



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Creciendo en la era posmoderna: el niño y la familia en el Estado de Bienestar y otros artículos

Lars Dencik

FEBRER 1993

FUNDACIÓ
JAUME
BOFILL

Creciendo en la era posmoderna: el niño y la familia en el Estado de Bienestar*

Lars Dencik
Universidad de Roskilde

Haciendo referencia a un estudio comparativo en marcha sobre la Infancia, Sociedad y Desarrollo en los países nórdicos (el proyecto BASUN), dirigido por Lars Dencik en la Universidad Roskilde de Dinamarca, este informe presenta una perspectiva de las transformaciones de la vida diaria de los padres y los hijos en los estados de bienestar de los países nórdicos. En este análisis se presta una atención particular a las implicaciones de una apresurada aceleración social. Se constata que el modelo paternal tiende a invalidarse y que la familia se está haciendo cada vez más un santuario de intimidad, una zona de estabilidad y un centro de decodificación para sus miembros. En contraste, parece que los niños pequeños que van a instituciones públicas, como las guarderías, desarrollan una capacidad de ejercer el autocontrol respecto al comportamiento afectivo. Esto se interpreta en términos de progreso de civilización (Eliás). Se introduce la noción de «socialización dual» como el medio para comprender el proceso real de socialización del niño en la infancia moderna. Se observa una fuerte demanda incremental de que los niños sean capaces de hacer ajustes continuos y flexibles, así como una tendencia consolidada entre los niños a desarrollar su competencia para hacerlo. También se observan las implicaciones de todo esto en términos de una tendencia a «pedagogizar» la vida del niño y «patologizar» los rasgos indeseados en lo que podría ser en realidad un repertorio conductual relativamente normal del niño. Se sacan conclusiones tentativas respecto a cómo pueden afectar algunas tendencias socialmente significativas al desarrollo de las disposiciones emocionales y a las competencias sociales de los niños pequeños que crecen en la edad posmoderna.

Palabras clave: Infancia, familia, modernidad, cambio social, socialización, competencias.

Referring to an ongoing comparative study of Childhood, Society, and Development in the Nordic countries (the BASUN project), led by Lars

Dirección del autor: Lars Dencik. Department of Economics and Planning, Roskilde University Pk. 260, DK-4000 Roskilde, Denmark

* Traducción autorizada por el autor, a cargo del CEM. Revisión y adaptación de la traducción: Ferran Casas. Versiones anteriores de este artículo fueron publicadas en inglés en Schultz Jørgensen (1987), Durmang (1988) y *Acta Sociologica* 1989 (32), 2, 153-180.

Denck at Roskilde University in Denmark, the paper presents a perspective on the transformations of the everyday life of parents and children in the Nordic welfare states. In the analysis particular attention is paid to the implications of welfare states. In the analysis particular attention is paid to the implications of a quickening social acceleration. It is stated that the parental model tends to become invalidated and that the family is becoming increasingly an intimacy sanctuary, a zone of stability, and a decoding center for the family members. By contrast young children in public institutions like day-care centers are seen to develop a capacity to exercise self-control with respect to affective behavior. This is interpreted in terms of a civilizing process (Eliot). The notion of «disocialization» is introduced as a vehicle to grasp the actual process of child socialization in modern childhood. A strongly increased demand on the children to be able to make continuous and flexible adjustments is noted, as well as a strengthened tendency among children to develop their competence to do so. Implications of this in terms of a tendency to «pedagogize» the child's life are pointed out. It is concluded that the child's life is becoming more and more a matter of fact quite a normal behavioral repertoire of the child are observed. Tentative conclusions are drawn with respect to how some significant tendencies on the societal level may affect the development of emotional dispositions and social competences with the young children growing up in the post-modern age.

Key words: *Childhood, Family, Modernity, Social Change, Socialization, Competences.*

La idealización del pasado

«La primera infancia tiene un efecto decisivo en el desarrollo humano.» «La infancia es la llave de toda la vida de una persona.» «Cuan to antes ocurra algo, mayor significación tendrá la experiencia.» Frases como éstas se afirman tan categóricamente hoy en día que casi hemos dejado de cuestionarlas. La tesis sobre la significación de la infancia en el «destino» de una persona se ha hecho algo de dogma ideológico en la época moderna.

Hace algunas generaciones se consideraba justamente lo contrario: la gente llegaba a ser lo que era precisamente por su «destino». La vida adulta estaba predestinada por unos factores heredados y otros irreversibles. La infancia no era la fase de la vida de una persona a la que se prestaba más atención, ni a la que se iniciaba con la persistente ansiedad que hoy en día está alrededor de todos nosotros. Por el contrario, se tenía tendencia a descuidar, abusar y tratar mal a los niños, sin que nadie pensara que esto se debería cuestionar y sin que nadie tuviera conciencia culpable alguna. Esta conciencia culpable, que nos acusa de no prestar suficiente atención a los intereses de niño, y que actualmente acosa a los padres y otros cuidadores, es en realidad un sentimiento muy reciente y único de nuestra época moderna.

En un periodo de tan sólo unas pocas generaciones, ha habido un cambio fundamental en la conciencia tanto de los intereses de los niños, como de las con-

diciones que experimenta el niño. Sin embargo, el mero hecho de que estas condiciones que determinan el crecimiento del niño en la sociedad moderna sean muy distintas de lo que se podía imaginar que sucedía hace algunas generaciones, probablemente aumenta el temor de que los niños hoy en día no se hagan equilibrados, responsables y adultos maduros que es lo que la mayoría de padres desea que sean.

La «nueva» perspectiva de las cosas que las personas adquieren (esto es, pensar que la infancia sea decisiva para el desarrollo) se acepta de manera anti-histórica, como si fuera una verdad eterna. Por otra parte, las cosas nuevas que la gente experimenta (las condiciones modernas en las que viven los niños hoy en día) se consideran como un producto del desarrollo histórico. Se da por sentado que su nuevo punto de vista ideológico es «natural», de la misma forma que se da por sentado que las nuevas condiciones materiales son «antinaturales».

A la vez que crece nuestra preocupación por el tipo de condiciones bajo las que se educa hoy en día a nuestros hijos, se despierta en muchos de nosotros el sentimiento de una idealización nostálgica injustificada de la época pasada y un gran temor irracional y alarmista de cómo va a ser en la nueva era.

Sería un poco exagerado decir que tiene validez universal la tesis de que las experiencias de la primera infancia son decisivas para la formación de la identidad de un adulto. Las investigaciones demuestran en realidad que la mayoría de los niños que crecen bajo una fuerte tensión de hecho se las arreglan muy bien como adultos (véase p. e. Clark y Clark, 1976, y Kagan, 1978). Normalmente también sucede que la situación en la que se encuentra un adulto en un momento dado tiene una influencia mayor en el comportamiento social y psicológico real de esta persona que cualquier cosa sucedida durante la vida de la persona, como lo demuestra la lectura del estudio de casos de la infancia. Como concluye Wachtel (1987), según esta perspectiva de «enorme mamut» del desarrollo psicológico, a saber, la idea de que «al igual que los enormes mamuts que los exploradores de vez en cuando encuentran enterrados en el hielo ártico», las primeras experiencias psíquicas permanecen sin cambios enterradas en el inconsciente, «por lo que las nuevas experiencias... mediadas por el ego, no penetran las capas de la defensa para alterar lo que ha estado congelado en el tiempo»; idea que no se mantiene si uno se fija más en los pequeños detalles de la vida de la gente. En general, se malinterpreta el cómo conforman las primeras experiencias el posterior desarrollo, y no se aprecian adecuadamente las posibilidades de unas evaluaciones alternativas. Parece que estos hechos no se ajustan bien con la ideología propugnada por la psicología clínica sobre la decisiva influencia de la primera infancia, que se ha propagado con tanta amplitud que se ha hecho propiedad intelectual común de la sociedad moderna de occidente.

Naturalmente, lo que quiero decir aquí no debe entenderse que signifique que la educación de un niño no tiene ninguna importancia. Al contrario, el tipo de educación que tenga un niño es vital para la forma en que funciona el niño en ese momento de su vida. De lo que hablamos aquí es sobre tener respeto a las necesidades y requisitos particulares de los niños como tales. Existe una diferencia fundamental entre esta perspectiva y la perspectiva «niño como inversión calculada» que es la principal preocupación de la persuasiva psicología clínica.

Puesto que dentro del paradigma psicológico clínico se considera al niño en primer lugar, y frecuentemente de manera retrospectiva, como un adulto en potencia.

La cuestión que surge de esa línea de pensamiento se puede formular en realidad de la siguiente manera: ¿Cómo pueden, nuestro amor y el esfuerzo que hacemos para estimular el desarrollo, ser invertidos de manera óptima en la «matéria prima» del niño, de forma que estemos seguros de que se desarrolla un producto de buen funcionamiento para el futuro «mercado de seres humanos»? La «educación de un niño» se convierte en una ocupación para la que el fin (la personalidad totalmente madura), justifica los medios, que consisten en la habilidad del artífice pedagogo.

De hecho, las condiciones experimentadas en la infancia, desde el punto de vista de lo que superficialmente parece ser una ideología orientada hacia el niño, no son consideradas nada particularmente valioso para su propio interés. En este paradigma, la infancia se evalúa casi totalmente desde la perspectiva de los adultos. Al niño se le juzga según si va a llegar a las expectativas de participar como adulto en la vida laboral y social. Esta ideología clínico-psicológica, muy difundida, que también predomina en los círculos denominados progresistas de nuestra época y edad, encaja bastante bien con la forma instrumental de pensar de costes-beneficios, que ha penetrado tantos aspectos de la vida en lo que se ha llamado sociedad capitalista avanzada o posmoderna.

El debate actual sobre los niños como un grupo especialmente vulnerable se ha basado, por lo menos en lo que se refiere a la gran mayoría de los participantes implicados, en la falta de seguridad de los cuidadores sobre lo que debería ser una buena preparación para la vida futura del niño. Se piensa que la amenaza está en las supuestas nuevas tendencias en el modelo de vida familiar, generadas por la rápida transformación de las condiciones de mercado. Es probable que una de las causas que hacen que sene la alarma, y que aumente el temor de que la situación actual de los niños pueda acabar en una catástrofe futura, sea una preocupación profundamente arraigada de que la inversión a largo plazo en atención, cariño y estímulos de desarrollo, no llegará a producir después de todo la «devolución» esperada en términos de valor de mercado de una persona.

La investigación que llevamos a cabo en la actualidad nos obliga a vivir con un amplio grado de incertidumbre y duda sobre la importancia relativa de las condiciones de la infancia para la vida de un adulto. Esto nos lleva a una conclusión que algunos pueden encontrar bastante sorprendente: la infancia se debería juzgar desde el punto de vista de su valor intrínseco para el mismo niño.

El modelo paternal invalidado

Una de las condiciones que afecta a la moderna educación del niño de manera decisiva es que prácticamente todo en nuestras vidas diarias cambia cada vez más rápidamente. A esto lo podríamos llamar creciente «aceleración social».

Su dinamismo, incluso mayor que nunca, ha dejado obsoleto el modelo tradicional de socialización, en términos tanto de contenido, como de estructura. En lo que se refiere al contenido de la socialización, es suficiente mencionar cómo han cambiado los ideales y las normas predominantes que rigen el comportamiento del niño desde la época en que los padres de la actualidad eran niños. La moda, el ir arreglado, el decoro, la obediencia, ser visto pero no oído... no son las virtudes ideales enfatizadas hoy. Difícilmente es un *comme il faut* si los padres propinan al niño una paliza para que llegue a mostrar respeto a su padre y madre, o si se le manda a la cama sin cenar por mala educación en la mesa. En otras palabras, hoy en día muchos padres no pueden utilizar su experiencia de educación como modelo para la educación de sus propios hijos.

¿Cuáles son los factores sociales que pueden explicar por qué muchos de los responsables de la educación de los niños se distancian hoy de la educación que recibieron cuando se trata de aplicarla a sus propios hijos? Se puede encontrar una explicación en el hecho de que lo único que sabemos a ciencia cierta del futuro que aguarda a la generación que está ahora creciendo es que va a ser distinto de la situación en la que vivimos ahora. La generación actual de padres ha sufrido la obligación de tener que adaptarse continuamente a los drásticos cambios que tienen lugar en prácticamente todas las esferas de la vida, y, por lo que podemos prever, la tasa de cambio será incluso más rápida en el futuro. Por eso, puede que no fuera lo correcto hacer que los niños queden fijados en relación con un modelo de comportamiento que probablemente se vaya a convertir en funcionalmente inapropiado.

Cuando llegan a padres, muchos ya han tenido la sensación de que su propia educación falla a la hora de afrontar las nuevas demandas dirigidas a sus propios pequeños; y cuando se encuentran ante una tasa de desarrollo social incluso más rápida tenderán a sentirse incluso más inadecuados. A esto le tenemos que añadir los nuevos sistemas tecnológicos, como, por ejemplo, los ordenadores, los vídeos y otros inventos que constituyen el mundo «bravo» nuevo de la electrónica, que cada vez precupan más a los niños en su tiempo de juegos, y que tienen un papel importante en la socialización del niño, influenciando su contenido y su forma. Los padres y demás cuidadores descubren que sus propias experiencias no son apropiadas para hacer frente al mundo «real» del niño.

El rápido índice de cambio que se impone en la sociedad moderna hace que hoy en día sea más difícil saber cómo preparar a un niño adecuadamente para su posterior vida como adulto, tanto en lo que se refiere a cualificaciones laborales, como a estilo de vida. El conocimiento y la experiencia que tienen los padres, al transmitirlos a los niños, serán sentidos cada vez más como irrelevantes para la educación de estos últimos. Hasta ahora, la teoría de la socialización tradicional ha asumido que a un niño se le inicia en el mundo adulto por medio de expectativas positivas derivadas del entorno social adulto, y en particular con los padres como modelo. Este concepto, por regla general, ya no es válido en las sociedades nórdicas de la actualidad. Los padres, y quizás los niños dentro de poco también, «saben» que su hijo no será como ellos. No se puede asegurar que los niños seguirán sus pasos. Sus habilidades, estilo de vida, gustos y visiones generales de la vida pueden no ser nada relevantes para ser transmiti-

dos. Al contrario, los padres pueden estar bastante seguros de que la transmisión de las experiencias paternas no son algo especialmente bueno si se mira desde el punto de vista del futuro del niño. En otras palabras, los padres no pueden funcionar como modelos para la educación de sus hijos.

Tampoco es que haya un conjunto de normas definidas y generalmente reconocidas para guiar la conducta y el desarrollo de un niño. En las secularizadas sociedades posmodernas de Escandinavia no tenemos esas expectativas positivas e «invisibles», que en las sociedades menos dinámicas y más tradicionales aseguraban que un niño crecía para ser la viva imagen del adulto.

Así como las fuerzas del dinamismo social mian el modelo paternal, se ve el niño enfrentado a una nueva situación en el proceso de socialización. Las fuerzas de socialización (conformadoras) que provienen de las expectativas positivas y estables de un grupo homogéneo sobre cómo se debería comportar un niño y lo que debería llegar a ser, no son suficientemente fuertes en la dinámica sociedad nórdica posmoderna y posindustrial. Incluso no está claro hasta qué punto interesan aquí expectativas positivas y claras.

Quizás no sea muy exagerado decir que la generación actual de padres en las sociedades nórdicas se encuentra en una situación históricamente única en lo que se refiere a la socialización de los niños. Ellos son los primeros padres desde Adán y Eva que tienen que educar a sus hijos de una manera que a ellos no se les educó, y deben conseguir que lleguen a ser algo que ellos mismos no son.

La infancia no es lo que solía ser

La infancia es el espacio vivo de los niños. Tiene una dimensión material y social al igual que cultural:

— La dimensión material viene señalada por el marco físico y económico del espacio vivo del niño.

— La dimensión social viene señalada por las relaciones sociales que configuran el espacio vivo.

— La dimensión cultural viene señalada por el contenido ideológico transmitido en el espacio vivo del niño.

Debería quedar claro que no se debe entender la infancia como algo fijo, sino como un santuario social y cultural para los niños, abierto al cambio con respecto a la forma y al contenido por las evoluciones que suceden en la sociedad. Además, las preconcepciones que tienen las personas sobre la naturaleza del niño, y las ideas sobre cómo se le debe manejar, no son nada consistentes.

Las emergentes condiciones materiales, sociales y culturales en los modernos estados de bienestar se agrupan junto a un nuevo y completo espacio vivo para los niños que constituye la «infancia moderna». El desarrollo de los niños tiene lugar en su infancia. Para comprender el desarrollo de los niños es importante, no obstante, analizar primero la *construcción social de las infancias* en distintas épocas.

¿Cómo se construye la infancia moderna? En las últimas décadas, la vida de la gente que vive en los países nórdicos ha sufrido transformaciones rápidas y radicales. Las nuevas tecnologías han abierto nuevas oportunidades a mucha gente. Nuevos tipos de producción han traído consigo nuevas condiciones de trabajo y una reestructuración del mercado laboral, lo que a su vez condujo a otros desarrollos en los servicios sociales y en el sector de servicios. Ha habido cambios en la manera en que la gente vive su vida, en sus estilos y en sus perspectivas globales de vida. Los cambios que tienen lugar en la vida diaria de las personas crean nuevos retos de desarrollo para los niños.

¿Qué implica la infancia moderna, tal como se está formando en los estados de bienestar modernos, respecto a la socialización de los niños pequeños dentro de estos países? Preguntas como éstas se encuentran detrás del proyecto BASUN¹, un proyecto de investigación sobre Infancia, Sociedad y Desarrollo de los países nórdicos: Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia. Dentro de este proyecto de investigación estudiamos y comparamos, como un todo, la *configuración de la socialización* de grupos seleccionados de niños pequeños, reproduciendo la vida diaria de niños no excepcionales, y examinando cómo se las arregla el niño en las condiciones con las que se confronta diariamente. Esto se estudió siguiendo muy de cerca los procesos de interacción social en los que se encuentran los niños dentro de sus contextos naturales, así como la consecuencia de la interacción entre los distintos contextos, localizándolos en las experiencias sociales reales de los niños.

Dentro de los marcos del proyecto BASUN las experiencias sociales del niño se han concebido ligadas a:

1. *El nivel societal*. La cuestión básica aquí es cómo se ve la sociedad en la que vive el niño desde el punto de vista del niño, y cuáles son los factores particularmente decisivos que afectan la naturaleza de la experiencia del niño, por ejemplo las relaciones de mercado/trabajo, transferencias en el sector público, etc.

2. *El nivel estructural*. La cuestión básica aquí es cómo se estructura el espacio social del niño, y qué fenómenos y condiciones de su entorno organizan la vida del niño. Entre éstos se encuentran las horas de trabajo de los padres, el funcionamiento de las instituciones infantiles, etc.

3. *El nivel de la actividad*. La cuestión básica aquí es cómo se compone la «matriz de la actividad» del niño. Se recoge información sobre distintas actividades en las que se involucra el niño. La focalización está aquí en las acciones llevadas a cabo por el propio niño.

4. *El nivel del procesamiento psicológico*. La cuestión básica aquí es cómo maneja y articula el niño su experiencia social. Se registran los datos disponibles sobre representaciones sociales, caracterizaciones cognitivas, disposiciones hacia

1. El proyecto BASUN se refiere a Barndom, Samhälle, och Uppfostrning i Norden. El proyecto comenzó con un equipo de investigación multidisciplinario con ramificaciones por todos los países nórdicos. Su secretariado está situado en la Universidad de Roskilde, en Dinamarca. Dentro del proyecto tenemos publicado libros sobre las condiciones materiales, sociales y culturales de los niños pequeños en los distintos países nórdicos (Andénas y Haavind, 1987; Lahtikainen y Strandell, 1988; Langstedt y Sommer, 1988; véase también Kemnall-Ljung, 1986), como países nórdicos (Elgaard y otros, 1989). Las ideas presentadas en este artículo se han desarrollado en colaboración con los miembros del equipo que construyeron el proyecto BASUN, y se elaborarán posteriormente en un informe conjunto titulado *La Infancia Moderna: La Vida Cultural y la Socialización de los Niños en los Estados de Bienestar*.

actividades y procesos emocionales, que comprenden la configuración psicológica del niño.

Una tarea importante a la que hace frente el estudio BASUN es describir algunas relaciones entre los desarrollos que se producen a los niveles social, estructural y de actividad, y a nivel del procesamiento psicológico. El modelo de la Figura 1 resume cómo las concebimos.

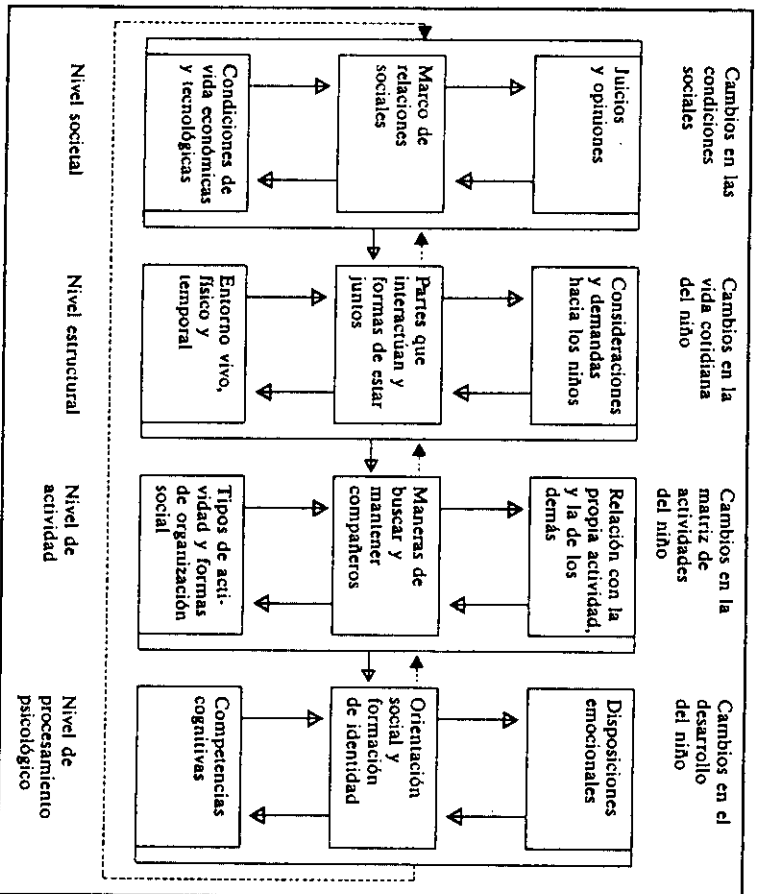


Figura 1. Modelo de interconexiones entre desarrollo social y desarrollo de los niños.

Como se muestra en la Figura 1, nos interesamos por las conexiones entre las condiciones de vida económicas y tecnológicas y los desarrollos en la sociedad y el desarrollo infantil. Hasta ahora podemos ver fuertes tendencias hacia desarrollos paralelos en ambos niveles, que se producen en los cinco países. El desarrollo en los países nórdicos ha significado que la familia como institución social haya adquirido funciones nuevas y distintas. Así, la «vida interior» de la familia y las funciones que los miembros de la familia cumplen uno para el otro también han cambiado. El núcleo familiar tradicional todavía prevalece en nues-

tra época llamada posmoderna, pero sus funciones han cambiado y están sufriendo un proceso de renovación. Algunas de estas «nuevas» condiciones que afectan a la educación de un niño en la familia moderna son:

a) Que los niños que nacen en los estados de bienestar nórdicos actualmente nacen en familias que los han querido, y que llegan en momentos más o menos planificados. Cuando, hoy en día, nos referimos a la *responsabilidad* parental y a los *derechos* de los niños (en otra forma a como lo hacíamos antes) se hace referencia precisamente a esta situación.² Se comprende que los niños no nos llegan ni como castigo ni como regalo, sino como resultado de nuestra propia elección. Está en el lado opuesto de la misma lógica reconocer que un niño que nos llega bajo estas premisas tiene asegurado un número de derechos como regalo de nacimiento. Estos derechos continúan con el fin de proteger al niño contra las debilidades, estupideces y posibles segundas consideraciones de los adultos acerca de lo que han traído al mundo. El hijo y los padres se enfrentan como sujetos existenciales totalmente nuevos debido a los cambios técnicos y legales que se han introducido.

b) Que los niños nórdicos de hoy en día crecen acomodadamente desde el punto de vista puramente materialista. Apenas hay niños que pasen hambre, ni niños que no tengan atención médica si la necesitan, como tampoco niños que no tengan una vivienda decente de tipo estándar.

c) Que, con mucho, el número mayor de niños (> 80 %) crece en un ambiente urbano, y que este proceso de urbanización tuvo lugar muy rápidamente, en especial en Finlandia e Islandia.

d) Que, con mucho, el mayor número de niños pequeños (en especial los que tienen de 3 a 6 años) tienen padres que trabajan los dos. No es nada nuevo el que ellos trabajen, pero en Dinamarca, por ejemplo, casi el 90 % de las madres que tienen hijos en edad preescolar también trabajan. En Finlandia, por ejemplo, sólo el 7 % de las madres con hijos en edad preescolar son amas de casa. Hace unos 20 años esta proporción era tres veces mayor.

En Suecia, donde trabajan casi el mismo número de mujeres que en Dinamarca, es común que las madres de los niños pequeños tengan trabajos con jornadas a tiempo parcial. En general, los padres de los niños pequeños son miembros más activos de la fuerza laboral que la media de la población. Una de las consecuencias de esto es que a muchos niños y bebés se les atienda fuera de sus hogares por lo menos durante una parte del día, aunque en menor extensión que la participación de las madres en la fuerza laboral. Existen algunas diferencias entre los países nórdicos. Los padres que viven en algunos de estos países deben confiar el cuidado de sus hijos más de forma privada que los padres de otros países. Dinamarca tiene más niños en centros públicos de atención diurna que

2. Estos conceptos se introdujeron en el uso nórdico oficial por el Comité Noruego para una Declaración de Derechos de los Niños, *Forslag til loven om barn og foreldre* (1977). Después fueron adoptados por el gobierno sueco en un informe oficial *Om föräldraansvar m.m.* (1979). Las discusiones anteriores se inspiraron en Goldstein y otros (1973). La idea de un posible procedimiento legal para el divorcio entre el niño y los padres se trató en *Utredning om barnens rätt*. El Comité fue suprimido en 1977 por el Ministro de Justicia de Suecia.

El derecho a imponer castigos corporales está ya o bien completamente abolido o severamente limitado en los países nórdicos. Sobre las obligaciones positivas de los padres hacia sus hijos véase el informe *Barns behov och föräldrarnas rätt* (1986).

cualquier otro país nórdico (un buen 50 % de todos los niños). Islandia y Noruega tienen menos (sobre un 20 %). Los niños daneses pasan 38 horas de media a la semana en centros de atención diurna. Los niños de otros países nórdicos pasan como media algo menos.³

Las madres de los niños pequeños trabajan y a los niños se les cuida fuera de la familia. Esto ha tenido un doble efecto: el cambio del papel de la familia y de la composición de la red social del niño en su totalidad. Estos cambios en la vida cotidiana del niño suponen la entrada en mundos completamente nuevos de experiencia y, como consecuencia de esto, el desarrollo de formas nuevas de comportamiento y la aparición de nuevas competencias sociales de los niños.

A continuación examinaremos algunas de las implicaciones generales de esta modernización social para los niños y discutiremos cómo afecta a su socialización y su crecimiento en la época posmoderna.

La independencia de los niños

La *individualización* es un concepto a menudo asociado al análisis de la historia del desarrollo de la familia como institución. Entre los que han utilizado el concepto se encuentra el sociólogo noruego Hildur Ve Henriksen (1975) y sus colegas, quienes han descrito un proceso de desarrollo histórico que se ha manifestado en la época moderna en la que estamos viviendo ahora. El hecho es que las personas son consideradas (y se consideran a sí mismas) cada vez más «libres», independientes e individuos únicos. No es la familia de uno o los lazos familiares lo que cuenta ya tanto; es más una cuestión del individuo por su «propio interés». Esto también se aplica incrementalmente a los niños en relación con sus padres.

Existe una tendencia a considerar a niños y padres como sujetos independientes con estatus legal diferenciado. En Suecia, por ejemplo, un reciente informe del gobierno dio seria consideración a garantizar a los niños el derecho a la separación de sus padres, y les concede la condición de parte legal en los procedimientos de separación (véase la nota 2). El Estado proporciona subsidios de mantenimiento y asistencia legal a los niños, y legisla la relación entre los niños y los padres. Ejemplos de esto serían la ley contra el castigo corporal y la obligación de los padres de que el niño esté estimulado y de que reciba una educación consecuente con sus aptitudes (véase la nota 2).

El Estado puede intervenir también en la vida de la familia cuando, a través de sus representantes, tales como cuidadores, pedagogos, profesores, etc., se hace una idea mejor de cómo es la vida en una familia concreta y descubre que hay algo equivocado en la relación padre-hijo. Se puede facilitar ayuda por medio de la movilización de los servicios sociales; se puede, además, ejercer fuerte presión sobre los padres para vivir con arreglo a ciertas obligaciones; o incluso

3. Según el proyecto sueco KNOX, *Barnomsorg / Norden* (1987). En los demás países nórdicos, aparte de Noruega, los niños pasan un poco menos de tiempo en los centros de atención diurna. En Noruega, son unas 27 horas a la semana.

se pueden dar los pasos necesarios para apartar al niño del cuidado de sus padres. Cuando los padres, por ejemplo, en Suecia, creen que las circunstancias son tales que no pueden lograr dar a sus hijos toda la atención que precisan, pueden apelar al Estado, que está obligado preceptivamente a cuidar a todos los niños que necesitan asistencia de los servicios de bienestar.

También es posible, en la actualidad, que los niños reclamen directamente al Estado, sin tener que utilizar a sus padres como intermediarios. En Noruega, por ejemplo, los niños tienen derecho a la asistencia del Estado contra sus padres, apelando a un «Defensor de los Niños» especial.

Cuando la sociología familiar habla de la función de la familia en la sociedad, normalmente la vemos como una relación de dos caras. A los niños se les considera parte de una familia con los padres como portavoces. Sin embargo, este modelo se está sustituyendo gradualmente por un nuevo desarrollo. En su lugar, se establece el escenario para un nuevo «triángulo eterno», que se parece al modelo establecido en la Figura 2.

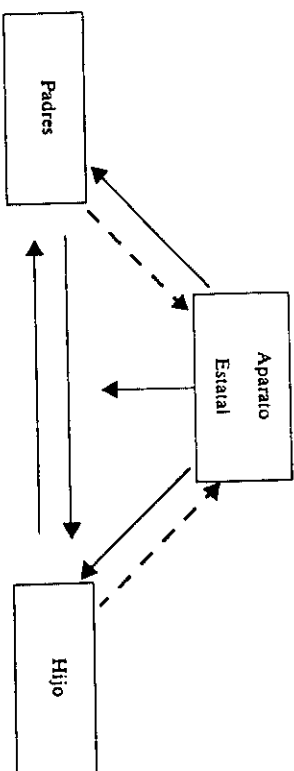


Figura 2. La relación triangular de estado-niño-padres.

Condiciones de vida de los niños: algunas comparaciones

¿Cómo pueden nadar los peces río arriba, a contracorriente? Para poder responder a esta pregunta no es suficiente estudiar peces muertos en tierra, o en un laboratorio. Las corrientes de agua surten efecto en los movimientos del pez; en otras palabras, debemos estudiar al pez en su propio elemento para poder decir algo de sus movimientos. El pez *an sich* no puede nadar. Es una idea que está en la mente. Nadar en tierra se podría decir que difícilmente es nadar. O para dar otra imagen: el que coge un pájaro no conquista su vuelo.

Mucha de la investigación sobre la familia se ha dirigido lamentablemente de tal forma que se le ha arrancado de su contexto social.⁴ A lo que aspiran es-

4. Esto es especialmente relevante para la voluminosa literatura teórica sobre roles y sistemas, y para los distintos tipos de terapia familiar (que a menudo se inspiran en roles abstractos y en modelos de sistemas teóricos). Una crítica completa de la utilidad de estos modelos ha sido presentada por Vetter y Galle (1987).

los investigadores con sus comentarios es a lo que ellos insisten en llamar «la familia como tal». Lo que en realidad han estado estudiando es un pájaro en una jaula o a un pez fuera del agua.

La investigación de la vida de los niños en la familia moderna no se puede limitar sólo a los niños, o a la familia. Si queremos comprender realmente lo que está ocurriendo, debemos colocarlo en la perspectiva de todo el proceso del desarrollo social. La perspectiva debe ser comprensiva, *holística*. Así, por ejemplo, la forma en que los niños se relacionan con sus padres, y viceversa, sólo se puede explicar mirando sus interconexiones. El análisis debe ser *contextual*.

Un factor que estructura más que ninguno la vida de los niños es la naturaleza de la rutina del trabajo diario de los padres. Difiere de un niño a otro, y de forma precisa, el cómo la rutina del trabajo de los padres estructura la manera en que crece el niño. No es la rutina del trabajo en sí lo que importa, sino la interacción de la rutina del trabajo con otras relaciones de la vida del niño.

Fijémonos en Anders y Annika. Ambos tienen poco más de tres años. Comenzaron la guardería el mismo día en Estocolmo, cuando los dos tenían poco más de un año.⁵ Cada uno pasaba una media de 7 horas al día en la misma institución. Annika está en la guardería todos los días sin excepción a las mismas horas, normalmente entre 8.30 y 15.30. Anders, por otra parte, a veces está allí desde por la mañana temprano, y otras veces se queda hasta mucho más tarde. De esta manera, Anders tiene que pasar de vez en cuando más de 7 horas en la guardería. Además, se queda en casa con su madre si ésta tiene un día libre a mitad de semana. La madre y el padre de Annika tienen trabajos relativamente autónomos, con horas fijas y horario flexible. La madre de Anders está soltera y ayuda al personal de enfermería de un hospital. Tiene un trabajo de jornada completa, mientras que el de la madre de Annika es de jornada parcial.

