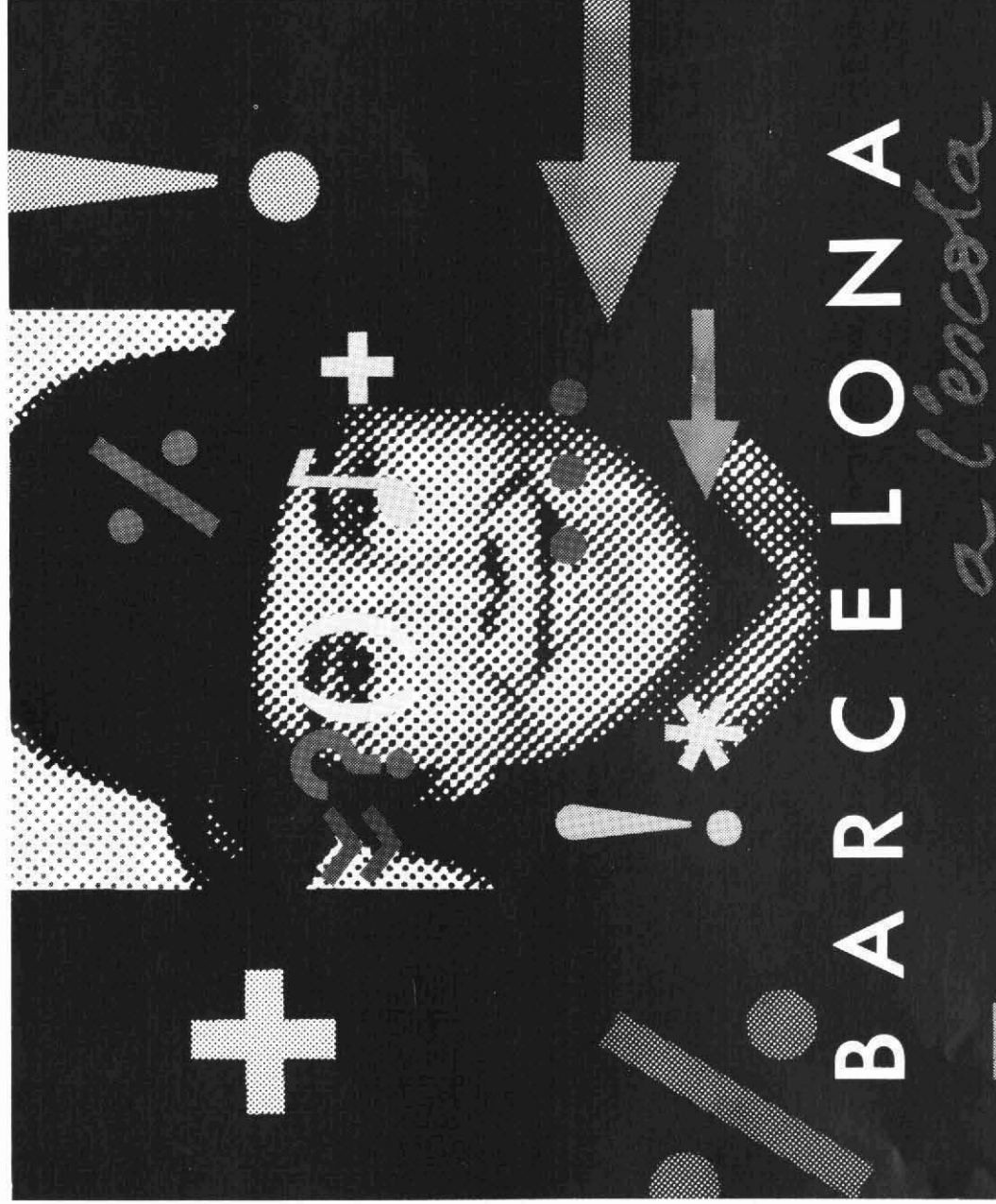


in-fàn-ci-a 59

educar de 0 a 6 anys



març-abril 1991



L'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona convoca la tercera edició del premi «Barcelona a l'escola» amb l'objectiu de recollir i difondre les activitats que es fan a les escoles sobre el coneixement de la ciutat.

Bases del Premi «Barcelona a l'escola». Curs 1990-91

PER A ESCOLARS

1. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola per alumnes de 0 a 18 anys, sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes.
 2. El treball presentat haurà de ser en català i haurà de formar part de la programació del curs o cicle on s'ha realitzat.
 3. Els treballs dels alumnes hauran de ser originals i podran presentar-se en qualsevol format i suport. Els vídeos es presentaran en VHS; les cintes d'àudio en cassettes estàndard i les fotografies en un àlbum a part que ens facilitarà l'exposició.
 4. Es farà una exposició amb la totalitat dels treballs presentats.
 5. Els alumnes participants seran invitats a una festa de celebració dels treballs realitzats i podran visitar l'exposició d'aquests.
- ### PER A MESTRES
6. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola amb alumnes de 0 a 18 anys sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes.
 7. El treball presentat haurà de ser en català i haurà de formar part de la programació del curs o cicle on s'ha realitzat.
 8. Es presentarà un recull significatiu dels treballs realitzats pels nens, acompanyat d'una memòria didàctico-pedagògica que contindrà, com a mínim, les següents parts:
 - Introducció: motivació i context en que s'ha realitzat l'experiència.
 - Objectius i relacions curriculars.
 - Descripció de l'experiència.

- Materials i bibliografia utilitzats pel mestre.
- Materials i bibliografia utilitzats pels nens.
- Avaluació: reflexions entorn dels resultats.

9. La memòria entrà signada pel mestre o mestres que l'han realitzada, tot fent referència a l'escola a la qual pertanyen, i es presentarà per duplicat.
 10. Els treballs dels nens hauran de ser originals i podran presentar-se en qualsevol format i suport. Els vídeos es presentaran en VHS; les cintes d'àudio en cassettes estàndard i les fotografies en un àlbum a part que ens facilitarà l'exposició. Aquests treballs també s'inclouran a la modalitat d'escolars.
 11. S'adjudicarà un únic Premi de 400.000 Ptes. en concepte d'avançament de drets de publicació.
 12. El treball premiat serà publicat per la Direcció de Serveis Pedagògics-IME.
 13. El jurat serà presidit per la Regidora d'Educació, Excm. Sra. Maria Mata, i format per representants dels diferents nivells educatius.
 14. El veredicte es farà públic per l'Alcalde de Barcelona, Excm. Sr. Pascual Managall, o per la persona en qui ell delegui, en el transcurs de la festa prevista en la modalitat per a escolars.
- PER A AMBDES MODALITATS
15. Les obres seran lliurades a l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Plaça de Sant Jaume, s/n, 2a planta, porta num. 4.
 16. El termini de presentació finalitzarà el 26 d'abril, a les dues de la tarda.
 17. Les qüestions no previstes en aquestes bases les resoldrà el jurat.
 18. La participació al Premi comporta l'acceptació d'aquestes bases.



Ajuntament de Barcelona
Àrea d'Educació

PARLEM DE LA GUERRA O DE LA PAU?

Un dia o altre acabarà la guerra del Golf; potser serà acabada quan aquestes ratlles arribin a les mans dels lectors d'**Infància**; qui sap si per negociació en termes de poder, d'economia o de justícia, qui sap si per la força de les armes, o per una mica de tot. Acabarà la guerra, però el malson de la guerra no acabarà en una veritable pau fins que el conflicte de l'Orient Mitjà tingui una solució justa i segura.

Quantes pàgines s'han escrit sobre la guerra i la pau, en aquests curts i llargs dies! Una guerra, «la forma més bàrbara d'abordar un conflicte», una guerra que uns consideren justa, altres santa, que molts diuen que s'ha d'aturar; que els mestres es pregunten angoixats com es pot abordar amb els nens, i més encara amb els nens més petits.

A les escoles, des dels Instituts a les Escoles Bressol, s'ha dit i s'ha fet de tot per tractar de la guerra i de la pau: classes, cartells, xerrades, manifestacions. Aquí no tenim espai per parlar de tot, però sí per preguntar-nos si en cada un de nosaltres, mestres i pares, ha predominat la nostra angoixa per la pau, o la nostra bilis contra els qui considerem culpables de la guerra, en parlar-ne amb els petits; per considerar com hem ensenyat als nostres nens, especialment els més petits, no sols a estimar la pau com a veritable

valor humà, sinó també a ser més pacífics, més comprensius, més amics dels altres.

Potser aquesta és una pregunta que pot semblar ingènua i quedar ofegada entre soroll de bombes i de crits. A **Infància** ja sabem que som ingenus i no ens sap greu; teníem i expressàvem confiança en les Conferències pel desarmament i la Cimera de la Infància. La pau ens semblava tan a prop! I encara que la guerra del Golf hagi ferit aquesta confiança i hagi causat nous sofriments a tants infants, volem pensar que els educadors hem de treballar decididament en l'educació per la pau.

Els petits no poden comprendre per què lluiten els grans, ni els països, però si que poden entendre com és difícil, però possible, aconseguir no barallar-se, conviure amb els altres, donar i rebre ajut d'ells. Cal ajudar-los a fer-ho en la mesura de la seva edat i situació a classe.

La humanitat, en cada nen com en el món, avança a mesura que avança la pau, les pautes autènticament pacífiques de comportament entre els individus i les col·lectivitats. Els educadors tenim la responsabilitat de fer-la avançar en els petits i hem d'exercir-la amb la convicció que, parafrasejant la vella i coneguda frase: Vindrà un dia que el treball per la pau vencerà.

editorial

sumari

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: AVALUACIÓ I PLANIFICACIÓ EN LA INTEGRACIÓ ESCOLAR/Rosa Escapa	3
Educar de 0 a 6 anys: HOME FUNCIONAL O DRET A LA INTIMITAT?/Liliane Lurçat	6
Bones pensades	11
Escola 0-3: TEMPS ERA TEMPS. GUARDERIES EN LLUITA/Josep González-Agàpito	12
Escola 0-3: COM PODEM PLANIFICAR I REALITZAR UN PROJECTE D'OBSERVACIÓ/Luisa Martin	15
Escola 3-6: L'APRENENTATGE DE LA LLENGUA ESCRITA A PARVULARI ¿QUÈ PODEM FER A L'ESCOLA?/Montserrat Correig	19
Escola 3-6: UNA EXPERIÈNCIA D'INFORMÀTICA/Elena Gual	23
Infant i Societat: ELS DRETS DE LA INFÀNCIA. ENTRE COMPLEXITAT SOCIAL I LIMITACIONS LEGISLATIVES/Peter Moss	25
Infant i Salut: L'EMBARÀS/Pepa Selma	34
Racó del Conte: HEROIS DE PAPER. PINOTXO/Roser Ros	39
Informacions	43
Cop d'ull a revistes	46
Biblioteca	48

Tortugues «ninja»

Sembla com si, de sobte i per atzar, alguna cosa fes que es despertin totes les consciències protectores de la infància del primer món. Les que haurien també de preocupar-se per la infància del tercer món, continuen adormides.

Associacions de tot tipus argumenten amb una moralitat encoberta el caràcter nefast d'un determinat producte que sense cap mena de dubtes exalta un tipus de comportament absolutament anti-social, justicier, misogin, absurdament competitiu i etnocèntric.

El que passa, o el més sorprenent, és precisament que un cop visionat el producte en qüestió, motiu d'escàndol, es posa de manifest que el que més dol a la consciència ferida d'aquests grups són qüestions que crec que haurien de deixar-nos absolutament indiferents o, per dir-ho en terminologia més «ninja», ens han de ser del tot «intramusculars».

Per què? Perquè el més destacable d'aquest i d'altres films no són les tan minuciosament controlades 164 escenes de baralles, ni els poc originals renecs que llancen els quatre quelonis.

El que resulta realment violent és que no hi ha i no es presenta cap altra forma per solucionar els conflictes que no sigui l'enfrontament físic. Només es fa servir la força, no hi ha res més.

Però així i tot, el que crida l'atenció és el símptoma al qual s'acull el guió d'aquest film, així com d'un altre tipus de produccions (*Rambo's* inclòs).

Aquest símptoma és hàbilment aprofitat per una indústria del cinema (subdelegació, per altra banda, de vastos grups financers, industrials i en alguns casos també armamentístics) per a, a partir d'ell, recrear una història que faciliti i legítimi l'aparició i la intervenció de grups dispositaris d'allò que és «correcte». Entengui's: la veritat.

Davant el progressiu distanciament de les institucions i la poca claredat amb què aquestes expliquen les raons reals de les seves intervencions, apareix el desasseoc. Es genera un buit i això es disposa en una societat com la nostra civilment desmobilitzada, i amb un nivell baixíssim –pràcticament només esportiu– de vida associativa que faciliti el debat i ajudi a construir ni que siguin petites i conjunturals realitats alternatives des de les quals es pugui dialogar, amb una mica de força, amb aquest Poder llunyà, sobrehumà, eteri però present, encarnat en figures totalment desiguals: pares, cap de policia, màfies estrangeres.

Amb aquest pany, tot és possible.

Aquest és el símptoma que detecten i el diagnòstic que semblen realitzar, i aquí és on radiquen, mitjançant un joc d'associacions, el descontentament adolescent que «personifiquen» en aquests quatre energúmens sense expressió, anomenats en una

ostentació de kitch sense precedents, Michelangelo, Donatello, Rafael i Leonardo.

D'ells, el guió legitimarà la seva violència justiciera en base a un tractament positiu, en consonància a una demanda social real i apocalíptica. Els adolescents «ninja» són tractats com innocentment violents..., uns pobres nois juganers, batussers, farts d'una societat que no «neteja» els «indesitjables» i, en una ostentació de simplisme, els «dolents», tots ells designats per la rata sàvia, aquest ésser que controla els seus pensaments i amb qui deleguen tota responsabilitat.

En el consentiment polític d'aquest tipus de comportament i propostes, és on recau la violència, una violència que s'explicita, així mateix, mitjançant la també hàbil associació de lluita física i plaer. Caldria preguntar-se en aquest cas si aquesta associació no serà, així mateix, una nova forma de proposta per combatre definitivament, i sense conflictes eclesiàstics, la SIDA, gràcies a la substitució del sexe per la lluita *ninja* (que no produeix sang!).

Un altre dels punts en els quals es pot dir que hi ha violència és, un cop més, en el tractament de l'únic «personatge» femení. A Apryl només se li dóna valor en tant que objecte de desig del queloni Rafael. La exherida neo-Mary notícies evoluciona argumentalment –com passa tantíssimes vegades– d'una situació de presència activa com a reportera televisiva, a una eterna desmaiada que viu el «conflicte» per delegació.

D'aquí ve sospitar que, un cop més, es fa ressaltar que les coses importants són coses «d'homes», i s'aparca immediatament després que les coses vagin «a més», el personatge femení, en els marges del relat. Aquest es configura, a partir d'aquí, en queloni-androcèntric, per reprendre al final Apryl, com a hipòtesi de «futura» d'un modern Robin Hood.

Hi ha violència en ocultar que així com el tabac, substància que consumeixen els adolescents segrestats pels japonesos, conté un alt índex de productes cancerígens, també els conservants –declarats o no– dels productes que contenen qualsevol menjar preparat, i que consumeixen feliçment els quelonis, tenen un alt nivell cancerigen.

Hi ha violència, també, en insistir contínuament a baixar el nivell de gaudiment estètic i narratiu i a embolicar foteses en una banda sonora amb impacte que «farceix» el que la imatge no dóna.

Hi ha violència, per descomptat, en resoldre, amb una estratègia comercial ben orquestrada psicològicament, la rendabilitat d'una producció comptant amb la fascinació que s'exerceix sobre aquest segment de la societat anomenat infància.

Però això no és estrany, produeix per sorpreses, sinó que és, al contrari, diàfan i violentament lògic. I les *ninja* són només un símptoma.

AVALUACIÓ I PLANIFICACIÓ EN LA INTEGRACIÓ ESCOLAR

ROSA ESCAPA

Parlar d'integració suposa, avui per avui, endinsar-nos en un terreny experimental en vies d'una acomodació estructural urgida per les disposicions legals de 1984¹ que repliquen, en el seu objectiu, el model social d'altres països europeus i d'Amèrica,² on l'escola, mercès al seu recorregut històric, ha esdevingut un instrument consistent de normalització i integració social de les persones amb discapacitats; llei, doncs, que presuposa uns mitjans amb els quals no sempre compta l'escola a Catalunya.

No hi ha dubte que l'accés als entorns i experiències que l'escola ordinària ofereix a la població infantil i adolescent ha de ser igualment font d'enriquiment per al nen amb discapacitats, el qual, fora de l'aula, cohabita i coparticipa en un espai sense distincions (llevat del tema de les barreres arquitectòniques). Tot i aquesta consideració, que hauria de ser apriorística, val la pena deturar-se a reflexionar si l'escola manté observància en els seus mètodes i disposicions tècnico-formals del principi d'individualització didàctica per afavorir el desenvolupament genuí dels alumnes i el seu desig d'aprendre o, com diu Marín, respectar «els trets diferenciadors dins una condició humana comuna» (Marín, 1972).

La relació inversa quantitat d'alumnes -qualitat d'ensenyament, però, sobretot, la formació i sensibilització dels docents, són els factors essencials que poden afavorir el creixement de la diversitat. La lectura dels plans curriculars i la seva traducció en l'experiència quotidiana a l'aula no haurien d'estar mai revestides pel concepte d'homogeneïtat; només així és possible comen-





car a pensar en la integració tal com la formulen Gottlieb, Monereo i altres. Aquests autors parlen d'un «mínim de restriccions possibles» en l'entorn educatiu; restriccions que, en el més ampli sentit del terme, s'han de referir primer de tot a les persones amb les quals el nen interactua i entre les quals es desenvolupa, donat que són la població infantil i la docent les que donen raó i cos a l'escola. Seran aquestes les primeres a reduir les restriccions als nens amb discapacitats i acceptar-los positivament.

La significació d'aquesta actitud no és admetre'ls amb un fals altruisme, sinó adaptar l'organització escolar a les diferències individuals dins l'aula i treballar sistemàticament perquè les activitats dins i fora d'aquesta siguin significatives també per al nen excepcional, de manera que en el seu estil i al seu ritme extregui un coneixement i domini progressiu de l'entorn.

La manera com cada nen amb discapacitats aprèn no es pot inferir de l'etiqueta de la seva discapacitat ni tampoc de la valoració de les seves competències i dificultats en una sessió diagnòstica; es dedueix de la interacció continuada, de la qual, pensant en la situació de nou emplaçament, haurà de ser coneixedor el mestre. És imprescindible la informació acurada de l'estil d'aprenentatge del nen i del tipus de relació que estableix amb les persones i els objectes, a més del seu estat actual de desenvolupament i de les limitacions inherents al seu hàndicap, per poder efectuar les adequacions curriculars pertinents adreçades a la seva adaptació al medi social. Per això, el mecanisme introductor de cada experiència d'integració se sustentará en les trobades del nou mestre amb l'anterior i amb el professional que, des de dins de l'escola o articulada amb ella, segueix paral·lelament l'evolució del nen.

Quan ens centrem en la integració del nen amb necessitats especials s'afegeix a les prèvies esmentades de sensibilització professional i *ratio* d'alumnes per aula la imperiosa necessitat de recursos tècnics i materials, sense els quals l'experiència haurà de ser penosa tant per al nen com per a l'escola. Afegint a l'asseveració que «no hi ha un model únic d'integració, sinó que el model es recrea en funció de les característiques i circumstàncies concretes de cada nen» (Almirall, 1986), la realitat d'unes estructures escolars sovint rígides, el conseqüent assaig de fórmules per pal·liar les mancances que de vegades el nen excepcional no fa més que posar en relleu evidència en general una insuficient o nul·la dotació de personal especialitzat. D'altra banda, a mesura que proliferen les experiències d'integració a l'aula ordinària –tot i la precarietat de condicions– creixen les dificultats de les escoles d'educació especial per preservar la que sempre havia estat la seva funció en una concepció social segregacionista. Sembla així que la pràctica de la integració omet el principi d'integrar els professionals de l'educació especial a l'escola normal, professionals en disposició de donar resposta al suport tècnic que manca en aquesta.

Tot i l'absència d'un recull rigorós de dades de les diverses experiències d'integració en el nostre país que permeti sospesar la importància relativa de les variables que afavoreixen el seu èxit, es presenta com una constant la planificació i estructuració de l'experiència, és a dir, l'organització coordinada dels

serveis comunitaris i dels professionals implicats partint d'una clara definició i delimitació de funcions (Molina, 1987).

Aquesta planificació ha de fer referència també a l'elaboració i implementació de l'ACI (Adequació Curricular Individualitzada) així com a les continuades avaluacions del procés.

