

Los formadores, así como los educadores, necesitan unas técnicas específicas para utilizar el CD Rom. Muchos de ellos no están acostumbrados a trabajar con este medio. No han tenido ninguna experiencia en su uso técnico y no saben como navegar de un tema a otro.

Es muy importante asegurar que los educadores, solos o en equipo, utilizan el CD Rom de un modo eficaz y no se limitan a mirar las fotografías mientras otra persona lo usa. Una posibilidad para asegurar esto es preguntar a los educadores sobre la información que han sido capaces de extraer del CD. Para responder a las preguntas, el CD Rom debería usarse de un modo eficaz. Otra opción es que los educadores trabajen con el CD Rom en casa, para que puedan familiarizarse con su uso.

¿Cuál es la manera más eficaz de usar el CD Rom, una vez que los educadores ya lo dominan? Muchos formadores necesitarán unas directrices concretas para usar el CD Rom con estudiantes o educadores. Los educadores necesitarán soporte técnico para usar el medio en casa o en general. El cuestionario que se entrega junto al CD Rom y que contiene las preguntas señaladas más arriba, es una forma útil de dar a los educadores un “mapa del recorrido” para navegar por el CD Rom. El cuestionario pueden también usarlo los formadores para valorar los objetivos.

CAPÍTULO II.14

El Juego de los Objetivos

Katherine D'Hoore

VBJK, Gante, Bélgica

1. Objetivos profesionales

El Juego de los Objetivos pretende aumentar la conciencia sobre la discriminación sistemática pero encubierta en la accesibilidad a los centros de atención de día. En el contexto flamenco en el cual se ha desarrollado, hay un déficit de plazas de atención de día. Esto significa que los centros tienen una política de accesibilidad explícita o implícita. El Juego de los Objetivos es una manera divertida de introducir el debate sobre la accesibilidad a la atención a la infancia y sobre la discriminación encubierta (y a menudo no-intencionada) de distintos grupos (minoritarios).

Durante el ejercicio, los jugadores experimentarán la frustración de ser rechazados por razones difíciles de entender. En el debate posterior, los participantes pueden reconocer casos que han ocurrido en su propia práctica y hacerse más conscientes de esta situación en los centros de atención de día (de Flandes). Con ello, el Juego de los Objetivos permite cumplir el objetivo de DECET de trabajar juntos para cuestionar las formas estructurales de discriminación. Este juego puede jugarse con profesionales implicados en la política de admisiones de los servicios para la primera infancia, como directores o responsables de centros. Puesto que el juego no tiene ninguna relación directa visible con ningún servicio actual de atención a la infancia, puede también utilizarse para el debate sobre la accesibilidad en otros marcos.

2. Competencias – conocimientos, técnicas y actitudes

El Juego de los Objetivos no pretende arrojar luz sobre la situación global o sobre los mecanismos específicos de exclusión en la atención de día. Más bien, permite a los participantes vivir de primera mano los efectos de la exclusión aleatoria y utilizar esta experiencia como punto de partida para el debate y la reflexión. Los temas difíciles se abordan más fácilmente si se añade un toque de humor.

El juego se centra bastante claramente en la frustración que puede surgir del rechazo debido a procedimientos que parecen incomprensivos y arbitrarios, y a normas que son discriminatorias en sí mismas. Además, el Juego de los Objetivos intenta crear conciencia y conocimiento sobre los hábitos culturales y, en definitiva, destacar la importancia de que exista una buena comunicación.

3. Contexto

Muy a menudo, la política de accesibilidad a los centros de atención de día flamencos es implícita.

La investigación revela que las personas de minorías étnicas, así como de grupos belgas marginales (como los desempleados), tienen mucho menos acceso a la atención de día con financiación pública. En general, los grupos con ingresos altos están sobre-representados en la atención de día de Flandes y los grupos con ingresos bajos están infra-representados. Muy a menudo, la posibilidad de acceso depende del director, y sin embargo, los directores raramente son conscientes de los efectos discriminatorios de sus políticas.

Esto hace que resulte bastante complicado organizar un debate sobre la función social de los centros de atención de día.

4. El proceso

El Juego de los Objetivos sirve como “calentamiento” para una sesión más profunda sobre los criterios de accesibilidad. El ejercicio ayuda a crear una disposición más

abierta, que permite debatir posteriormente con más libertad los criterios de accesibilidad y los posibles efectos discriminatorios. Puesto que se trata de un tema bastante tabú, el Juego de los Objetivos significó un punto de partida efectivo para un proyecto más largo sobre la discriminación en los centros de atención de día en Bruselas.

5. Actividad: Cómo usar el juego

Componentes

- tablero de juego
- varios dados (uno para cada grupo o jugador)
- fichas de juego de colores (una para cada grupo o jugador)
- para cada uno de los números del tablero, un grupo de cartas de preguntas o de tareas
- un director del juego (juez)
- cartas bono

Normas

Pueden jugar un máximo de 8 jugadores o grupos de jugadores

Gana el juego el jugador o el grupo que consiga primero el objetivo. El resto pierde.

Todos empiezan al mismo tiempo echando el dado y avanzando su ficha hasta el primer número, donde deben coger una carta y responder una pregunta o realizar una tarea. Solo pueden seguir avanzando si conocen la respuesta correcta. La respuesta tienen que comprobarse con el “juez” y este decidirá si un jugador puede o no seguir avanzando.

Si la respuesta no es correcta, el jugador debe regresar a la casilla de salida (o “nada”) y volver a empezar.

Las cartas

Ejemplos de mensajes, preguntas y tareas que aparecerán en las cartas.

1. ¡Felicidades! El primer paso es el más difícil y tú lo has dado. Puede seguir avanzando.
2. ¿Cuántas horas al día duermen los niños de dos años?
3. ¿Cuál es la forma adecuada de poner un elefante en la nevera?
4. ILI SABAHLAR IDINIZ NE? Si no lo entiendes, tienes que volver al principio.
5. Para participar en el juego necesitas un certificado. Si no lo tienes, pídeselo al juez o vuelve al principio. Si lo tienes, puedes seguir avanzando.
6. Buenos días, antes de continuar con el juego, debes rezar un Ave Maria. “Yo te saludo María, llena eres de...” Si no terminas la oración, regresa a la casilla de “nada”.
7. ¿Cuál es la mejor alimentación para un bebé de cuatro meses?
8. Necesitas un certificado escrito de buena conducta para seguir avanzando. Si no lo tienes, debes pedir la opinión de un contrincante del juego. Si es negativa, vuelve al inicio.
9. ¡Buen trabajo! Has llegado a la casilla número 9. Avanza hasta la casilla número 15.
10. ¿Adónde va la luz cuando oscurece?
11. No es necesario usar zapatos para este juego. Puedes continuar.
12. Esta pregunta es solo para hombres. Si no eres un hombre, regresa a “nada”. Si eres un hombre, ¿por qué las mujeres son tan sensibles?
13. Haz un plan de tu semana laboral para la misma época del año próximo.
14. ¿Cómo meterías a un ratón en la nevera?
15. ILI SABAHLAR (buenos días), IDINIZ NE (¿cómo te llamas?) Devam et (continua)
16. ¿Cuál es el mejor modo de hacer dormir a una criatura de un año?