Annika participa regularmente en las actividades de la guardería, juega bien con los otros niños, y se une a las actividades organizadas. En muchas de las situaciones sociales de la guardería, ella siente que los otros niños aprecian su cooperación. Es muy inusual que el personal la riña. Por otra parte, Anders a menudo no se une a las actividades ni a cualquier cosa que suceda en la guardería. Se enfrenta a muchas situaciones sociales donde los demás niños sienten que su presencia es una molestia. El personal se turna para reñirle cuando hace demasiado ruido o tiene que decir a los demás niños: «Venga, dejad que Anders juegue también».

Cuando Annika vuelve a casa, la reciben sus padres que están deseosos de compartir su tiempo con ella el resto del día. Cuando Anders llega a casa de la guardería se encuentra con una madre que demasiado a menudo no tiene tiempo que dedicarle; cree que está demasiado apegado y le manda a jugar al jardín o le sienta en una silla frente a la televisión.

Para Annika, la vida en la guardería significa que disfruta de compañía y que recibe un estímulo que no tendría en casa. Cuando está en casa, comparte plenamente la vida de los demás miembros de la familia y recibe los beneficios

5. Este ejemplo está tomado del estudio *PMASMO* sobre la vida social de los niños en algunos centros de atención diurna de Estocolmo. El estudio fue parte de un estudio comparativo de niños bajo atención pública de Francia y Suecia. Véase Denck y cols. (1988).

de su fuerte apego emocional. Para Anders, la vida en la guardería indica estar excluido socialmente y ser rechazado por su grupo de iguales continuamente. Sin embargo, la frustración que lleva a casa desde la guardería no tiene el efecto de conseguir de la madre que responda con manifestaciones positivas de afecto. Al contrario, sólo contribuye a que se le niegue su compañía y también cualquier otra participación activa en la vida del hogar.

Para Annika, las idas y venidas entre los dos ambientes de socialización significan que ella saca lo positivo de lo que cada uno le ofrece. Los dos sistemas de socialización influyen en el otro de tal forma que se complementan entre ellos como recursos de su proceso de socialización. Para Anders, las idas y venidas entre los dos ambientes de socialización significan que él no saca nada positivo de lo que cada uno le ofrece. Los dos procesos de socialización interactúan entre sí de manera que se anulan como recursos de su proceso de socialización.

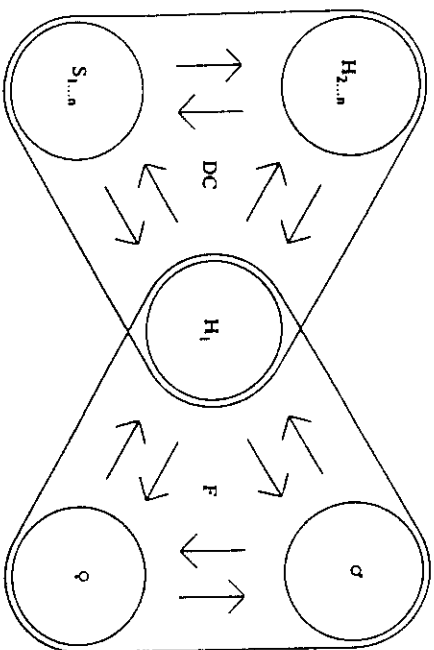
Probablemente la conclusión más importante que podemos sacar de todo esto es que las guarderías no son en sí algo malo o bueno para los niños. La lección es que no se puede comprender el valor social y pedagógico de la guardería para la vida del niño sin examinar la situación total de la vida del niño. Y debemos prestar particular atención a la manera en que lo que ocurre en la guardería se articula con «modelo de vida» integral, para la configuración de cada niño concreto. La forma en que se ve afectado el niño en el centro de atención diurna depende en gran medida de cómo se hace sentir dicha experiencia en la compleja configuración de la socialización del propio niño.

El efecto San Mateo

Hoy en día muchos niños alternan entre distintos «sociotopos». Puede ser entre la familia y el centro de atención diurna, o entre la familia y otro tipo de dispositivo privado realizado sobre una base extra-familiar.

Se utiliza aquí el concepto de «sociotopo», como una especie de analogía con el concepto «biotopo» de biología. Indica un lugar o localidad en donde transcurre la vida, pero que no se encuentra limitado a una área delimitada en el aspecto físico. Por ejemplo, podría ser una esfera de la vida bien delineada en donde tienen lugar actividades de tipo cultural. Es decir, que es una localidad definida por distintas condiciones preferentes, que vienen dadas y con las que coexiste un miembro de una especie, en este caso el niño. Estas condiciones preferentes en las ciencias biológicas podrían ser las características de calidad del suelo, humedad, características de las especies, y así sucesivamente. En el caso de un «sociotopo» nos referimos más bien al marco material, la estructura social, la composición de grupo, etc. Este estado de coexistencia desde el punto de vista del niño se basa en su adaptación a las condiciones funcionales preferentes de cualquier «sociotopo» dado. Puede que haya una amplia variación en las condiciones de los distintos «sociotopos» en los que se sitúa al niño, y entre los que se mueve. Comprender lo que significa para el niño alternar entre distintos «sociotopos»

es algo más que sólo examinar cada agente de socialización aisladamente, o incluso que analizar los efectos que tiene cada uno de estos ambientes sobre el niño uno por uno. Al contrario, debemos empezar con la globalidad de cuadro enfrentándonos a la que, en muchos respectos, es una situación nueva para los niños. Deberíamos examinar qué influencia recíproca de los «sociotopos» ejercen unos sobre los otros en virtud de la presencia del niño dentro de ambos «sociotopos». Esto es lo que demuestra el ejemplo de Anders y Annika. Se puede representar según la Figura 3.



H_1 representa el «hétocén», el niño que se está estudiando. (Las flechas en la figura) representan los procesos de interacción social.

El ala DC representa el centro de atención diurna del niño (o cualquier otro tipo de ambiente extra familiar en el que se encuentre el niño en el caso particular).

El ala F representa la familia del niño.

$H_{1...n}$ representa a los demás niños del centro de atención diurna.

$S_{1...n}$ representa al personal del centro.

σ representa al padre del niño.

φ representa a la madre del niño.

Figura 3. La mariposa dual de la socialización.

Nosotros decimos que el niño se encuentra en una «situación de socialización dual». El niño traspasa la experiencia conseguida en un ambiente al otro, y viceversa. Lo que sucede en uno de los ambientes asume un significado para el niño, de una forma que es dependiente de cómo se integra este elemento de experiencia en la configuración total de la experiencia en el proceso de socialización dual. Lo que es decisivo no es lo que se experimenta en la guardería en sí, sino cómo se articula esto en todo el modelo vital de experiencia que tiene el niño. Y aquí los factores decisivos son el tipo de trabajo que tienen los padres y la naturaleza de la estructura familiar.

No es nada inusual dar con el tipo de situación ilustrada con el caso de

Anders y Annika. Los centros de atención diurna son a menudo buenos y estimulantes para ciertos niños, pero éstos son frecuentemente los niños a los que ya les va bien de otra forma. Sin embargo, el estar en un centro de atención diurna puede ser un esfuerzo para otros niños que ya pasan por un mal momento.

En alguna parte del evangelio de San Mateo se dice: «A todos los que tengan se les dará». Como en el caso de Anders y Annika, un análisis de la socialización dual nos puede ayudar a captar el «efecto de San Mateo» en el proceso de socialización.

El control del comportamiento afectivo

Las familias pueblan la sociedad como los peces el río. ¿Qué hay en el desarrollo social, en su carrera hacia la época posmoderna, que tiene efectos específicos en las vidas de los niños dentro de la familia?

En esta conexión, me gustaría llamar la atención sobre algunos procesos sociales que parecen haberse reforzado con las condiciones que resultaron de los desarrollos sociales en marcha en las sociedades de bienestar nórdicas. Uno de ellos se relaciona con la teoría del sociólogo Norbert Elias sobre el *proceso de civilizarse*. Según Elias (1939), una de las características de este proceso es la mayor exigencia que se nos hace para actuar en un creciente número de espacios públicos. De esto, se sigue que las personas han aprendido a controlar sus sentimientos y a ejercitar el autodomínio en todo tipo de situaciones. Se debe aprender a actuar de forma circunspecta en los espacios públicos, de manera que los hombres puedan estar en compañía de mujeres, por ejemplo, sin atacarla sexualmente; o estar en desacuerdo en el debate con un oponente sin perder el control y golpearle; etc. Uno de los resultados de este proceso de civilizarse comporta enfrentarse con las emociones propias y mantenerlas bajo control social. Según Elias, este desarrollo en la dirección de una *creciente habilidad para ejercer el autocontrol interno* se ha dado en Occidente durante siglos y todavía se da. Parece que los niños aprenden este control a una edad muy temprana. Cuando todavía son bebés, en el centro de atención diurna, hace su aparición en el espacio público, en el lugar preciso en que esta habilidad para el autocontrol es considerada un signo de adaptabilidad.

El ambiente de costumbres diseñadas es cordial para los niños, pero «es como si la puerilidad de un niño y la regresión estuviesen prohibidas en los centros de atención infantil» (Dencik, 1988a).

Los centros de atención diurna son entornos públicos, instituciones públicas, se podría decir, como también lo son los hospitales y los vestíbulos de los hoteles. Encontrarse con gente en tales ambientes tiene su propia dinámica, que es muy distinta de la dinámica que se da en situaciones más familiares. En la vida privada, las interacciones de la gente se rigen en gran medida por las relaciones emotivas que predominan entre los individuos en cuestión. En la vida pública, es el comportamiento desapasionado el que se impone, y quedan controla-

dos los aspectos afectivos de la interacción. La interacción se ha hecho «instrumental». En el espacio público, el comportamiento de la gente habitualmente se rige por normas no escritas que refuerzan el comportamiento «civilizado». Es como si fueran válidos distintos tipos de *lógica de interacción social* en los diferentes «sociólogos», por ejemplo, un centro público de atención diurna y la familia particular, entre los que el niño va y viene (Dencik, 1988b).

En los centros de atención diurna suecos, y de otros países nórdicos que estudiamos, no encontramos demasiada terquedad entre los niños que están en el grupo de la llamada «edad difícil». No se notaba diferencia en la forma de llorar, abrazar o incluso de pelearse. Desde el punto de vista de la psicología infantil y evolutiva, nos sorprendimos por lo bien que cumplen los niños las expectativas fáciles que se les exigen en el contexto público, en lo que se refiere a comportarse de manera «civilizada».

Al contrario de lo que muchos piensan, se da una cantidad sorprendente-mente pequeña de demostraciones emotivas en la vida diaria de la guardería pública (véase también Jarva, 1986). La manera en que los niños se relacionan con el personal y viceversa es en gran medida instrumental. En conjunto, los niños muestran una habilidad excepcional para ejercer el control de sus impulsos y mantener cualquier demostración de emoción. Su conducta (sic) ya es «civilizada» en una etapa muy temprana de su infancia. Quizás sea precisamente ésta la función oculta del centro público de atención diurna: ¿«civilizar» a los niños a una edad tierna, facilitando de ese modo el curso del desarrollo social?

Nos preguntamos: ¿Cómo afecta esto a la vida de los niños dentro de la familia? Nos hacemos una idea de cómo responder a esta cuestión estudiando el comportamiento de los niños cuando les recogen sus padres en la guardería por la tarde. En la esfera privada, son los padres quienes representan el papel de coactores desde el punto de vista de los niños. Los niños lanzan una serie de emociones en su dirección: la frustración, la agresión, el ansia de amor y afecto, y la necesidad de un buen abrazo. Todo recae en los padres a su llegada. Sin embargo, puede que ninguna de estas emociones haya sido visible durante el día en el centro de atención diurna. Los pedagogos profesionales normalmente son bastante amistosos, pero mantienen una distancia entre ellos y los niños. Son los instrumentos para poner en marcha las reglas correctas de comportamiento en la cancha pública.

La función específica de los padres en su relación con el hijo es responder a la explosión emocional del niño, manifestar una muestra equivalente de sentimientos y expresar sus actitudes y normas. Llegado este punto podemos empezar a comprender lo que es una de las funciones más importantes de la familia: la familia como santuario de intimidad.

La integración y segregación de los niños

Ya he mencionado anteriormente cómo las evoluciones de la sociedad moderna han conducido al niño, a una edad tierna, y por distintos caminos, a ser

cada vez más el objeto de atención de los servicios sociales. En la terminología sociológica se podría decir que los desarrollos en los estados de bienestar modernos han hecho que el niño se convierta en el objeto de un proceso combinado de integración y segregación. Simultáneamente el niño se encuentra más integrado en la sociedad y separado a la vez de la misma.

Al niño se le da su propio carnet de identidad en el nacimiento. El individuo recién llegado puede recibir ahora determinados subsidios que emanan de las políticas social, sanitaria y familiar del Estado. El Estado asume también de forma gradual la responsabilidad de la adquisición por parte del niño de una amplia gama de competencias y cualificaciones a través de las actividades pedagógicas de las escuelas y centros de atención diurna. El niño se encuentra incrementalmente integrado en los engranajes del sector público.

Un efecto colateral de esto es que la vida de las familias con hijos es cada vez más transparente. El niño, a través de su contacto con todos los tipos de trabajadores sociales tales como los visitantes a domicilio y los pedagogos, actúa como mirilla a través de la cual el Estado consigue una visión de la vida de la familia. A través de esta mirilla queda abierto el camino para que el Estado se «inmiscuya» de diversas formas. Éstas pueden ir desde la provisión de ayudas materiales, pasando por la persuasión moral, hasta la vigilancia policial y el uso de la fuerza.

Sin embargo, el proceso general de desarrollo social ha tenido también el efecto de separar al niño de la vida social corriente en todo tipo de formas. A los niños pequeños se les excluye de participar en las actividades del mundo adulto, a causa de los sistemas del tráfico, la organización global del proceso laboral, la clase de vida que lleva el adulto, etc., regidas por los dictados de la racionalidad instrumental y la «estructuración del tiempo». Por otra parte, se crean instituciones especialmente diseñadas para los niños, donde son separados de la vida diaria del adulto. Se crean además departamentos especiales para los niños en las instituciones públicas tales como los hospitales, las bibliotecas, etc. Se diseñan áreas especiales como patios de juego infantiles, e incluso se convierten en consumidores de tipos particulares de productos culturales. Al niño se le suministra toda una cultura infantil, con sus propios libros, discos, programas de televisión, etc. Se despliega todo un mundo maravilloso de ositos de peluche, libros de imágenes pedagógicas y animales blandos, escondidos de la dura jungla de asfalto del mundo adulto.⁶ Un mundo maravilloso donde siempre brilla el sol de la bondad humana; y donde los niños del estado de bienestar viven sus vidas segregadas tras puertas que no pueden pillar los dedos y ventanas con cerraduras a prueba de niños.

La orientación nuclear de la familia

Aunque el desarrollo social haya hecho que las familias sean más transparentes desde un punto de vista, también se han hecho más privadas desde otra

6. Esto es sólo una cara de la realidad. En otros análisis, se ha puesto mucho mayor énfasis en el efecto contrario, esto es, en que el «santuario» de los niños cada vez sobrepasa más los límites actuales. A una edad temprana, se les inicia

perspectiva (Henriksen, 1975). Lo que ocurre es que en tanto la familia cada vez es más traslúcida e incluso más integrada que nunca en los engranajes del sector público (el Estado), cada vez se encuentra menos involucrada en otras formas de relación social (lo civil). Este proceso ha hecho que la vida interior de la familia se privatice. Como ya hemos mencionado anteriormente, la familia se convierte en un «santuario de intimidad». Generalmente esto quiere decir que cuando los miembros de una familia tienen un hijo, se retiran, por así decirlo, de una vida extrovertida, para concentrar toda su atención en las relaciones interpersonales. La familia nuclear está cada vez más nuclearmente orientada, a lo que se podría llamar «nuclearización». Mientras que las amistades y los compromisos en las actividades sociales dirigidas hacia el exterior se ponen en cuarentena, la red de parentesco, que puede haber estado estancada durante mucho tiempo, tiende a ser activada.

La vida interior de la familia cambia todavía más cuando el niño entra en una institución pública. La conciencia de culpabilidad de los padres por dejar al niño al cuidado de otros, junto con la percepción de pasar poco tiempo juntos con sus niños, les induce a que el tiempo que no están trabajando lo pasen haciendo lo que consideran de superior interés para el niño. La vida dentro de la familia está organizada en beneficio del niño. El padre moderno y (en menor medida) la madre juega con su hijo, le lee, ve la televisión infantil con él, etc., mucho más de lo que se hacía antes. Los domingos salen a visitar a la familia (preferiblemente en el campo), hacen una excursión, o van al zoo, y todo por el bien del niño. Muchas de estas actividades son las mismas que las que ha estado haciendo el niño todo el día en la guardería. Gran parte de las actividades se podrían clasificar como distintos tipos de actividades de juego «pedagógicas». Por otra parte, el niño no suele participar en actividades que son parte del mundo adulto de deberes y responsabilidades (por ejemplo, hacer la casa o cocinar). Así, las actividades de los adultos con los pequeños en la familia moderna están «infantilmente definidas», mientras que las actividades del niño en la familia moderna con niños pequeños son menos «definidas de manera adulta».

El tiempo que pasan juntos por las mañanas y por las tardes es precioso, por lo que es mejor que todo el mundo en ese momento esté de buen humor. Los padres modernos negocian para llegar a un entendimiento con sus hijos y tienden a dejar de lado sus maneras de hacer, para que los niños lo hagan a la suya. Se esfuerzan para que el tiempo que pasen juntos con el niño no se «estropee» con discusiones sobre la «educación». Simplemente no hay espacio para este tipo de cosas en el mundo de la familia cuyo ritmo de vida está regido por la «estructuración del tiempo». Por consiguiente, los padres, conscientemente o no, hacen lo que pueden por evitar conflictos con sus hijos en situaciones concretas. Al niño a menudo se le coloca en situaciones sociales en las que se le exige lo menos posible.

Sin embargo, no se debe entender que esto significa que no existen muchas situaciones en las que se obliga al niño a adaptarse a unos requisitos estrictamen-

en la tarea adulta de privilegios y secretos por medio de la televisión, el video y otros medios de comunicación. Visto desde este ángulo, parece como si la infancia fuera a desaparecer. Postman (1984) y Winn (1983). Los autores daneses han seguido la misma línea de pensamiento. Clausen (1983).

te obligatorios, aunque sean abstractos. Así, por ejemplo, el niño debe acostarse a una hora determinada, porque si no estará cansado cuando los padres se tengan que ir con prisas a trabajar; y debe aprender a separarse de sus padres sin armar lío cuando éstos se despidan de él por la mañana.

Por esto parece que a los niños de hoy en día, más que a las generaciones anteriores de niños, se les ha aliviado la carga de la responsabilidad en lo que se refiere a su comportamiento personal. No se espera ya que cumplan sus «deberes», ni que sigan las normas de comportamiento social establecidas por los padres u otro miembro de la familia. Por otra parte el niño hoy más que nunca se ve obligado a adaptarse a normas abstractas de estructuración del tiempo y de organización social.

En la familia moderna, el niño puede dejar libres sus sentimientos probablemente mucho más de lo que nunca antes pudo. Las frustraciones y agresiones, las carcajadas, abrazos y besos, que rechaza la vida «instrumental» en el dominio público «exterior», se reservan para la vida privada «interior» en el seno de la familia.

La sustitución social

Un rasgo importante de la vida en el mundo posmoderno es la creciente sustitución que tiene lugar en las relaciones sociales. Las idas y venidas entre los distintos «sociotopos» significan que la interrelación social se interrumpe antes de que se llegue a una conclusión satisfactoria. No se puede garantizar que ninguna relación social perdure.⁷ Esto tiene que ver con lo que me gustaría llamar el proceso perpetuo de secularización en la sociedad posmoderna. Con esto quiero significar algo de carácter más general que simplemente el descenso de la asistencia a la iglesia. Tiene que ver con la liberación de todo tipo de noción tradicional sobre la naturaleza sacrosanta de los lazos humanos y demás fenómenos parecidos de nuestra vida: esto es, todo lo que tenga algún valor fijo propio porque sea «sagrado». Lo cual puede cubrir todo el espectro desde la vida humana en sí, pasando por la solidaridad de la familia, hasta el domingo como día de descanso. En contraste, el proceso de secularización incluye todo lo que está sujeto a la lógica de una forma de pensar instrumental. Los hombres, como los bienes, son «agastables». Las relaciones y lazos entre las personas se hacen frágiles y volátiles. Continuamente se debe demostrar y probar que uno se ha «ganado» estas relaciones. A todo individuo de un estado de bienestar se le proporciona suficiente seguridad material, pero a menudo se siente emocionalmente indetenso, y existencialmente inseguro.

7. Muchas personas, y los niños pequeños en particular, experimentan continuamente la separación social y la sustitución de las personas que se encuentran junto a ellos en su ambiente más cercano. El personal de la guardería aparece y luego desaparece, los padres se divorcian, los amigos se trasladan de domicilio y así sucesivamente. Sin embargo, también se da el caso de que las actividades y las interacciones sociales que se van dando se interrumpen continuamente en cualquier momento, a causa de distintas «exigencias» extrañas, por nuestra carrera contra el tiempo. Se comprobaba la posibilidad de consumir las interacciones sociales, y los contactos sociales terminan en frustración. Por analogía, pues, llamo a este fenómeno un caso de «socio interruptus».

Nuestra conciencia de la no permanencia de las relaciones sociales se convierte en arte y parte de nuestra comprensión psicosocial. Ocurre en el mundo que nos rodea, estemos nosotros o nuestros hijos directamente afectados o no. Los padres se divorcian, un padre se marcha de casa, el pedagogo de la guardería de repente cambia de trabajo, un compañero se traslada a otro vecindario... ¿Qué ocurre con los niños que no afrontan el riesgo dependiendo de la permanencia de relaciones estrechas? Vamos a examinar un estudio hecho con niños que de pequeños habían estado señalados para adopción (Bohman, 1970).

Se dividió a los niños de este estudio en tres grupos: un grupo que permaneció con la madre biológica, un grupo que fue colocado con padres acogedores y otro grupo que fue adoptado y obtuvo unos padres nuevos. Los investigadores siguieron el progreso de estos niños durante años para ver cómo les iba. Prestaron una atención especial a los distintos síntomas de una mala atención infantil, tales como dificultades en la escuela, bebida, delincuencia, suicidio, etc. Resumidamente, los resultados fueron que los niños que se quedaron con sus madres biológicas y los que fueron adoptados por unos padres nuevos mostraron el mismo grado de buena o mala adaptación que otros grupos de población. Sin embargo, el resultado que se obtuvo con los niños que fueron colocados en familias acogedoras y que crecieron con ellas fue muy distinto. Este grupo mostraba un grado de adaptación que era superior a otros grupos. ¿Por qué?

Bohman (1971) lo explica por el hecho de que los niños en acogimiento familiar todavía viven en un estado de incertidumbre en lo que se refiere a la duración y valía de los vínculos sociales. Ni el niño ni el padre acogedor hacen un esfuerzo serio por reforzar el compromiso hacia el otro, porque su relación, por así decirlo, tiene una base temporal, y está bajo la amenaza continua de que se rompa y se disuelva. Podría ser porque la madre biológica quiera que vuelva su hijo, o porque los padres acogedores simplemente renuncian. La sustitución social, la incertidumbre permanente sobre a quién pertenecen, y la conciencia de que el vínculo social es temporal, se convierten hasta un cierto punto en un lastre psicosocial para estos niños. Ésta es la razón del crecimiento anormal del grado de «desdicha».

El salto desde los resultados de la investigación de Bohman hasta los de una familia normal quizá no es tan grande. Es cierto que la proporción de niños que experimentan un divorcio durante los primeros siete años de vida es menor del 15 %. De lo que hablamos aquí, sin embargo, no es de lo que ocurre, sino de lo que parece potencialmente posible. Los niños «saben» igual que los adultos que los lazos familiares no son sagrados, sino al contrario, que son frágiles. En otras palabras, la conciencia de que se puedan disolver siempre que una de las partes lo desee es una de las características de nuestra cultura posmoderna.

Desde el punto de vista psicosocial, los niños se encuentran en esta cultura en una situación nada distinta a la del grupo de niños en acogimiento, de Bohman. Ellos también experimentan que se pueden disolver los vínculos sociales fácilmente, por lo que no se atreven a arriesgarse a depender de ellos. Puede que el resultado de esto sea el que muestren una desgana comprensible a no asumir riesgos emocionales. Recogen velas para protegerse, y tantean el camino tomando todas las precauciones antes de comprometerse a nada emocional. ¡El niño

moderno visto como una especie de «traficante libidinoso» (Bauer y Borg, 1974) atrapado en la trampa del niño acogido?!

La familia como zona de estabilidad

En la sociedad posmoderna la gente vive junta, pero en mundos muy separados. Tomemos un ejemplo de una familia moderna típica. Por la mañana el marido va a trabajar y se reúne con sus compañeros. La esposa, legal o de unión consensual, tiene su propio trabajo en el que se ocupa de cosas distintas a las de su marido, y se reúne con compañeros que su marido no conoce. El hijo mayor va al colegio, y después va a un club por la tarde. La niña más pequeña pasa el día en la guardería. Todos se juntan por la noche, después de haber pasado el día en distintas redes sociales y de haber tenido todo tipo de experiencias distintas. Estas son redes y experiencias que cada miembro de la familia no comparte con los demás. Y así pasa día tras día. Quizás no sea tan extraño después de todo que la gente sienta que no se comprenden los unos a los otros. Cada vez más las personas que han empezado a vivir juntas se encuentran al borde de la ruptura.

¿Por qué se mantiene la gente unida? Cada uno inventa sus propios rituales del «estar juntos». No necesariamente con la ayuda de símbolos religiosos o conjuros, sino con la ayuda, por ejemplo, de una vela y un buen vino, o de patatas fritas y refrescos delante del televisor el viernes por la tarde. ¡Abracadabra! Te sientes transportado de un mundo gris y aburrido de rutina diaria a otro en el que rezumas sentimientos de buena voluntad y compañerismo para todos sin excepción.

Una de las funciones psicosociales más importantes de la familia moderna es proporcionar un marco para las experiencias como éstas, cuando uno se siente enajenado del mundo exterior, golpeado por el proceso del cambio perpetuo. Es bien cierto que la familia es frágil en la época posmoderna. Sin embargo, cuanto más marcada está la vida «exterior» en el ruedo público por las interrupciones, las marchas repentinas, y el ejercicio de una eficiencia desvinculada (donde el individuo es juzgado según lo que él o ella es capaz de hacer y no según lo que «es»), más importante se hace la familia como *zona de estabilidad psicosocial* para sus miembros.

La familia como centro decodificador

Pedro, de tres años, aparece en la sala de estar de la guardería. «¡San Juan!» (¡*Midsummer!*), exclama con una voz audible, y los ojos brillando. La pedagoga parece sorprendida; todavía es primavera. Así que se acerca a Pedro, le coge de la mano, y le lleva a la mesa donde ya están los demás niños sentados, recorran-

do cosas con las tijeras. Cuando Pedro se sienta en su silla junto a la mesa, ella explica: «Ahora tienes que comprender, Pedro, la fiesta de San Juan es en verano, no ahora. Es cuando nos ponemos guirnaldas en el cabello y bailamos alrededor del poste de *Midsummer*, ¿no recuerdas cuándo...?».

Pedro ha dejado de escuchar. El brillo de sus ojos ha desaparecido. La tarde anterior, nosotros (los investigadores) habíamos visitado a los miembros de la familia de Pedro en su casa. Ellos habían hablado de las vacaciones de verano y nos habían enseñado las fotos del verano anterior. Estaban proyectando comenzar el próximo verano celebrando la fiesta de San Juan otra vez en la casa de campo de los abuelos. Era allí donde Pedro se iba a ver con sus dos primos y su perro, y se sentía muy amigo de todos ellos. Pedro irradiaba felicidad con el mero pensamiento. Evidentemente era de ese próximo acontecimiento de lo que quería hablar Pedro cuando utilizó la palabra *midsummer*, pero obviamente, la pedagoga no podía saberlo. Ella le contestó lo mejor que pudo en estas circunstancias dándole la definición del día de *Midsummer* como se podría encontrar en un libro de consulta. Sin embargo, para Pedro, esta respuesta no venía al caso (Dencik y cols., 1988).

Para comprender lo que sucede tenemos que conocer el contexto de la situación a la que se refiere el que habla. Los niños pequeños, aunque no sólo ellos, tienen una forma idiosincrática de hablar. A menudo piensan que el que escucha ya sabe lo mismo que ellos. Todavía no saben dar información suficiente al que escucha para que tenga lugar una comunicación apropiada. Si queremos comprenderle, y reaccionar de forma adecuada a lo que están diciendo, lo mejor que se puede hacer es compartir sus experiencias. De otra manera existe el riesgo de decodificar el mensaje incorrectamente.

Si uno no es decodificado adecuadamente, permanece «incomprendido». Por consiguiente, cada vez es mayor la necesidad por parte del niño de aprender a articular claramente su propia posición. Esto tiene dos caras: una creciente tendencia a que el niño moderno quede atrapado dentro de la concha de la «soledad existencial», por las idas y venidas entre los distintos «sociotopos»; por la frecuente sustitución de una persona por otra en los distintos espacios sociales; y por la preocupación simplista por una forma instrumental de comunicación. Por otro lado, también existe una fuerte inclinación a desarrollar la capacidad de comunicarse de manera eficaz.

Muchas familias de la época posmoderna han sido relegadas a la tarea de proporcionar el único lugar donde sus miembros pueden esperar comprensión y ser tratados como seres humanos únicos.

Para terminar esta imagen del papel de la familia del niño posmoderno, debemos añadir otra función a las de santuario de intimidad y de zona de estabilidad psicosocial: la familia como *centro decodificador*.

La incertidumbre crónica

Existe una tendencia a que las experiencias de los demás sean cada vez menos relevantes ante las exigencias y retos a que tiene que hacer frente la genera-

ción que ahora crece. Sin embargo, la rápida aceleración social también produce otra fuente de desorientación. Esta está en la tendencia a que se haga cada vez más difícil orientarse uno mismo con la ayuda de la experiencia propia. Así, por ejemplo, podrás tener alguna experiencia de cómo funciona un sistema social o un sistema de ordenadores, pero eso era ayer. Hoy, el sistema ha cambiado, o se ha introducido un sistema totalmente nuevo, y la experiencia conseguida ayer ya no sirve. Los padres modernos saben mucho de los niños y del desarrollo de los niños si se les compara con las generaciones anteriores. Sin embargo, muchos sienten simplemente que no saben qué hacer. Escuchan ávidamente los consejos de los expertos, pero pronto descubren que éstos a menudo cambian de opinión y que se muestran poco fiables. Un año oímos que los niños deben impresionantemente comer en horas regulares, y al año siguiente que se les debe dejar comer siempre que tengan hambre. Un año los niños deben tener toda la libertad posible, y al año siguiente deben ser alentados unas normas estrictas de comportamiento. Nadie puede dar un consejo sólido y rápido, el «saber cómo» cambia igual de rápidamente que él mismo. La incertidumbre es crónica. Parece que distintos fenómenos surgen a raíz de la incertidumbre:

a) Una doble tendencia que exige *compromiso* y *renuncia* de la responsabilidad respecto a la educación de los hijos. Los padres resultan más sensibles ahora a las necesidades y requerimientos de los niños que antes, y están dispuestos a satisfacerlos. Sin embargo, cada vez están menos seguros que nunca de cómo lo podrían llevar a cabo. El resultado es una combinación de compromiso con respecto al niño; y una renuncia al trabajo de educar al niño, que en cambio se convierte cada vez más en incumbencia del experto.

b) Una creciente *profesionalización* de la supervisión del niño. Cada vez se trata más de que se pague a un personal instruido para que ayude a medida que el niño crece. La educación se convierte en el dominio del artífice pedagogo, más que la transmisión de valores y perspectivas sobre la vida.

c) Una *pedagogización* de la vida del niño y del ambiente en el que crece. Una de las cosas que implica esto es asegurarse que las actividades con las que se entretiene el niño sean debidamente «estimulantes» y orientadas a su desarrollo, aunque nadie sepa exactamente para qué. Se tiende a proyectar a la infancia como un campo de operaciones para las habilidades de los artífices pedagogos.

d) Una *patologización* de las características no deseadas en lo que en sí es un repertorio de comportamiento normal. Se define el «comportamiento normal» de manera más estricta que nunca, según la forma en que le presionan los requisitos funcionales de las instituciones, los cambios en el ambiente, y la «estructuración del tiempo». Estos requisitos son los que determinan las demandas, a espaldas, por así decirlo, de los discernimientos pedagógicos y psicológicos sobre los que se establecen las bases para la atención del niño. Un ejemplo de cuándo el niño no se ajusta a los requisitos funcionales es cuando el personal cree que es demasiado «ruidoso», por lo menos desde su punto de vista. Otro ejemplo sería cuando un niño muestra una tendencia a aislarse de una situación de griterío a la que se ve confrontado en la guardería. Para encontrar soluciones a estos signos de «inadaptación» se puede recurrir a los servicios especiales de pedagogos experimentados, psicólogos, o expertos en terapia correctiva. Éstos

definirán los rasgos no deseados de comportamiento como síntomas de distorsiones de un tipo u otro por parte del niño. En realidad, los mismos criterios de normalidad están experimentando un proceso de ajuste para conformarse a un modelo burocrático del comportamiento de los niños definido cada vez más rígidamente. El ideal fuera de escena es el funcionamiento apropiado del niño, visto desde el punto de vista de la «administración del niño».