Blancher-Dixon i altres recullen més informació sobre els factors crítics en els quals es fonamenta l'èxit dels programes d'integració i identifiquen variables com:

- agrupament heterogeni d'alumnes dins de l'aula;
- promoció de la igualtat, tolerància i acceptació de tot nen;
- atenció a la independència i a la exploració de l'entorn;
- oferir estímuls i experiències d'aprenentatge multisensorial;
- promoció de la interacció social, reduint la distància entre el joc i les àrees d'activitats;
- adaptació per a l'accessibilitat física i cognitiva;
- plans d'estudi centrats en els avantatges i diferències individuals i amb objectius clarament establerts.

Així, a manera de conclusió, podem dir que aquests elements d'anàlisi completen l'avaluació profunda de l'alumne i del currículum que ha de definir les adequacions de l'entorn promotores de la integració escolar del nen amb discapacitat més enllà de la mera inserció física.

R.E.

Fundació Catalana
Síndrome de Down

Bibliografia

- ALMIRALL, R., *Decidits per la integració, però... parlem-ne*. Voraviu, núm. 14 (març-abril 1986).
- BENDER, W.N., *Effective educational practices in the mainstream setting: recommended model for evaluation of mainstream teacher class*. 'The Journal of Special Education', vol. 20, núm. 4 (winter 1986-87).
- BLACHER-DIXON, J. i al., *Integración a nivel de la primera infancia: perspectivas actuales y futuras*. 'Siglo cero', núm. 112 (jul. ag. 1987).
- De la Educación Especial a la Integración Escolar*. 'Cuadernos de Pedagogía', núm. 120 (des. 1984).
- Integración Escolar en la Enseñanza Secundaria*. 'Siglo Cero', núm. 119 (sept. oct. 1988).
- MOLINA, S., *Integració a l'aula del nen deficient. El programa de desenvolupament individual*. Barcelona. Graó de Serveis Pedagògics, 1987.
- MONEREO, C., *Integració Educativa: sistemes i tècniques*. 'Documents d'Educació Especial' 10. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1980.
- MONEREO, C., *Adequacions Curriculars Individualitzades (ACI). Per als alumnes amb necessitats educatives especials*. 'Documents d'Educació Especial' 11. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1989.

Notes

1. Espanya s'incorpora a la integració escolar en la llei 13/1982 d'Integració Social dels minusvàlids. A Catalunya es regularitza amb el decret 117/1984 sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva Integració en el sistema educatiu ordinari.
2. Noruega regula la integració escolar a la Llei d'Educació de 1969; Itàlia la seguirà el 1971 amb la Llei 118, i Estats Units el 1975 amb la Llei Pública 94/142.





educar de 0 a 6

HOME FUNCIONAL O DRET A LA INTIMITAT?

LILIANE LURÇAT

Intimitat i esfera social

En el seu cèlebre article: *La crisi de l'Educació*,¹ Hannah Arendt es pregunta sobre la nova manera de tractar el nen com si fos un petit adult, tot exposant-lo a la vida pública: «Quant més la societat moderna suprimeix la diferència entre allò que és privat i allò que és públic, entre allò que només pot créixer a l'ombra i allò que demana ser mostrat a tothom a plena llum del món públic, dit d'una altra manera, quant més la societat interposa entre els afers públics i els afers privats una esfera social on les coses privades esdevenen públiques i a l'inrevés, més difícils posa les coses als seus nens, que, per naturalesa, tenen necessitat d'un aixopluc segur per tal de créixer sense ser molestats».

Hannah Arendt considera desastrós el fet que uns nens, és a dir, uns éssers humans en formació, que s'estan fent, siguin exposats a la llum de l'existència

pública. El nen, escriu, necessita ser protegit perquè l'onada dels qui arriben nous no el devasti. Podem observar l'acció conjugada de diferents factors que, en l'esfera social, contribueixen a la interpenetració del món públic i del món privat. Hi ha la dels mitjans de comunicació àudio-visuals que penetren sense cap violència en el mateix cor de la intimitat de la llar, realitzant una intrusió permanent de la vida pública i traient així els nens del món protegit de la infància. Aquests mateixos nens suporten la llum d'uns potents fars que els enfocuen per deslludrigar les més íntimes particularitats del seu ésser. Per exemple, els fars elluernadors de la ciència, dels quals l'escola també s'apodera en nom de l'objectivació científica. El projecte de coneixement total del nen² adopta cada vegada més la forma d'avaluacions intempestives, com si l'avaluació dels nens pogués substituir la transmissió dels coneixements i dels valors, l'acció educativa.

La lliçó de la publicitat a casa i a l'escola

Els joves telespectadors són víctimes de la publicitat. Segons François Mariet,³ professor de màrqueting, el 40% de les decisions de les compres de les famílies provenen dels fills. Arriba a la conclusió que cal explotar comercialment els nens lligant-los tan aviat com sigui possible a unes marques i a uns productes: «aquesta socialització al consum és un element de l'educació contínua dels nens i un repte de la política comercial de les marques». He tingut ocasió de denunciar les necessitats imposades als nens per les tècniques de la publicitat. En aquest moment es tracta, gràcies al desenvolupament de la televisió, de persuadir els pares perquè permetin que els nens la mirin i, al mateix temps, suggerir als anunciants que difonguin, per exemple, anuncis de productes alimentaris a les hores de menjar. No és casualitat que Mariet faci valer el seu títol d'especialista en educació. Això fa que pugui legitimar la publicitat com un element de «l'educació contínua». D'aquesta manera, mantenint la confusió entre educació i publicitat comercial, l'empresa publicitària s'adorna de virtuts positives i esdevé, més que l'escola, un element d'èxit social, com sosté Mariet: «la moda classifica i desclassa més que els resultats escolars». Si un nen fos bon alumne de la televisió, tindria per això millors oportunitats d'èxit?

S'ha repetit tant que l'escola s'hauria d'obrir a la vida i que aquesta era una condició indispensable per a la seva adaptació al món actual, que ha acabat obrint-se moltíssim a les influències externes. Aquesta obertura ha afavorit la intrusió en la intimitat del nen, ultrapassant els límits d'allò que és legítimament acceptable en l'àmbit de l'escola. Per modernitzar la pedagogia, i sobretot, per realitzar un model d'home deduït de les pràctiques més habituals de la vida quotidiana, un home funcional, que viu en una arquitectura funcional i

que consumeix una alimentació funcional, es va inventar una lectura que també havia de ser funcional. El mercat està inundat de literatura pedagògica que predica les virtuts del funcionalisme. Per citar un exemple entre altres, la pedagoga Nicole Herr preconitza l'ús del diari des dels dos anys d'edat per formar lectors eficaços.⁵ Per realitzar aquesta «gesta» pedagògica no hi ha res millor que l'ús de la publicitat. Penjar cartells d'anuncis que els nens ja coneixen per la televisió, escriure en lletres grosses un anunci, el desenvolupament cada cop més ràpid de petits textos publicitaris, tot això té l'objectiu confessat d'ensenyar a llegir funcionalment. Ni tan sols els passa per la imaginació que això reforça els efectes de la publicitat. Sigui com sigui, el nen es troba sota la influència de la publicitat dintre de la mateixa escola.

Seguint el camí començat per Nicole Herr, l'inspector d'educació Christian Guillaume⁶ proposa als pares un ventall impressionant d'exercicis que es poden fer durant 8 anys (entre els dos i els deu anys), i això amb l'única finalitat d'ajudar l'escola en el perillós acte d'ensenyar a llegir. Descobrir els títols, la pàgina dels esports, seccions, com per exemple el temps, la lota, la televisió, tots aquests exercicis tenen com a objectiu relacionar el diari amb la vivència de la televisió. Es parteix de la base que el nen veu les mateixes rubriques anunciades per escrit a la pantalla. L'horòscop, la lota, els petits anuncis, els fets diversos, les propagandes dels hipermercats: així es practica el funcionalisme lèxic que al mateix temps afavoreix el condicionament reforçat d'unes pràctiques que resumeixen, sembla ser, la condició de l'home mitjà.

Amb el seu desig d'obrir-se al món, l'escola amplia l'acció dels mitjans de comunicació de massa i contribueix a formar consumidors mitjans. No hi ha gaire distància entre el projecte de François Mariet i el de Christian Guillaume. En un cas l'objectiu declarat és aprendre a llegir funcionalment, la qual cosa s'oposa a aprendre a llegir culturalment, en l'altre, es defensa la llibertat televisiva del nen, ja que aquest podria, com un adult, controlar la seva relació amb la televisió. Però en els dos casos es legitima l'ús de la publicitat, que esdevé un element fonamental de la socialització. Perquè, remarca Nicole Herr, el vocabulari és el de la vida, el de la seva vida. En definitiva, la funció de l'escola seria fer homes funcionals ajustant els nens al món dels mitjans de comunicació en el qual ja se'ls suposa submergits. Prospectes, diaris, anuncis, tot posat al mateix nivell i sota el flamant títol d'«escrits socials», s'identifiquen amb la veritable vida i reforcen, en lloc de frenar, els efectes massificadors dels mitjans de comunicació. És ben cert que des d'ara l'escola escolaritza nens telespectadors i que ho ha de tenir en compte. Però no fusionant-se demagògicament amb els procediments dels mitjans de comunicació. L'escola ha de proveir-se dels mitjans per comprendre qui són els alumnes actuals, telespectadors abans de ser alumnes. Ho ha de tenir en compte per entendre's a



si mateixa en la seva acció i en els seus objectius. Els objectius de l'escola, potser és una casualitat, ja no són els mateixos, és a dir, saber protegir els nens del món i transmetre'ls-hi. Els diferents textos relatius a l'ordenació del ritme de vida assenyalen aquest canvi. Ho fa palès la nota de servei del 28 de juny de 1989 sobre els programes acadèmics d'acció cultural: «L'acció cultural en l'àmbit escolar té com a objectiu obrir l'escola a les realitats contemporànies». Això significa un canvi enorme. Fins ara, l'escola preparava per al món, actualment l'escola immergeix en el món.

La lliçó de sexualitat al parvulari i a la televisió

L'home funcional té una mirada asèptica sobre el seu propi cos. No es neix home funcional, hom s'hi torna. Una bona recepta: ensenyar allò que no s'ensenyava i no ensenyar allò que s'ensenyava.

El 5 de febrer de 1990, en una cadena nacional de televisió, els telespectadors francesos van poder veure una lliçó sobre la sexualitat infantil presentada en forma de treballs pràctics en una classe de parvulari. La sessió no estava improvisada: el psicoanalista Tony Lainé i el realitzador Daniel Karlin havien necessitat dos anys per preparar-la amb la mestra. Es va convidar un nen de 5 anys a treure's els pantalons per exhibir els seus genitals a la classe i a la càmera. Per calmar les nombroses crítiques que només provenien de persones privades es van avançar dos arguments.⁷ El primer és sobre l'anada col·lectiva als vàters «on sembla que els nens passen l'estona comparant-se», diu Karlin. Cal fer el mateix a classe? El segon és sobre el nen que es va exhibir dient que era voluntari. No deixa de ser fort invocar el lliure arbitri d'un nen de cinc anys a l'interior d'una classe i sota l'ull de les càmeres.

La lliçó de sexualitat és un exemple totalment contrari a allò que deia Louis Guilloux:⁸ «El secret és la mateixa vida. Tot el que va contra el secret atempta contra les fonts més fines de la vida. Quant més em repugna la mentida, més aprecio el secret sense el qual no és possible la vida, ni l'amor, ni l'art. Per totes aquestes raons considero que el pudor és la primera de les virtuts (...). No hi ha ningú al món que tingui dret sobre un altre fins al punt d'obligar-lo a despullar-se en contra de la seva voluntat.»

La lliçó d'avaluació a l'escola i per a tothom

Abans existien els alumnes dolents. Hi havia tota una literatura que ens feia simpàtic o antipàtic el personatge del fons de la classe. L'avaluació, aleshores, era de vegades injusta, però era empírica i artesana. Darrera el fracàs escolar hi havia amagades moltes raons i molt diverses. Per part de l'alumne podia ser

el rebuig passiu o actiu, el desinterès, l'avorriment, la incomprensió, l'hostilitat cap als mestres o cap a les assignatures, les ganes d'evadir-se i moltes altres raons.

Ara, l'avaluació es fa a nivell nacional. Els textos oficials han aparegut en forma de «Complements als programes i instruccions del 15 de maig de 1985.» Ara es tracta d'assegurar que tots tenen les condicions per obtenir uns bons resultats escolars, d'ajudar cadascú a progressar i de crear un treball d'equip. L'aplicació a nivell nacional es va fer després de la publicació de l'informe del Rector Migeon.⁹ Aquest informe va ser encarregat pel Ministeri d'Educació que volia tenir un informe sobre la lectura escrit per un físic. Es va organitzar en tot l'àmbit nacional una avaluació dels coneixements adquirits pels alumnes quan arribaven al segon curs de parvulari i a 6è curs de Bàsica.* Aquest examen massiu no es pot comparar a res del que es feia abans. Tots els nens passen les mateixes proves i tots poden ser classificats segons uns criteris objectius estrictament quantificables. Aquesta avaluació rep la qualificació de formativa i de diagnòstica.

Estranyes associacions de paraules: avaluar i formar, avaluar i diagnosticar. Perquè l'avaluació, que pretén ser científica i d'àmbit nacional, té per objecte conèixer tots els nens mitjançant les comparacions que són possibles gràcies a l'existència dels ordinadors. Tot ha de ser avaluat: els alumnes, els ensenyants, les assignatures. Especialment els alumnes, ja que Migeon escriu: «Un principi fonamental de regulació de tot tipus d'acció és conèixer les característiques dels objectes sobre els quals es treballa; en l'educació nacional l'objecte són els mateixos alumnes.»

Els «objectes de l'acció» només cal que aguantin força! Per fi coneixerem «els camins cognitius que segueix el nen». A més, aquesta «avaluació clarament formativa» s'ha de recolzar en dades objectives «procedents de l'anàlisi de les característiques socio-culturals de l'alumne». El procés d'objectivació del nen es recolza sobre dos conceptes sociològics plens de pressuposicions. Però hi ha més: els ensenyants-avaluadors seran avaluats per un altre equip, ja que «l'avaluació d'un equip per un altre equip és perfectament concebible». És la història del regant regat. Però, qui avaluarà els inventors de l'avaluació nacional?

En aquesta obsessió avaluativa en la qual l'avaluació es transforma en una finalitat per si mateixa, l'examen massiu dels nens es considera com una formació contínua dels ensenyants en l'avaluació formativa. És el moment d'un gran enrenou nacional perquè això permet de «mobilitzar tot el cos d'inspectors tant per a l'elaboració dels exàmens com per dinamitzar el conjunt de la campanya».





El temps de l'últim de la classe s'ha acabat. Un alumne ja mai més serà comparat amb el grup irrisori que formen els altres trenta alumnes restants. Des d'ara «l'ensenyant podrà situar cadascun dels seus alumnes enfront dels objectius fixats en el pla nacional, també podrà situar-los en relació a col·lectius d'alumnes diferents o més nombrosos.

Oblidava el més essencial: l'objectiu proclamat de totes aquestes operacions és aprendre a llegir. Si no arribem a ensenyar-los a llegir, podrem demostrar, almenys de manera científica, que no saben llegir. Tenim un Ministeri d'Educació. Podríem dir-li Ministeri d'Avaluació. Publicitat, sexualitat, avaluació. De vegades l'obertura que tant s'havia desitjat desemboca en el «millor dels mons».

Estimada Hannah Arendt, realment és molt difícil sortir de la crisi de l'Educació. Crec que comprenc millor les seves opinions «L'educació ha de ser conservadora per preservar allò que és nou i revolucionari en cada nen». «Em sembla que el Conservadurisme en el sentit de Conservació és l'essència mateixa de l'educació, que sempre té com a tasca embolcallar i protegir alguna cosa, el nen contra el món, el món contra el nen, les coses noves contra les coses antigues, les coses antigues contra les noves.»**

L.L.

Traducció: Matilde Martínez

NT:

* L'original diu *-à leur entrée au cours élémentaire deuxième année, et à l'entrée en sixième-*, que segons el sistema educatiu de l'Estat Espanyol seria 2n de Parvulari i 6è de Bàsica.

** Hannah Arendt precisa: *-Això només és vàlid en l'àmbit de l'educació, o més exactament en el de les relacions entre un nen i un adult-*.

Referències bibliogràfiques:

1. ARENDT, Hannah, *La crise de la culture*. París. Gallimard, Idées, 1973. Publicat a Partisan Review, 1958.
2. LURÇAT, Liliane, *La connaissance totale de l'enfant*, «Esprit», núm. 11-12 (1982).
3. MARIET, François, *Laissez-les regarder la télé*. París, Calmann-Lévy, 1989.
4. LURÇAT, Liliane, *Les besoins et les droits des enfants, notamment ceux qui ont des besoins prioritaires*. Conseil de la coopération culturelle. Année internationale de l'Infant. Strasbourg, 1979.
5. HERR, Nicole, *J'apprends à lire avec le journal. De deux à huit ans*. París, Retz, 1988.
6. GUILLAUME, Christian, *J'aide mon enfant à apprendre à lire. De deux ans jusqu'à dix ans*. París. Retz, 1988.
7. KARLIN, Daniel, *Interview* au Figaro, 13 mars 1990.
8. GUILLOUX, Louis, *Carnets, 1921-1944*.
9. *La réussite à l'école*. Rapport du recteur Migeon à Lionel Jospin, ministre d'Etat, ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, CNDP, 1989.

Joc de l'estel

Tot el joc de l'estel consisteix simplement a fer-lo volar. És esplai individual i només es practica vers el començament de la primavera, quan bufen vents prims i petits, adequats per a fer aixecar els estels sense emportar-se'ls. Havia estat un dels jocs quaresmals més preferits.

L'estel, «miloca», «milotxa», o «catxerulo» (València) consisteix en un tros de roba o de paper de forma sisavada, més rarament vuitavada, que es manté estès per mitjà de bastonets prims o de canyes, lligat amb un fil llarg, es deixa anar enlaire a mercè del vent. A la part inferior es penja un cordill amb diversos trossets de drap lligats equidistants, que fan de contrapès i ajuden a mantenir l'estel en posició vertical perquè voli més bé. Aquest apèndix varia de llargada d'acord amb la mida de l'estel i se'n diu «cua». Fou costum de pintar figures i ninots estranys damunt del paper.



L'enginy de fer volar estels tenia la seva petita màgia. Quan en fèiem volar crèiem que s'engegaven més bé si mentre afluixaven el fil cantàvem:

Fil, fil, fil
fins a Sant Gil.

I també:

Grua, vola, vola,
cua d'oriola.

O bé:

Que voli,
que voli,
que voli.

El valor màgic de la paraula i sobretot l'engruna de melodia de la melopea amb què entonàvem la cantarella crèiem que influïen eficaçment damunt de la joguina.

Extret de: AMADES, Joan. *Costums i creences*.
Barcelona. Selecta, 1969, p. 139.

Espai per a una creativitat sense límit

PÀG. 1
MARÇ ABRIL 1991
in-fan-ci-a

**Ceres, Pintures de dit, Tempera,
Gouache, Barnís fixador,
Pasta Blanca per enganxar.
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**

MANLEY®

escola 0-3

TEMPS ERA TEMPS...
**GUARDERIES EN LLUITA
(1976-1977)**

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Una de les herències de la dictadura franquista foren els importants dèficits socials provocats per la manca de planificació. Des dels anys cinquanta les poblacions industrials de Catalunya reberen un important allau de població immigrada, que proporcionà mà d'obra barata a la creixent demanda provocada pel recobriment econòmic i l'ampliació del mercat interior. La urgència de donar habitatge a aquesta nova població féu créixer grans barris al voltant de les ciutats industrials, sorgits amb poca o cap planificació urbanística. La peremptòria necessitat d'habitatge de la gent immigrada fou un camp adobat per a l'especulació urbanística, que amb la complicitat dels municipis franquistes alçà barris sencers sense serveis elementals, sense reserves de sòl públic, sense transport, sense escoles, ... És una herència que a cada ciutat té noms propis i que a Barcelona en porta un que ha esdevingut emblemàtic d'aquest tort irreversible: el de l'alcalde Porcioles.

Aquests mateixos dèficits serien, anys a venir, un dels principals aglutinadors de l'important moviment ciutadà que a inicis dels setanta començà a reclamar una més gran dignitat de vida, que es concretava en l'obtenció, si no vols per força, d'aquests serveis.

En aquests grans barris obrers, on la majoria de dones treballaven, un dels serveis ineludibles era l'escola bressol. També entre les classes mitjanes, a partir de la meitat de la dècada dels seixanta, la dona s'incorporà massivament al treball.

Tot i l'esforç reformista de la Llei General d'Educació de 1970, aquesta ignorà les escoles bressol. I aquestes continuaren depenent no pas del Ministeri d'Educació, sinó dels de Governació i Treball.

