GAZTEMATIKA

Gipuzkoako Haur eta Gazteen Sustapenerako Sistema
Sistema de Promoción Infantil y Juvenil de Gipuzkoa

DOCUMENTO BASE PARA LA DEFINICIÓN DEL "SERVICIO POLIVALENTE PARA LA INFANCIA" EN EL ESPACIO LOCAL

Junio de 2012

(Este documento es fruto de un proceso de consulta y de discusión con diferentes grupos de profesionales, del seguimiento de una comisión de técnicos de los municipios y de la Dirección General de Infancia y Juventud, de las aportaciones de grupos de niños y niñas, así como de la redacción y el asesoramiento de Jaume Funes)

Gipuzkoako Foru Aldundia
Kultura, Gazteria eta Kirol Departamentua
Departamento de Cultura, Juventud y Deporte

Gipuzkoako Udalak

Edita: Diputación Foral de Gipuzkoa
Maquetación: Lovader
Deposito Legal: SS-829-2012

DOCUMENTO BASE PARA LA DEFINICIÓN DEL "SERVICIO POLIVALENTE PARA LA INFANCIA" EN EL ESPACIO LOCAL

junio de 2012

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN 6
1. PROPUESTAS PARA OCUPARSE SENSATAMENTE DE LA INFANCIA EN EL ESPACIO LOCAL 7
2. DE LA PROPUESTA DEL "SISTEMA DE PROMOCIÓN" AL DOCUMENTO BASE SOBRE EL "SERVICIO POLIVALENTE PARA LA INFANCIA" 9
2.1. Concretar el Sistema en las etapas infantiles 9
2.2. El origen de las ideas y la estructura del documento 11

II. OCUPARSE DE LA INFANCIA HOY 14
1. DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE INFANCIA, DE ESA INFANCIA DE LA QUE PRETENDEMOS OCUPARNOS 15
2. POLÍTICAS DE INFANCIA CON DISCURSO PROPIO 17
3. PENSEMOS EN DEJAR EN NUESTRO MUNDO ADULTO ALGÚN LUGAR PARA LA INFANCIA 19
4. NUEVAS REALIDADES Y PRIORIDADES DE LA INFANCIA EN EL MUNDO ACTUAL 20
4.1. La demografía, la distribución territorial, los orígenes... La infancia va por barrios 21
4.2. Crisis económicas, crisis sociales e infancias. Los niños pobres en los países ricos 22
4.3. Un mundo de núcleos familiares diversos, cambiantes, a menudo frágiles. El sentido de las filiaciones y las dificultades para vincularse 23
4.4. Visiones de la infancia sobre sus familias. Un pequeño apunte 24
4.5. Todos quieren más dosis de padre o madre 25
4.6. La complejidad del apoyo a los grupos familiares 26
4.7. Considerar algunas fragilidades del entorno familiar 27
4.8. La complejidad de la educación en un mundo de influencias múltiples 29
4.9. Tiempos de la infancia y tiempos adultos 30
4.10. Estar solos. Estar juntos 31
5. EXISTEN Y PUEDEN EXISTIR DIVERSAS RESPUESTAS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN EL TERRITORIO 32
5.1. Los ayuntamientos amplían la "oferta" 33
5.2. Los ayuntamientos amplían los tiempos 34
5.3. Se consolida la preocupación por los primeros años de la infancia 35
5.4. Atención educativa e interdepartamental 36

III. CONCEPTOS Y CRITERIOS PARA DEFINIR EL SERVICIO POLIVALENTE 38
1. EL PUNTO DE PARTIDA 39
1.1. De las necesidades a las oportunidades 39
1.2. Hacemos Promoción 40
1.3. En clave de derechos 42
2. ALGUNOS ACUERDOS CONCEPTUALES DE FONDO 44
2.1. Políticas locales con perspectiva de infancia 44
2.2. Políticas pensadas para educar 45
2.3. Las infancias y sus grupos familiares 46

3. TODO TIENE PARTICIPACIÓN 48
La ciudadanía infantil o la sociedad que tiene en cuenta a sus niños y niñas 48
4. LAS PREGUNTAS QUE SE HACE EL MUNDO LOCAL Y CÓMO LAS DIFERENTES RESPUESTAS CREAN UNOS U OTROS RECURSOS 49
5. EDADES PARA DEFINIR ACTUACIONES 53
6. EL SERVICIO POLIVALENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE OPORTUNIDADES 55
6.1 ¿Oportunidades para qué necesidades? 55
6.2. El servicio polivalente complementa y compensa 57
6.3. Algunos recursos básicos de atención a la infancia en el territorio 59
7. FORMAS DE PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LAS ATENCIONES A LA INFANCIA 60
7.1. ¿Dónde situar la promoción? 60
7.3. Organizarse a partir de cuatro dimensiones 62
7.4. Una propuesta organizativa mínima 65

IV. ALGUNAS CONCRECIONES PARA DESARROLLAR Y CONSOLIDAR EL SERVICIO 66
1. DE LA DINAMIZACIÓN A LA RESPONSABILIDAD 67
2. LA DIMENSIÓN LÚDICA COMO ELEMENTO CENTRAL 68
3. COMPONENTES BÁSICOS DE UNA PROPUESTA DE SERVICIO POLIVALENTE DE ATENCIÓN A LA INFANCIA 70
3.1. Una propuesta de síntesis 70
3.2. Infancias que participan 71
3.3. Una oferta coherente de actividades 74
3.4. Espacios lúdicos con pretensiones educativas 76
3.5. Niños y niñas que necesitan padres 79
3.6. La dinámica profesional en un SPI 82
4. EL SPI Y LOS OTROS SISTEMAS QUE SE OCUPAN DE LA INFANCIA 83
4.1. Trabajar con el sistema educativo 84
4.2. Infancia y servicios sociales. Infancia y sistema de protección 85
4.3. Infancia y sistema de salud 87

UN RESUMEN FINAL PARA RECORDAR LA LECTURA 88

ALGUNOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA 90

ANEXO I: TEMAS SOBRE LOS QUE TRABAJARON LOS NIÑOS Y NIÑAS 91

ANEXO II: RELATO DE LA DINÁMICA PARTICIPATIVA 92

I. INTRODUCCIÓN

1. PROPUESTAS PARA OCUPARSE SENSATAMENTE DE LA INFANCIA EN EL ESPACIO LOCAL

Construir un documento compartido, que sirva para el debate y que genere propuestas coherentes de atención al conjunto de la infancia, a las diferentes infancias, que forman parte de la ciudadanía local, no resulta sencillo. Son demasiadas las variables a tener en cuenta y la selección puede dejar fuera aspectos que unos u otros consideran importantes. Además, ocuparse de la infancia, sin más, sin adjetivos, parece una tarea de todos y de nadie. Prestarles atención si todavía no nos dan problemas parece una intromisión innecesaria. Como ellos solos no pueden ejercer sus derechos nos llegan muy pocos ecos de sus quejas. En nuestras sociedades gerontocráticas no dejan de ser ciudadanos menores. Siempre se puede decir que ya se ocupan sistemáticamente de ellos y ellas la escuela o el sistema de salud y que, en última instancia, son hijos e hijas de sus madres y padres, que deben asumir sus responsabilidades educativas. Por eso, este documento está atravesado por una preocupación central: aportar argumentos para estimular una preocupación local por la infancia, significativa, ordenada, mantenida en el tiempo.

Incluso aunque prescindiéramos de lo que, aparentemente, hacen por los niños y niñas los tres grandes sistemas (salud, educación, servicios sociales) básicos del Estado de Bienestar, no es poco todo lo que se hace, además, de manera no siempre programada y con escasa interacción, en el espacio local y que afecta a las diferentes etapas infantiles de la vida, desde las bibliotecas infantiles hasta el deporte escolar. Aunque es fácil que esas actuaciones sean definidas, por ejemplo, como estimulación a la lectura o como educación física.

De hecho, las diferentes etapas de la infancia son consideradas en primer lugar como una especie de territorio virgen, feraz, ya sea para empezar a amar la música o la lengua que compartimos. Por eso, el documento debe proponer y argumentar un discurso propio de la infancia, de las razones para prestarle atención, de las formas adecuadas de hacerlo, desde su condición de niñas y niños sujetos activos de derechos. Por eso se insistirá continuamente en construir un discurso propio de la infancia y de las formas adecuadas de prestarle atención desde las lógicas de la infancia.

No hay infancia sin grupo familiar, que existe o no, funciona o no funciona con competencia, se siente más o menos solo, más o menos desconcertado para ejercer las tareas parentales. Los niños y niñas siempre son sujetos que importan a alguien, vinculados con personas adultas. Por eso el documento se ocupa de proponer cómo ocuparse de los grupos familiares para que estos se ocupen de los niños.

Ser niño o niña es jugar, descubrir, apropiarse del mundo, conocer a los otros, encontrar un lugar propio, se produce en gran medida a partir de diversas formas de juego, de diversas actividades lúdicas, de jugar en libertad y planificadamente, en soledad y en compañía. Poco a poco, las etapas se van llenado de adquisiciones que provienen de las actividades de aprendizaje o de la ocupación del tiempo por otras obligaciones. Po eso, este texto recupera la idea de lo lúdico como centralidad de las propuestas de atención a la infancia. Pero, con demasiada frecuencia, ha de insistir en que no se trata de organizar actividades para el tiempo libre, que no se trata de llenar el tiempo de los niños y las niñas sino de estimular, facilitar el ocio creativo, humanizador, socializador.

La atención a la infancia suele estar lastrada de dos prejuicios ocultos. El primero de ellos consiste en considerar que, más o menos, crecen solos y que todos y todas acabaran siendo lo que pueden ser. El segundo, combina una primera idea de que la infancia es una cosa de sus padres y madres en la que las administraciones no deben intervenir, con una segunda que considera, que destaca cómo, en todo caso, ocuparse de los niños es una actividad que debe producirse sólo cuando los padres lo hacen mal o los chicos nos crean distorsiones en alguno de los sistemas. Por eso, el texto se estructura en torno a la idea de la construcción de oportunidades. Prestar las atenciones adecuadas es construir las oportunidades necesarias, adecuadas, oportunas para que todos y no sólo algunos tengan infancia, y todos tengan futuro.

Estas propuestas se escriben y se discuten cuando acaba de comenzar la segunda década del siglo XXI. En un momento de continuas y aceleradas transformaciones sociales que tienen un continuo e importante impacto sobre la condición infantil, permeable y frágil. Un momento social en el que la infancia pasa a ser desapercibida tras otras prioridades, dificultades o grupos con poder. Por eso, el texto está también atravesado por otras dos ideas básicas: la infancia debe tener su lugar en nuestro mundo adulto; las respuestas, las propuestas de atención deben ser innovadoras, dinámicas, flexibles, adaptativas.

Entre las transformaciones (algunas estructurales, otras críticas o cíclicas) haremos mención de tres: los profundos cambios en la conformación de los grupos familiares; las crisis en la construcción de las vinculaciones y en el mantenimiento de los estímulos educativos en la familias o el empobrecimiento del tiempo para educar; los sucesivos y diversos impactos de las depresiones económicas sobre la infancia, las nuevas y viejas pobrezas infantiles. Por eso, el texto destaca la necesidad de ocuparse de la infancia que, como señala UNICEF, las crisis de las sociedades ricas dejan atrás.

Además, se insiste en que ocuparse del tiempo de los niños no es liberar el tiempo de los padres sino enriquecer sus relaciones y aumentar su incidencia. Igualmente, trata de facilitar que en todo grupo familiar se pueda querer y educar. En uno y otro caso, conviene no dejar a un lado que una parte muy significativa de nuestra nueva infancia tiene raíces entroncadas en diversos procesos migratorios. Finalmente, que estamos en un momento social de profundos cambios en la atención a la primera infancia cuando ya uno de cada dos niños de menos de tres años recibe atenciones fuera de la familia. Sabemos de la importancia clave de los primeros años de la infancia, de los condicionantes que pueden derivarse de nuestras actuaciones y también sabemos que estas no siempre son de calidad.

Este no es un documento destinado a alertar, a salvar a la infancia, a ocuparse benéficamente de ellos y ellas. Ocuparse de la infancia es construir el barrio, el pueblo, la comunidad, el país para y con los niños y niñas, teniendo en cuenta su perspectiva y reconociendo que, a menudo no es como la nuestra. Salvadas todas las distancias entre municipios y comarcas, especialmente de entorno, de volumen de población y de número de niños y niñas, sumarse a un proyecto de Servicio Polivalente siempre (en entornos rurales y urbanos, pequeños o grandes) significa, al menos, lo siguiente:

- colocar la infancia entre las prioridades de la política local.
- posibilitar que accedan a otras oportunidades educativas que aquellas que su entorno familiar les puede proporcionar.
- actuar para reducir el impacto sobre sus vidas de las desigualdades sociales.

- estimular una preocupación coherente, adaptada a los cambios sociales, de la comunidad local sobre su infancia.

Por eso, en un documento extenso como este, en el que puede haber momentos en los que la secuencia general de las propuestas quede diluida y el lector quede perdido, se quiere destacar desde el principio que **es una propuesta para ocuparse localmente de la infancia, que la perspectiva que se utiliza es la de la promoción y que parte de esa actuación promotora se concreta en el desarrollo de un sistema polivalente para la infancia.**

2. DE LA PROPUESTA DEL "SISTEMA DE PROMOCIÓN" AL DOCUMENTO BASE SOBRE EL "SERVICIO POLIVALENTE PARA LA INFANCIA"

2.1. Concretar el Sistema en las etapas infantiles

En el documento *"Sistema de Promoción Infantil y Juvenil de Gipuzkoa"* se sistematizan y fijan un conjunto de criterios y orientaciones para definir posteriormente cada uno de los tres Servicios Polivalentes que, en función de los diferentes ciclos vitales, se proponen. En este documento base, referido ya sólo al Servicio que tiene que ver con los primeros tiempos de infancia, hasta llegar a la adolescencia (0-11 años), comenzaremos por hacer el resumen de algunos de los aspectos más relevantes del Sistema en general, poniéndolos en relación con la condición infantil, con sus diversas necesidades, con la idiosincrasia de cada uno de sus ciclos o tiempos vitales, con los principios y los condicionantes que debe tener en cuenta la atención que se les puede y debe prestar.

Un documento para sugerir y estimular, de manera diversa y flexible, respuestas con coherencia. Se insistirá en diferentes momentos en la idea de coherencia pero no para pretender un servicio uniforme y homogéneo sino para que las diversas respuestas que se producen y deben llegar a producirse en el espacio local, compartan criterios de infancia, respondan a sus necesidades, sumen oportunidades y no creen universos paralelos, hechos desde las lógicas y los intereses adultos.

Las páginas que siguen conforman un documento que intenta dar respuesta a la idea, definida en el Diseño del Sistema, de sugerir un marco conceptual, metodológico y organizativo de referencia, concretando las líneas generales para las primeras etapas del tiempo de infancia. Este documento base (igual que el ya existente y referido al Servicio Polivalente para los Adolescentes) tiene tres características, que debemos destacar al lector o lectora para que contextualice todo lo que en él se afirma:

1. De entrada, es una propuesta orientativa que define "estándares" (todo aquello que debe considerar inevitablemente cualquier Servicio Polivalente de Atención a la infancia) y se refiere de manera lo más amplia posible a actuaciones diversas y a contextos diferentes de atención a las primera etapas de la infancia (hay una larga historia de trabajo y se reconoce que hay diversas formas y experiencias en el entono local). Pero, es una propuesta para estimular formas diferentes de concreción en cada espacio local. Orienta y estimula de manera flexible cómo puede

y debe ser el Servicio, sin definir un formato único y uniforme. En cada espacio local debe concretarse. La única unificación que pretende es que en su conjunto tenga coherencia, todas las propuestas se nutran de una visión coherente del mundo de los niños y niñas.

2. Es un documento base que se queda a mitad de camino entre las propuestas generales y estructurales de la Propuesta del Sistema y los documentos de definición y planificación concretos que han de elaborar y renovar periódicamente cada uno de los Servicios de cada espacio local. Este documento habla de actuaciones pero no define un proyecto concreto de cada una de las actividades. Habla de formas de relación con otros profesionales pero será en cada lugar donde se concrete la forma posible. El documento se refiere a los criterios, a las formas de atención, a los aspectos concretos a considerar pero no substituye a las descripciones locales concretas ni a las planificaciones que periódicamente, en cada lugar deben hacerse. Intenta sugerir sin encorsetar.

3. Pero, es un documento para el debate, especialmente en un momento social en el que la infancia debe ser objeto del debate adulto para poder ser sujeto de nuestras preocupaciones y prioridades. Es un documento para ser discutido por los responsables y por los profesionales. Para poder hablar de lo mismo sin los condicionantes que la perspectiva profesional, la historia personal y el marco de actuación, a menudo, nos imponen. También es un documento para cimentar los sistemas de intercambio y apoyo entre profesionales, que permita compartir un bagaje acumulado de reflexión y buenas prácticas.

En última instancia, este documento también debe ser leído todo él como una parte. Es el documento que concreta qué debe ser el Servicio Polivalente para la Infancia, pero sus sugerencias y propuestas deben situarse en el conjunto del Sistema. Las concreciones que aquí se hacen enlazan y apuntan líneas de continuidad con lo que se propone en el Servicio Polivalente para la Adolescencia (12- 18 años).

La propuesta de definir Servicios Polivalentes, se basa en un concepto de atención pensando por ciclos, ocuparse, atender de acuerdo con periodos de desarrollo y ciclos vitales, dentro de una línea común que va desde la primera infancia al final de la juventud. Una propuesta que en todas las etapas tiene tres características:

1. Siempre, en cualquiera de los ciclos, pretende estimular la construcción de personas, ciudadanas y ciudadanos autónomos, no dependientes, no menores.

2. Siempre tiene en cuenta las características de cada ciclo, con necesidades, oportunidades y estímulos específicos. No considera ninguno de ellos propedéutico del otro, mayor que el anterior y menor que el posterior.

3. No considera ninguna etapa como una transición a otra, aunque tiene en cuenta cómo se pueden condicionar unas a otras (bien porque se olvida la pretensión final, bien por las carencias y dificultades que se acumulan) y se ocupa de facilitar las transiciones.

Las páginas que siguen pretenden servir para hacer confluir los sentidos y las lógicas conceptuales, técnicas, políticas, de multiplicidad de prácticas locales de atención a la infancia, con un triple objetivo:

a. dar coherencia infantil al conjunto de las acciones y recursos existentes o por desarrollar.

b. sistematizar los criterios y las formas de atención para que los diferentes profesionales que intervienen las compartan, las utilicen y se refieran a ellas para evaluar lo que hacen.

c. promover, estimular la puesta en marcha y la consolidación de sistemas singulares de atención donde no existen o son muy parciales, en etapas infantiles a las que no se presta atención, con las personas adultas que influyen en sus vidas y no sólo con ellos y ellas.

2.2. El origen de las ideas y la estructura del documento

Las ideas resumidas en este texto tienen orígenes diversos. Buena parte de ellas nacieron a partir de las interacciones provocadas en los diferentes encuentros con profesionales, en las reuniones del grupo de seguimiento. Otras son el resumen de experiencias diversas que el redactor inicial del documento ha acumulado en su experiencia de trabajo a favor de la infancia. Muchas más provienen de documentos recientes de los que se da cuenta en las referencias finales. Llevamos unos años de innovación y reflexión singular en torno a la infancia y esta puede seguirse en diferentes documentos significativos, así como en los diferentes Observatorios que las administraciones han ido creando. Dado el carácter de este documento se han obviado las citas directas, salvo en casos concretos en los que se consideraba imprescindible. De hecho, un documento sobre cómo prestar atención a la infancia se podría escribir con sólo recuperar la enorme cantidad de recomendaciones que diferentes organismos europeos han hecho en los últimos diez años. Son con frecuencia desconocidas y olvidadas, pero definen un conjunto de criterios de actuación a partir de los cuales es posible definir políticas con coherencia.

Conviene destacar, también, que una parte significativa de las ideas, o del enfoque final de algunas de ellas, proviene de un acotado proceso de participación infantil. A partir de una primera propuesta de temas relacionados con el conjunto del documento[(1)] se puso en marcha una dinámica participativa con niños y niñas para recoger sus voces y, especialmente, sus enfoques[(2)]. Esta dinámica ha dado lugar a un documento audiovisual complementario con el que se pretende hacer patente no sólo que hay que tener en cuenta sus perspectivas a la hora de ocuparnos de ellos y ellas, sino que hacerlos participar a todas las edades es posible. Igualmente, con esta experiencia se ha querido dejar registrada una forma singular de participar, que puede ser replicada en otras circunstancias y dar pie a concretar la participación en el espacio local que se sugiere con actuación prioritaria.

La dinámica seguida en la experiencia está reflejada en el **Anexo II**. Se trabajó con niños y niñas de diferentes haurtxokos e ikastolas (con niños que no acudían a un haurtxoko) en varias fases. Se trabajó en los diversos locales, pero también se recorrió con ellos y ellas el entorno cercano de manera que pudieran hablar sobre él. Las dinámicas fueron diversas y se utilizaron situaciones y momentos diferentes.

(1) Ver anexo I

(2) Proceso llevado a cabo por el equipo de IKERTZE

También se generó una dinámica de reflexión con un grupo de padres y madres de niños pequeños (0-3) para detectar cuáles eran sus preocupaciones y demandas en relación con los hijos. Se quería contrastar, especialmente, cuáles eran sus vivencias sobre la complejidad de educar en estas edades. En diferentes momentos del texto nos referiremos a las aportaciones hechas en esta experiencia.

Un lector o lectora apresurados que se acerquen a este texto intentado encontrar con rapidez en qué consiste el Servicio Polivalente se va a encontrar con numerosas páginas que le recuerdan conceptos y criterios, le hacen propuestas generales, le proponen claves de actuación, le obligan a tomar conciencia de la multiplicidad de actuaciones que hay o puede haber detrás. Cuando lo definamos con detenimiento en la última parte del texto, algunos de sus interrogantes habrán obtenido respuesta. En cualquier caso, comprobará que, alrededor del Servicio revoletean actuaciones múltiples, algunas integradas y otras que caminan a su aire, algunas que tienen en cuenta la infancia y otras que funcionan bajo otras lógicas. Los interrogantes pueden ser aún mayores si quien se los formula es un profesional que actúa en el espacio local encajado entre las actuaciones de servicios sociales o los programas de deporte escolar, planificando sus actuaciones desde áreas de "juventud", intentando mantener la perspectiva de la "promoción", que se ocupan de la polivalencia en la infancia y en la adolescencia.

Hasta llegar a esas páginas de la última parte, hemos de apuntar que el núcleo fundamental del SPI, aquello que se propone como tarea central, siguiendo los objetivos que acabamos de señalar, puede reducirse a tres tipos de actuaciones (que deben traducirse en actividades, recursos, espacios, etc.):

1. Ser la referencia del mundo infantil en el municipio.
2. Trabajar para que en el conjunto de actuaciones municipales se adopten perspectivas de infancia.
3. Desarrollar creativamente mecanismos diversos de participación de los niños y niñas en los asuntos que les afectan directamente y en la mayoría de asuntos de la comunidad.

Siguiendo la lógica que se ha resumido en esta introducción, el documento está estructurado en torno a tres grandes capítulos. El primero de ellos intenta situar la atención a la infancia hoy. Para ello, en primer lugar, actualiza las visiones que sobre ella tenemos y las razones que debemos compartir para prestarle atención. Pero, como estamos en un mundo en continuo cambio y algunos de esos cambios inciden directamente en los niños y niñas, nos paramos a reflexionar sobre cómo son esas nuevas realidades. Finalmente, las preocupaciones de la política local por la infancia, con sus coherencias e incoherencias, han conducido a la creación de respuestas, por lo que se pasa revista a los principales aspectos de lo que hoy se está haciendo.

La segunda parte sugiere fundamentalmente conceptos, criterios y pautas para decidir lo que deberíamos hacer y, especialmente, cómo deberíamos hacerlo. Desde la lógica de las necesidades y las oportunidades se propone cómo trabajar en clave de derechos, cómo adoptar una perspectiva de infancia o la transversalidad de la participación. Aplicando estos criterios se sugieren grupos de edades, la consideración de los grupos familiares, los recursos básicos de atención a la infancia o las formas de organizarlos y parificarlos.

El capítulo final está destinado a sugerir concreciones. Es una especie de propuesta síntesis para que en cada territorio se pueda dar forma al Servicio Polivalente. Sugiere unos ejes de actuación, propone cuatro grupos de actuaciones, apunta propuestas de organización profesional y de formas coherentes de trabajo, a partir del territorio, con los otros sistemas que se ocupan o debería ocuparse adecuadamente de la infancia.

Aunque cada una de las partes puede ser leída por separado, todo el texto sigue una propuesta de relato que va de lo general a lo concreto, en el que las propuestas finales se justifican a partir del análisis de la realidad y de la discusión compartida de los criterios de atención. Para decidir qué hacer conviene tener en cuenta los conceptos. Para adecuar las prácticas conviene revisar qué necesidades infantiles de hoy van quedando atendidas o desatendidas.

II. OCUPARSE DE LA INFANCIA HOY

1. DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE INFANCIA, DE ESA INFANCIA DE LA QUE PRETENDEMOS OCUPARNOS

Las definiciones y las culturas que hay detrás de la palabra y del concepto de *infancia*, especialmente cuando se usan para dar respuestas y definir políticas, no son homogéneas, a veces incluso son contradictorias. Aquello que entendemos por infancia es una construcción social, cultural, variable en el tiempo. En la medida que es compartida por una comunidad, se generan y se aceptan unas u otras formas de ser niño o niña y se define aquello que necesitan, han de hacer o han de llegar a ser. Aunque a menudo se recurre a las explicaciones que facilitan la psicología o la pedagogía, es importante comenzar por recordar que la definición de infancia es fundamentalmente un concepto legal y, especialmente, un acuerdo social, que deben ser explicitados, compartidos y defendidos.

Aquello que entendemos por infancia es una construcción social, cultural, variable en el tiempo y, especialmente, un acuerdo social

Desde la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia, se considera que está en esta situación *todo ser humano menor de dieciocho años de edad*. Es un concepto que define un estatus social diferenciado en el cual se pueden reclamar y ejercer derechos y responsabilidades de manera diferente de los adultos. Esta definición, que puede parecer muy elemental, significa que, al firmar la Convención, asumimos el compromiso de prestar atenciones y respuestas a la infancia diferenciadas de las de los adultos y que, en esas respuestas, siempre consideraríamos en primer lugar sus intereses y necesidades.

Al firmar la Convención, asumimos el compromiso de prestar atenciones y respuestas a la infancia diferenciadas de las de los adultos, considerando en primer lugar sus intereses y necesidades

Esta conceptualización permite definir la infancia como un conjunto de etapas de la vida cuyo potencial humanizador, su efecto sobre el desarrollo de las potencialidades, su capacidad para hacer posible la socialización y la incorporación a la comunidad, a la sociedad, nos llevan a lograr un acuerdo social para poner al servicio de estos ciudadanos y ciudadanas unas atenciones, unos estímulos singulares y específicos. También significa que esas atenciones y estímulos, esas oportunidades, pueden reivindicarse como derechos, pueden reivindicarlas los niños y niñas. Dependiendo de cómo se considera y se entiende la infancia se considera y se entiende la educación.

En una primera definición operativa, con una visión respetuosa de la infancia, podemos decir que se trata de personas en las que su realidad presente y su construcción, su manera de ser en el presente y en el futuro (siempre las dos), depende de las experiencias que pueden llegar a vivir, de las que tienen a su alcance, de las que tendrían que tener y no tienen, de las que se ven obligados y obligadas a vivir. Consideramos al niño o a niña como una persona que va construyéndose progresivamente, a partir de un encadenamiento de experiencias vitales. Es decir, que está en una dinámica de construcción (que no quiere decir permanentemente por hacer) y sigue varios procesos de desarrollo posibles: madurativos, evolutivos, adaptativos, etc. Pero, esta dinámica de maduración y cambio está asociada a la pluriformidad de experiencias que van produciéndose en su vida. Va haciéndose, siendo, de acuerdo con sus potencialidades y con el desarrollo previsto, pero movido o frenado por aquello que sucede en su vida, de una manera encadenada en la cual

Todas las infancias son el resultado de las posibilidades de desarrollo que tienen a su alcance y de los contextos en los que transcurre su vida cotidiana

La infancia es el resultado en cada momento de las oportunidades, los estímulos y las experiencias que construyen las persones adultas

Su primer derecho es el derecho al presente, al día a día positivo y cálido. No podemos prepararlos para el futuro hipotecando su presente

un eslabón vivido predetermina el siguiente. Existe una gran diversidad de infancias porque todas y todos son el resultado de las posibilidades de desarrollo que tienen a su alcance y de los contextos en los que transcurre su vida cotidiana: las condiciones sociales y familiares, circunstancias concretas en las que se desarrolla su vida, las formas de vivir y experiencias en las que transcurre su infancia.

Son sujetos de una edad (un tiempo de vida y maduración), que están en una etapa evolutiva (parte de lo que hacen o tienen interés para hacer se explica por la lógica interna del ciclo que viven), que acumulan estímulos y déficits en su maduración global, que atesoran satisfacciones, felicidades y frustraciones así como las adaptaciones correspondientes, que presentan grados diversos de sintonía o disintonía con todo aquello que las personas adultas les proponemos cada día. En una sola frase: la infancia es el resultado en cada momento de las oportunidades, los estímulos y las experiencias que construyen las personas adultas que la rodean. Son en la medida que hacemos posible que sean, en la medida que les dejamos ser. Pueden ser niños y niñas, si les garantizamos un tiempo para serlo, si reconocemos que son producto nuestro. Conviene no olvidar esta idea central porque, a menudo, no se tiene en cuenta la enorme desigualdad de oportunidades que rodea a la infancia.

En esta definición operativa debemos recordar también que, aunque vivan tiempos de maduración y cambio, de ninguna manera podemos considerar a la infancia un tiempo de eterna provisionalidad, de espera permanente. No son los "aún-no". Los niños y niñas son niños y niñas (adolescentes cuando lleguen), no son proyecto de nada, ni suyo ni de sus padres. No viven a la espera de, ni tienen menos capacidades de las que tendrán más tarde. No se puede definir a un niño, a una niña, como "menores"[(3)]. Su primer derecho es el derecho al presente, al día a día positivo y cálido. No podemos prepararlos para el futuro hipotecando su presente. Tienen valor por el hoy, no sólo por el mañana. Por eso, siempre debemos descubrir cómo son, cómo viven, cómo sienten y actúan en cada uno de los diferentes periodos, evolutivos y personales por los que pasan.

Aunque su futuro dependa de sus presentes, su aquí y ahora tiene sentido y ha de tener realidad práctica para definir políticas de atención. Esta perspectiva obliga a considerar en cada momento sus diferentes formas de ser y adecuar nuestras formas de relacionarnos con ellos y ellas (nuestras formas de educarlos, de conocer su mundo y tenerlo en cuenta, de tener en cuenta sus intereses y necesidades, etc.), nuestras respuestas adultas a sus realidades de cada momento. Igualmente, nos obliga a dejarles practicar sus diferentes infancias, a ser activos y responsables de diferentes maneras a lo largo de su infancia. Nos obliga a dejarles implicarse y participar de diversas maneras en los asuntos colectivos.

(3) La Ley 3/2005, de 18 de febrero De atención y protección a la infancia y a la adolescencia, ya indica repetidamente, desde su exposición de motivos, que no se puede hablar de menores sino de "niños, niñas y adolescentes", o en todo caso de "menores de edad".

2. POLÍTICAS DE INFANCIA CON DISCURSO PROPIO

Así como el propio concepto de infancia tiene una aceptación social, política y profesional precaria, a las formas de prestarle atención les ocurre lo mismo. Las definiciones de qué hacer con los niños, de cómo organizar las respuestas a sus necesidades, de cómo responder a sus dificultades, lo mismo que muchas de las propuestas profesionales de intervención, tienden a ser siempre subsidiarias, dependientes de otros discursos y planteamientos, en los cuales la infancia siempre es una parte secundaria. Incluso para los datos, para las cifras y los indicadores. Siempre son informaciones indirectas que, como bien destacan todas las nuevas propuestas de estudio de la infancia[4], dejan de lado las visiones de los propios niños y niñas, así como aspectos significativos de sus vidas que son secundarios en las miradas adultas.