Dentro del estrecho marco de comprensión del «administrador del niño», las consideraciones sobre el buen funcionamiento de las instituciones llevan a un constreñimiento de las definiciones normativas de lo que es un desarrollo «sano» y «apropiado» del niño. A los niños que no se adaptan fácilmente a estas definiciones se les tacha a menudo de «alborotadores» o «difíciles». Son estas premisas las que están en la base de las crecientes intervenciones sobre lo que es en realidad una mera variación normal del comportamiento mostrado por los niños. Esto es lo que queremos decir por tendencia a «patologizar».

Sin embargo, si consideramos estas tendencias en la sociedad desde el punto de vista de los niños podemos concluir que los modernos desarrollos sociales y de bienestar, en gran número de formas, requieren mucho de la creciente capacidad del niño para hacer ajustes flexibles.

La necesidad de hacer ajustes

Los procesos sociales mencionados aquí presionan al niño para que desarrolle competencias que antes se consideraban menos importantes para que las personas tuvieran éxito en la sociedad. Examinando las tendencias en la sociedad desde el punto de vista del niño, podemos ver que el moderno desarrollo social y de bienestar, por diversas vías, requiere mucho de la habilidad del niño que crece para hacer ajustes flexibles. Los requisitos de ajuste han aumentado enormemente, tanto si nos referimos a los cambios en la estructuración del tiempo abstracto, a los imperativos funcionales de la vida institucional, a vivir en una situación «fluida», o a otros cambios cualquiera. En realidad, la capacidad de adaptación del niño moderno se ha desarrollado hasta un grado que sobrepasa las expectativas actuales sobre qué «es» un niño, y qué «es capaz» de hacer. Sin embargo, los niños están en buena medida determinados culturalmente. Lo que resulta comportamiento «natural» en una época, a menudo se desvela como comportamiento «cultural» visto desde el punto de vista de otra época.

En el debate actual existen frecuentes referencias a la dificultad que tienen los niños para concentrarse y para «adecuarse». Lo que a menudo se olvida en este contexto, no obstante, es que quizás sea más una cuestión de situación cambiante, que de los niños como tales. Tendríamos que estar bastante asombrados de que los niños se las arreglen para concentrarse en sus actividades, teniendo en cuenta las situaciones tumultuosas en que se encuentran, por ejemplo, en la guardería. Es desafiante para nosotros que manifiesten, después de todo, una capacidad para dominar el desplazamiento de los encuadres de las normas abstractas de comportamiento que controlan la vida del niño moderno.

La creciente movilidad cultural y social y el pluralismo en la sociedad da a la persona horizontes más amplios y experiencias de distintos mundos subjetivos. Las posibilidades crecen continuamente al comparar la situación propia con la de otros, y consiguiendo nueva inspiración de los otros.

Entran en juego un número de distintos mecanismos que predisponen al niño a que no acepte cualquier cosa como algo «dado», como algo natural e inevitable.⁸ Los niños de la época posmoderna experimentan muchos más contrastes en su vida que los niños de antes. Esto hace que, entre otras cosas, se fomente el fenómeno de que los niños de hoy tengan una nueva capacidad crítica e interrogativa. Lo podemos encontrar en los niños que todavía están en edad preescolar, pero es más evidente aún cuando llegan a la edad escolar. Por ejemplo, un niño puede hacer comparaciones entre lo que es adecuado en su propia casa y lo que él o ella observa en el comportamiento de otros niños (por ejemplo, de otra cultura, en la guardería o en el colegio); o un adolescente puede inspirarse en lo que él o ella observó en una excursión en internet o en la televisión e introducir así nuevos hábitos y formas de comportamiento en el ambiente del hogar.

La *insolencia*, el *descato*, la *crisis de disciplina*, o lo que fuere, son motivos de preocupación para la más vieja generación de profesionales de la atención que están en la tarea de la educación de niños. Cuando tocan de pies al suelo, todo se refiere a cómo distintos aspectos de las condiciones sociales de vida dan mayor perspectiva a los jóvenes para que no acepten lo «dado» sin sentido crítico. Aparentemente la infancia moderna produce también niños modernos, estos es, niños con ciertas habilidades y capacidades nuevas.

Hacia nuevas competencias

Hoy en día los niños crecen bajo condiciones materiales que se han transformado fuera de todo reconocimiento, en comparación con las condiciones que tuvo la generación actual de padres y abuelos cuando eran jóvenes. También existe una gran diferencia entre los marcos sociales que se dan hoy en la vida de los niños (en la familia e instituciones, y en el ir y venir entre ambas), y los que existían antes.

Desde comienzos de siglo, que por cierto fue el periodo en el que creció la psicología infantil a pasos agigantados, ha corrido una brisa ideológica a través de la ventana del dormitorio del niño. Una consecuencia de esto ha sido también una sensibilidad que crecía rápidamente entre los padres y en la sociedad como conjunto, hacia lo que el niño puede hacer y lo que no, y hacia los requerimientos y necesidades del niño. Y aún, otra consecuencia ha sido la creciente preocupación por los niños como individuos con sus propias exigencias y derechos

8. En un ensayo titulado *Den modstandslösa människan* (El hombre sumiso), he elaborado algunas ideas sobre diez procesos sociales en el desarrollo social en curso. Estos procesos en parte se podrían considerar como un reforzamiento de la buena voluntad de la gente para ofrecer resistencia al poder del sistema social; y en parte como procesos que dificultaban a las personas a poner resistencia contra la estructura de poder dominante. El ensayo se incluye en *Konst och Målsänd* (1987).

legales. Ahora, a diferencia de antes, los niños están involucrados en las decisiones que afectan a sus propios intereses y vidas.

Es probable que el niño posmoderno se convierta en un adulto distinto al que ahora se puede encontrar en la oficina o en el diván del terapeuta. En lugar de unos adultos angustiados, cautelosos y llenos de remordimientos, puede que esté creciendo una generación menos dispuesta a aceptar las cosas como son, de mentalidad más abierta y franca y quizás bastante menos concienzuda. Una generación preparada para hacerse valer en la pujante cultura en la que está creciendo.⁹

Ciertas competencias se fomentan, sin mucha intención, por las circunstancias que rodean al niño en la sociedad posmoderna. Concluiré esta exposición enumerando seis de las competencias personales que supongo que se requerirán a los niños y que se desarrollarán con ellos en el curso del desarrollo social:

- La habilidad para ser socialmente flexible.
- La habilidad para reflejar las relaciones propias con las de otros.
- La habilidad para integrar las distintas experiencias en un todo coherente y comprensible.
- La habilidad para comunicar y articular deseos y opiniones de forma eficaz.
- La habilidad para ejercer autocontrol, control de la afectividad y la regulación de los impulsos propios.
- La habilidad para tomar iniciativas y promoverse a sí mismo y la confianza en sí mismo.

Estas habilidades han visto la luz de días anteriores; pero la necesidad de adquirir precisamente estas competencias personales se acentúa fuertemente en la vida posmoderna. También hay razones para creer, hasta lo que se puede ver de nuestro estudio BASUN en marcha, que los niños desarrollarán estas competencias como consecuencia de la vida que llevan en las familias e instituciones sociales modernas.

Una última palabra

Lo que he intentado hacer en el presente informe es grabar algunas sombras sutiles de significado en una cara de la moneda, pero esto no es suficiente para estimar el valor de toda la moneda. En el baño ácido de la infancia también se correte un modelo en la otra cara de la moneda.

9. Una imagen concebible de una sociedad de futuro es la que simplemente es una extensión de un despliegue que se da frente a nosotros. Es una sociedad en la que los determinantes de la estratificación social se basan en criterios psicoculturales. Quizá sea menos marcado por la herencia del privilegio social que tipificaba la sociedad en la época aristocrática. No es muy probable que su característica más prevalente sea la herencia de los recursos económicos que provienen de un capitalismo no corrompido. Incluso la herencia de la inteligencia, como lo discutía Young (1998), puede que no sea el principal criterio para separar ovejas de cabras en esta sociedad futura. En su lugar, los factores decisivos serán cualidades tales como «robustez psíquica», «tolerancia ante el estrés», «habilidad para establecer prioridades y pasar por alto las emociones irracionales». La potencia psíquica se convierte en el mecanismo para la estratificación social. Esta sociedad excesivamente cargada se podría llamar «potenciocracia».

Así, hay que decir que la vida de las personas en la sociedad moderna cada vez está más vinculada con lo que uno puede realizar. De hecho, la evolución en la sociedad moderna occidental ha recorrido mucho camino en dirección hacia una sociedad de realizaciones, una «sociedad de logros» (McClelland, 1961). La vida está empezando a parecer una situación de examen interminable. La persona siempre corre el riesgo de fallar, y esto puede suceder en cualquier esfera de la vida: en el mercado laboral, así como en el del amor; en la vida de los negocios, al igual que en la vida familiar. Eres lo que realizas, ni más ni menos. Algunos apuraban, otros no, pero ¿quienes sí y quienes no? ¿Qué niños pasarán todas las pruebas necesarias, una por una, para cruzar al lado soleado de la calle, en el mundo posmoderno? Algunos niños, o quizá muchos, fracasarán. ¿Cuáles? ¿Qué relación guardará este hecho con su actual infancia?

Lo único que me atrevo a predecir es que toda predicción que se haga hoy en día es probable que sea menos fiable que las que se hacían antes. La velocidad de cambio en todas las esferas de la vida hace que la comprensión del desarrollo (tanto del niño como de la sociedad) sea más elusiva de lo que nunca fue. Como investigadores, podemos estudiar cómo se configura la existencia de los niños en los diferentes modelos del mundo actual. Sin embargo, no podemos realmente saber gran cosa sobre cómo llegarán a adultos los niños cuyas vidas se moldean en los variados perfiles de la infancia moderna. Al final sólo los niños podrán dar su opinión, pero cuando hayan crecido.

REFERENCIAS

- Andenaes, A. & Haavind, H. (1987). *Sine barns livsvilkår i Norge* (The Life Conditions for Young Children in Norway). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnomsorg i Norden, *kostnader, kvalitet, styring* (1987). Stockholm: Statistiska, 1987:33.
- Barns behov och föräldrarnas rätt (1986). Stockholm: Statens Offentliga Utredningar, 1986:20.
- Bauer, M. & Borg, K. (1974). *Den ny socialiserings. Københavns Universitet: Psykologisk laboratorium* (NIA thesis).
- Bohman, M. (1970). *Adopted Children and Their Families. A Follow-up Study of Adopted Children, their Background, Environment, and Adjustment*. Stockholm: Proptus.
- Bohman, M. (1971). A Comparative Study of Adopted Children, Foster-children, and Children in their Biological Environment Born after Undesired Pregnancies. *Acta Paediatrica Scandinavica*.
- Clark, A. B. D. & Clark, A. M. (1976). *Early Experience: Myth and Evidence*. New York: Free Press.
- Clausen, E. (1983). *Tidens barn og den forsvundne barndom*. København: Malling.
- Denck, L. (1987). *Den modstandsslösa människan* (Unexisting Man). In *Köns och Möjland. The debatter om Peter Weiss rilog*. Stockholm: Dagens Nyheter's Förlag.
- Denck, L. (1988a). Man kan inte plöja tillpanasor. Om daghemmens funktion i den moderna barn- dommen och om den goda viljan som ett illusioniskt styrinstrument i samhällsplaneringen (On the Functions of Public Day-care in Modern Childhood). In M. Chab (Ed.), *Barnomsorg i utveckling. Svensk barnomsorg i internationell perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Denck, L. (1988b). Mamma, Pappa, Dagis. In *Föräldrarna och barnomsorgen* (Parents and Public Day-care). Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Denck, L., Backström, C. & Larsson, E. (1988). *Barnens två världar. Om barnens sociala liv i växelspelen mellan daghemmet och familjen* (The Children's Two Worlds). Stockholm: Esselte-Studium.
- Durning, P. (Ed.) (1988). *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*. Paris: Editions Maitre.
- Elgaard, B., Sommer, D. & Denck, L. (1989). *Research on Socialisation of Young Children in the Nordic Countries. An Annotated and Selected Bibliography*. Aarhus: Aarhus University Press.

- Elias, N. (1978). *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und Psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt a/M.: Suhrkamp Verlag.
- Forslag til loven om børn og forældre* (1975). Oslo: MOU: 1977:35.
- Goldstein, J., Freud, A. & Solnit, A. (1973). *Beyond the Best Interests of the Child*. New York: Free Press.
- Henriksen, H. Ve (1975). Socialisering, familiestruktur og klasse. In H. Holter et al., *Familien i Klasse-samfundet*. Oslo: Pax Forlag.
- Jarva, V. (1986). *Daghem: lægerlokal, fabrik eller barnefængsel? Socialhistorie, I*.
- Kagan, J. (1978). *Inference: Its Place in Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kemvall-Ljung, B. (1986). Statistiska uppgifter om småbarns livsvillkor i Sverige (Statistical Data on the Life Conditions of Young Children in Sweden). Stockholm: Högskolan för Lärarutbildning (Umeå).
- Lahikainen, A.-R. & Strandell, H. (1988). *Lapsen kasvunehdot Suomessa* (The Life Conditions for Young Children in Finland). Helsinki: Gaudemus.
- Lagsted, O. & Sommer, D. (1988). *Småbarns livsvillkor i Danmark* (The Life Conditions for Young Children in Denmark). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand Reinhold Co. Inc.
- Om föräldransvar m.m.* (1979). Stockholm: Statens Offentliga Utredningar, 1979:63.
- Posman, N. (1984). *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press.
- Schultz-Jørgensen, P. (Ed.) (1987). *Børn i nye familienedre* (Children in New Family Patterns). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Veier, A. & Gale, A. (1987). *Ecological Studies of Family Life*. Chichester: John Wiley.

Del libro : "Childhood in Finland"

(La infancia en Finlandia)

Central Union for Child Welfare in Finland

ASISTENCIA AL NIÑO ANTES DE LA EDAD ESCOLAR

Si los padres salen a trabajar el niño debe ser atendido durante el día a partir del primer año. Se han desarrollado varios modelos para suministrar este cuidado diurno. También ha habido una considerable discusión recientemente sobre las formas de potenciar el cuidado del niño en casa.

Guarderías desde el siglo pasado

De todos los países de Escandinavia Finlandia tiene la tradición más antigua en jardines de infancia y guarderías. Los primeros se fundaron a finales del siglo pasado para atender a los niños con necesidades especiales. Incluso entonces se daba mucha importancia al aspecto educacional.

Al comienzo de este siglo, las mujeres casadas que trabajaban fuera de casa eran menos del 10% de la mano de obra femenina total. Por supuesto, en una sociedad predominantemente rural las mujeres hacían buena parte del trabajo, y esto no se reflejaba en las estadísticas de mano de obra.

El número de mujeres que trabajan fuera de casa ha experimentado un aumento continuo. El 78% de las madres de niños menores de 7 años trabajan fuera de casa. Todavía en los años 50 la madre, otros miembros de la familia o parientes jugaban un papel fundamental en el cuidado diurno del niño, pero en los 20 años siguientes, la cifra de cuidadores de este tipo bajó a la mitad. Al final de los 60 el objetivo fue un sistema de asistencia nacional para todo el día, extendiéndose a 24 horas en el caso de trabajadores por turnos. La puesta en práctica de esta decisión todavía continúa.

La nueva ley y las últimas tendencias

Cuando la ley actual y el estatuto sobre la asistencia diurna al niño entraron en vigor en 1973, el espíritu de la ley reflejaba un siglo aproximadamente de experiencia en la importancia educacional de dicha asistencia. La ley requiere que las autoridades municipales, con el respaldo estatal, tomen disposiciones respecto al cuidado diurno que cubre su área geográfica y satisfagan las necesidades cuantitativas. Pero también se refiere a sus objetivos cualitativos. El décimo

aniversario de la legislación en 1983 estuvo marcado por la aprobación de una nueva cláusula que prescribía objetivos educativos. El principio de este decreto adicional es que las hogares de los niños deberían ser ayudados en las tareas que suponen criar a los niños y que la sociedad debería trabajar en asociación con el hogar para asegurar el desarrollo equilibrado de la personalidad del niño.

La cláusula especial enfatiza la necesidad del niño de unas relaciones humanas cálidas, seguras y duraderas. Se hace especial mención a la necesidad de la atención diurna para inculcar al niño el sentido de la responsabilidad social y la preocupación por el medio ambiente, y para que comprenda la necesidad de la paz. A medida que se mejoran los servicios de atención diurna, se va buscando el objetivo de preservar el principio de integración, esto es, que los niños con deficiencias leves sean atendidos conjuntamente con otros niños.

El sistema de asistencia diurna

Hay 1.755 centros de asistencia diurna municipales que reciben subsidios estatales, y son utilizados por aproximadamente 90.000 niños. Hay 20.467 guarderías infantiles municipales, utilizadas por 55.000 niños. El número de cuidadores de niños privados es de 18.887, y cuidan de aproximadamente 30.000 niños.

Hay 1.685 parques infantiles supervisados, utilizados por 25.500 niños.

A los 775 jardines de infancia municipales van unos 14.000 niños.

9.000 niños usan los 500 jardines de infancia y clubes de organizaciones privadas.

Unos 95.000 niños usan los 6.112 jardines de infancia de la iglesia.

Centros de atención diurna, atención diurna en la familia y orientación en los juegos y en las actividades

Estas son las alternativas ofrecidas por la atención diurna municipal. El centro de atención es una institución cuyo emplazamiento, tamaño y funcionamiento, tamaño de los grupos, nivel de confort y formación del personal son descritos detalladamente en la legislación sobre la atención diurna. La atención diurna familiar es también un sistema supervisado y financiado en parte por la autoridad local. Lo realizan personas autorizadas para este efecto, en casa o en cualquier otro lugar adecuado. Estas personas pueden tener como mucho cuatro niños menores de 7 años bajo su cuidado, incluyendo el suyo propio. El juego dirigido y las distintas actividades se realizan en guarderías municipales, bajo el control de jefes de actividad.

Cuotas moderadas

Con la excepción de los que son muy pobres, se cobra a los padres una cuota por la atención diurna según sus ingresos. La cuota diaria total para los niños menores de 6 años (5-24 horas) es de 110-660 marcos por mes dependiendo de los medios económicos. El coste de media jornada (4-5 horas) es de 40-240 marcos por mes. Para los niños de 6 años en adelante el precio de la jornada completa es de 90-540 marcos, y la tarifa de media jornada es 25-150 marcos. Las cuotas han subido recientemente un 10% al año.

Más de 45.000 personas están empleadas en los cuidados del número total de niños (unos 290.000) en jornada completa o partida.

Los centros de asistencia diaria tratan de dar la mayor atención individual posible al niño.

El número máximo de niños en un grupo de niños de 1 a 2 años es de 12, y en un grupo de niños de más 3 años es de 20.

Atención diurna en constante desarrollo

Según las estadísticas uno de cada cuatro niños en edad escolar recibe atención diurna en centros subencionados por el estado o bajo el régimen de atención diurna familiar. La demanda

de lugares de atención diurna es mayor que la oferta. Se considera que la atención diurna se ha quedado a mitad de camino a la hora de alcanzar el objetivo cuantitativo, por lo que la atención diurna privada es la única solución para muchas familias. El número de centros de atención diurna está en constante aumento. En lo que se refiere a objetivos cualitativos se ha tomado ya la decisión de ampliar la formación de los cuidadores de los niños que trabajan en centros de atención diurna hasta un periodo de tres años y la de los asistentes cualificados hasta un periodo de dos años.

Apoyo al cuidado en el hogar

Se ha desarrollado experimentalmente a partir de los años 70 un sistema para subvencionar el cuidado de los niños en el hogar. El objetivo original era asegurar la posibilidad de cuidar al niño en casa. Sin embargo, se paga actualmente el subsidio a los padres cuyos niños están cuidados fuera de casa en un lugar distinto de los centros municipales de atención diurna. Este sistema está siendo examinado tanto por expertos como por el gobierno. Hasta ahora, el subsidio ha sido de 700 marcos al mes por familia, pero es posible que cambien las condiciones para concederlo y la cuantía de las ayudas. Algunos municipios han desarrollado su propio sistema de subsidio a la atención en el hogar.

Actividades para los niños

Varios clubes de recreo y grupos de juego se suman a las oportunidades de un niño pequeño de tomar parte en actividades interesantes. Se está haciendo un trabajo importante a través de la iglesia y de muchas organizaciones de voluntarios.

Varios clubes de música, teatro y trabajos manuales organizan actividades durante algunas horas al día, y dan a los padres que se ocupan del trabajo doméstico un tiempo para ellos.

Estos formas de actividades no solucionan por sí mismas el problema de la atención diurna y no permiten a los padres trabajar fuera de casa. Las soluciones vienen dadas algunas veces por grupos cívicos voluntarios y asociaciones de residentes en bloques urbanos y áreas suburbanas. Cuando la gente se reúne para discutir sus problemas cotidianos, frecuentemente se encuentran las soluciones a los problemas de la atención diurna. Estas medidas informales de carácter voluntario y democrático esperan la legislación que permita, por ejemplo, que el subsidio para la atención diurna en el hogar se pague al organismo que en realidad la proporciona.

EL JUEGO Y LA CULTURA DE LOS NIÑOS

La capacidad de jugar es una de las características del



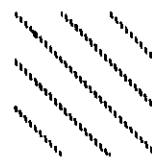
COMISION
DE LAS COMUNIDADES
EUROPEAS

V/1730/90-ES
Orig.: EN

Dirección general
Empleo, Relaciones industriales y Asuntos sociales

CALIDAD EN LOS SERVICIOS DE CUIDADOS A LA INFANCIA

**Red de cuidados a la infancia
de la Comisión de las Comunidades Europeas**

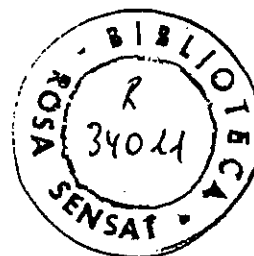


CALIDAD EN LOS SERVICIOS DE CUIDADOS A LA INFANCIA

Informe del seminario técnico de la Red de cuidados a la infancia de la CE

Barcelona 4 y 5 de mayo de 1990

**Red de cuidados a la infancia
de la Comisión de las Comunidades Europeas**



Bruselas, 1990

Comisión de las Comunidades Europeas

El presente documento ha sido adoptado para uso interno de los Servicios de la Comisión. Se pone a disposición del público, pero no podrá considerarse una toma de posición de la Comisión.

RED DE CUIDADOS A LA INFANCIA

Agosto de 1990

CALIDAD EN LOS SERVICIOS DE CUIDADOS A LA INFANCIA

Informe del seminario técnico de la Red de cuidados a la infancia de la CE

Barcelona 4 y 5 de mayo de 1990

INDICE

Observaciones generales del seminario	2
Programa del seminario y preparación de este informe	3
Documentos clave	4
Conclusiones	6
Recomendaciones de los miembros de la Red en el seminario:	11
A. A la Comisión	11
B. A los Estados miembros	12
Apéndice 1: Lista de participantes	13
Apéndice 2: Documentos clave	14

OBSERVACIONES GENERALES

La Red de Cuidados a la Infancia de la Comisión de la Comunidad Europea fue establecida como parte del Segundo Programa de Igualdad de Oportunidades de la CE y se compone de un experto de cada Estado miembro y de un coordinador. En 1988 la red elaboró un importante informe sobre las políticas y servicios relativos a los cuidados a la infancia en la Comunidad Europea -Cuidados a la infancia e igualdad de oportunidades.¹

Con el fin de continuar su trabajo la red fue fundada por la Comisión para organizar 4 seminarios técnicos sobre temas prioritarios: familias rurales, puericultores con niños por debajo de los 4 años, servicios de calidad y personal masculino en este tipo de trabajo. El objetivo específico de estos seminarios (celebrados en abril y mayo de 1990) fue el de hacer recomendaciones para acción, de manera que la Comisión las considere (i) en el Tercer programa de Igualdad de Oportunidades que comenzará en 1991, y (ii) una recomendación sobre los cuidados a la infancia, que forme parte del programa de acción en la aplicación de la Carta Social.

Si bien la Red ha sido establecida como parte del Programa de Igualdad de Oportunidades y está realmente comprometida al fomento de un trato de igualdad de la mujer en el trabajo, ha puesto de relieve que las necesidades y los intereses de los niños deberán ser objeto de atención ya que no basta con proveer lugares para dejarlos mientras sus padres van a trabajar. No obstante, la Red no ve oposición entre los dos intereses, es decir entre la igualdad de oportunidades para la mujer y los de los niños, ámbos están relacionados y pueden ser satisfechos. Los servicios existentes son adecuados en cantidad pero pobres en calidad, hecho que puede constituir un obstáculo mayor al trabajo de muchas mujeres. Sin acceso a servicios de buena calidad, las mujeres sólo usarán éstos como último recurso.

En su informe de 1988, la Red concluyó que los servicios de cuidados a la infancia deberán de ser de buena calidad y en cantidad suficiente, haciendo una distinción entre la fijación de estándares mínimos, necesarios para proteger a los niños y a las personas que los cuidan, de toda explotación y la calidad: "Si bien el establecimiento de estándares es una parte necesaria para la reglamentación de los servicios, no es garantía de buena calidad". También concluyó que en general "estos servicios no han tratado el tema de calidad" y que "es urgente definir, controlar y mantener la calidad del trabajo".

En el informe se pusieron de relieve otros tres puntos importantes: (la consecución de la calidad necesaria) será un objetivo mayor. Los temas tratados son tan complejos, en su sector, como lo pueden ser los relacionados con las industrias tecnológicas y por consiguiente necesitan el mismo tipo de recursos y prioridades. Aún queda mucho por hacer...

¹Se espera que esta versión revisada de los parámetros de calidad esté disponible en la primavera

La calidad es un tema que se aplica no solamente a los servicios individuales de cuidados a la infancia sino también a todo el sistema en su conjunto. La inversión cualitativa exige considerar que el todo es tan importante como cada una de sus partes (a todos los niveles)...

Hasta que no existan servicios de cuidados a la infancia de financiación pública, disponibles para todos los padres que deseen hacer uso de ellos, deberá darse a los servicios privados la oportunidad de participar en el sistema general de control de calidad y desarrollo».

PROGRAMA DEL SEMINARIO Y PREPARACION DE ESTE INFORME

El seminario sobre la calidad en el servicio de cuidados a la infancia, celebrado en Barcelona, fue organizado por la representante española de la Red de cuidados a la infancia, Irene Balageur y el coordinador de la Red Peter Moss. Asistieron 31 participantes de todos los Estados miembros, incluyendo 8 miembros de la Red. En el apéndice 1 se encuentra la lista de participantes.

El seminario giró alrededor de dos documentos escritos por Irene Balageur, responsable de los servicios preescolares de Barcelona y su homóloga en Strathclyde Regional Council, Escocia, Helen Penn, en consultación con los colegas españoles y británicos. El primer documento trató los problemas de definición de calidad y el segundo consideró las acciones que podría llevar a cabo el gobierno, a diferentes niveles, para garantizar los servicios de calidad. La mayor parte del seminario se dedicó al estudio de estos documentos en pequeños grupos de trabajo. El primero fue expuesto por Liliane Perier (Francia) y Patricia Ghedini (Italia) y el segundo por Marta Mata, presidenta de la Mesa del Comité de Educación de Barcelona, quien describió la actual reforma educativa en España. Esta representa un ejemplo de acción por parte del gobierno central para mejorar la calidad de los servicios y considera el grupo de edad de 0 a 6 años, como la primera etapa del sistema educativo, con los servicios organizados en dos ciclos, de 0 a 3 y de 3 a 6 años, siendo éstos responsabilidad de las autoridades competentes.

En adición, se dedicó una sesión del seminario al debate preliminar sobre un tema más amplio, el de la calidad de la infancia. Dicha sesión se basó en un documento elaborado por Monika Jaeckel (Alemania) y presentado por Ole Langsted (Dinamarca).

Las conclusiones y recomendaciones finales abajo citadas, fueron elaboradas por los miembros de la Red presentes en el seminario, a la luz de los debates y las conclusiones de los grupos de trabajo, a saber: Irene Balegeur (España), Marie-Louise Carels (Bélgica), Bronwen Cohen (UK), Patrizia Ghedini (Italia), Monika Jaeckel (Alemania), Anne McKenna (Irlanda), Peter Moss (Coordinador) y Eduarda Ramirez (Portugal).

Hábida cuenta de la dificultad del tema, se registró un gran consenso y si bien no faltaron desacuerdos, citados en las conclusiones, no puede decirse que éstos se hayan dividido en líneas Norte/Sur. La tendencia general fue de cooperación entre Europa del Norte y del Sur, como se comprobó en el seminario y los desacuerdos se basaban más que nada en la tendencia de los participantes de un Estado miembro a considerar perspectivas diferentes para varios de los temas clave.

Los desacuerdos no sólo eran de esperar sino que constituyen una parte esencial del proceso de desarrollo de una Comunidad Europea que da prioridad al diálogo y a los intercambios de ideas. Como resultado de este proceso, todos nosotros aprenderemos más tanto sobre las similitudes como sobre las diferencias, y nos enriqueceremos con la diversidad, la comprensión y el respeto de ésta.

DOCUMENTOS CLAVE (ver apéndice 2 para más detalle)

Los documentos de Irene Balageur y Helen Penn, de los que se hace un resumen a continuación, desempeñaron un papel central en el seminario. El primer documento trató la definición de calidad y puso de relieve algunos puntos a modo de introducción:

1. «La definición de calidad es un ejercicio que hace recurso a una escala de valores por lo que es difícil llegar a un consenso. El objetivo del documento es el de explorar hasta qué punto existe una zona común de valores y las medidas sobre las que basar un consenso o casi consenso».
2. «En la búsqueda de calidad existen tres perspectivas mayores : la de los niños, la de los padres y la familia, y la de los profesionales, que directa o indirectamente se ocupan de los niños... los padres no son un grupo homogéneo mientras que los profesionales pueden adoptar actitudes similares a causa de su formación, aunque también difieren entre ellos».
3. «Por estas razones toda definición de calidad es transitoria, es un proceso continuo y dinámico y no un ejercicio prescriptivo».

Este documento consideró la definición de calidad sobre la base de las necesidades de los niños, que a su vez fueron definidas por los autores de acuerdo con sus propios valores y en relación con lo que ellos consideran los derechos de los niños por ejemplo, el derecho a:

- *una vida saludable;
- *una expresión espontánea;
- *la dignidad y autonomía;
- *la seguridad y al celo por aprender;
- *un medio ambiente estable y atento a sus necesidades;

- *una vida social, amistad y cooperación;
- *la igualdad de oportunidades independientemente de su raza, género e incapacidad;
- *una diversidad cultural;
- *formar parte de una familia y una comunidad.

La parte central del documento la forman diez parámetros, necesitando cada uno de ellos ser considerado en el debate y la evaluación de la calidad de un servicio. Para cada parámetro se propusieron algunos indicadores en forma de preguntas, por ejemplo, con relación al medio ambiente, entre los indicadores incluidos figuran los siguientes ¿son los alrededores, dentro y fuera seguros?, ¿Existen accesos para niños y adultos minusválidos?. Estos parámetros e indicadores ofrecen puntos de referencia de los que pueden deducirse criterios y puntos más específicos (por ejemplo encontrar una definición operacional de un medio ambiente "seguro"). El proceso de lograr un criterio apropiado fue visto como un proceso activo del debate y la discusión en la que todos participaron. Alternativamente, tal y como es, el marco puede representar una guía directriz para la evaluación de estos servicios y una ayuda con relación a los puntos que deberán considerarse.

Los diez parámetros son los siguientes:

1. Facilidad de acceso y flexibilidad de uso;
2. Medio ambiente físico y el grado en el que éste promueve la seguridad la salud, la estimulación estética, la intelectual y la placentera;
3. Amplitud de las actividades de aprendizaje;
4. Relación de los niños entre si, entre éstos y los trabajadores, y de los trabajadores entre ellos;
5. Papel que desempeñan los padres y en especial cómo sus puntos de vista son comprendidos y reflejados;
6. En que grado los servicios forman parte de la comunidad local;
7. Evaluar la diversidad de los niños sobre todo en lo que se refiere a la raza, al género o a la incapacidad;
8. Evaluación y revisión de los niños y de su progreso y de la disponibilidad de ayuda profesional;
9. Control financiero y análisis de coste beneficio (buen valor por el dinero);
10. Ética y coherencia de todos los aspectos del servicio.

El segundo documento intentó ofrecer un análisis de las medidas que puede aplicar el gobierno a diferentes niveles para garantizar servicios de calidad y para que los niños tengan una igualdad de acceso a servicios de alta calidad. Se puso de relieve que las medidas apropiadas por parte del gobierno podrían variar de un Estado miembro a otro. En general, a nivel central los requisitos de calidad se definieron como sigue:

1. un enfoque coordinado y coherente de los servicios;
2. una política claramente establecida, incluyendo objetivos bien definidos;
3. un marco de referencia legislativo apropiado;
4. recursos adecuados de inversión;
5. planificación, control e investigación;
6. formación de los trabajadores;

A nivel regional o local se definieron los siguientes requisitos:

1. Coherencia y coordinación en el enfoque de los servicios;
2. Política clara que cubra los objetivos y los niveles de previsión;
3. Planes de desarrollo elaborados en consulta con las partes interesadas;
4. Adecuación de recursos;
5. Planificación y control a nivel local;
6. Estructura de asesoramiento y apoyo para promover y mantener la calidad;
7. Organización y reglamentación del personal;
8. Investigación y desarrollo.

La citada lista ilustra que el papel que desempeña el gobierno a nivel nacional, regional y local está estrechamente relacionado y es complementario. El gobierno regional y local tendrá a menudo la responsabilidad de la interpretación y aplicación de la política nacional de tal forma que se ajuste a las necesidades y circunstancias locales. Es necesario aclarar que aunque el gobierno tenga una responsabilidad en cuanto a la acción esto no quiere decir que tenga que ser el autor de ésta. La responsabilidad implica que el gobierno garantice la acción; la cuestión de saber qué agencia es la más apropiada para llevarla a cabo es un tema aparte.