L'influx de la renovació pedagògica

El moviment de renovació pedagògica que alenava el país, especialment d'ençà els anys seixanta, aviat trobà ressò en aquest àmbit. Així sorgiren les «llars d'infants» que, trencant el paper de simples guarderies, donaren a aquestes institucions un objectiu prioritàriament educatiu. Són centres amb pocs nens, on els educadors treballen en equip, establint col·laboració amb els pares i el barri. Molts són cooperatives.

«Rosa Sensat», que dinamitza la renovació educativa, donarà un ampli suport a les «llars», proporcionarà formació específica als seus educadors i coordinarà esforços i experiències. Ja el 1968 a l'Escola d'Estiu s'organitza el grup de treball d'escola bressol.

Però aquella demanda social de què parlàvem també farà aparèixer poc després el simple i pur aprofitament de la necessitat. Són les «guarderies-parking». Si alguns enarboraven una «llar» enfront de la guarderia, altres la reduïen a un simple estacionament d'infants a tant l'hora.

Les naixents llars d'infants es trobaren a poc a poc abocades a l'atzucac de voler oferir una educació de qualitat i popular, que les portava a la desfeta econòmica, salvada massa vegades amb l'autoretallada del sou dels educadors, endeutaments, etc. ¿Com, si no, era possible mantenir la qualitat del servei –és a dir, la seva condició educadora– i un preu assequible a les economies populars?

L'esclat de la crisi

La situació el 1976 havia esdevingut per a molts insostenible. Irene Balaguer la definia així: «en el moment actual la guarderia tipus "Llar d'infants" té plantejada de manera inequívoca la seva contradicció de sempre. Entossudir-se a prosseguir alhora el doble objectiu d'educar adequadament el nen i oferir aquest servei a les classes populars resulta absolutament incompatible si la gestió ha de ser privada i el servei l'han de costejar quasi íntegrament les famílies.»¹ I hom girava els ulls vers obres d'educació infantil com les dels ajuntaments italians, tan diferent de l'actitud de la dels nostres municipis i altres institucions de govern.

La situació creada féu adonar als veïns d'alguns barris que estaven a punt de perdre un servei essencial, que fins llavors havia estat cobert de manera supletòria per les «llars d'infants». A començament de 1976, vint-i-quatre guarderies de barri sense afany de lucre plantejaren a l'Ajuntament de Barcelona que l'única possibilitat de mantenir aquest servei era una subvenció municipal.

Eren dies aquells de transició política. Eixits tot just de la llarga dictadura franquista, els ciutadans pressentien que calia conquerir els seus drets, car no els serien fàcilment reconeguts. Ja a les darreries del franquisme, i durant el breu mandat de l'alcalde Masó, la pressió veïnal i les gestions de la Coordinadora de Guarderies obtenen un primer acord sobre la gratuïtat i el compromís de crear un Patronat Municipal de Guarderies. Però, la dimissió de Masó el setembre de 1975 porta a la pràctica paralització d'aquell primer acord sota el nou alcalde Viola. El dèficit de places d'escola bressol a Barcelona és de més de 50.000. I les conseqüències de la crisi econòmica ja es deixen sentir. El problema així s'agreuja mentre l'administració municipal intenta capejar les reivindicacions populars que, mort Franco, sorgeixen arreu, com a lògica herència de la nul·la política social del franquisme.

El que fa l'administració municipal és respondre amb una òptica benèfica el que és un problema estructural.

Un seguit de manifestacions davant l'Ajuntament i als barris evidencien que el problema va adquirint dimensió ciutadana. La premsa es fa ressò de la situació, que per alguns centres esdevé crítica. Tal és el cas de la guarderia «Pla de Fornells» al barri de Roquetes, on vint-i-vuit pares, vint-i-cinc nens i sis educadores decideixen tancar-se indefinidament als locals de la guarderia, fins a obtenir una solució per part de l'Ajuntament.

Les Escoles Bressol en lluita

L'Ajuntament respon al repte amb la intransigència i refermant el seu criteri d'ajudar les famílies necessitades i negant-se a assumir les escoles bressol com un servei públic.

El tancament actua com a catalitzador de la situació i una munió d'entitats ciutadanes donen suport a «Pla de Fornells» i durant el mes de maig de 1976 la reivindicació va creixent. El dia 24 eren 13 les escoles bressol que iniciaven un tancament, amb nou-centes persones que hi participen. La importància del moviment ciutadà fa que el governador civil es decideixi a intervenir en l'afer, que ha posat l'alcalde Viola en una situació prou crítica amb la seva política de basar-se en tota mena d'argücies legals per mirar de «cremar» la situació amb una tàctica dilatòria.

El fet provocà una àmplia solidaritat popular manifestada amb aliments que la gent feia arribar als tancats, visites, telegrams i tota mena d'adhesions. El diari «La Van-



guardia» en un editorial titulat «Apoyo a las guarderías» descriu així la situació: «De nuevo volvemos sobre las guarderías, porque el tema ciudadano no es otro y porque la postura de unos cuantos padres, maestros y niños merece la consideración y el aliento de toda la ciudad. Y lo están consiguiendo. (...) Mientras, 900 personas están encerradas en locales estrechos y sin condiciones, porque se trata de pisos o, en mejores casos, «torres», pero en definitiva dependencias impropias para albergar guarderías. Y, aún así, el déficit es insostenible y el conflicto, obligado. Pero la ciudad les alienta.»²

Aquestes accions aconseguiren uns fets importants. D'una banda, aconseguir que l'escola bressol fos vista com a part integrant dels serveis educatius i, que en conseqüència, l'administració pública ha de mantenir. Per l'altra, el reconeixement de la tasca de suplència d'un servei públic que les guarderies amb sentit educatiu i sense afany de lucre realitzaven, i al qual els barris no estaven disposats a renunciar. S'aconseguí per primer cop negociar amb totes les instàncies amb competències sobre el tema per assegurar la continuïtat i posar les bases del futur Patronat Municipal de Guarderies. En acabar els llargs deu dies de tancament i protesta activa les guarderies resumien així la seva acció: «Quins són els nostres objectius? La lluita iniciada ja fa temps pretén d'assolir la guarderia pública, gratuïta i al servei de la formació integral dels nens a partir de llur naixença.»³

Durant els mesos de juny i juliol continuaren les negociacions, alhora que s'estenia la reivindicació: Santa Coloma de Gramenet, Hospital de Sant Pau, Telefònica, INP, Centelles, Terrassa... A poc a poc la reclamació s'estén per tot Catalunya.

El 20 de juliol el mateix Viola acompanya dos membres de la Coordinadora de Guarderies a Madrid per tal de negociar amb els tres ministeris afectats. Els representants de la Coordinadora exigien una unitat d'acció dels tres ministeris, per crear una fórmula de concert que permetés subvenir els déficits en el servei que realitzen les guarderies. S'obtenen qualificacions de guarderies laborals que permeten accedir a subvencions, a part d'altres ajuts, tot i que escassos.⁴

Pel desembre, cessat Viola i amb Socias com a nou alcalde (l'últim no elegit popularment), arriben els convenis. Socias és un home adequat als moments de transició política que viu el país i enceta un nou estil de diàleg. Així, tot i que el conveni entre Diputació i Ministeris de Governació i Treball és signat el dia 8 d'aquell mes, l'alcalde prefereix abans parlar-ne amb la Coordinadora de Guarderies. Aquesta manté que, a part de la política de resoldre les urgències immediates, cal afrontar un pla que doni una solució global i estable al problema a través de la municipalització del servei. L'Ajuntament continua resistint-se a la creació d'un patronat i els conflictes i manifestacions de veïns continuen durant la primera meitat de 1977.

La pressió popular porta finalment a autoritzar que la Coordinadora de Guarderies Infantils de Barcelona, que hores d'ara integra 32 centres, negociï amb els tècnics municipals i altres entitats les bases que han d'informar l'estatut d'un Patronat.



Paral·lelament a aquests fets el procés de democratització política s'anava produint i culminà amb les eleccions legislatives del 15 de juny en què els sectors conservadors lligats al franquisme, que tant pes tenien a l'ajuntament, quedaren fàcticament desautoritzats.

Ei Patronat Municipal de Guarderies Infantils

A finals de juliol s'aprovava la constitució del Patronat amb el caràcter de fundació pública, amb personalitat jurídica i patrimoni propis, que té per objecte atendre les necessitats de Barcelona pel que fa a escoles bressol i vetllar per la qualitat psicopedagògica i sanitària d'aquests centres. S'encomanava al Patronat les guarderies municipals, la planificació i creació de noves, la canalització d'ajuts econòmics als centres privats sense afany de lucre fins que fossin absorbits pel Patronat i concretar la forma de funcionament d'aquests centres.

Els problemes no s'acabaren, en gran part condicionats per la situació d'interinitat política que vivien els ajuntaments i per l'escassetat dels seus recursos i competències, fruit de la situació a què els havia reduït el franquisme. Però un llarg procés de lluita d'un col·lectiu d'educadors que pugnaven per la dignificació de l'educació infantil i de la seva pròpia professió havia començat a donar fruit. Havia aconseguit no sols la continuïtat d'una bona feina feta, sinó operar un canvi de mentalitat, conscienciar la societat que no era suficient «guardar» criatures, sinó que era un deure i un dret educar-les.

Amb les primeres eleccions democràtiques foren molts els ajuntaments catalans que, sensibilitzats pel tema, crearen Patronats Municipals d'Escoles Bressol: Lliçà, Terrassa, Mataró, Granollers..., seguint la iniciativa de Barcelona. Malgrat tot el camí que s'ha fet de llavors ençà, avui encara és una qüestió pendent el reconeixement i generalització de l'Escola Bressol.

J.G.-A.

Notes

1. BALAGUER, I., *Guarderías en crisis*, «Tele-Exprés», 12 de maig de 1976.
2. «La Vanguardia», 30 de maig de 1976.
3. «Avui», 3 de juny de 1976.
4. «Avui», 25 de juliol de 1976, «Mundo Diario» de 23 de juliol i «La Vanguardia» de 25 de juliol.



COM PODEM PLANIFICAR I REALITZAR UN PROJECTE D'OBSERVACIÓ

LUISA MARTÍN CASALDERREY

Dins del marc del «Pla especial de Magisteri» i com a projecte interdisciplinari, vaig escollir el tema de la comunicació dels nens entre ells, d'entre diverses propostes de treball, per portar-lo a terme entre unes quantes persones de diferents escoles sota la tutoria de Lurdes Molina. Encara que des de feia algun temps utilitzava ja l'observació com a eina de treball pedagògic, mai ho havia fet d'una forma tan sistemàtica ni dins d'un projecte –global i específic alhora– que s'anés realitzant durant tot el curs.

Amb la realització d'aquest treball vaig encetar una reflexió força interessant, que potser un altre dia formularé. Aquí només m'atreveixo a explicar el procés del treball, perquè estic convençuda que aquesta manera de fer és una bona forma de donar qualitat a la nostra tasca educativa amb els petits, a la vegada que pot servir per renovar l'entusiasme dels educadors, apartant de nosaltres la monotonia i fent més agradable la nostra tasca professional.

Per començar el treball ens vam fixar uns objectius comuns:

- * Anàlisi del repertori lingüístic dels infants en les seves relacions interpersonals.
- * Estudi i posta en pràctica de variables que afavoreixen l'estructura de diàleg comunicatiu.
- * Creació de condicions externes favorables als intercanvis personals de qualitat.



El projecte es realitzava en grups de nens de diferents edats compreses entre 0 i 6 anys. En el meu cas observava tres nenes, dins d'un grup de nou nens de 19 a 25 mesos, del qual jo no era la maestra, encara que els havia tingut el curs anterior.

La situació prevista per fer les observacions era la de la sala de joc, amb elements de grans dimensions de finalitat no definida –es va concretar en caixes de cartró–, al matí, una estona després de l'arribada.

L'activitat s'enregistrava en vídeo, per després poder analitzar millor tots els signes comunicatius.

Jo vaig fer participar els pares en el projecte –era optatiu– i al final els vaig presentar els resultats del treball i els vaig passar els vídeos.

Vam establir un calendari que fes possible el seguiment conjunt i el treball individual:

– El primer mes el vam dedicar a fer una reflexió personal sobre el tema per veure què sabíem «a priori», i escrivíem el que pensàvem d'uns punts concrets d'un qüestionari. També començàvem el procés de documentació teòrica a través de lectures de bibliografia específica. Durant aquest temps cadascú feia el disseny del seu projecte concret.

– Al mes següent jo elaborava un qüestionari per als pares, a la vegada que els explicava el projecte. També fèiem la primera fase d'observacions i, després d'una anàlisi personal, elaboràvem estratègies educatives per optimitzar els intercanvis comunicatius entre els nens.

– Després, i durant dos mesos, posàvem en pràctica les noves estratègies, treballàvem amb els nens el material àudio-visual de les observacions i començàvem a fer les observacions de la segona fase. També tornàvem a reflexionar sobre el tema, contestant de nou el qüestionari del començament per adonar-nos de la nostra pròpia evolució.

– Per acabar, l'últim mes, ens vam dedicar a l'elaboració de les dades i a l'extracció de conclusions. Finalment cadascú redactava el seu treball, el posàvem en comú i l'exposàvem a classe per a la resta de companys. Jo també l'exposava als pares.

Aquí, però, només em puc referir a les dades del meu treball, ja que no dispo de les dels altres.

Va resultar molt interessant observar l'acció dels nens des del punt de vista comunicatiu i de les habilitats lingüístiques que posaven en pràctica, perquè potser no estem massa acostumats a fer aquesta anàlisi i, en canvi, observem l'activitat motriu, o lúdica, o manipulativa... Aquesta nova perspectiva em va donar nous elements de coneixement dels nens i nous recursos pedagògics per a la meua intervenció educativa.

Després de la primera fase d'observacions em vaig adonar de com hi havia actuacions de l'educadora del grup que, encara que correctes, potser per ser tan significatives per als nens, destorbaven la seva activitat comunicativa. Això ens va fer pensar –a la mestra i a mi– en una primera estratègia a modificar: la importància d'estar amatent per afavorir i no interferir, ni directament ni indirectament, aquestes situacions.

Un altre aspecte sobre el qual vam reflexionar és el fet que es donessin repetides vegades situacions conflictives, de rebuig i agressions. Vam pensar si seria convenient que la mestra s'anticipés a aquestes situacions, oferint als nens amb menys iniciatives possibilitats de joc, de manera que tampoc interferissin l'activitat dels que havien entrat en comunicació. Després d'analitzar l'observació vam pensar que el mateix fet de manifestar un nen el desig d'intervenir en el joc d'altres és ja una forma de comunicació. Com ho és també el rebuig amb el qual els altres li responen. Per tant, impeding-lo, impediríem també aquest intent de comunicació i les lliçons que comporti per a cadascú: potser el rebutjat intentarà noves formes d'entrar en contacte, de demanar participació; potser anirà aprenent a respectar l'activitat dels altres i a intervenir en el moment oportú... Potser els que el rebutgen, en veure l'altre aflight, es conmouran i li faran lloc; potser descobriran l'alegria de compartir; o potser es reafirmaran en la voluntat de fer segons què amb segons qui... Tot això pot ajudar, d'altra banda, a trobar mecanismes de compensació i equilibri entre els mateixos nens mitjançant també la comunicació. Aquesta va ser, doncs, la segona decisió pel que fa a les estratègies: no intervenir en cas de conflicte, si no és estrictament necessari.

Quant a les condicions materials, ens semblaven oportunes, tant l'hora i l'espai, com la proporció de caixes per nen (no arribava a una per cap) i la seva grandària. No va haver-hi, per això, modificacions significatives en aquest punt.

A l'hora de visionar amb els nens les imatges de les observacions, tant els vídeos com les fotografies, va haver-hi ocasió de fer-los reflexionar sobre les

seves conductes, mitjançant preguntes com «què vol en Joan?», «què passa?», «què esteu fent?»... Cal dir que estaven tant sorpresos veient-se que no responien gaire a les preguntes, però potser en les seves ments de nens petits hi havia algun suggeriment de resposta. De fet, quan sortien les imatges més violentes, la mateixa nena protagonista dels fets deia «ai, ai, ai,...» en to de reprensió.

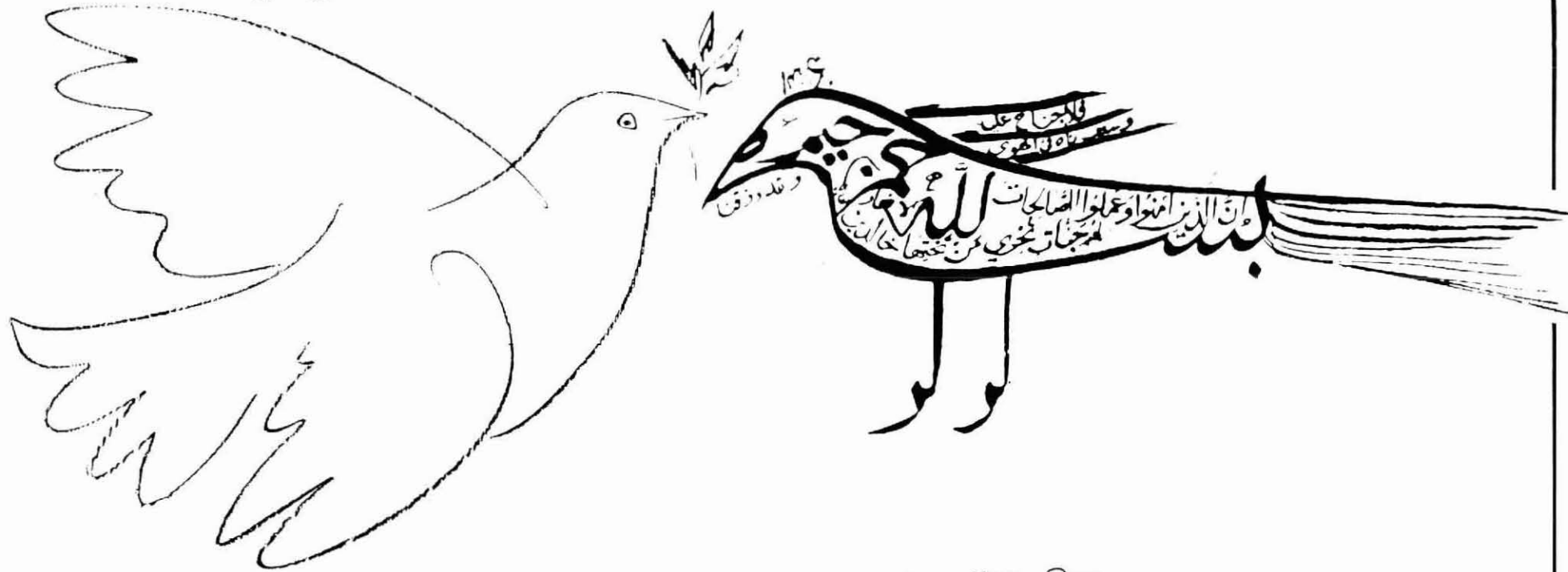
Pel que fa al contingut de les respostes personals donades al qüestionari al principi i al final del projecte, va haver-hi variacions significatives quant al repertori lingüístic que jo reconeixia en els nens, quant a les característiques de l'intercanvi per poder compartir significats, quant a possibilitats d'aquests tipus d'intercanvi dels nens d'aquesta edat entre ells i quant a la consideració de situacions i condicions que afavoreixen o dificulten el diàleg comunicatiu.

Les conclusions del treball no van ser fàcils d'extreure, ni de manera individual ni col·lectiva, ja que disposàvem de bastants dades que ens costava d'organitzar, relacionar i elaborar. De totes maneres, i amb la relativitat consegüent a la falta d'experiència i de rigor, vaig formular-me aquestes conclusions pel que fa referència al comportament dels nens:

- Els nens s'interessen per l'activitat dels altres i els miren atentament amb una gran capacitat d'observació.
- Utilitzen molts recursos per fer-se entendre i entrar en comunicació amb els altres nens: mirades, somriures, gestos, balbuceigs, paraules, apropaments, contactes, imitacions, plors, crits...
- L'activitat dels altres, a vegades, provoca imitacions i d'aquí pot sorgir un joc conjunt, amb modificacions aportades per tots els que hi participen.
- Mostren una gran seriositat de fons en els seus comportaments, observant, experimentant, provant i fruïnt de la seva pròpia acció. Aquesta actitud de concentració en el que fan individualment o col·lectivament és, a vegades, observada pels altres –en general amb un gran respecte– fins a esbrinar la intenció de l'activitat, la qual cosa pot provocar jocs comuns i fins i tot col·laboracions.
- Aparten qualsevol cosa que els interfereixi o que sigui rebuda com a interferència. Són clars, per això, i àdhuc durs, quan mostren rebuig.
- Es nota, al mateix temps, que es coneixen i estimen entre ells, i apareixen gestos afectuosos espontanis i compensacions afectives.
- El gest i la paraula van adquirint progressiva importància, i fan més rica i entenedora la comunicació.



visca la pepa!