- 17. ¿Cuáles son los ingredientes principales del “Gentse Waterzooi” (un plato flamenco típico)?
- 18. ¿A partir de qué edad puede un niño comer aguacates?
- 19. Lo siento. Este número trae mala suerte. Vuelve al principio.

6. Evaluación

Después del juego, se organiza un mesa redonda con los participantes. Acostumbran a comentar el hecho de que se sintieron frustrados con el juego, lo cual estimula un debate vivo más tarde.

Ejemplos de feedback:

“Me ha gustado la manera divertida y activa de abordar el tema.”

“Ahora me doy cuenta de lo frustrante que tiene que ser para algunas personas buscar una plaza en la atención a la infancia si se les rechaza en todas partes y a menudo no entienden por qué.”

Evidentemente, no es una formación milagrosa. En los debates de la mesa redonda, algunos participantes se muestran reticentes a analizar sus propias políticas de acceso: “No quiero hablar sobre accesibilidad porque no hay nada que podamos hacer.”

7. Conclusiones

En nuestra experiencia, este juego y el debate posterior, hacen que muchos participantes abran los ojos. En la mayoría de casos, los participantes están dispuestos por lo menos a discutir los problemas de accesibilidad y a explorar maneras de cambiar las cosas en sus propias prácticas.

Sin embargo, algunos no quieren hablar del tema y se niegan a hacer cualquier cambio en su forma de trabajar. A estos, el juego no siempre les ayuda a tener una actitud más abierta.

i
TABLERO DE JUEGO

8	7	6	5	4	3	2	1	nada
9								
10								
11								
12	13	14	15	16	17	18	19	todo

CAPÍTULO II.15

Diversidad e igualdad: cronología histórica y legislativa

Colette Murray, Miranda Cooke

El Proyecto Eíst, Pavee Point, Irlanda

1. Introducción

Diversidad e igualdad: cronología histórica y legislativa es un ejercicio interactivo que esboza el contexto histórico y la respuesta legislativa a la diversidad en Irlanda. Este ejercicio puede modificarse para adaptarse a cada contexto nacional o local. Todos los “-ismos” pueden redirigirse en función de los objetivos. Como alternativa a la tradicional charla, este ejercicio anima a los participantes a tomar parte activa y a examinar su propio conocimiento sobre temas relacionados con la diversidad y la igualdad en el contexto irlandés.

2. Objetivos profesionales sobre la diversidad y la equidad

Los ejercicios tienen como objetivo:

- Elevar el nivel de conciencia y el reconocimiento de que la diversidad no es un fenómeno nuevo en Irlanda.
- Hacer un esbozo de las convenciones internacionales, los pactos, las políticas nacionales y la legislación en relación a la diversidad y la igualdad.
- Establecer una conexión entre los contextos históricos y legislativos.
- Identificar los conocimientos de partida de los participantes que reciben la formación.

Estos objetivos se relacionan con los objetivos de DECET aumentando los conocimientos de partida de los profesionales y cuestionando las inexactitudes en relación al contexto histórico y legislativo de Irlanda. Este ejercicio ayuda a que los profesionales reflexionen sobre su propia identidad, favorece la empatía hacia los demás y fomenta el pensamiento crítico sobre el contexto histórico y legislativo de Irlanda.

3 Competencias

3.1 Conocimientos

Se informa a los participantes sobre:

- El contexto histórico y la composición de la sociedad irlandesa.
- Los pactos y convenciones internacionales y su relevancia en el contexto irlandés.
- Las políticas y la legislación nacionales que se relacionan con los temas de la igualdad y la diversidad, referidos especialmente al sector de la primera infancia.

3.2 Técnicas

Los participantes mejorarán sus conocimientos y aprenderán a pensar críticamente a través de los debates y la reflexión sobre temas relevantes para la sociedad irlandesa, la educación de la primera infancia y las cuestiones relativas a la diversidad y la igualdad.

3.3 Actitudes

Los participantes reflexionan sobre lo que significa ser irlandés. Se verá cuestionado el estereotipo de una población blanca, irlandesa, arraigada y católica. Los participantes reflexionarán también sobre política y legislación y sobre el impacto que tienen en las vidas de las minorías de la sociedad irlandesa. El grupo explorará de qué manera la sociedad irlandesa se ha visto influida por los acuerdos internacionales y considerará la opresión y las migraciones que han vivido los

irlandeses y la manera cómo la sociedad irlandesa está respondiendo ahora a los nuevos inmigrantes.

4. Contexto

Este ejercicio puede desarrollarse en sesiones de formación inicial o continua, con gestores, profesionales o formadores.

5. El proceso

El ejercicio puede utilizarse en:

- formación introductoria
- trabajo de curso más en detalle

Es vital tratar esta información sobre los orígenes en una fase temprana del proceso de formación con tal de crear una comprensión común sobre el contexto irlandés antes de profundizar más los temas.

6. Actividades

6.1 Material necesario

- Tres calendarios en blanco; dos para los profesionales y uno para el formador
- El calendario mide unos 420 cm de longitud y puede extenderse
- Tres juegos de cartas históricas – codificadas por colores, por ejemplo, verde
- Tres juegos de cartas de políticas y legislaciones nacionales – codificadas por colores, por ejemplo, marrón
- Tres juegos de cartas de políticas y legislaciones internacionales – codificadas por colores, por ejemplo, rosa
- En total , hay nueve juegos de cartas: seis juegos para los participantes y uno para el formador
- Los tres juegos de cartas del formador: (1) históricas, (2) políticas y legislación nacionales y (3) políticas y legislación internacional llevan escritas las fechas
- Las cartas de los participantes no tienen fechas

6.2 Diagrama del calendario

8000AC

Siglo XXI

SECCIÓN A					
SECCIÓN B					



Sección A = Se escriben las fechas, por ejemplo, por siglos. O pueden dividirse en períodos más cortos, por ejemplo 1900-1950, según el número de cartas que haya que colocar en cada período.