CONCLUSIONES

1. El acuerdo de garantizar servicios de calidad y la igualdad de acceso a todos los niños fue unánime. Calidad y acceso deben ser inseparables. Este objetivo general es compatible con una diversificación de los servicios entre los que los padres pueden elegir.
2. El seminario no produjo una definición de calidad ya que no era un objetivo realista. La definición de calidad y el desarrollo de servicios de calidad, es un proceso importante y a largo plazo, y representa una oportunidad para que los diferentes individuos y grupos interesados intercambien ideas y observaciones, logren una mayor comprensión e identifiquen puntos de vista comunes y zonas de diferencia legítimas.

Por consiguiente, el tema clave es el de garantizar que el proceso de calidad (significado y consecución) es un proceso que se fomenta y se persigue a todos los niveles de la Comunidad, desde el comunitario hasta el de servicios individuales, y que todos los Estados miembro se comprometen al desarrollo y a la definición de calidad y a llevar a cabo las acciones necesarias para promoverla.

Por último deberá tenerse en cuenta que la calidad es un concepto dinámico y subjetivo ya que se basa en una escala de valores. La sociedad europea es pluralista y está en evolución constante por lo que el concepto de calidad puede variar entre los diferentes grupos en un determinado periodo de tiempo y en función de los valores y de la prioridad que se les de. Uno de los mayores desafíos es el de desarrollar conceptos y definiciones de calidad respaldados por acciones que la fomenten, coherentes con los diferentes valores de una sociedad pluralista y la diversidad de servicios. Por otro lado, la exploración de conceptos de calidad también pueden mostrar que existe un alto consenso sobre determinados valores, lo que permite un alto grado de consenso con relación a determinadas características en combinación con otros puntos de vista.

3. **El consenso sobre los diez parámetros de calidad fue alto, éstos fueron muy útiles y podrían contribuir de manera eficaz al debate sobre calidad; es importante que se haya registrado este grado de consenso.**

Dichos parámetros pusieron de relieve la gran cantidad de elementos que podrían tenerse en cuenta a la hora de definir la calidad e incentivaron un amplio enfoque para evaluarla, el cual no deja de reconocer que un servicio puede ser más fuerte en un área que en otra.

En el debate se sugirió la forma de desarrollar algunos de los parámetros y la adición de dos parámetros más: la felicidad y satisfacción del niño y el compromiso de los servicios de cuidados a la infancia en la mejora de la calidad de vida de los niños. También se plantearon algunos puntos en relación con el personal a cargo de los niños.

El conjunto de parámetros podría ser útil no sólo para estimular un debate sobre calidad sino como método práctico de ayuda a la revisión de servicios específicos. Estos podrían aplicarse a una amplia gama de servicios y en grupos de (padres, trabajadores, administradores, etc...). En este caso se dejó claro que los parámetros no deben de tener una connotación punitiva o prescriptiva sino que deberán considerarse como un elemento sensible y constructivo para desarrollar y mejorar la calidad. Su aplicación flexible permitirá reflejar los valores y prioridades del grupo que los utiliza y que podría conceder más importancia a unos que a otros. Es decir la importancia de cada parámetro deberá determinarse en cada caso en vez de tener el mismo significado en todos los casos.

4. Algunos participantes dieron un segundo enfoque al tema de calidad, centrado en el desarrollo de los niños y la definición de condiciones en los servicios de cuidados a la infancia con potencial de desarrollo. Ya existen numerosas investigaciones que han comenzado a identificar estas condiciones.

No obstante, hay que reconocer que este enfoque también se basa en una escala de valores y que su perspectiva es limitada ya que no considera muchos de los parámetros de calidad introducidos en el primer documento, pero este y otros enfoques pueden ser considerados en la definición de calidad y la mejor forma de promoverla.

5. Aunque se registró un alto consenso sobre los diez parámetros presentados en el primer documento, éste no fue tan grande con relación al intento de basarlos en los derechos de los niños. Algunos de los participantes estaban de acuerdo en dar énfasis a los derechos de los niños, otros expresaron sus reservas y otros observaron que ese tema requería más estudio y ver cómo esos parámetros se relacionan con otros existentes (el de las Naciones Unidas, por ejemplo), por último, otros estimaron que la lista combinaba propuestas muy concretas con otras muy abstractas. También se expresó la opinión de que toda definición de calidad basada en los derechos de los niños debería considerar los derechos de otros grupos, por ejemplo el de mujeres, padres y trabajadores. Un participante comentó que los padres y los niños no pueden considerarse por separado.

Los problemas que plantea el enfoque del documento clave no deben restar importancia a la necesidad de realizar más trabajo con relación a los valores de base sobre los que puedan desarrollarse definiciones de calidad; el desarrollo de los valores de base a partir de un concepto de derecho, es una opción que deberá examinarse como parte de este trabajo. El trabajo sobre los valores de base deberá ser inherente al proceso de definición de calidad. Si bien los medios para lograrla pueden ser una cuestión técnica, la definición de calidad deberá ser una cuestión política, utilizando el término en su acepción más amplia y positiva.

6. Referente a los servicios de cuidados a la infancia y al hecho de que éstos deberían ser responsabilidad mayor del gobierno (nacional, regional y local) se alcanzó un consenso total, y no necesariamente para que el estado provea los servicios directamente sino para que garantice los recursos adecuados y otras condiciones de garantía de acceso a servicios de calidad.

7. En general se acordó que el gobierno deberá tomar las medidas necesarias para garantizar calidad en las áreas definidas en la segunda parte del documento, por ejemplo, mediante un enfoque coherente y coordinado, la aplicación de políticas claras y puntos de referencia legislativos, la oferta y distribución de recursos, la planificación y evaluación, el apoyo y asesoramiento, la formación y el reclutamiento de personal. El nivel de acción por parte del gobierno puede variar entre los diferentes países. Como se ha dicho la responsabilidad de éste es la de **garantizar** que se lleva a cabo una acción y no la de efectuarla directamente; la labor del gobierno por consiguiente es la de garantizar servicios de calidad (e igualdad de acceso de todos los niños a estos servicios) y la de asegurar que se tomen las acciones necesarias para lograr el objetivo.

No obstante, los representantes de un país expresaron su preocupación en cuanto al documento que a su juicio se basaba en una visión muy centralizada y las soluciones que se buscan deben de ser descentralizadas y dar más poder a los grupos autóctonos y en particular a los padres. Estas personas expresaron temor y desconfianza del gobierno a todos los niveles, sin olvidar los peligros de la burocracia y la imposición de un conformismo que podría impedir todo intento de desarrollar diferentes servicios que estuvieran más de acuerdo con los deseos de los padres. El papel que debería de desempeñar el gobierno sería el de proveer los recursos para ayudar a los padres y a los grupos comunitarios a desarrollar sus propias soluciones sin imponer condiciones ni estandarizar estas iniciativas.

Otros participantes, si bien reconocían la importancia de los padres se cuestionaron sobre su prominencia observando que las necesidades de los niños no pueden ser definidas sólo por los padres y que otros grupos también tenían un interés sustancial en los servicios.

Al mismo tiempo que se cita este desacuerdo, las conclusiones finales resaltaron la necesidad de que cada Estado miembro se comprometa a desarrollar el programa de acción y promoción de servicios de calidad y que el gobierno tiene la responsabilidad mayor de garantizar su desarrollo y aplicación.

8. La sesión sobre la calidad de la infancia fue muy importante pero muy corta. El documento clave ofreció una crítica de la presente situación de los niños en Alemania que ponía al descubierto un determinado número de hechos negativos, por ejemplo, la exclusión de los niños de una vida adulta, un mayor aislamiento de éstos, limitaciones relativas a la movilidad y una hostilidad creciente en las estructuras sociales. El ponente de este documento adoptó un punto de vista más positivo basado en la experiencia de Dinamarca y argumentó que había signos de tendencias, a largo plazo, de la humanización de la infancia a pesar de que estaba de acuerdo en que había lugares en los que la sociedad daba un lugar inferior a los niños, por ejemplo con relación a la jornada laboral de los padres, el tráfico, una planificación insuficiente, falta de servicios etc...

El debate inicial sobre la infancia subrayó la importancia de este tema y la necesidad de un análisis en todos los países comunitarios, e igualmente sobre la forma de promover una Europa con una conciencia más orientada a la infancia. Este punto guarda relación con el anterior debate sobre los derechos de los niños, ¿qué calidad de vida, qué tipo de experiencias y de medio ambiente tienen derecho a esperar los niños no sólo para maximizar su futuro desarrollo sino como ciudadanos europeos?.

El debate sobre los servicios de calidad a la infancia, puede discurrir mejor en el contexto de un debate relacionado con la calidad de la infancia (y dentro de otros debates sobre igualdad de oportunidades). Este enfoque hace hincapié en la necesidad de desarrollar servicios disponibles para todos los niños y no sólo para aquéllos cuyos padres trabajan. El argumento de los servicios guarda relación con las necesidades de los niños tanto como con la igualdad de oportunidades y esto debe quedar claro. Esta lógica aumenta la necesidad de más y mejores servicios a la infancia con el fin de satisfacer las múltiples necesidades de niños y padres.

9. El intercambio de ideas y experiencias desempeña un papel vital en el proceso de definición de calidad y en el desarrollo de acciones para promoverla. Estos intercambios pueden ayudar a desarrollar los conceptos necesarios, identificar las similitudes y diferencias, divulgar, por ejemplo, el conocimiento y la experiencia de centros de excelencia, para cada uno de los parámetros de calidad y las diferentes maneras de promoverla.
10. Con referencia a la utilidad de desarrollar estándares mínimos también se registró algún desacuerdo ya que podría interpretarse como la simple protección de los niños, o como una línea directriz por debajo de la cual todo intento de calidad sería imposible. Algunos participantes expresaron su preocupación con relación a estos estándares que podrían convertirse en algo trivial en comparación con la complejidad y la amplitud de las condiciones que exige la garantía de calidad, podrían también ser muy mecánicos o rígidos para ser útiles, o más aún, podrían desviar la atención relativa a la promoción de la calidad, convirtiéndose en el único objetivo del gobierno. Otros participantes pensaron que era necesario establecer una línea de base ya sea como un primer paso a una mayor calidad o para garantizar el control de los servicios que reciben financiación pública. Si se utilizasen los fondos estructurales para desarrollar estos servicios, como propuestos por la Red, deberían definirse determinadas condiciones para los servicios que reciben este tipo de financiación.

En resumen, sería necesario que en los Estados miembros se efectuase un corto ejercicio para establecer estándares mínimos (en los que aún no se haya hecho) y también que la CE ofreciese una orientación sobre el uso de los Fondos Estructurales.

RECOMENDACIONES DE LOS MIEMBROS DE LA RED EN EL SEMINARIO

1. A la Comisión

1. Deberá de elaborarse una **directiva sobre servicios de cuidados a la infancia** que establezca un objetivo general de igualdad de acceso de todos los niños a servicios de calidad. Dicha directiva deberá exigir a los Estados miembros el desarrollo, durante los próximos 5 años, de una definición de buena calidad aplicable a todas las formas de servicios y una estrategia de promoción de ésta. Dicha estrategia deberá incluir el desarrollo de un sistema de control que permita a los Estados miembros informar sobre los progresos llevados a cabo en relación con el objetivo general.
Para llegar a una definición de calidad y de una estrategia de acción deberán existir procedimientos de consulta y de debate con los grupos interesados. Las definiciones de calidad deberán de ser coherentes y reconocer la importancia de la diversidad no sólo con relación a las familias que utilicen los servicios sino también con relación a los diferentes tipos de servicio.
2. La Comisión deberá apoyar el procedimiento de desarrollo de definiciones de buena calidad mediante la **financiación de la traducción, impresión y distribución de las versiones revisadas de los parámetros de calidad** definidas en el primer documento clave. Los autores del documento podrán revisarlo a la luz de los comentarios de los seminarios y teniendo en cuenta las observaciones de otros miembros de la Red 1.
3. Más aún la Comisión debería apoyar el procedimiento de desarrollo de calidad y los programas de acción para promoverla mediante la **financiación de un programa de trabajo que incentive el intercambio de ideas y experiencias**. Este programa podría incluir un determinado número de seminarios a nivel europeo, visitas e intercambios y producción de documentos. Un seminario para debatir la reacción de los Estados miembros con relación a la versión revisada de los parámetros de calidad podría constituir un proyecto específico.

De manera específica deberían celebrarse dos conferencias a nivel europeo para debatir (i) las definiciones de calidad y (ii) las acciones necesarias para promoverla. Dichas conferencias deberían tener lugar en 1993 y 1994, y constituir una oportunidad para revisar e intercambiar puntos de vista sobre las acciones que se están llevando en los Estados miembros con relación a cada uno de estos parámetros. En otras palabras deberá presentarse un informe del progreso realizado en el desarrollo de la calidad.

4. La Comisión deberá producir, de forma prioritaria, **estándares para servicios de cuidados a la infancia** que se apliquen en la financiación de estos servicios, o en proyectos relacionados (por ejemplo la formación del personal) a través de los Fondos Estructurales.

5. La Comisión debería financiar una conferencia europea para analizar la calidad de la infancia en la Comunidad con el fin de debatir las formas en las que puede fomentarse una sociedad europea con una conciencia más desarrollada sobre el mundo infantil y mejorar, por todos medios, la calidad de la infancia en Europa. La Conferencia debería hacer recomendaciones para una ulterior acción por parte de la Comisión.

2. A los Estados miembros

1. Los Estados miembros deberán comprometerse, a desarrollar, mediante una política activa, las estructuras que garanticen la igualdad de acceso de todos los niños a servicios de calidad, en un periodo entre 5 y 10 años. Este compromiso deberá aceptar que existe una responsabilidad pública para con los servicios de cuidados a la infancia, garantizar la consecución del objetivo de esta política, y dejar claro que no sólo existe una coherencia entre la diversidad de las previsiones sino que también se reconoce la diversidad en las familias y circunstancias.
2. Los Estados miembros deberán iniciar un procedimiento de desarrollo de la definición de calidad y una estrategia para promocionarla en estos servicios. Dicho procedimiento deberá ser financiado públicamente y basarse en la consulta y el debate. Igualmente deberá concluirse en un periodo de 5 años y estar sometido a revisiones periódicas.
3. Los Estados miembros deberán apoyar el trabajo sobre la calidad de la infancia en su sociedad, incluyendo el estudio sobre la situación actual de los niños, el debate sobre lo que significa la calidad en la infancia y las acciones necesarias para lograrla.

APENDICE 1

Lista de los participantes en el seminario

Irene Balageur (España)*
Marie Louise Carels (Bélgica)*
Bartolo Campos (Portugal)
Laura Cipollone (Italia)
Bronwen Cohen (UK)*
Isable Cruz (Portugal)
Warnfriend Dettling (Germany)
John Doyle (Irlanda)
Gisela Erler (Alemania)
Annalia Galardini (Italia)
Patrizia Ghedini (Italia)*
Monika Jaekel (Alemania)*
Claude Janizzi (Luxemburgo)
Michele Ladriere (Bélgica)
Ole Langsted (Dinamarca)
Anne McKenna (Irlanda)*
Gentile Manni (Bélgica)
Juan Mestres (España)
Peter Moss (UK)*
L. Meijer (Holanda)
Edward Melhuis (UK)
Despina Papazoglou (Grecia)
Helen Penn (UK)
Liliane Perier (Francia)
Aage Petersen (Dinamarca)
Eduarda Ramirez (Portugal)*
Dorothy Rouse (UK)
Patrick Thomas (Francia)
A.van der Wel (Holanda)

*.- miembro de la Red de Cuidados a la Infancia

APENDICE 2

Documentos clave

LA CALIDAD EN LOS SERVICIOS DE ATENCION A LA INFANCIA;
SEMINARIO TECNICO ORGANIZADO POR LA COMISION DE LA COMUNIDAD
ECONOMICA EUROPEA. MAYO 1990.

Irene Balaguer. Directora del Patronato Municipal de Guarderías de Barcelona. España.

Helen Penn. Exdirectora de los Servicios Pre-escolares de la Región de Strathclyde (Escocia), y en la actualidad asesora de dicha institución.

INTRODUCCION GENERAL

Este documento está dividido en dos partes que plantean la cuestión de si existen indicadores reconocibles de "calidad" en los servicios infantiles y en caso de que así fuese de qué forma pueden mejorarse.

Definir qué entendemos por calidad es un ejercicio intrínsecamente basado en una serie de valores, y por tanto, nunca se dará un consenso general en cuanto a la definición. El objetivo de este documento es estudiar en qué medida se pueden compartir una serie de valores y acciones expuestos en el documento a través de consenso general o casi general.

Cualquier estudio llevado a cabo sobre los servicios pre-escolares de cualquier país comunitario, en concreto, o en la Comunidad en general, revela que existen grandes diferencias entre ellos, y entre los objetivos e intenciones de los que imparten dichos servicios.

Generalmente se efectúan distinciones entre los servicios dirigidos a mayores y menores de tres años; entre sistemas de orientación sanitaria o social y sistemas de orientación educativa; entre atención individual y atención compartida; entre la integración y la especialización; entre la necesidad de orientar los escasos recursos y la necesidad de poder disponer de servicios generalizados, o no restrictivos; entre el control estatal y la responsabilidad privada; entre la profesionalización y el control local, etc. Los servicios infantiles presentan una gran diversidad. En Gran Bretaña es donde dicha diversidad es más evidente, aunque otros países comunitarios también tienen que hacer frente a temas de fragmentación y falta de coherencia en los servicios.

Estas divisiones administrativas y estructurales reflejan que existen valores diferentes. ¿Qué son capaces de hacer los niños? ¿Qué tipo de niños queremos? ¿Qué

aptitudes y habilidades queremos despertar en ellos? ¿Quién tiene la responsabilidad de motivarlos? La psicología del desarrollo nos da algunas respuestas, aunque estas cuestiones son principalmente políticas y culturales. (1).

¿Acaso la diversidad de la cultura europea significa que estas diferencias son inevitables? A pesar de que los valores, que se enfatizan en cada caso, varien considerablemente, ¿existen indicadores comunes aceptables para aquellos que gestionan los servicios, aquellos que trabajan en ellos y aquellos que los utilizan.? Si estos parámetros existen, ¿cómo deberían controlarse y regularse los servicios para funcionar dentro de ellos?

Los tipos de servicios existentes varían enormemente, y por tanto, no todos los niños poseen acceso a los mismos servicios infantiles de calidad. Incluso dentro de un mismo tipo de servicio hay grandes diferencias, de modo que los niños atendidos reciben experiencias educativas muy diversas. ¿Es aceptable dicha desigualdad? En el caso de la educación primaria, por ejemplo, sería inaceptable por que es un derecho fundamental recibir un nivel mínimo básico. ¿Cuál es ese mínimo en los servicios infantiles? ¿Acaso deberían marcarse objetivos? ¿Debería definirse lo que se consideran unos objetivos aceptables y su metodología para conseguirlos?

Opinamos que existen unos valores básicos en cuanto a la educación de los niños, y que los gobiernos nacionales o locales pueden llevar a cabo estrategias para garantizar un nivel mínimo de calidad en los servicios. También partimos de la base que la diversidad de servicios es negativa si implica discriminación injusta, así como una atención uniforme y homogénea tampoco es aceptable si no posibilita un sistema flexible y considera la diversidad del niño.

La primera parte del documento trata el tema de la calidad desde los servicios infantiles y evalúa las experiencias de los niños atendidos. ¿Quién decide lo que es una buena práctica, y un buen servicio?

La segunda parte del documento trata el tema de cómo los gobiernos locales y nacionales pueden garantizar la calidad.

En ambas partes se trata el tema de la calidad y la garantía de calidad en relación al sector privado, voluntario y público, dado que la realidad demuestra que la mayoría de los servicios dirigidos a niños menores de dos años, e incluso a veces mayores, pertenecen al sector privado y voluntario.

Las ideas que exponemos están basadas en la práctica diaria. Tanto en Barcelona como en Strathclyde ha habido un gran esfuerzo por intentar articular y definir los objetivos y fines de los servicios gestionados y evaluar su proceso y

resultados para desarrollarlos y mejorarlos. Las ideas que presentamos han sido discutidas en otros forums locales y nacionales de nuestros respectivos países.

Tanto en Barcelona como en Strathclyde, intentamos ofrecer unos servicios coherentes dentro del departamento de educación. Sin embargo, en Barcelona el desarrollo se lleva a cabo dentro de un marco de apoyo nacional, en donde el gobierno contribuye legislativa y financieramente con las reformas, y ve en Barcelona un modelo útil.

En Strathclyde los desarrollos se llevan a cabo sin que exista una postura coherente por parte del gobierno. En líneas generales el gobierno británico cree en la filosofía del libre mercado y cree que un excesivo control por parte del estado es erróneo. En su opinión, se debería animar al sector privado para que actuase de proveedor de todos los servicios necesarios. De modo que los desarrollos de Strathclyde han sido recibidos con una cierta hostilidad. El servicio base es bajo, no se reciben nuevas subvenciones, y el marco legislativo impide toda nueva iniciativa.

A pesar de estas situaciones tan distintas, diferencias lingüísticas y culturales hemos llegado a un acuerdo sobre la calidad y la garantía de calidad.

El documento recoge la experiencia de dos países no comunitarios -Suecia y Nueva Zelanda- que han intentado desarrollar y coordinar los servicios (2,3). En el caso de Suecia se han enfatizado los servicios subvencionados públicamente. En el caso de Nueva Zelanda se han enfatizado los servicios voluntarios subvencionados por el estado. En ambos casos, todos los niveles de los servicios infantiles han quedado integrados en un sólo organismo. En Suecia esta función la desempeña el departamento de Asuntos Sociales y en Nueva Zelanda el de Educación.

El informe sueco (Good Daycare for Small Children) es uno de los pocos intentos de tratar de un modo comprensivo el tema de la calidad en los servicios infantiles, y subraya acciones estratégicas para lograr servicios de calidad. El informe hace sugerencias interesantes que serán tratadas a lo largo de este documento. Sin embargo, uno de los puntos principales de este informe es que independientemente de lo bueno que sea un centro, éste reflejará las condiciones existentes en la sociedad en general. En qué medida las guarderías reflejan la comunidad a la cual sirven, es un tema que será tratado en otra intervención que tendrá lugar durante el seminario. En nuestro documento nos basaremos en los servicios infantiles, pero tengan en cuenta que nuestra perspectiva es parte de un debate más amplio sobre la infancia, sobre el cuidado y atención que reciben los niños y sobre el estatus que la sociedad les otorga.

Referencias

- 1) Kagan, J.: The nature of the Child. Basic Books. New York. 1984.
- 2) Ministerio de Salud y Asuntos Sociales, Suecia. Good Daycare for Small Childre 1981.
- 3) Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Before Five. 1989.

PRIMERA PARTE

Definición de Calidad

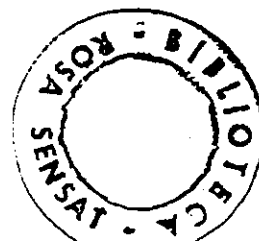
Experiencia diaria de los niños en los servicios infantiles y factores que intervienen.

Al hablar de calidad lo tenemos que hacer desde tres perspectivas, la de los propios niños, la de los padres y familiares y la de los profesionales, que directa o indirectamente prestan servicios. La perspectiva de los niños tan sólo puede conocerse a través de la observación y la evaluación. Tal como Kagan afirma "el comportamiento de los niños es esencialmente ambiguo". A pesar de que existan indicadores generales de satisfacción o insatisfacción, aplicables a la mayoría de los niños, factores tales como el estado de ánimo o la voluntad tendremos que adivinarlos.

Los padres son hombres y mujeres que educan a sus hijos. No se trata de un grupo homogéneo, aunque pueden tener objetivos comunes. Los padres pueden tener criterios diferentes a los de los profesionales. Por ejemplo, puede ser que para ellos el mantener los ingresos económicos de la familia sea una prioridad en función a la estabilidad familiar, y este es el fin que buscan en los servicios, mientras que los profesionales pueden argumentar que existen otras formas de atención más apropiadas para el niño. Es posible que las familias de una comunidad de raza negra tengan la sensación de que los profesionales de raza blanca no valoren correctamente las presiones y opresiones que experimentan sus hijos. Los padres pueden tener un punto de vista pre-establecido acerca del sexo de sus hijos -es decir, del modo más adecuado de educar a los niños y a las niñas- y ese criterio puede entrar en conflicto con la opinión de los profesionales. También es posible que se den diferencias en cuanto a la disciplina y la manera en que los niños deben ser castigados. Los profesionales a veces creen que su formación y experiencia les hace estar en mejor posición para conocer los intereses de los niños, que los padres.

Debido a su formación los profesionales acostumbran a tener puntos de vista parecidos entre sí. Los grupos profesionales organizados en asociaciones o sindicatos están en condiciones de presentar sus opiniones con más autoridad o influencia. Pero también es posible que tengan puntos de vista diferentes entre sí, según crean en un enfoque educativo o sanitario, según sean investigadores o simples profesionales. La falta de coherencia en los servicios a menudo queda reflejada en las diferentes percepciones de los diversos grupos profesionales.

Cualquier definición de calidad es en cierto modo



provisional; entender lo que es calidad y lograr definir indicadores de calidad es un proceso dinámico y continuo para consensuar el énfasis de los diferentes tipos de intereses. No es un ejercicio prescriptivo, sino un proceso necesario para orientar la práctica directa. ¿Cómo vemos a los niños? ¿Qué tipo de expectativas tenemos? ¿Qué tipo de niños queremos? A lo largo de este siglo han variado enormemente las suposiciones acerca de lo que los niños necesitan y el modo de facilitárselo. En la mayoría de las publicaciones actuales sobre el desarrollo y educación del niño existe una opinión compartida acerca de numerosos aspectos, como algunos de los que enunciaremos a continuación. El niño necesita sentirse querido, respetado y escuchado; es de naturaleza sociable y disfruta de la compañía de otros niños y adultos, además de su familia inmediata. El niño madura, aprende y desarrolla gran variedad de habilidades y aptitudes durante los cinco o seis primeros años de su vida a través de afecto, relaciones sociales y un ambiente estimulante. Dicho aprendizaje y desarrollo presupone un nivel básico de bienestar físico.

Es posible pues hacer una estimación fundada acerca de las necesidades del niño. Pero nuestro entendimiento es relativo y está marcado por nuestras percepciones y valores sociales más amplios. Somos conscientes de que haciendo una declaración de las necesidades del niño también estamos haciendo una declaración de nuestras creencias. Por este motivo hemos expresado dichas ideas como una declaración de derechos del niño.

Respetamos el derecho del niño a :

- Una vida sana.
- La expresión espontánea.
- Ser estimado como individuo.
- La dignidad y la autonomía.
- Tener confianza en si mismo y entusiasmo por aprender.
- Tener un aprendizaje estable y un entorno favorable.
- Relacionarse, entablar amistad y cooperar con otros niños.
- Tener igualdad de oportunidades independientemente de la raza, sexo o minusvalía.
- La diversidad cultural
- Formar parte de una familia y comunidad.

¿Qué componentes de la experiencia diaria de los servicios infantiles conducen a estas líneas generales?

Creemos que existen ciertos indicadores de calidad que deberían permitirnos averiguar en qué medida estos valores se trasladan a la práctica. Algunos de estos valores son más difíciles de calibrar que otros. Aquellos que corresponden a aspectos físicos u orientados a cometidos concretos serán más fáciles de definir cuantitativamente que aquellos que hacen referencia a relaciones. Es posible que algunos de

estos valores entren en contradicción aparente con otros; por ejemplo, el incentivar una tradición cultural que enfatice la sumisión de las niñas. Los servicios a menudo se consideran compensatorios, como es el caso de aquellos que van dirigidos a grupos concretos inmersos en la pobreza. El conjunto concreto de indicadores utilizados, y su desarrollo pueden variar según la perspectiva que se haya enfatizado. En distintas circunstancias puede ser adecuado concentrarse o elaborar unos indicadores más que otros. Por este motivo, hemos presentado unas categorías amplias de indicadores o estándares de calidad, pero los presentamos como una serie de preguntas abiertas más que en un formato prescriptivo.

1- Calidad. Accesibilidad y Utilidad

¿Con qué facilidad puede acceder el niño a un servicio concreto? ¿Qué tipo de procesos de admisión entran en juego? ¿Qué prioridades se imponen? ¿Quién controla la admisión? ¿Existe alguna posibilidad de rebatir las decisiones tomadas al respecto? ¿Tienen los padres problemas para costear el servicio, o para transportar al niño de casa al centro? ¿Existe la posibilidad de acordar las horas de asistencia, o los días? ¿Grado de flexibilidad o rigidez del servicio?

2- Calidad. Medio

¿Es seguro el centro y sus alrededores? ¿Protege el centro la salud y bienestar del niño contra posibles peligros? ¿Es fácil el acceso para niños o padres con incapacidades? ¿Están los alrededores del centro bien diseñados? ¿Resultan atractivos? ¿Ofrece el centro variedad de oportunidades para poder jugar dentro y fuera, para poder hacer ejercicio y poder descansar? ¿Están bien iluminadas, ventiladas y acondicionadas las clases? ¿Son las clases lo suficientemente espaciales para permitir que los niños se muevan libremente, y lo suficientemente agradables para llevar a cabo actividades tranquilas y de relajación? ¿Son satisfactorias las instalaciones de la cocina? ¿Están bien alimentados los niños? ¿Se les anima a apreciar y disfrutar las comidas?

3-Calidad. Actividades de Aprendizaje

¿Existe una variedad comprensible de actividades para los niños? ¿Está bien equipado el centro en lo que a mobiliario y equipamiento para promover el aprendizaje se refiere? ¿Se anima a los niños a desarrollar sus capacidades lingüísticas y matemáticas y a expresarse artísticamente o musicalmente? ¿Se anima a los niños a interesarse por el mundo que les rodea? ¿Se les ayuda a aprender a utilizar su cuerpo? (nb. esta es una área de la calidad que se ha desarrollado considerablemente en los servicios educativos.

En el apéndice 1 incluimos algunas notas que tratan algunos de los conceptos más detalladamente.)

4- Calidad. Relaciones

¿Entiende y conoce el personal el desarrollo del niño? ¿Actúan con amabilidad, constancia y coherencia con los niños? ¿Desarrolla el personal relaciones particulares con los niños, conoce y entiende sus historias personales? ¿Cómo actúa frente a niños cuyo comportamiento es irritable o introvertido? ¿Responde el personal a las peticiones, preguntas y necesidades del niño con respeto y prontitud? ¿Saben reaccionar ante acontecimientos especiales o emergencias? ¿Promueve el personal el aprendizaje del niño de un modo activo? ¿Desarrolla y valora el juego colectivo? ¿Promueve las relaciones y amistad entre los niños? ¿Se permite que hermanos vayan a la misma clase? ¿Son estables las relaciones entre los adultos y los niños, y entre los propios niños?

5- Calidad. Punto de vista de los padres

¿Existen métodos para conocer las opiniones de los padres acerca del servicio? ¿Se invita a los padres a dar su opinión? ¿Tienen los padres la sensación de estar bien informados acerca de los progresos de su hijo? ¿Pueden facilitar información acerca de los progresos del niño? ¿Están informados de las actividades y tareas cotidianas de sus hijos y de los objetivos de las mismas? ¿Pueden contribuir o efectuar comentarios acerca de dichas actividades? ¿Pueden permanecer o participar a la hora de las comidas u otras actividades del centro?

¿Se sienten invitados padres y madres a acudir al centro? ¿Tienen acceso otros familiares?

6- Calidad. La Comunidad

¿Está integrado el servicio en la comunidad? ¿Vive parte del personal en la zona? ¿Reflejan las actividades diarias del centro los intereses y prioridades del medio local? ¿Visitan los niños las instalaciones locales? ¿Se les permite visitar el centro a personas de la comunidad aunque no sean padres o personal docente? ¿Tienen lugar otras actividades en el centro además del cuidado y educación de los niños? ¿Toman parte los niños en los acontecimientos o festivales de la comunidad?

7- Calidad. Tolerancia a la Diversidad

¿Cómo tratan el personal y los niños aspectos de raza, sexo o incapacidad? ¿En qué medida el personal y los niños son sensibles ante la diversidad? ¿Existe una tentativa consciente de entender y cuestionar los estereotipos, y representar y permitir la diversidad cultural y física en los materiales y equipamiento que se utilizan en las actividades diarias? ¿Existen otros recursos disponibles en caso de ser necesarios?

8- Calidad. Evaluación de los niños y Resultados

¿Se controla a los niños con regularidad? ¿Se registra, archiva y comenta el progreso y desarrollo de cada niño? ¿Tienen los padres acceso a dicha información? ¿Se tienen en cuenta las observaciones y comentarios de los padres a la hora de evaluar a los niños? ¿Se dispone de ayuda especializada para aquellos casos en que así se requiera, por problemas médicos o psicológicos? ¿Y recursos para que el niño desarrolle aptitudes especiales tales como la música, el arte o la natación?

9- Calidad. Costes y Beneficios

¿Cómo se calculan los costes del centro? ¿Se efectúan cálculos para conocer los porcentajes que corresponden a alquiler, intereses, seguros, calefacción, luz, conserjes, limpieza, administración, mantenimiento y salarios, una vez se conocen los costes económicos? ¿Incluyen los costes la reposición de bienes consumibles? ¿Existe una previsión de fondos para sustituciones en caso de bajas del personal? ¿Incluye fondos para contratación de personal? ¿Permite el presupuesto alimentario una dieta equilibrada y variada? ¿Incluye fondos para viajes y visitas de los niños y el personal? ¿Quién cubre esos gastos? ¿Contribuyen los padres? ¿Existen trabajadores voluntarios que no perciban una asignación salarial? ¿Quién paga los honorarios de los especialistas? ¿Se evalúan los costes en relación al grado de satisfacción del usuario? ¿Se evalúa el grado de absentismo del personal y su rendimiento? ¿Y el de los niños?