... SI L'OU QUE COVESSIN PER PASQUA
AQUESTS DOS COLOMS FOS UN AUTÈNTIC
OU DE PAU !...



TERESA DURAN
91

L'APRENTATGE DE LA LLENGUA ESCRITA A PARVULARI

¿Què podem fer a l'escola?

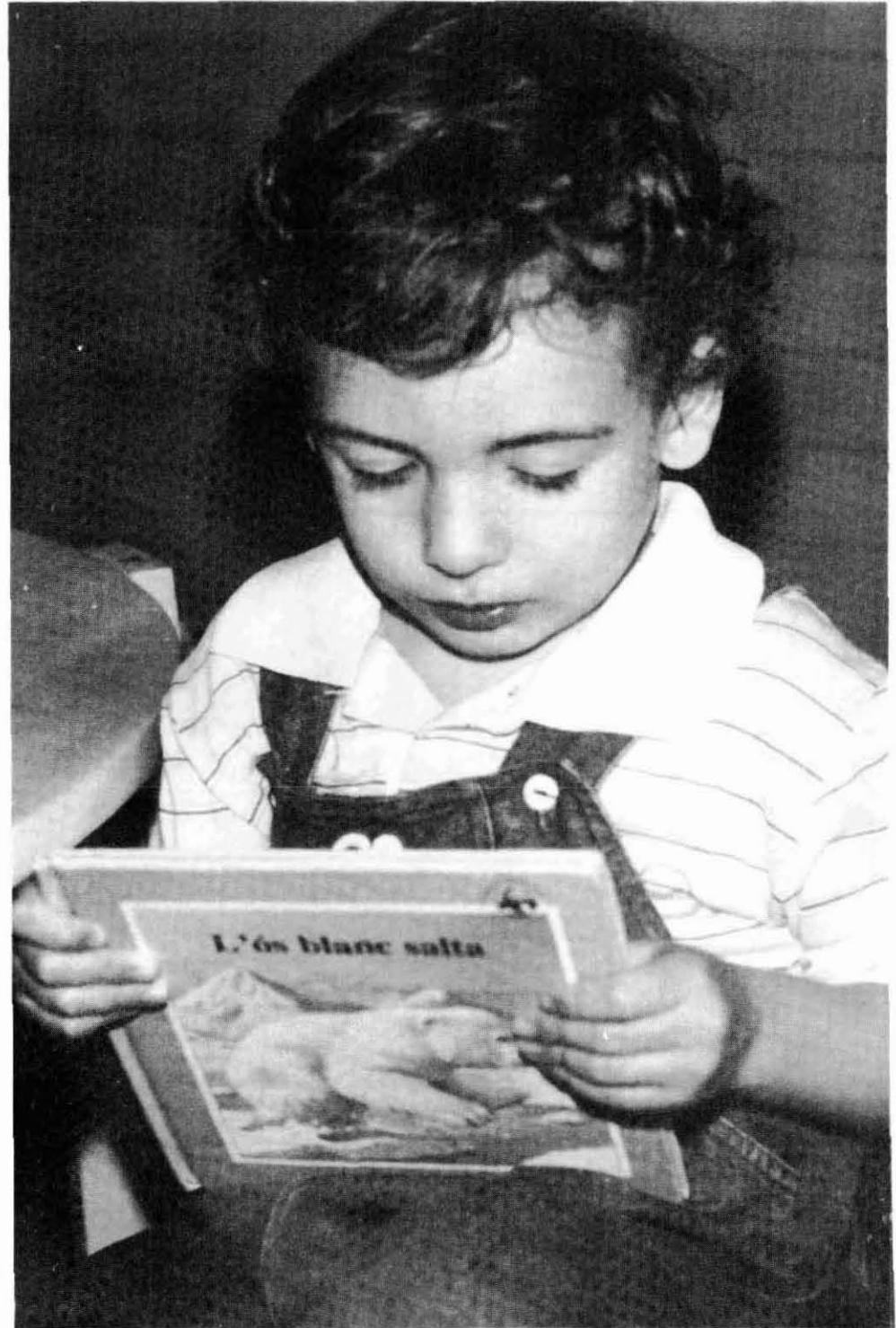
MONTSERRAT CORREIG I BLANCHAR

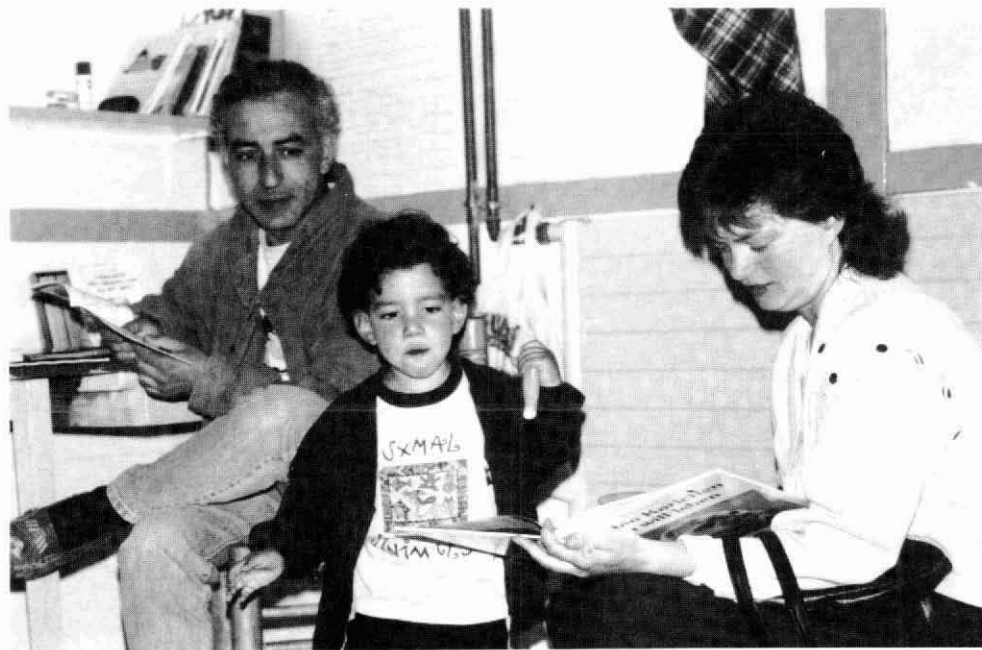
L'aprenentatge de la llengua escrita al parvulari ha estat i és polèmic. Des de fa molt temps conviuen dues actituds contraposades: o bé es rebutja totalment aquest aprenentatge, argumentant que els nens no tenen la maduresa suficient, o bé s'intenta que, sigui com sigui, passin a l'escolaritat obligatòria amb aquests aprenentatges aconseguits.

La Reforma, materialitzada a Catalunya amb les «Orientacions i Programes» i al territori MEC amb el «Diseño Curricular Base», ofereix uns plantejaments molt oberts, que nosaltres haurem d'intentar concretar, tenint en compte el que diuen els «teòrics», així com també la nostra experiència a les aules i en contacte amb altres mestres.

Començarem per aclarir dues qüestions que sovint se sobreposen: què entenem per *llegir* i què entenem per *ensenyar a llegir*.

Entenem per llegir la capacitat de comprendre un text escrit. Llegir és el procés mitjançant el qual el lector obté informació d'un escrit. La informació, però, no l'aporta únicament el text. El lector també n'aporta a partir del seu





coneixement del món i de les seves experiències i vivències. És a partir d'aquesta interacció text-lector que es construeix el significat.

Ensenyar a llegir vol dir ensenyar a comprendre un text. Això implica el domini de les habilitats de descodificació i l'adquisició d'estratègies que facilitin la comprensió. Isabel Solé diu que el domini d'aquestes habilitats no és cosa de tot o res, que no hi ha un pas màgic entre el no-lector i el lector expert, sinó que hi ha un llarg procés, unes fases a través de les quals les persones passen de necessitar algú que els faci d'intermediari a poder llegir autònomament.

Al començament del procés hi ha un reconeixement global, intuïtiu, de petits textos –essencialment paraules– molt familiars (el propi nom, etiquetes de productes molt usuals,...). S'endevina, es calcula el sentit de l'escrit a partir dels elements que l'envolten, l'objecte de què es parla, el lloc en què es situa,... És un llarg període que s'inicia quan els nens comencen a mostrar-se interessats pel document escrit –cap als 2 o 3 anys– i va fins que comencen a descobrir les lleis del codi escrit –5 o 6 anys–. Durant aquest període es va adquirint, de manera natural, tot un bagatge que prepara per a la segona fase, la descodificació.

En aquesta fase, mitjançant comparacions, semblances i diferències els nens comencen a intuir les normes del codi escrit. En aquesta etapa s'adquireix l'habilitat per establir les correspondències adients entre la tira fònica i la tira gràfica. Representa la conquesta de l'autonomia, ja que el nen sol, sense ajuda de l'adult, pot interpretar o elaborar missatges i anar-se endinsant en el món de la lletra escrita.

Quan ja s'ha assolit i interioritzat suficientment la descodificació arriba la tercera i última etapa (que no es pot donar mai per acabada): s'és capaç de llegir globalment paraules i frases amb soltesa i d'escriure allò que tenim en el pensament. En aquest període la descodificació només s'utilitza en ocasions molt específiques (quan trobem paraules noves, estranyes o difícils).

Els nens i nenes de parvulari estan situats de ple en la primera d'aquestes etapes. Cap al final comencen a entrar a la segona i alguns, pocs, fins i tot a la tercera.

Tot aquest bagatge que hem vist que els nens poden adquirir en contacte amb el medi, és important que l'escola no el deixi de banda, ja que resulta molt motivador i és el punt de partença per a iniciar tot el treball d'aprenentatge. Veurem com els nens reconeixen amb facilitat molts anagrames i comencen a fer «descobriments» (aquesta paraula és molt llarga, molt curta, s'assembla a aquesta altra, té lletres repetides, comença igual que, acaba igual que...).



És essencial que tot aquest treball amb la lletra escrita s'insereixi amb naturalitat a la vida quotidiana dels nens, en les seves activitats. Tindran ganes de llegir i d'escriure si hi veuen la funcionalitat, és a dir, si respon als seus interessos reals i a les seves necessitats de comunicació, d'expressió i d'informació.

Tot i que el procés de desxifrar no acostuma a aparèixer fins al final del parvulari, cal preparar-lo molt abans. El folklore i de manera especial la cançó popular ens donen molts elements que es poden utilitzar ja des de l'escola bressol. A més de treballar l'audició i la fonació, sensibilitza els nens a captar la rima i, en general, a adonar-se que hi ha paraules amb sons semblants.

Un altre aspecte a treballar és la diferenciació significat-significant que ajuda a descobrir l'arbitrarietat de la relació entre l'objecte i el seu nom. Podem buscar coses petites que tenen el nom llarg, coses grosses amb el nom curt, coses grosses amb el nom llarg...

El primer pas d'anàlisi de la tira fònica es pot fer a partir de la síl.laba (molt senzilla per als nens perquè és una unitat física, real). Podem comptar les síl.labes o cops que tenen els noms de persones i objectes que els són propers.

Ja molt a prop del treball específic dels fonemes, es pot fer una sèrie d'exercicis que els portaran a prendre consciència de les unitats mínimes de la tira fònica. Buscar paraules noves que sortiran canviant només una mica les que ja tenim, agrupar els nens de la classe el nom dels quals comença amb el mateix so,...

Finalment, i únicament si els nens estan preparats i motivats per a fer-ho, es pot començar a fer un estudi sistemàtic dels diferents fonemes de la llengua oral o bé de les lletres de l'escrit i de la correspondència entre els uns i els altres. El fet que no es treballin totes les lletres no ha de neguitejar el mestre. El que és important és que els nens tinguin un coneixement tan ampli com sigui possible del funcionament del codi escrit en general, que els permeti generalitzar els descobriments que van fent.

M.C.B.

Bibliografia

- COHEN, R. *El aprendizaje precoz de la lectura: Planteamiento del problema*. -Perspectivas-, vol. XV, 1, pp. 45-53.
- CORREIG, M. «La educación lingüística. El aprendizaje de la lengua escrita», en *La escuela infantil de 0 a 6 años*. (Textos Universitarios), Madrid. Anaya, p. 297-318.
- SOLÉ, I. *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona. CEAC, 1987.



in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA

Butlleta de subscripció

temes
d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Cognoms

Nom

Adreça

Codi P.

Població

Província

Telèfon

Se subscriu a la col·lecció Temes d'Infància per a l'any 1991

Import: 1.500 ptes. (3 números)

Pagament: Per domiciliació bancària (no us oblideu de firmar el butlletí).

Butlletí de domiciliació bancària

Nom i Cognoms del titular _____

Entitat

Oficina

Compte

Població

Província

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva subscripció a **Temes d'In-fàn-ci-a**.

(firma)

temes
d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

per a l'any 1991:

El nen i el parvulari. M. Teresa Codina.

Moixaines i jocs de falda. Míriam Navarro.

Barrila de titella. Roser Ros.



com ho podia
fer perquè me'ls
duguin a casa?

la col·lecció
temes
d'in-fàn-ci-a?
molt senzill
omple la butlleta



UNA EXPERIÈNCIA D'INFORMÀTICA

ELENA GUAL

L'any 1982 les mestres de l'escola Arrels presentàvem un primer projecte d'informàtica que vam intentar tirar endavant amb l'ajuda d'uns quants pares.

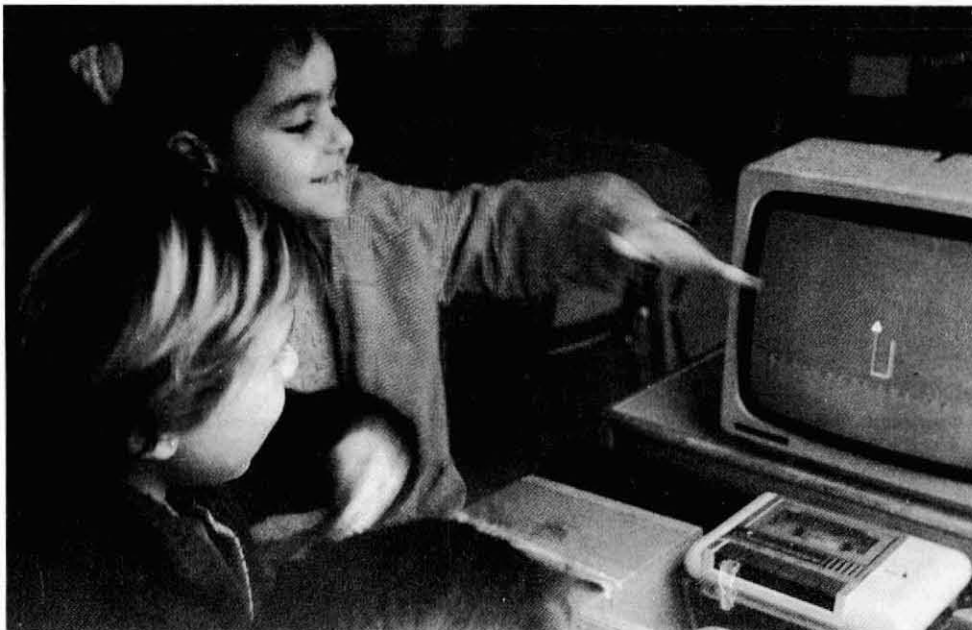
Aquesta experiència semblava poder tocar només els alumnes de més de 6 anys, ja que els programes i els llenguatges sols anaven dirigits a nens lectors. El nostre problema principal era la poca preparació per a utilitzar, com a mestres, aquestes màquines: prou que quedaven els companys d'altres escoles de l'Estat francès, però amb «le plan informatique pour tous» l'Educació Nacional havia triat un material diferent del nostre per posar a l'abast de totes les classes. Evidentment les cases editores van comercialitzar programes més o menys encertats que funcionessin sobre aquests «Thomson».

És a dir que nosaltres, com a escola catalana, havent triat màquines Apple 2c, ens trobàvem davant de dues problemàtiques principals:

- el material editat era en francès;
- els nostres ordinadors no eren compatibles amb els de les altres escoles.

S'hi van afegir molt aviat uns altres problemes, que eren:

- la qualitat pedagògica i didàctica dels programes. Eren, i encara són, destinats als alumnes de més de 10 anys, consumidors i no investigadors del material;
- el cost molt elevat del material de bona qualitat pedagògica.



Fent una tria a partir dels nostres criteris pedagògics vam seleccionar uns programes i, amb l'ajuda dels mainatges de la primera etapa, vàrem elaborar la traducció en català del Logo.

Evidentment, pel que fa al parvulari, no teníem res d'específic.

Durant el curs 1986-1987 es va estructurar un treball d'informàtica amb els alumnes de 3-4-5 anys de l'escola utilitzant els Apple i les «ratetes», material annex. Volíem, però, ser coherents amb la resta del nostre treball: la informàtica no havia de ser una assignatura més, sinó una eina posada a l'abast de tots per aconseguir els objectius inherents a l'edat (el que defensem per a la primera etapa és veritat per a parvulari). Volíem els ordinadors a l'aula i no l'aula d'ordinadors. Volíem el mestre disponible i no l'especialista d'informàtica. Malauradament el nombre reduït d'aparells i la falta de formació sobre el tema de la mestra de parvulari ens ha obligat a cercar solucions que permetin un treball interessant.

El fet de ser una escola «petita» amb un projecte pedagògic clar ens va permetre de superar les dificultats: els nins es desplaçaven dins la classe dels «grans» (primera etapa), en la qual se'ls acollia com per a qualsevol treball individual o individualitzat.

El temps era il·limitat i el contingut lliure. L'interès primer era un treball de precisió de motricitat fina amb la manipulació de la «rateta».

Els alumnes es van familiaritzar amb l'aparell, que venia a ser una altra possibilitat de treball dins el ventall dels «racons» que tenien a la seva disposició durant tot el dia.

El balanç satisfactori de l'experiència ens va fer venir ganes de continuar durant el curs 1987-1988. Per als més petits de parvulari l'ordinador servia encara per a fer un treball de dibuix amb el procés màgic de veure a la pantalla, de pitjar el botó i de treure'l a la impressora. Els de 5 anys ja podien encetar un treball més complex.

Lligat amb la dinàmica d'inserció que s'opera del grup dels 5 anys amb la classe de primer, vàrem pensar que la informàtica podia ser un pont per acostumar-se a una cohabitació entre grans i petits (funcionem amb aules de diferents nivells).

Mentre la mestra de parvulari agafava el meu grup de primera etapa per a una activitat de dansa, el grup de 5 anys venia a la meua aula on es feien diferents tallers tots enfocats a la utilització de l'ordinador:

– Manipulació lliure del teclat: un o dos nins davant de cada pantalla i del teclat «juguen» amb la «rateta» per dibuixar, o bé, sabent el sentit de les ordres del Logo i sense conèixer el valor numèric del que teclegen, creen programes. Per a ells és una aventura definida a partir de l'aparell. El treball gira a

l'entorn d'un tempteig experimental que desembocarà més tard en unes programacions «previstes». Aquesta activitat conjuga tots els altres aprenentatges dels tallers següents, però no necessita la presència sistemàtica del mestre. Es pot repetir cada dia.

– Recerca de programes a partir de dibuixos: la «rateta» proposa una sèrie de menús que permeten transposar a la pantalla treballs dels alumnes. És important que ells mateixos ho realitzin i coneguin les possibilitats del programa.

– Camins a terra: és una quadrícula dibuixada a terra amb cinta adhesiva de color d'uns 3m x 3m. Un nin fa de «tortuga» i els altres li han d'indicar ordres clares:

- oralment;
- a partir de fitxes preparades.

– Camins sobre paper: és el mateix que el precedent però es fa després d'haver integrat corporalment els diferents elements. Es distribueix un full amb una quadrícula similar a la del terra.

– Joc comprat de la casa Nathan.

Tal com es veu, el treball anava lligat amb tot el que es fa a psicomotricitat i a la vida de la classe de parvulari. L'ordinador no havia de ser el centre d'una altra vida al si de l'escola.

I ara què fem?

D'ençà del 1988 les coses han millorat, d'un costat, i han empitjorat, de l'altre.

Gràcies a la intervenció del PIE, les mestres d'Arrels vàrem poder participar a un curset de formació i entrar en contacte amb persones que treballen a parvulari i a primera etapa. També vam aconseguir més ordinadors i més programes (poca cosa per als nens de menys de 6 anys). Semblava que tots aquests elements donarien una nova empenta al nostre treball. Era sense comptar amb els problemes materials: robatori d'ordinadors dins l'escola, construcció d'una cambra forta on no podem deixar els aparells, etc.

És cert que el projecte ha patit força i no se li ha donat una nova dimensió. Malgrat això, durant el curs 1990-1991 volem tornar a començar l'experiència millorant d'entrada les condicions de seguretat dels aparells.

Per acabar només voldria recalcar que si ens hem interessat per la informàtica amb la mainada de 3-4 i 5 anys no hem volgut mai sacrificar tota la vida relacional, s'havia d'integrar perfectament dins una recerca d'autonomia, de tempteig, de construcció individual del seu saber.