Sección B = Se colocan las cartas en los períodos temporales correspondientes.

6.3 Espacio

Puesto que cada calendario mide 420 cm y en el ejercicio se usarán tres, hace falta disponer de mucho espacio para realizar la actividad.

6.4 Tiempo

Se necesita mucho tiempo para preparar la actividad y completarla, entre 1,5 y 2 horas.

6.5 Método de desarrollo

Hay tres estadios distintos, cada uno de los cuales puede realizarse por sí solo

Estadio 1: El contexto histórico

Estadio 2: Política y legislación nacional

Estadio 3: Política y legislación internacional

El formador deberá seguir los pasos siguientes:

1. Explicar el ejercicio
2. Es importante dejar claro que no se trata de ningún concurso o competición sino de un modo alternativo y divertido de mirar la historia
3. Extender los dos calendarios en blanco para los participantes
4. Dividir a los jugadores en dos grupos
5. Los dos grupos deberían entonces repartirse en parejas
6. Se da a cada grupo un juego de cartas históricas que se reparten entre las parejas
7. Se da a los participantes entre 10 y 15 minutos
8. Mientras los grupos están colocando las cartas, el formador puede preparar su propio calendario en un lugar donde sea visible para todos los participantes cuando hayan terminado su ejercicio

6.6 Estadio 1. El contexto histórico

Ejemplos de cartas usadas en esta sección:

- Llegada del primer hombre a Irlanda desde Escocia a través de una franja de tierra: 8000 AC
- Llegada de los gaélicos: 100 AC
- Introducción de la cristiandad en Irlanda: 432 DC
- Llegada de los vikingos: 795
- Llegada de los primeros judíos a Irlanda: 1079
- Primeros documentos históricos sobre los artesanos *travellers*, herreros o comerciantes de productos de herrería ambulantes: años 1100
- Llegada de los normandos: 1170
- Llegada de los *palatines* a Irlanda: 1709
- Boicot del antisemitismo en Limerick: 1904
- Empiezan a llegar musulmanes a Irlanda: años 1950
- Llegan refugiados húngaros: 1956

Después de esta parte del ejercicio, el formador colocará su calendario en un lugar visible y mostrará la ubicación correcta de estos eventos históricos. Cada grupo deberá nombrar a un representante que vaya diciendo donde han colocado cada carta, y se comparan entonces con el calendario del formador. Los participantes de sesiones anteriores han considerado que es divertido e informativo. La información se va desplegando a medida que se colocan las cartas en el calendario del formador.

6.7 Estadio 2: Política y legislación nacionales

- Se da a cada grupo las cartas con diversas legislaciones nacionales y desarrollos de políticas.

- Se les pide que las coloquen en el calendario, según cuando crean que ocurrieron.
- *Feedback* como en el Estadio 1.

6.8 Estadio 3. Política y legislación internacional

- Se da a cada grupo las cartas con las diversas legislaciones y desarrollos de políticas.
- Se les pide que las coloquen en el calendario, según cuando crean que ocurrieron.
- *Feedback* igual que en el Estadio 1.

6.9 Debate

Esta actividad genera mucho debate, en la medida en que los participantes descubren sus limitados conocimientos sobre la composición de la sociedad irlandesa y las respuestas legislativas, tanto de ámbito nacional como internacional. Los participantes han reconocido la importancia de poseer una información precisa cuando se debaten cuestiones relacionadas con la diversidad y sus papeles en tanto que profesionales. El ejercicio destaca también la relevancia de la legislación para la igualdad en el acceso a los servicios para la primera infancia.

6.10 Material de lectura

Los materiales que se da a los participantes incluyen:

- Información histórica y legislativa
- Donde encontrar información sobre la legislación referente a la igualdad en Irlanda
- Donde encontrar documentos políticos y convenciones para la promoción de los derechos de los niños

7. Evaluación

Después de terminar la actividad, se pide a los participantes que respondan a unas preguntas sobre el ejercicio en forma de una reflexión individual. Más abajo hay algunos ejemplos de su respuesta a las preguntas: “¿Qué he aprendido y cómo me ha hecho sentir la sesión?”:

- Muchos actos y eventos se daban en la historia antes de lo que imaginamos... interesante, me gustaría saber más sobre estas cosas
- Que Irlanda es una comunidad mixta desde mucho antes de lo que yo pensaba. Que Irlanda ha sido extremadamente lenta en la aprobación de legislaciones que protejan los derechos humanos. Más consciente y reflexivo.
- He aprendido que hace mucho que la cultura mixta empezó en Irlanda. Me he sentido indignado con el gobierno irlandés y con la Iglesia Católica.
- Todo lo que se ha tratado me resultaba nuevo. Necesito saber más sobre la legislación y sobre cuando se introdujo.
- Que muchos de los Pactos importantes no se han establecido hasta hace poco. Me ha parecido positivo en la medida que me ha abierto los ojos frente a mucha de la desigualdad que ha habido en nuestro país hasta los últimos años.
- Fechas y momentos distintos en que se aplicaron nuevas políticas. Para mí, la mayoría de políticas eran nuevas, sobre todo las que hacen referencia a los *travellers* y al racismo y la discriminación. Me interesaba aprender hechos nuevos y descubrir cosas que no sabía.
- Ha habido culturas distintas en Irlanda desde mucho antes de 1900. Los *travellers* llevan siglos en Irlanda. He adquirido información sobre los *travellers* que no sabía. ¡No sé nada!
- He aprendido mucha información nueva sobre distintos eventos históricos, nacionales, internacionales, etc. Me ha hecho sentir que no todos somos tan iguales

como nos gustaría pensar y que todavía queda muchísimo por descubrir y por hacer para que todos puedan ser tratados con justicia.

7.1 Observaciones del formador

Los formadores deben estar bien informados sobre todos los eventos de las cartas, ya que puede que los participantes pidan más información o que surja un debate. Es pues importante ser capaz de elaborar y explicar los diversos eventos y sus desarrollos.