10- Calidad. Etos

El etos y régimen del centro consisten en el conjunto de estos indicadores expuestos y su equilibrio. Cuanto más positivo y coherente sea el programa o la organización mayores posibilidades existirán de lograr una práctica de calidad.

¿Posee el centro una definición de objetivos y un sistema de revisión? ¿Está el personal de acuerdo con los objetivos y los apoya? ¿Existen estrategias claras para poner dichos objetivos en práctica? ¿Es coherente la

organización, programa de actividades y desarrollo cotidiano del centro con los objetivos y estrategias? ¿Se tienen en cuenta los factores que funcionen en contra de dichos objetivos? ¿Posee el centro una excesiva jerarquía? ¿Está satisfecho el personal en la realización de su trabajo? ¿Están contentos? ¿Poseen confianza en si mismos? ¿O siguen las instrucciones que reciben sin entenderlas muy bien del todo, o discutiéndolas? ¿Es socialmente renatable el centro? ¿Qué criterios se siguen para su evaluación?

SEGUNDA PARTE

Garantía de Calidad en los Servicios Infantiles. Competencias del Estado y el Gobierno Local.

En la mayoría de los países existe una división de competencias en los diversos ámbitos de los servicios. Por ejemplo, existen divisiones a nivel local y a nivel estatal; según sean servicios dirigidos a niños menores y mayores de tres años; o según sean servicios de asistencia social, sanitarios o educativos. A menudo estos distintos servicios tienen objetivos y expectativas diferentes en cuanto a la calidad del servicio que gestionan. En esta parte, hemos intentado tratar algunos de los temas relacionados con la calidad de los servicios desarrollados en la primera. Aquí trataremos el tema de la garantía de calidad -lo que debe hacerse a nivel local y estatal para garantizar que los servicios reúnan los indicadores de calidad expuestos.

Las competencias o poderes del gobierno local vienen determinadas por el estado. En la mayoría de los países Europeos existe un sistema basado en tres niveles : el estado, la región y la ciudad o municipio. Los poderes y servicios ofrecidos por cada uno de dichos niveles pueden ser contrapuestos o entrar en conflicto unos con otros. Es posible que algunas regiones semi-autónomas, con poder legislativo e ingresos propios, se muestren en contra o no se sientan responsables de respaldar la política del gobierno en cuanto a los servicios infantiles. O viceversa, también es posible que alguna región desarrolle su propia política de servicios infantiles frente a la falta de iniciativas por parte del gobierno. Así por ejemplo, en el norte de Italia, tanto las regiones como las ciudades (comunidades) han desarrollado un nivel muy alto de servicios, pero puesto que no existe política gubernamental sólida al respecto, las regiones y municipios del sur, por razones diversas, poseen unos servicios relativamente bajos. En otros países como Francia, existe un sistema centralizado, en donde el acceso a los servicios, por lo menos para niños de más de dos años, es homogéneo en todo el país, a pesar de la nueva legislación y poder de financiamiento otorgado a los municipios para apoyar sus iniciativas. En Gran Bretaña, el gobierno central es restrictivo, tanto en las directrices fijadas, por medio de las cuales se promueve la implicación del sector privado, como en las restricciones de financiamiento que impone a los gobiernos locales. En este momento, las autoridades locales poseen pocas iniciativas para desarrollar los servicios.

A pesar de que se den tipos tan diversos de servicios y tantas diferencias entre ellos, partimos de la base de que

todos los niños deberían tener un acceso igualitario a servicios infantiles de calidad consistente.

Si lograr un acceso igualitario a los servicios es un objetivo primordial ¿Cómo contribuyen a garantizar estos servicios los distintos gobiernos locales y nacionales? A pesar de que nosotros opinemos que los distintos gobiernos pueden contribuir en gran medida, cabe señalar que esta opinión no es universalmente compartida. Algunos creen que la intervención del gobierno debería ser mínima, y dejan temas de oferta y calidad en manos de las fuerzas del "libre mercado". Este punto de vista ha encontrado acogida en el seno del gobierno británico como respuesta a la creciente necesidad de aumentar los servicios de atención a la infancia, a medida que cada vez más mujeres se incorporan al mundo laboral.

El grado de cobertura y de reconocimiento legal del sector privado y voluntario varía considerablemente. En Gran Bretaña, en concreto, se enfatiza la elección de los padres en del sector privado; la regulación de dicho sector queda definida en la reciente Ley de la Infancia (Children's Act). Al igual que ocurre en Estados Unidos, existe una tendencia en aumento que propone que la única contribución por parte de las autoridades locales sea la inspección de las instalaciones privadas y voluntarias. Los sistemas de autorización de centros concertados o subvencionados así como la titulación de su personal también se ha desarrollado siguiendo el modelo americano. Dichos requisitos legales pretenden garantizar un nivel mínimo, pero se basan en la participación voluntaria del personal a acreditar. Los sistemas de reconocimiento pretenden asegurar un nivel de competencias mínimo por parte del personal. Sin embargo, la actual legislación británica es demasiado ambigua para que las autoridades locales puedan imponer sanciones en caso de que no reúna los niveles mínimos o el personal no esté convenientemente titulado.

El modelo de libre mercado comentado presupone que los padres están bien informados y que son capaces de decidirse por la "mejor oferta". Ha habido numerosos intentos de utilizar los modelos norteamericanos para proveer "sistemas de información y referencia", es decir centros de información sobre los servicios infantiles donde los padres o centros pueden informarse acerca de los servicios existentes en la localidad. De todos modos, a pesar de que los padres estén bien informados, existen algunas restricciones en sus posibilidades de elección. Por ejemplo, darse el caso de que no existiesen servicios de calidad en la localidad, o hubiesen problemas de financiamiento o transporte.

Por todo lo expuesto, hemos llegado a la conclusión de que el modelo de libre mercado es un modelo crudo y dogmático para lograr servicios de calidad. No resuelve los problemas existentes de fragmentación de calidad o de

distribución de recursos. Implica que a mayor oferta necesariamente se da una mejor elección, a pesar de lo limitadas que sean las opciones disponibles. Tan sólo ofrece unos niveles mínimos de calidad y no ofrece medio alguno de ayudar a aquellos servicios que deseen mejorar o mantener el nivel de calidad. Incluso en Gran Bretaña, en donde la idea de los servicios privados ha teneido más acogida que en ningún otro país, existe un reconocimiento general de que es necesaria la cooperación entre el sector público y el privado en temas de infraestructura de formación, diseño de edificios, etc.

Si partimos de la base de que un principio fundamental en los servicios infantiles es que todos los niños tengan un mismo nivel de acceso a servicios de buena calidad, entonces el papel de los gobiernos locales y nacionales es crucial, y no puede dejarse en manos del libre mercado. El gobierno, a nivel local y nacional, posee una visión general de la demanda, de la necesidad de redistribución de los recursos entre las zonas más y menos favorecidas, etc., y por tanto desempeña un papel fundamental en la planificación y desarrollo de un modelo coherente de servicio que se adapte a las circunstancias locales ya sean estas urbanas o rurales.

Dejando de lado el modelo de libre mercado para los servicios infantiles, que ha tenido poca acogida en Europa, exceptuando en Gran Bretaña, uno de los temas principales a tratar para lograr calidad de acceso es la fragmentación de los servicios. España, donde la propuesta es transferir todos los niveles de responsabilidad de los servicios a educación, es una excepción al modelo de fragmentación generalizado; en Dinamarca y Suecia ocurre algo similar pero se ha optado por un modelo en donde los servicios infantiles son competencia de asuntos sociales. En Nueva Zelanda todos los servicios acaban de transferirse a educación, pero se ha puesto el acento en la cooperación con el sector voluntario. En la Región de Strathclyde (Escocia) las competencias de los servicios también recaen sobre educación. Generalmente, cuanto más integrado es un sistema, más coherente es la planificación de los servicios dirigidos a niños menores de cinco años.

Los modelos de Suecia y Nueva Zelanda también subrayan la importancia de los desarrollos tanto prácticos como teóricos, a nivel local y nacional. En dichos países, la investigación y el desarrollo se consideran parte integral de los servicios.

La responsabilidad estatal no necesariamente implica una provisión estatal directa. El modelo de Nueva Zelanda es particularmente interesante dado que se ha optado por subvencionar a organizaciones no lucrativas o voluntarias - conciertos- pero de un modo muy estricto. El departamento gubernamental correspondiente, acuerda un contrato con la organización voluntaria. Las cláusulas del contrato están claramente especificadas, y tiene una validez de dos años.

Las propuestas de la organización voluntaria deben contar con el apoyo de los padres. Si la organización reúne las condiciones necesarias, el gobierno le garantizará una subvención considerable durante el periodo marcado por el contrato. Para aquellos países comunitarios en donde ya una buena parte de los servicios están en manos del sector voluntario (concertado) este modelo puede ser útil, a pesar de que es un modelo que depende enormemente de la política del gobierno.

Como ya se ha visto, existen distintos puntos de vista acerca de la intervención gubernamental en los servicios infantiles, en los distintos niveles, dándose algunos casos extremos en donde tan sólo se asumen funciones y responsabilidades mínimas y otros en donde se asumen responsabilidades considerables. Este documento presupone que un acceso igualitario a los servicios, y unos servicios de calidad tan sólo serán satisfactorios en aquellos casos en que los gobiernos locales y nacionales asuman la responsabilidad principal de desarrollar y mantener los servicios. La garantía de calidad se consigue cuando el gobierno apoya, respalda y anima las iniciativas de los gobiernos locales. A continuación se examinan las funciones del gobierno a nivel local y nacional.

COMPETENCIAS DEL GOBIERNO CENTRAL

1- Garantía de Calidad; Coordinación y Coherencia

El gobierno establece los parámetros para los servicios destinados a los menores de cinco años. Generalmente, la responsabilidad de los servicios infantiles se comparte entre distintos departamentos (salud, educación, etc.) Aunque es posible que otros departamentos gubernamentales desempeñen otras responsabilidades complementarias que afecten a los servicios, como puedan ser el empleo, el medio ambiente o la economía (dado que afectan los impuestos y el nivel de vida por ejemplo.) Una política coherente para los servicios infantiles es aquella que logra la máxima coherencia para todos los servicios de la infancia, ya sean directos o indirectos, y que asegura la redistribución de recursos donde así se requiera.

Recomendación : El gobierno debería tener un enfoque coherente para los servicios infantiles.

2- Garantía de Calidad; Política

El gobierno establece la orientación de los servicios infantiles. Una declaración de intenciones pública y escrita, que afirmara la importancia y dirección de los servicios infantiles, permitiría que hubiera lugar un debate

y discusión en foros de políticos, profesionales y usuarios. Dicho debate, a su vez, conduciría a posteriores elaboraciones de la política, y sería tenido en cuenta en las decisiones legislativas y fiscales.

Recomendación : El Gobierno debería tener una política muy clara de intenciones para desarrollar y mantener los servicios infantiles.

3- Garantía de Calidad; Legislación

Es preciso que la legislación: defina las competencias del gobierno local para a los servicios infantiles, autorice planes de inversión para el desarrollo de servicios, establezca requisitos y objetivos mínimos a nivel nacional y local, fije estándares para el sector privado y voluntario, con las sanciones oportunas para casos de incumplimiento, establezca objetivos y especifique los cursos requeridos para la formación de personal, y autorice un programa de investigación y desarrollo.

Recomendación : El gobierno debería propiciar un marco legislativo para los servicios infantiles que reflejara las directrices de la política.

4. Garantía de Calidad; Gastos y Recursos.

La calidad en los servicios infantiles requiere financiación, sobre todo para los servicios destinados a niños menores de tres años, donde actualmente la mayoría de los centros pertenecen al sector privado y voluntario. La inversión debe ser de infraestructura de los servicios; de funcionamiento, de apoyo, de formación, investigación y desarrollo para grupos específicos tales como niños disminuidos. La distribución de los recursos debería ser compensatoria, y garantizar el desarrollo de los servicios en zonas de bajo índice de ingresos, en donde en la actualidad existen pocos servicios.

Recomendaciones : El gobierno debería invertir significativamente en los servicios.

5- Garantía de Calidad. Planificación Gestión y Control

Es preciso tener información y estadísticas amplias para desarrollar una política infantil coherente e integrada, a nivel local y nacional. La información debería incluir apartados tales como la demanda demográfica; los diversos modelos de atención para los distintos grupos de edades; los progresos de grupos específicos tales como los niños disminuidos; los planes de desarrollo de las autoridades locales, etc. Esta información, a su vez, también permitiría controlar el grado de efectividad de la

política. Los proyectos de investigación y desarrollo también servirían para dar una idea de la política practicada y para controlar su grado de efectividad.

Una planificación sofisticada implica destinar parte del personal a coordinar la diversa información, controlar la calidad de los servicios, elaborar informes, o verificar la calidad.

Recomendación : El gobierno debería propiciar una planificación, gestión y control adecuado de los servicios.

6- Garantía de Calidad; Formación.

Es preciso que el gobierno efectue una política de formación de personal y favorezca estrategias de formación y especialización, que estén en línea con los desarrollos para lograr un servicio integrado para niños de 0-6 años.

Recomendación : El gobierno debería favorecer una política de formación permanente.

COMPETENCIAS DEL GOBIERNO LOCAL.

1-Garantía de Calidad; Coordinación y Coherencia

Los problemas de coordinación y coherencia entre los distintos departamentos son mucho más complejos a nivel local debido al desglose de responsabilidades entre la región y el municipio, y entre el municipio y el distrito. Es preciso que las responsabilidades estén claramente demarcadas entre los distintos niveles. La coherencia y la coordinación de los servicios también debería tener en cuenta las diferencias entre las zonas ricas y pobres, y zonas urbanas y rurales, y ser lo suficientemente flexibles para acoger las diversas demandas o requisitos de las distintas zonas.

Recomendación : Los servicios deberían estar coordinados y ser coherentes a nivel local.

2- Garantía de Calidad; Política

A nivel local, corresponde a la región o municipio la tarea de trazar objetivos dentro del marco establecido por el gobierno nacional, y desarrollar procedimientos para discutir, perfeccionar y desarrollar dichos objetivos en los diversos foros (profesional, sindical, político y público).

Las políticas deben ser pronunciamientos de intención vivos. Y propician un marco para poder llevar a cabo una labor más minuciosa sobre los indicadores de calidad y otros desarrollos de los servicios.

Recomendación : Deberían existir políticas claras acerca de los objetivos y niveles de los servicios infantiles.

3- Garantía de Calidad; Planes de Desarrollo.

A nivel local, se precisa un modelo coherente de desarrollo por parte de las autoridades responsables, (legislativamente acordado en las regiones que así corresponda), con objetivos específicos que se adapten a las prioridades locales y a los periodos de tiempo acordados. En ningún país comunitario la oferta equipara la demanda, y la propia demanda no es constante. Por tanto, el proceso para trazar y revisar los planes de desarrollo no es un proceso único. No se trata de un proceso puramente profesional; los objetivos y estrategias deben discutirse en los distintos niveles con los profesionales, sus organizaciones y sindicatos, los ciudadanos, los técnicos de planificación y los políticos. La estrategia de desarrollo podría también incluir proyectos de investigación de acción.

Recomendación : Deberían trazarse planes de desarrollo a nivel local con objetivos y periodos de tiempo específicos.

4-Garantía de Calidad; Gastos y Recursos

Los gobiernos locales deben apoyar los servicios y los desarrollos para garantizar que las instituciones individuales estatales, privadas o voluntarias, reúnan requisitos de calidad para los niños. La financiación del gobierno local puede ser directa (personal, edificios, equipamiento, etc.), o indirecto, a través de ayudas y subvenciones; o incluso puede actuar de mediador para atraer fondos de empresas o instituciones diversas para patrocinar los desarrollos.

Recomendación : Los servicios locales deberían disponer de la ayuda adecuada para mantener la calidad.

5- Garantía de Calidad. Planificación y Control

El gobierno local tiene la función de satisfacer la demanda. Es también función del gobierno local mantener la calidad de la experiencia de los niños en los servicios infantiles privados, voluntarios y estatales. Es esencial disponer de información básica acerca de la demanda demográfica, los índices de asistencia y absentismo del personal y los niños. Pero existe controversia acerca de

cuestiones tales como : cómo puede incentivarse la calidad a través del control; qué indicadores de calidad se promueven y bajo que circunstancias; en qué medida se puede confiar en la opinión de los profesionales o de los padres; el empleo de métodos de evaluación sobre todo para grupos específicos; el confiar en la información cuantitativa planificada regularmente obtenida etc. La función de la autoridad local es equilibrar y, en la medida de lo posible, integrar y reconciliar estos diversos puntos de vista.

Recomendaciones : la autoridad local debería ser responsable de la planificación, gestión y control de los servicios infantiles.

6-Garantía de Calidad. Asesoramiento y Apoyo

Si los mecanismos de control denotan una mala práctica, ¿cómo puede solucionarse? A parte de recurrir a sanciones extremas tales como el despido, y/o el cierre, es preciso introducir cambios a través del apoyo, asesoramiento y formación. De todos modos, los servicios de asesoramiento están destinados a aumentar, apoyar y promover la buena práctica y a desarrollar y discutir nuevas modalidades de trabajo. Dicho servicio de apoyo y asesoramiento también podría ofrecerse al sector privado y voluntario. Para mantener servicios de alta calidad y efectuar cambios en la gestión es imprescindible desarrollar servicios de apoyo y un programa sustancial de formación, contando con la participación activa del personal y los padres.

Recomendación : El gobierno local debería promover servicios de asesoramiento y apoyo para mantener y promover servicios de calidad.

7-Garantía de Calidad. Personal

El personal es, sin duda, el factor más importante para lograr un servicio de calidad. Aquellas personas que disfrutan con su trabajo, poseen confianza en lo que hacen, muestran una actitud cariñosa y atenta con los niños y les proporcionan un ambiente estimulante, garantizan la calidad. Por tanto, las condiciones contractuales y remunerativas, la ratio adulto-niño, el sistema de selección, promoción y movilidad son aspectos claves para mantener el nivel.

En el sector privado y voluntario dichas cuestiones de personal se acostumbra a tratar a nivel servicio (dentro de la guardería o centro), mientras que en los servicios públicos se tratan a nivel administrativo (fuera de la guardería o centro). En ambos casos, se precisa un equilibrio, un mecanismo que asegure al personal, usuarios y administradores conciliar perspectivas al tratar temas de

personal.

(nb. Estos temas serán desarrollados en otro seminario organizado por la CE.)

Recomendación : El gobierno local debería desempeñar un papel clave en política de personal.

8-Garantía de Calidad. Investigación y Desarrollo

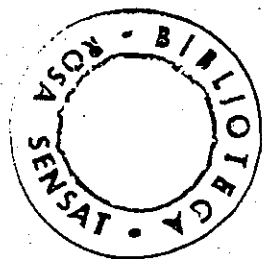
Es preciso desarrollar a nivel local los pormenores de los indicadores de calidad y los sistemas de control y evaluación. También podría ser útil concentrarse en el desarrollo de determinados aspectos del servicio, en cooperación con instituciones locales de investigación. La investigación generalmente consiste en un examen riguroso de acontecimientos o contextos específicos. En un sentido más amplio, también podría considerarse como un apoyo para que personal y padres exploren sistemáticamente aspectos problemáticos de la práctica de sus propios servicios o centros, o para garantizar futuros desarrollos (tales como el bilingüismo o el uso de marionetas como medio de expresión, por ejemplo.)

Recomendación : El gobierno local debería promover la investigación y desarrollo.

RESUMEN

Las funciones del gobierno nacional y local están en estrecha relación y son complementarias a la hora de mantener servicios de calidad para niños en edad escolar. A lo largo de estas páginas hemos enumerado dichas funciones y hemos elaborado recomendaciones.

En la última sesión del seminario discutiremos en qué medida la Comisión Europea debería propiciar y llevar adelante el debate sobre los indicadores de calidad y las recomendaciones de acciones a emprender a nivel local y nacional.



EL CASAL DELS INFANTS DEL RAVAL

El Casal dels Infants del Raval es un servicio que tiene como objetivo general proporcionar a los niños y niñas del barrio del Raval de Barcelona el recreo, la educación y otras condiciones de vida que les faltan y a las que tienen derecho según la Declaración Universal de los Derechos del Niño.

Se creó en el año 1975 desde la Asociación de Vecinos del barrio, como un centro de ocio de los sábados por la tarde. Al año siguiente, el Ayuntamiento de Barcelona le cede un local a precario, y esto permite ya un funcionamiento diario, de tardes.

A causa de determinadas irregularidades y tensiones provocadas por el retorno del local al Ayuntamiento y la reducción y supresión de las actividades, en el año 1982 se produce una escisión que se afirma autónomamente al margen de la Asociación de Vecinos.

Sus precursores -todos ellos del barrio, de toda la vida- se constituyen en "asociación socio-cultural-recreativa no lucrativa" -estatutos aprobados en enero de 1983-, "no gubernamental y sin adscripción política ni religiosa, para la defensa activa de los derechos de los niños". Se llama "Casal dels Infants del Raval".

El Casal promueve la educación de los niños, especialmente de los niños que tienen problemas sociales, con el fin de evitar su explotación, marginación, delincuencia y abandono, y para que lleguen a un mejor nivel humano, social, laboral y cultural, potenciando su esfuerzo personal.

El Casal está formado por un equipo de personas interesada tanto en los niños y niñas como en el Raval, conocedoras del barrio, con experiencia profesional y estudios en el campo de la pedagogía infantil y de sus derechos.

La labor educativa del Casal dels Infants del Raval se lleva a cabo en diversos sentidos:

- En el tiempo libre.
- En las vacaciones.
- Apoyando y sustituyendo, cuando hace falta, la actuación de otras instancias educativas como la familia y la escuela.
- Investigando de forma permanente la realidad del barrio y su problemática, así como las teorías y experiencias útiles para resolverlas.
- Incidiendo en otras instituciones del barrio: las escuelas, los servicios sociales, las entidades culturales y de vecinos, la Administración...

El ámbito específico del trabajo educativo es el barrio del Raval: este tiene que ser el marco de referencia más inmediato de los niños para su integración. El barrio entendido no sólo físicamente sino como el conjunto de relaciones vecinales que lo definen, en un contexto socio-cultural y de clase.

OBJETIVOS EDUCATIVOS DEL CASAL.

* Alcanzar la autonomía personal. Es decir, la capacidad de decidir libremente propia de las personas con un grado suficiente de madurez, personalidad, espíritu crítico, conocimiento de uno mismo y responsabilidad. La participación activa hace crecer y madurar la personalidad, y la adjudicación de compromisos es un buen aprendizaje de la responsabilidad. Al mismo tiempo, el espíritu crítico y el conocimiento de uno mismo se adquieren mediante la vivencia, el análisis, la reflexión y la discusión de los propios límites y de los hechos y situaciones que se dan en el propio entorno.

* Descubrir el trabajo en equipo.

La motivación que lleva al niño a su realización personal tiene que llegar a través del propio esfuerzo, no por un ansia de competir con los demás, sino por ganas de superación, abriendo un abanico de capacidades personales. Es preciso cambiar la competitividad individual por el estímulo del trabajo en grupo, en equipo, durante la realización de los proyectos.

* Integrar el el país.

Es importante que el niño se integre en la tierra en la que vive, Cataluña en este caso. Descubriendo los juegos, las costumbres, las tradiciones y las fiestas, la lengua y la cultura, es como se ama y se respeta la tierra madre. En el Casal dels Infants trabajamos plenamente en este sentido, celebrando y animando las tradiciones y las fiestas populares, hablando el catalán y recorriendo Cataluña.

* Respetar el equilibrio natural.

Mediante un análisis y una reflexión permanente sobre el nivel de las propias necesidades, hay que defenderse de la imposición de las falsas necesidades promovidas por la publicidad y la sociedad de consumo, y orientar la satisfacción de las necesidades reales:

- Teniendo en consideración que la energía que consumamos sea renovable, no contaminante, autocontrolable y limitable a la escala de las necesidades humanas básicas.
- Respetando los objetos (sólidos, nobles, catalogados, de buena calidad, no excesivos), reutilizándolos, guardándolos. Aprender a responsabilizarse de los objetos, las casas, los locales y las instalaciones que usamos.

- Consumiendo equilibradamente sólo los alimentos y materiales necesarios, naturales, saludables y asequibles aprovechando los recursos más próximos.
- Buscando el bienestar propio y el de los demás, respetando los ritmos naturales, haciendo agradable la convivencia, ayudando cuando convenga y divulgando y defendiendo los Derechos Humanos.

TIPOLOGIA DE LOS NIÑOS ATENDIDOS
Y ORIENTACION DE LA LABOR DEL CASAL.

De una muestra de 165 niños y niñas que vienen al Casal, 135 de ellos (un 82 %) se encuentran en las siguientes condiciones:

- 130 (96 %), padres en paro forzoso.
- 128 (95 %), padres analfabetos o con estudios primarios incompletos.
- 108 (80 %), padres ocupados en trabajos marginales.
- 108 (80 %), en altísimo riesgo social.
- 104 (77 %), son víctimas de malos tratos en su casa.
- 101 (75 %), les falta el padre o la madre.
- 82 (61 %), padres ocupados en trabajos eventuales.
- 82 (61 %), padres sufriendo una psicopatología grave.
- 69 (51 %), predecesores prostituyéndose habitualmente.
- 66 (49 %), uno o los dos predecesores son drogodependientes.
- 43 (32 %), predecesores que sufren graves patologías crónicas.
- 36 (27 %), viven con "guardadores".
- 19 (14 %), progenitores que trafican.

Los niños y niñas que vienen al Casal sufren una grave situación carencial. Esta sería la lista de sus déficits:

* De estructuración y de hábitos (horarios, de higiene, alimentarios, de trabajo, de convivencia).

* Psicomotrices, de coordinación sensorial y viso-manual, de percepción, atención y concentración. (Hay niños con conductas autistas y con déficits psíquicos y sensoriales en un grado incluso severo y profundo).

* De expresión y comunicación, de creatividad, de juego y ejercicio físico.

* De valoración y de autoestima, de capacidad afectiva, de respeto y tranquilidad, de estimulación escolar y familiar, de motivación y de educación.

* De vivienda y de espacio (de agua, luz, claridad, aire), de ropa, de comida, de salud.

* De escuela y material escolar.

- * De padre o madre, de familia.

Como contrapartida, esta sería la enumeración de aquello que les sobra:

- * Abandono familiar, escolar, en la calle y en el barrio.

- * Inseguridad personal, retractación y aislamiento personal y social, individualismo, impulsividad, angustia, desencanto, frustración, desesperanza.

- * Explotación, malos tratos, paro de los padres, analfabetismo, miseria.

Esta aguda problemática social hace que la labor del Casal se centre en estas cuatro palabras; hoy en día tan de moda: normalización, integración, prevención y socialización. Para nosotros, el prisma de valores equivalentes es la práctica y la defensa diarias de los Derechos de los Niños, la educación integral y la justicia social. Por eso trabajamos con el niño toda su situación de forma global, partiendo de unos objetivos generales, unos objetivos educativos y una normativa interna, con unos programas que religan la acción educativa y social del Casal, y que pretendan obtener unos resultados concretos. Se trabaja en equipo y se programa, se revisa y se evalúa constantemente, en un permanente afán interdisciplinario de investigación y de intercambio entre los distintos profesionales y los colaboradores.

Así mismo, está en la base del trabajo en el Casal buscar siempre la naturalidad y el trato humano y familiar hacia los niños y niñas: hay un educador para cada 5-6 niños. También, por ejemplo, usamos manteles y servilletas de tela, platos y vasos caseros, de los que se rallan y se rompen...

Hay una diferencia muy grande entre el trato que reciben los niños afectados por alguna problemática personal, social o familiar graves, en el Casal o fuera de él. Generalmente, en casa, en la escuela, en la calle, a menudo reciben indiferencia y abandono, rechazo y discriminación, descalificación y menosprecio, marginación y odio; negación de sus derechos fundamentales, explotación, violencia, amenazas y abusos de todo tipo.

En cambio, en el Casal son tratados como personas, reciben amor, afecto y trato igualitario, sea como sea cada uno de ellos, sea cual sea su procedencia. Todo en el Casal está pensado para ellos: desde la compra de la comida, los juegos, los muebles y materiales, hasta cualquier pequeño detalle (la colonia antes de ir a la escuela, el beso y el cuento antes de ir a dormir), todo se dirige a estimular su crecimiento, la satisfacción y el placer de vivir y de amar.

RECURSOS

A parte de los recursos humanos de los profesionales que trabajan y de todos los colaboradores, el Casal dels Infants del Raval dispone de recursos infraestructurales y materiales diversos.

LOCALES:

Para el desarrollo de los distintos servicios y actividades, el Casal dispone actualmente de tres locales de alquiler:

- Uno en la calle de San Rafael, nº 19, de unos 80 m². Se encuentran aquí la secretaría, la dirección y dos salitas de trabajo, para reuniones y visitas, compartidas entre el E.R.S.E.C. (Equipo de Investigación, Sensibilización y Educación Ciudadana del Raval), la trabajadora social, el médico, los monitores y educadores, y la Junta Directiva.
- Otro en la calle Cadena, nº 16, de unos 160 m². Se aloja en él el grupo de Casalito y el comedor, la cocina y el cuarto de baño correspondientes al Casal Abierto.
- Un tercer local en la calle de San Martín, nº 4, que ha servido para el grupo de chicos y chicas medianos, y también como almacén, hasta que el Ayuntamiento nos ha cedido otro (el Ayuntamiento nos prometió un nuevo local y provisionalmente nos ha proporcionado uno en la calle del Carmen nº 31 -Escuela Jaime Balmes- de unos 350 m², con patio).

Los dos primeros locales han sido acondicionados gracias a una subvención del Departamento de Justicia de la Generalitat. El equipamiento de los distintos servicios ha sido posible gracias al convenio firmado con la "Caixa d'Estalvis de Barcelona" y la ayuda de la "Fundación María Francisca de Roviralta". Sin embargo, debido al hecho de que los locales están afectados por el P.E.R.I. y a la fortísima demanda que últimamente está teniendo el Casal, que hace que su infraestructura sea del todo insuficiente, nos vemos obligados a buscar un nuevo local no afectado, más grande y en mejores condiciones, para poder atender a todos los casos que se mantienen en lista de espera.

FORMACION DEL EQUIPO Y RELACION CON PROFESIONALES E INSTITUCIONES.

La formación permanente del equipo del Casal es fundamental, aún más considerando las características especialmente conflictivas del Raval. Por este motivo se procura asistir a todo tipo de cursos, jornadas, seminarios, etc. También es conveniente incidir en otros temas de posible interés para los educadores, monitores y colaboradores.

Es primordial, así mismo, que los educadores y colaboradores conozcan el barrio en el que viven los niños y niñas que asisten al Casal. Por eso, toda persona nueva que quiere entrar a trabajar en el Casal tiene que hacer una visita al barrio con un miembro de la Junta, con el fin de que se introduzca en su realidad y conozca la conflictividad social, ambiental y familiar en que viven los niños que tendrá que atender. También se organizan visitas para profundizar en el conocimiento del barrio. Por otro lado, se recomienda hacer el curso de monitor de tiempo libre, homologado por la Generalitat. Así, todos los monitores y educadores tienen esta titulación, efectiva o en trámite.

Al intensificarse el seguimiento de los niños y las familias, se multiplican las relaciones con otros profesionales e instituciones:

- * Se mantiene un contacto habitual con el Centro de Servicios Sociales "Erasmé Janer", en virtud del convenio firmado con el Consejo de Distrito. Nos envían niños para que los atendamos, informándoseles de su evolución, y, a su vez, les proponemos niños y casos concretos para que sean altas en los colectivos, aunque desde hace mucho tiempo hay casos pendientes que no se asumen, con el consiguiente riesgo psíquico y físico que esto representa.

- * Hay establecido un convenio de prácticas con la Escuela de Educadores Especializados "Flor de Maig". Y también vienen alumnos en prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y de Orientación, y estamos abiertos a la posibilidad de recibir alumnos de Asistencia Social, de Trabajo Familiar y de Psicología.

- * Se trabaja con los delegados de Asistencia al Menor, del Departamento de Justicia, con los que se lleva el seguimiento de algunos niños, con el E.A.I.A. de Ciudad Vieja, con los Centros de Observación y Recogida y con la Escuela Folch i Torres.

* Hay una relación frecuente con el pediatra del Instituto Perecamps, y, no tan frecuente, con los servicios pediátricos del Clínico, del Hospital del Mar y de la Residencia del Valle de Hebrón.

* Se mantienen contactos habituales con las direcciones y el profesorado de todas las escuelas del Raval a las que acompañamos a los niños; hasta participar, en casos determinados, en reuniones de claustro, con el fin de tratar sobre el comportamiento de niños y evitar así expulsiones posibles.

EL CASAL ABIERTO Y SUS SERVICIOS

El Centro Abierto del Casal dels Infants del Raval, o Casal Abierto, es un servicio de apoyo, o de sustitución cuando es preciso, de la actuación de instancias educativas como son la familia y la escuela, y de refuerzo tanto en los aspectos escolares como individuales y convivenciales. Abarca las edades de 2 a 16 años.

OBJETIVOS:

- * Suplir aspectos carenciales de la familia, llevándola a asumir las responsabilidades básicas hacia sus hijos.
- * Procurar que todos los niños estén escolarizados.
- * Evaluar el rendimiento escolar.
- * Procurar la formación de hábitos personales y de trabajo.
- * Procurar la adquisición de los conocimientos necesarios en vistas a una escolaridad normal.
- * Integrar a los niños en la escuela, evitando el absentismo, reforzando la escuela y ayudándolos en el estudio.
- * Facilitar el material escolar y tramitar becas de libros.
- * Procurar el conocimiento de cada niño con vistas a satisfacer sus necesidades individuales y relacionales.
- * Acompañar a los niños de su casa a la escuela, llevándolos antes a almorzar en el Casal.
- * Procurar que lleven una dieta suficiente en cantidad y calidad (incluyendo almuerzo, comida, merienda y cena) en un ambiente lo más parecido posible al de una familia y en un clima de respeto y responsabilidad personal.
- * Procurar la atención del asistente social.
- * Llevar un seguimiento y un control médico y psicológico, cuando sea necesario.
- * Asesorar jurídicamente en problemáticas de tipo legal.
- * Canalizar hacia otras entidades la solución de los problemas que no conciernen al Casal.