ELS DRETS DE LA INFÀNCIA

**Entre complexitat social
i limitacions legislatives**

PETER MOSS

Voldria presentar l'informe de la *European Childcare Network* (Xarxa Europea per l'Atenció a la Infància). No tinc la intenció de fer una síntesi de l'informe, que és molt llarg i concerneix molts arguments. Aquest informe, en efecte, no concerneix solament els serveis d'atenció a la infància i les intervencions que s'hi relacionen en l'àmbit de la Comunitat Europea, sinó que analitza també el treball dels pares, la història dels serveis en cada país i presenta els resultats de consultes amb individus i organitzacions que s'ocupen de l'atenció a la infància i de la igualtat dels drets dels nens en cada país. Em limitaré en canvi a examinar alguns problemes que crec que són particularment importants i discutiré el rol de la Comunitat Europea pel que fa a l'atenció a la infància i, per últim, analitzaré el rol futur de la Comunitat als anys '90. Però, abans que tot, vull dir quelcom sobre l'interès insistent de la Comunitat en l'atenció a la infància i explicar quin és el substrat sobre el qual actua la *European Childcare Network*. Des del 1974, en el seu programa d'acció social, la Comunitat Europea reconeixia que una de les desigualtats més greus entre homes i dones és la «manca de serveis adequats per a mares treballadores» i feia una crida per donar una prioritat immediata als serveis que perme-





ten a les dones de conciliar les responsabilitats de la família amb el treball fora de casa.

Vint-i-cinc anys més tard, l'atenció a la infància continua representant un greu factor negatiu pel que fa a l'ocupació femenina. Dades del *Labour Force Survey*, incloses en l'Informe de la *European Childcare Network*, indiquen que, amb l'única excepció de Dinamarca, la taxa d'ocupació de les mares treballadores queda molt més baixa que la dels pares treballadors (a Dinamarca, ara, el 90% de les dones amb nens treballen o busquen feina). A Itàlia, per exemple, l'any 1985 treballava un 38% de dones amb fills al dessota dels 5 anys, mentre que per als homes amb fills al dessota dels 5 anys la taxa d'ocupació era del 98%. Per altra banda, a la majoria de països, la desocupació és més alta entre els pares que no pas entre les mares.

Probablement el fet d'haver de tenir cura dels fills té un efecte negatiu sobre la qualitat del treball de les mares treballadores (per qualitat entenc la capacitat, el salari, les condicions i les altres característiques que concerneixen el seu treball). Desgraciadament no hi ha dades europees que permetin de comparar el tipus de treball dut a terme pels pares i les mares amb el tipus de treball dels mateixos pares i mares abans del naixement de llurs fills.

Ja començant pel programa d'Acció Social de 1974, la Comissió Europea ha pres nombroses iniciatives. Abans que tot, ha reconegut que la cura dels fills no és exclusivament un problema de les dones, sinó que «tenir cura i criar els fills hauria de ser considerada una responsabilitat conjunta de pare i mare»; a més a més, ha reconegut que compartir les responsabilitats de la família entre els pares és «una part essencial de les estratègies encaminades a la igualtat en el pla del treball». Com a contribució al Primer Programa de les Comunitats sobre la Igualtat d'Oportunitats, la Comissió va redactar unes normes sobre permisos a pares i sobre els permisos per motius familiars. Aquesta iniciativa va rebre el suport de molts països, d'Itàlia en particular, però no ha estat adoptada a causa de l'oposició, sobretot, del Regne Unit. En la seva contribució al Segon programa de les Comunitats sobre la Igualtat d'Oportunitats que va de 1986 a 1990, la Comissió va insistir a fer recomanacions per a una acció d'atenció a la infància i, amb aquest fi, va fundar la *European Childcare Network*.

Encara que el progrés hagi estat lent, és important posar en relleu com l'estratègia de desenvolupament de la Comissió comporta una acció d'ampli abast pel que fa a la cura dels fills. Aquesta estratègia consta de tres parts principals:

- 1) induir els homes, i en particular els pares, a assumir més responsabilitats pel que fa als fills;

- 2) fer que les condicions de treball s'ajustin més a les necessitats dels treballadors amb fills;
- 3) desenvolupament dels serveis d'atenció a la infància.

Aquesta estratègia és molt important i se'n tornarà a parlar tot seguit.

La *European Childcare Network* inicià la seva activitat a finals de 1986 i la constitueixen un expert de cada país i un Coordinador. La seva primera tasca va ser analitzar les condicions d'atenció a la infància en la Comunitat i fer recomanacions a la Comissió pel que feia a les iniciatives que s'havien de prendre. Un expert de cada nació va preparar un informe, sobre la situació del seu país i és sobre aquestes dades que s'ha redactat l'informe de la *European Childcare Network*.

Aquest Informe, segons com, parteix d'un punt de vista limitat: considera l'atenció als fills menors de 10 anys, però no inclou les necessitats dels nois més grans (al *Network* li faltaven temps i mitjans per prendre en consideració també aquests últims), encara que cal reconèixer que ells i els seus pares tenen necessitats importants i haurien de ser inclosos en una estratègia global. Després, ens hem concentrat en la cura dels fills en relació al treball dels pares, ja que això entrava dintre dels nostres objectius. Tanmateix la *Network* ha reconegut que el problema de la cura dels fills és important per a totes les famílies i que la bona qualitat dels serveis pot millorar la qualitat de vida dels nens i de les dones.

Successivament hem anat seguint unes altres vies per intentar d'obtenir una visió més àmplia del problema. Hem examinat el rol dels pares i el dret al treball d'ambdós pares, així com els serveis d'atenció a la infància. Hem estat considerant també una àmplia gamma de serveis públics i privats, com escoles bressol, parularis, escoles de primer ensenyament, la contribució dels assistents, del servei domèstic i dels familiars. En efecte, amb l'única excepció de Dinamarca, els familiars continuen tenint un paper fonamental en l'atenció a la infància en cada país, encara que la seva importància sigui pràcticament desconeguda per les autoritats i els serveis públics.

Després d'haver explicat quin és el substrat sobre el qual s'assenta aquest informe, recordarem breument alguns dels problemes que pretén examinar. Seleccionar quins problemes s'havien de tractar aquí ha estat molt difícil; l'informe tracta molts més temes dels pocs que puc exposar avui.

El paper de l'home en la cura dels nens

En els serveis d'atenció a la infància, el paper dels homes és molt marginal. Més del 95% dels treballadors que s'ocupen dels nens són dones i la proporció es fa més alta, com més baixa és l'edat del nen. Els pares tenen un rol

més important a la família. Sembla que actualment hi hagi hagut una certa participació dels homes en el treball domèstic, incloent-hi la cura dels fills. Els homes les dones dels quals treballen participen més en el treball domèstic que no pas aquells les dones dels quals són només mestresses de casa. Tanmateix, la dona continua tenint la part més gran del treball domèstic i la responsabilitat de la criança dels fills.

El problema d'una participació més gran de l'home en la cura dels fills, i de com aquesta participació pugui succeir, és d'una importància fonamental. Encara que tinguem uns serveis meravellosos d'atenció a la infància, les dones sempre es quedaran en desavantatge i hauran de fer front a un estrès no necessari, ja que sempre hauran de suportar la càrrega més gran de la cura dels nens i del treball domèstic. Mentre augmenta la retòrica sobre el treball domèstic dels homes, em sembla que es tracta més de paraules que no pas d'una realitat efectiva.

Com fer que el treball respongui més a les necessitats dels nens

El dret al treball dels pares, establert per la llei, varia notablement d'un país a l'altre. A tots els països, fent excepció del Regne Unit, *totes* les dones tenen dret al permís per maternitat, però el període de permís postnatal varia notablement (des de només 6 setmanes a Holanda fins a 29 setmanes al Regne Unit per a aquelles dones que hi tenen dret). Sovint el període de permís postnatal és inferior a les 12 setmanes, que és, crec, ben bé el mínim indispensable.

A sis països els pares tenen dret a permisos, però el període de permís varia (des de 6 setmanes a França a 2 anys o més a França i a Portugal) i en gairebé tots els casos als pares que estan de permís no els correspon cap assignació o bé tan sols una de petita. El permís postnatal, per tant, està estructurat de manera que els pares es desanimin de fer-ne ús i en tot cas és a la dona, sobretot, a qui se li demana.

A Dinamarca hi ha el dret a 2 setmanes de permís pagat per paternitat, en d'altres països és possible gaudir d'un o dos dies de permís, mentre que 6 països concedeixen un permís als pares per atendre els fills malalts. Però generalment els pares que gaudeixen d'aquest tipus de permís no són pagats. Encara que hi hagi diversitats de país a país, el quadre general del dret al treball dels pares no és engrescador, sobretot si el comparem amb el cas de Suècia. Aquesta representa el país pioner a Europa i, encara que actualment no forma part de la Comunitat, ofereix un exemple important a tots els països de la Comunitat. Suècia porta 20 anys ocupant-se del dret al treball dels pares, com a part d'una àmplia estratègia d'atenció a la infància. Actualment, el període de

permís postnatal és de 12 mesos. Aquest permís pot ser subdividit entre els dos pares i pot cobrir tota la jornada de treball o només una part. El 1991 aquest permís serà ampliat a 18 mesos i els pares podran guardar una part d'aquest permís i fer-ne ús en qualsevol altre moment fins que el fill no tingui els 8 anys. A més a més, hi ha 2 setmanes de permís per paternitat, 90 dies de permís l'any si el nen, o qui en tingui cura, està malalt i 2 dies de permís l'any per a visitar l'escola bressol, el parvulari o l'escola del nen. Tots aquests períodes de permís són pagats al 90% del guany normal. Finalment, els pares són autoritzats a treballar 6 hores al dia fins que els fills no vagin a l'escola.

Recentment he estat a Suècia. El que es impressionant és que aquests drets al treball tenen un reconeixement gairebé universal per part de tots els sectors de la societat, fins i tot per part dels empresaris, a qui no semblen crear cap problema. La meua visita m'ha convençut que cal que fem més atenció al problema del dret al treball dels pares i que el fet de fixar uns estàndards alts no solament és desitjable, sinó també perfectament realitzable.

Serveis d'atenció a la infància

Novament tinc temps només de fer esment d'uns pocs problemes: en efecte l'informe en conté molts més.

a) *Quantitat.* Hi ha diferències notables entre els països de la Comunitat pel que fa a la quantitat de serveis públics disponibles. Voldria recordar que l'Informe Europeu dona nombroses informacions sobre aquest punt i descriu també els diversos tipus de serveis públics i privats de cada país. Posem dos exemples: Dinamarca té el nivell més alt de serveis públics d'Europa (posseeix una organització àmplia i rellevant per a nens des de la primera infància a l'escola obligatòria amb àmplies ofertes de permanències). Més del 40% dels nens al dessota dels 3 anys gaudeixen d'aquests serveis públics, mentre a Itàlia en gaudeix tan sols el 5% i al Regne Unit 1,1%.

Com a segon exemple, voldria prendre en consideració la disponibilitat de parvularis. Itàlia, França i Bèlgica asseguren 3 anys d'assistència a més del 85% dels nens, que, en la major part, es poden quedar a l'escola durant 6 hores diàries o més. Això constitueix una contribució important en l'atenció als nens els pares dels quals treballen. Al Regne Unit, en canvi, només el 40% dels nens entre els 3 i els 5 anys van a escola i molts d'ells són nens admesos anticipadament a l'escola primària, és a dir a l'edat de 4 anys. Només el 20% va al parvulari i la majoria hi està tan sols 2 hores i mitja al dia.

En general, després, en termes de quantitats, Itàlia té nombrosos parvularis, però no el mateix nombre de serveis per a nens al dessota dels 3 anys. Per a nens d'escola primària, la situació és molt deficitària: la jornada escolar és

curta, com també la permanència. Enlloc d'Europa, ni tan sols a Dinamarca, els serveis públics responen a les necessitats, amb mancances més greus per als nens al dessota dels 3 anys i per a les permanències.

Afegim encara alguna cosa pel que fa a la quantitat. El nombre de serveis pot variar notablement de país a país i també dintre del mateix país. A Itàlia, per exemple, hi ha grans diferències regionals en l'oferta de serveis per a nens al dessota dels 3 anys, però la mateixa cosa succeeix a tots els altres països.

Això pot ser degut al fet que els nivells de necessitat són diferents en les diferents àrees, però també al fet que la prioritat donada a l'atenció a la infància varia en relació a les Administracions locals i regionals. L'oportunitat d'un nen d'accedir als serveis, per tant, depèn en gran part del lloc en el qual el nen viu. Això em sembla fonamentalment inacceptable, ja que es tracta d'una necessitat d'importància bàsica.

b) *Qualitat.* La quantitat és important, però no suficient; la qualitat també és important sigui per als nens com per als seus pares. En general, el problema de la qualitat ha estat descarat en moltes parts d'Europa i la relació de la *European Network* conclouia que «és necessari definir urgentment, controlar, desenvolupar i mantenir la qualitat». El camí per a dur a terme fins i tot la tasca més bàsica, és a dir definir el que s'entén per bona qualitat, és llarg. Aquí afegiria que no crec que en les societats pluralistes, on la gent té uns valors i unes idees pel que fa als nens i a la seva criança, hi hagi una definició objectiva de la qualitat. És necessari, per tant, tenir en compte aquestes diversitats en definir el concepte de bona qualitat.

Un cop trobades unes definicions de qualitat adequades, necessitem uns mètodes per a controlar la qualitat dels serveis i la manera amb la qual són aplicats. És a dir, si el control de la qualitat ha d'ésser un procediment positiu i constructiu, cal que vagi lligat a un sistema que aconsegueixi de millorar la qualitat. En algunes parts d'Itàlia es van desenvolupant algunes components d'aquest sistema que em semblen les més avançades d'Europa en reconèixer la importància de la qualitat i en intentar d'examinar aquest complex problema.

L'examen de la qualitat és un problema prioritari, però és una tasca àmplia, complexa i costosa per a la qual no podem creure que hi hagi una solució fàcil i barata.

c) *Manca d'informació.* La qualitat posa al descobert un altre problema: la manca d'informació de base, encara que mínima, sobre l'atenció a la infància. Pel fet que no existeixen unes definicions adequades de la qualitat, així com tampoc uns sistemes per al seu control, no tenim informacions sobre la qualitat de l'atenció actual als nens. Ni tan sols sabem quins puguin ser els nens

que reben millor o pitjor atenció. I a la informació hi ha també altres mancances de base. Per exemple, no coneixem bé els detalls de la feina dels pares, com quantes hores al dia treballen; no coneixem bé què pensen els pares dels actuals serveis d'atenció a la infància i què preferirien; i, sobretot, no coneixem el nivell efectiu d'atenció que reben els nens. En efecte, el fet més xocant és que, a finals del segle XX, encara no sabem qui té cura dels nens europeus.

La qualitat de la situació actual no corre el risc de ser massa emfasitzada, ja que és poc menys que escandalosa. Una bona informació és indispensable si volem analitzar els problemes d'una manera adequada, desenrotllar polítiques realitzables i controlar-ne l'eficàcia.

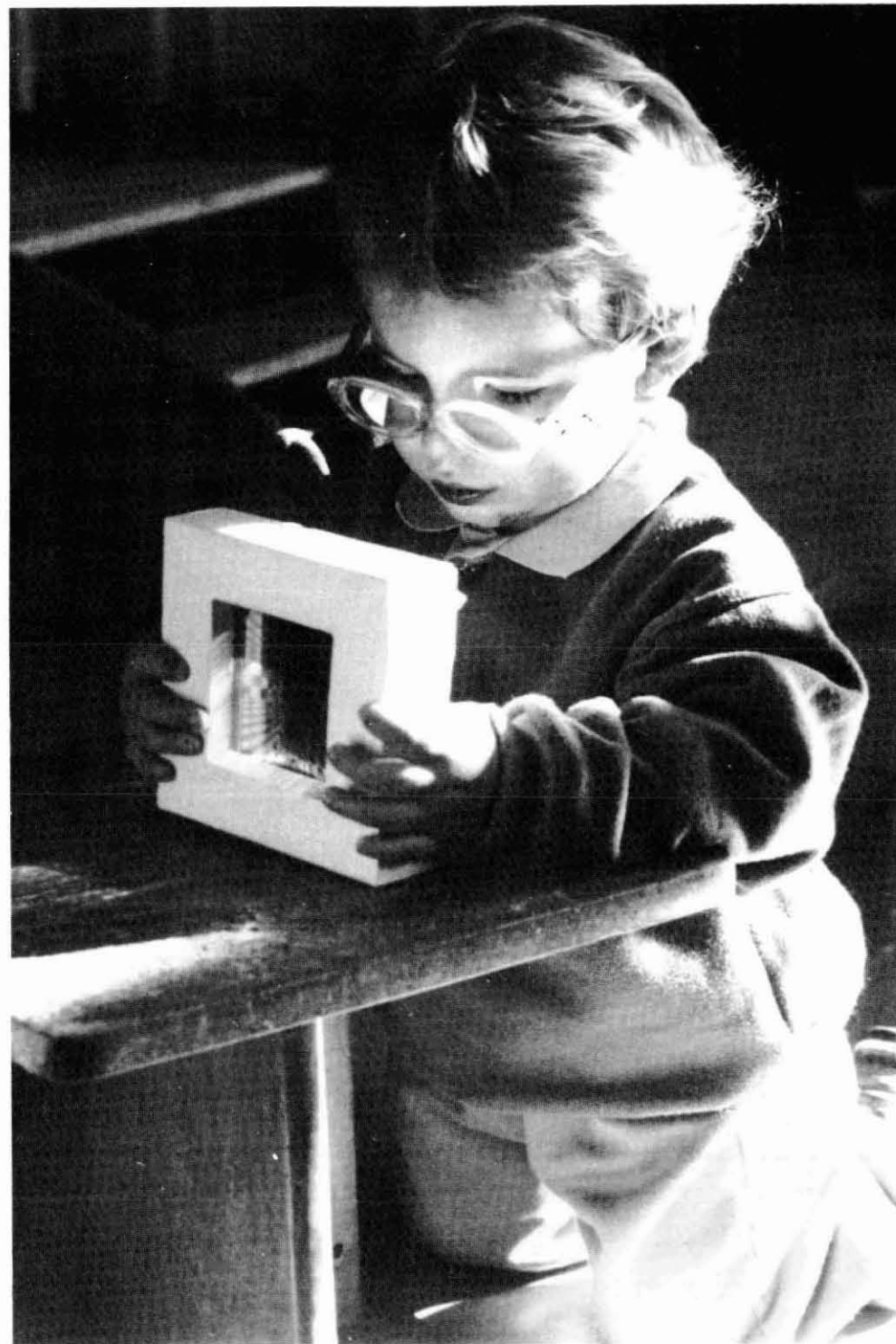
d) *Assistents de la infància.* Hi ha més de 3 milions de persones a Europa que es guanyen la vida ocupant-se dels nens. Gairebé totes són dones i, en general, el sou, les condicions, l'estat jurídic, la preparació i les perspectives són escasses. Entre els *assistents* de la infància hi ha una jerarquia molt clara. La situació d'aquests treballadors esdevé millor com més alta és l'edat dels nens amb els quals treballen. Les condicions pitjors es troben entre els treballadors que s'ocupen dels nens de menys de 3 anys i, dintre d'aquest grup, les situacions pitjors són les de les vigilants i de les mainaderes. Els treballadors de les escoles bressol tenen una posició millor, encara que aquesta sigui inferior a la dels mestres que treballen amb nens més grans.

Hi ha moltes excepcions importants. A Dinamarca, per exemple, tots els treballadors de les institucions per a nens en edat pre-escolar, és a dir al dessota dels 7 anys, tenen el mateix salari, el mateix tractament i una preparació de base anàloga. Tanmateix, el seu salari és sempre baix en relació a altres treballs. A Espanya s'estan fent uns cursos especials per a la formació dels educadors dels nens de menys de 3 anys, de manera que aquells que treballen amb aquestes edats tindran la mateixa preparació que aquells que treballen amb nens més grans. A Itàlia també s'ha intentat de millorar la posició d'aquells que treballen a les escoles bressol per portar-los al mateix nivell dels mestres de parvulari.

En conjunt, per això, la situació no és satisfactòria: l'atenció a la infància és un treball sotavalorat, negatiu, sigui per al treballador com per als nens.

Racionalitat de les intervencions

No hi ha racionalitat en les polítiques d'intervenció en aquest sector i no hi ha connexió entre els serveis per a nens d'edat diversa. Si, per exemple, comparem els serveis per a nens de menys de 3 anys amb els de 3 anys a l'escola obligatòria, ens trobem davant de moltes incoherències:





- 1) hi ha menys oportunitats per als nens de menys de 3 anys que per als de 3 a 5 anys;
- 2) les hores d'escola bressol i de parvulari són sovint diferents;
- 3) els pares han de pagar per les escoles bressol, però, sovint, no pels parvularis;
- 4) els treballadors dels dos sectors tenen preparació, salari i condicions de treball diferents;
- 5) els serveis per als nens de menys de 3 anys estan generalment sota la responsabilitat dels ens per a la tutela de la salut i l'assistència social, mentre els parvularis generalment estan sota el control del Departament d'Educació.