CAPÍTULO II.16

Cultura y educación

Un proyecto de investigación para estudiantes: examen de las prácticas educativas de las familias y los profesionales

*Myriam Mony & Dominique Malleval,
ESSSE, Lyon*

1. Objetivos profesionales sobre la diversidad y la equidad

Los estudiantes llevan a cabo un proyecto de investigación basado en unas prácticas que les permiten identificar las relaciones entre la cultura y la educación a través de la exploración de las prácticas educativas aplicadas por el centro de atención a la infancia y por la familia.

En el curso de la investigación, el estudiante debería ponerse en posición de escuchar y comprender las prácticas de los profesionales y los padres. Emergen diferencias en el contacto entre las prácticas educativas aplicadas en el contexto familiar y las aplicadas en el centro de atención a la infancia. Como resultado de esas diferencias, ¿qué preguntas, reflexiones y reacciones profesionales surgen?

2. Conocimientos, técnicas, actitudes

Se anima a los estudiantes a cuestionarse su modo de tratar con los padres al margen de juicios de valores, prejuicios o interpretaciones preconcebidas.

Explorarán los modos de adoptar una postura que no sea intrusiva y que permita establecer un intercambio real. Para ello, los estudiantes deben pensar en la diferencia no como un problema o como un déficit que debe corregirse, sino como un recurso que hay que amplificar. Antes de empezar con las prácticas, los estudiantes participarán en diversas actividades, incluyendo

“una sesión de foto-lenguaje”. Los estudiantes considerarán una gran diversidad de estructuras familiares y reflexionarán sobre sus propias reacciones y sobre las imágenes que les vienen a la cabeza ante las distintas composiciones familiares.

También, antes de empezar las prácticas, los estudiantes desarrollarán unas actividades diseñadas para que desarrollen una comprensión de los enfoques antropológico y sistémico sobre los que se basan las teorías referentes a las macro- y las micro-culturas. Estos enfoques ayudan a iluminar los procesos del funcionamiento y la evolución cultural, así como las interacciones entre los sistemas familiar e institucional – lo que lleva al tema de la pertenencia dual del niño a su familia y al centro de atención a la infancia.

3. Contexto en el cual se desarrolla la formación

Este proyecto de investigación individual se realiza como parte del curso de formación inicial para Educadores Infantiles¹, en la unidad de formación UF1 - Pedagogía y Relaciones humanas. Antes de las prácticas, los estudiantes habrán trabajado en una serie de proyectos preparatorios para su trabajo práctico.

4. Formación anterior a las prácticas: el proceso y las actividades

4.1 Parte 1. Cultura y educación

Los estudiantes eligen la situación de un niño con una cultura familiar distinta de la suya (cultura inmigrante o de otro medio sociocultural). Luego describen una práctica educativa que implique al niño en dos contextos distintos:

- En el contexto familiar: las personas, los métodos, las interacciones, la historia, etc.;

¹ Véase el Capítulo II.3. *El proceso de formación inicial*

- En el marco de la atención a la infancia: un lugar marcado por su propia identidad cultural, sus prácticas educativas, sus normas, rituales, tabúes, historia, etc.

Para cada situación, los estudiantes exploran un tema relacionado con el niño – una práctica educativa como la alimentación, los buenos días, la separación, el masaje, el destete, el chupete, los juguetes, la hora de comer, el sueño, el cambio de pañales, las actividades, las fiestas, el juego, las relaciones con los padres, la interacción adulto/niño, etc.

Analizan la situación utilizando dos niveles de exploración:

- Observación directa y/o entrevista

- Ampliación: lectura de artículos, películas y otras experiencias

Los alumnos reflexionan entonces sobre su comprensión de estas prácticas educativas en base a su propio contexto cultural, y plantean preguntas que pueden surgir del contacto de dos enfoques distintos.

Hacia el final de la Parte 1, los estudiantes deberían haber preparado un documento de unas 4-6 páginas donde describan al niño y la situación con detalle.

4.2 Parte 2. Cultura y educación

La Parte 1 ha permitido a los estudiantes tomar conciencia de sus reacciones frente a las prácticas educativas que se desarrollan en un entorno familiar y en el contexto del centro. Se destacaron los temas claves.

Se pide entonces a los estudiantes que escriban un trabajo breve de 4 a 6 páginas, donde desarrollen dichos temas con más profundidad y de un modo más amplio. Puede ayudarles buscar en los antecedentes teóricos e investigar en el terreno de la sociología. O pueden adoptar un enfoque sistemático basado en su conocimiento práctico y sus experiencias en la Parte 1. O combinar varios enfoques. El objetivo es desarrollar ideas y perspectivas que resulten útiles para la práctica profesional de cualquier educador infantil.

El trabajo debería tener una extensión de 4 a 6 páginas. Junto a las notas de la Parte 1, constituiría un documento de unas 10 páginas.

Antes de pasar a la fase práctica del proyecto, los estudiantes presentan los documentos con la descripción y la evaluación de la situación a todo el grupo. El trabajo de cada estudiante se presenta también a los formadores del lugar donde se realizarán las prácticas, se discute con ellos, se argumenta, se justifica y si es necesario se modifica (por ejemplo, en un caso, se pospuso el trabajo hasta una sesión de prácticas posterior).

4.3 Los pasos siguientes

Los estudiantes se reencontrarán en junio, durante la sesión de formación práctica, para valorar el proyecto de sus prácticas, sus experiencias y su trabajo escrito. Es una buena oportunidad para que planteen preguntas referentes a la aplicación práctica de algunas de las ideas sugeridas en su documento.

En septiembre, los estudiantes entregan la primera parte del trabajo. En octubre, los formadores comentan los trabajos corregidos, tanto individualmente como colectivamente; se resumen entonces los puntos metodológicos y teóricos más importantes.

En diciembre, los formadores presentan a los estudiantes –individualmente y en grupo– las evaluaciones del trabajo. Los formadores revisan los aspectos metodológicos y prácticos, así como las implicaciones profesionales observadas por los estudiantes.

5. El trabajo escrito

El trabajo debe incluir, además de la descripción del niño y la situación y su evaluación:

Un apartado teórico

De acuerdo con el tema y la práctica elegida y partiendo de las preguntas que surgen de la reflexión sobre la pertenencia dual y las contribuciones teóricas en uno o más ámbitos (antropología, sociología, psicología, etc.)

Un apartado sobre el posicionamiento profesional

¿Cuál es el impacto de esta reflexión teórica y de la identificación de las implicaciones profesionales en cuanto a la capacidad de intervención como educadores de la primera infancia?