SERVICIOS:

El Casal Abierto facilita a los niños y niñas unos servicios concretos:

* De refuerzo a la familia. Incluye el trabajo del asistente social, del médico y de los educadores con los padres, como también las prestaciones al niño en alimentación, higiene, salud, educación, ocio, etc., siempre en la medida en que no se cubra en su casa.

A veces, más que un refuerzo es una suplencia, cuando la familia hace patente su incapacidad para asumir las responsabilidades mínimas hacia sus hijas; en estos casos se procura encontrar otras salidas.

* De refuerzo a la escuela. En principio, todos los niños han de estar escolarizados; así, en el Casal Abierto hay niños que asisten a escuelas normales, y otros a especiales. Se trabaja la integración escolar de los niños y niñas, evitando el absentismo, llevando un seguimiento con los maestros y orientándolos para que adecúen su trato a las condiciones de estos niños, procurando su rápida escolarización, si es que les falta, haciendo actividades de refuerzo al aprendizaje, ayudándolos a estudiar y a hacer los deberes, facilitándoles material escolar y tramitando becas de libros, de comedor, etc.

Otro aspecto del trabajo del Casal Abierto es el desarrollado por grupos de edad, con un educador y unos monitores para cada uno de ellos: a partir de un trabajo concreto con distintas técnicas, se profundiza en el conocimiento de cada niño y se trabajan objetivos de tipo relacional.

También hay una labor individual con cada niño, variable en cada caso, y que puede incluir: seguimiento y tratamiento médico y psicológico, canalización hacia otras entidades, coordinación con otros servicios, etc. Y finalmente, el trabajo directo y personal del educador con cada chico o chica, tanto en el Casal como fuera de él.

ACCESO AL CASAL ABIERTO:

Viene condicionado por dos principios, cuya conjunción pretende ajustar al máximo la oferta y la demanda:

- * Llegar a quien realmente lo necesita, detectando las situaciones más problemáticas y procurando acogerlas.

- * No dar unos servicios a quien no los necesita.

Así, cada propuesta de admisión debe cursar el proceso siguiente:

- * Una vez formulada la solicitud, se hace un informe social, incluyendo entrevista y visita a la casa; posteriormente, la comisión de altas, bajas i becas decide sobre la conveniencia o no de atender el caso.

- * Si se aprueba, se firman unos acuerdos entre el Casal y la familia, a la vez que se empieza a trabajar con el niño y se establece una coordinación con la escuela y, si se cree conveniente, con otras personas o servicios.

- * Las altas no son nunca indefinidas, sino que figura siempre en ellas una fecha de revisión.

En el apartado de propuestas, se ha trabajado a fondo con todas las escuelas del barrio, pidiendo su colaboración en la detección de casos. Hasta se ha elaborado un impreso en el que los maestros hacen un informe sobre los niños que creen que sería preciso atender. Las escuelas que detectan niños que necesitan estos servicios, pero cuya situación económica y social no les permite alcanzarlos por otras vías, hacen la oferta a la familia, la cual realizará la inscripción de su niño o niña en el Casal, comprometiéndose a entrevistarse periódicamente con los responsables del servicio.

A su vez, el educador encargado del servicio conecta con el tutor que tiene el niño en la escuela con el fin de concretar de forma conjunta como se efectuará el seguimiento. Finalmente, el asistente social visita a la familia para conocerlos más a fondo. También se habla con el niño, que se compromete a asistir regularmente a la escuela y al Casal. Se procura que cada niño participe en el máximo de actividades al cabo del día, porque así se puede incidir más y mejor en él.

PLAN DE TRABAJO DE CADA SERVICIO:

* Acompañamiento escolar.

Durante el curso escolar, los monitores pasan a recoger a los niños y niñas en sus casas, salvo los que no tienen problemas para llegar puntuales al Casal, para traerlos, darles almuerzo caliente y un bocadillo para la hora del patio, y acompañarlos acto seguido a la escuela. En el Casal se procura también por su higiene (se los ducha y se les proporciona ropa limpia, si es preciso) y para que tengan los libros y el material escolar necesario. Si algún niño llega enfermo o maltratado, se lo lleva al hospital y se le atiende antes de llevarlo al colegio, donde se establece contacto con el maestro, como también con la familia.

Es una forma de evitar el absentismo escolar, de paliar la carencia alimentaria de los niños, de velar por su salud, de educar los hábitos de vestirse y lavarse, de almorzar, de ir por la calle y a la escuela como es debido, y de darles la atención que no reciben en su casa. Así llegan a la escuela en mejores condiciones para el aprovechamiento educativo.

* Mediodía.

Al salir de la escuela al mediodía, los niños vienen al patio del Casal a jugar hasta la hora de comer; dos días a la semana van a la piscina. Aquellos a los que su familia no puede recoger, o que es preciso proteger de malos tratos, se los va a buscar a la escuela y se los lleva a la actividad del Casal hasta que van a comer. Así se evita que los niños se queden por la calle haciendo de las suyas hasta la hora de comer; como una alternativa a la calle.

* Baño y ropero.

Aunque también se hace en otros momentos del día, es al mediodía, antes de comer, cuando funciona el servicio de baño. Pretende que el niño se haga amigo del agua, descubra el placer de ir limpio y pulcro, se forme un concepto positivo de la propia imagen y presencia, y aprenda a responsabilizarse de su higiene personal y del vestido. Se le hace traer ropa limpia y el Casal pone la bañera, el jabón, el secador de pelo, la toalla y, si es preciso, la ropa y todo. I un educador.

Con el baño se cubren no sólo carencias materiales sino también psicoafectivas. El niño aprende a lavarse y peinarse, a escogerse la ropa y a cuidar de ella. Son muy importantes sus progresos, tanto en lo referente a la personalidad como a la integración con sus compañeros (hay casos de marginación debidos a la falta de higiene).

* Comedor.

En cada mesa hay 5 niños y un educador que cuida de la comida y de procurarles un ambiente como de familia: que se respeten los unos a los otros, que coman de todo y correctamente, que pongan y quiten la mesa, repartiendo las labores (como ya se ha dicho, la mesa se pone con manteles y servilletas de ropa, y con toda la vajilla y el menaje habitual en una casa; y el comedor está equipado con mesas y sillas pequeñas y otras de medida normal). Después se los acompaña a la escuela, limpios y aprovisionados, y en las mejores condiciones posibles para su aprovechamiento educativo.

Asisten a él los niños y niñas que no van regularmente a la escuela y que presentan problemas de salud, de nutrición, familiares o económicos.

* Casalito.

Es un servicio destinado especialmente a niños de entre 18 y 24 meses hasta 5 años de edad. Los primeros años de vida son fundamentales para una correcta estructuración interna, para la interiorización de los hábitos de orden y aprendizaje, para la adquisición de unos primeros conocimientos, para trabajar la psicomotricidad y la educación sensorial, para la asimilación de pautas sociales, para el desarrollo de la expresión y la comunicación, para la formación de la afectividad, para la interiorización de unos valores éticos... En definitiva, para alcanzar la estructura básica de su personalidad, la cual repercutirá decisivamente en su desarrollo posterior.

El Casalito quiere suplir la falta de estímulos de un entorno familiar y social pobre y deteriorado, las malformaciones, las frustraciones y los malos tratos, las pautas sociales marginales y marginantes.

Pretende la integración de los niños pequeños en escuelas-guardería y parvularios (difícil, a causa de la falta de plazas, del coste y del desinterés de las familias). Al mismo tiempo, resuelve el problema práctico del desajuste de horarios de los centros con las actividades de los padres y madres, que no suelen acabar hasta hasta más tarde; así los pequeños no permanecen solos en casa o en la calle, o a cargo de hermanos "grandes" (de 6, 7 años), o en manos de quien hace de ello un negocio cobrando elevadas sumas por "guardarlos".

Las actividades se basan en la educación sensorial, en ejercicios psicomotrices y de conocimiento activo del propio cuerpo, de lateralidad y de situación en el espacio, interiorización de los conceptos "espacio - tiempo"... Se les proporciona el aprendizaje de técnicas plásticas, utilizando diversos medios: pintura, "collage", grabados, fotografías, transparencias y sombras, espejos, arcilla, papel, cintas, objetos cotidianos diversos... También se favorece el juego, el trabajo y la dramatización. Es preciso advertir también que se valora mucho la estética de los elementos ambientales que rodean al niño: el mobiliario, la decoración, los materiales, los juegos, plantas, flores, pájaros, peces, móviles...

El espacio está organizado en rincones de juego: casita, cocina y muñecas, disfraces, lugares de manipulación y plástica, teatro, música y marionetas. Y de relajación: entresuelos con escaleras, rampas, techos, rincones con entradas y salidas, etc. Cada niño dispone de una caja donde dejar sus "tesoros" (juguetes, objetos que trae de fuera). La actividad es individual o en pequeños grupos, y los trabajos siempre tienen que estar acabados, no dejados a medio hacer.

*** Merienda.**

Se ofrece a los niños y niñas que vienen a la ludoteca del Casal. Comporta también la educación de unos hábitos y la ejecución de unas labores (poner y quitar la mesa, limpiar). Pretende paliar las carencias alimentarias.

*** Refuerzo escolar.**

Empieza al acabar la ludoteca. De 7 y 1/2 a 8 y 1/2, durante el curso. Funciona por edades y, dentro de cada edad, por grupos reducidos. En cada grupo de refuerzo hay un educador licenciado en Pedagogía, o un maestro especializado en Pedagogía Terapéutica, y monitores. Los niños y niñas trabajan con juegos didácticos estimuladores, formativos, que desarrollen la creatividad... para cubrir aspectos a menudo descuidados por la escuela. Aprenden a utilizar todo tipo de herramientas, materiales, libros y recursos. Se los motiva a estudiar, a hacer preguntas, a observar e investigar, a experimentar, a trabajar en equipo, a amar todo lo que aprenden, a adquirir confianza en ellos mismos (no se ponen etiquetas por capacidades o insuficiencias, no se discrimina). Se cuida de los aspectos psicológicos, intelectuales y de formación del carácter.

Es un medio para atender a los niños con dificultades para seguir el ritmo normal del curso. Se trabaja la lectura, la escritura, el cálculo y los métodos de estudio, la expresión oral, plástica y gestual, la creatividad y la comunicación. Hacen los deberes de la escuela y se atienden actividades de recuperación, compensatorias y de educación especial. Se lleva un seguimiento de la evolución de cada niño. También durante las colonias de verano se hacen actividades de refuerzo escolar: repaso o recuperación.

EL CASAL DEL TIEMPO LIBRE:

Es un servicio para educar a los niños a través del ocio, ocupando positivamente el tiempo extraescolar, como una alternativa a la calle y a los peligros y malas influencias que comporta. Se potencia en él la relación entre grupos de edad diferentes; se los responsabiliza del cuidado de los juegos, de los libros, del local; se hacen asambleas para organizar, decidir, revisar; se fomentan las actividades de equipo, evitando la competitividad, favoreciendo un trato no discriminatorio; se educa a respetar las normas, a participar activamente, a hacer las cosas bien hechas; se potencia el esfuerzo y las capacidades personales; se posibilita el descubrimiento del país.

El Casal del Tiempo Libre se dirige a niños y niñas, chicos y chicas de 2 a 16 años, organizados en 6 grupos de edad de un máximo de 25 personas por grupo: Casalito (2 a 5 años), pequeños (6 a 8 años), medianos (9 a 11 años), grandes (12 a 14 años) y adolescentes (15 y 16 años).

Ofrece un amplio abanico de actividades y servicios: desde las actividades de ocio de los mediodías, las de ludoteca o del Casalito (ya citadas), hasta las fiestas o las colonias de verano.

La ludoteca (juntamente con la biblioteca y la videoteca) está abierta diariamente desde la hora de salida de la escuela hasta las 7 y 1/2, cuando se inician las actividades de refuerzo escolar. Pretende educar a los niños a través del juego, que es su forma natural de crecer: actividades creativas y recreativas, de expresión y de comunicación. Además de juegos y juguetes comprende también talleres, deportes y juegos de patio, vídeo y T.V. (Se sirve la merienda durante las actividades).

Los talleres (de 6 a 16 años) ofrecen actividades de carpintería y ebanistería; de metal, cerámica, tejido, pasta de papel o serigrafía; de plástica, música o fotografía; de cocina y pastelería; de teatro y expresión corporal; de física, química o biología; de electricidad, de informática, de bicicletas, de inventos y experimentos... Potencian el esfuerzo y las habilidades y destrezas personales, tanto manuales y constructivas, como creativas y estéticas; ayudan a valorar la vertiente utilitaria y la belleza de las cosas hechas por uno mismo y bien hechas, el diseño, la resolución práctica de problemas teóricos, los acabados...

Los deportes se practican los mediodías y las tardes y también los fines de semana y, en verano, en las colonias y timbas. Incluyendo juegos pre-deportivos, deportes de pelota, atletismo, excursionismo, ciclismo y natación. Pretenden desarrollar las posibilidades físicas y psicomotrices, la actividad en equipo, el respeto a las reglas del juego, el ejercicio físico, el cuidado del propio cuerpo y la atención por todo lo que afecta a la salud, la higiene y alimentación, las ganas de superación.

Las visitas, salidas y excursiones tienen lugar cada sábado y un domingo al mes: pretenden recorrer Cataluña, conocerla, aprender a ir por el mundo y a tratar con la gente, disfrutar del placer de viajar, de caminar, de convivir y de jugar al aire libre, descubrir y amar la naturaleza, los paisajes y la población humana, las formas de vivir, los oficios, las industrias y las artes.

Las actividades de cine, teatro, exposiciones y revista van destinadas a posibilitar la expresión y la comunicación, a poner la cultura al alcance de los ratos de ocio de la vecindad del barrio. (Hay cine todos los domingos que no hay excursión, por la tarde).

Las fiestas tradicionales son otro medio de dinamización cultural y de comunicación popular, como también de integración al país. Se celebran, sobretodo, el Carnaval, San Jorge, San Poncio, San Juan, la Fiesta Mayor (por Nuestra Señora del Carmen) y la Navidad (con una concurrida cena de Navidad: las familias, los niños y todo el equipo del Casal). Se movilizan actividades tan diversas como pasacalles, comparsas, talleres de disfraces, de danzas y canciones, o la venta de miel, caramelos, hierbas aromáticas.

Las semanas infantil y juvenil están abiertas a todos los niños y niñas y a los jóvenes del Raval. Quieren promover la participación,

el descubrimiento de la importancia de ser niño, de ser joven; pasárselo bien y hacérselo pasar bien a los demás. También quieren ser una manera de proclamar y manifestar los Derechos de los Niños. Incluyen pasa-calles, espectáculos, talleres, exposiciones, charlas, juegos, teatro, proyecciones de cine...

Las colonias y timbas tienen lugar en los períodos de vacaciones escolares. Las timbas son actividades diarias de tiempo libre en la ciudad o fuera, de 10 de la mañana a 7 de la tarde, incluyendo desayuno, comida y merienda para los niños y niñas del Casal Abierto.

Las colonias de vacaciones (en casa o en tiendas de campaña), por Navidad, Semana Santa y durante el verano, permiten desplegar al máximo todas las capacidades educativas, convivenciales y de ocio del Casal en el marco incomparable de la naturaleza, lejos durante un tiempo de los problemas familiares y de la conflictividad del barrio.

Estadísticamente, prácticamente casi todos los niños y niñas del Casal Abierto han usado habitualmente -durante el año 1989- todos los servicios del Casal de Tiempo Libre: 63 vinieron a colonias el verano entero (77 días); 9, más de dos meses; 11, más de un mes y medio; 14, más de un mes; 3, más de quince días; y 15, durante quince días. Se han hecho turnos super-aprovechados, con una media de 90-95 personas/día.

La ludoteca ha registrado un volumen aproximado de 20.500 permanencias.

Durante el año 1989, se han servido más de 21.000 desayunos, más de 21.000 comidas, 26.000 meriendas y 7.500 cenas. Se han hecho más de 4.200 servicios de bañera y 2.800 de piscina durante la época escolar.

Hay que añadir que, al cabo de un año, de 80 a 100 personas han trabajado o colaborado con el Casal, de una u otra forma; entre un 15 y un 20% de ellos cobran alguna retribución, siempre en función de las horas que trabajen; el resto, actúan gratuitamente.

LOS DEPARTAMENTOS: ACCION SOCIAL,
SALUD Y ASESORIA JURIDICA.

El Casal dels Infants del Raval actúa con el soporte técnico-profesional de tres departamentos, que cubren los aspectos de trabajo social, sanitarios y jurídicos, que refuerzan la acción educativa.

EL DEPARTAMENTO DE ACCION SOCIAL.

Está formado por la Junta, el médico psiquiatra y la trabajadora social. Tiene como objetivos principales involucrar las familias y responsabilizarlas en el proceso evolutivo y educativo de sus hijos, ayudarles a solucionar sus problemas y a mejorar su calidad de vida.

Realiza visitas a domicilio para conocer mejor las situaciones y problemáticas, y mantiene entrevistas periódicas con las familias.

Organiza reuniones de padres y trabaja con las familias concienciándolas sobre los aspectos sanitarios, higiénicos, alimentarios y educativos de los hijos. Define objetivos y programas, detecta situaciones de carencias y de riesgo, elabora informes, busca recursos para las familias. También orienta madres a cursos del APIP y de la INEM.

En caso de que alguna familia incumpla los acuerdos, y cuando la permanencia no aporta nada de positivo para el niño ni para la familia, plantea su baja del Casal Abierto; antes, no obstante, la asistente social cita reiteradamente los padres, intentando recuperarlos. En caso de baja, se procura que otra instancia trabaje para la solución del caso.

El Departamento de Acción Social mantiene un contacto continuado con los maestros y educadores de los niños. Sus componentes se coordinan con otros profesionales (maestros, médicos, asistentes sociales, centros de atención primaria, psicólogos...) que trabajan con los niños.

Durante el año 1989, un 10% de las demandas de alta han venido a través de las escuelas del barrio.; un 20% de los servicios sociales del propio Casal; y un 70% directamente de los usuarios. De cada demanda, nace un estudio detallado; los factores determinantes para la admisión han sido la situación dificultosa (material o psíquica) de los padres, y el alto riesgo social de los niños. A finales del año 1989 se atendían 74 niños, procedentes de 36 familias.

EL DEPARTAMENTO DE SALUD.

La problemática marginal en el barrio del Raval es cada vez más acentuada (alto índice de prostitución, drogodependencias, criminalidad, agresividad ambiental y familiar; junto a situaciones carenciales extremas, como desnutrición, falta de vivienda -o pésimas condiciones-, falta de salud, falta de afecto -o desviaciones afectivas-, etc.). Estas situaciones inciden en los niños y se traducen en auto y heteroagresividad individual y grupal, o en retractamiento social, en dificultades de comunicación verbal, en carencia de hábitos de comportamiento, en bajo

rendimiento escolar, en dificultades para la actividad lúdica y manual, para la relación y amistad...Diariamente se atienden en el Casal más de 40 familias y más de 150 niños que sufren problemáticas de este tipo.

El Casal dels Infants del Raval lleva a término un programa de salud con objetivos educativos, preventivos y curativos, en los aspectos médico, psiquiátrico y familiar. Este programa pretende reforzar la labor educativa del Casal: incide en la dinámica relacional familiar, trabaja casos individuales puntuales y asesora los diferentes equipos de trabajo (monitores, educadores, asistentes sociales, Junta Directiva). Para desarrollar esta actuación, el Casal dispone de los siguientes recursos:

- * Humanos: un médico psiquiatra y terapeuta familiar, educadores, monitores y directivos del Casal, otros profesionales colaboradores, y los propios padres de las familias.
- * Técnicos: Los servicios de Terapia y Orientación Familiar, de Psiquiatría Farmacobiológica, de Psiquiatría infantil y de las Unidades de Alcoholología y de Terapia Grupal del Hospital Clínico. Y la asesoría del doctor Raúl Vaimberg, psiquiatra y psicodramatista.

La actuación del Departamento de Salud siempre parte del Casal como institución educativa, aceptada socialmente y en un clima de confianza y respeto. Refuerza su tarea a través de los recursos técnico-profesionales y sociales de un psiquiatra y terapeuta de familia, sin ninguna intención de medicalizar, psicologizar ni psiquiatrizar las familias ni la institución.

Atiende las familias, los niños, el personal educativo y el de otros servicios en los aspectos médico, de orientación, de asesoría o psiquiátrico. Hace el seguimiento y control sanitario, a la vez que procura que los padres tengan presente la salud de sus hijos llevándolos a los centros públicos de salud del barrio.

Cuando la labor normal de el Casal no es suficiente para cubrir las necesidades del niño, el psiquiatra y terapeuta participa como orientador y asesor, reforzando la labor del educador; más allá de este nivel, el terapeuta atiende directamente el caso familiar. Los casos que sobrepasan los recursos son destinados a otras instituciones (Centro de Toxicomanías y Centro de Psiquiatría Infantil de la Cruz Roja, del propio Raval, Hospital de San Pedro Claver, etc.).

EL DEPARTAMENTO DE ASESORIA JURIDICA.

El Casal dispone de colaboradores abogados que tienen como un objetivo el conocimiento y la aplicación de las nuevas leyes del Menor y de Adopción, y las referentes a Servicios Sociales; así como el asesoramiento en las cuestiones referentes a la problemática de las familias.

A través de entrevistas, seguimiento de casos y gestiones diversas, contribuyen a resolver situaciones de malos tratos. Sobre todo, ayudan a defender los Derechos Humanos y de los Niños y canalizan los datos sobre su vulneración hacia las instituciones encargadas de su defensa, exigiendo la solución.

EL E.R.S.E.C.

El Equipo de Búsqueda, Sensibilización y Educación ciudadana del Raval (E.R.S.E.C.) recoge los datos e investiga todo cuanto hace referencia a los niños y al barrio del Raval, y actúa a diferentes niveles, con el fin de mejorar su calidad de vida.

Se hace cargo de la biblioteca, la hemeroteca, la fonoteca y la videoteca para todos los temas relacionados con la marginación y la educación, en el barrio del Raval...Revisa la prensa y archiva noticias, revistas y estudios sobre estos temas.

Se hace cargo de la formación permanente del equipo, monta recursos de formación y organiza debates, tertulias, video-foros y visitas al barrio para monitores y colaboradores del Casal. Da preparación y formación humana, profesional y ocupacional a los padres y madres de los niños del Casal Abierto, y extiende su oferta a todo el Raval. Lleva una escuela de padres.

Asiste a congresos, jornadas, conferencias y simposios sobre la infancia y su problemática, presentando también ponencias y comunicaciones. Participa en todas las reuniones de la Administración, de coordinadoras y de entidades, que afectan al barrio. Mantiene relación con la Asociación de Vecinos del Raval, con la nueva emisora "Radio-Raval" y con las entidades y servicios del barrio, y participa en las actividades culturales y fiestas populares que se celebran.

Da a conocer la situación de los niños del Raval, su problemática y necesidades, y la labor que lleva a cabo el Casal, con el fin de hallar eco en los medios de comunicación. Está presente en los actos reivindicativos de los Derechos de los Niños del Raval. Durante todo el año 1989 ha llevado a cabo, con una periodicidad semanal, charlas informativas sobre el Casal, con el fin de sensibilizar la opinión pública sobre la problemática del barrio.

PROGRAMA PARA EL NUEVO LOCAL

Como ya se ha dicho, el Casal tiene necesidad y urgencia de encontrar un local más grande y capaz, tanto porque los actuales están afectados por el P.E.R.I. y han de ser abandonados el año 1992, como por la misma realidad del crecimiento de las demandas, que no pueden ser atendidas en su totalidad.

Hay que ampliar la actuación del Casalito, atendiendo niños de 1 a 6 años, en tres grupos diferenciados. Mejorar la ludoteca, la videoteca y la fonoteca y, a ser posible, ampliar su oferta incluso hasta los 17 años, en cuatro grupos de edad, cada uno con sus propios equipamientos. Como también dotar de espacio suficiente la biblioteca.

Otras necesidades de infraestructura todavía por resolver son:

- * Sala de actos para representaciones teatrales, proyecciones de cine y celebraciones diversas.
- * Gimnasio con instalaciones y vestuarios pertinentes.
- * Enfermería con botiquín y un par de camas para atender inmediatamente casos de accidente o enfermedad.
- * Comedor -sin tener que utilizar el mismo espacio que la ludoteca-, cocina y office.
- * Salas de baño y ropero.
- * Salas de reuniones y visitas, para el trabajo del equipo pedagógico, para la formación de madres.
- * Espacios específicos para una recepción, administración, secretaría, dirección y almacén, como también para los servicios de trabajo social, salud y asesoría jurídica.

El proyecto del nuevo local del Casal dels Infants del Raval es ambicioso, pero está basado en las necesidades que se han ido detectando durante todos estos años de dedicación a los niños y niñas y a las familias del barrio. Podemos decir, pues, con la fuerza que nos da la experiencia y la labor realizada hasta ahora, que es un proyecto que parte de la realidad del barrio del Raval y de su problemática, de la Administración, de instituciones y de particulares. Por eso esperamos la colaboración necesaria para que el proyecto pueda materializarse y así poder trabajar en unas condiciones más oportunas para la promoción de la calidad de vida de los niños del barrio del Raval y para la defensa activa de sus Derechos fundamentales.

MEMORIA DEL AULA PRE-TALLER DEL CASAL DELS INFANTS DEL RAVAL
FEBRERO 92 - FEBRERO 93

1. ELABORACIÓN DEL PROYECTO
2. LOS USUARIOS: PROCEDENCIAS Y TIPOLOGÍA
3. EL EQUIPO
4. LAS ASIGNATURAS
5. LOS RECURSOS

1. ELABORACIÓN DEL PROYECTO

La idea de "escuela alternativa" o de "escuela a medida" de los niños que el Casal Abierto atiende, como proyecto a realizar, siempre ha estado en mente de la dirección del centro y de sus educadores y colaboradores, que han ido analizando la problemática de la relación *infancia marginada - escuela de barrio*.

Asímismo, en la línea educativa del centro, sigue habiendo una coordinación con los tutores/directores de las escuelas donde cursan nuestros usuarios. En este sentido, el Casal ha reiterado, bien a los equipos directivos de todas las escuelas, bien a las administraciones, la necesidad de escuelas de educación especial o de programas alternativos dentro de las escuelas que ya existen.

Nuestra tendencia es clara: en primer lugar, llevar a término todos los esfuerzos posibles para *conseguir la adaptación del chico/a a una escolarización normalizada* y uno de los servicios que la ludoteca ofrece cada tarde a chicos/as de todas las edades (de 2 a 16 años) es una hora diaria de "refuerzo escolar" con la finalidad de dar apoyo y solución a los deberes cotidianos y a los déficits (retraso y fracaso escolar) que los niños sufren. Los datos hablan por sí mismos: en diez años de existencia del Casal, por primera vez encontramos un chico que está dispuesto a estudiar B.U.P. y ninguno de los que intentó la F.P. no llegó a superar el primer trimestre.

Son escasos los niños que, al llegar a los 14 años, obtienen el "graduado escolar" y aún así, los que lo obtienen son alumnos con un nivel inferior al requerido.

En edades comprendidas entre los 13 y 14 años, se acentúa la tensión interna que sufren dichos niños al verse incapacitados para obtener una continuidad en su formación. La inserción en el mundo laboral constituye un problema que no se ha planteado de forma rigurosa ante situaciones de alto riesgo social que se dan en casa o en la calle...

Todo ello genera una incapacidad absoluta para planificar el propio futuro, una angustia por satisfacer de forma súbita las necesidades cotidianas y una ausencia de motivación por el aprendizaje, canalizando esta frustración diaria en otros aprendizajes fundamentales para sobrevivir en el mismo entorno (la ley del más fuerte, la actividad delictiva...)

La posibilidad de empezar a cambiar dicho contexto en el Casal, será un hecho gracias a:

1. La voluntad firme por parte del Casal de ofrecer una alternativa al guiar y apoyar a los adolescentes en un momento tan frágil.

2. Recibir en el año 1991 el premio "Rotary", consistente en un millón de pesetas destinado a equipamiento para el AULA: una "máquina combinada" para carpintería, 10 cajas de herramientas perfectamente equipadas, máquinas "black'n decker", maderas, pizarras...

3. Acceder a la subvención del IRPF del *Ministerio de Asuntos Sociales*.

2. LOS USUARIOS: PROCEDENCIA Y TIPOLOGÍA

Después de un tiempo de preparación del equipo y del diseño de los programas, en Febrero del 92, se inaugura el proyecto del AULA PRE-TALLER.

Tratándose de un proyecto innovador para nosotros y en vías de experimentación, nos decidimos a abrir camino con un grupo reducido de alumnos. Durante el curso del año pasado (febrero a junio), el Aula contó con sólo 7 chicos y chicas.

PROCEDENCIA:

Cuatro de ellos derivados por los asistentes sociales del Ayuntamiento y por los "Equips d'Atenció a la Infància i Adolescència" (EAIA)

Otro, a través de la asociación de padres de la escuela Milà i Fontanals.

Dos, se decidieron a venir por iniciativa propia después de conocer el Aula y mostrar interés.

De éstos 7 niños, 2 eran usuarios activos del Casal Abierto. Todos ellos procedían de Ciutat Vella, 3 del barrio del Raval (también conocido como barrio chino) y 4 del barrio Gótico.

EDAD:

Dos de ellos tenían 14 años en el momento de la inscripción, otros dos 15, uno 13 y otro 16. En octubre de 1992 ingresaron en el Aula Pre-taller 10 alumnos más y en éstos momentos se atienden dos grupos a la vez.

De los alumnos del curso pasado se formaliza la baja del único que se inscribe con 16 años. Los otros renovaron todos su inscripción para el curso 92-93.

De éstos 10, 5 vienen derivados por los Asistentes Sociales y por los EAIA; 2 por las escuelas, 1 proviene del Colectivo Cendra como condición para tramitar su desinternamiento;

Dos de ellos por propia iniciativa, estimulados por los alumnos del barrio. De estos 10 adolescentes, dos eran antiguos usuarios del Casal y uno pertenece al Casal Abierto. Cuatro son del Raval, 5 del Barrio Gótico y 1 del Hospitalet de Llobregat. De ellos, 7 son chicos y 3 chicas.

Las edades son las siguientes: 6 de 14 años, 1 de 15 y 3 de 16.

TIPOLOGÍA:

La experiencia con este colectivo de 16 alumnos conduce a considerar dos grandes grupos en aras a elaborar un perfil de su tipología general:

1er perfil:

- A. Chicos/as cuyos padres estan separados
- B. Ausencia de un núcleo familiar estable y afectivo
- C. Situación familiar muy desestructurada (falta de modelos referenciales para su madurez, de hábitos horarios, de higiene, de alimentación, de salud, de espacio....)
- D. Problemática económica aguda (paro de los progenitores, trabajos de economía sumergida, temporal, etc...)
- E. Situación de riesgo social, incluso dentro del hogar, y de abandono.
- F. Autoimagen y autoestima muy infravaloradas
- E. Problemas de socialización (falta de elementos expresivos y comunicativos, aislamiento...)
- H. Resistencia inicial a la frustración.
- I. Escolaridad inacabada.

Diez de los niños que atiende el Aula, tienen este perfil en la caracterización de sus problemas. Cinco de ellos tienen parientes en casa con patologías derivadas del alcoholismo.

2on perfil:

Los 6 restantes no presentan núcleos familiares tan problemáticos ni deficiencias afectivas, aunque todos ellos estan sometidos a un alto o bajo grado de presiones del barrio y de la calle, y a las tensiones del momento adolescente. Cuatro de ellos no han acabado la escolaridad y ninguno de ellos posee el graduado escolar.

Su común denominador es la incapacidad de adaptarse al colegio tradicional, la desmotivación radical frente a los libros. Dos de ellos fueron expulsados de varias escuelas por mostrar conductas muy agresivas frente a los maestros -fruto de su repudio e inadaptación al colegio- que no se han reproducido en ningún momento en el Aula.

En el perfil de éste grupo se da también un sentimiento de culpa-frustración y una autoimagen de incapacidad para el aprendizaje.

Estos chicos, con menos carencias que los primeros, tienen más aptitudes manuales e intelectuales por el trabajo. Los padres de todos ellos manifiestan su temor a que hagan el holgazán por la calle, estando todo el día desocupados, en compañías poco recomendables y perciben el Aula como una alternativa.

Del mismo modo, aparecen dos chicos, uno en cada grupo, con deficiencias mentales y recursos personales limitados, que son atendidos provisionalmente mientras buscamos otras instituciones más adecuadas a sus necesidades.

3. EL EQUIPO

El factor humano, al iniciar el Aula, el curso pasado, con siete alumnos era el siguiente:

*De una parte, el asesoramiento en el diseño de programas, de dirección y gestión pedagógica, por parte de la dirección del Casal, su equipo de educadores y el ETMAP (Equipo Técnico Multiprofesional de Evaluación y Programación). De igual modo, en el trabajo con las familias, el refuerzo de la Trabajadora Social del Casal y la relación periódica y continuada con los mismos centros de Recursos Sociales (Erasmé Janer, los EAIA, Joan Salvador Gavina, Correus Vells...) que nos derivaron casos.

*Un educador contratado con 8 años de experiencia de trabajo en el Casal, 3 de ellos como voluntario y los 5 restantes contratado, que acreditaba conocimientos den el trabajo con adolescentes y licenciado en Bellas Artes y con la obtención de un C.A.P. (Curso de Aptitud Pedagógica)

*Dos objectores que realizan la PSS en el Aula Pre-taller, uno de ellos en posesión del título de FP (fontanería) y el otro psicólogo.