La principal de estas "dependencias de discurso", de conceptualización, de definición de aquello que los niños son y necesitan, está relacionada con una manera de entender la infancia como si fuera una pequeña parte de un conjunto más importante, una pieza más o menos significativa, pero sin sentido propio, una etapa de la vida que no es importante en si misma sino un tiempo propicio para otras cosas importantes. Pasa de una manera muy especial e intensa con la relación entre familia e infancia, parcialmente entre infancia y violencia de género u otras dificultades definidas como especiales, a menudo entre escuela, deporte, música... e infancia. Esta subsidiariedad conduce a lecturas con otras claves y, lo que resulta más negativo, a atenciones y políticas subsidiarias de otras atenciones y políticas. Políticas de infancia dependientes, por ejemplo, de políticas de familia. Así, definimos cómo ayudar a la familia y en ella a los niños, en lugar de pensar qué necesitan los niños y niñas de su grupo familiar.

En este texto también nos referiremos a menudo a otro grupo de dependencias de discurso. Aquellas que no pueden evitar usar como referencia del discurso general sobre la infancia las situaciones de excepcionalidad. No pueden definir políticas de infancia, por ejemplo, si no lo hacen desde las políticas de protección. No pueden hablar de las situaciones de riesgo como carencia de oportunidades en el presente y tienen que referirse a la probabilidad de efectos nocivos en el futuro, en relación a problemas y dificultades que no son propias de la infancia, de los tiempos y la condición infantil que ahora viven.

Modas profesionales y técnicas, cambios sociales, movilidad de las prioridades políticas, hacen que la definición de aquello que se tiene que hacer con los niños y las niñas no se haga desde claves y perspectivas de infancia. No se hace un discurso sobre la atención, sobre la intervención socioeducativa, sobre las políticas sociales adecuadas a partir de la condición infantil, sus derechos, sus necesidades. Son otros los parámetros de definición y planificación.

La definición de lo que debe hacerse con los niños y las niñas no se está haciendo desde claves y perspectivas de infancia. No se hace un discurso sobre la atención, sobre la intervención socioeducativa, sobre las políticas sociales adecuadas a partir de la condición infantil, sus derechos, sus necesidades

Los cambios, por ejemplo, en los núcleos familiares, a los que nos referiremos más adelante, generan desconciertos profesionales y dudas en las preocupaciones políticas, de manera que, como acabamos de recordar, se definen en primer lugar las políticas de familia y luego se ubican en ellas las respuestas a las necesidades de la infancia. Pero, lo razonable sería observar cómo cambia la ubicación de los chicos y las

[4] Ver por ejemplo el sistema de indicadores en los Report Cards de Unicef, o las propuestas del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia de la CAPV.

chicas en el grupo familiar y de qué nuevas maneras, pensando primero en ellos y ellas, respondemos a sus necesidades. Esos cambios deberían conducirnos a definir de una nueva manera la parte de la atención a la infancia que depende de las familias. Así, pensando en primer lugar en clave de infancia, una de las peores maneras de definir el papel de la familia es que esta "cuida" del niño, asociándolo además de manera similar al cuidado que tiene de otros sujetos frágiles y dependientes, por edad o por dificultades, de ciclos vitales adultos que están en el hogar[5]. Lo mismo ocurre con otras políticas sociales, políticas de riesgos y prevenciones, incluso políticas educativas, que dejan a un lado la propia infancia, la definen y atienden siempre pensando en las dificultades futuras y no poniendo en primer lugar a la propia infancia.

El principio del interés superior del menor, que debe presidir todas las atenciones, también tiene su aplicación técnica y política. Más adelante, al hablar de actuaciones profesionales en clave de derechos, ya se describe cómo llevar a la práctica la aplicación de este criterio. Ahora, queremos destacar el derecho de la infancia a tener un discurso profesional, técnico y político propio y autónomo, en el cual se tengan en cuenta unas claves de lectura e interpretación que son prioritarias a otras. Igual que se reclama considerar primero en cualquier intervención (antes de que otros derechos o necesidades de los adultos) aquello que es el interés superior, también cuando definimos política y profesionalmente el mundo de la infancia han de utilizarse un conjunto de criterios específicos de la niñez, antes que otros parámetros de análisis (clínicos, de gestión, de beneficencia, de impacto social, etc.). La infancia y las políticas de infancia no pueden estar sometidas a otros imperativos adultos. No se trata de defender un discurso aislado, como si los niños estuvieran solos en el mundo, pero sí de reclamar un discurso con coherencia interna propia, definido por la propia condición, no por necesidades o dificultades adultas o por diversas categorías de problema o patología ajenas.

Un discurso propio es aquel en el que se explica la infancia, en primer lugar, en función de la propia condición infantil

Un discurso propio es aquel en el que se explica la infancia, en primer lugar, en función de la propia condición infantil. Igual que, cómo hemos dicho, la infancia no es un conjunto de estados a la espera de, tampoco el estudio de aquello que son y necesitan tiene que ser el estudio de lo que son dentro de otro grupo adulto, o en función de aquello que tendrían que acabar siendo más adelante. No se puede confundir el hecho de que el niño dependa de las personas adultas para ejercer sus derechos (ilegalidad e injusticia cuando no lo hacemos posible) con que los niños y niñas sean sujetos dependientes. Asistimos a la ausencia de perspectivas de infancia en las repuestas que las administraciones y una parte significativa de los profesionales dan a sus necesidades y dificultades. Conviene aceptar que, a menudo, la manera con la que tendríamos que mirar su mundo y pensar las respuestas tiene poco que ver con nuestra perspectiva adulta o con la lógica de funcionamiento de las instituciones adultas.

Una propuesta de Servicio Polivalente para la Infancia pone de relieve, en primer lugar, que existe un discurso político singular sobre la infancia y sobre las maneras adecuadas de dar respuesta a sus derechos. Además, destaca que existe una prioridad local en la atención a ese conjunto de ciudadanos y ciudadanas. Desde un discurso propio de la infancia, nos ocupamos de las familias porque estas forman parte de los derechos que tienen los niños en relación con los adultos. Tiene que ver con sus derechos a tener padres, madres, adultos a los que importan, con los que vincularse, capaces de aportar los estímulos y apoyos que necesitan. Las buenas políticas de bienestar no son políticas de familia sino políticas de infancia que hacen

[5] Así ocurre, por ejemplo, con el II Plan Interinstitucional de Apoyo a las Familias 2009, de la CAPV, recientemente evaluado, que habla de "servicios de atención a menores y a personas dependientes".

posible que estos tengan familia y que sus familias cumplen las "funciones infantiles" de manera intensa y adecuada.

Empecemos por explicar la infancia desde la infancia, por ocuparnos de los niños y niñas en cuanto que niños y niñas. De todos ellos y ellas no solo de los vulnerables.

Empecemos por explicar la infancia desde la infancia, por ocuparnos de los niños y niñas en cuanto que niños y niñas. De todos ellos y ellas, no solo de los vulnerables

El concepto compartido de infancia y la singularidad y prioridad de los discursos profesionales y políticos sobre la infancia nos llevan a construir y difundir una "cultura de la infancia". Una manera de entender, explicar, dar sentido, divulgar lo que son, aquello que hacen, aquello que necesitan, con claves propias, muy diferentes de las que sirven para explicar otras realidades adultas. Se trata en definitiva de construir y compartir una forma de comprender sus mundos que nos permita facilitarles un lugar prioritario, estable y coherente, en nuestro mundo adulto, en las respuestas que les damos (en las políticas que les afectan).

3. PENSEMOS EN DEJAR EN NUESTRO MUNDO ADULTO ALGÚN LUGAR PARA LA INFANCIA

La inoperancia, el maltrato institucional, el olvido colectivo de sus intereses y perspectivas cuando se ven afectados por nuestros conflictos, la tendencia a aparcarlos cuando organizamos nuestras formas de vida adulta, parecen ser la tónica actualmente dominante en nuestro mundo, supuestamente desarrollado y moderno.

Parecería como si, en medio del desconcierto, unos y otros no acabáramos de saber dónde ubicar a las infancia de hoy, como si las tensiones entre sus necesidades y derechos y nuestros malestares adultos nos llevaran a olvidarla con facilidad, a pensar en ella sólo en la emergencia y de manera secundaria y protectora. Como se ha destacado, aunque hace más de veinte años de la aprobación de la Convención, las maneras de entender y considerar la infancia cada vez son más frágiles y más subsidiarias de las visiones adultas.

Una sociedad cambiante, compleja, de riesgo, digital, en red, mestiza y con altas dosis de exclusión, está exigiendo a las personas adultas grandes y continuos procesos de adaptación; pero esas personas adultas que, con mayor o menor dificultad se acoplan al dinamismo de esos cambios, no tienen en cuenta los impactos de los cambios y de las adaptaciones adultas en la infancia. Sabemos muy bien que esa multiplicidad de cambios está generando otros niños y niñas, que viven de otra forma procesos psicológicos básicos, que afectan a sus formas de aprehender y de interpretar el mundo y a sus formas de organizarse como personas. Pero, al recomponer nuestros puzles adultos sobran piezas de la infancia o no dejamos el hueco para que encajen.

La nuestra es una sociedad cambiante, compleja, de riesgo, digital, en red, mestiza y con altas dosis de exclusión, que no tienen en cuenta el impacto de los cambios adultos en la infancia

Todas las reflexiones y propuestas sobre el SPI, tienen que ver con describir ese espacio, compartirlo y mantenerlo. Siempre sobre la base argumental del reconocimiento del niño y la niña como sujetos activos de derechos, como ciudadanos con otra edad, otra perspectiva, otras lógicas, no como menores a la espera de llegar a mayores. Al atenderlos, al construir oportunidades, no les regalamos nada, cumplimos simplemente con nuestra obligación de hacer posibles sus vidas de manera activa y responsable.

4. NUEVAS REALIDADES Y PRIORIDADES DE LA INFANCIA EN EL MUNDO ACTUAL

Como se destacaba en la introducción, la infancia vive y ha vivido profundas transformaciones, derivadas en gran medida de los acelerados cambios y de las crisis periódicas de nuestra sociedad[6]. Destacaremos cuatro aspectos que inciden directamente sobre el diseño de la atención, sobre la definición y construcción del Servicio Polivalente.

1. Estos cambios afectan a la propia condición infantil y a su definición. Dependiendo de cuántos son, dónde nacen o cuánto tiempo tendrán para ser niños y niñas, la infancia tiene una entidad u otra.

2. Los tiempos de infancia son especialmente sensibles a la pobreza, la agudización de las desigualdades, las dificultades para formar parte de la sociedad. Por decirlo con una simple frase: necesitamos tener en cuenta cómo afectan a la infancia las diferentes "hipotecas".

3. Buena parte de los cambios tienen que ver con las nuevas conformaciones de los núcleos familiares, por lo que continuamente repetiremos que ha de garantizarse, mediante nuevas formas de vinculación y relación familiar, el espacio familiar de la infancia.

4. Finalmente, nos hemos de referir a los desconciertos educativos que surgen cuando las sociedades en red, las sociedades de la comunicación generan influencias educativas múltiples.

Nuestros estilos de vida, nuestros ritmos y tiempos, nuestros diversos cronómetros, nuestras vidas cotidianas caóticas, dejan a un lado la harmonía y la estabilidad de la infancia, la convierten en su víctima

De una manera, digamos, transversal algunos de esos grupos de aspectos se entremezclan con las contradicciones entre nuestros estilos de vida colectivos, nuestros ritmos y tiempos, nuestros diversos relojes y cronómetros, nuestras vidas cotidianas caóticas, que con frecuencia dejan aparte la armonía y la estabilidad de la infancia, la convierten en su víctima.

[6]De buena parte de estos cambios se da puntual referencia en el documento general del Sistema de Promoción (pg. 5 y ss.)

4.1. La demografía, la distribución territorial, los orígenes… La infancia va por barrios

No hace falta recordar que, en las dos últimas décadas, se ha consolidado entre nosotros una tendencia genérica que puede resumirse con dos frases: tenemos menos niños (la tasa de fecundidad, salvo incidencias migratorias, tiene dificultades para llegar a un hijo por mujer fértil); la edad de la primera maternidad y paternidad ha ido aumentando sistemáticamente. Podemos decir que los niños y niñas ocupan poco espacio demográfico y se corre el riesgo de que ocupen poco espacio de la atención social y política. Los retos de la maternidad y la paternidad se sitúan hoy en una edad superior, en ciclos vitales adultos diferentes (en momentos diferentes de la realización personal, laboral, social de los padres y las madres).

Los niños y niñas ocupan poco espacio demográfico y se corre el riesgo de que ocupen poco espacio social y político

Cuando comienza la segunda década del Siglo XXI Guipuzkoa tiene aproximadamente 86.000 ciudadanas y ciudadanos con edades comprendidas entre el nacimiento y los 11 años (poco más del 12 %). Del conjunto de toda la infancia (0-18), uno de cada cuatro está en la pequeña infancia (0-3). Al menos dos de cada diez hogares tienen hijos de menos de 15 años. Pero, las diferencias son importantes entre municipios y entre barrios. En algunos casos escasamente se llega a un 10% de la población en estas edades, mientras que en otros prácticamente se duplica. Hay barrios con infancia y barrios en los que pasa desapercibida. Como estamos hablando de políticas locales, los datos generales sirven poco y siempre necesitaremos observar sistemáticamente cómo evolucionan las infancias de cada comunidad y ocuparnos de ellas con independencia de su número y de si el barrio nos preocupa o no por otras razones sociales.

En cualquier caso, conviene considerar que, en los últimos cinco años (ver anexo), el números de niños ha ido aumentando ligeramente, en el conjunto de Euskadi y en Guipuzkoa. Los expertos, sin embargo, recalcan que buena parte de ese aumento tiene que ver con la maternidad en mujeres que han vivido procesos migratorios (el 13,5% de los niños nacidos en 2009 tenían un madre extranjera, cuando las personas de origen extranjero representan sólo el 6% de la población de Guipuzkoa). El discurso sobre la infancia tendrá que tener en cuenta un conjunto de nuevas y viejas diversidades, deberá evitar en todo momento referirse a la infancia como inmigrada o describirla con categorías y colectivos con derechos diversos.

Hay barrios con infancia y barrios en los que pasa desapercibida

El discurso sobre la infancia tendrá que tener en cuenta un conjunto de nuevas y viejas diversidades, deberá evitar referirse a la infancia como inmigrada o describirla con categorías y colectivos con derechos diversos

Además, el predominio de las mujeres sobre los hombres en la inmigración latina y en la de fuera de la UE aumenta momentáneamente las tasas de maternidad de otros orígenes e introduce nuevos elementos a considerar en las pautas de crianza y en la definición de capacidades parentales. Este predominio, además, puede verse incrementado por las necesidades de mano de obra para los trabajos relacionados con los cuidados a las personas y el trabajo doméstico que todavía tiene Euskadi.

4.2. Crisis económicas, crisis sociales e infancias. Los niños pobres en los países ricos

Nuestras sociedades no suelen ser justas y, en todos los tiempos, se producen desigualdades que comportan diversos niveles de impacto sobre algunos de los sectores de la población. Un grupo significativo lo constituye la infancia. Un conjunto de tiempos vitales en los que las incidencias externas (las oportunidades de las que hablaremos luego) pueden llegar a ser determinantes, condicionadoras en un alto grado, del resultado humano y social posterior. Habitualmente y especialmente cuando estamos inmersos en crisis económicas singulares, debemos considerar los impactos que estas crean sobre la infancia. De qué manera generan fragilidades sociales y personales para poder ser niños y niñas, para poder tener un futuro en positivo. Considerar de qué manera la infancia se vuelve especialmente frágil cuando las economías decaen. Descubrir cómo la fragilidad que acompaña permanentemente a la infancia se vuelve vulnerabilidad.

Las crisis sociales impactan sobre la infancia generan fragilidades sociales y personales para poder ser niños y niñas, para poder tener un futuro en positivo

Sufren una drástica reducción de los recursos familiares y un incremento de las tensiones relacionales que crean climas enrarecidos y frágiles

Cuando empieza la segunda década del siglo XXI una buena parte de nuestra infancia vive en entornos familiares de pobreza (una pobreza muy modificada ahora por las situaciones de crisis) convirtiendo las necesidades más básicas en prioridad de atención. Además, en nuestras sociedades aceleradamente cambiantes y complejas, buena parte de nuestras dificultades y crisis económicas repercuten sensiblemente sobre ellos y ellas. En las condiciones actuales muchos niños y adolescentes sufren una drástica reducción de los recursos familiares (y de las disponibilidades educativas de sus miembros) y un incremento de las tensiones relacionales que crean climas enrarecidos y frágiles. Los ingresos familiares tienen un impacto directo sobre las posibilidades y las capacidades educativas. Están directamente relacionados con el desarrollo de capacidades cognitivas, con los logros educativos, con el aprendizaje de conductas sociales positivas.

Se suele considerar que un niño o niña está en una situación desfavorecida cuando tiene menos posibilidades de realizar sus potencialidades y de desarrollar y ejercer sus capacidades. La desventaja se produce cuando los avatares del nacimiento limitan gravemente las oportunidades de la vida. Las habilidades naturales suelen estar distribuidas de manera aleatoria y son las respuestas, las políticas, las que acaban limitándolas, produciendo sesgos en una u otra población.

Aunque las cifras son variables y las dificultades no están distribuidas homogéneamente, en el 2008 Euskadi ya tenía cerca de un 6 % de hogares con niños y niñas que tenían problemas graves para atender sus necesidades básicas. Dos de cada diez vivían en una situación de ausencia de bienestar y uno de cada tres estaba en familias con problemas de vivienda.

En sociedades como la nuestra, en la que habitualmente ya tenemos dificultades para la incorporación social, problemas permanentes de exclusión y marginación, debemos estudiar cómo estos procesos se van generando y consolidando en cada etapa de la vida, en cada momento de la infancia. Considerar cómo evitamos que los itinerarios de la infancia se conviertan en itinerarios de exclusión. Las organizaciones internacionales que se preocupan por la infancia hace tiempo que insisten en destacar cómo nuestras economías desarrolladas "van dejando atrás" a un grupo significativo[7] de ellos y ellas. Sus propuestas insisten en trabajar para evitar que se queden atrás muy pronto. De hecho, uno de los indicadores claves para medir

[7] *UNICEF. Report Card nº9*

la bondad de las políticas de infancia de un país es considerar qué esfuerzos hacen sus administraciones para reducir tempranamente las desventajas.

Las desventajas sociales son múltiples e interaccionan entre ellas. Aunque todo debe poder tener arreglo posteriormente, los niños y niñas viven momentos significativos y oportunos para su desarrollo y es en esos momentos cuando debemos garantizar que tienen a su alcance los apoyos y los estímulos adecuados. Se trata de estimular y compensar antes, sin esperar a que la desventaja produzca sus efectos. Para hacerlo no deben invocarse los problemas futuros sino hacer visible la legalidad y justicia de la igualdad, la ambición de hacerla viable para toda la infancia.

Viven momentos significativos y oportunos para su desarrollo y es en esos momentos cuando debemos garantizar que tienen a su alcance los apoyos y los estímulos adecuados, estimular y compensar sin esperar a que la desventaja produzca sus efectos

4.3. Un mundo de núcleos familiares diversos, cambiantes, a menudo frágiles. El sentido de las filiaciones y las dificultades para vincularse

Los grupos familiares han vivido un conjunto de grandes transformaciones y, por lo tanto, lo mismo ha ocurrido con buena parte de los contextos básicos de la vida de la infancia y de su educación. Igualmente, se ha visto afectado uno de sus principales derechos: el de disponer de un grupo básico estable de estímulo y afecto. Procesos muy diversos que aquí no podemos analizar, pero que van desde la universalización de las familias de doble salario (que debe trabajar más de un miembro para subsistir o vivir de acuerdo con nuevos estándares y estilos de vida) a la consecución por parte de las mujeres de su papel activo en la sociedad (sin que se haya producido el reemplazo por parte de los hombres en su dedicación a los hijos), pasando por los deseos personales y familiares de realización personal y éxito vital y social, han transformado las familias y han modificado las formas de vinculación y de educación de los niños y niñas que viven en ellas.

Se han transformado las familias y se han modificado las formas de vinculación y de educación

Estamos ante la primera generación de niños y niñas en la que la mayoría de ellos y ellas está recibiendo atenciones fuera del hogar antes de los tres años

Los núcleos familiares ya no son puerocentristas, ya no hacen de la procreación el centro del sentido y la razón para convivir juntos. La razón de ser de "la familia" no es la procreación sino la convivencia, el compartir al menos una parte de la vida con voluntad activa de estabilidad. Aunque los niños pueden ocupar un lugar importante en la dinámica familiar no siempre ocurre así y, con frecuencia, parece que se trate de una moda o una necesidad más de consumo y éxito. A la vez, como señala Unicef, estamos ante la primera generación de niños y niñas en la que la mayoría de ellos y ellas está recibiendo atenciones fuera del hogar antes de los tres años. Pero, hoy ya sabemos de manera definitiva que, en casa o fuera, esos años son claves y necesitan relaciones con los adultos afectuosas, estables, seguras, estimulantes. Sin embargo, las contradicciones de nuestra vida adulta están llevando a la demanda indiscriminada de más servicios para la infancia, más diversos, con horario más amplio y flexible.

4.4. Visiones de la infancia sobre sus familias. Un pequeño apunte

Si para describir la realidad familiar utilizamos lo que los niños y niñas dijeron en los encuentros, podríamos decir que su universo sigue conformado por padres, madres, abuelos y hermanos (con algún perro añadido). También que, pase lo que en realidad pase en sus casas, todos y todas hablan de sus progenitores como *"majos"* y *"buenos"*, dando a entender que en su universo de expectativas infantiles no cabe la posibilidad contraria. De la misma manera, los hermanos son algo positivo, pero siguen estando para ser "pesados" o para "fastidiar".

En sus descripciones de los diferentes miembros de la familia y de sus tareas resulta curioso descubrir cómo han ido cambiando algunos de los papeles pero otros permanecen como acotados para cada uno de los géneros. Según ellos y ellas hay cosas que hacen los dos, pero algunas parecen hacerlas solo los padres y otras solo las madres. Este podría ser el esquema resumen:

PARECEN SER TAREAS EXCLUSIVAS DE LAS MADRES

Preparar la ropa

Preparar el almuerzo

PARECEN TAREAS EXCLUSIVAS DE LOS PADRES

Descansar

Echar la siesta

Hacer el vago en el sofa

Jugar en el ordenador

Arreglar las cosas de la casa

Preparar la cena

PARECEN SER TAREAS DE LOS DOS

Diversas tareas de la casa, aunque las que hacen las madres son una lista más larga

Atender a los hermanos pequeños, cambiádoles el pañal

Ver la tele

Ducharse

Trabajar fuera de casa

El mundo de los hermanos lo describen refiriéndose a los pequeños como personajes que *lloran* y a los mayores como sujetos que *"hacen cosas malas"* o están en *otros mundos* (su cuarto, los amigos, el ordenador o los trabajos). Si son chicas, todavía añaden como algo singular ayudar a la madre y divertirse son sus muñecas.

4.5. Todos quieren más dosis de padre o madre

Algunos de los cambios en los grupos familiares parecen comportar ciertos riesgos para la infancia. Por ejemplo:

- Olvidar que entre las razones para tener hijos e hijas ha de estar la de pretender educarlos después.
- No aceptar que la presencia de los hijos modifica las formas de vida del núcleo familiar.
- Dejar a un lado su derecho a un entorno positivo de vida.

Las contradicciones de nuestra vida adulta están llevando a la demanda indiscriminada de más servicios para la infancia, con horario más amplio y flexible

En muchos casos, se produce la hiperocupación de los niños, la sobreestimulación, han de afrontar muchos tiempos y experiencias de sus vidas solos, sin sentir que detrás de ellos hay adultos a los que importa su vida

Muchas de las demandas, por ejemplo, de actividades extraescolares tienen su origen en disfunciones entre los estilos de vida y los modelos familiares. La gestión de los tiempos vitales relega a un lado los tiempos de la infancia. Otras veces son demandas que tienen que ver con la ausencia de recursos y con la imposibilidad de facilitar solos desde el núcleo familiar los estímulos necesarios. El aumento generalizado de las jornadas laborales (o el aumento de actividades en la vida de los adultos) ha conducido, en muchos casos, a la hiperocupación de los niños, a la sobreestimulación y a jornadas y horarios poco respetuosos con su condición infantil y sus necesidades. También al aburrimiento y la soledad o al deambular por calles y áreas comerciales. Entre nosotros, la infancia ha ganado en derechos, en condiciones de vida, pero ha visto como se incrementaba su soledad. El gran déficit al que se ven sometidos muchos niños y niñas es afrontar muchos tiempos y experiencia de sus vidas solos, sin sentir que detrás de ellos hay adultos a los que importa su vida.

La modificación de los estilos de vida familiares también ha producido efectos sobre el estilo y los tiempos de vida y de ocio familiar. Como los profesionales que se ocupan del ocio infantil en los municipios indican, comienza a tener poco sentido proponer actividades para los niños y niñas el fin de semana ya que esos momentos tienden a ser aquellos en los que se puede producir vida familiar. En todo caso se trata de proponer actividades para hacer en familia.

Los cambios en las dinámicas familiares fuerzan a repensar las ofertas de servicios, su sentido, su papel de estímulo o su riesgo de suplencia. Como continuamente se insistirá, a pensarlos desde la infancia y no desde las presiones adultas. A descubrir de qué nuevas maneras necesitan ser atendidos.

De hecho, al preguntarles a ellos y ellas se comprueba que todos y todas quieren pasar más tiempo con sus padres porque se lo pasan bien, juegan y se ríen. Cuando se les pregunta sobre lo que más les gusta de todo lo que hacen, es prácticamente unánime su respuesta: ***estar con sus padres.***

4.6. La complejidad del apoyo a los grupos familiares

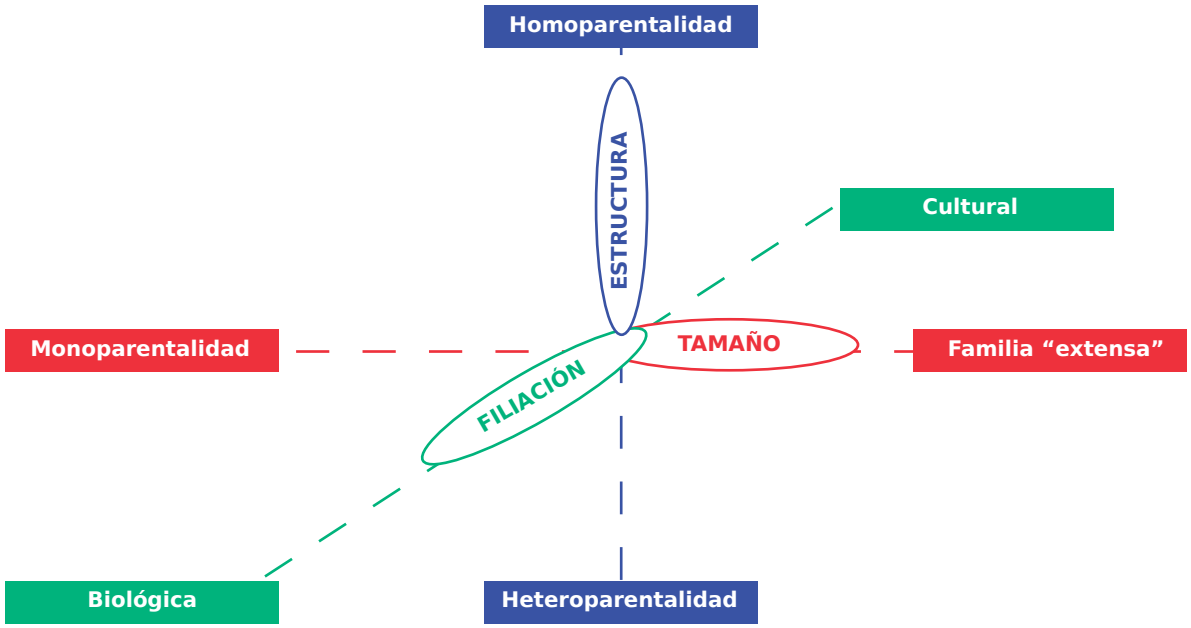
Lo que necesitan los niños y niñas es un entorno favorable donde sentirse acogidos, estimados y acompañados mientras construyen su autonomía

Aquí no hablamos de las familias y sus cambios para convertir el SPI en un recurso familiar sino para poner de relieve que ocuparse de los niños y niñas comporta hacer posible que se cumpla su derecho a contar con personas adultas que ejerzan adecuadamente sus funciones parentales. Una familia podemos definirla como un pacto económico y afectivo entre dos personas, de diferente o igual género. Dos personas que se ponen de acuerdo para compartir de una manera estable sus formas de vida y sus sentimientos y, si es el caso, se responsabilizan conjuntamente de educar a las hijas e hijos. En algunos casos podremos añadir que tienen un cierto proyecto de vida que construyen conjuntamente y en el que los hijos ocupan un lugar singular.

¿Qué debe garantizar cualquier grupo familiar? Ser una fuente estable de estímulos, seguridad y afecto. Lo que necesitan los niños y niñas es un entorno favorable donde sentirse acogidos, estimados y acompañados mientras construyen su autonomía (todo lo demás, central en otras épocas, es relativo, compensable y sustituible).

Para analizar la complejidad de los núcleos familiares de hoy y su impacto sobre la infancia pueden adoptarse, al menos, tres perspectivas (ver gráfico 1). En primer lugar los cambios en el origen y el sentido de las filiaciones. Después las modificaciones en la estructura del núcleo familiar. Finalmente, la dinámica y las dificultades educativas de algunos contextos familiares, antiguos y nuevos.

Gráfico 1
Tres perspectivas para analizar los cambios en los grupos familiares



Aunque sea tangencialmente conviene recordar que ningún tipo de "familia" es mejor o peor para la infancia y su educación. Conviene dejar claro que lo que más importa para el bienestar psíquico de los hijos no es el tipo de familia, sino la cualidad de la vida familiar. Se entra en un debate sin sentido cuando se intenta elucubrar sobre la vida y la crianza de un niño con referencia a supuestos modelos de familia, en lugar de dedicar la atención a la cualidad de las relaciones familiares y a su relación como grupo familiar con otros entornos más amplios.

En cada grupo familiar concreto, teniendo en cuenta también su composición, para pensar en cómo ayudar a los hijos e hijas deberemos considerar al menos lo siguiente:

- la forma como se construyen los vínculos,
- los climas emocionales,
- las dinámicas de estabilidad,
- el potencial educativo de sus adultos,
- la probabilidad de presencia de episodios críticos,
- la valoración y el sentido (o la función) de la presencia o el deseo de los hijos,
- la cualidad de la vida en común, etc.

En todas las diferentes familias pueden estar bien y mal los hijos, pero cada una, con sus características, tiene unas dinámicas, unas fortalezas y unas debilidades, unos elementos protectores y unos potenciales riesgos para la infancia. Las modificaciones familiares no han ido acompañadas de la búsqueda de fórmulas que permitan mantener el nivel de preocupación educativa y la calidad de los vínculos. No se ha producido todavía suficiente cultura de preocupación por los niños y niñas, adaptada a las nuevas realidades. Un ejemplo puede ser quien solicita reducción de jornada o adaptaciones de horario para ocuparse de los hijos. En la CAPV en el 2009, sólo un 6,28% de las solicitudes de reducción fueron hechas por hombres.

Las modificaciones familiares no han ido acompañadas de la búsqueda de fórmulas que permitan mantener el nivel de preocupación educativa y la calidad de los vínculos

4.7. Considerar algunas fragilidades del entorno familiar

Junto a los tres ejes de análisis de los grupos familiares hemos de considerar además (con independencia de cómo estén formados y cómo hayan aparecido las vinculaciones), la estabilidad o la fragilidad de los hogares. En algunos casos, de manera relativamente normalizada, los grupos familiares se componen y recomponen y los niños aprenden a vivir en núcleos diversos y en familias sucesivas. En otros, con rupturas o sin ellas, el clima es de permanente inestabilidad, no se da la seguridad que permite sentirse importante, querido, que permite tener infancia. En otros muchos las rupturas se producen en conflicto y

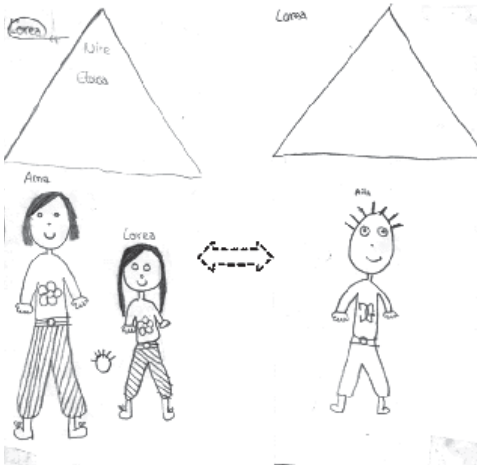
De manera relativamente normalizada los grupos familiares se componen y recomponen y los niños aprenden a vivir en núcleos diversos y en familias sucesivas. En otros, con rupturas o sin ellas, el clima es de permanente inestabilidad

siguen en conflicto durante largo tiempo y el fragor de la batalla adulta convierte en victima al niño. Pensar en los niños y niñas supone tener en cuenta que la mitad de las rupturas tienen hijos en edades infantiles.