6. Evaluación

6.1 Evaluación del trabajo escrito

Evaluación formativa del trabajo escrito (parte 1)

- Calidad de la composición del trabajo (escritura, relaciones, estructura)..4 ptos
- Calidad de la presentación de la práctica educativa en ambos contextos (la familia y el servicio de atención a la infancia)
- Uso de la investigación y de otros datos..... 6 ptos
- Calidad de las ideas y las perspectivas 3 ptos
- Calidad de las contribuciones complementarias
- Referencias teóricas en el campo de la Cultura y la Educación..... 4 ptos
- Relevancia del cuestionamiento..... 3 ptos
- Nota máxima total:..... 20 ptos

Evaluación formativa (parte 2)

Evaluación de la capacidad de los estudiantes para:

- movilizar sus conocimientos teóricos según la práctica educativa
- integrar los conceptos teóricos en el pensamiento propio (cuestionar las elecciones teóricas, argumentar el propio punto de vista)
- alejar el foco de atención de uno mismo y pensar como educador de la primera infancia

Puntuación:

- Organización (escritura, relaciones, planificación)..... 4 ptos
- Calidad de las contribuciones teóricas y relevancia de las relaciones con el cuestionamiento..... 7 ptos
- Calidad del posicionamiento profesional..... 6 ptos
- Coherencia del proceso y aplicación de la teoría..... 3 ptos
- Puntuación total:..... 20 ptos

6.2 Evaluación personal

Crecimiento personal de los estudiantes:

1. Contactos con la familia

- Aumento de las técnicas y la seguridad en el trabajo con las familias, un factor clave
- Progresos en la experiencia práctica de los estudiantes y en el modo de superar las reservas iniciales cuando se encuentran con las familias
- Progreso en la capacidad de comunicarse
- Mejor comprensión y más empatía hacia las familias y cambio en la postura del estudiante frente a las familias

- Capacidad de distanciarse de la propia cultura
- 2. Alternancia de la formación:
 - Uso del curso teórico y de la observación práctica para desarrollar vínculos con otros aspectos de la formación
 - Comprensión del aspecto progresivo de este proceso
 - Uso de la investigación teórica personal y conciencia de la importancia de comprender y a la vez distanciarse de las situaciones que se presentan

Desde el punto de vista del formador

1. Encuentro con las familias

- Superación de la resistencia inicial de los estudiantes y del personal de los centros de educación infantil
- Comprensión frente a las dificultades iniciales de los estudiantes para superar sus miedos y hablar con las familias, sin ser intrusivos
- Comprensión del punto de vista del centro – cuestionar las prácticas puede afectar al principio de separación de la familia y el centro de atención a la infancia (esfera privada y esfera pública)
- Aprender como conciliar de la mejor manera el respeto por las familias y el respeto por la diversidad. Es siempre una paradoja difícil sobre la cual debe trabajarse

2. Desarrollo de técnicas de investigación por parte de los estudiantes

- ¿Cuál es la mejor manera de alentar la investigación personal a la vez que se ofrecen referencias bibliográficas relevantes para el trabajo?
- Los conceptos de la interculturalidad están relacionados con distintos modelos de pensamiento.
- Todos los trabajos relevantes se acompañan de una bibliografía relevante.

6.3 Cuestiones de evaluación

En el contexto de este programa, ¿qué es lo que haría que un trabajo se considerara deficiente?

En dos palabras, la falta de percepción de las diferencias entre las prácticas culturales de las familias y el centro.

Sin embargo, la evaluación nunca es tan tajante. Es siempre importante considerar el punto de partida de cada estudiante y los progresos que ha realizado durante el curso de este proyecto. Incluso si el proyecto debe todavía mejorarse, debe tenerse en cuenta las perspectivas y la evaluación de cada estudiante.

Sea cual sea la evaluación, el proyecto es siempre un proceso de aprendizaje. El camino recorrido durante el trabajo anima siempre el debate y estimula el cambio de la concepción y del enfoque de la diversidad que tienen los estudiantes, así como sus relaciones con las familias.

APÉNDICE 1

El contexto político

1. Comprender el marco legal

Cuando trabajamos con la Diversidad y la Equidad en la Educación y la Formación, es importante tener en cuenta las leyes nacionales, europeas e internacionales que hacen referencia al racismo y a la igualdad, así como las leyes que hacen referencia específica a las necesidades y los derechos de la infancia. Las iniciativas mundiales son vitales para incrementar la conciencia sobre los temas que afectan a la infancia, para mejorar la calidad de vida de todos los niños y para mejorar los cursos de formación y los servicios que afectan a sus vidas.

Las leyes nacionales deben adaptarse, enmendarse o desarrollarse para cumplir con las leyes desarrolladas en Europa. Antes de entrar en vigor, la ley debe ser firmada por el estado miembro. Los tratados de la Unión Europea deben también firmarse antes de convertirse en leyes. Para dar apoyo a los niños y a las familias, es crucial conocer el contexto político en el cual nos movemos. Estas leyes y convenciones respaldan nuestro papel en el esfuerzo por garantizar la aplicación de prácticas para la infancia equitativas y no-discriminatorias. Muchos formadores y participantes, sin embargo, no están familiarizados con estas leyes o convenciones.

Los conocimientos de este ámbito pueden servir para:

- ayudar a los profesionales y aumentar su nivel de conciencia sobre el papel importantísimo que tienen en el respaldo de la infancia;
- informar a los profesionales o a los formadores que no tienen conciencia, o que no están convencidos, de la necesidad de trabajar en torno a la diversidad y a la equidad.

2.La ley internacional

2.1 Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989)

Esta convención establece los derechos garantizados para todos los niños y jóvenes menores de 18 años en todos los aspectos de la vida. En este sentido impone también obligaciones a los padres, la familia, la comunidad y el estado.

La Convención se basa en cuatro principios básicos (Artículos 2, 3, 6, 12):

1. Los derechos de la Convención deben garantizarse para todos los niños sin discriminación.
2. Los intereses del niño deben dirigir todas las acciones que le conciernen.
3. El niño tiene derecho a vivir, a sobrevivir y a desarrollarse.
4. El niño tiene derecho a que se le consulte sobre todos los temas que le conciernen de acuerdo a su edad y madurez.

Al firmar y ratificar la Convención, los gobiernos adquieren el compromiso con todos los niños de que tienen derecho a ser respetados, apoyados, escuchados y valorados en la sociedad. Los tres artículos que destacamos más abajo abordan los derechos claves que debería tener todo niño que se refieren específicamente a la cuestión de la educación por la diversidad. Por ejemplo, el Artículo 29 requiere a los profesionales que enseñen y vivan de acuerdo con ciertos valores, que ofrezcan un entorno educativo que no sea discriminatorio en el contenido curricular, en los métodos y en el entorno escolar físico y emocional.