És important destacar que a molts països (Dinamarca, Bèlgica, França, Itàlia) hi ha hagut en els últims anys un moviment per a transformar les escoles bressol de servei especial per a un petit nombre de famílies pobres i amb dificultats, en servei general obert a tots els pares que treballen; en alguns casos, aquest intent ha anat acompanyat de l'esforç de fer les escoles bressol més educatives, fent de manera que no s'ocupin exclusivament de la vigilància i de la salut dels nens. Hi ha hagut intents, en algunes àrees, d'integrar les escoles bressol en el sistema educatiu. El projecte més ambiciós, des d'aquest punt de vista, s'està realitzant a Espanya, on una nova llei sobre educació posarà tots els serveis per a nens al dessota dels 5 anys sota la responsabilitat dels Departaments d'Educació, tot reconeixent que la franja de 0 a 6 anys és el primer estadi del sistema educatiu del país.

Malgrat aquests avenços importants, en molts casos els serveis per a nens de menys de 3 anys continuen adreçats a una franja restringida de nens i continuen posant l'accent més sobre la vigilància que no pas sobre l'educació. En canvi, l'educació del parvulari és normalment un servei general amb una forta orientació educativa.

He centrat la meua atenció en la comparació entre els serveis per a nens de menys de 3 anys i els de 3 a 7 anys. Però una manca de coherència semblant es pot observar també entre els serveis per a nens de 3 a 6 anys i els de l'escola primària. Especialment a països com Itàlia i Alemanya, en els quals l'horari de l'escola primària és més reduït que el del parvulari, poden sorgir problemes per als pares que treballen. En efecte, afegiria que els serveis d'atenció a la infància per als nens de l'escola primària són descurats a molts països, mentre que s'hauria de donar una importància prioritària a aquesta àrea de desenvolupament.

Abans de concloure, examinant les recomanacions fetes a la Comissió Europea i el futur paper de la Comissió en l'atenció a la infància, voldria discutir el rol dels governs nacionals. En les seves conclusions l'informe considera els diversos individus i institucions que tenen la responsabilitat de l'atenció a la infància, és a dir mares i pares, empresaris i sindicats, govern local, regional i

central. En moltes parts d'Europa el desenrotllament de bons serveis ha estat el resultat de la iniciativa i de la voluntat dels governs locals i regionals. Els governs centrals s'han acontentat sovint de tenir un rol molt limitat. L'informe de la *Network*, tanmateix, posa en relleu la inadequació d'aquest rol i la responsabilitat estratègica més gran del govern central. Això vol dir que hauria d'instaurar una política clara per a tot el país, destinar fons adequats a la realització d'aquesta política i assegurar-se que es dugui a terme localment per part de les autoritats locals i regionals. Hauria també d'assegurar als pares una gamma de drets de treball bàsics, com els permisos per paternitat i maternitat, el permís dels pares i el permís per a atendre els nens malalts.

He fet ara referència a la necessitat d'una política clara, però vull ser més explícit. El govern central hauria de formular una política racional i global sobre l'atenció a la infància per a nens fins als 10 anys d'edat. Això hauria d'ésser clarament en relació a les polítiques sobre igualtat d'oportunitats i sobre les necessitats i drets dels nens. Aquestes polítiques han de comprendre els serveis d'atenció a la infància, el dret al treball dels pares i un encoratjament als homes perquè tinguin un rol més actiu en la criança dels seus fills. Aquesta política hauria d'establir uns objectius clars, unes línies de guiatge i considerar també la necessitat de qualitat i coherència dels serveis.

Per trobar un exemple del tipus de política nacional d'atenció a la infància preconitzada en l'informe de la *European Childcare Network*, ens hem de fixar novament en el cas de Suècia. Ja he descrit els drets dels quals gaudeixen els pares en aquest país. A més a més, els serveis d'atenció a la infància van creixent ràpidament. El govern suec s'ha fixat un objectiu: que per a 1991 hi hagi un lloc en els serveis públics d'atenció per a tots els nens els pares dels quals ho desitgin. El creixement de serveis per part de les autoritats locals queda facilitat per unes ajudes considerables del govern central, que en aquest cas recorre a les contribucions de l'assegurança social.

Els drets al treball dels pares i els serveis d'atenció a la infància estan estretament relacionats. L'extensió del permís als pares per 12 mesos (i, fins i tot, aviat per 18 mesos) ha reduït el nombre de nens molt petits en les escoles bressol. La preocupació que els nens petits poguessin passar massa temps en les escoles bressol –sovint entre 9 i 10 hores al dia– ha portat a la introducció de nous drets per als pares (el dret a treballar només 6 hores al dia).

A més, la política sueca posa més l'accent en la igualtat entre pares i mares en la família. Els drets dels pares queden garantits per unes assignacions que cobreixen el 90% dels guanys, per la qual cosa els pares tenen així l'incentiu de reclamar els permisos per a pares o altres tipus de permisos. Hi ha hagut un llarg debat públic sobre el problema de la igualtat entre pares i mares i el Govern ha demostrat clarament que considera aquest problema amb molta atenció. El Govern està mirant també d'atorgar uns fons per a l'educació així com

d'altres projectes encaminats a incrementar la demanda de permisos per part dels pares. Es podrien fer unes objeccions sobre certs detalls de la política sueca. El que jo considero important d'aquesta política, i és per això que l'he descrita àmpliament, és que ofereix un exemple de govern central que accepta un rol estratègic i assumeix la responsabilitat de dur a terme una política nacional d'atenció a la infància coherent i global. Amb una política nacional d'aquest caire el govern local i el regional mantenen una funció important pel que fa a la possibilitat d'aportar variacions i innovacions a la política nacional sense, tanmateix, canviar-ne la quantitat, la qualitat i la coherència.

L'informe de la *Network* acaba amb algunes recomanacions per a la Comissió Europea. L'estratègia d'aquestes recomanacions es subdivideix en 3 parts:

1) una legislació que consisteix en dues directrius de la Comunitat: la primera directriu que recomanem concerneix els serveis d'atenció a la infància i demana als Estats que en són membres de desenrotllar serveis d'atenció a la infància per a nens fins a l'edat de 10 anys amb l'objectiu final de serveis gratuïts o per un preu raonable per a tots els pares treballadors. Aquesta directriu requeriria també que els Estats membres es preocupessin d'assegurar la igualtat d'accés als serveis per als nens de totes les àrees, de desenrotllar un sistema per al control i millora de la qualitat i d'assegurar que la retribució, les condicions i la preparació del personal d'aquests serveis siguin coherents i apropiades. La directriu no estableix estàndards comuns per a tots els països. No diu, per exemple, que tots els països haurien de tenir el mateix nivell de serveis: això no fóra possible, perquè les condicions de treball varien en els diversos països europeus. Tanmateix, la directriu requeriria que tots els països fessin el possible per desenrotllar els serveis encaminant, a llarg termini, la seva intervenció cap als mateixos objectius.

La segona directriu asseguraria a tots els pares tres drets de treball bàsics: permís per maternitat, permís per al pare i permís per a l'atenció als nens quan estan malalts. Segons nosaltres, el permís de maternitat postnatal hauria de durar com a mínim 12 setmanes. A més a més, fins que el nen compleixi els 5 anys, el permís per maternitat i el permís per al pare hauria d'assegurar com a mínim 12 mesos de permís postnatal durant el qual el treballador hauria de rebre el 90% de la retribució. La directriu donaria també als pares el dret de gaudir de tot o d'una part d'aquest permís, amb modalitat de «part time».

2) La segona part de l'estratègia comprèn el finançament d'aquests serveis, especialment a les regions més pobres i menys desenrotllades. L'informe recomana que la Comissió examini la manera com els fons de la Comunitat poden esdevenir disponibles per a ajudar aquestes regions a desenrotllar serveis d'atenció a la infància.

3) En la tercera i última part de l'estratègia s'encoratja la cooperació, la col·la-



boració i l'intercanvi entre els estats membres i es dóna suport a d'altres projectes comuns europeus. Tenint en compte que tants problemes d'atenció a la infància són comuns a molts o a tots els estats membres de la Comunitat, fóra aconsellable un programa a nivell europeu sobre l'atenció a la infància, que resultaria més profitós que els esforços aïllats i mancats de coordinació de cada país. Un programa europeu podria incloure: visites i intercanvis de treballadors, d'administradors i d'homes polítics; oportunitat per als treballadors en el camp de la infància de treballar i de completar la seva preparació en altres països, posant en comú la seva experiència mitjançant seminaris i conferències; un Noticiari europeu i la traducció i distribució del material d'interès produït en els diversos països; col.laboració per a analitzar projectes comuns i per a dur a terme accions amb el fi d'afrontar aquests problemes i, per últim, la col.laboració en la recerca d'informacions sobre el treball dels pares, sobre la forma d'ocupar-se dels nens, etc., etc.

¿Què és probable que faci la Comissió Europea en resposta a les nostres recomanacions i, més en general, en el camp de l'atenció a la infància? Jo penso que, probablement, el clima per a l'acció és com més va més favorable. Està creixent la consciència que l'atenció als nens és d'una importància fonamental des de molts punts de vista i també per l'adquisició d'una igualtat més gran de drets per a les dones, tenint en compte els objectius dels mercats interns de cada estat membre. Per exemple, l'informe de la *Network* sosté que una millor harmonització dels serveis i de les polítiques d'atenció a la infància (una harmonització cap amunt i no cap avall) és essencial per a adquirir un lliure moviment de les forces treballadores dintre de la Comunitat. D'igual manera, els serveis d'atenció a la infància han de ser vistos com a part de la infraestructura que s'ha de desenrotllar en moltes regions d'Europa si no volem que els països més pobres sucumbeixin, un cop inserits en el mercat únic europeu.

Penso que la consciència creixent de la importància de l'atenció a la infància s'ha fet palesa en un discurs recent de Vassu Papandreu, el nou encarregat de treball i afers socials, que és responsable de la política d'igualtat d'oportunitats de la Comissió: «Hi ha una greu manca d'atenció a la infància en la major part dels estats membres. No podem acceptar aquesta situació: fereix les dones perquè les obliga a escollir entre estar-se a casa o donar als seus fills una vigilància inadequada i, sobretot, fereix els nens mateixos. És èticament, moralment i econòmicament inacceptable».

Durant els propers 12 mesos es posarà a punt el tercer programa sobre igualtat d'oportunitats i espero que el primer lloc el tingui el problema de l'atenció a la infància, com ha estat preanunciat per Papandreu. Espero que particularment això signifiqui un increment substancial dels recursos, que permeti el desenrotllament coordinat d'un programa europeu d'atenció a la infància. En

els propers 5 o 6 anys, per tant, jo espero de veure una col·laboració creixent i intercanvis entre els països europeus sobre els problemes de l'atenció a la infància. En un cert sentit, això ja està succeint. L'any passat hi va haver un intercanvi de personal d'escoles bressol entre Barcelona, Glasgow i Bolonya. Aquest intercanvi fou seguit per una conferència a Glasgow i actualment les Universitats de Barcelona i Glasgow estan treballant en un projecte comú de recerca. Cap a finals d'any a Florència hi haurà una conferència europea sobre l'atenció als nens en edat escolar.

Espero també que en els propers anys hi haurà progressos que portaran a la destinació de recursos de la Comunitat per al desenrotllament de serveis d'atenció als nens, especialment en les regions menys afavorides de la Comunitat. La *Childcare Network* ha començat a explorar la possibilitat de proporcionar un suport financer per al desenrotllament de projectes d'atenció als nens utilitzant fons estructurals de la Comunitat.

Per últim, penso que queda clar que actualment qualsevol intent de procedir amb la legislació de la Comunitat per realitzar directrius sobre l'atenció als nens i sobre el dret al treball per part dels pares podria trobar serioses oposicions del Govern britànic. Les nostres són, evidentment, recomanacions ambicioses, però són també molt importants i susciten un ampli debat. Com més persones a Europa llegeixin i considerin les nostres recomanacions i les motivacions de base que les han produïdes, tant més gran serà, jo espero, el suport que rebrem.

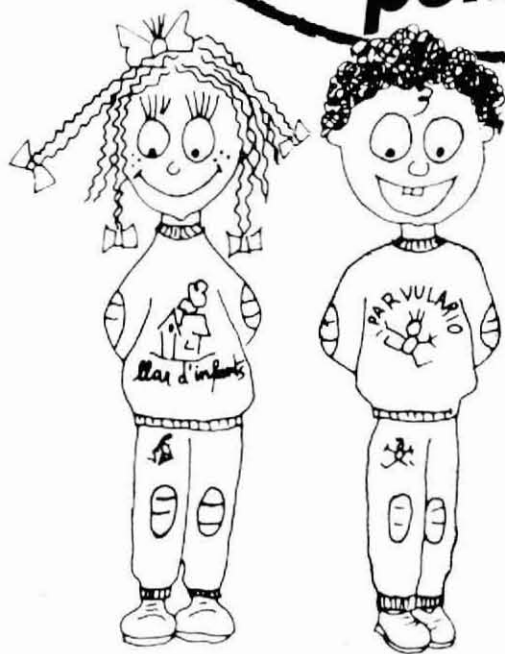
L'informe de la *Childcare Network* és anomenat «Atenció als nens i igualtat d'oportunitats» i aquests dos problemes són de gran importància per als homes, les dones i els nens de tot Europa, i llancen un repte molt important a la Comunitat Europea. La manera com la Comunitat respondrà a aquest repte ens dirà molt respecte al tipus de Comunitat que es desenrotllarà durant els anys 90. És a dir que veurem si ella exercirà un rol central en qüestions d'igualtat i benestar social, en preocupar-se de tots els ciutadans, o si s'ocuparà senzillament de qüestions comercials, treballant sobretot en profit d'aquells individus o regions que ja es troben en una situació avantatjosa. Si l'informe de la *Childcare Network* agafa el primer d'aquests dos objectius, això representa una bona base per a una activa participació de la Comunitat en la millora del nivell d'atenció als nens a Europa. Espero que sigui llegit i discutit àmpliament.

P.M.

Coordinador de la
Xarxa d'Experts
anomenats per la CE

XANDALS - BABIS CAMISETES - PANTALONS - SARRONS MOTXILLES - PITETS

**Segur que
haviéu
pensat...**



- ✓ Donar un servei millor
- ✓ Oferir un producte a bon preu
- ✓ Pensar en la comoditat dels nens
- ✓ Distingir-se de la competència
- ✓ Sense la necessitat de fer comandes grosses



RIVASPORT amb els seus productes,
us dona l'oportunitat d'aconseguir-ho.

Demaneu informació a: Concepció Arenal, 97-101, Baixos
RIVASPORT, S.L. Tel. (93) 351 06 57
08027 BARCELONA



infant i salut

L'EMBARÀS

L'autora de l'article s'adreça a l'embarassada tot destacant alguns aspectes importants de l'embaràs. S'ha d'intentar afrontar-lo des de l'òptica de la pròpia interessada i no ser com un full en blanc on tothom pot opinar i influir. Dóna unes nocions generals dels signes de perill, molèsties normals i vida d'embarassada. Parla de la preparació a la maternitat, dels objectius i dels mitjans per aconseguir-los.

PEPA SELMA



L'embaràs

Abans de començar a llegir, m'agradaria que et fessis una reflexió: Què en penses tú del tema? Furga dintre teu, treu tot el seny que fas servir per viure, i no et creguis tot el que llegeixes o escoltes sense haver-ho passat pel sedàs del teu pensament.

Si alguna cosa et preocupa i dubtes, ves al centre on et controles l'embaràs i demana orientació.

Quan una dona ensenya el seu embaràs esdevé el centre d'atenció de veïnes, família, botigueres, amigues, companyes. Tothom té quelcom a dir a una embarassada.

—Que en portes dos? o, Vols dir?, tens molt poqueta panxa. També hi ha qui té afecció a espantar les embarassades amb històries negres.

L'embaràs és una època de creixement per a la dona, i no només físic, la ment s'omple d'inquietuds i curiositats, i això porta a tenir «set de saber».

Aquesta set, l'aprofiten les editorials per publicar revistes, llibres i enciclopèdies, supermaques i cares que després no serveixen per a res.

Per això, amiga meva, selecciona el que escoltes, llegeixes o compres.

Intenta sobretot viure l'embaràs amb alegria.

L'embaràs és un estat normal per a la dona; estem perfectament fetes per dur un embaràs i parir, no hi ha res de malaltís en un embaràs.

Només ens alarmarem si tenim: hemorràgies o pèrdua de líquids per via vaginal. Febre per sobre 38°. Molèsties en orinar, dolor o inflor d'una varïça, inflor persistent de mans, peus i turmells.

Poden haver-hi molèsties normals, que intentareu viure amb calma: estat nauseós (primer trimestre), sentir sovint necessitat d'orinar (1r i 3r trimestre) flux vaginal més abundós, saliva més espessa, trastorns del son: insomni, cansament o son, creixement a vegades dolorós dels pits i úter.

L'embaràs és normal, però estem fabricant un nadó; ara depèn només de nosaltres. Quan hagi nascut podran tenir cura d'ell els altres. Ara només nosaltres.

És el moment de fer una reflexió:

1. Com anem de tabac, alcohol, drogues o fàrmacs?

És el moment d'intentar deixar-ho. Fàrmacs només amb prescripció mèdica.

2. Com mengem?

Alimentació natural, variada i equilibrada: proteïnes, calci, ferro i altres sals minerals i vitamines, sobretot la «C», i amb fibra per evitar el restrenyiment i per conseqüent les hemorroides.

M'he deixat els greixos i els hidrats de carboni, però pensem si cal menjar-ne a banda, o ja en mengem prou, barrejats amb les proteïnes, calci, ferro, sals minerals i vitamines.

Poca sal (tinguem en comte que tot el que no és fresc en porta). Gens de begudes amb gas.

Menjar 5 cops al dia i mai «atipar-nos»; bona qualitat, poca quantitat.

L'augment de pes aconsellat és de 8 a 10 kg.

La millor cuina és «bullit», «a la planxa» o «cru».

3. Dutxa diària (aigua tèbia). Neteja regular de la boca després de cada àpat. Res d'«higienes íntimes» agressives.

4. Vestit i sabates còmodes. Res que us estrenyi. La talla del sostenidor adequada i que «sostingui» bé el pit des de sota dels braços.

5. Escoltar el cos, descansar de 8 a 10 hores durant la nit, i sempre que calgui de dia.

6. Parleu de la vostra sexualitat amb el company. Ara és el millor moment per parlar de què agrada i com agrada.

La sexualitat de tots dos variarà en el transcurs de l'embaràs. Aprofitem-ho per fer un coneixement més profund.

Us esperen els temps difícils del postpart. No descuideu la vostra sexualitat ara.

7. L'activitat física, els viatges, la sexualitat, poden ésser normals, sempre que no us suposi un esforç, i sempre que no hi hagi amenaça d'abortament, part prematur o sospita de placenta prèvia. El vostre tocòleg us informarà.

Digueu-me, aquestes set reflexions, les hauríem de fer tots cada setembre en començar el curs. Especialment si estem embarassades, és clar.

Preparació a la maternitat

La preparació a la maternitat la pots començar al voltant del 5è mes, entre la setmana 22 i 23 de gestació.

Trobaràs molts llocs on la fan, a la seguretat social o privats.

Intenta que la responsable sigui una llevadora.

No es tracta de fer una preparació física per a l'exercici del part.

L'objectiu de la preparació a la maternitat és ajudar-te a tenir autoconfiança, autoconeixement, autocontrol.

Has de treballar no només les hores del curs, també a casa practica el que vas aprenent, i fes que el company participi a la preparació.

Busca un curs que tingui sessions de gimnàstica, respiracions, relaxació i classes teòriques.

Gimnàstica

No és possible amb 3 mesos guanyar força muscular, ni fer una gran preparació física, però sí que és possible:



1r. Prendre consciència quan tens un múscle en tensió, i quan el relaxes. Aprendre a tensar una part del cos mentre la resta està relaxat. Aprendre a afliuixar. Que aprenguis aquest exercici difícil que és el part. Fet de tensió (l'úter es contrau) i de relaxació (nosaltres afliuixem el cos).

2n. Elasticitat. Quan estàs embarassada ets més elàstica que quan no ho estàs, el cos es prepara perquè hi càpiga el fetus i perquè pugui sortir el nadó; al gimnàs treballarem aquesta elasticitat i farem estiraments.

3r. Esquena i reeducació postural.

La civilització ens ha portat a seure en cadires i sofàs, a dormir tous, a caminar sobre sabates anti-natura. L'esquena se'n ressent (ciàtiques i el mal dit mal de «ronyons»).