*Una voluntaria con presencia diaria en el Aula Compensatoria.

Este equipo de cuatro personas que atendían a los 7 chicos fue suficiente para poner el proyecto en marcha a pequeña escala y de forma experimental. Los educadores y los objetores asumieron el papel de los talleristas, aprendiendo previamente y ensayando aquellos ejercicios prácticos que, a posteriori, realizarían los alumnos.

En Octubre de 1992 y visto el crecimiento de usuarios del Aula, se contrató otro educador con la finalidad de llevar a buen fin el programa. Finalizada la PSS, los objetores del pasado curso fueron substituidos por otros dos y el aula compensatoria se mantuvo con la misma voluntaria del curso anterior añadiendo dos más que se han incorporado en este curso.

Actualmente, el APT necesita nuevas incorporaciones al equipo, con voluntarios que cumplan la tarea de talleristas, con experiencia laboral en los oficios presentes en los diferentes talleres, con el objetivo de mejorar la calidad técnica y poder centrarse más en el trabajo de seguimiento educativo, ya que la demanda de los chicos y chicas es muy amplia.

Es en este espacio donde queremos integrar un equipo de jubilados que asuman -desde su bagaje profesional- las funciones de talleristas de carpintería, construcción, fontanería, cocina, electricidad, etc...potenciando con ello el intercambio intergeneracional.

4. LAS ASIGNATURAS

ELECTRICIDAD

El objetivo es capacitar para la realización del diseño y la instalación eléctrica general de un hogar, a la vez que habilitar la iluminación y las reparaciones pertinentes al nivel que marca el Reglamento de Baja Tensión:

Prácticas realizadas:

1. Montaje con una pila de petaca
2. Montaje de lámpara (conexión en paralelo) de un interruptor (conexión en serie)
3. Instalación de lámparas con interruptores conmutados.
4. Instalación de una base
5. Instalación de un timbre y un pulsador
6. Instalación de un fluorescente
7. Diseño de instalación en un hogar a partir de mapas y maquetas
8. Repetición de algunos de estos montajes con tubos de PVC
9. Instalaciones diversas en vivo, ignorando las tablas de simulación

MADERA

El objetivo es capacitar para el uso de herramientas propias del oficio, conociendo la diversidad de materiales y maderas que hay. Realizar proyectos que parten de la lectura, la comprensión y la elaboración de croquis acotados en el terreno del mobiliario y de la producción artesanal.

Prácticas realizadas:

1. Construcción de un armario de madera para guardar las tablas de simulación de la asignatura de electricidad.
2. Construcción de una cámara estenopeica o cámara negra para la asignatura de fotografía
3. Construcción de un armario para el material del Aula compensatoria a partir de madera reciclada recogida por la calle
4. Construcción de un armario
5. Construcción de barras de equilibrio y de un túnel como recursos lúdicos para la participación del Casal en la "Tamborinada" en el Parc de la Ciutadella (Festival Infantil)
6. Construcción de un trineo para la excursión de tres días a la Molina (Cerdanya)
7. Construcción de una caja de herramientas para cada uno de los alumnos.
8. Construcción de un cocodrilo, objeto decorativo y lúdico
9. Construcción de una puerta con marco, e instalación de la misma en el almacén del Aula

COCINA

El objetivo es capacitar, mediante el proceso de trabajo propio, para la elaboración de diferentes platos cocidos, fritos, hervidos, pastelería... Adquisición de hábitos de higiene y manipulación de alimentos. Incidencia en el contexto familiar desestructurado en cuanto a los hábitos alimentarios y dietas. Posibilitar el acceso al título de manipulador de alimentos.

1. Pasteles: Bizcocho (tradicional "pa de pessic" catalán)
 Pastel de chocolate
 Pastel de manzana
 Pastel de crema de chocolate
2. Repostería: Magdalenas
 Merengue
 Mousse de chocolate
 Tartelettes de fruta
 Arroz con leche
 Pastas de té
 Postre de manzana
 Flan natural
3. Platos: Pizza
 Conejo
 Sardinas rellenas
 Tortilla de patata y cebolla
 Patatas al horno con bechamel
 Sofritos
 Tortillas gratinadas
 Pollo frito, al horno y a piezas
 Manzanas rellenas al horno
 Spaguetti a la carbonara
 Arroz gratinado
 Croquetas al queso

CERÁMICA Y MAQUETAS

El objetivo es trabajar una multiplicidad de procesos de fabricación de objetos decorativos y funcionales, desde la cerámica y otros materiales, desarrollando la creatividad personal y ejercitando procesos de psicomotricidad fina y manipulación delicada.

Prácticas realizadas:

1. Cabeza- máscara de arcilla
2. Elaboración de una tinaja mediante la técnica de los "churros"
3. Sesión de diapositivas referente a procedimientos de cerámica en una tribu de Nueva Guinea
4. Máscara ritual africana, en arcilla primero y en un molde de yeso y acabado en papel-maché después

5. Construcción de maqueta de paisaje con pantano y una presa que simula la obtención de electricidad de una central hidroeléctrica.
6. Cabeza de "demonio"
7. Cabeza de "punk"
8. Figura humana: un escribiente de Egipto.
9. Figura humana: un hombre sentado en una piedra.

CONSTRUCCIÓN Y FONTANERÍA:

Fontanería: Conocimiento de los diferentes tipos de instalación y procesos de soldadura de cada uno de ellos. Aproximación a diferentes reparaciones en éste ámbito, utilizando para ello las tablas de simulación.

Construcción: Aproximación al oficio por vía del levantamiento de un muro, revestimientos, enlosados, instalaciones empotradas...

Prácticas realizadas:

1. Reparación de baldosas del local
2. Reforma de paredes
3. Diversas reparaciones de fontanería en los lavabos del local
4. Soldaduras prácticas de plomo y de cobre
5. Soldadura de cobre: mostrador de simulación de la instalación de un calentador de agua a partir de la llave de paso, con derivaciones de agua fría y caliente en dos piezas de un piso (cocina y lavabo)
6. Levantamiento de un muro
7. Rebozado de un muro
8. Instalación del agua en dicho muro y posterior fijación de losetas

PROCEDIMIENTOS PICTÓRICOS:

El objetivo es dar a conocer los diferentes tipos de pintura y su aplicación a cada tipo de soporte mediante la elaboración artesanal de dichas pinturas en el laboratorio.

Prácticas realizadas:

1. Elaboración de pintura plástica en el laboratorio con pigmento procedente de polvo y aglutinado.
2. Elaboración de acuarelas con goma arábica
3. Prácticas con pinturas que ellos mismos han elaborado
4. Distintas intervenciones destinadas a:
 - pintar trabajos hechos en la asignatura de cerámica
 - barnizar y pintar el mobiliario construido en madera
5. Restauración de un balón viejo, cedido por una entidad del barrio para la ludoteca del Casal
6. Pintar el local del Aula
7. Elaboración en el laboratorio de la "témpera de huevo"

FOTOGRAFÍA

Iniciación al funcionamiento de diferentes tipos de máquina, desde la construcción de una cámara estenopeica hasta una cámara actual de fotos o de vídeo. Conocimiento de un laboratorio fotográfico y de los procesos de revelado desde el papel hasta los negativos en blanco y negro.

Prácticas realizadas:

1. Montaje de un laboratorio fotográfico. El papel sensible, con impresoras de luz y de objetos sobre dicho papel.
2. La cámara de fotografiar antigua. Prácticas y revelado del papel sensible
3. La cámara oscura o estenopeica. Práctics y revelado del papel sensible.
4. Sesiones de fotografía en vivo, con una cámara reflex actual
5. Revelado de una película en blanco y negro
6. Contactos y revelado con ampliadora de los negativos de la película
7. Revelado sobre papel de las fotos de la película, composición y ampliaciones

CINE

Se han abordado diversos temas mediante la proyección de películas de vídeo:

- *el racismo
- *la violencia
- *los skin-heads
- *la guerra
- *las relaciones intergeneracionales
- *la familia
- *el mundo de la enfermedad
- *la autonomía personal
- *aproximación a otras culturas

INFORMÁTICA

Conocimiento y manipulación del entorno operativo y del funcionamiento del ordenador. Uso del software de gestión (procesador de textos y de datos a nivel de usuario)

Materiales de trabajo:

- PC IBM para cada alumno
- Impresoras de percusión
- Sistema operativo MS-DOS
- Paquete integrado de procesador de textos. Hojas de cálculo. Base de datos y estadística FRAMEWORK III

Prácticas realizadas:

Hardware:

- 1.Desmontar el PC a piezas e identificar la estructura interna
- 2.Instal.lación de conexiones de datos
- 3.Conocimiento de la impresora, unidades de disco, pantalla y targetas de control Software

Software:

- 1.Uso de los principales comandos del sistema operativo:
DEL3, COPY, FORMAT, DIR, LABEL, TIME, CD, A:,DISKCOPY, CHKDSK, MRDIR, RMDIR...

FWIII:

- 1.Copia e instalación del FWIII
- 2.Teclas de navegación, menus. Librerías y directorios. Método WINDOWS
- 3.Creación de un texto
- 4.Edición de un texto. Opciones de formateo, edición de márgenes, sangrías, trabajos por bloques.
- 5.Gravación y recuperación de ficheros
- 6.Impresión de ficheros.

DIBUJO TÉCNICO

- 1.El croquis acotado
- 2.Realización de un dibujo a escala. Escalas de reducción. Escalas de ampliación. Dibujo a escala de una silla.Visión frontal, superior y lateral
- 3.La 3a alimentación. Dibujo a escala de la misma silla y a partir de los ejes trigonométricos.
- 4.Dibujo en perspectiva aérea de una ciudad.
- 5.Dibujo en perspectiva. El punto de fuga:dibujo de una casa
- 6.Dibujo del interior de una habitación y del mobiliario
- 7.Dibujo de un vehículo en perspectiva

La disposición horaria de estos talleres, a lo largo de la semana, fue durante el curso pasado la siguiente:

CURSO 92-93	MAÑANAS de 9 a 13h
	TARDES de 15 a 17h

AULA COMPENSATORIA

Objetivos generales marcados y asignaturas que hemos decidido potenciar en la COMPENSATORIA:

- Lenguaje: refuerzo de la escritura, la lectura y la comprensión de textos.
- Matemáticas: refuerzo en la capacidad de cálculo en operaciones básicas, en el pensamiento lógico y espacial y en el reflejo de todo ello en la vida cotidiana.
- Ciencias: conocimiento del propio cuerpo y de los hábitos de higiene y salud en vistas a su correcto desarrollo
- Sociales: conocimientos de geografía y acercamiento a una diversidad de culturas de diferentes tiempos y lugares, estudiando la adaptación al medio.

Los chicos y chicas tienen cada día una de estas materias, en grupos de a cuatro con educador, considernado el nivel de cada uno de ellos a la hora de configurar dichos grupos, a pesar de que en esta área educativa se evidencia que cada alumno tiene un nivel y unas carencias diferentes en relación a los demás.

5. EVALUACIÓN

El ritmo de los talleres es positivo y se adapta en cada momento a la capacitación y las limitaciones de los chicos y chicas. En talleres como carpintería, electricidad, construcción y fontanería se van ampliando poco a poco las capacidades personales, asumiendo aprendizajes progresivamente más complejos, procurando que todo lo que se haga, por muy "manual" que parezca en algunos casos, constituya un nuevo hábito de trabajo adquirido y una conquista personal de la propia capacidad de análisis y razonamiento y comprensión del trabajo que se desee ejecutar.

En talleres como cocina, cerámica, fotografía, informática... cuyos resultados son más inmediatos, se evidencia la capacidad de expresar la propia creatividad, son más atractivos y exigen menos esfuerzo personal a la hora de ubicarse.

Estando muy motivados a priori, estos talleres reclaman estimular la atención y la concentración de forma continuada para conseguir resultados positivos en lo que se hace.

En alguno de estos talleres hemos observado que el horario actual tiene la ventaja de ofrecer una variedad de asignaturas (con todo el enriquecimiento del mundo de las herramientas, los materiales y los procesos que cadauna de ellas conlleva) que ayuda a que la semana resulte amena y "se consume deprisa", según lo que ellos mismos manifiestan.

Por contra, en madera, electricidad y construcción o fontanería, evaluamos que los proyectos que son de ejecución más compleja y lenta se dilatan mucho en el tiempo a razón de un día por semana, provocando crisis de motivación en los chavales ante objetos que tardan mucho en despachar.

En estos momentos estudiamos la posibilidad de que estas asignaturas se lleven a término de forma más continuada, en ciclos de elaboración de proyectos y permanencias en un mismo taller de cuatro o cinco mañanas seguidas, con la finalidad de continuar ofreciendo la misma variedad.

Nos remitimos al punto 3., para reiterar nuestra intención de deslindar la función de tallerista de la del educador, puesto que ello repercute negativamente en el seguimiento pedagógico individualizado. En base a ello, hemos elaborado un programa de inclusión de talleristas voluntarios.

Las excursiones semanales cubren la demanda lúdica de los chicos y chicas y suponen un "descanso activo" del ritmo intenso de trabajo de la semana. Se pone además un especial énfasis especial en aspectos de socialización. La comunicación, el respeto a los demás y a la Naturaleza.

En este espacio organizamos visitas culturales o encaminadas al mundo de los oficios, alternándolas con salidas al campo. Hasta el momento, hemos visitado:

- *Museo etnológico
- *Museo marítimo
- *Museo de zoología
- *Ciudad romana
- *Museo de la ciencia
- *Parque zoológico
- *Puerto
- *Exposición de vikingos
- *Planta de reciclaje de residuos sólidos
- *Taller de vidrio artesanal
- *Imprenta
- *Fábrica de pintura Bruguer

EXTRACTO DE LA MEMORIA DEL CURSO 92-93

Todas las actividades planificadas a principios de curso se fueron llevando a cabo tal como se había previsto.

CASAL ABIERTO

1.-ACOMPANAMIENTO ESCOLAR/DESAYUNO:

Se ha ido a buscar a su casa a entre 40 y 50 niños diariamente, a cargo de 15 educadores y monitores.

Como factores a valorar, cabe mencionar que a alguna familia nueva le ha costado mucho adaptarse al hecho de que los niños vayan a la escuela (levantarse temprano, que vayan bien vestidos y limpios, etc...). Ha sido necesario resolver muchos casos de falta de vestuario, limpieza y baño (por enuresis nocturna) y material escolar.

2.-BAÑO Y ROPERO:

Ha seguido el funcionamiento de turnos de uso de la bañera por la mañana, antes de ir a la escuela. La incorporación del grupo de Casalito ha incrementado mucho el uso de la bañera durante las horas de ludoteca.

El ropero, para resolver situaciones de emergencia por falta de ropa o por traerla mojada o rota, ha seguido una rotación continua de stock. Hemos ido supliendo durante varias veces al año la ropa necesaria.

3. MEDIODIA:

A esta hora se ha ido a buscar a la escuela aquellos niños que vienen a comer. Dos veces por semana les hemos llevado a la piscina y el resto de días han jugado en el patio y hecho deporte. En la piscina aprovechamos para trabajar los hábitos de higiene personal y siempre nos duchamos con champú.

4. COMEDOR:

Como siempre, los niños llegan al comedor, se lavan, comen, ayudan en las tareas del comedor y se les acompaña a la escuela.

Tanto en este servicio como en el acompañamiento, se ha potenciado el grupo reducido, consistente en un educador que se sienta a la mesa con 5 niños, siempre los mismos. Esto es imprescindible para dar una referencia estable y evitar la masificación y el anonimato.

5. REFUERZO ESCOLAR:

Hemos contabilizado casi 31.000 horas/niño de refuerzo escolar, que sigue integrado en la dinámica de la actividad de la tarde: todos los niños y niñas, cada uno en su grupo de edad, hacen refuerzo escolar en función de su nivel de aprendizaje.

Incidimos en todas las capacidades de los niños/as y de los aprendizajes más básicos para poder seguir el curso escolar con aprovechamiento. Ello se consigue gracias a que cada 5 o 6 niños tienen un monitor que les hace el seguimiento, asesorado por el educador del grupo de edad.

Este último aspecto es el que se ha trabajado más: con cada niño se intenta desvelar, motivar y estimular el interés por los temas escolares y un compromiso por mejorar su base para entender y aprovechar mejor la enseñanza escolar.

Los resultados son muy positivos y ya se empieza a observar el aumento relativo del nivel de aprendizaje de los niños, sobretodo de aquellos que empiezan la primaria después de haber estado 2 o 3 años en el Casalito, haciendo una hora de refuerzo diaria.

En el último trimestre, iniciamos el programa de CONTACTO ESCOLAR, mediante una voluntaria (asistente social) que ha concretado y recogido por escrito las entrevistas periódicas entre los educadores y los maestros. El objetivo era llevar adelante el refuerzo escolar de manera coordinada con la escuela y colaborar en todo aquello que estuviera en nuestras manos. Valoramos este trabajo muy positivamente aunque haremos una evaluación más profunda al final del curso 92-93.

6. CASALITO:

El Casalito dispone de un espacio propio, compartido con el comedor y ha estado lleno todo el año: 40 niños y niñas de entre 18 meses y 6 años. De momento se atienden los casos más urgentes, ya que no disponemos del espacio suficiente para poder atender a todos los que se encuentran en lista de espera (21 niños).

7. AREA SOCIAL:

En el Casal Abierto, el trabajo que hacemos con el niño nos posibilita acceder a y a mejorar las relaciones niño-familia.

Las demandas de ingreso al Casal provinieron en un 10% de escuelas del barrio, en un 70% directamente por parte del usuario y el 20% restante por parte de los servicios sociales propios del Raval.

De cada petición se elaboró un estudio de la familia para tener un conocimiento global de las la misma. Los factores que determinaron si una familia podía participar en el Casal fueron:

- Que los padres pasaran por una situación difícil, material o psíquicamente.
- Que los niños se encontraran en una posición de riesgo social alto: predelinuencia, droga, absentismo escolar, situación de abandono, malos tratos...

Durante el año 1992, se prestó apoyo a 32 familias, trabajando todo el aspecto social globalmente. Ayuda que se ha coordinado con los centros de atención primaria y los EAIA de la zona. Igualmente hemos atacado el paro, derivando casos a centros de ocupación y formación profesional como el APIP.

Se han llevado a cabo reuniones con los padres/tutores de niños y los educadores, con la finalidad de dar a conocer las actividades y el trabajo que se hace con sus hijos.

También se organizaron otros actos de participación de las familias como la cena de Navidad

Se renovaron los acuerdos con 26 familias (59 niños) y se aprobó el ingreso y la firma de acuerdos de 9 familias más (15 niños). El total de bajas, bien por internamiento o por edad, ha sido de 10 familias (21 niños) no contabilizadas en las anteriores. A finales de 1992 quedaban, por consiguiente, 74 niños y 35 familias.

Se tramitaron 37 becas de libros de EGB y 12 becas de comedor del Ayuntamiento.

CASAL DE TIEMPO LIBRE

Todos los niños del Casal Abierto han usado habitualmente los servicios del Casal de Tiempo Libre. Además hay otros niños que están solamente inscritos en este programa. Su organización se basa en cuatro grupos de edad:

CASALITO de 18 meses a 6 años, con una lista de 45 niños y un promedio de más de 35 diarios.

PEQUEÑOS de 6 a 9 años, con 40 niños en lista y una asistencia de más de 30 como promedio diario.

MEDIANOS de 9 a 12 años, 40 niños en lista y más de 30 de promedio.

MAYORES de 12 a 16-17 años, con 30 niños en lista y más de 25 diariamente.

Cada grupo ha funcionado a diario, siguiendo la programación. Los grupos que presentan mayor complejidad son los de CASALITO y MAYORES, dada la diferencia de edad que hay en la composición de ambos. Valoramos que habrá que dividirlos en dos subgrupos para hacer más efectivo el trabajo pedagógico.

Se han seguido ofreciendo las actividades de sábados por la mañana y una excursión al mes de conocimiento del entorno metropolitano y de la provincia.

Igualmente, en 1992 volvimos a participar en la programación de actividades lúdico-culturales de la Roda d'Espectacles.

Se organizaron, con éxito y con la participación total de 80 niños:

- 1 turno de colonias de Navidad de 4 días en Olot con los niños de Casalito y Pequeños y otro en Planoles con medianos y mayores.
- 1 turno de colonias en Semana Santa de 4 días, en el Refugi Artigues de Planoles.

Por otro lado, los días de fiesta (Navidad) en que no había colonias, hicimos TIMBAS (jornadas de 10 de la mañana a 6 de la tarde, que normalmente son excursiones en las cuales se intenta aprovechar y gozar de las actividades de la agenda cultural, lúdica y deportiva de la ciudad)

Por lo que respecta al verano, ofrecimos 3 turnos de colonias, 1 de 3 semanas en Sant Guim de Freixenet (Lleida) y 2 de 15 días, uno en Sant Guim y el otro en Planoles.

El resto de periodo estival organizamos TIMBAS. A lo largo de las colonias se hicieron campamentos y rutas, excursiones de 2-3 días de descubrimiento de la Naturaleza. En general, la asistencia fue considerable durante todo el verano, con una media de 88 niños.

Durante agosto, contactamos con el dueño de una masía de la localidad de Sant Hilari de Sacalm (El Molí d'en Boscà) quien nos lo cedió para pasar en él periodos de vacaciones con los niños. Dicha masía, pero, se debe arreglar y acondicionar, tarea a la cual nos hemos dedicado con gran ilusión i con la ayuda de varios grupos de voluntarios.

Las obras del nuevo local de la calle Junta de Comerç están muy avanzadas y parece que para el curso 93-94 ya nos podremos instalar en ellas.

AULA PRE-TALLER

La APT ha activado durante el curso 92-93 dos cursos simultáneos.

2º curso, con los chicos que ya participaron en el servicio en el curso 91-92 (aunque el Aula se fundó en febrero de 1992)

1º curso, con 10 plazas nuevas que han ocupado, a lo largo del curso, 12 chicos.

Los objetivos generales del Aula se mantienen como eje sobre el cual se vertebra toda la actividad:

- 1.- La capacitación laboral y la adquisición de los hábitos propios del mundo del trabajo.
- 2.- La recuperación y el refuerzo de la propia autoestima y valoración positiva de uno mismo, abierta al futuro.
3. El trabajo hacia la socialización positiva y estable, con la ampliación progresiva de los límites a la frustración y el dominio de la impulsividad.

Objetivos que se orientan, todos ellos, a la adquisición de la autonomía y la autogestión personales. Los talleres que durante este curso se han puesto en marcha han sido:

En el horario de mañana:

- madera
- construcción
- fontanería
- electricidad

En el horario de tarde:

- fotografía y video
- procedimientos pictóricos
- cerámica
- informática
- cocina
- dibujo técnico

PROJECTE MATERNO-INFANTIL

1.- Introducció i Història

El suport materno-infantil va néixer com una resposta col·lectiva a situacions de mancances psico-socials de mares joves.

La resposta a aquestes mancances a través del suport materno-infantil té un caràcter preventiu perquè es tracta de mares amb fills molt petits, és a dir, dèzerca, tres anys.

És un projecte més dins l'acció global que Càritas fa en barris on hi ha un nombre important de famílies amb precarietat econòmica i dificultats psico-socials. El nostre intent és fer una tasca d'ajuda i promoció per col·laborar en la integració social d'aquests col·lectius més desfavorits. És una activitat més per a la integració familiar.

2.- Definició del projecte

El projecte de suport materno-infantil es defineix com un projecte d'atenció simultània de la mare i el fill o fills menors de 3 anys amb l'afany de recolzar i potenciar la funció materna.

3.- Què és la funció materna?

Per ser mare no n'hi ha prou d'engendrar i portar al món un nadó, sinó que comporta, a més, complir amb unes funcions:

- Funció nutricional - Donar aliment i afecte a l'infant per tal de cobrir les seves necessitats bàsiques per viure.
- Funció d'atenció física i higiene - Netejar, alliberar-lo de la incomoditat, vestir-lo, abrigar-lo...
- Funció d'empatia o de consonància emocional - Capacitat per entendre el fill i fer-se entendre la mare.
- Funció de contenció - Capacitat de percebre i rebre neguits del nen. Fer-se'n càrrec i retornar-los-hi d'una manera més elaborada perquè siguin més tolerables per a l'infant.
- Funció d'interrelació - La mare fa d'intermediari en la relació del nen amb els altres i amb el seu entorn.

És a través d'aquestes funcions i en la mesura que es realitzen, que s'estableix el vincle afectiu entre el nen i la mare i es configura la personalitat del nen i l'esquema de funcionament de les relacions posteriors del nen amb els altres.

Les relacions i experiències que viu el nen els primers anys

de vida són estructurants de la seva ment i per tant són decisives per al seu posterior desenvolupament. D'aquí la importància de poder intervenir de manera precoç en la relació mare-nen, sobretot en situacions en què es detectin dificultats i/o disfuncions en aquesta relació mare-nen.

4.- A qui va adreçat

En descriure aquest projecte es pensa preferentment en mares adolescents i/o primerenques que desconeixen com atendre els seus fills i que:

- tenen una història social i personal conflictiva i/o amb dèficits importants;
- tenen relacions patològiques amb els infants;
- mantenen relacions conflictives amb els membres del seu nucli familiar.

5.- Objectiu general

Recolzar i potenciar la funció materna i vetllar pel desenvolupament integral i harmònic dels infants.

6.- Objectius específics

- 1 Fer una tasca preventiva a partir de la detecció precoç de les dificultats i/o mancances dels infants i de les mares.
- 2 Que les mares atenguin els seus fills de forma correcta i comptin per a aquesta tasca amb el suport i l'ajuda dels educadors.
- 3 Dotar les mares dels coneixements bàsics que els ajudin a desenvolupar la funció materna i potenciar els recursos personals.
- 4 Ajudar a descobrir la responsabilitat de la maternitat i els aspectes gratificants de la relació mare-fill.
- 5 Acompanyar el nen en el procés de creixement (estimulació, contenció, aprenentatges, socialització...) i preparar-lo per a la separació de la mare i participació en un centre escolar (guarderia, parvulari, escola)

7.- Activitats

Les activitats que es duran a terme per tal d'aconseguir els objectius proposats seran:

- . Atenció a les necessitats quotidianes de l'infant:

bany, alimentació, joc, seguiment mèdic...

- . Xerrades específiques de formació i d'informació adreçades a mares: puericultura, psicologia, planificació familiar, toxicomanies...
- . Espais pràctics de costura, cuina, alfabetització...
- . Espais de relació grupal: esmorzars, assemblees...
- . Espais de relació amb l'entorn: sortides culturals i recreatives.

8.- La metodologia i les tècniques

Tota la tasca del projecte es basa en la pedagogia de desvetllar les capacitats latents de les mares, partint de les necessitats personals i de la seva realitat.

Dins aquest marc metodològic general es treballarà per:

- L'atenció individual - Donar suport personal i emocional a cada mare perquè aquesta estigui disposada a aprendre, estigui motivada i pugui donar una bona atenció als seus fills.
- Ensenyament actiu - "Ensenyar fent" i "aprendre fent". L'educador estarà amb la mare i la suplirà sempre que li pugui servir d'aprenentatge.
- L'atenció grupal - Potenciar les capacitats de relació, de saber escoltar, de respectar a l'altre, d'aprendre de l'altre.

Tot el projecte parteix d'una programació prèvia i de posteriors avaluacions periòdiques que permetran anar fent correccions a aquesta programació.

9.- Durada

El projecte tindrà una durada d'onze mesos, quinze dies dels quals seran de formació, preparació i programació del projecte. Això correspon a treballar sense mares ni infants durant quinze dies naturals cada any.

Estudiada la situació real del grup de mares de cada projecte, es podrà escurçar la seva durada adequant-lo, potser, al calendari escolar.

Per a les mares i els nens l'estada en el projecte de suport materno-infantil serà d'un any i es valorarà individualment d'allargar aquesta estada a dos anys tenint en compte:

- . l'edat del nen
- . el grau d'assoliment d'objectius i la possibilitat de

- millorar-lo
- . la motivació de la mare
- . la conveniència de beneficiar-se d'algun altre recurs

La valoració per poder perllongar l'estada en el projecte es farà conjuntament entre el servei d'infància, el gabinet psicològic, la secció territorial corresponent i l'educador del projecte.

10.- Personal que hi intervé

Personal fix

Els professionals que de manera regular porten a terme el projecte. Seran dues educadores a les quals se'ls valorarà:

- . les aptituds per desenvolupar tasques domèstiques de manera correcta,
- . l'experiència com a mare de família,
- . la capacitat per treballar amb infants petits,
- . la capacitat i voluntat per treballar en equip,
- . l'edat. Es pensa que no haurien de ser persones ni massa joves ni massa grans (entre 30 i 50 anys).

Personal col.laborador

Els professionals que de manera puntual i programada aporten el saber de la seva disciplina a les finalitats del projecte. Seran principalment: psicòleg, metge pediatre, especialistes en planificació familiar, en toxicomanies, alfabetització... Es tractarà tant de personal voluntari com remunerat.

Altres

Que col.laboraran en moments puntuals, sempre de manera voluntària, que donaran un suport específic davant unes necessitats concretes (sortides, acompanyaments, atenció als infants mentre les mares estan en les xerrades...)

El personal fix haurà de compartir totes les tasques del projecte i treballarà en equip, compartint la quotidianitat del projecte.

11.- Àmbit d'actuació

El projecte es referirà generalment a un territori geogràfic concret i limitat. Com a tal, dependrà de la secció situada en el territori.

El projecte, que dependrà directament de la Secció Territorial, tindrà relació periòdica amb el Servei d'Infància i Famílies de Càritas Diocesana de Barcelona i totes les funcions i responsabilitats de cada instància es regiran segons els que ja està escrit en documents específics.

Setembre 1993



in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

INSTAL·LACIONS PER A JOVES

On són i què hi trobareu



XALET DE COLL DE PAL
(Guardiola de Berguedà)
A 1.900 m d'alçada i dins
el Parc Natural del Cadí-Moixeró

Allotjament i alimentació
Escola de Natura a càrrec de biòlegs
Itineraris pel Parc, amb guies
Lloguer de material i cursets d'iniciació a l'esquí



RECTORIA DE SANT JOAN DE FÀBREGUES
(Rupit i Pruit)
A 3,5 km de Rupit i en l'entorn de les Guílleries

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions amb bicicletes de muntanya
Visites a granges
Esports d'aventura
Piscina municipal a Rupit



RECTORIA DE CASTELLAR DE N'HUG
Al centre de la vila, antiga rectoria
totalment restaurada

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions a les fonts del Llobregat
Polisportiu municipal



SANTA MARIA DEL PRIORAT
(Castellfollit de Riubregós)
Conjunt medieval dels
segles XI i XII a 300 m del nucli urbà

Allotjament i alimentació
Excursions guiades
Polisportiu i piscina municipal

Informa-te'n a:

Diputació de Barcelona
Servei d'Acció Territorial
Oficina del Pla Jove
Tel. 402 22 22 (ext. 7320)



Diputació de Barcelona

Servei d'Acció Territorial
Oficina del Pla Jove

guany-, en començar el període de preinscripció i matriculació a les escoles bressol i els parvularis es constaten els problemes de planificació de l'educació infantil, o més ben dit els problemes de la manca de planificació.

editorial

PRIMER i general problema: el desequilibri entre una oferta d'homologació dubtosa i quantitat minvant i una demanda creixent a desgrat de la baixa taxa de natalitat.

SEGON problema: la desigual ubicació de l'oferta. Hi ha barris i poblacions sense cap plaça d'escola bressol, o amb forta manca de les classes de tres anys, i n'hi ha sense presència, o amb baixa presència d'oferta pública.

TERCER: la falta de coordinació i de coherència entre les poques escoles bressol -primer cicle- i els parvularis, generalment incomplets -segon cicle del nivell d'educació infantil. La llei posa com una obligació «l'estreta relació» entre aquests dos cicles i el pri-

mer de l'educació primària, com a garantia de continuïtat i de qualitat de l'educació.

QUART: les diferències entre les tipologies de projecte educatiu, que comporten diferències d'horari, de calendari de vacances, etc., entre les escoles bressol i els parvularis.

Aquest any ens sembla notar d'una manera especial

- una demanda excepcional, molt per damunt de l'oferta de 0 a 3,
- una oferta de 3 a 6 més basada en circumstàncies conjunturals (tenir espais, tenir pressupost) que en un esforç de planificació per atendre en quantitat i qualitat la demanda.

És en aquest període quan es mostra la palmària contradicció entre llei i realitat, quan es constata la necessitat d'ordenar la política educativa a la planificació amb coherència pedagògica, més que a l'augment descoordinat. Aquest és el canvi que ha de revertir en un millor servei als ciutadans.

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: ELOGI DEL RELAT/Roser Ros	4
Educar de 0 a 6 anys: PRIMERA INFÀNCIA I INTERCULTURALITAT/Francesc Carbonell	7
Escola 0-3 anys: ESPAI FAMILIAR/Montserrat Jubete	10
Escola 0-3 anys: CRONOLOGIA D'UN ASSESSORAMENT/Escola bressol Pau	15
Bones pensades	19
Escola 3-6 anys: ENTREM A LA PINTURA/Marta Badia	20
Infant i societat: BEBETECA/Mercè Escardó	25
Infant i societat: LA INFÀNCIA ALS MITJANS DE COMUNICACIÓ/Puri Biniés	29
Infant i salut: L'AFECTIVITAT A LA FAMÍLIA I L'ESCOLA/Amado Benito de la Iglesia	33
El conte: RUMPELTILTSKIN/Roser Ros i Vilanova	36
Fragment	39
Informacions	40
Abstracts	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

sumari

Espai per a una creativitat sense límit

plana oberta

Apunts per a un enfocament sistèmic a l'escola

La teoria general de sistemes es basa en el fet que un sistema en el seu conjunt és qualitativament diferent a la suma dels seus elements individuals, amb un comportament també diferent.