Artículo 2. No-discriminación

Todos los derechos afectan a todos los niños sin excepción. Es obligación del Estado proteger a los niños contra cualquier forma de discriminación y emprender acciones positivas para promover sus derechos.

Artículo 29. Educación del niño

La educación debería dirigirse a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño en todo su potencial, prepararle para una vida activa como adulto, fomentar el respeto por los valores humanos básicos en una sociedad libre en un espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre todos los pueblos; a desarrollar el respeto por los valores culturales, lingüísticos y nacionales propios del niño y de los demás; y a desarrollar el respeto por el entorno natural.

Artículo 30. Niños de minorías o de poblaciones indígenas

Los niños de comunidades minoritarias y de poblaciones indígenas tienen derecho a disfrutar de su propia cultura y de practicar su propia religión y su propia lengua.

(véase el texto completo de la Convención sobre los Derechos del Niño de la Naciones Unidas)

2.2 Declaración Universal de los Derechos Humanos: Naciones Unidas (1948)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un estándar común para todos los pueblos y todas las naciones:

-de que todos los individuos y órganos de la sociedad, teniendo siempre la Declaración en mente, deben luchar, a través de la enseñanza y la educación, para promover el respeto por estos derechos y libertades y, a través de medidas progresivas, para garantizar su reconocimiento y observancia universales y efectivas, tanto entre los pueblos de los propios estados miembros como entre los pueblos de territorios que estén bajo su jurisdicción. Los estados miembros se comprometen a alcanzar, en cooperación con las Naciones Unidas, la promoción y la observancia del respeto universal por los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

2.3 La Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965)

Este es el documento internacional más importante en relación al racismo. La Convención establece los derechos garantizados para todos los seres humanos de vivir sin discriminación racial. Todos los estados dependen del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CEDR). La Convención establece tres procedimientos para que el CEDR pueda revisar los pasos legales, judiciales, administrativos y de otro tipo que emprendan los estados individuales para satisfacer sus obligaciones para combatir la discriminación racial.

Bajo la convención, los estados se comprometen:

- a no tomar parte en ningún acto o práctica de discriminación racial contra individuos, grupos de personas o instituciones y a garantizar que las autoridades y las instituciones públicas hagan lo mismo;
- a no patrocinar, defender o respaldar la discriminación racial por parte de personas u organizaciones;
- a revisar las políticas gubernamentales, nacionales y locales, y enmendar o revocar las leyes o regulaciones que creen o perpetúen la discriminación racial. Prohibir y frenar la discriminación racial por parte de personas, grupos y organizaciones, y
- alentar las organizaciones y los movimientos integracionistas o multirraciales y otras formas de eliminar las barreras entre "razas", así como desalentar cualquier cosa que tienda a fortalecer la división racial.

Artículo 7. Educación e información

Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos.

2.4 Conferencia Mundial contra el Racismo de las Naciones Unidas (2001)

La Conferencia Mundial contra el Racismo celebrada en Sudáfrica en 2001 fue clave para que los gobiernos participantes establecieran un Plan de Acciones Nacionales Contra el Racismo.

3. La ley europea

3.1 Convención marco para la Protección de las Minorías Nacionales (1995)

El Marco aborda la protección de los miembros individuales de las minorías nacionales así como de los grupos de comunidades minoritarias. Es aplicable a las minorías nacionales, pero se refiere también a los *travellers* y a los gitanos.

3.2 El Tratado de Ámsterdam (1998)

Promueve la acción contra el racismo y la xenofobia y muchos otros temas sociales a través del Artículo 13 del Tratado, que dice:

Sin perjuicio de las demás disposiciones del presente Tratado y dentro de los límites de las competencias atribuidas a la Comunidad por el mismo, el Consejo, por unanimidad, a propuesta de la Comisión y previa consulta al Parlamento Europeo, podrá adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual.

3.3 Directiva de la UE sobre el principio de la igualdad de trato independientemente del origen racial o étnico (2000)

El Artículo 13 del Tratado de Ámsterdam propone una nueva directiva sobre el principio de la igualdad de trato independientemente del origen racial o étnico que ha sido adoptada por los estados miembros. La directiva es importante porque legislará contra la discriminación indirecta (es decir, casos donde un servicio o una práctica aparentemente neutros resultan discriminatorios).

Se aplicará tanto al sector público como privado en lo referente a:

- Acceso al empleo
- Acceso a la formación
- Empleo y condiciones laborales
- Pertenencia a sindicatos u otras organizaciones
- Protección social
- Ventajas sociales
- Educación
- Acceso a bienes y servicios, incluida la vivienda

La directiva pone también la carga de la prueba en la parte demandada más que en la parte demandante (a excepción de los casos criminales). Los estados responden ante el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa sobre la aplicación de la directiva.

3.4 El Consejo de Europa

La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (CERI) (1993) se estableció bajo la égida del Consejo de Europa. Está compuesta por miembros independientes con competencias reconocidas en lo que se refiere al trato del racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia, y sus actividades son multidisciplinarias. Su papel gira en torno a los términos de referencia que permiten a la Comisión examinar y valorar la eficacia de las medidas aplicadas por los estados miembros para combatir

el racismo y proponer nuevas acciones en el ámbito local, nacional y europeo. Su trabajo sigue en desarrollo.

3.5 Red de la Comisión Europea sobre la atención a la infancia y otras medidas para conciliar el empleo y las responsabilidades familiares de mujeres y hombres (1986)

Establecida para controlar desarrollos, evaluar opciones políticas, recoger y difundir información y establecer criterios para la definición de la calidad en los servicios de atención a la infancia, la Red ha publicado dieciocho informes.

En su publicación *Objetivos de calidad en los servicios infantiles* (1996), la Red propone un programa de acción de diez años con 40 objetivos a alcanzar para 2006. Los objetivos 13, 14, 15, 18, 20, 34 y 36 se refieren a los accesos a los servicios “que valoran positivamente los valores de la diversidad: es decir, la lengua, la etnia, la religión, el género y la discapacidad y que cuestionan los estereotipos” y estipulan una formación y unos servicios para la diversidad.