Un grupo de núcleos familiares al que debemos referirnos brevemente es aquel que, en términos de infancia, podríamos definir como el que ha de educar en soledad. Una persona adulta que convive con sus hijos y ha de asumir ella sola la mayor parte de las tareas educativas (en Euskadi, aproximadamente un 3% de los hogares con hijos son monoprentales). Especialmente cuando la monoparentalidad no ha sido decidida sino sobrevenida por crisis y rupturas, debemos recordar que una persona adulta sola ha de jugar todos los papeles educativos, ha de tener una mayor disponibilidad, no puede delegar en la otra parte, no puede repartirse con otro "padre" la gestión de los conflictos. Probablemente, esas situaciones familiares requieran personas adultas más flexibles y adaptativas, un mayor esfuerzo de solidaridad educativa con los hijos, una mayor renuncia a algunos aspectos de un proyecto de vida personal. Igualmente, algunas de las herramientas educativas o de los apoyos que deban brindarle los profesionales tendrán que ser diferentes.

Pero, en muchos de los núcleos monoparentales, de uno u otro origen, la primera de las dificultades que aparece suele ser la económica. La soledad inicial o sobrevenida comportan mayores dificultades económicas que, en los casos de las familias ya pobres, comportan una reducción de las posibilidades de atención a los hijos, ya sea por menos recursos ya sea por la necesidad de dedicar mucho más tiempo al trabajo económicamente productivo y menos al cuidado directo de los hijos. Cuando se piensa en la infancia que vive en núcleos familiares monoparentales debe pensarse en primer lugar en ayudar a evitar la pobreza y, además, en servicios y ayudas profesionales que puedan complementar su acción educativa, reforzar, suplir en momentos de crisis, la estimulación educativa.

La diversidad de tipos de familia va calando tranquilamente, pero en estas edades centrales de la infancia todavía les resulta difícil describir una realidad de ruptura o de soledad. Es algo más complejo expresar que viven "a veces con mi padre y mis hermanos y a veces con mi madre y mis hermanos". Aprenden poco a poco que sus vidas deambulan entre dos seguridades, bajo dos techos consecutivos, como muy bien dibujaba alguno de ellos:



Si combinamos las condiciones de precariedad económica con la necesidad de trabajar los dos miembros de una familia, la pobreza familiar se suele convertir en una doble desventaja: la madre ha de volver mucho antes al trabajo y este es precario, nadie puede cuidar en condiciones del hijo, o recibe atenciones de poca calidad y durante mucho tiempo. Los grupos familiares son especialmente sensibles a la calidad de los contextos sociales en los que están inmersos y buena parte de su precariedad se transforma en dificultades de relación y en desconexiones del entorno.

Los grupos familiares son especialmente sensibles a la calidad de los contextos sociales en los que están inmersos y buena parte de su precariedad se transforma en dificultades de relación y en desconexiones del entorno

Finalmente, una preocupación global por la infancia de un territorio no puede dejar a un lado las maternidades adolescentes. Porque se preocupa por la adolescente y porque la fragilidad de los vínculos y del cuidado obligan a pensar en cómo garantizar las oportunidades vitales y educativas. (En Euskadi, según datos de 2008, de cada mil niñas de menos de 15 años dos fueron madres)

Una parte de la atención a la infancia tendrá que ir destinada a hacer posible el ejercicio de paternidades y maternidades eficientes

Si al considerar el impacto de las crisis económicas hemos insistido en la necesidad de buscar maneras de mitigar el impacto en la infancia de los entornos desfavorecidos, al considerar las profundas transformaciones de los núcleos familiares pretendemos poner de relieve que una parte de la atención a la infancia tendrá que ir destinada a hacer posible el ejercicio de paternidades y maternidades eficientes.

4.8. La complejidad de la educación en un mundo de influencias múltiples

Para la mayoría de padres y madres estos son tiempos de desconciertos educativos. A veces de insatisfacciones que llevan a preguntarse qué hacer con los hijos. No es que sean tiempos mejores ni peores que otros. Simplemente, se nos antojan más complejos, con mayores incertidumbres. En primer lugar porque ya no se puede teorizar sobre dónde se educa y dónde no. No se puede reservar el espacio de la educación para la familia ya que todos y todas crecen, evolucionan en contextos de influencias múltiples y las figuras relevantes en la vida de un niño tiene otros papeles como la integración de los estímulos y las influencias múltiples mediante el afecto y la seguridad que proporciona la vinculación. Inevitablemente, las formas y los contenidos de la educación se modifican y se amplían. Aprender a educar requiere otros apoyos. Los padres y madres de niños pequeños con los que se discutieron estos temas expresaban claramente demandas de apoyo para saber cómo educar (desde los cuidados a la alimentación), para seguir implicados en las cuestiones que aprenden en el colegio y se les escapan.

No se puede reservar el espacio de la educación para la familia ya que todos y todas crecen, evolucionan en contextos de influencias múltiples y con diversas figuras adultas relevantes

Ocuparse de la infancia hoy requiere aceptar que todos educamos y repensar las formas de educar, aceptar que son diversas y múltiples, que se producen en contextos muy diferentes

En una sociedad globalizada, multimedia, en red, compleja y aceleradamente cambiante, a veces, los padres y madres hacen otras demandas de apoyo, a

veces, lo niños y niñas necesitan otras formas de educación. Por el contrario asistimos a un resurgir de viejos paradigmas educativos, a frases y conceptos usados y escasamente matizados (mérito, esfuerzo, limites, sobreprotección, etc.), a acusaciones sobre los que unos u otros deberían hacer y no hacen (de la escuela a la familia y de esta a la escuela, o de ambas a las administraciones) a delegaciones o a quejas por la delegación. Curiosamente una sociedad en la que divertirse, pasárselo bien, es uno de sus dioses, se tiende a privar a los niños y niñas de uno de los aspectos más centrales de sus vidas: el juego. Se priva a esa parte de su vida de contenido educativo o se lo define, de nuevo, con estereotipos poco válidos (sedentario, pasivo, individualista, consumista, etc.).

Ocuparse de la infancia hoy requiere aceptar que todos educamos y repensar las formas de educar, aceptar que son diversas y múltiples, que se producen en contextos muy diferentes. Todas las propuestas de la administración local pretenden educar y contribuir a que otros puedan educar, a hacerlos competentes para hacerlo.

La aproximación a las actuales realidades infantiles sugiere una nueva concreción para la propuesta de Servicio Polivalente:

- No puede dejar de ocuparse de las diversas infancias.
- Ocuparse de la infancia es ocuparse de los grupos familiares.
- Los primeros años infantiles son un núcleo prioritario de atención.

4.9. Tiempos de la infancia y tiempos adultos

Horarios y calendarios de la infancia son apéndices de horarios y calendarios adultos. Se ven sometidos a una custodia encadenada en la que van yuxtaponiéndose actividades e instituciones a lo largo del día

Un poco producto del impacto de todas estas variables, pero también resultado de otras complejidades sociales, asistimos a una mutación total de los tiempos y los espacios de la infancia. Resulta extraño hablar de tiempo libre, de tiempo extraescolar, de tiempos de ocio. El espacio puede ser escolar pero se hace algo no escolar, o viceversa, en espacios lúdicos se hace refuerzo escolar. El entorno puede ser el familiar pero la situación es de soledad. El mediodía tiene que ver con la alimentación pero puede ser un tiempo de orfandad escolar. Lo que se define como tiempos infantiles son en realidad tiempos adultos. Horarios y calendarios de la infancia son apéndices de horarios y calendarios adultos. Los horarios adultos se resuelven echando mano de los horarios infantiles. Padres y madres expresan no ya la necesidad de conciliar los tiempos sino la de volver a reconciliarlos.

La realidad sobre lo que hacen cuando se acaba la escuela resulta bastante ilustrativa (por supuesto no es estadísticamente significativa de lo que pasa en Gipuzkoa). De entrada, los adultos que los recogen cuando salen forman un amplio abanico de familiares o, a veces, de soledades. Cuando llegan a casa el universo de las personas que los acogen tiende a tener dos polos: "con mi madre y mis hermanos y hermanas, porque mi padre llega más tarde de trabajar"; "con mi cuidadora". Esta última figura conforma, de hecho, un

amplio y diferente entorno educativo al que debería prestársele una singular atención.

La gran demanda adulta es la ampliación de los tiempos de custodia. La gran necesidad de los niños es tener tiempos propios, en los que el juego sea un aspecto central, puedan compartir, explorar y aventurarse

Las familias prolongan el tiempo de acogida (o recogida) de los niños reclamando instituciones que los custodien el máximo tiempo posible. Ellos y ellas se ven sometidos a una custodia encadenada en la que van yuxtaponiéndose actividades e instituciones a lo largo del día. Para hablar de todo aquello que se hace o debería hacerse en el espacio local en políticas de infancia, hay que dejar patente que la gran demanda adulta es la ampliación de los tiempos de custodia. Que buena parte de las respuestas pueden acabar convirtiéndose en "asistencialismo educativo en tiempos de custodia". Que la gran necesidad de los niños y niñas es tener tiempos propios, que respondan a una propuesta de desarrollo coherente, en la que se les permita ser niños y niñas, en los que el juego sea un aspecto central, puedan compartir, explorar y aventurarse.

El resumen de a dónde acuden, según ellos y ellas, cuando se acaba la escuela puede agruparse así:

A "casa"	La propia
	La de los abuelos
	El lugar de trabajo de un progenitor
A un espacio o recurso público para hacer deberes	La biblioteca
	Los servicios de apoyo
A lugares para hacer deporte	Entrenar
	Jugar
Un amplio elenco de espacios para actividades	• Al catecismo. • A música. • Al coro. • A baile. • A inglés. • A piano. • Dibujo.
Diversos lugares de juego	Patio
	Parque, monte
Al Haurtxoko	

4.10. Estar solos. Estar juntos

Cuando finalmente están en casa, los chicos y chicas describen una realidad que se aglutina en torno a los deberes, el juego y el no hacer nada o ver la tele. Si lo hacen solos, la realidad que describen tiene pocos matices. Se enriquece mucho más su relato cuando se refieren a lo que hacen con sus padres o con los hermanos. Su mundo de deberes es algo diferente si los hacen con el padre o la madre que si los hacen solos. Jugar con ellos suele tener añadido, por ejemplo, el calificativo de reír (o componentes como el hacer cosquillas).

Debemos destacar, también, que los niños y niñas relatan situaciones en las que sus padres y madres no hacen nada con ellos. No es que estén sin hacer nada, sino que no hacen nada teniendo su compañía. Todavía se producen diferencia de actividades cuando están con el padre (ver *partidos o carreras, ir a tomar un pincho*) que cuando están con la madre (*hablar*). La realidad que describen como propia de la semana difiere bastante de la que describen para el fin de semana.

Se necesita alguna institución que albergue el conjunto de tiempos de la infancia y les de coherencia

Como resumen con respecto a los tiempos, debemos destacar que buena parte de este documento va a girar sobre la necesidad de poner a su alcance tiempos coherentes con su condición, coordinados, flexibles, que tienen en cuenta sus intereses y necesidades, pensados para facilitar oportunidades. En la última parte de este documento nos referiremos a las relaciones con el tiempo y el espacio dominante en la infancia: la escuela. Ahora hemos de destacar cómo ese conjunto de alteraciones temporales y espaciales lleva a que aparezca como especialmente necesaria alguna institución que albergue el conjunto de tiempos de la infancia y les de coherencia. En buena parte aspiramos a que esa "institución" sea el Servicio Polivalente.

5. EXISTEN Y PUEDEN EXISTIR DIVERSAS RESPUESTAS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN EL TERRITORIO

Hablar de infancia y de las atenciones que reciben es en gran medida, todavía, hablar de escuela. Tenemos fuertemente escolarizada la infancia y, con frecuencia la definimos en función de lo que hace en ella. Aunque lo que hacen en ella se aleje de lo que verdaderamente necesitan. De hecho, cada vez que se modifica algún aspecto de la realidad de la infancia nos inventamos una nueva demanda sobre la escuela. Así, la escuela de hoy, con honrosas excepciones, ha agudizado, en gran medida siguiendo los movimientos contradictorios que se producen en nuestras sociedades, tres características escasamente positivas para la infancia: ha aumentado ciertos aspectos de su academicismo, dejando a un lado otras dimensiones de la persona y la educación; se ve sometida a las demandas de una parte de la sociedad que tiende a considerarla una empresa de servicios que debe cubrir las necesidades familiares; se va desligando del territorio, deja a un lado la comunidad que hace posible la educación.

Necesitamos buscar salidas a las presiones y delegaciones de las familias para que la escuela amplíe sus tiempos y sus actividades, trabajar para incorporar a la institución educativa a proyectos más amplios de atención a la infancia

Por eso, cuando en el espacio local se piensa en la infancia o en las demandas adultas que afectan a la infancia, surgen buena parte de los retos a los que debe atender un SPI. Intentar que otros aspectos importantes de su persona y su desarrollo como niños y niñas sean atendidos de alguna otra manera. Buscar salidas razonables a las presiones y delegaciones de las familias para que la escuela amplíe sus tiempos y sus actividades. Trabajar para incorporar a la institución educativa a proyectos más amplios de atención a la infancia.

5.1. Los ayuntamientos amplían la "oferta"

Actualmente, en esa dinámica de presión y cambio que, como hemos analizado, afecta a los entornos, a los grupos familiares y a la institución escolar, las diversas atenciones a la infancia que las administraciones locales prestan tienen una triple característica y un conjunto de ambivalencias y contradicciones. En primer lugar, podríamos decir que, de manera más clásica, en el espacio local se han desarrollado actividades que pudieran ofrecer a los niños y niñas estímulos educativos y aprendizajes que la escuela no solía ofrecerles, o lo hacía y hace con escasa intensidad. Los dos ejemplos más significativos, desarrollados con modelos diferentes, que se producen en los municipios son el deporte y la música.

En los territorios de Guipuzkoa existen 40 escuelas municipales de música (en menor medida de artes escénicas) que atienden a unos 13.000 niños y niñas, mayoritariamente entre los 4 y los 12 años. Genéricamente, podría afirmarse que nacen a medio camino entre la oferta de formación musical que la escuela deja bastante a un lado y, especial y significativamente, para sensibilizar y educar en aspectos del desarrollo claves, que a partir de la música pueden facilitarse a los niños y niñas. Responde a una preocupación central: no podemos privar a la infancia de una parte de estímulos tan importantes o más que los derivados de otras situaciones de aprendizaje y desarrollo. Su contradicción permanente será oscilar entre ser un espacio infantil centrado en el desarrollo personal y social a partir de la música, o ser otra escuela, que enseña otras cosas, no regladas, pero consideradas enseñanza y aprendizaje (La principal regulación, el decreto de 1992, define que: *Las Escuelas de Música tendrán como finalidad general ofrecer una formación práctica en música y danza de raíz tradicional*). El reto hoy, desde la perspectiva local, es conseguir que se caractericen prioritariamente por ser verdaderos recursos de infancia, al servicio de la infancia. De hecho, algunas experiencias inciden en ese camino planteando "espacios musicales" para los más pequeños, para la pequeña infancia (0-3).

La contradicción de las escuelas de música oscila entre ser un espacio infantil centrado en el desarrollo personal y social a partir la música, o ser otra escuela. El reto, desde la perspectiva local, es conseguir que se caractericen prioritariamente por ser verdaderos recursos de infancia

En el caso del deporte, asistimos a un conjunto de actuaciones que afectan a buena parte de los niños y niñas (entre 8 y 12 años a uno de cada dos) y que tiene, como primer propósito, facilitar la educción integral, incidir positivamente en su proceso de desarrollo. De hecho en las propuestas deportivas locales se suman aspectos claves como el juego, la educación en el tiempo libre, el desarrollo psicomotor, las dinámicas de grupo y convivencia, la vida saludable, la interacción con la naturaleza y su conservación, etc.

Sus contradicciones y ambivalencias son muy diversas. De hecho, la denominación genérica de las actuaciones es "deporte escolar", debido a que lo practican quienes están en edades escolares y se coordina a partir de un profesional del entrono escolar. No se suele definir y considerar como "deporte infantil". Cuesta encontrar organismos locales gestores del deporte que signifiquen entre sus objetivos y su misión la preocupación por la infancia en su clave deportiva. Mayoritariamente ni la simple palabra infancia aparece. No parece existir ningún mecanismo de transversalidad que una las propuestas deportivas con el conjunto de actuaciones hacia la infancia. Las tensiones del modelo provienen

No parece existir ningún mecanismo de transversalidad que una las propuestas deportivas con el conjunto de actuaciones hacia la infancia. Las tensiones del modelo provienen en gran medida de las presiones sociales hacia lo "deportivo"

en gran medida de las presiones sociales hacia los "deportivo", en el sentido más restrictivo del término, por contraposición a las propuestas pedagógicas, educativas. En palabras de alguno de sus documentos base: *Estos modelos empujan a abordar la formación deportiva de los escolares siguiendo parámetros de puro rendimiento deportivo, lo que deriva en actuaciones tales como captación temprana, especialización precoz, búsqueda de resultados desde el primer momento de la iniciación, etc., que parecen de difícil encaje con la formación en valores que parecen prioritarios desde una perspectiva de educación integral, tales como desarrollo y mejora del autoconcepto, de la autoeficacia, de habilidades sociales, etc., así como con un enfoque de la práctica deportiva más lúdico y no orientado exclusivamente a la competición*[8].

A pesar de sus precariedades organizativas las actividades deportivas locales tienen hoy un alto impacto, con sesgos, en la infancia, al menos sobre lo sociorelacional. Puede ser redefinido en cada entorno local y establecer una cierta centralidad de lo pedagógico, las actitudes, los valores.

5.2. Los ayuntamientos amplían los tiempos

Una **segunda característica** de la dinámica local y de las demanda de sus ciudadanos y ciudadanas tiene que ver no ya con completar la escuela sino con **cómo ampliar horarios en los que los chicos y chicas estén ocupados** en hacer algo. El paradigma lo representan las "actividades extraescolares". Una mezcla de propuestas en la que se solapan ofertas privadas, iniciativas de las asociaciones de padres y madres, ofertas municipales. Una mezcla de propuestas de más escuela (idiomas, informática, etc), juego bajo control (ludoteca), actividades deportivas, propuestas más o menos globales de educación a partir del tiempo libre. Un conjunto que va del deporte al baile, del aprendizaje de idiomas a los talleres de refuerzo escolar, mezclado con propuestas globales de educación integradora a partir del juego y el placer de disfrutar de la infancia que viven.

En la situación actual se mezclan diferentes aspectos que deben ser considerados y reconducidos de acuerdo con propuestas coherentes de atención a la infancia. Muchas de las propuestas y de las demandas de hacer algo cuando no hay escuela tienen que ver, como ya se ha dicho, con las exigencias familiares de espacios seguros para conciliar los horarios infantiles con la vida laboral. Buena parte de las propuestas más educativamente lúdicas tienen que ver con un conjunto de entidades y movimientos de educación en el tiempo libre (más de una cuarentena), con una larga trayectoria de trabajo en los territorios, que con mayor o menor dificultad sigue manteniendo propuestas de atención a la infancia y, lo que es más importante, las definen desde lo educativo, desde la infancia y defendiendo la formación de los adultos que intervienen en ellas. También los movimientos de educación en el tiempo libre han sido afectados por el conjunto de cambios sociales a los que nos venimos refiriendo. Sus modelos han entrado más o menos en crisis con los cambios en los estilos familiares y la diversidad de formas de ocio. También reciben las presiones familiares para prestar servicios y siguen batallando para que se entienda que su objetivo es educar y no ocupar los tiempos de la infancia que los padres no llenan. Otras de sus dificultades surgieron y surgen de la adaptación a nuevos tiempos, de la complejidad de su relación con las administraciones y de su transformación en entidades que reciben encargos de esas administraciones para ocuparse de los niños y niñas de un territorio.

[8] *Ponencia sobre la cualificación de la docencia deportiva en el deporte escolar*

Pero, en esa atención local a la infancia todavía tenemos unas piezas de singular importancia: los Haurtxokos. Lugares de la infancia, a veces definidos como ludotecas, diversos, con mayor o menor precariedad, que impulsados por la administración local intentan ofrecer tiempos y espacios educativos infantiles, con el ocio y el juego como elemento central. Son propuestas y preocupaciones públicas en las que confluye una parte de la experiencia de los movimientos de educación en el tiempo libre, preocupaciones no escolares por la infancia, necesidad de recuperar la lengua y la cultura del país en los tiempos infantiles, respuestas a las demandas de las familias.

Los haurtxokos (lugares de la infancia, ludotecas) son propuestas y preocupaciones públicas en las que confluye una parte de la experiencia de los movimientos de educación en el tiempo libre, preocupaciones no escolares por la infancia, necesidad de recuperar la lengua y la cultura del país en los tiempos infantiles, respuestas a las demandas de las familia

Estos espacios de la infancia son (pueden ser) muy diversos y en los capítulos posteriores se concretarán aquellos aspectos que en el diseño de un Servicio polivalente deberían ser incorporados como comunes a todos, y se describirá la diversa variedad de propuestas que razonablemente debe existir bajo la idea de "lugar para la infancia". Hoy tenemos 47 haurtxokos que dependen de 23 ayuntamientos (uno de cada cuatro y no son los de más población)(ver anexo). Salvo en algunos barrios con proyecto singular, suelen ofrecer sus servicios dos horas, después de la escuela, durante la semana y cuentan con algún profesional definido como educador.

5.3. Se consolida la preocupación por los primeros años de la infancia

Si hasta ahora nos habíamos referido a los grupos de dilemas, transformaciones y propuestas que tienen que ver con el qué hacer, qué ofrecer, y con la ampliación de tiempos y horarios de atención a la infancia, podemos identificar una tercera característica o dimensión que tiene que ver con las edades, con cuándo comenzar a ocuparse de los niños y niñas y cuándo hacerlo desde el espacio local. Ya se ha señalado que una de las características dominantes de la primera infancia actual es que la mayoría de niños y niñas está recibiendo atenciones fuera del hogar o a cargo de personas diferentes de sus padres. Realidad que nos llevará después a justificar que debemos ocuparnos de estas edades y considerar y describir cuales deben ser las características de una atención a los primeros años de infancia cercana, comunitaria, de calidad, nacida de las necesidades de la infancia y no de las demandas adultas.

Con frecuencia, una parte de esas atenciones acaban definiéndose como una extensión de la escolaridad (estamos hablando del primer ciclo de la educación infantil y, a menudo, las estadísticas también hablan de tasas de escolarización para estas edades), aunque el punto universalmente aceptado es que es una etapa clave de la humanización, de la personalización y de la vivencia de formar parte de una comunidad, para la que no sirve cualquier tipo de respuestas. Aunque los datos no son coincidentes[9], en el curso 2009-2010, en los territorios de Guipuzkoa existían plazas para atender al 29% de los niños de menos de un año (33% para todo Euskadi según otros) y al 52% de los de menos de tres (63% para todo Euskadi). Una visión rápida de los recursos de educación infan-

Los primeros años son una etapa clave de la humanización, de la personalización y de la vivencia de formar parte de una comunidad, para la que no sirve cualquier tipo de respuestas

[9] La Evaluación 2009 del II Plan interinstitucional de apoyo a las familias facilita unos y el Sistema de Indicadores del Observatorio de la Infancia otros.

til que gestiona el Consorcio Haurreskolak indica que, con tamaños y características muy diversas, existen esos recursos de 0-3 en 68 municipios. En el Proyecto Educativo general que comparte todos sus espacios infantiles se señala que sus objetivos son "la atención educativa integral a los niños y niñas... y la atención social a las familias, especialmente en el ámbito de la conciliación de la vida familiar y la vida laboral".

La atención en los 0-3 debe ser pensada y supervisada también dentro de un diseño global de la atención a la infancia en el territorio

Podría pensarse que nos estamos refiriendo a atenciones a la primera infancia que tienen que ver con el sistema educativo y con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, pero, más allá de cómo definamos después las relaciones entre el SPI y el sistema educativo, ahora hemos de destacar que buena parte de las respuestas educativas para la infancia entre 0 y 3 años tenía en su origen un carácter local y municipal Parece que, a pesar de su integración en el Consorcio es diversa y, desde la perspectiva que se defiende en este documento, debe ser pensada y supervisada también dentro de un diseño global de la atención a la infancia en el territorio.

En proporciones mucho más escasas, también funcionan hoy en los ayuntamientos recursos que tienen que ver con la atención a las familias en tanto que familias, no cuando aparecen o se intuye que pueden aparecer problemas. En algunos casos se trata de apoyos a grupos de madres y padres que comparten sus incertidumbres y sus experiencias como padres. En otros casos se trata de facilitar redes de apoyo entre grupos familiares para ocuparse de los hijos e hijas. También de espacios e iniciativas comunicativas para el acceso a informaciones relevantes sobre la educación de sus hijos e hijas.

5.4. Atención educativa e interdepartamental

Se agudiza la tensión entre lugares para entretener y lugares en los que educar para la vida, y algunas entidades se quejan de cómo las respuestas de las administraciones, que han supuesto una cierta estabilización de algunos recursos, han acabado suponiendo el funcionamiento de equipamientos sin proyecto

Finalmente, cualquier reflexión que se haga sobre la atención a la infancia en el espacio local ha de referirse siempre (como acabamos de señalar al hablar de los haurtxokos) a los diversos movimientos de educación en el tiempo libre. Están en el origen de buena parte de los estímulos que generaron el desarrollo de muchas de las iniciativas públicas Con historias muy diversas, algunos desparecidos, otros languideciendo, otros siendo especialmente activos, todos con dificultades para resituarse en las nuevas encrucijadas sociales a las que nos hemos referido, conforman un conjunto de iniciativas sociales importantes para la atención a la infancia. Una parte de lo que proponían fue asumido por las administraciones. Algunas entidades prestan esas atenciones por encargo de las propias administraciones.

En las diversas dinámicas de relación que se producen entre entidades y administraciones surgen recelos que llevan a contraponer los "servicios" que presta el ayuntamiento con las atenciones educativas centradas en el niño que organizan las entidades. Entre lugares para entretener y lugares para educar para la vida. Algunas entidades se quejan de cómo las respuestas de las administraciones, que han supuesto una cierta estabilización de algunos recursos han acabado suponiendo el funcionamiento de equipamientos sin proyecto o en los que lo educativo, planificado y potenciado ocupa un segundo lugar.

En cualquier caso, la atención a la infancia en el espacio local padece singularmente las dificultades de la ausencia de interdepartamentalidad. Unas áreas desconocen lo que hacen las otras y las estructuras municipales introducen dificultades para el funcionamiento con criterios compartidos. Sin embargo, de manera mucho más clave que en tiempos vitales posteriores, el niño y la niña son sujetos únicos, que no aciertan a escindirse en partes y necesidades separadas, que necesitan ser atendidos como personas que están en la infancia.

III. CRITERIOS PARA DEFINIR EL SERVICIO POLIVALENTE

1. EL PUNTO DE PARTIDA

1.1. De las necesidades a las oportunidades

La síntesis, el núcleo esencial, de todo lo que se propone en este documento puede resumirse en el siguiente gráfico:

Gráfico 2
El punto de partida

El Servicio Polivalente de Atención a la Infancia es una propuesta que se opone equidistantemente a dos concepciones de atención a la infancia que, a veces, predominan en algunas administraciones:

- atender a la infancia organizando un conjunto de servicios para que los padres y madres puedan gestionar sus tiempos adultos y cumplir con sus obligaciones con la infancia.
- atender a la infancia para prevenir presentes o futuros de dificultad.

El SPI, como bien se define en el documento básico del Sistema, se configura en torno a tres conceptos o ideas fundamentales:

- las necesidades de la infancia.
- la construcción de oportunidades.
- la actuación a partir de la promoción.

Ocuparse de la infancia es reconocer sus necesidades, crear las oportunidades que les den respuesta, hacerlo promocionando su presente y su futuro. *"Nos preocupamos y ocupamos específicamente de ese itinerario vivido y compartido por las personas a medida que van alcanzando progresivas cotas de autonomía (en decisiones y responsabilidades), que van poco a poco emancipándose"* (pg.7).

Ocuparse de la infancia es reconocer sus necesidades, crear las oportunidades que les den respuesta, hacerlo promocionando su presente y su futuro

Junto a estas tres ideas se debe destacar un criterio común de acción: los derechos. Tienen derecho a que se dé satisfacción adecuada a sus necesidades. Tienen derecho a un conjunto de oportunidades. Cualquier forma de prestarles atención ha de hacerse en clave de derechos, es decir, considerando que son sujetos activos de derechos. A todos estos conceptos e ideas nos iremos refiriendo en diferentes apartados del documento.

El Servicio Polivalente es un dispositivo destinado a garantizar preocupaciones locales que facilitan y generan oportunidades para la infancia

Como ya se ha recalcado y se concretará más adelante, los niños y niñas tienen un conjunto dinámico de necesidades (biológicas, afectivas, de comprensión de la realidad, relacionales y sociales) que exigen ser atendidas, para tener presente y para tener futuro. Siguiendo con las descripciones que se hacen en la primera definición general del Sistema: *"cuando hablamos de necesidades estamos hablando de la relación de dependencia entre la persona y su entorno y, a la vez, de las potencialidades que la persona tiene para transformar ese entorno"*(pg.21). Ya se ha destacado que la infancia es el resultado de las oportunidades, de los estímulos y las experiencias que construyen las personas adultas que rodean a los niños y niñas. Son en la medida que hacemos posible que sean, en la medida que los dejamos ser. Pueden ser niños y niñas, si les garantizamos un tiempo para serlo, si reconocemos que son en gran medida un producto nuestro. Sólo tiene sentido ocuparse de la infancia para construir oportunidades. El Servicio Polivalente es un dispositivo destinado a garantizar preocupaciones locales que facilitan y generan oportunidades para la infancia.

Hablar de oportunidades significa hacer posible que se produzca en sus vidas todo aquello que será determinante para su construcción como personas

Hablar de oportunidades significa hacer posible que en diferentes momentos y situaciones de sus vidas se produzca todo aquello que será determinante para su construcción como personas. Todo aquello que dará respuesta a las necesidades, que hará posible su satisfacción. Oportunidades quiere decir estímulos (todo aquello que desencadena en cada momento los procesos de desarrollo). Quiere decir disponibilidad de afectos (todo aquello que permite construir la propia seguridad a partir de sentirse vinculado a alguien). Supone facilitación de vivencias, de experiencias vitales positivas (todo aquello que hace sentir satisfacciones vitales y construir la autoestima). Significa posibilidades de aprendizaje, de adquisición de competencias, conocimientos, saberes, culturas... (todo aquello que se necesita para vivir en la sociedad actual en compañía de otras personas).

1.2. Hacemos Promoción

Sólo se puede organizar la atención a la infancia de manera coherente (atenciones definidas con coherencia) cuando el motor de la planificación y de la puesta en marcha de recursos y servicios es la promoción. Un concepto que parece un tanto extraño, de contenido ambiguo, que nadie define, que en las normas no pasa de ser una referencia en las exposiciones de motivos. Pero, es un concepto que ha cobrado una especial relevancia a partir de la Convención y que permite situar adecuadamente todo aquello que tenemos

que hacer para atender a la infancia, todo aquello a lo que tiene derecho la infancia para tener infancia. En el Documento del Sistema ya se destaca así: "*Hablar de promoción es hablar de apoyo, dinamización, aprendizaje, desarrollo, vinculación...*" (pg.8).

Promover es garantizar su desarrollo como niños y niñas, como personas y como ciudadanos, en sus contextos familiares y en sus entornos comunitarios

¿Qué hacen las administraciones locales por la infancia? Promueven la infancia. Es decir, se cuidan de garantizar su desarrollo como niños y niñas, como personas y como ciudadanos, en sus contextos familiares y en sus entornos comunitarios. Y lo hacen considerándolos sujetos activos de derechos, promoviendo de formas diversas que puedan ejercerlos.

Debemos ponernos de acuerdo en que cuando hablamos de promoción se trata de:

- Dejar claro que nos ocupamos de ellos y ellas para garantizar que tengan presente, no para evitar problemas futuros.
- Los atendemos para que esté a su alcance todo aquello que necesitan para ser. No se les presta atención por las dificultades o problemas que tienen o pueden tener.
- Hacemos posible que se dé la condición infantil, que puedan vivir de forma plena las diferentes etapas de su vida.
- Cómo se trata de pro-mover, hacemos que se muevan, que puedan asumir de manera progresivamente autónoma y suficientemente acompañada su propia vida.