Farem molts exercicis d'esquena, i sobretot ens reeducarem a: seure, ajupir-se, estirar-se, aixecar-se i caminar. Recuperarem postures ancestrals com posar-nos de quatre grapes (gat) o a la gatzoneta o seure en sidhasana (ioga).

4t. Exercicis circulatoris.

La circulació de retorn es dificulta a mesura que creix l'úter i comprimeix la vena cava. Cal tenir una cura especial amb peus i cames.

Exercicis circulatoris que afavoreixen la circulació, i un altre cop incidirem en la reeducació postural. Seure bé i posar els peus en alt sempre que es pugui.

Respiracions

Treballaràs respiracions i sí que podràs ampliar la teva capacitat pulmonar en tres mesos.

És important respirar bé, per a l'embarassada i per al fetus.

- Respiracions toràciques, eixamplant els pulmons en agafar aire.
- Respiracions abdominals, baixant el diafragma i omplint els pulmons. d'aire en sentit vertical.

Aquesta respiració és la que convindria a les persones que tenen problemes d'afonia (per exemple els mestres).

És una respiració fonda i relaxant i s'espira suau i lentament.

És de gran utilitat en el període expulsiu del part: espirar, inspirar, retenir i esponderar (pujar).

- La respiració completa és una combinació d'abdominals i toràcica. Una riada d'oxigen per al fetus i per a nosaltres.

- La respiració superficial o escapular és la magnífica aliada del llarg període de dilatació. Una companya que s'adaptarà al ritme de la contracció de l'úter,

lenta quan la contracció sigui suau, i guanyarà freqüència quan la contracció es faci més forta.

Relaxació

Qualsevol mètode que facis servir en el centre on et preparis és bo.

Relaxar-se és desconnectar-se dels estímuls exteriors i introduir-se dintre d'un mateix.

La relaxació té una acció benefactora sobre la consciència i actua sobre el to muscular.

A nivell personal faig servir la sofrologia com a mètode de relaxació en els grups de preparació a la maternitat.

La sofrologia fa que tinguem més clar l'esquema corporal i permet treballar dintre de la relaxació.

Parlaríem d'una relaxació dinàmica, però totes les tècniques de relaxació que ens ensenyen a escoltar el nostre cos, conèixer-lo i desenvolupar l'harmonia, són bones.

Xerrades

Segons el lloc on ho fem, tractaran de temes diferents.

Les primeres setmanes del curs es pot parlar de dietètica, higiene, anatomia, sexualitat, potser això us pot semblar inútil perquè ja ho sabeu.

Però per experiència pròpia us asseguro que va bé fer una repassada des de l'òptica de l'embarassada.

Tractar els temes en «funció de», per simples que us semblin, sempre ajuda a trobar-hi coses noves.

A meitat del curs es parla de gestació, part, comportament en el part i puerperi.

Saber com evoluciona el fetus. Saber quin és el mecanisme del part normal, què són les contraccions, com actuen, quina ha de ser la vostra actuació, en harmonia amb el vostre cos i en col.laboració amb l'equip que us atengui.

I el puerperi, aquella etapa que pot ser tan dura, comença quan el nadó neix i pensem: ja està!

M'agradaria escriure un capítol parlant només del puerperi.





Aquest ja està! feliç, que amaga que un 70% de dones pateixin depressió post-part en grau lleu, mitjà o greu.

Les últimes setmanes es pot parlar del futur, cura del nou nat, puericultura i planificació familiar!

Actualment, el pare acompanya la mare en la dilatació i la sala de parts, tant a les clíniques públiques com a les privades.

És molt dur per als homes si no estan familiaritzats amb la medicina.

Poden patir en sentir-se impotents al costat de la dona; per això és bo que als cursos de preparació a la maternitat hi hagi xerrades en parella, i sobretot que les embarassades expliquin a la parella tot el que van aprenent.

El company, si aprèn abans com pot ajudar i entèn el que està passant, pot ser com aquell capità de vaixell que mirant l'horitzó manté la nau ferma enmig de la tempesta. Pot ser d'un gran ajut. I el premi a la seva solidaritat serà sentir la immensa emoció d'haver ajudat a néixer al nadó.

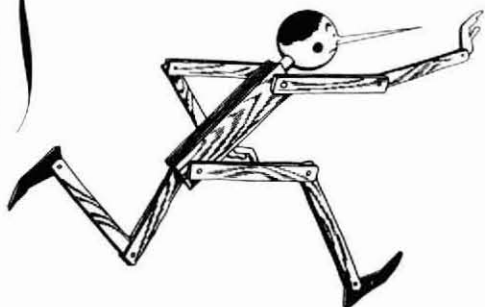
En les enquestes que posem a les dones després del part, el que més valoren, un percentatge gran de dones, és que «ell estigués al meu costat»

Recordem els objectius de la preparació a la maternitat: autoconeixement, autoconfiança i autocontrol. Com aconseguir-ho?

1. Amb relaxació, trobar l'harmonia amb un mateix, en el part aprofitar el temps entre contracció i contracció per relaxar-se.
2. Amb respiracions, respirar variant el ritme acompanyant la contracció.
3. Amb tèdriques, entendre què passa a cada moment, què ens fan i per què.
4. Amb l'ensinistrament gimnàstic dels nostres músculs, afluixar o tensar, i tensar a la vegada que afluixem, segons convingui.

Si tot i això ens descontrolem a l'hora del part, no cal amoïnar-s'hi; cal sentir tendresa per una mateixa, i no oblidar mai que els fills s'estimen els pares feliços, i que no hi ha pares perfectes.

Herois de Paper: PINOTXO



Aquest titella nascut l'any 1881, no només s'ha fet famós arreu per les seves atzaroses aventures, sinó que, amb el temps, s'ha convertit en el símbol de la trapella desobediència que de menuts som capaços de generar davant certes ferrenyes imposicions educatives dels grans.

El seu comportament ha fet creure a més d'un pensador que l'educació de l'individu és més cosa de les experiències concretes viscudes per cadascú que no pas dels consells dictats des de fora.

L'autor. Nascut el 24 de novembre de 1826 a Florència, mort el 26 d'octubre del 1890. Va començar a redactar aquest seu famós llibre a l'edat de 52 anys, tot i que feia ja una bona pila d'anys que es dedicava a escriure.

Els il·lustradors de l'obra. L'any 1983, vam tenir la sort de poder contemplar, a casa nostra, l'exposició anomenada «Pinotxo i la seva imatge», gràcies a la qual vam conèixer les interpretacions d'en Pinotxo fetes per diferents il·lustradors així com la seva manera de veure la realitat que, segons ells, l'envoltava.

La mostra procedia d'un treball fet a Itàlia; per això bona part dels dibuixos provenien d'aquell país, si bé al final del catàleg es feia referència a les il·lustracions fetes a Espanya.

Pel que fa a casa nostra, l'any 1934, l'editorial Joventut publicava la primera traducció íntegra en català acompanyada dels dibuixos d'en J. Vinyals, un dels grans dibuixants catalans d'aquest segle.



FRAGMENT «El naixement d'en Pinotxo»

El fragment escollit aquí explica la manera com Mestre Cirera, fuster, trobà un tros de fusta que reia i plorava com un infant i com ell mateix el va regalar al seu amic Gepet. A cau d'orella us farem saber, però, que per a un pensador de la categoria de Benedetto Croce, el tros de fusta que va donar vida a Pinotxo era la mateixa humanitat... I també a cau d'orella, us diem que aquest cop us hem preparat les coses de manera que, si voleu, la vostra narració pugui fer cap directament al castellet de titelles que, ben segur, teniu preparat en algun raconet o que, ben segur, podeu amanir en un tres i no res amb la vostra acostumada i ben coneguda traça per improvisar situacions.

NARRADOR: Una vegada era un tros de fusta...

(apareix un tros de fusta al castellet)

NARRADOR: Un tros de llenya d'allò més insuls, un bocí de fusta qualsevol...

(el tros de fusta fa semblant d'enfadar-se amb el narrador)

NARRADOR: Quiet aquí! Estava dient que sense com va ni com costa, aquell tros de tronc va anar a parar a casa d'un fuster anomenat Mestre Cirera...

(apareix Mestre Cirera)



NARRADOR: ...per raó de la punta del seu nas que sempre era lluent i vermella com una cirera madura.

MESTRE CIRERA: Aquest tros de fusta em ve de meravella; me'n serviré per fer-me'n la pota d'una taula.

NARRADOR: I tal dit, tal fet, prengué la destral. Però quan estava a punt de donar el primer cop...

PINOTXO: No piquis tan fort!

NARRADOR: Figureu-vos com es quedà aquell bon vell de Mestre Cirera! Mirà davall el banc...

MESTRE CIRERA: Res!

NARRADOR: Mirà dins d'un armari...

MESTRE CIRERA: Ningú!

NARRADOR: Mirà el cabàs dels encenalls i de les serradures...

MESTRE CIRERA: Tampoc!

NARRADOR: Obrí la porta de la botiga per donar una ullada al carrer...

MESTRE CIRERA: Es veu que aquella veueta me l'he imaginada.

NARRADOR: ... i agafant novament la destral, descarregà un senyor cop sobre el tros de fusta.

PINOTXO: Ai! M'has fet mal!

NARRADOR: Aquesta vegada Mestre Cirera es quedà de pedra.

MESTRE CIRERA: D'on pot haver sortit aquesta veueta que ha dit ai? Vols-t'hi jugar que surt d'aquest tronc? No, no pot pas ésser. Aquesta fusta és un tros de llenya com qualsevol altra, bo per a llençar-lo al foc!

NARRADOR: I mentre dia això agafà aquell pobre tros de fusta i començà a rebotre'l contra la paret. I aquest cop no va passar res.

MESTRE CIRERA: Ja ho entenc, sóc jo que faig catúfols! Au, vinga! A treballar s'ha dit!

NARRADOR: I dient això va agafar el ribot per pulir la fusta amunt i avall, quan, de cop, sent la mateixa veueta que li deia, rient

PINOTXO: Atura't, que em fas pessigolles!

NARRADOR: Aquesta vegada Mestre Cirera caigué assegut de cul a terra.

MESTRE CIRERA: Recaram!

NARRADOR: En aquell moment trucaren a la porta.



GEPET: Toc! Toc!

MESTRE CIRERA: Entreu si us plau.

NARRADOR: Aleshores entrà a la botiga un vellet tot eixerit que tenia per nom Gepet; però quan el volien fer enrabiari, li deien Panotxa per raó de la seva perruca groga. A n'en Gepet no li agradava gens aquell mal nom.

GEPET: Bon dia, Mestre Cirera, què feu assegut a terra?

MESTRE CIRERA: Ensenyo a comptar a les formigues.

GEPET: Bon profit us faci.

MESTRE CIRERA: Què us porta per aquí?

GEPET: Les cames. Heu de saber, que he vingut per demanar-vos un favor.

MESTRE CIRERA: Estic disposat a servir-vos.

GEPET: Aquest matí he tingut una pensada.

MESTRE CIRERA: Us escolto.

GEPET: He pensat fer-me un putxineli de fusta que sàpiga ballar, i fer salts mortals. Amb ell me n'aniré a voltar món per tal de guanyar-me la vida. Què us en sembla?

PINOTXO: Bravo, Panotxa!

NARRADOR: En sentir-se anomenar Panotxa, compare Gepet s'enfurismà de tal manera que la seva cara es posà com un pebrot.

GEPET: Per què m'insulteu?

MESTRE CIRERA: Qui us insulta?

GEPET: M'heu anomenat Panotxa?

MESTRE CIRERA: No he estat pas jo.

GEPET: Potser sí que hauré estat jo! Us dic que heu estat vos.

MESTRE CIRERA: No!

GEPET: Sí!

MESTRE CIRERA: No i no!

GEPET: Que sí!

NARRADOR: Després d'esbatussar-se una bona estona, els dos vellets varen fer les paus.

MESTRE CIRERA: I bé, compare Gepet, quin favor voleu demanar-me?

GEPET: Necessito un bocí de fusta per a fer-me el putxineli; voldrieu donar-me'l?

NARRADOR: Mestre Cirera content de poder-se treure del damunt el tros de fusta, el va regalar al seu amic Gepet; però en aquell moment el tronc va donar una estrebada i va anar a petar amb força contra les cames del pobre Gepet.

GEPET: Ai! Aquesta és la vostra manera de fer els favors? M'heu deixat gairebé coix!

MESTRE CIRERA: Us juro que no he estat pas jo!

GEPET: Encara hauré estat jo!

MESTRE CIRERA: La culpa és d'aquest tros de fusta.

GEPET: Sí, però vos me l'haveu llençat a les cames!

MESTRE CIRERA: No he estat pas jo!

GEPET: Mentider!

MESTRE CIRERA: Gepet, no m'insulteu, que us diré Panotxa!...

GEPET: Ase!

MESTRE CIRERA: Panotxa!

GEPET: Ruc!

NARRADOR: I així, entre estossinada i estossinada, els dos bons vellets s'es-

trenyeren les mans i feren, altre cop, les paus. Llavors, en Gepet prengué aquell tros de fusta tan trempat i se'n tornà, coixejant, a casa seva.



Bibliografia

BALDACCI, V.; RAUCH, A.
Pinotxo i la seva imatge
Barcelona. Joventut, 1983.

CARPENTER, H.; PRICHARD, M.
The Oxford Companion to children's literature
Oxford. Oxford University Press, 1984.

COLLODI, C.
Les aventures d'en Pinotxo
Traducció de Maria Sandiumenge.
Barcelona. Joventut, 1934.

HÜRLIMANN, Bettina
Tres siglos de Literatura infantil europea
Barcelona. Joventut, 1968.

Nota:

Aquesta adaptació correspon als capítols I i II de *Les aventures d'en Pinotxo*, de Carlo Collodi. Traducció de Maria Sandiumenge. Barcelona. Joventut, 1934.
Adaptació del fragment de les Aventures d'en Pinotxo i comentari: Roser Ros i Vilanova.

Carta de ciutats educadores.

DECLARACIÓ DE BARCELONA. NOVEMBRE DE 1990

INTRODUCCIÓ

Avui, més que mai, la ciutat, petita o gran, disposa d'incomptables possibilitats educadores. Conté en ella mateixa, d'una manera o d'una altra, elements importants per a una formació integral.

La ciutat educadora és una ciutat amb personalitat pròpia i inserida en el país on s'ubica. Per tant, la seva identitat és interdependent amb la del territori de què forma part. És també una ciutat que no està tancada en ella mateixa, sinó que es relaciona amb els seus entorns: amb d'altres nuclis urbans del seu territori i amb ciutats semblants d'altres països, amb l'objectiu d'aprendre i intercanviar i, per tant, d'enriquir la vida als seus ciutadans.

La ciutat educadora és un sistema complex en contínua evolució, i pot tenir expressions diverses; però sempre conferirà una prioritat absoluta a la inversió cultural i a la formació permanent de la seva població.

La ciutat serà educadora quan reconeixerà, exercirà i desenvoluparà, a més de les funcions tradicionals –econòmica, social, política i de prestació de serveis–, també una funció educadora, en el sentit que assumeix una intencionalitat i una responsabilitat amb l'objectiu de la formació, la promoció i el desenvolupament de tots els seus ciutadans, començant pels nens i els joves.

Les raons que justifiquen aquesta nova funció s'han de trobar, certament, en motivacions d'ordre social, econòmic i polític, i també, i sobretot, en raons d'ordre cultural i formatiu. Es tracta del gran repte del 2000: «invertir» en l'educació, en la persona, en cada ciutadà, per tal que sigui sempre més capaç d'expressar, afirmar i desenvolupar el seu propi potencial humà fet de singularitat: constructivitat, creativitat i responsabilitat. I fet també de sentit comunitari: capacitat de diàleg, confrontació i solidaritat.

Una ciutat serà educadora si ofereix amb generositat tot el seu potencial, si es deixa prendre per tots els seus ciutadans, si ensenya a fer-ho als seus infants i joves.

Les ciutats representades en el I Congrés Internacional de Ciutats Educadores, celebrat a Barcelona el novembre de 1990, proposen recollir en una Carta els principis bàsics que han de formar l'impuls educatiu de la ciutat, perquè la creixença de l'infant i el desenvolupament del jove no poden deixar-se a l'atzar.

De fet, la ciutat conté un ampli ventall d'iniciatives educadores d'origen, intencionalitat i responsabilitat diverses. Comprèn institucions formals, intervencions no formals amb objectius pedagògics preestablerts i aquelles propostes o vivències que sorgeixen d'una manera contingent o nascudes de criteris mercantils. I encara que el conjunt d'aquestes propostes es presenti de vegades entre contradiccions o manifesti desigualtats ja existents, sempre afavorirà una disposició per a l'aprenentatge permanent i per a conèixer el món, per a enriquir-se individualment i per a compartir-lo solidàriament.

Les ciutats educadores desenvoluparan una col·laboració bilateral o multilateral per a l'intercanvi d'experiències. Amb esperit de cooperació, les ciutats educadores donaran suport mutu als projectes d'estudi i inversió en forma de cooperació directa, o com a intermediaris als organismes internacionals.

L'infant i el jove, a més, ja no són uns protagonistes passius de la vida social; i, per tant, de la ciutat. La Convenció de les Nacions Unides de 20 de novembre de 1989, que desenrotlla i fa vinculants els principis de la Declaració Universal de 1959, els ha convertit en ciutadans de ple dret en atorgar-los drets civils i polítics. D'acord amb la seva maduresa poden, doncs, associar-se i participar. I, per això, la protecció de l'infant i el jove en la ciutat ja no consisteix tan sols a privilegiar la seva condició, ans a trobar el lloc que veritablement els correspon al costat d'uns adults que tinguin com a virtut ciutadana la mútua satisfacció que ha de presidir la convivència entre generacions.

Es confirma, en conclusió, un nou dret del ciutadà: el dret a la ciutat educadora. Com a primer pas, cal ratificar a nivell de ciutat el compromís que, partint de la Convenció, ha estat assumit a la Cimera Mundial per a la Infància, celebrada a Nova York els dies 29 i 30 de setembre proppassat.

PRINCIPIS

1. Tots els infants i joves d'una ciutat han de poder gaudir, en condicions de llibertat i d'igualtat, dels mitjans i oportunitats de formació, d'esbarjo i de desenrotllament personal que la mateixa ciutat ofereix. Caldrà, doncs, tenir en compte totes les categories d'infants, amb les seves necessitats particulars.

Es promourà una educació en la diversitat, i per a la comprensió, la cooperació i la pau internacional. Una educació per a evitar l'exclusió basada en la raça, el sexe, la cultura i altres formes de discriminació.

En la planificació i govern d'una ciutat es prendran les mesures adients per a remoure els obstacles de qualsevol mena, incloent-hi les barreres físiques, que impedeixin l'exercici del dret a la igualtat. Són responsables d'aquesta empresa tant l'administració municipal com els altres nivells d'administració que incideixen en la ciutat; i hi estan compromesos també els mateixos ciutadans, personalment i a través de les diverses formes d'associació a les quals pertanyin.

2. Les municipalitats exerciran amb eficàcia les competències que els corresponen en matèria d'educació. Sigui quin sigui l'abast d'aquestes competències, formularan una política educativa àmplia i amb un sentit global que compregui totes les modalitats d'educació formal i no formal i les diverses manifestacions culturals, fonts d'informació i vies de descoberta de la realitat que es produeixin a la ciutat.

El paper de l'administració municipal és tant el d'obtenir els pronunciaments legislatius procedents d'altres administracions estatals o regionals, com el de produir les polítiques locals que es revelin possibles, tot estimulant la participació ciutadana en un projecte col·lectiu, a partir de les diferents institucions i organitzacions civils i socials, així com d'altres formes de participació espontània.

3. La ciutat enfocarà les oportunitats de formació amb visió global. L'exercici de les competències en matèria educativa s'ha d'efectuar dins del context més ampli de la qualitat de vida dels infants, la justícia social i la promoció dels joves.

4. Per tal que la seva actuació sigui adequada, els responsables de la política municipal d'una ciutat hauran de tenir una notícia justa de la situació i les necessitats dels seus infants i joves. En aquest sentit, realitzaran estudis, que mantindran actualitzats i faran públics, i formularan les propostes concretes i de política general que se'n derivin.

5. Sempre en el marc de les seves competències, la municipalitat ha de poder conèixer –encoratjant-ne la innovació– el desenvolupament de l'acció formativa que es dugui a terme en els centres d'ensenyament reglat de la seva ciutat, tant els propis com els nacionals, els públics o els privats, i les iniciatives d'educació no formal en aquells aspectes del seu currículum o objectius que es refereixen al coneixement real de la ciutat i a l'entrenament dels infants i els joves per a convertir-se en ciutadans responsables.