4. Páginas web que pueden ser de utilidad

- Consejo de Europa: www.coe.int
- Unión Europea: eurpa.eu.int
- Organización Internacional del Trabajo (OIT): www.ilo.org
- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CEDR): www.unhchr.ch/spanish/html/menu2/6/cerd_sp.htm

APÉNDICE 2

Descripción de las instituciones socias de DECET

ACEPP

ACEPP, Asociación de Colectivos de Niños, Padres y Profesionales, creada en 1981, es una organización sin ánimo de lucro que reúne actualmente cerca de mil iniciativas locales centradas sobre todo en la atención a la primera infancia (0-3 o 0-6), distribuidas por todo el territorio francés, tanto en entornos urbanos como rurales. ACEPP es una red con 30 organizaciones a nivel departamental que dan soporte a las iniciativas locales. Los centros de atención a la infancia y otras iniciativas parentales locales son ejemplares: son creados, gestionados y dirigidos por padres que se implican de un modo activo en la educación de sus hijos, y por profesionales titulados asalariados.

Estas pequeñas asociaciones autónomas son las responsables de los servicios del barrio de acogida de niños y familias (sobre todo centros de atención a la infancia, pero también centros de ocio, centros recreativos, ludotecas, centros de recursos para padres y cuidadores...)

Los valores básicos de la red ACEPP son: los padres como primeros educadores, inclusión de todos y respeto por la diversidad social y cultural, colaboración de padres y profesionales, los padres como ciudadanos activos...

Desde 1986, con la ayuda de la Fundación Bernard Van Leer, ACEPP ha llevado a cabo un programa de creación de servicios de atención a la infancia interculturales dentro de los barrios de vivienda social. Este programa ha llevado a ACEPP a trabajar sobre la accesibilidad de los centros de atención y sobre las prácticas pedagógicas que respaldan el respeto por la diversidad. Ahora, ACEPP desarrolla algunas otras actividades relacionadas con la diversidad y la implicación de los padres:

- *Formación*
- *Acción-investigación*
- *Conferencias*
- *Edición y difusión de documentos pedagógicos dirigidos a los actores del respeto por la diversidad*
- *Influencia sobre los socios para promover la accesibilidad*

Estas actividades se dirigen a los padres, los profesionales y los socios políticos.

ESSSE École Santé Social Sud-Est

La Escuela de Formación de Servicios Sociales Regional del Sudeste (ESSSE) se basa en las regulaciones estatutarias de las asociaciones reconocidas bajo la Ley del 1 de Julio. Sus cometidos son:

- La formación en profesiones sociales, educativas y sanitarias
- La coordinación de servicios de formación inicial, continua y superior
- La organización y el soporte a todas las acciones que puedan promover el desarrollo del trabajo social, educativo y sanitario
- La promoción social

ESSSE ofrece formación profesional para la obtención de títulos oficiales nacionales en los siguientes ámbitos:

- Educador especialista
- Asistente sanitario
- Animador sociocultural
- Educadores

- Enfermería
- Trabajadores sociales

ESSSE provee también formación permanente e inicial para profesionales de los siguientes ámbitos: animación sociocultural, acogida a domicilio, atención sanitaria, asistencia social.

La Carta de ESSSE (www.essse-formations.com) y el Programa de Formadores establecen en el sector social y educativo franceses (abril 1999), de modo explícito, la importancia del respeto por la diversidad como objetivo primordial en todos los cometidos de los servicios de atención a la infancia y en todos los programas de formación profesional.

Principios fundamentales de la Carta de ESSSE:

- Fomentar la adquisición y consolidación de conocimientos
- Promover la ciudadanía
- Mantener una actitud ética que abarque todas las demandas que ello implica en términos de respeto por los derechos y los deberes de todos.
- Desarrollar el espíritu de la iniciativa
- Desarrollar la conciencia y la capacidad de innovación como observadores sociales
- Ser capaces de anticipar los desarrollos sociales futuros, probables, deseables o necesarios

El nombre del proyecto es: *Respeto por la diversidad*

Objetivos:

- Integración en los programas de formación inicial y continua el concepto de Respeto por la diversidad (en la teoría y en la práctica, y según el contexto y la posición profesional de cada individuo)
- Diversidad a distintos niveles:
 - cultural, situación familiar, y las distintas capacidades (físicas o mentales) de los niños, igualdad de género
- El objetivo del proyecto de la diversidad es iniciar a los niños con la ayuda de los adultos (profesionales y padres) a involucrarse en un proceso de socialización que no excluya las diferencias

Nuestra actividad específica es:

- Formación inicial y continua para educadores y asistentes sociales

Institut Für Den Situationsansatz (ISTA)

El Institut für den Situationsansatz (ISTA) es un instituto de enseñanza, investigación y desarrollo. Forma parte de la Academia Internacional para una nueva Educación, Psicología y Economía (INA gGmbH), una ONG vinculada a la Facultad de Ciencias Educativas y Psicología de la Universidad Libre de Berlín. Las directoras de ISTA son la Dra. Christa Preissing y Rita Haberkom.

Cometido: El Situationsansatz se basa en la premisa de que los niños poseen unos derechos individuales inherentes y los desarrollan ellos mismos. Los adultos tienen la responsabilidad de apoyar a los niños ofreciéndoles relaciones de soporte y un entorno estimulante favorable a su desarrollo ulterior. Los objetivos pedagógicos del Situationsansatz –autonomía, solidaridad y competencia– se basan en los valores democráticos y los cambios sociales. Los niños y sus necesidades de desarrollo deben considerarse en el contexto de su situación vital concreta. Los profesionales respetan las experiencias diversas de los niños y les animan a participar en el proceso social. La singularidad y la solidaridad van de la mano.

Actividades: desarrollar el “Situationsansatz” (un enfoque contextual y del desarrollo para la educación de la primera infancia) en la teoría y la práctica; iniciar y dirigir

proyectos de investigación y desarrollo para conectar las competencias y las experiencias científicas y prácticas (como el trabajo de la no-discriminación de KINDERWELTEN en los jardines de infancia/ Berlín; VIVIR LA DEMOCRACIA en los jardines de infancia y la escuela primaria/ Eberswalde); evaluar proyectos y prácticas educativas en la educación de la primera infancia (como “Qualität im Situationsansatz”, un proyecto de investigación de ámbito nacional sobre la calidad en los centros de atención infantil); formación continua para y con profesionales en cualificación y administración; enseñar en la universidad poniendo especial énfasis en los temas de la interculturalidad en la educación de la primera infancia y en el trabajo social; asesoramiento; trabajar en red en el ámbito local, nacional e internacional; publicar.