Igualmente, promoción significa prestarles atención considerando:

- el respeto a la singularidad de cada niño o niña como persona,
- haciendo posible el desarrollo de todas sus potencialidades,
- haciendo posible que tengan posibilidades y proyectos de vida, de futuro, como personas, en compañía de otros.

Las políticas de infancia tienen como pretensión garantizar que damos respuesta al conjunto de las necesidades de la infancia. Pero, no con todos y todas actuamos con la misma intensidad. Pensamos en intensificar las oportunidades para aquellos chicos y chicas que tienen las máximas carencias en la respuesta a sus necesidades. Como todos los entornos y todos los niños y niñas no son iguales, tenemos que garantizar que las respuestas a sus necesidades y dificultades no son homogéneas, son diversas. Diferentes en función de sus diferentes contextos de crecimiento, socialización, humanización.

Pensamos en intensificar las oportunidades para aquellos chicos y chicas que tienen las máximas carencias en la respuesta a sus necesidades

Al hablar de promoción estamos refiriéndonos a las diversas formas de prestar atención a los niños teniendo en cuenta su condición de niños, no olvidando las situaciones de desigualdad, no escondiendo las vulneraciones de derechos y poniendo por delante que toda atención tiene que ser en clave de derechos.

El conjunto de las políticas locales de infancia tienen que estar referidas a la promoción de la infancia y a las diferentes formas de prestar atención, teniendo en cuenta la diversidad, las diferentes situaciones en las que nacen y evolucionan, considerando en primer lugar las desigualdades en las que tienen que vivir. Como efecto de esta atención proactiva, universal, general y normalizada, aplicada con singularidad y discriminación positiva, se genera, también, prevención.

La prevención se hace haciendo promoción y haciendo promoción singular

La búsqueda de coherencia nos dice que la prevención se hace haciendo promoción y haciendo promoción singular. Es decir, promover no es una acción universal homogénea e indeterminada. Se hace de manera singularizada teniendo en cuenta, por ejemplo, las diversidades de la población, los contextos y entornos en los que se construye la infancia, las singularidades de un grupo o una edad, etc. Promover la infancia obliga a afinar, a diferenciar y concretar.

1.3. En clave de derechos

Desde la aprobación de la Convención, cualquier propuesta de atención a la infancia suele invocar como justificación sus derechos. La mayoría de las propuestas recuerda también que los chicos y las chicas son sujetos activos de derechos y que estos son también personales, subjetivos, exigibles ante las administraciones.

Son las personas adultas las que adquieren obligaciones, deben condicionar sus vidas a hacer posible los derechos de los niños

Ya se ha puesto de manifiesto que los niños y niñas no se convierten en sujetos dependientes por el hecho de que necesiten de las personas adultas para conseguir que sus derechos sean efectivos. Son las personas adultas las que adquieren obligaciones, deben condicionar sus vidas a hacer posible los derechos de los niños. Que su desempeño dependa de nosotros no nos convierte en los gestores tutelares de sus derechos. Si son sujetos activos quiere decir que tienen opinión, criterio, vivencias, intereses. En todo caso somos nosotros, las personas adultas quienes tenemos que hacerlos emerger, estimular, posibilitar, pero no sustituirlos en su ejercicio. La consideración de la infancia como estado permanente de provisionalidad, las visiones proteccionistas que pretenden garantizarles futuros perfectos, las pretensiones de obviar sus diversas capacidades, llevan a entender y atender a la infancia con criterios adultos, a no escucharlos, a decidir por ellos y ellas a negarles la condición de sujetos activos.

Si son sujetos activos quiere decir que tienen opinión, criterio, vivencias, intereses

Este texto recuerda continuamente que cualquier propuesta de atención a la infancia se basa, al menos, en dos criterios irrenunciables. Uno de ellos se acaba de describir: ocuparse de la infancia es construir oportunidades que den respuesta a sus necesidades. El otro, consiste en definir cualquier respuesta, cualquier recurso, cualquier atención pensando que siempre tenemos ante nosotros un sujeto activo de derechos. No hacemos beneficencia con sujetos dependientes y pacientes, dispuestos a dejarse proteger. Actuamos garantizando activamente derechos. Todos los derechos, empezando por los de supervivencia (de la vida digna a la salud) pero no sólo los de supervivencia.

Diseñar, organizar, poner al alcance de los niños recursos y servicios en clave de derechos significa considerar que estamos obligados a:

1. Mirar la realidad con ojos de niño. No pensar que nuestra mirada es la única, es mejor o superior a la suya. Siempre existe una perspectiva de infancia a considerar. Cuando tenemos en cuenta sus experiencias vitales, incluso cuando atendemos su sufrimiento, debemos descubrir cómo viven todo aquello que les toca vivir.

2. De acuerdo con el principal criterio expresado hasta aquí, todo recurso, toda actuación tiene que convertirse en una oportunidad, en un conjunto de estímulos y oportunidades para sus vidas. Tenemos que construir activamente oportunidades (respuestas) para sus necesidades.

Cualquier respuesta, cualquier recurso, cualquier atención debe definirse pensando que tenemos ante nosotros un sujeto activo de derechos

3. Como su entorno tiende a ser sordo a sus voces y su opinión tiende a obviarse en las instituciones, las propuestas de atención, las intervenciones profesionales deben convertirse en altavoces de su voz, en resonancias de las voces de la infancia en el mundo adulto.

4. No tomar decisiones por ellos. No invocar la edad o la madurez como criterio para establecer límites. Estimular, crear las condiciones a cada edad y situación para que puedan decidir y puedan comprender las decisiones que tomamos por ellos y ellas.

5. Tener proyectos de funcionamiento basados en la consecución de la autonomía. Suprimir (reducir) las dependencias y simbiosis con las personas adultas que les impiden ser sujetos singulares, personas progresivamente autónomas. Poner las bases para que puedan liberarse, si es el caso, del enclaustramiento y la limitación cultural y familiar de origen, de las presiones que les impiden ser singulares y socializarse en la diversidad.

6. Construir vinculaciones. Construir relaciones de seguridad en el grupo familiar. Construir otras vinculaciones, profesionales y comunitarias, complementarias o sustitutivas de las familiares.

7. Ayudarles a descubrir a los otros. Socializarse entre diferentes. Ayudarles a encontrar un lugar, su lugar, en el mundo.

8. Proteger sin maltratar. No crearles con nuestras respuestas problemas que no tienen. No hacerles rodar de mano en mano, derivados de recurso en recurso, obligándoles a vincularse y desvincularse permanentemente con otros adultos para recibir atención.

9. Acotar, limitar nuestras intromisiones, facilitar sus tiempos y espacios de infancia sin adultos. Planificar un final para las intervenciones profesionales. Considerar que el éxito es haber des-

aparecido algún día de su vida infantil, haber dejado de ser imprescindibles, habiendo creado las condiciones para que lo sean.

10. Definir y aplicar con rigor su interés, todo eso que definimos como interés superior del menor. Tener criterios profesionales para concretarlo en la toma de decisiones, evitando que sea el interés de sus mayores

2. ALGUNOS ACUERDOS CONCEPTUALES DE FONDO

2.1. Políticas locales con perspectiva de infancia

Junto a la falta de singularidad y prioridad de las políticas de infancia todavía es más dominante una forma de pensar en ellos y ellas con lógica adulta, desde nuestra perspectiva adulta. El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y la aceptación de que sus tiempos vitales tienen sentido en si mismos y no en clave de futuro, nos lleva a considerar que se trata de una categoría de ciudadanos y ciudadanas diferente de la adulta, que tiene sus maneras de comprender e interpretar la realidad.

Los niños y niñas son una categoría de ciudadanos y ciudadanas diferente de la adulta, que tiene sus maneras de comprender e interpretar la realidad

Las políticas de infancia, cuando existen, son con frecuencia propuestas hechas desde la lógica adulta. Adoptar una perspectiva de infancia significa ponerse en primer lugar en su sitio y mirar la realidad con sus ojos. De la misma manera que hemos sido capaces de considerar la perspectiva de género, de reconocer que hay hombre y mujeres, ciudadanos y ciudadanas con diferentes perspectivas (maneras de comprender, interpretar, sentir, de priorizar y valorar), debería hacerse igual con la infancia. Con un ejemplo que se suele citar a menudo: la conciliación de los horarios laborales y familiares lleva a los sindicatos a: con una perspectiva adulta, reclamar una guardería laboral o a ampliar el horario escolar; con una perspectiva de infancia, a pedir un horario laboral flexible para uno de los progenitores y a reordenar nuestros tiempos en función de los suyos. La perspectiva de infancia nos lleva a considerar y priorizar sus tiempos. La perspectiva adulta a buscar formas de atención que resuelvan nuestros complicados horarios.

Los niños y las niñas han de ser el parámetro que define lo que hacemos. Lo que hacemos para atenderlos a ellos y lo que hacemos para el conjunto de la comunidad. Luego insistiremos en la escucha y la participación. Ahora tan solo debemos recordar que la perspectiva de la infancia (de que existe infancia y ha de ser considerada) ha de impregnar la mayoría de las políticas locales, debe ser el punto de partida de todas las políticas de infancia.

Los niños y las niñas han de ser el parámetro que define lo que hacemos para atenderlos y lo que hacemos para el conjunto de la comunidad

Perspectiva de infancia significa partir de la existencia de una gran diversidad: la que se da entre adultos y niños. Considerar esta diversidad lleva igualmente a considerar la diversidad de las infancias. Pensar en adaptar la política, la ciudad a la diversidad infantil comporta hacer una ciudad para la diversidad. De la misma manera que hacer participar a la infancia comporta pensar en la participación de la ciudadanía como práctica cotidiana.

Las propuestas locales de atención a la infancia también tienen la pretensión de evitar la privatización de la infancia, la consideración de que es un asunto familiar en el que nada tiene que ver la comunidad. Intentan garantizar la interacción entre los diferentes niños y niñas de la comunidad de manera que su mundo no se vea reducido al de su familia y su escuela.

Cuando algunas de sus necesidades y alguno de los objetivos de la atención a la infancia tienen que ver con la sociabilidad y la socialización, la única forma de dar respuesta es la interacción en entornos diversos. Igualmente, cuando lo que se propone es que descubran su comunidad, su barrio, su pueblo eso sólo es posible si sus interacciones no están limitadas, si no se dan segregaciones.

Las propuesta locales de atención a la infancia también tienen la pretensión de evitar la privatización de la infancia. Se educa juntos a quienes han de vivir juntos

Se educa juntos a quienes han de vivir juntos. La propuesta pública de un Servicio Polivalente evita que cada entorno familiar o escolar organice sus propias actividades de ocio, su propio deporte, su propia convivencia. Hace una oferta de espacios comunes y de tiempos compartidos. Intentar evitar también que las necesidades infantiles se conviertan en negocio que oferta consumos.

2.2. Políticas pensadas para educar

Cuando se piensa en la atención a la infancia, usar la palabra educar puede tener riesgos diversos. Las interpretaciones pueden conducir a posturas opuestas o a la negación del carácter educativo de lo que proponemos. A veces, la más simplificadora de las reacciones se sitúa detrás de propuestas que reducen esa supuesta tarea a la familia, como si todo el resto de estímulos, experiencias y relaciones que viven los niños y niñas no tuvieran incidencia educativa en sus vidas.

En otros casos, se reduce la idea de educación a diversos procesos de aprendizaje, por lo que educar es una tarea de instituciones en las que los niños aprenden. A veces, a esta idea se contrapone el concepto y las propuestas de juego como la tarea principal de la infancia, pero desposeída de incidencia directamente educativa. Los reduccionismos, se completan con las versiones de quienes consideran que la administración, todavía menos la local, no tiene que dedicarse para nada a educar.

Quizás sea la propia palabra la que, al tener tantas referencias semánticas y usos diversos y contrapuestos, conduce a esos posicionamientos. En este texto, se usa la idea de educación en los siguientes términos:

Educar es vincular, sentir el aprecio para sentir la seguridad, es crear entornos de seguridad emocional. Educar es estimular el desarrollo, facilitar estímulos para hacer posible el desarrollo de los recursos personales, la adquisición de capacidades para poder conocer, comprender y saber. Educar es facilitar y permitir vivir cada etapa, cada tiempo de infancia. Educar es hacer posible el descubrimiento del otro, el construirse en relación con otros (niños, adultos), descubrir que existen las otras personas, que no estamos solos, poder compartir con los otros las experiencias y los aprendizajes. También es aprender a aplazar satisfacciones, a adquirir hábitos, ayudar a comprobar los límites. Educar supone ayudar a aprender a vivir en comunidad, a descubrir sus dinámicas y a comprender sus claves culturales. Finalmente, es hacer posible

la libertad y la felicidad, facilitar que los niños y niñas vivan experiencias cotidianas satisfactorias y actúen progresivamente como sujetos autónomos.

El Servicio Polivalente se define como educativo porque pretende que, en un contexto de influencias múltiples, eduque la comunidad.
Los niños y niñas necesitan que la comunidad se preocupe por su educación.
La atención a la infancia siempre ha de ser un proyecto de educación comunitaria

Cuando el Servicio Polivalente se define como educativo pretende dejar patente que en un contexto de influencias múltiples como el que se ha descrito, educa la comunidad. O, mejor dicho, los niños y niñas necesitan que la comunidad se preocupe por su educación. La atención a la infancia siempre ha de ser un proyecto de educación comunitaria.

También pone de relieve que gran parte de las influencias educativas, de los procesos de comprensión y de ubicación en la realidad que tienen los niños y niñas pasan por el juego o, mejor dicho, tienen que ver con los estímulos y experiencias que se producen en entornos lúdicos. Igualmente, al situar la atención a la infancia en la dinámica necesidades-oportunidades, pretende estar al servicio de garantizar para la mayoría, de manera diversa, las oportunidades que no siempre su entorno puede darles. Finalmente, justamente porque considera que los padres y madres son claves en sus vidas, se propone ayudar a que los hijos se sientan vinculados y los padres quieran y puedan hacer de padres.

2.3. Las infancias y sus grupos familiares

Ya hemos situado la preocupación por los grupos familiares en el contexto de los derechos de los niños y niñas a disponer de personas adultas positivas. También se ha afirmado al defender primero la idea del discurso propio de la infancia y después al destacar la perspectiva de infancia, en que nos ocupamos de los núcleos familiares porque nos ocupamos de la infancia. Las políticas de familia son políticas de infancia, pero no sólo de infancia, y responden a otros objetivos y pretensiones, como pueden ser el natalismo, la convivencia y la organización social en torno a la familia o la respuesta a otras necesidades y satisfacciones de las vidas adultas. Pero esos son aspectos de las atenciones a las familias, relativamente ajenas a la infancia y escasamente municipales. Aquí nos referimos fundamentalmente a lo que genéricamente se conoce como apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad.

Tienen derecho a que sus padres y madres alcancen unos niveles básicos de competencia educativa y a que sean capaces de usar los recursos de la comunidad para atenderlos

Desde la perspectiva de las necesidades de la infancia, a las que luego nos referiremos, lo que se quiere poner de relieve es que los niños y niñas necesitan descubrir y vivir en qué consiste tener padres y madres positivos. Esa experiencia conlleva tener interacciones con ellos, compartir alguna parte de la vida, descubrir que están de su parte, saber qué pueden y no pueden esperar de sus adultos. Los niños y niñas tienen derecho a que sus padres y madres alcancen unos niveles básicos de competencia educativa y a que sean capaces de usar los recursos de la comunidad para atenderlos.

Todo comienza con el trabajo de vinculación, con conseguir que las vidas de los progenitores y de los hijos e hijas lleguen a estar vinculadas activamente y el

conjunto del grupo familiar esté vinculado al entorno. Normalmente, una vinculación y otra no van separadas. Sentirse mejor como padre o madre significa sentirse mejor conectando al hijo con su entorno. En las complejidades del mundo actual de las que ya se ha hablado, aparecen con frecuencia dos tendencias adultas nocivas para la infancia. Por un lado, traspasando nuestras angustias, se buscan entornos de alta seguridad que llevan al aislamiento y la reducción de las experiencia elementales de la infancia. Por otro, en la medida que la presencia de los hijos acaba viviéndose como una carga que altera nuestra dinámica cotidiana se reduce nuestra interaccion con ellos a momentos del hogar, evitando que compartan (son una lata) nuestras actividades y relaciones cotidianas. Así, el mundo de la infancia y el mundo de los adultos pasan a ser dos realidades separadas.

En otros casos las dificultades de vinculación se producen a la inversa: el entorno familiar ahoga, no permite al niño o niña sentirse como sujeto diferente, seguro pero autónomo. La atención sirve para ayudar a construir separaciones, relaciones múltiples, aperturas a otras experiencias y grupos, conteniendo a los padres y estimulando a los niños.

Cuando hay dificultades, la atención sirve para ayudar a construir separaciones, relaciones múltiples, oberturas a otras experiencias y grupos, conteniendo a los padres y estimulando a los niños

Padres y madres han de tener la posibilidad de aprender, de formarse, de pensar en sus prácticas educativas, de resolver sus incertidumbres. Para hacerlo, necesitan acceso útil a la información y, especialmente, poder compartir sus experiencias con otros padres y madres. A veces es útil que algún profesional dinamice esos procesos y construya conjuntamente con ellos ese saber hacer de padres y madres. Se pretende garantizarlo para todos, mejorar la competencia, complementar si es el caso. En algunas situaciones de desprotección, desde la actuación de otros sistemas, habrá que suplir temporalmente. En muchos casos el verdadero apoyo a la parentalidad pasa por ayudar a construir redes sociales de apoyo, que permiten compartir y reforzarse mutuamente.

Los padres necesitan acceso útil a la información y, especialmente, poder compartir sus experiencias con otros padres y madres

Parte de la interacción de los padres y madres con sus hijos ha de poder darse en diversos recursos, desde los más imprevistos y abiertos como los parques, has los más estructurados como los espacios infantiles de juego planificados. Los padres y madres son una parte de las propuestas de atención a la infancia.

El verdadero apoyo a la parentalidad pasa por ayudar a construir redes sociales de apoyo, que permiten compartir y reforzarse mutuamente

El apoyo a los grupos familiares cobra una especial relevancia en algunos momentos de dificultad para el ejercicio de la parentalidad positiva. Eso ocurre, a veces, con las primeras maternidades y paternidades, casi siempre cuando los padres son adolescentes, también cuando las claves culturales comportan patrones de crianza poco válidos para los contextos actuales, cuando las dificultades sociales se convierten en carencias educativas, etc. Igualmente ocurre en las diversas situaciones de crisis, ya sean de grupo familiar, ya sean derivadas de las crisis económicas y sociales externas. El espacio local es el entorno idóneo para identificar sistemáticamente las situaciones de fragilidad familiar que generan déficits y vulnerabilidad en los niños y niñas.

3. TODO TIENE PARTICIPACIÓN

La ciudadanía infantil o la sociedad que tiene en cuenta a sus niños y niñas

La participación no es prioritariamente una actividad específica, sino una práctica inherente a toda práctica, a toda actividad, a todo recurso, a toda atención

Participar significa tomar parte, es ser escuchado y poder proponer. Ser sujeto activo de derechos supone participar, decidir, implicarse en aquello que es directamente propio y aquello que es compartido, aquello que le afecta y aquello que afecta a los otros. Participar es el proceso de compartir las decisiones que afectan a la propia vida y la vida de la comunidad en la que vivimos. No es posible definir recursos para la infancia sin incluir la participación. La lógica central de todos los Servicios Polivalentes (especialmente el de infancia) es la participación.

No obstante, de entre todos los conceptos y criterios que rodean la infancia, quizás el de participación es el que, en la práctica, suponiendo que se tenga en cuenta, se le acaba concediendo escasa relevancia y reduciéndolo, en todo caso, a estructuras más o menos "formales" (consejos, delegados, etc.). La participación no es prioritariamente una actividad específica, sino una práctica inherente a toda práctica, a toda actividad, a todo recurso, a toda atención. En todo caso, comienza por reconocer que cada niño o niña tiene algo que decir, que posee un potencial, que desea convivir y compartir, que le gustaría hacer sus aportaciones al mundo que le rodea.

Participar significa poder influir en lo que les sucede, intervenir en la creación de los entornos que les rodean, lograr que sus opiniones sean respetadas

Los niños y niñas son sujetos activos que construyen su propia experiencia, su propia identidad mediante la interrelación con los iguales y con los adultos. Participar significa poder influir en lo que les sucede, intervenir en la creación de los ambientes, de los entornos que les rodean, lograr que sus opiniones sean consideradas, apreciadas, respetadas. Considerarlos, tomarlos activamente en serio, tener en cuenta sus opiniones, hace que ellos y ellas descubran que existen otras y que ellos y ellas también las tengan que considerar. Escucharlos, sopesar sus argumentos, ayudarlos a tener en cuenta otras perspectivas, comporta reforzar su autonomía, ampliar sus capacidades para decidir y asumir responsabilidades.

Pero, para que los niños y niñas puedan estar implicados en dinámicas de participación han de tenerse en cuenta sus formas de expresión y no pretender reducirlas a las de los adultos. La primera dificultad de la participación radica en que no sabemos mirar ni escuchar a los niños. Los niños y las niñas siempre "hablan". Somos las personas adultas las que tendemos a no "escuchar". Prácticamente a todas las edades los niños y niñas tienen algo que decir sobre las formas y las actuaciones con la que las personas adultas organizamos su vida. La dificultad está en saber escuchar, en crear las condiciones para que sea posible y, especialmente, en dejar de pensar que su opinión, emocional, conductual, corporal, etc. carece de valor. Hay que partir del criterio de que no lo sabemos todo sobre ellos y de que, como se ha insistido, nuestra perspectiva es limitada. Todo comienza poniendo, en cualquier recurso o institución, mecanismos para conocer sus puntos de vista. Después tenerlos en cuenta y atenderlos.

Cuando se habla de atender a la infancia, actuar desde la participación siempre supone hacer posible:

- Como ya se ha indicado, desarrollar prácticas profesionales en clave de derechos, que los profesionales que se relacionan con ellos consideran activamente al niño sujeto de derechos y no objeto a proteger o a conducir por senda adecuada.
- La implicación de los niños y las niñas en las decisiones que les afectan. Incluso, para muchas de las situaciones debería existir la imposibilidad legal y profesional de hacerlo sin ellos y ellas. La creación de contextos y de prácticas de observación y escucha para hacer posible el descubrimiento de sus visiones, el conocimiento de su mundo. La ayuda a los padres y madres para que desarrollen realidades de participación en el entorno familiar.
- La implicación de los niños y las niñas en el funcionamiento (en el diseño previo y en la evaluación) de los recursos y servicios a los que acuden, en los que pasan una parte de su vida.
- La implicación en la vida de la comunidad. La puesta en marcha de actividades de conocimiento de la realidad que les rodea, la facilitación de las posturas críticas, la tomada de posición, la expresión de sus posicionamientos.

Participación significa reconocimiento de la ciudadanía y aprendizaje de la ciudadanía. Significa que cada niño pueda firmar algún día su propia vida

La participación se basa en la interacción continua entre los adultos y las infancias, el respeto de las diferentes visiones, en el reconocimiento de la capacidad de los niños y niñas, en la aceptación de que pueden incidir en las decisiones resultantes, en la construcción de procesos de participación en el entorno próximo, donde todo puede ser vivido con normalidad y sin artificios. Participación significa reconocimiento de la ciudadanía y aprendizaje de la ciudadanía. Igualmente, como Philipe Meireu suele destacar, la participación significa que cada niño pueda firmar algún día su propia vida.

4. LAS PREGUNTAS QUE SE HACE EL MUNDO LOCAL Y CÓMO LAS DIFERENTES RESPUESTAS CREAN UNOS U OTROS RECURSOS

Detrás de las respuestas que cada ayuntamiento pone en marcha para mirar de atender a necesidades, dificultades, problemas de su infancia (o a menudo, que cree que le genera la infancia) siempre hay un conjunto de interrogantes, implícitos o explícitos, que un responsable, profesional o no, se ha formulado. Si consideramos el conjunto de recursos y actuaciones locales relacionadas con la infancia, que en buena parte se han resumido, podríamos decir que su diversidad y sus prioridades responden (además de a la condiciones de cada entorno) a algunos de los siguientes interrogantes, implícitos o explícitos que se describen a continuación. Es una lista de dudas y de elecciones que, antes o después, aparecen cuando se planifican o deciden propuestas locales de infancia. En cada uno de los interrogantes se apunta una posible respuesta coherente, pero no se hacen propuestas. Estas vendrán luego.

a. ¿Tenemos que prestar atención a la infancia o a algunos niños y niñas?

Según la ley de infancia las administraciones locales han de

Ofrecer las mismas oportunidades… a todos los niños, niñas y adolescentes …

Adecuar la organización y el funcionamiento de los servicios… a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes… a las de sus familias

Cómo no queda bien decir que sólo queremos ocuparnos de determinados niños con problemas (o generadores de problemas en el presente o en el futuro) las justificaciones generales de los programas y recursos, las exposiciones de motivos de las normas y las explicaciones de los responsables ponen el énfasis en que la población destinataria de las preocupaciones y de las atenciones es toda la infancia. Pero, normalmente, no se pasa de este primer nivel declarativo. Después, las normas y las ayudas aterrizan en definiciones y concreciones ajenas a este criterio, que dejan fuera a unos o a otros, a los que son definidos en torno a algún problema o a los que no los crean y dejan funcionar a los recursos sin distorsiones.

No hay que ir muy lejos para comprobar esta esquizofrenia de pretensiones. Basta con releer algunas de las normas, comenzando por la LEY 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia y siguiendo por la LEY 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales. Podemos destacar que, según la ley de infancia las administraciones locales han de: *"Garantizar a los niños, niñas y adolescentes… el ejercicio de los derechos que les reconocen la Constitución, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, la Carta Europea de los Derechos del Niño…". "Ofrecer las mismas oportunidades… a todos los niños, niñas y adolescentes, arbitrando para ello acciones de discriminación positiva, de carácter inclusivo, en favor de quienes presenten desventajas económicas, sociales, culturales o personales…". "Adecuar la organización y el funcionamiento de los servicios tanto a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes atendidos como a las de sus familias".* Son estos criterios y encargos los que seguiremos considerando como horizonte de la atención y del Servicio Polivalente, aunque luego todo quede en gran medida condicionado a las referencias a la ley de servicios sociales y a las atenciones a la infancia y la familia que en esa norma se encarga desarrollar a los ayuntamientos.

En general, cuando se habla de infancia, en relación con el territorio, es para encargar a las administraciones locales que se ocupen de "la infancia en riesgo", que presten atención a niños con conflictividades diversas. También se les pide ayudar a proteger y, en cualquier caso, que sean la puerta de entrada al sistema protector. En la otra perspectiva, la de recursos y actividades diversas, en la de oferta de servicios, se les pide que organicen o faciliten la organización de multiplicidad de actuaciones o actividades que tienen a la infancia o a sus grupos familiares como destinatarios pero que no suelen sugerir criterios de infancia en su diseño y organización. Siempre, en cualquier caso, aparecen referencias legales que delegan en la Diputación Foral o en los ayuntamientos actividades genéricas de promoción, sensibilización y prácticas reales de ejercicio de sus derechos por parte de los niños y niñas.

Este documento pretende, como se ha dicho, sugerir coherencias en la forma de entender la infancia y sus necesidades y en la manera de de facilitar las oportunidades, de construir las respuestas. Es una propuesta para ayudar a construir y consolidar actuaciones, definir políticas y planificar atenciones para la infancia, para el conjunto de infancias de un territorio. Para ayudar, también, a concretar cómo, en el conjunto de la atención a la infancia, singularizamos situaciones y necesidades, definimos intensidades y prioridades.

b. ¿De qué ciclos vitales ocuparse?

A partir de lógicas e historias muy diversas, las atenciones locales a la infancia han hecho predominar en los municipios recursos para edades muy diferentes. A veces son respuestas a demandas vecinales concretas, pero en otros casos son criterios preventivos de males posteriores los que hacen preocuparse, por ejemplo, de la primera infancia. También hay situaciones en las que se opta por priorizar las etapas sensibles, aquellas en las que las oportunidades y estímulos parecen ser más determinantes. En determinadas ocasiones se trata de actuar para reducir los conflictos (como se hace notar en el documento sobre el SPA en el caso de los adolescentes) que alteran la tranquilidad de la comunidad.

Sin embargo, las propuestas de atención a la infancia no pueden dejar a un lado ningún período, ni los primeros años, ni la infancia intermedia, ni los tiempos de madurez infantil. Como más adelante se explicará, se trata de construir una respuesta coherente en la que los recursos, las atenciones, tengan en cuenta todos los periodos de la infancia, sean significativamente diferentes para cada uno de ellos.

Estas propuestas deben respetar dos criterios:

- tener presente que cada periodo evolutivo tiene una lógica y una coherencia interna (por eso la escuela, por ejemplo, se organiza en ciclos); recordando, no obstante, que son ciclos socialmente construidos, que tienen que ver con oportunidades y estímulos, cambiantes en el tiempo, dependientes de las condiciones sociales.
- considerar las necesidades de infancia y construir las diferentes oportunidades que cada etapa necesita tener a su alcance para satisfacerlas.

c. ¿Ocuparse de los niños o de sus adultos?

Cualquier listado de los actuales recursos locales relacionados con la infancia pone de manifiesto que buena parte de las atenciones no tienen como sujeto directo el niño. Con coherencia o sin ella, las normas también hablan de las familias y otros adultos que los rodean. Tampoco es extraño encontrar propuestas y prácticas de estímulo y apoyo para que los profesionales que tienen alguna relación con las familias, consideren y atiendan adecuadamente a los niños.

Una respuesta coherente a esta pregunta considera, como se ha insistido, que buena parte de los derechos de los niños depende de las personas adultas, que entre sus principales derechos está el de disponer de personas adultas que hagan posibles las oportunidades para devenir personas. Las respuestas coherentes están asociadas a hacer posible la tarea infantil de los grupos familiares. Ocuparse de la infancia es ocuparse de sus grupos familiares. Acompañar con diversos estímulos y apoyos a las familias, no intervenir en las familias.

Igualmente, a hacer posible intervenciones profesionales que tengan en cuenta sus derechos, que los diferentes profesionales compartan lecturas y culturas de infancia similares, que ser atendido por diferentes profesionales no incremente el riesgo de una atención inadecuada. Las respuestas coherentes se ocupan de los niños, de los grupos familiares, de los profesionales, de la comunidad.

d. ¿Trabajar con otros sistemas que se ocupan o se tendrían que ocupar de los niños?

Más adelante se harán sugerencias sobre organización y estructuras de trabajo compartidas, pero preguntarse sobre cómo atenderlos también lleva, explícitas o implícitas, preguntas sobre las formas de relación entre sistemas, entre servicios, entre profesionales. Igualmente, respuestas y propuestas, que intentan concretar las dinámicas de relación entre Servicios Sociales, Educación, Salud, Salud mental. Pero también con otros no ubicados en ningún sistema pero con una gran incidencia sobre la infancia: los recursos de educación en tiempos y espacios no formales, en el ocio, en los tiempos vacíos; los recursos relacionados con la estimulación temprana...

La coherencia de las respuestas tiene que ver con dos criterios organizativos:

- la construcción de sistemas de acceso abiertos y múltiples a los recursos (los propios de un sistema en red que no tiene centro y permite llegar a la respuesta por entradas e itinerarios diferentes),
- la construcción de relaciones profesionales de influencia, de formas de relación entre profesionales basadas en formas verdaderamente útiles de atender los niños, con verdadera capacidad de incidir en sus vidas.

e. ¿Desde qué estructura (organizativa, responsabilidad política, sistema de atención) hay que ocuparse?

Al pensar en cómo ocuparse localmente de la infancia o al intercambiar experiencias entre municipios, aparece la duda de cuál ha de ser la "estructura" que le dé soporte. Se comprueba que gran parte de las buenas políticas y las buenas prácticas de atención a la infancia que hoy se desarrollan están ubicadas en áreas diversas de los ayuntamientos. Otras tienen como marco de referencia instancias organizativas o de planificación compartidas, interdepartamentales, que implican a diferentes áreas y recursos locales. Igualmente, algunas se derivan de un marco de colaboración entre diversas administraciones. Incluso, fuera de Euskadi, algunos ayuntamientos están singularizando su apuesta prioritaria por la infancia mediante la puesta en marcha de Concejalías de Infancia.

Se trata de garantizar un buen liderazgo local a favor de la infancia, un predominio de las perspectivas globales e interprofesionales, que considere los diferentes dinamismos del territorio

Pero, detrás de la pregunta sobre dónde adscribir la preocupación por la infancia, sobre situarla en una u otra "área" no hay una respuesta simple o un conjunto de razones que comparten diversos municipios. Como tantos otros recursos y servicios, su ubicación tiene que ver con momentos históricos, con sensibilidades política y profesionales. A veces obedece a voluntades normalizadoras. En otros casos se trata de respuestas a obligaciones y competencias definidas por las normas.