6. La municipalitat apreciarà l'impacte en els infants d'aquelles propostes culturals, recreatives, informatives, publicitàries o d'altra mena no formulades amb vista a ells, i d'aquelles realitats que, essent fora del seu abast, els arribin sense cap mediació; i, si és el cas, intentarà, sense dirigismes, emprendre accions que donin lloc a una explicació o a una interpretació raonables. Procurarà que s'estableixi un equilibri entre la necessitat de protecció i l'autonomia per a la descoberta. Procurarà, a més, àmbits de debat amb vista als joves, incloent-hi l'intercanvi entre ciutats, a fi que els nois i les noies puguin assumir amb plenitud les novetats que el món urbà genera.

7. La satisfacció de les necessitats dels infants i joves pressuposa, en allò que depengui de l'administració municipal, l'oferiment, al mateix temps que al conjunt dels ciutadans, d'espais, equipaments i serveis adequats al desenvolupament social, moral i cultural. El municipi, en el procés de presa de decisions, tindrà en compte el seu impacte en la vida dels infants i dels joves.

8. La ciutat s'esforçarà per tal que els pares rebin una formació que els permeti ajudar els seus fills a créixer i fer ús de la ciutat en l'esperit de respecte mutu. Desenvoluparà projectes en la mateixa direcció prop dels educadors en general i divulgarà instruccions de cara a les persones, particulars, funcionaris o empleats de serveis públics, que, a la ciutat, solen tenir tracte amb els infants. S'ocuparà que aquestes instruccions siguin assumides pels cossos de seguretat i de protecció civil que depenguin directament del municipi.

9. La ciutat ha d'oferir als adolescents i joves la perspectiva d'ocupar un lloc en la societat; ha de facilitar-los assessorament per a la seva orientació personal i vocacional i ha de possibilitar la seva participació en una àmplia gamma d'activitats socials. En el camp específic de la relació educació-treball, cal assenyalar l'estreta relació que hi ha d'haver entre la planificació educativa i les necessitats del mercat del treball. Les ciutats definiran estratègies de formació que tinguin en compte la demanda social, i cooperaran amb les organitzacions de treballadors i empresaris en la creació de llocs de treball.

10. Les ciutats han de ser conscients dels mecanismes d'exclusió i de marginació que els afecten, de les modalitats que revesteixen i han de desplegar les intervencions compensatòries adequades. Atendran especialment els infants i joves nou vinguts, immigrants o refugiats, els quals, lliurement, han de poder sentir la ciutat com a seva.

11. Les intervencions que redueixen diferències poden adquirir formes múltiples, però hauran de partir d'una visió global de la infància, d'un disseny d'infant configurat pels interessos de cada un d'ells i pel conjunt de drets que pertocuen a tots. Qualsevol intervenció significativa suposarà la garantia, des de l'específica responsabilitat, de la coordinació de les administracions que concerneixen l'infant i el jove i dels diferents serveis entre ells.

12. La ciutat estimularà l'associacionisme per formar els joves en la presa de decisions, per canalitzar actuacions al servei de la seva comunitat i per obtenir i difondre informació, materials i idees per a promoure el seu desenvolupament social, moral i cultural.

13. Cal que una ciutat educadora formi en la informació. Haurà d'establir instruments útils i llenguatges adequats a fi que els seus recursos es trobin a l'abast de tothom en pla d'igualtat. Comprovarà que la informació atenyi veritablement els ciutadans de tots els nivells i de totes les edats.

14. En cas que les circumstàncies ho fessin aconsellable, els infants disposaran de punts especialitzats d'informació i ajut, i, si s'escau, d'un consultor.

15. Una ciutat educadora ha de saber trobar, preservar i presentar la seva identitat. Això la farà única i serà la base per a un diàleg fecund amb els seus

ciutadans i amb altres ciutats. La valoració dels seus costums i dels seus orígens ha de ser compatible amb les formes de vida internacionals. Així podrà oferir una imatge atractiva sense desvirtuar el seu entorn natural i social.

16. La transformació i el creixement d'una ciutat han de ser presidits per l'harmonia entre les noves necessitats i la perpetuació de construccions i senyals que constitueixin referents clars del seu passat i de la seva existència. La planificació urbana ha de tenir en compte el gran impacte de l'entorn urbà en el desenvolupament dels infants i els joves, en la integració de les seves aspiracions personals i socials, i ha d'actuar contra la segregació de generacions, les quals han d'aprendre molt les unes de les altres. L'ordenament de l'espai físic urbà evidenciarà el reconeixement de les necessitats de jocs i d'esbarjo dels infants i els joves, i propiciarà l'obertura cap a altres ciutats i a la natura i tindrà en compte la interacció entre elles i amb la resta del territori.

17. La ciutat garantirà la qualitat de vida a partir d'un medi ambient saludable i d'un paisatge urbà en equilibri amb el seu medi natural.

18. La ciutat afavorirà la llibertat i la diversitat cultural i atindrà els interessos particulars dels infants i els joves. Acollirà tant les iniciatives d'avantguarda com la cultura popular. Contribuirà a corregir les desigualtats en la promoció cultural produïdes per criteris exclusivament mercantils.

19. Els infants i els joves tenen dret a reflexionar i participar en la construcció de programes educatius i a rebre els instruments necessaris per a poder descobrir un disseny educatiu en l'estructura i règim de la seva ciutat, en els valors que fomenta, en la qualitat de vida que ofereix, en les festes que organitza, en les campanyes que prepara, en l'interès que tingui per ells i en la mesura que se'ls escolta.

20. Una ciutat educadora no separa les generacions. Els principis anteriors són el punt de partença per a poder desenvolupar el potencial educador de la ciutat en tots els ciutadans. Aquesta carta, per tant, haurà de ser ampliada amb els aspectes no tractats en aquesta ocasió.

* * *

Les ciutats sotasignades assumeixen aquests principis i expressen la seva voluntat de prendre les mesures administratives oportunes per dur-los a la pràctica, i d'elaborar regularment informes sobre la seva aplicació.

Ciutats adherides:

Alcoi. Alacant. Barcelona. Badalona. Berlín. Bilbao. Birmingham. Bolonya. Budapest. Buenos Aires. Calvià. Cerdanyola del Vallès. Còrdova. Cornellà de Llobregat. Dakar. Getafe. Ginebra. Girona. Göteborg. Granollers. Grenoble. Jerusalem. Leningrad. L'Hospitalet de Llobregat. Lilla. Lisboa. Lió. Lleida. Madrid. Manacor. Manila. Manresa. Mataró. Mollet del Vallès. Montpeller. Nairobi. Palma de Mallorca. Paret del Vallès. París. Porto. Praga. Rennes. Rotterdam. Sabadell. Sant Boi de Llobregat. Sant Joan Despí. Santa Coloma de Gramenet. São Paulo. Saragossa. Sevilla. Tampere. Tarragona. Terrassa. Torí. Toronto. Torrent. Tunís. València. Venècia. Vitòria. Wakefield.

informacions

Visita a Granollers. 17 de novembre de 1990

Com cada any **Infància** ha sortit a conèixer les escoles de les nostres comarques; aquest any hem visitat la ciutat de Granollers. Heus ací l'itinerari:

- Escola bressol «La Tortuga», en la qual podem veure una escola del tot integrada en un barri.
- Parvulari de l'E.P. Mestres Montaña, on podem veure les classes de 4 i 5 anys en un espai arquitectònic que ens agrada d'allò més.
- Escola bressol «El Cangur», en la qual podem veure què vol dir el treball conjunt entre pares i mestres.

Un centenar de persones mogudes pel mateix interès: visitar les escoles que ens són properes per tal d'observar-hi les mil formes i maneres que tenen uns mestres en concret per acollir de la millor manera els nens que els són confiats –i això que les escoles són buides de nens i la idea que te'n fas varia una mica de la que en trauries si fos un dia de cada dia!-. Però, normalment, hom no pot sortir a visitar escoles un dia de cada dia! I l'interès bé que hi és.

Amb esforç col·lectiu es fan, però, meravelles. Perquè cal reconèixer que s'ha mobilitzat molta gent al voltant d'aquesta visita: pares, mestres, ajuntament...

Per als mestres que es desplacen, ja se sap, gran matinada –un dia que tenim per fer una mica el mandra, eh! només una mica que el dissabte serveix per a fer moltes i moltes coses, d'entre les quals s'hi compten totes les que no s'han pogut dur a terme durant els dies massa plens de la setmana laboral–, una bona pila de quilòmetres a l'esquena –n'hi ha que vénen des de Tarragona, i des de més lluny encara!–...

Per als amfitrions i per als organitzadors, ja se sap, l'esforç ja fa dies que dura, presidit, sobretot, per una pregunta: que si ves què diré jo quan un passavolant d'aquests em faci una pregunta i com que no és cas de quedar-se en blanc i ja cal que m'ho pensi tot una mica abans perquè tot allò que fa és un bon tros difícil d'explicar...; que si com els hem de donar la benvinguda, perquè ja se sap que quan s'és amfitrió...

Per a tots, desplaçats, amfitrions, però, el goig de la feina ben feta; els uns perquè comproven que l'esforç d'haver matinat no tan sols s'ha vist compensat per allò que han vist i tocat, sinó pel fet d'haver compartit amb d'altres mestres els comentaris sobre això i allò i, qui sap si, anant de bracet amb el company, hom s'haurà fixat en alguna cosa que pot servir per a la pròpia escola i que l'equip no sabia cap a quin cantó girar-se per resoldre...

Per als amfitrions, també el goig de veure reconeguda la tasca feta amb un esforç considerable –que els visitants amb la cara paguen, que per això no calen paraules–... I després de tot, un bon dinar per celebrar el goig d'haver estat els protagonistes d'una jornada profitosa per a la nostra professió.



La nostra biblioteca creix



POSTMAN, N.: LA DESAPARICIÓ DE LA INFANTESA. Vic. Eumo, 1990.

BARRIO MARTÍNEZ, C.: LA COMPRENSIÓ INFANTIL DE LA ENFERMEDAD. UN ESTUDIO EVOLUTIVO. Barcelona. Anthropos, 1990.

QUEROL, X.: EL NIÑO MALTRATADO. Barcelona. Editorial Pediátrica, 1990.

ORLICK, T.: LIBRES PARA COOPERAR, LIBRES PARA CREAR. NUEVOS JUEGOS Y DEPORTES COOPERATIVOS. Barcelona. Paidotribo, 1990.

CAMBI, F.: RODARI PEDAGOGISTA. Roma. Editori Riuniti, 1990.

BERTOLINI, P.; FRABONI, F.: NUEVAS ORIENTACIONES PARA EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 años). Barcelona. Ediciones Paidós, 1990.

TERES, M.D.; GARCÍA, F.: DESARROLLOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL. Madrid, Editorial Escuela Española, 1990.

LLEIXA, T. (Coordinadora): LA EDUCACIÓN INFANTIL 0-6 AÑOS
Vol. 1: DESCUBRIMIENTO DE SÍ MISMO Y DEL ENTORNO.
Vol. 2: EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN.
Vol. 3: ORGANIZACIÓN ESCOLAR.
Barcelona. Paidotribo, 1990.

BUENO, M.L. i altres: EDUCACIÓN INFANTIL POR EL MOVIMIENTO CORPORAL. IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL. Madrid. Gymnos, 1990.

Aprentatge

QUINTO BORGHI, Battista; MORETTI, Rachele. «Imparare con i laboratori», *L'Educatore*, núm. 6, nov. 1990, pp. 67-72.

Didàctica

ARCA, Maria; GARUTI, Nives. «Essere vivi», *Bambini*, núm. 9, oct. 1990, pp. 20-25.

BARBANTI, Silvia. «Personaggi, ombre, colori», *Bambini*, núm. 9, oct. 1990, pp. 26-30.

COLLEGIO DEI DOCENTI SCUOLA MATERNA DI RONCOLEVA. «Una mostra di protomatematica alla scuola materna di Roncoleva», *Infanzia*, núm. 1, set. 1990, pp. 50-52.

ESCOLA BRESSOL TABALET. «La Scoperta», *Guix*, núm. 157, nov. 1990, pp. 37-40.

ESCUOLA MATERNA STATALE DI TRASO-BARBAGLI. «Giocare con la probabilità», *Bambini*, núm. 10, nov. 1990, pp. 43-46.

GRUP EL GALER. «¿Qué tiempo hace?», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 186, nov. 1990, pp. 36-40.

MONTANARI, Giovanna; PASOTTI, Paola. «Un'Esperienza sull'uso delle filastrocche matematiche», *Infanzia*, núm. 1, set. 1990, pp. 31-33.

«Nuestro traje charro», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 185, oct. 1990.

OLIU, Rosa M. «El llibre dels secrets», *Guix*, núm. 156, oct. 1990, pp. 41-44.

PRISCIANDARO, Alessandro. «Continuità didattica asilo nido/scuola materna», *Infanzia*, núm. 1, set. 1990, pp. 56.

SOLDI, Giovanna. «Senza il complesso dell'anticipo: leggere e scrivere nella scuola materna», *Infanzia*, núm. 1, set. 1990, pp. 26-30.

ZARAUZ, M.; REYES, I. «El carnaval», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 186, nov. 1990, pp. 34-35.

Educació

CARDINI, Roberta. «Il Rapporto tra famiglia e asilo nido/scuola dell'infanzia», *Infanzia*, núm. 1, set. 1990, pp. 13-18.

CIAMPELLA, Lelia. «L'Inserimento in piccoli gruppi», *Bambini*, núm. 10, nov. 1990, pp. 28-36.

CIPOLLONE, Laura. «Educare nella differenza», *Bambini*, núm. 9, oct. 1990, pp. 13-15.

GAY, Rita. «Tanti nidi per tanti bambini», *Bambini*, núm. 10, nov. 1990, dossier, pp. 1-30.

GRITTI, Sergio. «Bambini e TV», *Bambini*, núm. 9, oct. 1990, dossier, pp. 1-38.

MONTENEGRO PAIVA, Mirna. «O período de adaptação na Creche ou Jardim de Infância», *Cadernos de educação de infância*, núm. 15, jul.-set. 1990, pp. 19-21.

PEREZ MILLAN, Juan Antonio. «La Fascinación de las imágenes», *Clij*, núm. 21, oct. 1990, pp. 18-24.

«Los Valores educativos del juguete», *Juguetes y juegos de España*, núm. 115, set.-oct. 1990, pp. 50-53.

Formació

TARRADELLAS, M. Rosa. «Reflexions sobre la formació dels nous professionals d'educació infantil», *L'Espirall*, núm. 1, maig 1990, pp. 26

Literatura infantil

DOMÍNGUEZ, Ángel. «El hechizo de Arthur Rackham», *Clij*, núm. 21, oct. 1990, pp. 48-53.

Orientació als pares

VANDELLI, Giovanna. «Il Bisogno di ordine del bambino», *Vita dell'infanzia*, núm. 2, oct. 1990, pp. 40-41.

Pedagogia

CALIDONI, Paolo. «Criteri per la scelta e l'uso dei materiali didattici nella scuola materna», *Scuola Materna*, núm. 5, oct. 1990, pp. 17-20.

DELAS, V.; DAGOURY, M. «La Vie en petite section» *L'École maternelle française*, núm. 3, nov. 1990, pp. 17-18.

FRABBONI, Franco. «La Continuità», progetto pedagogico. Gettiamo un ponte tra asilo nido e scuola dell'infanzia», *Infanzia*, núm. 1, set. 1990, pp. 8-12.

LECHEVALIER, Denise. «École maternelle rurale», *L'École maternelle française*, núm. 3, nov. 1990, pp. 31-32.

«Per i nidi d'infanzia»: REGHENZI, P. «Considerazioni sul nido»; MAR-
CHIOLI, G. «Attività al nido», *Scuola Materna*, núm. 5, oct. 1990, pp. 67-70.

Política educativa

BONFIGLILOLO, Rita. «I nuovi orientamenti della scuola materna», *Infanzia*, núm. 2, oct. 1990, pp. 5-7.

FARNE, Roberto. «Buone premesse per una nuova scuola dell'infanzia», *Infanzia*, núm. 2, oct. 1990, pp. 29-30.

LLAR D'INFANTS L'ESQUIROL; PARVULARI DEL C.P. LA FARIGOLA. «Re-
forma entre els més petits», *Crònica d'ensenyament*, núm. 28, set. 1990, pp. 14-17.

SCURATI, Cesare. «L'Educazione infantile negli USA: problematiche e prospettive», *Scuola Materna*, núm. 5, oct. 1990, pp. 5-16.

ZAHORA, Nicola. «Avremo nuovi ordinamenti anche per la materna», *L'E-
ducatore*, núm. 6, nov. 1990, pp. 65-66.

ZAIDNER, Marcel. «Année de l'enfant. Pour ses droits», *Révolution*, núm. 560, nov. 1990, pp. 19-21.

Psicopedagogia

VIDETTA, Liana. «Il Figlio unico: vittima e tirano», *Vita dell'infanzia*, núm. 2, oct. 1990, pp. 39.

Societat

FINZI, Ida. «Il Nido e i genitori», *Bambini*, núm. 10, nov. 1990, pp. 37-42.

GHERPELLI, Carla; TADDEI, Antonella. «Quanto costa fare un manifesto per una camminata in città», *Bambini*, núm. 9, oct. 1990, pp. 37-41.

PUIG ROVIRA, Josep M. «Elements per a una educació multicultural», *Perspectiva escolar*, núm. 147, set. 1990, pp. 17-22.

SASSU, Graziella. «Un nido in cooperativa», *Bambini*, núm. 9, oct. 1990, pp. 37-41.

«Vailets: un punto de venta con carácter propio», *Juguetes y juegos de España*, núm. 115, set.-oct. 1990, pp. 73-76.

Butlleta de subscripció

Cognoms

Nom

Adreça

Codi P.

Població

Província

Telèfon

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números)

Import: 3.150,- ptes. (IVA inclòs) per l'any 1991.

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta
Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

Nom i Cognoms del titular

Entitat

Oficina

Compte

Població

Província

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva subscripció a In-fàn-ci-a.

(firma)



in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: **La educación infantil en el medio rural**, 1990.

L'escola rural, la gran oblidada de tants anys, i l'escola dels petits, uns dels nivells educatius protagonistes de l'actual Reforma, junts en un sol llibre, a la redacció del qual ha contribuït també l'Equip d'Educació Compensatòria.

Potser uns dels millors encerts d'aquesta publicació del MEC sigui la gran quantitat d'experiències que s'hi recullen: des del 'Preescolar itinerante' a l'escola unitària; des del Nord fins a les Illes. Tot fa de bon llegir a l'hora de procurar-se un model de treball que sigui de qualitat per atendre els infants d'aquestes zones.

ROMA, RAH-MON: **Un farcell farcit. Cançons per a la mainada a garbellades**, Alella, Pleniluni, 1990.

Els cantants animadors que es passegen amunt i avall regalant les orelles dels qui els volen escoltar saben un munt de cançons i danses, de jocs parlats i dites cantades que, sovint, ni ells mateixos no saben d'on vénen ni qui les hi va ensenyar.

Aquest farcell, farcit de cançons i altres coses, esgarrapades d'ací i d'allà, contribueix a ampliar el caramull de cançons que els qui tractem sovint amb gent menuda hem de saber.

Com a tots els cançoners hi ha solfa i acords de guitarra. Ah! Va acompanyat d'una cinta amb les cançons enregistrades.

Edició i Administració: A.A.P.S.A. «Associació de Mestres Rosa Sensat» Còrsega, 271 - 08008 Barcelona. Telèfon 237 07 01

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Marisol Gelonch. Consell de Redacció: Concepció Acedo, Josep Bras, Carme Cols, Mercè Comas, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun, Nati Tor.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué.
Composició i fotolits: Libertype Fotocomposició, S.L. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

Distribució i Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Preu de subscripció: 3.150 ptes. l'any P.V.P.: 580 ptes. I.V.A. inclòs.



Porta els teus monstres.

Al nou Tibidabo ells estan al seu ambient. I tu també. Perquè ho teniu tot per passar un dia fantàstic. Des d'atraccions emocionants com l'Aladino, el Pirata, el Tibidabo Exprés, el Diàvolo i el Castillo Misterioso, fins a zones de descans, servei de seguretat, les millors vistes de la ciutat i tot allò que et vingui de gust per menjar i picar.

Pots venir al Tibidabo amb els teus alumnes el dia que vulguis, però sobre tot truca'ns abans per assegurar-te de que el Parc està obert.

Els grups escolars tenen quasi un 40% de descompte i una foto de tota la classe, de regal.

Porta els teus monstres al Tibidabo. Veuràs com t'ho agraeixen.



La Muntanya Mágica

Pl. del Tibidabo, 3-4. Tel. (93) 211 79 42. Fax (93) 211 21 11. 08023 Barcelona

EL CATÀLEG MÉS
C O M P L E T
D'EDUCACIÓ INFANTIL

Sol·liciteu informació i catàleg a:
Editorial Onda
Passeig de Gràcia, 120, pral.
Tel. 415 02 12
08008 Barcelona