Centro de formación artística y educativa “SCHEDIA”

23 Kairi street, 17122 Atenas

tel. +30-210-9359886, fax. + 30-210-9329456

www.schedia-art-educ.gr

Sobre Schedia

Schedia en griego significa *balsa*

Schedia, fundada en 1987, es una organización sin ánimo de lucro que pretende:

- Promover la investigación educativa y la experimentación artística
- Mejorar las condiciones de vida de los grupos marginales

Desde 1994, Schedia ha centrado sus actividades sobre todo en el uso de las artes como medio para fomentar el respeto por la diversidad.

Hasta hoy, estas actividades incluyen:

- Talleres de expresión artística para niños y adultos
- Sesiones de formación para maestros y seminarios para el desarrollo profesional
- Planificación y aplicación de proyectos piloto de intervención social en Grecia y en el extranjero
- Desarrollo de material educativo tanto impreso como audiovisual
- Organización de eventos culturales y conferencias en el ámbito nacional e internacional

Schedia es una ONG reconocida oficialmente por el Ministerio de Asuntos Exteriores de Grecia y es miembro de la red europea DECET (Diversidad en la Educación y la Formación para la Primera Infancia)

VBJK

El Centro de Recursos e Investigación para la Atención y la Educación de la Primera Infancia –VBJK– se estableció en 1986 a través de la colaboración de tres universidades flamencas en el campo de la atención infantil. En la actualidad está vinculado con el Departamento de Estudios de Asuntos Sociales de la Universidad de Gante.

El trabajo y el programa de investigación del Centro incluye nuevos temas que encajan perfectamente con la situación actual, como por ejemplo: el respeto por la diversidad, implicar y escuchar a los niños, las relaciones entre la atención a la infancia y la familia, los hombres en la atención a la infancia y la exclusión social. En el Centro, el trabajo en torno a la diversidad tiene pues un sentido amplio: diseña programas de acción-investigación sobre temas que incluyen los grupos de minorías étnicas así como a los recién llegados, el género y la inclusión de los niños con

necesidades especiales. VBJK produce también publicaciones y material de formación, incluyendo la versión en lengua holandesa de Children in Europe.

Con el estímulo y el apoyo de la Fundación Bernard Van Leer y con una relación de asociación con Kind en Gezin (Niño y familia), la agencia gubernamental para la atención a la infancia, el Centro ha sido pionero en las áreas de la investigación, la metodología, la teoría educativa y la formación.

VBJK

Resource and Training Centre for Early Childhood Care and Education

Raas van Gaverestraat 67A

B-9000 Gent

Belgium

Tel +32 (0)9 232 47 35

Fax +32 (0)9 232 47 50

Mail: info@vbjk.be

www.vbjk.be

Universidad de Liège

Liège, Bélgica

El departamento de Pedagogía General y Educación Preescolar es la responsable de la formación inicial de estudiantes que quieren titularse en Ciencias Educativas, en el ámbito particular de la "Educación preescolar y las políticas integradas de atención infantil". Toma parte también en la formación inicial de los futuros psicólogos.

A través de un proceso de formación acción-investigación, contribuye a la educación permanente de los coordinadores de profesionales de preescolar, y a la investigación en este campo. Nuestra acción contribuye al desarrollo de sistemas y procesos de formación innovadores centrados en "Regular el Acompañamiento de las Prácticas Educativas" (ARPE) que implica a todos los socios afectados (profesionales sobre el terreno, coordinadores, organizaciones de formación y responsables de la toma de decisiones políticoadministrativas) en un proceso dinámico para el cambio.

Bureau MUTANT

Utrecht, Países Bajos

La agencia MUTANT es una empresa pequeña e independiente que da apoyo a los profesionales e instituciones de educación de la primera infancia, de bienestar social y de atención sanitaria a través de métodos innovadores de formación y asesoría. La agencia se inauguró en 1989. Hay tres socios que colaboran en la empresa con un grupo de formadores *free lance* y de asesores. Un consejo de expertos, que trabajan en universidades, en la política local y en organizaciones de inmigrantes, proveen informes anuales a MUTANT. La agencia publica un boletín informativo dos veces al año y tiene además una página web.

La agencia dirige proyectos encargados por el gobierno local y nacional o por organizaciones locales no gubernamentales. El respeto por la diversidad es un tema clave en todos los proyectos.

MUTANT tiene como su principal objetivo contribuir a la equidad en la sociedad a través del soporte y el acompañamiento a los profesionales y a las instituciones de

educación infantil, de bienestar social y sanitarias en la innovación metodológica, la formación y la asesoría.

Uno de los focos de atención son las cuestiones pedagógicas relativas a la primera infancia, el apoyo a los centros de atención infantil y preescolar, proveer información escrita a los profesionales y los estudiantes a través de libros, manuales, folletos y ofrecer formación en el trabajo.

Bureau MUTANT
Bolstraat 6
3581 WX Utrecht
Países Bajos
Tel. + 31.30.2511783
Fax + 31.30.2545150
mutantbm@wxs.nl
www.mutant.nl

Pavee Point – Dublín, Irlanda

El Centro de Recursos para *Travellers* Pavee Point es una organización de ámbito nacional, que está comprometida con la consecución de los derechos humanos para los *travellers* irlandeses.

Se estableció en 1983 y tiene su base en Dublín, Irlanda. Uno de los doce programas de la organización es el de la infancia (que incluye el proyecto “éist”). A nivel individual e institucional, se identifica el racismo en la sociedad irlandesa como un tema clave que todos los programas citados deben desafiar y abordar. Se cuestionan todas las formas de racismo y Pavee Point actúa en solidaridad con otras organizaciones de grupos minoritarios. La organización es una asociación de *travellers* y de personas establecidas que trabajan juntos para dar respuesta a las necesidades de los *travellers* como grupo de una minoría étnica víctima de la exclusión, la marginación y el racismo.

Grupo objeto: El grupo objeto incluye a políticos, formadores, profesionales/maestros y familias. El programa se centra específicamente en las necesidades y los derechos de los niños *travellers* y gitanos. El proyectos “éist” debería favorecer a los niños de distintos orígenes, culturas y grupos minoritarios y a los niños pertenecientes a la mayoría o sociedad dominante.

Pavee Point
Dublin
Tel + 353 1 8780255
Fax + 353 1 8742626
pavee@iol.ie