Como luego veremos al acordar criterios de fondo, la forma de construir la preocupación y la forma de organizar la atención también importan. Pero no es que unas respuestas sean marginadoras y otras integradoras. No es que servicios sociales sea marginador y educación integrador. Hay respuestas de atención a la infancia ubicadas en "educación" que comportan

segregación (por ejemplo cuando definimos atención escolar para hijos de familias "problemáticas"). Hay respuestas ubicadas en servicios sociales integradoras (por ejemplo, atención a las vinculaciones parentales en los primeros meses de vida de una familia que puede repetir historias de dificultad educativa).

En todo caso, la propuesta de estructura organizativa que ha de ocuparse de la infancia tiene que ver, fundamentalmente, con buscar formas que consigan garantizar un buen liderazgo local a favor de la infancia, un predominio de las perspectivas globales e interprofesionales, que considere los diferentes dinamismos locales. Una organización que puede concretarse en formas organizativas locales diferentes.

5. EDADES PARA DEFINIR ACTUACIONES

En la actualidad, buena parte de los criterios por los que en el espacio local, desde los recursos hasta ahora identificados genéricamente como de promoción (o de juventud), nos ocupamos de unas u otras edades responden a cierto pragmatismo organizativo. En edades muy tempranas la organización, el estilo de las actividades, las dedicaciones profesionales son más complejas por lo que se opta por ocuparse de las edades intermedias (en algunos casos a partir de los 4 años, mayoritariamente a partir de los 6). Por arriba, a partir de los diez años, la presencia dominante de otras propuestas como las deportivas así como la saturación de los tiempos infantiles con multiplicidad de actividades, conduce a que las propuestas más lúdicas y convivenciales se vayan reduciendo drásticamente (salvo con las propuestas para el tiempo de vacaciones).

Las edades de las que nos ocupamos no pueden venir condicionadas por la posibilidad de los niños y niñas de acomodarse a lo que les ofrecemos o tenemos en marcha. La propuesta de un verdadero Servicio Polivalente ha de considerar que se ocupa de toda la infancia. En nuestro caso desde los 0 años hasta los 11, ya que para los adolescentes está definido otro Servicio. Cada uno de los períodos que se proponen tiene unos condicionamientos derivados del momento de desarrollo que viven y las demandas externas que reciben. No obstante, en la propuesta hemos querido destacar que se trata de tiempos infantiles que requieren formas diferentes de atención. También, que muchas de las respuesta que hoy damos no tienen en cuenta esas diferencias, por lo que hay actividades (por ejemplo el deporte) que se concentran en un periodo o otras que tienen tiempos infantiles en los que no parecen tener atractivo.

Un verdadero Sistema Polivalente ha de considerar que se ocupa de todas las edades de la infancia.
Ocuparse no significa que siempre atendamos directamente a los niños, ni que en todas las edades hagamos lo mismo.
También se hacen proyectos, se genera cultura de infancia, se estimula la preocupación de la comunidad

Ocuparse no significa que siempre atendamos directamente a los niños, ni que con todas las edades hagamos lo mismo. En unas edades nuestra atención va a estar centrada en los padres y madres. En algunos periodos y situaciones priorizamos la atención en los niños y niñas. En todas nos ocuparemos de las dos partes (de forma conjunta o separada). De toda la infancia haremos proyectos, generaremos cultura de infancia, estimularemos la preocupación de la comunidad.

Pero, como existen periodos muy diferentes dentro de ese largo tiempo de infancia, existen etapas de desarrollo y etapas socialmente diferenciadas por otros sistemas, el Servicio Polivalente debe definirse teniendo en cuenta diversos periodos. Existe unanimidad en definir un periodo diferenciado (0-3 años) que solemos llamar "pequeña infancia" y, a veces, "primera infancia" (aquí preferimos reservar ese nombre para los años posteriores). Aunque, pensado en términos evolutivos, los expertos distinguirían en ese periodo (0-3) hasta tres etapas diversas, aquí lo consideramos uniformemente como todo un ciclo para la atención, como un periodo clave en el que primaran las relaciones con sus adultos, los primeros elementos del refuerzo a la vinculación y la interacción padres-madres-niños a partir del juego y el descubrimiento compartido, las respuestas complementarias y reforzadoras de la tarea de atención a la infancia que se facilitan desde otros sistemas (especialmente educación y salud).

En los años que siguen (4-11) todavía se pueden hacer tres grupos en los que las propuestas de atención también tendrán que ser diferenciadas. Un primer conjunto agruparía los dos o tres años posteriores a la pequeña infancia (hasta llegar a los 7). Es el tiempo de la primera infancia en el sentido más estricto. Su adquisición progresiva de más autonomía nos permite diferenciar atenciones y hacer ya cosas solo para ellos y ellas, separados de sus padres. La singularidad de su etapa nos obligará a considerar formas diferentes de escucharlos y de dinamizar su participación.

Hasta que se acerquen a la preadolescencia estarán en lo que se suele considerar un periodo de madurez infantil (hasta llegar a los 11). Suele ser el ciclo de referencia para definir la centralidad de la atención a la infancia de la mayoría de los recursos dada la intensidad como la viven y por su mayor facilidad para la comunicación con los adultos que tienen. Las propuestas pueden ser mucho más homogéneas y cobra peso la dedicación prioritaria a ellos y ellas.

Aunque su deslizamiento hacia la adolescencia no haya comenzado en la mayoría de los casos, necesitamos considerar un grupo singular en torno a los once años. Poco a poco se sienten muy diferentes de los que van dejando atrás y, además, nosotros debemos empezar a preparar las diferentes transiciones que están por venir: la entrada en la adolescencia, el paso de etapa escolar, el paso al Servicio Polivalente Adolescente.

Cuadro 1
Propuesta de agrupación de edades teniendo en cuenta los ciclos evolutivos y la organización social que existe en torno a ellos

0 -3	Pequeña infancia	No es un ciclo homogéneo En las atenciones prima la respuesta a sus necesidades de vinculación y el acceso a estimulaciones básicas complementarias a las de la familia
4 -6	Primera infancia	Se produce una progresiva separación del grupo familiar. En las respuestas prima la socialización de los niños y el apoyo a las competencias parentales
7 -10	Madurez infantil	Alto grado de autonomía. Buena parte de las respuestas están centradas fundamentalmente en los niños y niñas, en su descubrimiento de la realidad en la que viven
11- 12	Transición a la adolescencia	Con ritmos muy diversos comienza la pérdida de la seguridad infantil y el descubrimiento de un nuevo tiempo de incertidumbres. Las atenciones están centradas en hacer de puente y ayudar a comprender las nuevas necesidades y exigencias

6. EL SERVICIO POLIVALENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE OPORTUNIDADES

6.1 ¿Oportunidades para qué necesidades?

Hemos establecido que el SPI es fundamentalmente un dispositivo local que intenta dar respuesta, pública, articulada y coherente, a las necesidades de la infancia estimulando la construcción de oportunidades. Necesidades y oportunidades que tienen que ver, en primer lugar, con su presente como niños y niñas, que comienza por posibilitar que sean felices y gocen de la vida en relación con otros niños y niñas. Que, también, considera su futuro para posibilitarlo e intentar garantizar que tiene el máximo de componentes positivos necesarios, personales y sociales. Pero, ¿cuáles son las necesidades para las que debemos construir oportunidades? Teniendo en cuenta las que se resumen en la definición del Sistema (pg.22), si dejamos a un lado las necesidades básicas (que sólo dejamos parcialmente a un lado, porque ya se ha destacado el impacto de las crisis sobre lo básico de las propias infancias), podemos simplificar el panorama diciendo que los niños y niñas tienen tres grandes grupos de necesidades:

a. Necesidades de estimulación educativa.
b. Necesidades de vinculación.
c. Necesidades de protección.

Tienen necesidades que podemos situar como asociadas a hacer posible su paso satisfactorio por las diferentes etapas de la infancia y su desarrollo como personas. Son necesidades que tienen que ver con unas condiciones de vida dignas y están relacionadas con la estimulación que les hace evolucionar y desarrollarse. Necesidades que podemos definir como de aprendizajes (diversos y adquiridos a partir de experiencias vitales múltiples), de *adquisición de aptitudes, de "acceso a" y de "dominio de"* todo aquello que les hace ser personas y les permite vivir en sociedades complejas. Necesidades relacionadas con el *vivir todo aquello que corresponde* a su momento de edad y a su condición infantil.

Hace muchos años que conocemos cómo los afectos son más importantes para los niños que las vitaminas. Su primera gran necesidad tiene que ver con la posibilidad de sentir que importan a alguien, *sentirse vinculados por afectos recíprocos*, estimados, valorados, queridos de manera desinteresada por personas adultas singulares. Es todo un conjunto de *necesidades que podríamos definir como "familiares"*. Primero de los adultos de su grupo familiar, pero no sólo de él. También se han de generar con otros adultos que aparecen en sus vidas, que complementan, equilibran o suplen esas vinculaciones. Igualmente, esta vinculación también tiene que producirse de manera especial con los otros niños y niñas. Saber y sentirse querido y aceptado, singular y diferente, pero en compañía de otros niños y niñas. Son necesidades relacionales, *"necesidades de sociabilidad"*. Del mismo modo, tienen necesidades de pertenencia, de vinculación colectiva que va más allá de los grupos próximos. Son necesidades de *vinculación social*, *"necesidades de socialización"*. Necesidades que tienen que ver con sentirse incluidos en un grupo emocional próximo, con *ser aceptados y estar activamente en grupos de iguales, con comprender una sociedad de la que forman parte.*

Cuando hablamos de necesidades de protección nos referimos a *"necesidades de garantía"*. Necesidades que no son propias de la infancia pero que surgen en sus vidas cuando, además de carecer de una atención adecuada, los niños tienen que *vivir en un entorno contradictorio o destructor* que impide su condición infantil o su desarrollo. Un conjunto de necesidades sobrevenidas que, pensando en las oportunidades, tie-

En el diseño de recursos siempre se deberá pensar a qué necesidades se está dando respuesta de manera significativa, ordenando las actuaciones en función de las oportunidades que en cada contexto y para cada grupo de edades deben crearse

ne dos vertientes. Por un lado, *necesitan disponer de oportunidades, respuestas, adultas para evitar sufrimientos y destrucciones* infligidos por los propios adultos. Por otro, necesitan oportunidades, respuestas, para evitar que se vulneren sus derechos. *Oportunidades singulares para poder ejercer el conjunto de sus derechos* que ellos y ellas solos no pueden llegar a ejercer.

El Servicio Polivalente se ocupa fundamentalmente de estimular y facilitar que se dé respuesta a los dos primeros grupos de necesidades. Lo hace pensando en todos los niños y niñas con independencia de si, además, necesitan ser protegidos. Lo hace estimulando preocupaciones y respuestas adecuadas de los otros sistemas (singularmente de educación, salud y servicios sociales, especialmente responsables de sus necesidades estructurantes) hasta conectar con el sistema protector, compartiendo con él formas de ejercicio de sus derechos por parte de toda la infancia.

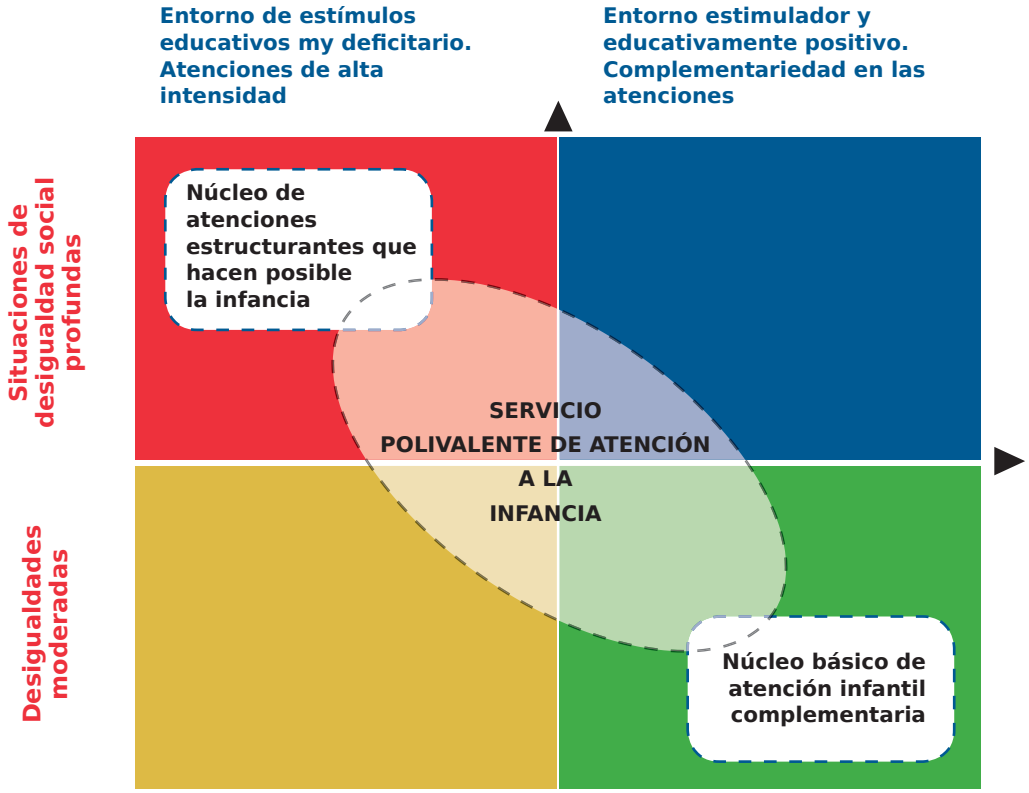
Responder a las necesidades significa hacer que los niños y niñas no tengan limitados ni empobrecidos sus contextos de crecimiento, que puedan ampliar las experiencias vividas y amplíen, a su vez, su marco de relaciones. Las necesidades son dinámicas y las respuestas tienen que adaptarse activamente a ellas. Atender a la infancia desde la perspectiva de las necesidades y las oportunidades se traduce siempre en la pretensión de ocuparse de todos los niños y niñas. Planificar pensando en toda la infancia, pensar en recursos accesibles para todos; ocuparse de su persona como globalidad y no de algunos aspectos; hacerlo siempre en su propio y próximo contexto de vida y evolución. En el diseño de recursos siempre se deberá pensar a qué necesidades se está dando respuesta de manera significativa, ordenando las actuaciones en función de las oportunidades que en cada contexto y para cada grupo de edades deben crearse. Todo eso, además, deberemos pensarlo para cada grupo de edad, para cada uno de los tiempos evolutivos de los que acabamos de hablar.

Cuadro 2
RESUMEN DE LAS NECESIDADES DE LA INFANCIA A LAS QUE DE DIVERSA MANERA PUEDE DAR RESPUESTA EL SPI

NECESIDADES DE ESTIMULACIÓN EDUCATIVA	Relacionadas con las condiciones de vida digna	Para ser niños Para ser personas	Necesidades de presente y de futuro
	Necesidades evolutivas, de desarrollo de las potencialidades		
	Necesidades de saber, conocer, acceder a		
	Necesidades de infancia		
NECESIDADES DE VINCULACIÓN	Necesidades "familiares"	Con diversos adultos Con otros niños y niñas	Adultos de su grupo familiar. Adultos de otros entornos. Para ser niños en compañía de. Para formar parte de. Para comprender la realidad.
	Necesidades de sociabilidad		
	Necesidades de socialización		
	Necesidades de inclusión o de pertenencia		
NECESIDADES DE PROTECCIÓN, DE GARANTÍA	Necesidades de resiliencia y factores de protección	Para evitar el impacto de la carencia de oportunidades. Para evitar que sean dañados	Obtener satisfacciones y estímulos en los momentos oportunos. Hacer posible que sean sujetos activos de derechos.
	Garantías para ejercer sus derecho	Construir garantías de escucha, de predominio de su "interés".	

6.2. El servicio polivalente complementa y compensa

Gráfico 3
Cómo situar el SPI entre la complementariedad y la compensación



A pesar del reduccionismo que supone, podemos intentar describir la atención a la infancia a partir de dos ejes. En uno de ellos colocamos los diferentes grados de desigualdad social, familiar, educativa. En el otro, situamos la intensidad de la atención, es decir, el grado, el número de oportunidades que deben construirse para que la infancia tenga infancia y perspectivas de futuro. Aunque se trata de variables continuas, que presentan grados diversos, podemos reducir su interacción a cuatro situaciones que podemos identificar así:

- Grupos de niños y niñas que viven en situaciones de especial desigualdad social y con un entorno familiar y social educativamente deficitario (cuadrante superior a la izquierda). Una situación que obliga a pensar, al menos, sobre cómo garantizar las oportunidades básicas que les permitan tener infancia.

- En el extremo opuesto (cuadrante abajo, a la derecha), cuando se da una desigualdad moderada y un entorno educativamente positivo, las propuestas de apoyo son complementarias. Necesarias, en cualquier caso para que la comunidad tenga en cuenta a sus niños.
- En las dos situaciones de déficit (en los dos cuadrantes restantes), estamos ante mejores estímulos pero en condiciones sociales empobrecidas o ante buenas condiciones sociales pero pobreza de estímulos. En los dos casos actuamos para hacer posible aquello que falta. Pero, en uno la intensidad de la respuesta se centra en las necesidades básicas y, en el otro, en la construcción de oportunidades educativas.

Se propone diferenciar el concepto "*compensar*" del de "*complementar*". Con el primero se quiere destacar que en algunas situaciones los recursos de infancia compensan porque han de facilitar aspectos básicos de las respuestas a las necesidades que los niños y niñas no pueden obtener de su entorno familiar. Compensar sus carencias y compensar en positivo las experiencias negativas.

Al hablar de "complementar" nos estamos refiriendo a estímulos, propuestas educativas, vivencias satisfactorias que deben tener a su alcance todos los niños y niñas, pero que se asientan sobre atenciones básicas que ya se reciben en el entorno familiar.

El servicio polivalente agruparía el conjunto de iniciativas, actuaciones, servicios y recursos situados fundamentalmente en lo que podemos considerar *actuaciones complementarias* (de la familia y de los diferentes sistemas). También se trata de propuestas compensadoras porque con esa complementariedad tratamos de favorecer de manera singular y prioritaria a los chicos y chicas que están en situaciones de desigualdad. El SPI parte de definir y garantizar para todos un núcleo básico de atención a la infancia y de estimular a otros recursos para que garanticen las atenciones estructurantes, a partir de unos criterios compartidos y útiles para todas las atenciones.

Todos los recursos de atención a la infancia centrados en la relación lúdica que hemos revisado, siempre tienen voluntad educativa, favorecen procesos de inclusión, tienen un compromiso con su entrono, se inscriben en mecanismos de participación comunitaria, aspiran a un mundo diferente para los niños y niñas de los que se ocupan. Habitualmente, los valores en los que educan reflejan estas pretensiones. Se definen como aportaciones a las respuestas, a las necesidades actuales de la infancia. Insisten en cómo esas atenciones a la infancia humanizan los barrios, ayudan a los niños y niñas a encontrar su lugar y a descubrir y respetar el de los otros. Son propuestas destinadas a compartir corresponsablemente la educación con el grupo familiar y con la escuela. En cualquier caso, siempre se trata de propuestas de atención que pretenden compensar social y culturalmente, cuando el grupo familiar no puede o no sabe, facilitando oportunidades diferentes.

6.3. Algunos recursos básicos de atención a la infancia en el territorio

Aunque el Servicio Polivalente aspire a ser la pieza central, articuladora de un conjunto de atenciones a la infancia en el espacio local, no quiere decir que todo lo que se hace tenga que ver con él. Como luego se definirá se trata de una propuesta para la articulación no para la integración. En cualquier caso, teniendo en cuenta las necesidades descritas y como sugerencia práctica para el debate sobre aquello que en concreto, debería hacer el SPI, hemos creído oportuno identificar algunas atenciones básicas en las que siempre debería pensarse cuando se definen políticas locales de infancia, con independencia del Sistema que las garantice. Si tuviéramos que reducirlas a unas pocas, el conjunto de recursos de atención a la infancia que, de forma diversa, ha de tener todo municipio podría estar compuesto por los siguientes:

El Servicio Polivalente aspira a ser la pieza central, articuladora de un conjunto de atenciones a la infancia en el espacio local. Pero se trata de una propuesta para la articulación no para la integración, que siempre sugiere algunas atenciones básicas en las que debería pensarse cuando se definen políticas locales de infancia

1. Un programa destinado a abordar la pobreza infantil, el impacto en las diversas infancias de las situaciones de pobreza (su impacto en las necesidades básicas, pero también su impacto en el acceso a los recursos y las formas de convivencia en dificultad en los diferentes sistemas, empezando por la escuela).
2. En los primeros años de infancia diversos espacios lúdicos, para los niños y niñas y sus adultos, destinados a completar la estimulación familiar o la que se da en los espacios educativos reglados.
3. En esos primeros años, un programa con actividades diversas, destinado a ayudar a construir las vinculaciones con las personas adultas de su grupo familiar.
4. También en esta primera infancia una propuesta de atención destinada a estimular a tiempo, a compensar inicialmente, los déficits de desarrollo, incluidos los de relación e integración social.
5. Una propuesta múltiple, para los diferentes ciclos infantiles, en situaciones diversas, destinada a hacer posible las paternidades y maternidades eficientes, para ayudar a adquirir y mantener las competencias parentales necesarias en cada etapa.
6. Un sistema integrador de espacios infantiles de encuentro educativo a partir del ocio creativo y de las relaciones con figuras educativas que construyen referencias, que pasan a ser referencias adultas positivas en sus infancias, complementarias de las que tienen en casa o en la escuela.
7. Un programa múltiple destinado a acompañar la escolarización, en el territorio, a hacer real la idea de que educa la comunidad, que incluya respuestas singulares para las situaciones de dificultad.
8. Un sistema compartido entre sistemas y recursos para hacer posible el acompañamiento educativo de los niños y niñas del territorio con grados diversos de intensidad (en función de las situaciones y las edades).
9. Un sistema de mediación por el abordaje de los conflictos en los grupos familiares y su impacto sobre la infancia.

Solo algunos de ellos, o una parte de casi todos, constituyen lo que definiremos como Servicio Polivalente, pero necesitamos tener una foto global algo más amplia para saber cuál es la aportación singular y cuáles son los matices y complementos que se añaden a otros sistemas y recursos. Además, tendremos que incorporar perspectivas y practicas transversales como la participación, la perspectiva de infancia, el municipio pensado para los niños y niñas, etc.

De hecho, los indicadores que los recientes informes de Unicef utilizan para definir cuando un país (de los "ricos") tiene una buena atención a la infancia se refieren a una parte de la propuesta general de servicios que aquí se indica. Después de considerar la tasa de pobreza infantil (consideran no aceptable por encima del 10 %) y la universalidad de la atención a la salud infantil, se refieren a respuestas relacionadas con la posibilidad de tener infancia y atenciones adecuadas. Así, se refieren al porcentaje del PIB destinado a la pequeña y a la primera infancia, a posibilitar que un alto porcentaje acceda, en estas edades, sin trabas económicas a recursos educativos de calidad, en manos de profesionales, con ratios de atención limitadas. Pero, también consideran la cualidad de la baja laboral por paternidad y los sistemas de apoyo a la parentalidad.

7. FORMAS DE PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LAS ATENCIONES A LA INFANCIA

La atención a la infancia y el propio sistema de Gaztematica necesitan un cierto grado de integración funcional de las actuaciones, para construir y mantener la coherencia de actuación

Hemos acotado algunas de las necesidades de la infancia y parte de las oportunidades a construir para darles respuesta. Pero, cuando desde las políticas locales se intenta atender a grupos de ciudadanos y ciudadanas definidos en función de una etapa vital, cuando además ese o esos ciclos evolutivos tienen sentidos y significados diferentes, no son propedéuticos a, ni finales de otro tiempo, aparecen singulares dificultades para definir los sistemas de organización. ¿Cuál es la lógica organizativa que permite conseguir que el servicio polivalente se preocupe adecuadamente de la infancia del territorio? Ya se advertía en el documento para la definición del SPA que *"la primera de las dificultades con las que se topa la definición de un servicio y de sus actuaciones en el ámbito socioeducativo tiene que ver con la complejidad de ubicarlo (qué hace, de quien se ocupa, cómo actúa, con qué competencia, en qué marco legal, etc.). Los recursos que tienen que ver con los ciclos vitales dominados por la lógica educativa y socializadora (infancia, adolescencia) lo tienen especialmente difícil".*

7.1. ¿Dónde situar la promoción?

Se ha puesto de relieve, por un lado, el conjunto de lógicas históricas y de demandas circunstanciales que han hecho desarrollarse a los diferentes recursos de infancia de cada territorio y, por otro, la dificultad de aplicar lógicas interdepartamentales en las administraciones. A pesar de ello, la atención a la infancia y el propio sistema de Gaztematica necesitan un cierto grado de integración funcional de las actuaciones, al menos para construir y mantener la coherencia de actuación que en este texto se reclama.
Si nos referimos a los países de nuestro entorno, no estará de más tener presente lo que indican la multipli-

cidad de directivas europeas que en los últimos años se han ocupado de la infancia. Suelen poner el énfasis en cuatro aspectos:

a. hay que construir la comunidad para y con los niños y niñas.

b. aquello que verdaderamente debe preocupar a las autoridades es ocuparse del día a día de la infancia.

c. no se trata de tener cuidado de ellos y ellas sino de tener proyectos estratégicos, con pretensiones y objetivos compartidos.

d. la clave parece estar en movilizar a las autoridades locales en pro de los niños y niñas.

¿Dónde situar, en las diferentes estructuras organizativas locales, la propuesta de promoción de la infancia que significa el Servicio Polivalente? La respuesta puede ser múltiple, pero parece que sólo puede ser válida si reúne al menos dos características: estar ubicada en un entorno político de educación y atención a las personas; tener atribuida como función la preocupación central por la infancia, por toda la infancia y con perspectiva normalizadora (como ya se definió en el Servicio Polivalente para Adolescentes: *ser la referencia central de la infancia).*

A veces, la respuesta viene dada con una propuesta organizativa: existen incluso, como se ha comentado, "concejalías de infancia", pero también funciona bien en una área de educación, o de "juventud" (cambiando su nombre), o como un parcela singular en un área amplia. En otros casos, con mayor o menor efectividad, se busca un paraguas estructurador que dé sentido al conjunto de lo que se hace. El ejemplo más globalizador lo constituyen las propuestas de "ciudad de los niños". Una manera de priorizar la presencia de la infancia y sus lógicas más allá de los espacios en los que se les presta atención. Unas formas de prestarles atención a partir de su condición de niños y niñas. Con algunos matices diferentes, otras propuestas globalizadoras se han estructurado en torno a la lógica de las "ciudades educadoras". Vienen a destacar que la infancia ha de ser una preocupación de la comunidad y que en su educación influimos todos.

El Servicio Polivalente ha de estar ubicado en un entorno político de educación y atención a las personas, tener atribuida como función la preocupación central por la infancia, por toda la infancia, y actuar con perspectiva normalizadora

Se espera de un documento que tiene como pretensión estimular y facilitar la puesta en marcha o el desarrollo de un servicio, que concrete una propuesta de estructura organizativa, un organigrama, una definición de funciones. Sin embargo esto no es posible con el SPI. Estamos hablando de cómo organizarse localmente para tener presente a toda la infancia, en etapas y ciclos vitales diferentes, actuando sobre la comunidad, atendiendo a los núcleos familiares, etc. etc. y siempre entendiendo que, fundamentalmente, hacemos promoción de la infancia. Esa propuesta se presta a organizaciones muy diversas y a situar de manera diferente la lógica del SPI y de los profesionales que se responsabilizan de él.

7.3. Organizarse a partir de cuatro dimensiones

No obstante, como cualquier organización no vale y los criterios con los que se organizaron las actuaciones ya existente no son ni homogéneos ni coherentes, sugerirnos hacer propuestas de análisis y de organización de las respuestas, de los recursos, del SPI, a partir de cuatro ejes (de manera similar a cómo se propuso para el SPA para los adolescentes, con la única diferencia de que en ese servicio polivalente nos ocupamos sólo de un ciclo vital). Una propuesta de este estilo nos permite sistematizar las características de lo que estamos haciendo, de los vacíos que tenemos y de la coherencia organizativa que todo el conjunto necesita.

Las cuatro dimensiones propuestas serían las siguientes:

1. El tiempo infantil, el ciclo evolutivo al cual prestamos atención.
2. El tipo dominante de necesidades al que damos respuesta.
3. Los contextos vitales, los elementos de su vida cotidiana con los que se actúa,
4. Los contextos de intervención (en gran medida podríamos decir el tipo de atención), el conjunto de formas de atención con las que se trabaja para atender las necesidades de un niño o niña de una determinada edad.

Con las dos primeras dimensiones podemos hacer un cuadro de doble entrada, destacando en uno de los ejes las necesidades más significativas y, en el otro, el período de edad en el que se actúa.

Cuadro 2
Dimensiones 1 y 2: ORGANIZAR LAS ATENCIONES TENIENDO EN CUENTA EL CICLO Y EL TIPO DE NECESIDADES A LAS QUE PRIORITARIAMENTE SE DA RESPUESTA

	Pequeña infancia 0-3	Primera infancia 4-6	Madurez infantil 7-10	Transición a la adolescencia 11-12
Necesidades de estimulación educativa				
Necesidades de vinculación				
Necesidades de protección, de garantía				

Definir unas propuestas u otras de atención supone seleccionar el ciclo y el tipo de respuestas para las que se pretende construir oportunidades. Así, por ejemplo, decidimos poner en marcha una actuación con madres y padres que acaban de serlo; de esa manera atendemos a la pequeña infancia y damos respuesta a alguna de las necesidades de vinculación. Creamos un espacio de juego e iniciación deportiva en las instalaciones municipales y así atendemos a los tiempos de madurez infantil dando respuesta a necesidades de estimulación educativa y a la adquisición de factores de protección y etc.

Como acabamos de recordar, ocuparse de la infancia es ocuparse de su día a día, de lo que vive y puede vivir, de los contextos cotidianos en los que se desarrolla. Por eso damos relevancia al eje de los contextos. En un contexto vital podemos, además, diferenciar lugares (físicos, materiales), ámbitos o entornos (no sólo donde sino con qué clima y dinámica), elementos relacionales (en compañía de quién).

Es bastante artificial intentar parcelar los contextos vitales de la infancia porque están profundamente interrelacionados y porque una buena parte de la tarea educativa es ayudarles a situarse en cada uno de ellos, pero haremos una pequeña propuesta que nos ayude a organizar y estructurar las posibles acciones, los componentes del SPI en esta dimensión.

Cuadro 3
Dimensión 3: LOS CONTEXTOS DE LA ATENCIÓN

A. LUGARES (espacios físicos en los que se desarrolla la infancia)		
	1. Hogar, espacio familiar	
	2. Hogar de infancia, escuela infantil, escuela	
	3. Lugares de juego, de encuentro infantil y familiar	
		a. parques, calle
		b. lugares institucionales para niños y niñas
B. RELACIONES PREDOMINANTES		
	1. Interrelaciones con las personas adultas	
		a. componentes del grupo o grupos familiares
		b. profesionales que se ocupan de ellos y ellas
		c. ciudadanía adulta (vecinos con sus visiones y construcciones sociales sobre la infancia)
	2. Relaciones con otros niños y niñas, con diversas infancias	
C. ENTORNOS. TERRITORIOS (espacios con sus relaciones y sus climas)		
	1. Entornos y climas familiares	
	2. Territorios escolares y de los diferentes recursos infantiles (relaciones y climas que envuelven el hecho de ir y estar en la escuela o en diferentes recursos)	
	3. Territorios del juego y la convivencia con otros	
	4. Entornos virtuales. Contextos de influencia y aprendizaje de la sociedad de la comunicación	

No sólo damos respuesta a unas determinadas necesidades en un tiempo infantil concreto y en un contexto vital definido, sino que también actuamos de maneras diversas, tenemos diferentes actuaciones. Para definir el tipo de atención en la que podemos inscribir aquello que hacemos, deberíamos describir el contenido y la dinámica que se produce en cada una de ellas. Probablemente ninguna atención pueda inscribirse sólo en una de las categorías que aquí resumimos, pero quizás sea útil definir consensuadamente el contenido de cada grupo de actuaciones. Para hacerlo, proponemos el siguiente cuadro resumen de las principales formas de atención.

Cuadro 4
Dimensión 4: ALGUNAS DE LAS DIFERENTES FORMAS DE ATENCIÓN

1. Observación y conocimiento activo de la realidad infantil, familiar y de su entorno social
2. Intervenciones en la comunidad para responsabilizarla de su infancia
3. Diseño y puesta en marcha de plataformas compartidas para la atención a la infancia
4. Participación infantil en las instituciones y en la comunidad
5. Ejercicio de sus derechos
6. Intervenciones de estimulación, seguimiento educativo y acompañamiento en el propio medio
7. Seguimiento educativo personalizado
8. Facilitación del acceso a los recursos
9. Facilitación del acceso del niño y de sus adultos a las informaciones básicas para la educación y para la pertenencia social
10. Creación de situaciones y entornos educativos a partir del juego
11. Apoyos familiares. Actuaciones sobres las competencias parentales
12. Implicación en el buen funcionamiento de las instituciones educativas de la pequeña y la primera infancia
13. Acompañamiento de las escolarizaciones: suplencias y apoyos a los estímulos familiares, absentismos y dificultades en el proceso educativo. Apoyo a la inserción de la escuela en su entorno
14. Atenciones y ayudas complementarias de otras atenciones (de otros profesionales y recursos)
15. Mediaciones en las situaciones de conflicto
16. ...

Teniendo en cuenta la diversidad del territorio y de las infancias, el SPI no excluye ninguna de las posibilidades de los cuatro ejes de la organización, aunque prioriza algunas de ellas (unas etapas, unas necesidades, unos contextos o un tipo de acciones). Entre los "contextos", prioriza los que tienen que ver con lo lúdico. Atiende a todas las necesidades aunque prioritariamente aborda las de sociabilidad y de socialización o refuerza aquellas no atendidas en otros contextos. Según la realidad y el momento de cada sujeto y cada grupo incide (en compañía de otros recursos, de manera prioritaria o complementaria) en casi todos los tipos de atenciones, aunque de manera muy diferente y con intensidades cambiantes.

Ordenar las actuaciones siguiendo los diferentes apartados de cada una de las cuatro dimensiones, nos permite descubrir en qué contextos no intervenimos y deberíamos hacerlo, a qué necesidades estamos dando respuesta y a cuáles no, de qué manera nos estamos ocupando. Esta concreción nos permitiría saber qué hacemos, a quién llegamos y si lo que aportamos a sus vidas es realmente importante. Es una propuesta que diseña el puzle de la atención, descubriendo las piezas que faltan y las que no encajan.

7.4. Una propuesta organizativa mínima

En cualquiera de las fórmulas organizativas y estructuradoras de la atención a la infancia que adoptemos, la propuesta del Servicio Polivalente, con las pretensiones hasta aquí descritas, significa garantizar que, con una u otra organización, se puede hacer, al menos, lo siguiente:

1. Tener un sistema de observación de la realidad infantil del territorio y del impacto de las actuaciones; un sistema de planificación conjunta sobre las oportunidades a construir, los objetivos a alcanzar con el conjunto de las atenciones. Un sistema que revisa periódicamente en qué medida las respuestas dadas tienen que ver con sus necesidades, si quedan necesidades importantes (nuevas o viejas) para las que no se están construyendo oportunidades.
2. Construir y compartir con otros sistemas y los diversos profesionales que se ocupan de los niños y niñas, un sistema eficiente de trabajo en red.
3. Para hacer posible lo anterior, disponer de alguna estructura de coordinación: mesas locales de infancia, coordinadoras de infancia, plan de infancia de barrio, etc.
4. Ser la estructura de referencia para pensar los recursos locales en clave de infancia y para la revisión de las atenciones a la infancia en calve de derechos, teniendo en cuenta su participación.

IV. ALGUNAS CONCRECIONES PARA DESARROLLAR Y CONSOLIDAR EL SERVICIO

Para concretar el Servicio Polivalente debemos comenzar per explicar cuáles son sus *pretensiones y objetivos.* Poniéndolas en relación con las necesidades diremos que pretende generar oportunidades, construir vinculaciones, y facilitar las pertenencias. Como se trata de un servicio en estrecha relación con otros sistemas de atención tendremos que destacar cuál es su *hilo conductor, la lógica central*. Por eso pondremos especial énfasis en definir lo lúdico. Finalmente, deberemos responder a la pregunta concreta de q*ué hace o qué debe hacer,* de manera singular, un SPI. Previamente, destinamos un pequeño apartado del texto a poner de relieve que, un unos casos, el SPI dinamiza, en otros hace que otros se preocupen, a veces complementa actuaciones, para algunas propuestas y actividades es el responsable. Siempre, en cualquier caso intenta ser una referencia de infancia (para los profesionales y la comunidad) significativa en el territorio. Todas las concreciones remiten siempre a los conceptos y criterios que se definieron en otros capítulos, recordando especialmente que pretendemos educar y eso requiere rigor de planificación y competencia profesional entre los que intervienen.

1. DE LA DINAMIZACIÓN A LA RESPONSABILIDAD

Podemos acercarnos algo más a la concreción de los diferentes aspectos del SPI si dejamos claro que sus propuestas de atención y sus formas de trabajo tienen que ver con cuatro grandes apartados:

a. *En primer lugar, el Servicio Polivalente debe* ***interesar a la comunidad*** *por su infancia y dinamizar, globalizar, a partir de criterios compartidos los recursos y las respuestas que les afectan. Por ejemplo: se preocupa singularmente de que la infancia sea tenida en cuenta en decisiones urbanísticas o en la organización horaria de los servicios.*

b. *Después, tiene una preocupación global para que los diferentes sistemas que actúan en el territorio, los diferentes recursos y servicios* ***garanticen la construcción de las oportunidades*** *básicas para la infancia. Por ejemplo: se implica activamente en la definición y evaluación de las atenciones locales en la etapa 0-3.*

c. ***Complementa y completa*** *oportunidades de infancia a partir de sus propuestas. Por ejemplo: en su propuesta de actuaciones lúdicas genera espacios para la construcción de vinculaciones y la mejora de las capacidades parentales.*

d. *Pone en marcha, coordina, se ocupa de actuaciones significativas concretas, que no corresponden a un solo sistema o que no tienen ninguno como responsable. Actuaciones que el Servicio debe definir y* ***hacer que funcionen como responsable principal.*** *Por ejemplo: pone en marcha espacios lúdicos para la atención educativa, dinamiza una propuesta comunitaria de infancia o impulsa sistemas de consulta y participación.*

En cada municipio o barrio la proporción y la intensidad con la que el SPI se dedica a cada apartado serán diferentes, pero en todos debería actuar en los cuatro.

2. LA DIMENSIÓN LÚDICA COMO ELEMENTO CENTRAL

Para tener una referencia compartida sobre los elementos comunes que conforman el Servicio Polivalente de Infancia (de atención a la infancia), en el espacio local, podríamos acordar la siguiente definición:

> *El Servicio Polivalente de Infancia es un conjunto interrelacionado de recursos y actuaciones, que tienen la relación lúdica como oportunidad central; expresada y organizada de formas diversas; generadora de: a) vinculaciones (familiares y entre iguales), b) pertenencias sociales (con la comunidad cercana y con la sociedad) y oportunidades educativas (estímulos para el desarrollo y la educación); que produce participación y actúa desde la participación, a partir de las actividades cotidianas por las que transcurre la vida de la infancia.*

No se trata de una suma de actividades que se ponen juntas en un programa o plan sino de diversos recursos, servicios y actuaciones que tienen algún grado de interrelación planificada, ejercida en el día a día

No se trata de una suma de actividades que se ponen juntas en un programa o plan sino de diversos recursos, servicios y actuaciones que tienen algún grado de interrelación (simbiosis, complementariedad, diseño con criterios similares, gestión compartida, etc.) planificada, acordada ejercida en el día a día.

Las cuatro grandes formas de trabajo que se han propuesto pueden tener diversos enfoques y, de una manera u otra, otros sistemas también pueden compartirlos. Pero, el SPI tiene como dimensión principal, en torno a la que se estructura el conjunto de actuaciones, la relación lúdica (aunque los diversos recursos y actuaciones tienen otras dimensiones y todo no se reduzca a ella).

Relación lúdica como dimensión significa:

- que se organiza pensando en los mundos de juego de la infancia (diversos de los mundos de las obligaciones o los aprendizajes regulados, de la escuela y del hogar), de la interrelación con la realidad, con los otros mundos y las otras personas, que se produce a partir del juego,
- una relación caracterizada por la obtención de satisfacciones que permiten al niño o niña construirse, aprender, apropiarse del mundo que le rodea, formar parte de él.

Los niños y niñas con los que se desarrolló el proceso participativo dejaron claro que el juego era su mundo y que su manera básica de acercarse al mundo era el juego. En lugares y tiempos diversos, en compañía de otros niños y niñas, en casa, en el parque o en la ludoteca, su referencia vital es el juego. Son activos y pasivos, juegan en el mundo real y en el simbólico.

Generadora significa que debe producir, que no es simple entretenimiento, que tiene pretensiones, que sus objetivos tienen que ver con resultados que deben esperarse y evaluarse. Como se deduce de la argumentación hecha hasta ahora, especialmente al resumir sus necesidades, esperamos al menos, que les sean útiles para:

- su *necesidad* de descubrir, convencerse y sentir permanentemente que importan a alguien (vinculaciones con el grupo familiar); que se construyen con la ayuda de otros y ayudando a

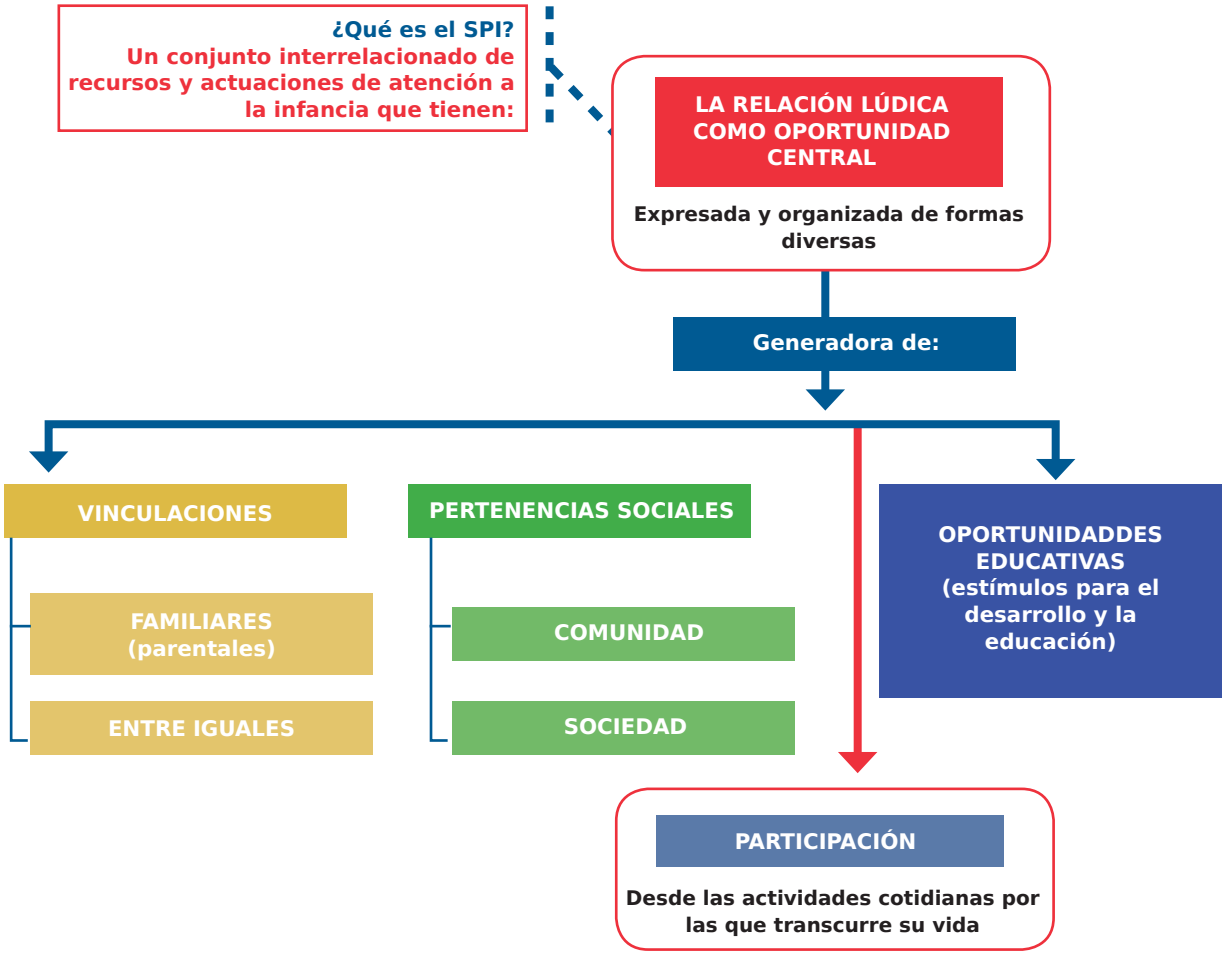
otros a ser niños (sociabilidad y vinculaciones entre iguales).

- su *necesidad* de pertenecer; saberse dentro de un grupo humano próximo, más allá del familiar, en el que participa y en el que le tienen en cuenta; descubrir progresivamente el mundo en el que se desarrolla su vida, las culturas y valores que le rodean, la diversidad humana y social, etc.
- su *necesidad* de tener a su alcance y poder aprovecharlas diversas respuestas a sus necesidades, de manera que se desarrollen sus potencialidades y adquiera el máximo de capacidades.

Como se repite continuamente en este documento, las propuestas y las actuaciones se hacen en clave de derechos, por lo tanto los niños y niñas son parte activa de sus vidas y de la vida colectiva en la que participan. El Servicio Polivalente siempre es una propuesta hecha de participación y para generar participación.

Esta definición puede concretarse en el siguiente esquema:

Gráfico 4
Una primera descripción del SPI



3. COMPONENTES BÁSICOS DE UNA PROPUESTA DE SERVICIO POLIVALENTE DE ATENCIÓN A LA INFANCIA

3.1. Una propuesta de síntesis

Con el esquema anterior se ha querido explicar cuál es la lógica central del Servicio Polivalente (lo lúdico) y cuáles las pretensiones y objetivos (las oportunidades, las vinculaciones, las pertenencias). Ahora, debemos responder a la pregunta concreta de qué hace o qué debe hacer, de manera singular un SPI.

Hemos descrito una parte de la realidad cambiante de la infancia y de las diversas actividades y recursos organizados en el espacio local que les afectan. Se ha justificado el sentido de las preocupaciones locales. Se han sistematizado criterios y formas de atención esenciales para las primeras etapas de la vida. Se han identificado y seleccionado algunas de sus necesidades y de las formas de construir oportunidades. Se han sugerido algunos aspectos generales de la actuación con sus máximos y sus mínimos. Ahora, concretando algo más todo eso, sugerimos (para describir con más detalle a continuación) que un Servicio Polivalente de Atención a la Infancia debe tener cuatro grandes grupos de actuaciones.

¿De qué debe encargarse el Servicio? ¿Qué actuaciones debe priorizar? ¿Qué le da sentido? ¿...? Sugerimos pensar en los cuatro grandes grupos que describe el siguiente esquema.

Gráfico 5
PRINCIPALES GRUPOS DE ACTUACIONES DE UN SPI

El primer grupo de ellas tiene que ver con la participación, con su introducción sistemática en las instituciones, recursos y servicios, con la creación de estructuras participativas en la comunidad. El segundo sugiere que el Servicio Polivalente se ocupe de proponer una lógica coherente compartida para las ofertas locales de actividades que llenan tiempos de infancia, que trabaje para que su diseño y prioridades tengan que ver prioritariamente con sus tiempos y no con los de los adultos. El Servicio Polivalente no es simple gestor de haurtxokos. Crea y gestiona espacios de infancia definidos en clave educativa, pero también facilita la creación de otros espacios y se preocupa por la presencia de la infancia en el espacio público. Como se ha repetido, una parte de los derechos y las oportunidades de la infancia pasa por los grupos familiares, por eso dedica parte de sus esfuerzos a ocuparse, de manera múltiple, de la vinculación y la eficiencia educativa de los adultos que lo conforman.

En todas las actuaciones aplica la perspectiva de infancia y considera a los niños y niñas sujetos activos de derechos. Intenta garantizar que quienes se ocupan de la comunidad miran, planifican, actúan teniendo en cuenta que existen ciudadanas y ciudadanos niños. Igualmente, que se hace teniéndolos en cuenta.

Con estas cuatro agrupaciones se da sentido y coherencia a las seis áreas de acción que Gaztematica propone para los diferentes Servicios Polivalentes. Con la propuesta de infancias que participan se da coherencia a todo lo relativo con los canales de *expresión y participación* y a una parte de los apoyos para la creación. La *orientación y el acompañamiento* forman parte tanto de los sistemas de apoyo familiar como de la organización de los espacios y lugares de la infancia. El *ocio educativo* es la pieza central de la oferta de actividades y espacios. La *información* forma parte de de los cuatro grupos y especialmente de la construcción de un espacio comunicativo local de la infancia y con la infancia.

3.2. Infancias que participan

Si se ha propuesto que uno de los ejes estructuradores del Servicio Polivalente sea estimular la preocupación y la implicación de la comunidad (de los responsables políticos municipales, de los diferentes profesionales, de los ciudadanos y ciudadanas) por su infancia, parece razonable que el primer grupo de actuaciones lo constituya la participación. De acuerdo con los criterios expuestos, el SPI debe ser el dinamizador de diferentes prácticas participativas. Fundamentalmente, puede y debe hacerlo de tres formas:

1. Generando y divulgando cultura participativa entre los diferentes profesionales.
2. Impulsando estructuras de participación en las diferentes instituciones en las que se desarrolla su vida.
3. Haciendo propuestas concretas de participación (con estructuras fijas o cambiantes) en diferentes asuntos de la comunidad, del barrio.

Ante la precariedad de la preocupación profesional, en general, por la implicación de los niños en las decisiones que les afectan, el Servicio debe crear cultura, ayudar a reflexionar sobre diferentes prácticas, difundir las que funcionan. Crear cultura de infancia es crear cultura de participación. En las estructuras de coordinación a las que nos hemos referido, el SPI puede convertirse en una referencia de cómo escuchar, de cómo tener en cuenta a cada niño, de cómo considerar su interés permitiéndole implicarse.

Crear cultura de infancia, es crear cultura de participación. El SPI puede convertirse en una referencia de cómo escuchar, de cómo tener en cuenta a cada niño, de cómo considerar su interés permitiéndole implicarse

La participación de los niños y niñas en las diferentes instituciones es muy dispar. Al preguntarles, por ejemplo, sobre algunas prácticas de participación y de escucha en la escuela apenas aparecen delegados con funciones significativamente importantes o el espacio de la tutoría, si existe, está destinado a *"rellenar fichas"*. Pero, también hay escuelas en las que sí existen esas implicaciones y en las que *"las sesiones de tutoría son muy importantes para solucionar los problemas que tenemos"*.

No corresponde al Servicio desarrollar la participación en la escuela, pero si ayudar o estimular que sea posible, recordar en las escuelas del entorno qué puede y debe ser posible. Existen casos concretos (la Agenda 21, por ejemplo) en los que esta implicación se da. Desde el espacio local se ayuda a los educadores en el proceso de conocimiento del entorno, se facilita la escucha por parte de las autoridades locales, se hace el seguimiento de sus aportaciones.

Aquello que verdaderamente diferencia un simple lugar de juego y entretenimiento de un espacio educativo infantil es la participación

Sí que puede tener una incidencia directa para que en cualquiera de las instituciones (entidades, servicio, recursos) locales a las que acude la infancia se les permita realmente su participación, se piense en formas organizativas en las que ellos y ellas participen de manera habitual. Obviamente, en cualquiera de los otros espacios educativos, lúdicos, de los que el SPI es especialmente responsable, la participación ha de ser el eje en torno al que se conformen. No ha de ser posible un espacio de encuentro infantil que no se organice participadamente. Aquello que verdaderamente diferencia un simple lugar de juego y entretenimiento de un espacio educativo infantil es la participación, antes incluso que la planificación o la presencia de figuras educativas adultas. Es un espacio, un contexto que pueden apropiarse como suyo, que se diseña con ellos y ellas, que se evalúa a partir de sus expresiones, con criterios en los que no predomina la perspectiva adulta.

Para los niños y niñas participar significa descubrir que tienen capacidades y habilidades y que pueden hacer contribuciones en muchos asuntos, que tienen responsabilidades compartidas y comprender su vida dentro de la comunidad

Como ya se ha indicado en el capítulo de los criterios, en el trabajo con los grupos familiares, el Servicio Polivalente ha de ayudar a que entre las pautas educativas, entre las competencias parentales, esté la de escuchar, la de hacer partícipes a los niños de las decisiones del grupo. Al intentar saber en qué temas, para qué asuntos son consultados los niños por sus mayores se descubre que pocas veces va más allá de saber qué quieren comer, qué ropa ponerse o qué hacer en los tiempos libres. Pero todas y todas se expresan diciendo que les gusta que les pregunten, dar su opinión. Este tipo de relación les hace sentirse bien.

En el apoyo a las pautas positivas han de estar los estilos educativos participativos. Entre el refuerzo a las vinculaciones, ha de figurar la construcción de sentimientos familiares como formas de compartir la vida en las que su parte también tiene importancia. Introducir la lógica participativa en la familia supone, además, pensar en cómo pueden participar conjuntamente en otras instituciones: en la escuela o en los diferentes recursos. De esa manera, los niños y niñas también descubren que sus madres y padres forman parte de la comunidad.

Cuando somos capaces de pararnos a escuchar y a descubrir las visiones que los niños y niñas tienen de la realidad que les rodea solemos llevarnos curiosas sorpresas. Como se ha indicado, en el ejercicio participativo los niños y niñas recorrieron el barrio, indicaron aquello que les parecía importante, lo pusieron en relación con su mundo, se refirieron a las autoridades. Por supuesto, pueden soñar con que su pueblo tenga playa aunque el mar esté lejos, pero también indican que es importante que la tienda de chuches esté cerca de la ludoteca o hacen una categorización de los sitios importantes que difiere bastante de la adulta.

Parece significativo el enorme desconocimiento que los niños tienen de sus autoridades municipales. Aunque no sea representativo hemos querido ilustrar este texto con el dibujo del alcalde que hacía uno de los niños. ¿Participar o mandar?

La democracia supone que los ciudadanos y ciudadanas pueden influir en los acontecimientos y provocar cambios. Lo mismo debe significar para los niños y niñas, y los adultos no deben considerar su participación una democracia de segunda. Lo volvemos a repetir, para los niños y niñas participar significa descubrir que tienen capacidades y habilidades y que pueden hacer contribuciones en muchos asuntos. También, descubrir que tienen responsabilidades compartidas y comprender su vida dentro de la comunidad. Además, la participación, en la medida que afecta a todos los niños y niñas genera inclusión, no establece diferencias entre infancias.

El SPI puede tener como encargo singular desarrollar estructuras participativas en los barrios. Los formatos experimentados son muy diversos, desde los Consejos estables hasta las estructuras que se dinamizan para abordar asuntos concretos del barrio. El diseño de los que haremos para atender a los niños y niñas de una comunidad concreta debe incluir algunas prácticas reales de participación en cada periodo de tiempo. Actuaciones para conocer e incidir en alguna parte del entorno que les rodea. Actuaciones para pensar y planificar servicios. Espacios democráticos para hablar y discutir aquellos asuntos que directamente tienen que ver con ellos y ellas.

Conviene, finalmente, recordar que no basta con poner en marcha procesos consultivos, procesos en los que simplemente nos molestamos en descubrir sus puntos de vista. También hemos de incluir procesos que proponen las personas adultas en los que aportan sus criterios y, también, influyen en las decisiones, se les reconoce poder. Pero, además, deben dinamizarse procesos participativos autónomos, propios de ellos y ellas, que surgen de ellos y que cuentan con la facilitación y el apoyo adulto. La participación también supone reconocer que tienen intereses, prioridades y estrategias propios.

El SPI puede tener como encargo desarrollar estructuras participativas, autónomas, de los niños, en los barrios

3.3. Una oferta coherente de actividades

Una parte de las actuaciones del SPI está destinada a imprimir algo de coherencia a lo que se impulsa desde el espacio local, a los criterios con los que se desarrolla, a las propuestas que siempre deben intentar proponerse. Ha de tener el encargo de sugerir una integración de las diferentes propuestas de infancia del ayuntamiento bajo determinados criterios

Tal y como se ha descrito, los tiempos de la infancia se ven sometidos a la triple contradicción del escaso tiempo disponible de los adultos, la oferta de servicios municipales y privados que rellenan sus tiempos (por la cantidad ingente de cosas a "aprender", por la necesidad de tener a los hijos bajo supervisión) y la tendencia a la privatización, a la vida de infancias separadas, ajenas a la dinámica comunitaria, del barrio, del pueblo. Los resultados, se decía en las primeras páginas de este texto, pueden resumirse en una alteración de la importancia de sus diversos tiempos, una hiperocupación, un vaciado de verdadero contenido educativo en las ofertas.

Como propuesta para el debate se sugiere que una parte de las actuaciones del SPI esté destinada a imprimir algo de coherencia a lo que se impulsa desde el espacio local, a los criterios con los que se desarrolla, a las propuestas que siempre deben intentar proponerse. Los tiempos de la infancia y las propuestas de actividades son muy diversas. Desde la psicomotricidad al deporte escolar, desde los cuentos compartidos hasta el teatro, desde el juego musical a la escuela de música, desde los talleres a los refuerzos escolares, desde la ludoteca a las actividades de verano, hay muchos mundos: de tiempos, de grados de implicación de la administración, de verdadera necesidad para la infancia, de pretensiones educativas, etc. para pensar en ejemplos que tengan en cuenta los tiempos y las actividades sugerimos el siguiente cuadro:

Cuadro 5
Una propuesta para ordenar las actividades

TIEMPOS	INTENSIDAD DE LA ACTUACIÓN			
	Acciones complementarias	Apoyos a quien está actuando	Refuerzos educativos complementario	Educación planificada a partir del juego
Tiempo paraescolar, complementario al de la escuela, en parte ligado a ella	*p.e ocio en los comedores escolares*	*p.e. actuaciones con las asociaciones de padres y madres*	*p.e. espacios familiares en colaboración con una escuela infantil*	*Educación planificada a partir del juego*
Tiempos cotidianos no escolares			*p.e. actividades extraescolares*	*p.e Haurtxokos*
Tiempos de fin de semana				
Tiempos singulares: • convivencia infantil fuera del hogar, • tiempos de vacaciones		*p.e. planificación conjunta de las actividades deportivas*		*p.e. "salidas" educativas, actividades de verano*

Con frecuencia, cuando se habla de la propuesta de actividades todo se reduce artificialmente a un cuadro de doble entrada en el que en uno de los ejes se separa lo escolar y lo no escolar y, en el otro, se diferencia aquello que se ofrece a partir de la escuela (de la institución o de las AMPAS) de aquello que ofrece el ayuntamiento o las entidades de educación en el tiempo libre. Pero la realidad que se refleja en el cuadro es algo más amplia y los componentes para definir y planificar son más.

Un Servicio Polivalente debe tener el encargo, en primer lugar, de sugerir una integración de las diferentes propuestas del ayuntamiento bajo determinados criterios. Después, en su trabajo con la comunidad, la escuela y las familias, ha de divulgar criterios de valor sobre lo que los niños y las niñas necesitan, ya sea para evitar la saturación de algunos, ya sea para reducir el empobrecimiento de estímulos y oportunidades de otros. Cuando el SPI sugiere, estimula, prioriza, mira de coordinar lo que otros departamentos hacen, organiza actividades para los diferentes tiempos de las diversas infancias, ha de considerar los criterios hasta aquí expuestos, poniendo especial énfasis en:

a. Ser coherentes con las necesidades de la infancia.

b. Seguir una lógica de desescolarización no de ampliación de los tiempos de escuela.

c. Adecuarse a cada edad. Dedicar esfuerzos a las edades olvidadas: la infancia inicial, los años de transición.

d. Mantener la centralidad de lo lúdico (que se ha explicado como dimensión irrenunciable) por encima de las otras pretensiones adultas.

e. De acuerdo con el concepto de educación que ya se ha descrito, pretender influir el desarrollo integral de los niños y niñas.

A veces, la propuesta de que el SPI ponga un cierto orden significará hacer nacer determinadas experiencias, primar con recursos unas formas de hacer. En la pequeña dimensión de muchos municipios, será no poner en marcha actividades simplemente como reacción a demandas adultas, sin valorar conjuntamente cual es la mejor respuesta con una perspectiva de infancia, teniendo en cuenta lo que ya se hace.

La centralidad lúdica, volvemos a repetir, no significa organizar el juego de los niños y niñas. La preocupación del SPI por la infancia se traduce en hacer que los niños y niñas se desarrollen en medio de las diversas formas de juego. Haciendo posible el juego libre y el supervisado, en soledad y en compañía, estimulado y planificado, en compañía de los padres y liberados de los padres y madres. El Servicio Polivalente recupera el juego como una forma esencial de educar también en la sociedad actual, también el juego lleno de nuevas tecnologías entre las que debe mantenerse el placer y la satisfacción. El juego como desarrollo personal y colectivo, el juego como proceso fundamental de aprendizaje, en el que la creatividad es posible aplicarla a resolver los problemas de cada día.

La preocupación del SPI por la infancia se traduce en hacer que los niños y niñas se desarrollen en medio de las diversas formas de juego. Haciendo posible el juego libre y el supervisado, en soledad y en compañía, estimulado y planificado, en compañía de los padres y liberados de los padres y madres

En esas diversas propuestas, la administración local lo que hace con el Servicio es preocuparse por esas formas de tener infancia y por el desarrollo de las diferentes oportunidades. Además, en algunas de esas propuestas lúdicas, especialmente cuando se trata de propuestas asociadas a los "espacios de infancia" mantiene una presencia de profesionales que ejercen de educadores y educadoras desde lo lúdico.

3.4. Espacios lúdicos con pretensiones educativas

No se trata primero de abrir ludotecas sino de concebir los espacios como lugares donde los niños y sus padres y madres puedan estar y jugar sin mojarse o sin pasar frio… La cuestión del espacio remite en primer lugar a lugares donde la infancia puede estar en compañía y jugar

Hablar de actividades supone hablar de espacios, pero hablar de los espacios infantiles es hablar de algo más. La revisión de las diversas experiencias y los debates en los grupos han hecho recordar que, en primer lugar, la cuestión de los espacios para la infancia es un tema urbanístico: espacios pensados para que los niños y niñas puedan estar y puedan jugar. No se trata primero de abrir ludotecas sino de concebir los espacios como lugares donde los niños y sus padres y madres puedan estar y jugar sin mojarse o sin pasar frio.

En todo barrio lo primero en lo que piensa el Servicio Polivalente es en dónde estarán en una interacción positiva los niños y los progenitores (los niños con otros niños y los progenitores con sus coetáneos) sin recluirse en casa y construyendo el ocio en soledad a partir de alguna pantalla. A menudo, la primera demanda de los grupos de madres y padres concienciados es la de un espacio donde ir con sus hijos pequeños. La cuestión del espacio remite en primer lugar a lugares donde la infancia puede estar en compañía y jugar. Dónde jugar libremente con los amigos y amigas[10].

En cada ciclo de edades, el espacio –desde el más abierto hasta el institucionalizado en un local singular– tendrá sus características y responderá a necesidades diferentes. Si en los primeros años buena parte del espacio será el "parque" infantil más o menos a cubierto, en los tiempos de madurez infantil cobrará sentido el trabajo de calle. El SPI estimulará la ocupación lúdica y las actividades más o menos supervisadas. Hará (especialmente en compañía de otros sistemas) propuestas de ocio para el espacio público y para los que los que su mundo infantil tiende a ser la calle.

Ocuparse localmente de la infancia también es tener un espacio singular para ocuparse activamente de la infancia. Este recurso es una parte significativa del Servicio Polivalente

Ocuparse localmente de la infancia no es tener un haurtxoko, pero tener un espacio singular para ocuparse activamente de la infancia es una parte significativa del Servicio Polivalente. Necesitamos, en cualquier caso, definir de qué estamos hablando. Ni siquiera disponemos de un nombre que el conjunto de profesionales acepte. A menudo la palabra de referencia en castellano es "ludoteca"[11] , pero el contenido de lo que se hace y de lo que debe hacerse supera las referencias normativas de ese término. A veces, la literatura se refiere a "centros de tiempo libre" o de educación en el tiempo libre. En algunos contextos se habla de "centros abiertos". Un concepto que la Ley de Infancia

[10] Entre las demandas que los padres y madres hicieron en el grupo de debate destacaban claramente las que tenían que ver con parques adecuados donde la relación y el juego fueran posibles y tranquilos. Igualmente, la necesidad de espacios cubiertos para que eso fuera posible en tiempos de escasa bonanza.

[11] En los primeros debates sobre los borradores de este documento se ha podido comprobar que los profesionales y los responsables locales de las cuestiones de infancia no atribuyen el mismo contenido, ni hacen el mismo uso tanto de la palabra haurtxoko como de la palabra ludoteca. No pretendemos unificar el lenguaje pero debemos dejar claro que, utilicemos una u otra, siempre se trata de un recurso con pretensiones educativas, definido como un espacio infantil de encuentro y no de simple custodia, en el que se presta atención desde una perspectiva lúdica, pero que no se dedica simplemente a jugar u orientar para hacer servir los juguetes, que siempre cuenta con profesionales que se convierten en referentes para el niño y para sus adultos.

retoma (art. 43) como "centros de atención diurna" dentro de los "servicios y programas de atención a la infancia en apoyo a la familia" (junto a los servicios de información y dentro del derecho a la integración) pero que no parece haberse desarrollado en ningún municipio.

Aunque tengamos que recurrir (en castellano) a dos palabras, sugerimos hablar de "lugares de infancia". Espacios físicos definidos y diseñados para ocuparse activamente de los niños y niñas, a partir de actividades lúdicas y con pretensiones educativas definidas.

Nos referimos así a espacios pensados para ellos y ellas, en los que pasan algunos de sus tiempos de vida cotidiana. En ellos se produce la posibilidad de ocupar ociosamente ese tiempo, de manera libre y de manera planificada, individual y grupalmente. Siempre existe una presencia de profesionales especializados que estimulan y dinamizan, que hacen propuestas, recogen sugerencias, planifican participativamente las actividades, que les facilitan la seguridad de sentirse valorados y aceptados, que complementan o suplen las seguridades familiares.

También necesitamos "lugares de infancia". Espacios físicos definidos y diseñados para ocuparse activamente de los niños y niñas, a partir de actividades lúdicas y con pretensiones educativas planificadas y definidas.

Todos los niños y niñas a los que se pidió que valoraran su experiencia en alguna de las ludotecas actuales expresaron una gran satisfacción. Esta experiencia positiva parece estar ligada no sólo a lo que hacen sino a que consideran que es un lugar sentido como suyo, en el que están a gusto. Los haurtxokos en los que se consulto a los niños son muy diferentes en recursos y actividades, pero ellos y ellas no parece que destaquen como principal variable del atractivo el hecho de que tengan muchos juegos y juguetes sino el poder jugar con otros, el poder hacer actividades juntos. Su principal virtud es que les permite "*jugar bien*", "*jugar juntos*". "*ayudando a los amigos*"... aunque llevarlo a la práctica cada día no sea fácil. Pero, "*se vive mejor entre amigos*".

Igualmente destacan esa parte del juego que les conecta con la realidad, singularmente la cocina. En sus peticiones sobre la ludoteca ideal aparece todo el mundo amplio de sus juegos, ya sea al aire libre ya sea con la incorporación de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de jugar.

Centrarse, como se repite continuamente, en lo lúdico no significa que todo pase por juegos y juguetes (de aquí la limitación conceptual de la palabra ludoteca). Se trata de lugares en los que lo lúdico (lo no obligatorio, lo no instrumental) también se centra en otras propuestas y centros de interés que estimulan el desarrollo, el descubrimiento del entorno, la obtención de satisfacciones. Es un lugar que el niño percibe como infantil, como propio, en el que las actividades y los recursos disponibles le hacen tomar relevancia como sujeto que vive en la infancia, le permiten vivirla. No es un lugar donde lo envían sus padres para que no esté la calle. No es un lugar donde ha de ir sino donde le interesa ir. En él, en la continua dinámica e interacción de grupo, descubre a los otros. Es un lugar de encuentro para estar y ser lúdicamente, para hacer y participar en compañía de las diversas infancias del barrio.

No es un lugar donde lo envían sus padres para que no esté en la calle. No es un lugar donde ha de ir sino donde le interesa ir

Esos lugares de infancia, son educativos porque, además, son espacios pensados para facilitar estímulos y oportunidades de acuerdo con cada edad. A ningún niño le basta con su familia. Toda la educación no puede pasar por la escuela ni por un tipo de aprendizajes. Al hacer propuestas de espacios locales de infancia lo que se está proponiendo es completar al grupo familiar y al espacio escolar. Siguiendo los criterios sobre necesidades y oportunidades hasta aquí expuestos, esos espacios de infancia también están pensados para compensar oportunidades y estímulos que las desigualdades introducen injustamente en las vidas infantiles.

Por eso, también son lugares para la educación compartida, para reforzar la tarea del grupo familiar o de la escuela. Son lugares para implicar a otros adultos en la educación de la infancia. Más adelante, cuando se adentren en la adolescencia, los educadores del Gazteleku llegarán incluso a ser la principal referencia adulta de muchos adolescentes. Ahora, en los diferentes momentos de su infancia, descubren adultos que se preocupan por ellos y ellas de la misma forma que hacen sus padres o sus profesores. Algunos niños y niñas, familiarmente más solos o cuando la familia pasa por momentos en los que quedan al margen, sienten que otras personas les prestan atención y no empiezan a vivirse como un problema.

También se trata de espacios en los que los educadores observan las dinámicas infantiles, pueden compartir algunos aspectos del acompañamiento educativo personalizado de cada niño o niña. Pueden ayudar a los padres y madres o pueden completar y reforzar a otros profesionales que tienen a su cargo niños y niñas que viven en situaciones de dificultad. Son lugares pensados para hacer posibles los objetivos que acabamos de fijar en el capítulo anterior: vinculaciones, pertenencias, oportunidades.

El haurtxoko, el lugar de infancia, siempre es un recurso diseñado y planificado de acuerdo con las pretensiones y objetivos definidos hasta aquí, que ha de reunir cinco grandes características:

A ningún niño le basta con su familia. Toda la educación no puede pasar por la escuela ni por un tipo de aprendizajes. Al hacer propuestas de espacios locales de infancia lo que se está proponiendo es completar al grupo familiar y al espacio escolar

a. Ser un espacio diseñado y organizado arquitectónicamente, de acuerdo con las características de los niños y niñas de diversas edades y un proyecto de funcionamiento.

b. Disponer de juegos y juguetes y de espacio para dedicarse a jugar, individual y grupalmente.

c. Tener una propuesta amplia de actividades a partir de las cuales consensuar con los niños y niñas propuestas de ocio cotidiano.

d. Tener un proyecto de conocimiento e integración el barrio. Formar parte como recurso del tejido social del territorio.

e. Tener un grupo de educadoras y educadores responsables de su funcionamiento.

Aunque la mayor parte de estos espacios están dirigidos a chicos y chicas de los periodos centrales de la infancia (entre los 4 y los 11 años), también deben existir otros, o una parte de ellos organizada de manera diferente, destinada a los más pequeños. Sus características son diferentes y nos vamos a referir de nuevo a una parte de ellos al hablar del cuarto grupo de responsabilidades del SPI.

Para los niños de la pequeña infancia, de los primeros años de vida, el juego y la vinculación a partir del juego también son claves. Construir oportunidades para estos años significa también crear espacios de interacción lúdica. Volvemos al problema de los nombres: ludoteca para la pequeña infancia, bebeteca, espacio familiar, etc. Nos tendremos que inclinar por el de "espacios familiares", en plural, pero dejando claro que son espacios infantiles, espacios donde los niños y niñas pequeños viven su infancia en compañía de sus principales adultos. Juegan, escuchan cuentos y relatos vitales, se relacionan con otros niños, descubren más padres y madres con la presencia segura de sus progenitores. Padres que, además, como luego insistiremos, aprenden a jugar con ellos y a compartir sus felicidades. Unos y otros amplían su repertorio de juegos, juguetes y ocio creativo. Ya hemos resumido que es en las edades tempranas cuando los déficits de estímulos y la socialización precaria generan las desigualdades. Además, son edades para jugar, para crecer y aprender jugando, por lo que buena parte de la compensación posible debe producirse en esos espacios de encuentro.

Para los niños de la pequeña infancia, de los primeros años de vida, el juego y la vinculación a partir del juego también son claves. Construir oportunidades para estos años significa también crear espacios de interacción lúdica

3.5. Niños y niñas que necesitan padres

El último grupo de propuestas de actuación para el Servicio Polivalente lo constituyen los diferentes apoyos al grupo familiar. Habíamos justificado la importancia de esta preocupación a partir de cuatro grupos de razones:

- Garantizar el derecho de los niños y niñas a disponer de adultos a los que importar. Pretensión que nos llevaba a estimular los procesos de vinculación y a apoyar las funciones parentales.
- Transmitir el mensaje de que los niños y niñas necesitan ser educados y son en primer lugar responsabilidad de sus progenitores, lo que nos lleva a facilitar su acceso a la información necesaria y a ayudarles a adquirir y mantener su capacidad educativa.
- Destacar la importancia de los primeros años de infancia. Por eso, sugeríamos racionalizar con coherencia y calidad la atención local a los 0-3 años y completarla con el desarrollo de espacios lúdicos compartidos.
- Destacar la complejidad que significa educar hoy y las contradicciones entre los estilos de vida adultos y las necesidades de la infancia, lo que nos llevaba a proponer algo más que ofrecer servicios a los padres para que gestionen su tiempo sin la presencia molesta de los niños.

Pretendemos que se dediquen a ser niños en compañía de sus adultos, buscamos que así se vinculen mutuamente y tratamos de que mejoren sus capacidades parentales sabiendo más, descubriendo nuevas prácticas, sumándose a la preocupación de la comunidad por sus niños y niñas

Este grupo de propuestas podemos definirlo en torno a dos grandes actuaciones: los espacios familiares y las actuaciones informativas. Una división algo ficticia ya que en todos los casos ponemos el foco en los niños y niñas, pretendemos que se dediquen a ser niños en compañía de sus adultos, buscamos que así se

vinculen mutuamente y tratamos de que mejoren sus capacidades parentales sabiendo más, descubriendo nuevas prácticas, sumándose a la preocupación de la comunidad por sus niños y niñas.

Hemos optado por utilizar el nombre de "espacio familiar" porque tiene detrás una cierta literatura profesional ya consolidada. Pero, ya se ha advertido que se trata del "lugar de la pequeña infancia", del "haurtxoko de los más pequeños", de ludoteca con padres. Está centrado igualmente en lo lúdico pero otorga un papel central a la construcción y el refuerzo de las vinculaciones y a la relación lúdica con los adultos cercanos. Pero se trata de padres y madres que juegan. La lógica y la dinámica de cualquiera de estos espacios también se centra en el grupo y siempre incluye cuatro componentes: la interacción compartida entre los diferentes padres y madres; la interacción entre los niños y niñas en presencia de sus adultos; la presencia de profesionales no directivos con los que se comparte la experiencia y las incertidumbres de hacer de madres y padres; la facilitación de las vinculaciones sociales y de las redes de apoyo comunitario para ocuparse de los niños y niñas de todos[12].

Se trata de una propuesta en la que el Servicio Polivalente tiene, en gran medida, que dedicarse a cumplir la función de *compartir y construir con otros sistemas* que definíamos en el capítulo 6 de la segunda parte. En los primeros meses de vida infantil poco podrá hacer que no sea estimular al Sistema de Salud y a sus recursos de pediatría para impulsar espacios de interrelación entre madres y padres con sus bebes para sentirse como tales y aprender a hacerlo mejor. Después, una parte de sus actuaciones tendrá que ver con cómo dar continuidad y complementar aquello que se debería estar haciendo localmente como propuesta de educación infantil. En el apartado de los apoyos familiares aportará algunos de ellos pero tendrá que conseguir que otros sistemas orienten, medien o hagan intervenciones terapéuticas en el grupo familiar. Lo más razonable sería que el SPI ayudara a integrar en un esquema coherente todas las propuestas de atención a la pequeña infancia, superando la simple propuesta de conciliación de los tiempos y la oferta de servicios.

Lo más razonable sería que el SPI ayudara a integrar en un esquema coherente todas las propuestas de atención a la pequeña infancia, superando la simple propuesta de conciliación de los tiempos y la oferta de servicios

Volviendo a los esquemas, podríamos insistir, como se refleja en el gráfico siguiente, que el "espacio familiar" siempre es una propuesta que conecta y comparte tareas de la educación infantil del territorio y siempre es una propuesta que tiene que ver con el apoyo a las familias. Complementariamente, en los espacios y contextos de la infancia aparecen otras actividades y otros espacios abiertos y no formalizados, como ya se ha indicado anteriormente. Tampoco debe olvidarse que llevar a los niños de los primeros años de vida a la guardería no ha de ser una opción universal. También, que no ha de ser una opción que comporte ir todo el día y todos los días. Por eso, necesitamos definir otros espacios familiares a medio camino, que compartan actividades lúdicas, espacios y orientaciones con los recursos locales de educación infantil.

[12] *Los padres y madres de los niños pequeños con los que hablamos destacaron claramente entre sus demandas la necesidad de esos espacios para el juego en familia y para la estimulación (psicomotora, relacional, verbal, etc.) de los niños en compañía de sus progenitores.*

Gráfico 6
Cómo ubicar los espacios familiares

Si nos acercamos desde la perspectiva de las actuaciones de información tendremos, de nuevo, un conjunto de actividades que podemos definir como una forma de conseguir que la infancia esté presente en la dinámica informativa del territorio. Es decir, conseguir que desde el boletín municipal a la radio o tv locales, la web del ayuntamiento, tengan entre sus temas habituales el mundo de la infancia. Además, las dinámicas participativas a las que nos hemos referido tienen también su traslación informativa: en los espacios de comunicación ha de aparecer su voz; su opinión ha de ser visualizada y considerada.

Se trata de conseguir que la infancia esté presente en la dinámica informativa del territorio, que en los espacios de comunicación aparezca su voz, que su opinión sea visualizada y considerada

Una parte significativa de las actuaciones informativas tiene que ver con los apoyos familiares, de los cuales el más elemental consiste en hacer llegar a padres y madres información básica sobre la crianza y la educación de los hijos. En el espacio local no se suele tener capacidad para generar información, conocimientos, prácticas positivas, etc. relacionadas en general con la infancia, pero sí se tiene la capacidad de construir red, enlaces, estímulo a la curiosidad por saber, formas de encontrar respuestas a las preocupaciones educativas. Podríamos decir que el Servicio Polivalente debe pretender estimular las preocupaciones y facilitar canales de respuesta, conexiones con información positiva definida desde la perspectiva de la infancia. El SPI, por ejemplo, puede construir en compañía de los diversos profesionales que se ocupan de la infancia una página de acceso a información relevante, útil para mejorar la preocupación colectiva por la infancia y para la mejora de las competencias parentales.

Debe pensarse localmente cómo conseguir que todo niño o niña sabe a quién recurrir cuando las cosas en su vida no van bien o cuando considera que sus derechos o los de sus iguales están siendo vulnerados

Finalmente, una parte de las actuaciones informativas tienen que ver directamente con los niños y niñas. Debe pensarse localmente cómo conseguir que todo niño o niña sabe a quién recurrir cuando las cosas en su vida no van bien o cuando considera que sus derechos o los de sus iguales están siendo vulnerados.

En los recursos, en los espacios de infancia, una parte de la tarea consiste en ayudarles a conocer nuevas formas de juego o a conocer otros juguetes. Parte del trabajo ya se ha dicho que consiste en conocer la realidad que les envuelve a partir de las relaciones lúdicas. Igualmente, conviene considerar que la infancia también vive en red y que las nuevas generaciones digitales viven "conectadas" buena parte de sus infancias. Ya sea la comunicación, ya sea el juego virtual, ya sea su uso para la creatividad y la expresión, necesitamos considerar cómo se ubica la atención educativa lúdica en la sociedad de la comunicación. Ni podemos considerar la infancia a partir de un cierto idealismo de lo rural y la proximidad permanente con la naturaleza, ni podemos pensar que las tecnologías de la comunicación en las que están inmersos (deberían poder estarlo) desde que nacen pervierten sus infancias.

3. 6. La dinámica profesional en un SPI

En todo municipio (o grupo de municipios) debe existir un profesional cualificado que tenga como encargo ocuparse de la atención a la infancia, pueda dinamizar la interrelación entre diferentes profesionales y estimular la coherencia entre las diferentes ofertas de actividades

La implicación, la construcción de redes de apoyo, el voluntariado, no debe significar que con la infancia vale todo. Detrás de toda actividad de infancia ha de haber referencias profesionales

Cuando se intentan plasmar las concreciones de un servicio siempre se suele recurrir a una triple dimensión (así lo hicimos con el SPA) que da una cierta sensación de realismo. Se pretende aclarar qué se hace, quién lo hace y desde dónde se hace. Como se ha intentado argumentar a lo largo de todo el documento hacerlo así aquí sería un reduccionismo. La propuesta básica de actuaciones y de actividades es muy diversa; los contextos y los lugares de acción pueden ser unos u otros en función de aspectos como la edad o las desigualdades; la propuesta en su conjunto necesita interdisciplinariedad y multiplicidad de encargos. No obstante, debe quedar claro que ni todo vale, ni se puede hacer sin profesionales. Por eso, debemos concretar algunos de los mínimos, insistimos mínimos, de actuación profesional que el SPI necesita.

Tanto los criterios y objetivos como las propuestas de actuación que se han hecho hasta ahora sobre el Servicio Polivalente conducen a sugerir que en todo municipio (o grupo de municipios) debe existir un profesional cualificado (un técnico) que tenga como encargo ocuparse de la atención a la infancia. Ha de tener esa preocupación singular por la infancia mediante un encargo explícito, con pretensiones de globalización y de trabajo interrelacionado, impulsando cambios de perspectiva en los diferentes servicios que organizan actividades y atenciones para los niños y niñas.

Si, como se ha insistido, no se trata de organizar más actividades para los niños sino de ocuparse de ellos y ellas, de sus necesidades, se necesita crear es-

tructuras locales de trabajo compartido, espacios de reflexión y trabajo en red. Como se trata de implicar a la comunidad en la preocupación por su infancia, el SPI ha de colaborar en la dinamización de las entidades del barrio y en elaborar con ellas planes comunitarios de infancia. La implicación, la construcción de redes de apoyo, el voluntariado, no debe significar en ningún caso que con la infancia vale todo. Obtenga retribución o no por su implicación, detrás de toda actividad de infancia ha de haber referencias profesionales.

El SPI necesita profesionales con competencias para observar, acompañar, ser referencia infantil y dinamizar la participación

Junto a ese técnico local deben existir profesionales titulados expertos en ocuparse de la infancia. En todas las propuestas de actuación que se hacen en este documento se considera que detrás hay un profesional titulado, que conoce el mundo de la infancia y las formas adecuadas de dar respuesta a sus necesidades. En cada uno de ellas su forma de actuar será diversa. En todas, los profesionales que intervienen tendrán que tener capacidades para coordinarse con otros profesionales, conocimientos y competencias para observar las realidades y las dinámicas de los grupos infantiles, conocimientos y competencias para acompañar parte de los procesos evolutivos y educativos de los niños y niñas con los que trabaja y, en algunas actuaciones, de apoyo a sus grupos familiares, competencias para dinamizar procesos participativos.

No se trata de poner monitores que vigilen y entretengan sino de figuras adultas presentes en el mundo infantil que completan la influencia familiar

Al hablar de propuestas "educativas" y no de simples actividades estamos recordando que no se trata de poner monitores que vigilen y entretengan sino de figuras adultas presentes en el mundo infantil que completan la influencia familiar, se pueden convertir en referencia significativa para los niños y niñas, llegan ser una figura central para algunos, tienen capacidad para observar la realidad infantil del territorio y la de cada uno de los niños y niñas a los que prestan atención. No estamos hablando de tener "ludotecarios" sino de profesionales de la atención a la infancia que se relacionan educativamente con los niños y niñas en entornos y contextos lúdicos.

La composición de actuaciones que en cada una de las áreas propuestas para el SPI tenga cada territorio va a determinar el número de profesionales con los que contar, las formas concretas de implicar a los de otras áreas en la atención a la infancia y de construir formas de trabajo compartidas.

4. EL SPI Y LOS OTROS SISTEMAS QUE SE OCUPAN DE LA INFANCIA

A lo largo de todo este texto se ha remarcado que buena parte de las oportunidades que dan respuesta a las necesidades infantiles son o deben ser construidas por el conjunto de sistemas del Bienestar. No se ha reclamado para el Servicio Polivalente ningún intento de integración bajo un nuevo servicio. Sí que se ha insistido en tres aspectos singulares que lo caracterizan: el Servicio Polivalente puede ser la principal referencia local de la preocupación comunitaria por la infancia; no se ocupa de los niños y niñas (incluso para conseguir que otros se ocupen) a partir de ninguna etiqueta, diagnóstico o derivación previa, su po-

El SPI es la referencia local de la infancia su población diana son todas las infancias, su eje de acción lo constituye los entornos lúdicos, considerados como oportunidades educativas.

blación diana son todas las infancias; su eje de acción siempre lo constituye los entornos lúdicos, considerados como posibilidades para tener infancia y como oportunidades educativas.
Pero, también se ha dicho que ocuparse de todas las infancias no significa responsabilizarse de facilitarles todo lo que necesitan. Por el contrario, hacerlo posible significa encontrar una forma positiva de trabajar con otros sistemas, siempre con lógica local y con perspectiva de infancia.

Aunque aquí nos estemos refiriendo a formas de trabajo profesional, no está de más recuperar las visiones relacionadas que los niños y niñas tienen y sus formas de globalizar la vida. En el proceso de consulta se tomó como referencia la ludoteca (la centralidad de lo lúdico) y se pidió que enumeraran los sitios más importantes que les gustaría tener alrededor. Uno de ellos es la ikastola.

No creen que la escuela tenga que ser algo desconectado y, dependiendo de cómo sea su experiencia con ella, sugieren que las cosas que hacen en un lugar pueden hacerse en el otro. Lo más obvio, por ejemplo, es que las actividades creativas sean las mismas o tengan continuidad de la escuela a la ludoteca y viceversa.

La lógica de la transversalidad y de la coordinación forma parte de la comprensión de la vida que tienen los niños. Lo que hacen con unos y otros no tiene por qué ser diferente y desconectado. Si se les deja, son capaces de enhebrar con el hilo lúdico su casa, la playa, la ludoteca, la ikastola, el médico y el parque.

4.1. Trabajar con el sistema educativo

La lógica escolar ha de impregnarse de la lógica local de infancia

En general, los profesionales que han participado en el proceso de elaboración de este documento han venido a destacar que la clave de la relación con el sistema educativo pasa por incorporar a la escuela a los proyectos de infancia del territorio. Dicho de otra manera, que la lógica escolar se impregne de lógica local de infancia.

Con la educación 0-3 ya se ha insistido en tres aspectos: la importancia clave que tiene para los niños y niñas la calidad de las atenciones que se les prestan; los aspectos singularmente locales que tiene ese tramo de la educación; la necesidad que el conjunto de las atenciones responda a una lógica de infancia compartida y no sea una simple respuesta a las necesidades de los tiempos adultos. Por esas razones parece que la relación con el Servicio Polivalente han de pasar por:

- definir conjuntamente la "escuela infantil" local como algo más que escuela.
- tener un conjunto de actividades lúdicas compartidas.
- si es el caso, compartir los "espacios familiares".
- definir conjuntamente los apoyos familiares a desarrollar.

Con el resto de ciclos educativos escolares podría decirse que la línea de fondo sería que las escuelas incluyeran y compartieran en su proyecto educativo de centro las propuestas educativas del territorio. Debería romperse la concepción de actividades escolares y extraescolares para considerarlas todas educativas pero con lógicas y en contextos diferentes. Podríamos decir que lo no académico, todo aquello que no pasa por los aprendizajes curricularmente definidos, debería formar parte de una iniciativa compartida entre la escuela, las familias y el Servicio Polivalente. Los "espacios infantiles" deben ser considerados como espacios educativos que influyen de manera singular en los niños y niñas que al día siguiente van a la escuela.

Lo no académico, todo aquello que no pasa por los aprendizajes curricularmente definidos, debería formar parte de una iniciativa compartida entre la escuela, las familias y el Servicio Polivalente

La propuesta de racionalización de las actividades que ocupan los tiempos de la infancia ha de ser discutida y acordada con las escuelas y las familias. Unos y otros deben entender y aceptar la lógica de las necesidades de la infancia como colectivo de ciudadanos y ciudadanas que se socializan sin pasar exclusivamente por las relaciones que impone ir a una u otra escuela.

La escuela ha de considerar buena parte de las propuestas del Servicio Polivalente como oportunidades educativas que algunos niños y niñas de entornos familiares más frágiles necesitan

Con la escuela, además, el Servicio Polivalente deberá llegar a acuerdos sobre cómo colaborar en la comprensión de la educación por parte de los padres y en la mejora de sus capacidades educativas. Igualmente, un aparte de las actividades de participación pasa por el contexto escolar y habrá que llegar a acuerdos sobre cómo facilitar y potenciar su práctica.

Por último, aún destacando que esta relación será a tres (servicios sociales, escuela y SPI) habrá que trabajar para que la escuela considere buena parte de las propuestas del Servicio Polivalente como oportunidades educativas que algunos niños y niñas de entornos familiares más frágiles necesitan y refuerce el que las utilicen. En alguna de las propuestas del SPI, los educadores y educadoras –que se han convertido en un referente positivo- colaboraran en el acompañamiento educativo de algunos niños y niñas.

4.2. Infancia y servicios sociales. Infancia y sistema de protección

Los niños y niñas que son atendidos por servicios sociales o por alguno de los recursos del sistema protector también son niños y niñas del Servicio Polivalente. Aunque las leyes no suelen tener en cuenta lo que aporta a la atención a la infancia el Sistema de Promoción, la mayoría de las normas se refieren indirectamente a él al reivindicar la discriminación positiva o el derecho al juego y a la convivencia normalizada entre las diferentes infancias.

El SPI encarga a los ayuntamientos garantizar el ejercicio de los derechos por parte de los niños y niñas, proteger su desarrollo integral, evitar que las carencias les afecten, garantizar el carácter educativo de las actuaciones

Ya se ha señalado cómo la Ley de infancia encarga a los ayuntamientos garantizar el ejercicio de los derechos por parte de los niños y niñas, proteger su desarrollo integral, evitar que las carencias les afecten, garantizar el carácter educativo de las actuaciones, etc. Entre las respuestas que, según la norma,

deben crearse en el ámbito local están los sistemas de información para que los niños y niñas conozcan y sepan cómo acudir a los recursos de atención y los servicios y programas de atención a la infancia. De la Ley de servicios sociales debemos considerar su carácter comunitario, la consolidación de la intervención socioeducativa y psicosocial como forma de atención predominante también para la infancia, así como las diversas formas de trabajo con los grupos familiares. En cualquier caso, las leyes y los servicios sociales en general suelen estar desbordados por otras atenciones, de manera que las infancias tienden a quedar en segundo plano y vamos a tener que trabajar para que la infancia sea una preocupación social local prioritaria. Con los niños y niñas que viven en situaciones de riesgo o de desprotección el Sistema de Protección tiene, entre sus prioridades, el trabajo con los grupos familiares para construir vinculaciones y conseguir mejoras significativas en las capacidades parentales. Como ayuda, el sistema ofrece actividades de ocio y apoyos escolares.

Las estructuras y las prácticas profesionales para dar respuesta a las necesidades de la infancia tienen que estar diseñadas para hacer posible la atención cercana, mientras crecen y evolucionan en su propio entorno

La relación del SPI con servicios sociales y de protección se basa en el criterio compartido de que las estructuras y las prácticas profesionales para dar respuesta a las necesidades de la infancia tienen que estar diseñadas para hacer posible la atención cercana, mientras crecen y evolucionan en su propio entorno. Es en gran medida el Servicio Polivalente quien puede ayudar a que las respuestas que reciben los niños y niñas no agudicen sus dificultades.

El Servicio Polivalente, siguiendo los criterios fijados para el conjunto del Sistema, apuesta por dar cabida en sus propuestas a la diversidad de infancias. Atender a la diversidad, en la diversidad real del barrio, es que nos ocupemos de niños diversos que acuden por razones diferentes y siguen itinerarios vitales diferentes y que, incluso, pueden hacer cosas diferentes. En un "espacio de infancia", por ejemplo, tienen que ir (tiene que estar previsto que sea posible) los que la familia apunta para hacer una determinada actividad infantil, los que trae la madre por indicación de un profesional que le ayuda y le aconseja usarlo, los que están en algún tipo de proceso terapéutico y hace falta que tengan espacios de acción educativa intensa, los que envía el tutor para buscar algún refuerzo en su tarea, los que algún profesional descubre que en casa hay rupturas y crisis que le están temporalmente afectando y, también, los que están bajo la acción socioeducativa de los profesionales de servicios sociales.

El SPI requiere construir un sistema de trabajo compartido para que se entienda que está pensado para la mayoría de infancias pero que su tarea siempre va a ser complementaria. Siempre requiere otros profesionales de referencia que hacen el verdadero acompañamiento

Pero, una propuesta así requiere haber construido un sistema de trabajo compartido para que se entienda que el Servicio Polivalente está pensado para la mayoría de infancias pero que su tarea siempre va a ser complementaria. Siempre requiere otros profesionales de referencia que hacen el verdadero acompañamiento. Desde el Servicio se refuerza, se normaliza, se acompaña parcial y temporalmente, a los niños y a su grupo familiar. Como se ha dicho, el SPI es un conjunto de oportunidades para la infancia que los otros sistemas han de reforzar y hacer servir.

En las propuestas de trabajo con familias habrá que buscar un espacio de confluencia entre las actuaciones de servicios sociales, del sistema protector y del SPI. Lo razonable sería definir una secuencia complementaria, que tenga en cuenta que, como se ha dicho, la efectividad de la ayuda a los padres depende de la

interacción con otros padres y que la desvinculación que los niños padecen no es sólo con sus padres sino con la comunidad. Sabemos que en la mayoría de familias con las que trabaja el sistema protector para poder preservar la permanencia de los hijos en ella, la gran dificultad consiste en que no pueden ofrecerles relaciones con otros adultos, con otros niños. Con sus propuestas comunitarias el Servicio Polivalente puede contribuir a vincular a las familias con el territorio y los recursos.

4.3. Infancia y sistema de salud

Una parte de las incidencias más significativas sobre la infancia tiene que ver con el conjunto de recursos y servicios del sistema de salud. Resulta difícil definir una forma razonable de ocuparse de los niños y niñas del territorio sin incorporar a los profesionales de la salud a los espacios de coordinación y planificación, al trabajo en red. En determinadas actuaciones, ellos y ellas pueden ser determinantes para llegar hasta los niños y sus familiares. En determinadas situaciones, su propuesta puede ser la que centre una actuación.

Resulta difícil definir una forma razonable de ocuparse de los niños y niñas del territorio sin incorporar a los profesionales de la salud a los espacios de coordinación y planificación, al trabajo en red

Desde las perspectivas definidas en este documento cobran especial relevancia tres tipos de actuaciones en las que la relación estable con los profesionales de la salud es esencial:

a. Las actuaciones relacionadas con los primeros tiempos de infancia y las vinculaciones con los adultos.

b. Las actuaciones destinadas a estimular el desarrollo de los niños y niñas en situación de especial carencia.

c. La atención a las dificultades que genéricamente podemos denominar de salud mental.

Aquello que se propone para dar coherencia a la atención en los primeros años infantiles ha de hacerse en colaboración con recursos de pediatría y de atención familiar

Buena parte de lo que se propone para dar coherencia a la atención en los primeros años infantiles ha de hacerse en colaboración con recursos de pediatría y de atención familiar. En unos casos estimulando la creación conjunta de la actividad, en otros reforzando aquello que ya se hace desde salud, en otros incorporado a sus profesionales en las propuestas educativas.

Las respuestas a los trastornos emocionales y a las dificultades psíquicas pasan por la normalización que suponen las propuestas hechas desde el SPI

La diferencia de oportunidades tiene su traslación, como se ha insistido repetidamente en este documento, en el desarrollo de las potencialidades. Desde salud ha de poder contarse con las propuestas del SPI para evitar las dificultades madurativas y el empobrecimiento educativo.

Una parte significativa de las respuestas a los trastornos emocionales y a las dificultades psíquicas que pueden afectar en diferentes momentos a los niños y niñas, pasa por la normalización que suponen las propuestas hechas desde el SPI. Igualmente los profesionales que actúan desde los diferentes recursos y actividades han de contar con un sistema de relación con los profesionales de la salud mental que sea ágil, que no cree dificultades añadidas. Por último, desde los recursos de salud se puede ayudar significativamente a las familias para que comprendan la transición de sus hijos e hijas hacia la adolescencia que pone fin a los años de infancia, especialmente en todo aquello que tiene que ver con la pubertad.

UN RESUMEN FINAL PARA RECORDAR LA LECTURA

El texto leído es largo. Va y viene a conceptos y propuestas. Suponemos que el lector o lectora ha subrayado, destacado, tachado, descubierto vacios. Para eso está escrito, para propiciar el debate. No obstante, nos ha parecido imprescindible escribir un pequeño resumen final. Una especie de chuleta de examen para recordar ideas que, con enormes simplificaciones, se estructura en cinco grupos[13]:

1. PARA SITUARSE

- Este documento supone una propuesta de concreción de Gaztematika en la infancia (0-11 años).
- Es un conjunto de sugerencias para elaborar una propuesta coherente de atención a la infancia en el espacio local. No es una propuesta para acumular recursos y actividades.
- Se ocupa de los ciudadanos y ciudadanas niños. Como tales tienen derecho a un discurso político y técnico propio, que no dependa de lecturas y preocupaciones con lógica adulta.
- Una propuesta que debe adaptarse a los profundos cambios que se producen en nuestra sociedad –que afectan intensamente a la infancia- y que ha de ser dinámicamente innovadora.

2. CRITERIOS QUE DAN COHERENCIA

- Partimos de las necesidades y construimos oportunidades.
- Se pretende contribuir a que tengan infancia y a que no se les impida tener futuro.
- Pretendemos ocuparnos de todos los niños y niñas, en compañía de diversos sistemas, recursos y profesionales, completando y compensando.
- Ocuparse de la infancia también es ocuparse de sus grupos familiares.
- Se trata de sujetos activos con un conjunto de derechos que han de poder ejercer, formando parte de una comunidad en la que siempre tienen algo que decir.

3. CRITERIOS PARA ORGANIZAR

- La propuesta parte de considerar cuáles deberían ser los recursos básicos a los que los niños y niñas han de poder acceder en cualquier territorio.
- Se sugiere articular la propuesta concreta de cada espacio local en torno al SPI que, en primer lugar, debe tener como tarea constituirse en la principal referencia local de infancia.

[13] Se ha redactado, igualmente, un resumen en formato presentación: "El SPI en el espacio local. Una propuesta base para su definición" que también puede contribuir a obtener una visión global de manera esquemática.

- Para articular la propuesta se tienen en cuenta los diferentes ciclos infantiles, las diversas necesidades y los lugares, entornos y contextos en los que transcurre la vida infantil.
- La organización del SPI puede ser diferente en cada territorio, pero siempre debe contar con un técnico responsable de la preocupación central por la infancia, de los profesionales educadores que cada actuación requiera y de un sistema de trabajo compartido que posibilite la preocupación de la comunidad y la implicación de los otros profesionales.
- El eje de las propuestas que articula, organiza o gestiona el SPI es la dimensión lúdica.
- Pretende construir o reforzar vinculaciones familiares y grupales, pertenencias sociales y oportunidades educativas.

4. CUATRO GRUPOS DE ACCIONES

- El SPI se preocupa singularmente de hacer posible y real la participación de la infancia.
- El SPI busca dar coherencia global y sentido de infancia compartido al conjunto de propuestas y actividades infantiles locales.
- El SPI impulsa, crea y, en su caso, gestiona diversos espacios para hacer posible que la infancia juegue, se desarrolle jugando.
- El SPI impulsa, dinamiza o crea espacios familiares destinados a que los niños y niña tengan padres y madres competentes.

5. EN COMPAÑÍA DE PROFESIONALES DIVERSOS

- El SPI pretende ser la principal referencia local, se ocupa de todas las infancias, no lo hace a partir de etiquetas, diagnósticos o derivaciones, su eje de acción lo constituyen los entornos lúdicos, considerados como posibilidades y como oportunidades educativas. Pero, ocuparse de todas las infancias no significa responsabilizarse de facilitarles todo lo que necesitan. Para hacerlo posible necesita encontrar una forma positiva de trabajar con otros sistemas (la escuela, el sistema de salud o los servicios sociales) siempre con lógica local y con perspectiva de infancia.

ALGUNOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA

CONSEJO DE EUROPA (2007): *Construir una Europa para y con los niños* http://www.coe.int/t/dg3/children/other%20langauges/Booklet%20ES.pdf

CONSEJO DE EUROPA (1996): *Convention européenne sur l'exercice des droits des enfants*

UNICEF (2007): *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 7.* UNICEF Innocenti Research Centre, Florencia

UNICEF (2008): *"El cuidado infantil en países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados".* Report Card Innocenti N° 8. Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia

UNICEF (2010), *"Los niños dejados atrás: Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en las naciones ricas del mundo",* Innocenti Report Card 9, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia

OBSERVATORIO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN LA CAPV. Febrero 2011: *Sistema de indicadores para el seguimiento de la realidad de la infancia y la adolescencia en la CAPV.* Ikuspegui@k. Gobierno vasco

OBSERVATORIO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN LA CAPV (2010): *Aproximación a las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia en la CAPV.* Ikuspegui@k. Gobierno vasco.

Evaluación de la ejecución en 2009 del *II Plan interinstitucional de apoyo a las familias.* Ikuspegui@k. Gobierno vasco.

IMMIGRAZIOAREN BEHATOKIA (2011): *La década prodigiosa de los flujos migratorios.* www.ikuspegi-inmigracion.net.

DIPUTACIÓN FORAL DE GIPUZKOA (2008): *Ludotekaren definizioa. Orientabideak.*

FUNES, J. (2008): *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy.* Barcelona. Graó.

LANSDOWN, G. (2005): *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en les decisiones que les afectan.* Fundacion Bernard van Leer. La Haya

TONUCCI, F. (2002): *Se i banbini dicono: adesso basta.* Roma. Gius. Laterza.

TONUCCI, F. (1996): *La città dei bambini.* Roma. Gius. Laterza.

AA.VV. (2010): La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva. FEMP. Madrid

AA.VV. (2010): *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias.* FEMP. Madrid

FEDERACIÓ D'ASSOCIACIONS DE MARES I PARES D'ALUMNES DE CATALUNYA, LA FUNDACIÓ CATALANA DE L'ESPLAI (2002). *Eduquem més enllà de l'horari lectiu.* Barcelona

FUNDACIÓ CATALANA DE L'ESPLAI (2009): *Els centres d'esplai, ara i aquí. Les 10 qüestions clau per impulsar l'educació en el lleure.* Barcelona

ANEXO I: TEMAS SOBRE LOS QUE TRABAJARON LOS NIÑOS Y NIÑAS

1. En tu casa, ¿con quien vives?
2. ¿Cómo es tu madre?
3. ¿Cómo es tu padre?
4. Normalmente, ¿quién te recoge al salir del cole? (a los más pequeños: quien te ha recogido hoy)
5. ¿Cuándo llegas a casa, quién está allí?
6. Al acabar el cole, ¿qué haces? (diferenciar lo que hacen en casa de las actividades extraescolares)
7. Al salir del cole, ¿dónde juegas?
8. De todo lo que haces ¿qué es lo que más te divierte?
9. ¿Vas a alguna ludoteca o club para niños y niñas?
10. Cuando tú estás en casa, ¿qué hace tu madre? ¿y tu padre?
11. ¿Crees que a tu madre le gusta estar contigo? ¿y a tu padre?
12. ¿Qué haces cuando no tienes cole? (los fines de semana, los días de vacaciones)
13. ¿De todo lo que haces qué es lo que más te gusta hacer?
14. ¿Los niños y las niñas, tienen derechos?
15. Dime uno o dos
16. ¿Los mayores te tienen en cuenta? ¿Te preguntan tu opinión? ¿En qué cosas?
17. En tu clase, ¿tenéis delegado o delegada?
18. ¿Qué hace el delegado?
19. ¿Hacéis asamblea o reunión de clase?
20. ¿Sabes quién manda en tu pueblo?
21. ¿Si estuviera aquí el alcalde (sa) qué le diríais?

ANEXO II: RELATO DE LA DINÁMICA PARTICIPATIVA

PROCESO PARTICIPATIVO DE CONSULTA REALIZADO CON NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 11 AÑOS

1. INTRODUCCIÓN

1.1 FACTORES QUE HEMOS TENIDO EN CUENTA A LA HORA DE DISEÑAR LA CONSULTA

2. PROCESO DE TRABAJO: FASES Y TEMÁTICA A TRABAJAR

2.1. FASE 1: RECOGIDA DE OPINIÓN

2.1.1. Preguntas para conocer la experiencia y opinión de los niños y niñas sobre...

2.1.2. Programa en las ludotecas...

2.1.3. Programa en las escuelas...

2.1.4. Con las familias...

2.2. FASE 2: DEL HAURTXOKO AL MUNICIPIO

2.3. FASE 3: PROPUESTAS DE MEJORA

2.4. FASE 4: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3. ELEMENTOS QUE HAN FAVORECIDO LA EXPERIENCIA

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de elaboración de la definición del Servicio Polivalente para la Infancia, la Dirección General de Juventud de la Diputación Foral de Gipuzkoa apostó por incorporar la voz y opinión de los niños y niñas. Es por ello que se pusieron en contacto con Ikertze, Asociación Cultural que se dedica a diseñar proyectos educativos de participación.

Es un placer para nosotras presentaros el trabajo realizado y mostrar una posibilidad real de cómo desarrollar una consulta participativa con niñas y niños de 0 a 11 años.

A la hora de hacer la elección de los participantes se planteó incorporar grupos de niños y niñas de ámbitos y zonas del territorio diversas. Se consideró necesario trabajar con personas que viven realidades contextuales diferentes ya que el SPI quiere atender las necesidades de la infancia de Gipuzkoa. Para poder escuchar también la voz de los más pequeños, se organizó una sesión con familias cuyos hijos tienen entre 0 y 5 años:

GRUPOS PARTICIPANTES EN LA CONSULTA PARA LA DEFINICIÓN DEL SPI					
MUNICIPIO	LUDOTECA	ESCUELA	FAMILIAS	Nº PARTICIPANTES	EDAD
Arrasate	**X**			**10**	**9-11**
Azpeitia		**X**		**24**	**6**
Bergara	**X**			**9**	**6-8**
Donostia	**X**			**9**	**9-11**
Elgoibar		**X**		**18**	**10**
Urnieta			**X**	**6**	**0-5**
Zumaia	**X**			**12**	**6-8**

1.1 Factores que hemos tenido en cuenta a la hora de diseñar la consulta

LÚDICO

•• Partimos del hecho de que niños y niñas disfrutan con el juego planteado de forma adecuada y de que se implican e interactúan más cuanto más distendidos y relajados están. El juego es uno de los aspectos esenciales del crecimiento integral, favorece el desarrollo de habilidades mentales, sociales y físicas; es el medio natural por el que niños y niñas expresan sus sentimientos, necesidades, preferencias, carencias...de un modo espontáneo y placentero. Teniendo en cuenta estos beneficios y convencidas de que actividades como pensar y dialogar pueden ser lúdicas en sí, consideramos que los procesos participativos dirigidos a la infancia tienen que ser lúdicos.

EXPRESIVO

•• El arte, los lenguajes artísticos como herramienta, les ha ofrecido la posibilidad de reflexionar y expresar lo que pensaban, de forma en la que los participantes se han sentido cómodos y cómodas.

En esta consulta hemos utilizado el registro audiovisual y las nuevas tecnologías de la educación mediante las que niños y niñas han intervenido de forma activa, tanto delante como detrás de la cámara, utilizando material técnico profesional para cuidar la calidad de la imagen y el sonido. Todo ello ha contribuido a fomentar la cooperación y a facilitar el trabajo en equipo.

ADECUACIÓN AL CONTEXTO

•• Adecuar la práctica al contexto en el que se va a desarrollar y conocerlo es importante a la hora de hacer un buen planteamiento. Hay que tener en cuenta el ámbito en el que vamos a realizar el proceso (en nuestro caso redes de ocio educativo y red escolar) y la edad de los participantes para que las actividades encajen en el contexto y tengan sentido.

METODOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES

•• Atender la motivación de los niños y niñas, intentar que las actividades y metodología sean constructivas, les entrene a ser personas críticas y participativas , explicarles qué es lo que van a hacer,

por qué y para qué van a servir sus opiniones son elementos a los que nos gusta prestar atención y dedicarles tiempo.

ESCUCHA ACTIVA Y RESPETUOSA

- La escucha es otro ingrediente esencial que desde Ikertze trabajamos en procesos de este tipo, la escucha entre los participantes pero también entre las personas que dirigen la actividad. Hay que dar margen y respetar las propuestas y opiniones de los niños y niñas aceptándolas tal y como son, sin expresar nuestro juicio. Tenemos que estar preparados y preparadas para atender intereses que quizá no nos esperamos o no colman nuestras expectativas. Nuestro papel como personas adultas en este caso, es el de abrir vías y canales para que niños y niñas puedan expresarse formando y dando su opinión libremente.

COLABORACIÓN

- Las educadoras de las ludotecas y las maestras de los centros de enseñanza fueron previamente informadas tanto de la actividad a desarrollar con sus grupos como de la forma que en Ikertze tenemos de trabajar con niños y niñas.

2. PROCESO DE TRABAJO: FASES Y TEMÁTICA A TRABAJAR

FASES DE TRABAJO	PARTICIPANTES	NÚMERO DE SESIONES	DURACIÓN
FASE 1: Recogida de opinión	Centros escolares	2	1 h 15 min cada sesión
	Familias Urnieta	1	1 h 30 min
	Ludotecas de Arrasate y Donostia (9-11 años)	1	2 h
	Ludotecas de Bergara y Zumaia (6-8 años)	1	1 h 30 min
FASE 2: Del haurtxoko al municipio	Ludotecas de Arrasate, Donostia, Bergara y Zumaia	2	1 h 30 min cada sesión
FASE 3: Propuestas de mejora	Ludotecas de Arrasate, Donostia, Bergara y Zumaia	1	1 h 30 min
FASE 4: Presentación de resultados	Centros escolares	1	1 h
	Familias en Urnieta	1	1 h
	Ludotecas de Arrasate, Donostia, Bergara y Zumaia	1	1 h

2.1. Fase 1: recogida de opinión

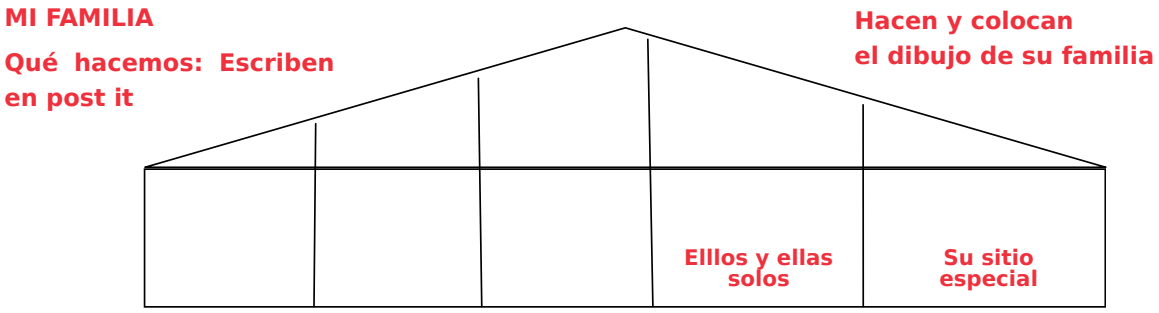
Como se puede observar en el cuadro, el proceso de trabajo se organizó en cuatro fases. En la primera se quisieron atender exclusivamente los temas y cuestiones relevantes para el proceso de definición del SPI: familia, tiempo libre y juego, escuela, municipio, ludoteca y participación. Con este fin se elaboró una batería de preguntas que centrara los puntos de interés sobre cada concepto que, con las debidas dinámicas, serviría para que los niños y niñas pudieran dar su opinión y contar sus experiencias. Se trabajó con todos los grupos participantes en la consulta atendiendo las características de cada uno mediante la adecuación de programas y tiempos.

2.1.1. Preguntas para conocer la experiencia y opinión de los niños y niñas sobre...

GRUPO FAMILIAR

Mientras hacen los dibujos de sus familias...

- En tu casa, ¿con quién vives?
- ¿Cómo son estas personas?
- ¿Hay alguien en casa cuando llegas? Si no, ¿quién te gustaría que estuviese? ¿Por qué?
- ¿Te gusta pasar tiempo con tu familia? ¿Qué hacéis todos juntos? ¿Te gustaría pasar más tiempo con ellos? ¿Por qué?
- Cuando tú estás en casa, ¿qué hacen los demás?
- ¿Qué haces en casa tú solo? ¿Cuál es tu sitio preferid



TIEMPO LIBRE / JUEGO

- Al acabar el cole, ¿qué haces? (diferenciar lo que hacen en casa y en la calle de las actividades extraescolares)
- Al salir del cole, ¿dónde juegas?
- De todo lo que haces, ¿qué es lo que más te gusta? ¿Por qué?
- ¿Qué haces los fines de semana o en vacaciones cuando no tienes cole?
- ¿Con quién sueles jugar y a qué?
- *¿Juegas en los mismos sitios en verano y en invierno? (Responden en el panel)*
- *¿Juegas con niños y niñas de otras edades? ¿Te gusta? ¿Por qué?*
- *¿A qué juegas con tu madre y con tu padre? (Responden en el panel)*
- *¿A qué juegas cuando estás con otros niños y niñas? (Responden en el panel)*
- *¿A qué juegas cuando estás solo? (Responden en el panel)*
- *¿A qué jugáis en el colegio? (Responden en el panel)*

IMÁGENES	
Sol	Escriben en post it
Lluvia	Escriben en post it
Escuela	Escriben en post it
Haurtxoko	Escriben en post it
Niño solo	Escriben en post it
Con otros niños	Escriben en post it
Con sus padres	Escriben en post it

ESCUELA

- ¿Normalmente, ¿quién te recoge al salir del cole? / ¿quién te ha recogido hoy?
- En tu clase, ¿tenéis delegado o delegada? Y, ¿qué hace?
- ¿Hacéis asamblea, reunión de clase o tutoría?
- *¿Qué haces en el cole? (Responden en el panel)*
- *¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta del cole? (Responden en el panel)*

IMAGEN ESCUELA	¿QUÉ HACEMOS? Post it y gometxas a lo que + nos gusta hacer

MUNICIPIO

- ¿Sabes quién manda en tu pueblo?
- ¿Si estuviera aquí el alcalde qué le pedirías? = ¿Echas de menos algo en tu pueblo? ¿Cambiarías algo? ¿Por qué?
- *¿Qué sitios conoces de tu pueblo? (Observamos las fotografías y responden en el panel)*
- *¿Cuáles son los sitios que más te gustan? ¿Por qué? (Responden poniendo gometxas a los sitios que conocen y más les gustan)*

BERGARA
- Fotografías de Bergara. Miramos si conocemos esos espacios y escribimos otros sitios que conozcamos. - Marcamos con gometxas los sitios que más nos gustan

HAUR TXOKO

Con la cámara y post-it verdes para lo que más les gusta y naranjas para lo que menos.

- Piensa qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta del haurtxoko
- ¿Cómo te gustaría que fuera el haurtxoko?
- ¿Aprendes cosas en el haurtxoko? ¿Qué cosas? ¿Te gusta estar aquí?

CIERRE - PARTICIPACIÓN

- ¿Los mayores te tienen en cuenta? ¿Te preguntan tu opinión? ¿En qué cosas?
- De todo lo que haces durante el día, en casa, en la escuela, en la calle, en el parque... ¿qué es lo que más te gusta hacer? ¿Por qué? Y ¿qué es lo que menos te gusta hacer? ¿Por qué?

2.1.2. Programa en las ludotecas...

PRESENTACIÓN (sesión 1)

"Estamos intentando ver y analizar los servicios y recursos que hay para vosotros y vosotras (por ejemplo, las ludotecas, actividades extraescolares, etc.) para poder organizarlos mejor. Para esta tarea es muy importante saber lo que pensáis, vuestra opinión. Por eso estamos aquí; hemos preparado algunas preguntas y estos paneles para recoger las respuestas. Ya veis cuales son los temas; familia, tiempo libre, escuela... Hemos traído la cámara para grabaros, para que os grabéis y para recoger todas las respuestas que deis.

Vamos a ir también a otros pueblos para saber qué piensan otros niños y niñas. Haremos un vídeo con todas las imágenes que grabemos y la información que recojamos se utilizará en un libro. Os lo enseñaremos todo al final, ¿Nos queréis ayudar? ¿Queréis participar?"

DESARROLLO

Les repartimos unos tarjetones de cartulina blanca y pedimos que hagan el dibujo de las personas con las que viven. Mientras están en ello, empezamos con la batería de preguntas. Por cada tema, hay una parte en la que responden a las preguntas que están marcadas en negro y otra más dinámica con movimiento en la que completan los paneles que recogen las preguntas marcadas en azul (pueden escribir ellos directamente, las educadoras, en post it para que sea más ordenado...). Al finalizar un panel, el ejercicio se convierte en juego cinematográfico; son ellos y ellas las que se ponen detrás de la cámara para grabar las respuestas de sus compañeras y compañeros.

CIERRE Y DESPEDIDA

MATERIALES

Paneles, rotuladores, post it, gometxas, tarjetones blancos, lapiceros y pinturas.

2.1.3. Programa en las escuelas...

El desarrollo de las sesiones en el centro escolar con los niños y niñas de 10 años ha sido parecido al de las ludotecas; al ser la cantidad de chicos y chicas y las aportaciones de estos mucho mayor se solventó el problema de la pesadez que podía adquirir la sesión dividiéndola en dos. Los cambios en la metodología fueron: al tratar el tema del municipio, los chicos y chicas dibujaron su sitio preferido, y, cada uno escribió en una tarjeta su petición al alcalde.

Debido a la corta edad y al gran número de niños y niñas de la otra escuela, hubo que introducir algún cambio más en el desarrollo del programa:

DESARROLLO DE LA SESIÓN 1 CON NIÑOS Y NIÑAS DE 6 AÑOS

- PRESENTACIÓN (similar a la expuesta en el programa para las ludotecas)

Dividimos el alumnado en 4 grupos de 6. Cada educadora se encarga de 2 grupos. Mientras dibujan las personas con las que viven las educadoras les hacen las preguntas relativas a la familia y a

continuación, mientras hacen el dibujo de lo que más les gusta hacer, les formulan las cuestiones relativas al tiempo libre.

Al terminar esta actividad el alumnado se sitúa en una fila, pasan por delante de la cámara mostrando y explicando su dibujo; dos grupos el referente a la familia, y los otros dos el de lo que más les gusta hacer.

- DESPEDIDA Y CIERRE

DESARROLLO DE LA SESIÓN 2 CON NIÑOS Y NIÑAS DE 6 AÑOS

- PRESENTACIÓN: "¿Qué es lo que hicimos el día anterior? Hablamos sobre vuestra familia y el tiempo libre, o sobre lo que hacéis después del colegio. Y, ¿cómo se llama el pueblo en el que vivís? Pues hoy vamos a hablar sobre él.

De todas formas tengo una pregunta antes de empezar; yo he venido hasta aquí en coche, con mi compañera y he visto como veníais algunos de vosotros...¡en burro! ¿Verdad? ¡Ah, no! Habéis venido en barco... ¿quién os ha traído? ¿Cómo habéis venido? Y luego, ¿quién vendrá a buscaros?".

Pedimos al alumnado que se sienten en forma de herradura con sillas y mesas. Hacemos las siguientes preguntas a todo el grupo junto seleccionadas de la batería: ¿Quién es el alcalde o alcaldesa de Azpeitia? ¿Qué es lo que hace? ¿Cuál es su trabajo? Y vosotros, ¿tenéis encargado o delegada de clase? ¿Hacéis sesiones de tutoría?

Repartimos a los niños y niñas una cuartilla y hacen con pilot negro el dibujo del acalde o alcaldesa (si no saben quién es se lo imaginan). Pegamos todos los dibujos en círculo y les preguntamos... "Si el alcalde es la persona que más manda en nuestro pueblo y si es quien dice cómo hacer las cosas y cómo organizarlas, ¿qué le pediríais?" Escribimos las respuestas en el centro del círculo.

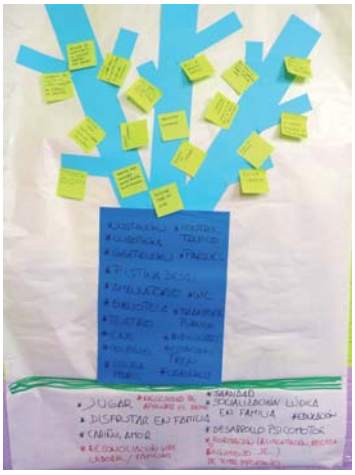
A continuación, frente a un panel mudo en el que pone el nombre de su pueblo, les pedimos que nos digan qué es lo que hay en él. La educadora apunta las respuestas y al terminar, elijen la que más les gusta y la dibujan en el papel de estraza (mural colectivo) que hemos situado en el suelo.

- DESPEDIDA Y CIERRE

- MATERIAL: Cuartillas y pilot, panel en blanco para situar los dibujos del acalde, cartulina color para el panel del pueblo, papel de estraza largo.

2.1.4. Con las familias...

El objetivo de la sesión con las familias era el de recoger la opinión de madres, padres o tutores de niños y niñas de 0 a 5 años sobre las necesidades de sus hijos e hijas y los servicios o recursos que les dan o deberían dar respuesta. La consulta se realizó mediante una dinámica participativa; siguiendo las preguntas de una educadora, los participantes tenían que dotar de contenido un árbol representado en un panel que tenía tres partes diferenciadas; raíces, tronco y hojas o frutos.

	- ¿Qué proponen para atender las necesidades que no se cubren? -¿Cómo entienden la implicación de los padres/madres en esto?
	- ¿Qué recursos o servicios hay para dar respuesta a estas necesidades? Cuando tenemos estas necesidades, ¿quién nos ayuda? -¿Dan una respuesta real?
	- ¿Qué necesidades tienen los niños y niñas de 0 – 5? - ¿Qué necesidades tienen ellos respecto a su educación?

2.2. FASE 2: DEL HAURTXOKO AL MUNICIPIO

En esta fase se hizo un trabajo de profundización con los niños y niñas de las ludotecas para que la ubicaran en el contexto de ciudad o barrio en el que se encuentra, y reflexionaran sobre la convivencia y sobre el trato que les gusta dar y recibir. Se buscaba hacer un ejercicio de toma de conciencia y ampliar la visión y perspectiva, para afinar más y dar mayor sentido a algunas de las respuestas de la consulta de la primera fase.

Comenzamos proponiendo a los niños y niñas de las ludotecas hacer un "reportaje" audio visual (cámara de vídeo y de fotografía) en el que mostraran el barrio o el pueblo (según el tamaño) en el que se sitúa la ludoteca; salimos a la calle para ver qué sitios hay alrededor, cuáles son los que más les gustan y los que menos...

PRESENTACIÓN DE LA SESIÓN 3 EN LAS LUDOTECAS

DESARROLLO

Juego cooperativo para los grupos de 6 a 8 años: Hacemos tres grupos entre los niños y niñas y les mostramos 10 naranjas. Vamos a hacer un pastel y para ello necesitamos tres ingredientes por separado; un grupo tiene que obtener el zumo de las 10 naranjas, otro la piel y el otro grupo la pulpa.

Juego cooperativo para los grupos de 9 a 11 años: Dividimos a los niños y niñas por parejas y cada una se sitúa encima de un trozo de papel de estraza (de forma que entren dos personas justas). Entre cada trozo de papel dejamos una distancia de metro y medio. La educadora cuenta esta historia: "Estáis en un río muy peligroso, entre corrientes, remolinos y pirañas sobre unas barcas pequeñas. Las barcas son los trozos de papel de estraza y el río el suelo de la habitación en la que estamos. Tenéis que conseguir dar la vuelta a todas las barcas porque si no se hundirán y no podéis tocar el suelo/agua porque os morderían las pirañas".

Al terminar los juegos, mantenemos una conversación con el grupo guiada por las siguientes preguntas: ¿Cómo ha ido?, ¿hemos conseguido el objetivo?, ¿cómo nos hemos sentido?, ¿ha sido fácil trabajar en equipo?, ¿qué dificultades hemos tenido?, en nuestra vida en general, ¿tiene sentido trabajar juntos y juntas?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué tipo de convivencia queremos?, ¿qué tipo de relaciones queremos tener entre nosotros y nosotras?

Visionamos el cortometraje "El Bombero" de Chaplin y al terminar dialogamos sobre el trato que se dan los personajes y sobre lo que sienten.

Recogemos las respuestas a la última pregunta de la conversación (¿qué tipo de relación queréis tener entre vosotros y vosotras? ¿Cómo os gusta jugar y pasároslo bien?...) y los niños y niñas las colocan en imágenes, personajes, animales... que realizan con plastilina.

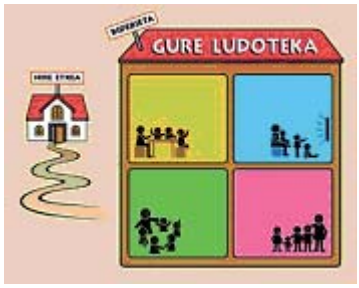
2.3. FASE 3: PROPUESTAS DE MEJORA

En la cuarta sesión de las ludotecas recordamos las conclusiones principales de cada fase, relacionándolas entre sí para hacer propuestas de mejora.

Se prepararon dos diapositivas:

- Todos los niños y niñas habían dicho que les gusta mucho estar y jugar con sus padres y madres y que quisieran pasar más tiempo con ellos. Por otra parte, también afirmaron que uno de los espacios donde

más les gusta estar es la ludoteca. Teniendo estas dos ideas en cuenta, en la primera diapositiva tenían que proponer qué hacer con las familias en la ludoteca (de pié, sentados...) o pensar ideas que pudieran partir de la ludoteca y tener continuidad en casa.



- En la segunda había que hacer propuestas sobre lo que se puede organizar desde la ludoteca en relación con los sitios qué más les agradan del entorno (que nos mostraron en las visitas de la segunda fase).

La metodología y dinámicas utilizadas en el desarrollo de estas sesiones fue diferente según la edad de los niños y niñas de los grupos: Los mayores introdujeron las propuestas escribiéndolas directamente en el Power Point. Con un grupo de niños y niñas de 6 a 8 años se preparó una gincana que tenían que superar para poder hacer sus propuestas, y con el otro, tenían que hacer algunas pruebas antes de contarle a la cámara qué se les había ocurrido.

2.4. FASE: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Se utilizó la última fase del proceso para hacer la devolución de los resultados del trabajo a los participantes.
Tal y como les indicamos en la presentación del programa, llevamos a las ludotecas, escuelas y grupo de familias el documento de la definición del SPI y el vídeo que resume y relata el proceso participativo de consulta llevado a cabo. Repasamos el trabajo con los niños y niñas preguntándoles qué hicimos en las sesiones anteriores. Para recordar, vimos el vídeo entre todos y todas. Mostramos y explicamos el documento de la definición del SPI a las personas adultas (maestras, educadoras y familias), y con los niños y niñas proyectamos las páginas en las que se recogen sus aportaciones.
Terminamos la sesión haciendo una pequeña valoración con imágenes:

- ¿Cómo ha sido el proceso en general y por qué? (imágenes de una cara sonriente y otra triste para los más pequeños e imágenes de símbolos meteorológicos para los mayores – sol, sol/nube, tormenta).
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Qué es lo que menos te ha gustado? (imágenes de un semáforo en verde y otro en rojo).

3. ELEMENTOS QUE HAN FAVORECIDO LA EXPERIENCIA

- Exponer y compartir los objetivos del proyecto.
- Diversidad de dinámicas y actividades propuestas.
- Adaptar los ejercicios a los grupos.
- Utilizar herramientas audiovisuales y plásticas para favorecer la expresión.
- Reflexionar y dialogar en grupo.
- Escucha activa entre todos y todas las participantes.
- Utilizar las nuevas tecnologías de la educación.
- Propuestas de trabajo lúdicas.

Nos gustaría terminar resaltando el trabajo en equipo entre los agentes participantes en el proceso: todas las partes implicadas han facilitado las tareas en ambiente colaborativo. Desde la institución hemos recibido un trato de absoluto respeto por nuestra propuesta y forma de hacer, y ha habido una muy buena coordinación; las educadoras que trabajan día a día con los niños y niñas han hecho que nuestras propuestas se enriquecieran gracias a sus aportaciones y experiencia.
Y, las niñas, niños y familias protagonistas de la consulta, sin las que todo esto no hubiera sido posible. Todos y todas han puesto su voluntad, ganas e interés en las actividades propuestas, mostrándonos que les gusta participar, dar su opinión y sentirse parte activa de los procesos.

Ikertze, Asociación Cultural

GAZTEMATIKA

Gipuzkoako Haur eta Gazteen Sustapenerako Sistema
Sistema de Promoción Infantil y Juvenil de Gipuzkoa

Gipuzkoako Foru Aldundia
Kultura, Gazteria eta Kirol Departamentua
Departamento de Cultura, Juventud y Deporte

Gipuzkoako Udalak