Tradicionalment la psicologia ha vist l'individu com una unitat i s'ha estimat que les seves característiques i processos de desenvolupament són part d'aquesta unitat.

L'enfocament sistèmic veu l'individu com a part del sistema major que constitueix la família. En aquest marc més ampli, la conducta no és considerada ni independent de les condicions ambientals, ni producte de processos intrapsíquics, sinó el resultat de l'interjoc de processos recíprocs entre les parts interactuants.

La nostra pràctica diària com a educadors ens ensenya que molts dels problemes que poden donar-se en els nens podrien haver-se solucionat amb una bona preven-

ció, amb mesures «profilàctiques» més que «curatives».

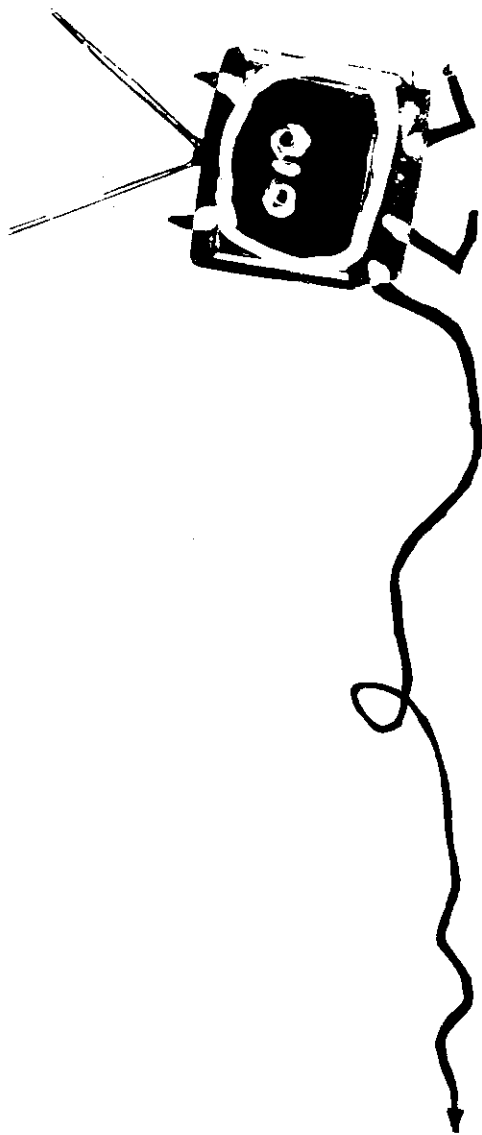
Estem acostumats a fer una lectura focalitzada i lineal. Focalitzada en el nen i el símptoma, i lineal, o sigui, causa-efecte. Si intentem veure-ho sota la perspectiva sistèmica el nostre punt de vista s'amplia a tots els elements que envolten el nen i amb els quals interactua: família, educa-

PAUL KLEE



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

MANILEY®



Una altra manera de mirar la televisió

Estimats amics i amigues,

Fa uns quants anys que el nostre col·lectiu es preocupa per la influència de la televisió en l'educació infantil i juvenil. Frequentment fem tallers a les escoles per aprendre a mirar la tele amb sentit crític.

Tenim una petita publicació titulada *Una altra manera de veure la televisió*. I, finalment, hem recollit quatre mil vuit-cents trenta-tres signatures per protestar per la utilització de la violència com a manera d'entretenir durant les hores d'audiència.

El passat 12 de novembre de 1993 vàrem portar aquestes firmes al president del Congrés, per exigir que la televisió fomentés valors democràtics com el diàleg, el respecte, la col·laboració i la solució de conflictes per mètodes noviolents.

A continuació, us fem arribar alguns suggeriments sobre possibles maneres d'utilitzar la televisió:

Què podem fer davant del poder atractiu de la televisió? És que potser és tan fort

dors, grup classe. No hem d'oblidar que nosaltres no som un element extern sinó totalment interrelacionat amb tots els altres, de manera que es crea, així, una xarxa en la qual el nen és un element més.

Aquest enfocament allibera el nen de l'«tiquetat», el nen no «és» hiperactiu, passiu, etc. El nen es «mostra» en aquest context d'una determinada manera.

Si no volem fer lectures fàcils del tipus «mals pares» o «nen problemàtic» haurem d'abandonar el model lògic lineal-causal per adherir-nos a la nova lògica circular sistèmica.

Com s'ha dit abans, si considerem al conjunt qualitativament diferent de la suma dels seus elements individuals i el *feedback* que entre els elements s'estableix, hauríem de fer-nos algunes preguntes: quins elements podríem canviar si volem modificar la conducta del nen? Com hem de considerar la nostra interacció amb el nen, la família i el grup-classe per tal de facilitar el canvi?

I per acabar, quines resistències trobem en nosaltres mateixos per facilitar el canvi?

Isabel Garcia Fontal

que ens hem de deixar portar? Sembla que no hi ha solucions màgiques i el camí, per als que volem que la televisió no sigui negativa, és llarg i dur.

Tot al llarg dels tallers que hem fet sobre la televisió se'ns han fet suggeriments, l'encert dels quals és diferent. A veure si algun dels que segueixen a continuació us fa ser-vei:

- Veure la televisió en un horari elegit prèviament després d'haver-ho parlat o comentat amb altres persones.
- Elegir els programes mirant la programació setmanal i comentar amb algú per què se n'elegeix un i no un altre.
- Parlar en família sobre els programes que es veuen. Quina era la idea principal? Se'ns transmet alguna cosa que no se'ns diu clarament? Què hi aprenem? Per què ens diverteixen? Quins aspectes positius hi hem trobat?
- Buscar activitats que podem fer en lloc de veure la televisió: llegir, dibuixar, passejar, xerrar, explicar acudits, jugar amb les joguines, visitar amigues...
- Col·locar el televisor en un indret de casa que no sigui el més important, de manera que quan algú la vulgui

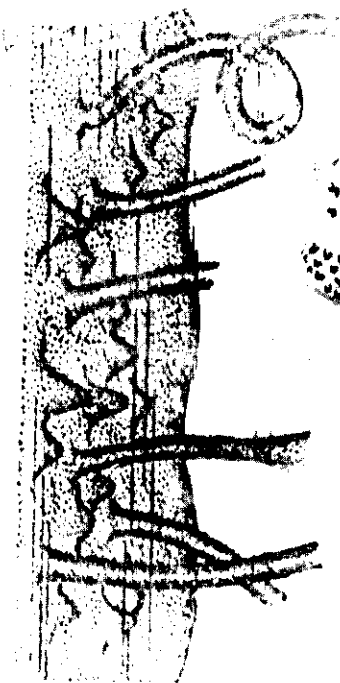
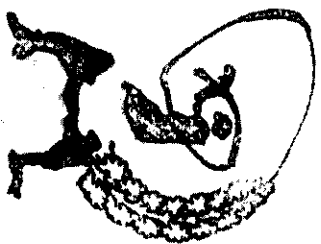
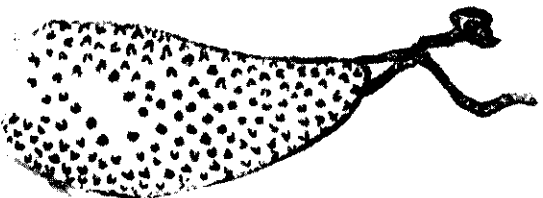
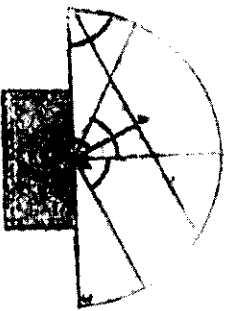
veure se'n hagi d'anar a un lloc separat i la família pugui desenvolupar la seva vida normalment. Facilitar amb aquest sistema, a les persones que no vulguin veure la tele, la possibilitat de fer altres activitats.

- Tenir el televisor guardat dins d'un armari i treure'l cada vegada que es vulgui veure. Això ens ajuda a pensar en els passos anteriors i evita que cada vegada que entrem a casa encenguem la tele de manera automàtica i irreflexiva.
- El Ministeri de Sanitat aconsella que els infants de menys de quatre anys no mirin la televisió.
- Igualment, recomana que els nens i nenes de quatre a onze anys no la mirin més d'una hora diària.
- Algunes persones han decidit no tenir televisor a casa.

Si teniu alguna altra idea, ens podeu escriure i ens l'expliqueu. Heu notat que la gent es posa contenta quan rep una carta? Escriure cartes és una de les possibles activitats per fer en lloc de veure la televisió. I la gent ho agraeix.

Colectivo Noviolencia y Educación

C. Alvariza 5. 7^a B
28011 Madrid



educar de 0 a 6

ELOGI DEL RELAT

ROSER ROS

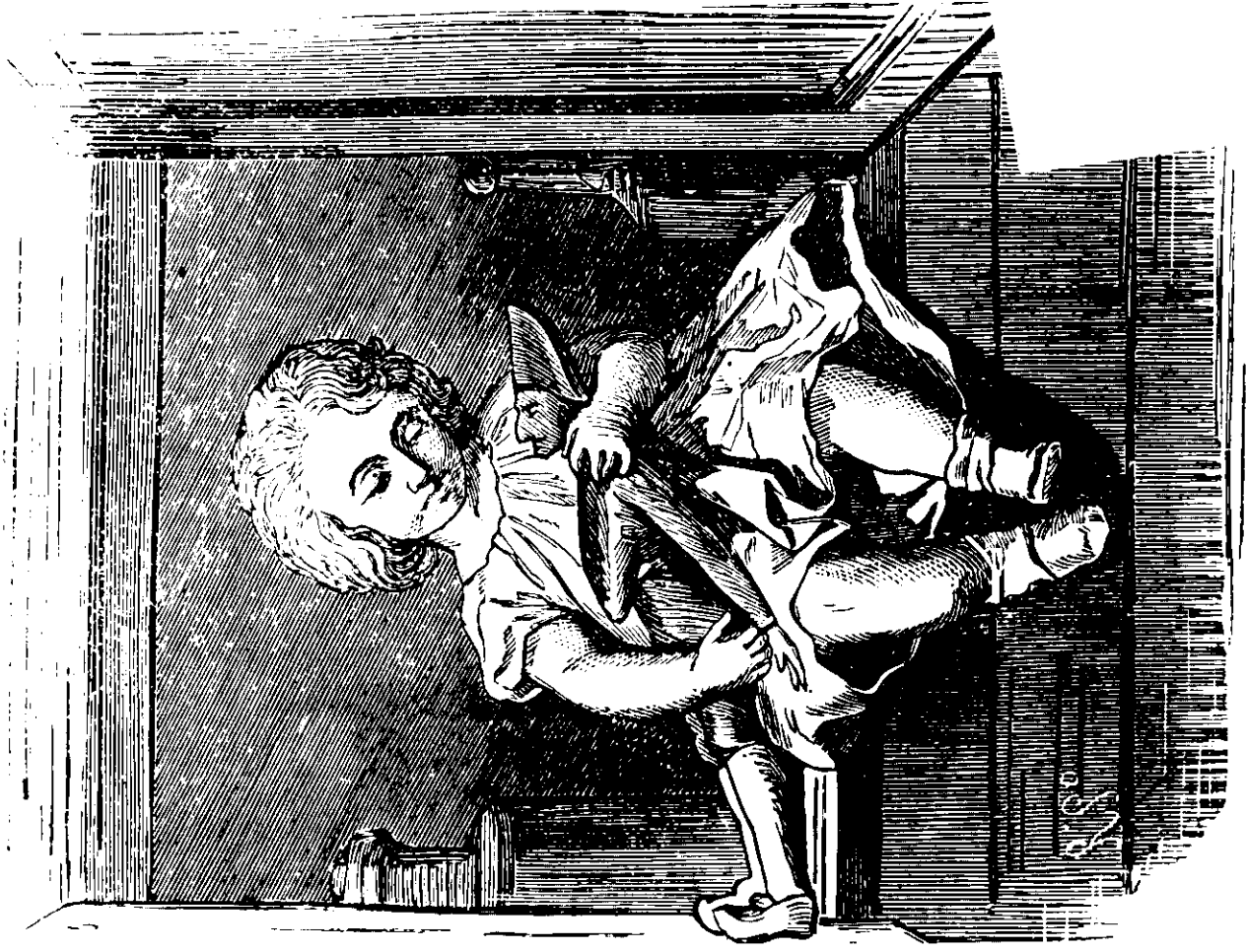
Ara pla, si l'hem feta bona! Mireu si és cas: se m'ha encomanat que escrigui unes quantes floretes per elogiar el gai plaer que proporciona relatar contes pel mer gust d'explicar-los, pel goig de passar una estona junts i pel simple fet que, des que el món és món, a la gent, ens agrada de xerrar-nos històries i anècdotes practicant el comodísim mètode del boca-orella. Fet i debatut, penso que els que m'han fet així encàrrec deuen voler de mi que convenci els que no tenen manies i encara practiquen amb una certa fe l'art d'explicar contes (o qualsevol altra cosa patlada que s'escrigui caure'ls a les orelles); però també deuen tenir ganes que ho intenti amb els que fa poc no gosaven explicar-ne, però que ara ja ho fan: i, posats a fer, inuexo que fins i tot els agradaria que m'introduís entre les files dels que encara són una mica reactis a la pràctica d'explicar relats (no s'hi posen per poc, ells, a l'hora de donar feina!). Tot plegat, per veure si faig alguns adeptes al club dels que pensen que la millor manera de respectar el fet narratiu és practicar-lo *gratia et amore*.

Sàvies paraules han estat dites

El cas és, però, que si m'exclamo no és pas pel fet que no m'agradi l'encàrrec. No senyors (que me'n sento molt cofoia de la confiança que semblen dipositar en mi i en les meves paraules), no, sinó pel fet que em sembla que això que ara tracten que jo els descobreixi, és més vell que l'anar a peu, per tal com fa una colla de segles que s'ha anat practicant així, però també s'escanua que algú a qui jo admiro molt i molt en va dir una, que... M'explicaré: el fet és que furgant entre les meves lectures preferides (que és cosa que molt m'agrada fer) ja fa temps que vaig trobar una frase, petita com un pinyol, però saborosa i sabentuda com poques i que quan us la digui (cosa que hauré de fer per escrit ja que damunt del paper no val això del boca-orella) molt em temo que a vosaltres, com a mi el dia que la vaig descobrir, us semblarà que ja no calen més paraules per argumentar això que ara vull lloar:

MIA FERRER

«Qui escolta una història està en companyia del narrador.»¹



Libro de estampas

Quina millor cosa podria haver estat dita a favor de l'acte de narrar que atorgar-li la categoria d'acompanyant de qui us està escoltant? I sobretot, si pensem en una societat com la nostra que, pel que sembla, és plena de problemes generats per la solitud a què es veu sotmes l'individu, la pràctica del boca-orella (que ve a ser una manera molt gràfica i pintoresca de dir que hom es comunica per la paraula) podria ser una bona solució. Està clar, però, que el fet que una persona tan assenyada i tan poc donada a tractar les coses amb lleugeresa (com fou el filòsof i pensador alemany Walter Benjamin, prou recordat darrerament a casa nostra per la seva accidental relació amb la vila de Portbou) hagués escrit una tan curta i enraonada floreta a favor de narrar, em fa dubtar de la validesa de les reflexions que jo, pobra de mi, pugui fer a l'entorn del tema. Segui com sigui, prometo humilment i solemnement esforçar-me tant com pugui a dir-vos quelcom que us sigui profitós. Però, per on començar? Què hauria de donar a entendre a tota aquesta colla de gent que no semblen quedar satisfets si després d'explicar un conte no proposen alguna activitat per tal d'assegurar-se que el missatge ha estat rebut com ells esperaven?

El relat és com una partida de... paraula

Potser em podria estrenar i dir-los que qui es disposa a relatar un conte s'hi hauria de posar com aquell que convida a fer una partideta, l'única regla de la qual (i que cal respectar inexorablement) és que qui ens comanda ara a tots és la paraula, una fadrina de mena bellugadissa, propensa a la xerrameca, amiga del safareig i de la tafania, provista d'una envejable vocació de jugar i de fer jugar el joc del boca-orella. Ah! i que no busca altra contrapartida, en aquest entreteniment, que explicar-se i algú que se l'escolti. Pràctica el seu ofici amb aital desvergonyiment que no li importa de fer-se seves les xerrameques i xafaderies (ja siguin antigues com el món, ja siguin noves com el darrer casori de l'any...), mentre li serveixin per anar conservant el tipet (senyal que fa exercici!). És a dir, mentre salut i força li quedin per fer-se sentir i deixar-se escoltar.

La veu mentora de la paraula

I com que parlem de relat i no d'altra cosa, just és reconèixer que l'única, la millor i la indefugible mentora que li cal per anar d'una banda a l'altra, a la nostra pubilla la paraula, és la veu. No us enganyeu: aquesta dama, tot i el seu posat humil (qui sap si ell és la causa que -sobretot els mestres- la tractem tantes vegades com si de la Ventafores es tractés?) compta entre les planes del seu currículum amb un gloriós passat, un sòlid present i un gens incert futur, i, segons tots els indicis, sembla haver estat l'única capaç de convertir el fet de narrar en un joc en el qual el narrador cerca de seduir l'oient i fer-lo presonar amb els renous dels seus sons, mentre aquest, al seu torn, prova de retenir quelcom d'allò que explica el narrador, ni que sigui l'eco. I gràcies a la seva desinteressada intervenció (la de la veu, s'entén) s'assegura la possibilitat

tat de la repetició i difusió del fet narratiu, que es converteix, així, en un fenomen comunicatiu.

La comprensió no és pas l'única ni la primera capac de seduir

Podria continuar dient-vos a la colla de vells narradors que possiblement estiguen llegint aquest elogi del relat, i també a vosaltres, que us heu incorporat al club recentment, que no cal pas que us escarrassau a posar-vos com a finalitat la total i íntegra comprensió d'allò que expliqueu. Més aviat us cal pensar (i confiar) que els contes que haureu triat per explicar no convé que siguin entesos de la mateixa manera per tothom; ni tan sols heu de voler (més aviat us n'haurieu de malfiar) que siguin rebuts amb la mateixa intensitat per tots i cadascun dels que formen el vostre auditori, car ningú és igual a cap altre i, consegüentment, cadascú se sentirà atret per l'aspecte que més el fascini (per a un serà la vostra veu, per a un altre serà el gest, per a aquest serà el lloc que ocupa a la rollana, per a aquest altre la somnolència que li encomana l'hora del conte... i potser tan sols un d'entre tots se sentirà atret, d'entrada, pel contingut del conte!). Però això no us ha pas de treure la son. Mireu sinó, que bé que s'explica el personatge de Marco Polo, recreat per Italo Calvino al seu llibre *Les ciutats invisibles*:

"Jo parlo, parlo -diu en Marco- però el qui m'escolta relé només les paraules que espera. Una és la descripció del món a la qual concedeix l'òida benigna, una altra la que donarà la volta dels grups de descarregadors i gandolers en els molls de casa meua el dia del meu retorn, una altra la que podria dictar en edat avançada, si caigués presoner de pirates genovesos i em possessin al cep a la mateixa cel·la amb un escriptor de novel·les d'aventures..."

Els nostres aliats: una atmosfera plaent i el temps

Aquestes paraules de Marco Polo em fan pensar com, més que no pas la total comprensió de les nostres narracions, ens convé procurar que els nostres oients es trobin formant part d'una atmosfera que, per agradosa i plaent, els sigui grat de guardar en els replècs de la seva memòria més oculta. Penseu, per un moment, que sense semblant clima, mancats de la possibilitat d'emboïllar els fragments de contes que encara podem recordar amb la fina teranyina feta dels delicats i evocadors fils capacos de pintar-nos amb tota precisió l'indret en què ens fou confiat cert conte, o que ens permet rememorar la color de la llana del jersèi que duia la mestra que de menuts ens duia, ben agafats de la maneta, per les meravelloses -o, a cops, inquietants i plenes de perills- terres dels contes, privats d'aquests significatius detalls, fins i tot nosaltres hauríem estat incapaces de retenir allò que en algun moment vàrem escoltar, i llavors -ai las! l'art d'explicar s'hauria perdut. I després hi ha el temps, aquest aliat que sovint sembla que oblidem quan ens agita aquella mena de ball de sant Vito i que ens omple de por el cos no fos cosa que se'n escapés

el tren dels aprenentatges; sembla que no ens recordem que la repetició una i altra vegada, i encara totes les altres vegades que convingui, és una de les moltes maneres de què disposa l'infant per dominar el món. Apliquem-ho a les narracions; sobre la base de dir i redir un conte, d'explicar-lo i tornar-lo a explicar, fem possible l'arribada d'aquell moment en què, assegurada la comprensió de l'argument, ja sembla que ens veiem amb cor d'iniciar, a dos, el joc de la recreació: però primer ens cal saber-lo fil per randa, abans que arribi el temps d'afegir, d'inventar i, fins i tot, d'interpretar (de manera inconscient encara) i més tard d'entendre certs símbols. No oblidem que el temps és un dels elements que més han contribuït a enfortir aquests relats que ens vénen de segles amunt. Els forja com ningú no ha estat capaç de fer-ho en les fargues subterrànies de la tradició popular. Els confereix una capacitat especial que ens enamora les orelles, i no ens fa cap mena de vergonya confessar-nos que, molt abans de poder-los comprendre, ja ens havien agradat només d'haver-los sentits. I no és fins bastant després quan, ja grans, ens adonem que transporten en el seu si veritats molt importants, de les quals se ns faria difícil parlar si no ho poguéssim fer així, a l'estil dels contes. Perquè -per dir-ho amb paraules de Carles Riba- no és precisament una moral allò que ens ensenyen, sinó una immensa i fonamental experiència en l'estat pur.

A manera d'epíleg

I, vist que el temps se'n acaba (i també ho fa el paper), podria acabar dient que em donaré per ben pagada si se'm concedeixen encara uns minuts per tal d'ordenar aquestes quatre ratlles que tot just acabo d'endegar amb l'intent que ens s'escrin a tots, a vosaltres, a mi, per ordenar les idees i endreçar-nos el cap:

- Que no ens faci por confiar les paraules de què són fets els nostres relats a aquesta excel·lent memòria que ha demostrat ser, des de sempre, la veu; ella sap prou bé que una de les seves principals missions consisteix a seduir l'auditori (estiguen segurs que ella mai no ens furtaria aquest plaer);
- Confieu en qui us escolta: si es manté al vostre costat és perquè l'empeny la necessitat de retenir les vostres paraules, d'entre les quals, no en dubteu, collirà tan sols les que ell ja esperava sentir tan bon punt heu obert la boca;
- No siguem eixelebrats i no us deixeu dur per la pressa a l'hora de cercar la comprensió dels vostres relats. Que mai no ens hàgim de penedir d'haver estat els causants d'un record fred, aparent, superficial (obligatori...). Interroguem el temps: ell coneix més bé que ningú quanta paciència i quanta dosi de deixar fer calen fins a estar segurs que el que un conte transporta ha calat fort en una persona.

R.R.

Notes

1. BENJAMIN, Walter: «El narrador», Madrid: *Revista de Occidente*, núm. 119, 1973.
2. CALVINO, Italo: *Les ciutats invisibles*, Barcelona: Empúries, 1985.

PRIMERA INFÀNCIA I INTERCULTURALITAT

L'increment de fills de treballadors africans a les nostres escoles, imposa una atenció individualitzada (i a vegades, menys, grupal) a unes característiques culturals noves per als educadors, per a la qual estem mancats d'eines teòriques, metodològiques i actitudinals. La identificació i desactivació dels prejudicis, la lluita contra tota mena d'exclusió i per la conculcació de drets humans, cívics i polítics, i l'assumpció del conflicte que implica el xoc interètnic, són aspectes bàsics en la pràctica d'una pedagogia intercultural que porti a una integració positiva. És una tasca de tots, i ha d'incidir significativament tant en els infants autòctons com en els migrants i en l'educador mateix. Els primers anys de la vida dels infants són, també en aquests aspectes, d'una importància cabdal.

FRANCESC CARBONELL

No recordo la xifra exacta, però s'acosta a la vintena el nombre d'infants de pares africans (marroquins i, principalment, gambians) que, segons em deia una educadora, s'han preinscrit a una escola bressol pública de Girona, i que amb tota probabilitat hi tindran plaça, ja que, aplicant els criteris de nivell econòmic familiar dels barems, tenen una prioritat d'accés indiscutible, per davant de moltes famílies «autòctones». Si les meves informacions són exac-



Els treballadors africans nodriran d'alumnes els primers cursos de les nostres escoles d'una manera cada vegada més important.

tes, un terç dels nens de parvulari 3 anys de Santa Coloma de Farners són gambians, i són freqüents percentatges similars de nens i nenes marroquins a alguna escola del Raval de Barcelona. A la comarca de l'Alt Empordà, més del 5 % d'alumnes de parvulari i primària són estrangers, o de pares estrangers, dels quals, només una quarta part són «estrangers europeus»...

Fins fa poc temps, l'única «diversitat cultural» significativa present a les nostres aules la constituïen els alumnes d'ètnia gitana. A poc a poc va creixent la xifra de nens i noies d'altres cultures que ens són molt menys familiars. I, segons totes les previsions, aquesta tendència anirà en augment per molt que la famosa «política de cupos» intenti contenir la vinguda de nous migrants. Sense una voluntat política decidida i unes actuacions eficaces per equilibrar les injustes desigualtats entre el nord i el sud de la Mediterrània, contenir els fluxes migratoris seguirà essent una tasca molt difícil.

No oblidem tampoc que els nostres treballadors estrangers africans són, en la seva major part, un col·lectiu d'homes joves, solters o acabats de casar, que només pel fet de les reagrupacions familiars i pels seus índexs de natalitat superiors als autòctons, continuaran nodrint d'alumnes pertanyents a minories ètniques, de manera cada vegada més significativa, els primers cursos de les nostres escoles.

Afrontar aquesta nova realitat només des del punt de vista de la necessitat d'unes atencions específiques per a aquests infants, no és suficient. Altres països europeus amb més experiència que nosaltres en aquesta qüestió han constatat ja el fracàs de les estratègies «compensatòries» d'unes mancances atribuïdes, una mica precipitadament a vegades, a la seva diversitat.

Les atencions personals que rep a les nostres escoles un nen fill de pares migrants, tant per part del mestre o l'educador, com les que s'indueixen i es reforcen en els altres alumnes, haurien de tenir en compte la seva diversitat ètnica, però en cap cas no haurien de donar-se sistemàticament per l'única raó que són membres d'un grup ètnic minoritari. Llevat que es tracti d'atendre un problema o una activitat comú a tot el col·lectiu de nens immigrants (llengua materna, menús especials per a nens musulmans, celebracions...). Una atenció educativa individualitzada ha de ser justificada sempre per les dificultats personals del nen, i mai pel sol fet de pertànyer a un grup cultural concret.

És cert que el nen fill de migrants africans, pel sol fet de ser-ho, té més factors de risc en el seu procés de desenvolupament personal. Estraganyai entre el procés d'«endoculturació» (adquisició de la pròpia cultura) a què el sometrà la seva família, i la forta pressió «aculturadora» (internalització de trets de la cultura dominant) del seu entorn, però especialment de l'escola—institució bàsica de transmissió cultural en la nostra societat—, el nen fill de migrants pot presentar transformis en el desenvolupament si no rep atencions específiques i personalitzades.

No tots els migrants viuen de la mateixa manera els conflictes derivats del xoc cultural. Els nens gitans no són, evidentment, tots iguals. Ni tampoc els marroquins o els gambians. Tampoc els berbers o els mandlingues. És una obvietat, però que cal recordar a la vista de determinades actuacions pedagògiques. I recordem que, com diuen molts experts, un dels factors que condiciona més la magnitud d'aquests conflictes és l'actitud del grup «acollidor».

Cal que fem un esforç important per identificar (que no sempre és fàcil) i desactivar (que és encara més difícil) l'etnocentrisme i els prejudicis negatius que pràcticament tots, tant pares, com alumnes, com mestres, tenim davant la diversitat ètnica. Aquests prejudicis és freqüent que comportin actituds d'exclusió i rebuig més o menys intenses. Però també poden manifestar-se en les actituds contràries d'un excés injustificat de sobreprotecció. El prejudici de fons és el mateix: considerar-los inferiors a causa de la seva diversitat ètnica.

Com sabem, molts d'aquests prejudicis s'incorporen en els primers anys de la vida del nen. El nivell de seguretat i de confiança amb què fa els primers contactes afectius i socials, quan l'infant descobreix els seus congèneres—sovint a l'escola bressol—, ja és condicionat per com ha viscut la intersubjectivitat pròpia de la relació pare-mare-fill. La capacitat de tolerància davant la diversitat queda molt marcada per tal com es desenvolupin aquests primers contactes, de manera que a un «llindar crític» més petit de tolerància, major tendència tindrà l'infant a crear diferències per protegir-se.

No oblidem que la diversitat és una realitat amb la qual ens trobem, però que la *diferència* la creem nosaltres en valorar aquesta diversitat. Tots els companys de l'infant són evidentment diversos, però aprendrà ràpidament que uns quants són diferents no tan per la seva diversitat específica sinó per la valoració que percebrà que fan els adults i els altres companys d'aquesta diversitat, una valoració que pot ser positiva o negativa, tàcita o explícita, però sempre subjectiva.

És molt important que les persones amb responsabilitats educatives en la primera infància (pares, familiars, educadors...) tinguin present la transcendència posterior de la formació d'aquestes actituds bàsiques, d'obertura o de clausura davant la diversitat, que sovint són transmeses més per «contagi» de les que té internalitzades l'educador que no pas per canals verbals a partir d'observacions o reflexions.

Això ens portaria a reivindicar una vegada més uns espais de *formació*, entesa com una reflexió sobre les pròpies actituds personals i professionals (en la mesura que sigui possible distingir-les) de l'educador enfront del fet intercultural, i que són, segons el nostre parer, molt més importants que uns cursos d'*informació* (també, però, necessaris) sobre les característiques peculiars de

la cultura mandinga o de la religió musulmana. Mentre aquests espais de formació no arriben, serà bo que l'educador es preocupi pel tema, però de cap manera no és convenient augmentar el nivell d'angoixa o de culpabilització d'un col·lectiu a qui tothom es veu en cor d'exigir reformes sense donar-los les eines teòriques i pràctiques indispensables, ni facilitar la motivació necessària.

Ja que, com dèiem, afrontar aquesta nova realitat només del punt de vista de la necessitat d'unes atencions específiques per a aquests infants, no és suficient. La situació cada vegada més multicultural de les nostres escoles implica a tots els alumnes, i al mestre. Cada vegada amb més urgència, una de les funcions primordials de l'escola ha de ser facilitar a tots els infants, des dels primers anys, els mitjans per comprendre cultures alienes, saber-hi conviure i enriquir-se'n. Només esdevenint un projecte intercultural l'escola podrà complir aquesta tasca d'obrir els infants a la diversitat ètnica i donar-los eines d'anàlisi dels inevitables conflictes amb què es trobaran en la seva vida d'infant i d'adult. Així com la multiculturalitat és una situació de fet, la interculturalitat es plantejaria més com un mètode d'intervenció pedagògica i social.

Ens omplim la boca amb la paraula «integració» quan cerquem solucions als conflictes derivats del xoc entre ètnies o cultures diferents. La integració d'un grup culturalment o ètnicament minoritari hauria de ser considerada com el fruit que lentament va conquerint-se a partir de la voluntat activa i inequívoca dels membres de les dues cultures de resoldre els conflictes inevitables i indefugibles –si es pretén una integració real– que tot xoc intercultural comporta. Evitar aquests conflictes, la submissió o el domini d'un grup sobre l'altre, no facilita la integració.

La integració de dos grups ètnics o culturals diferents no és un regal ni un favor que l'un fa a l'altre. Ni és tampoc el fruit de l'admiració, la submissió o el paternalisme. La integració, que és una forma d'alliberament col·lectiu, ni es demana, ni s'ofereix, ni es pot donar ni regalar. Cal guanyar-la, dia a dia, amb l'exercici per part de tots de la solidaritat, amb la lluita constant i compromesa de tots, contra tota mena d'exclusió i a favor d'una veritable igualtat d'oportunitats i de drets humans, cívics i polítics.

De la mateixa manera que la meua llibertat no comença on acaba la de l'altre, sinó que comença on comença la de l'altre, també la integració és una tasca que ens implica a tots. Jo, almenys, no em sento gens *integrat* en una societat que rebutja, exclou, *desintegra* la identitat dels que no són fets a la seva imatge i semblança.



Foto: Anna Llorenz

Una de les funcions primordials de l'escola ha de ser facilitar a tots els infants els mitjans per comprendre cultures alienes, saber-hi conviure i enriquir-se'n.

escola 0-3

ESPAI FAMILIAR: UN SERVEI EDUCATIU MÉS PER A LA PETITA INFÀNCIA

MONTSERRAT JUBETE

Espai Familiar¹ és un servei orientat a les famílies amb infants menors de tres anys no escolaritzats amb l'objectiu de reforçar el context familiar i afavorir el desenvolupament general dels infants i ajudar els pares a prevenir les situacions de risc derivades de l'aïllament i la dificultat de resoldre els problemes quotidians en l'educació i criança dels seus fills.

Es fonamenta en la confiança en la competència dels pares i mares com a primers educadors, en el dret a la diversitat i en una concepció del terme ajuda/suport basada en el protagonisme de tots els agents, en la col·laboració i en la importància del desenvolupament compartit i de l'intercanvi social com a generador d'aprenentatge.

Té com a finalitat ampliar les possibilitats d'elecció de les famílies i atendre la diversitat de necessitats existents en relació amb la cura i l'educació dels infants (les que desitgen o necessiten utilitzar els serveis de l'escola bressol, les que decideixen ocupar-se totalment de l'educació dels fills...). En aquest sentit Espai Familiar és una oferta institucional més, orientada a donar suport i orientar els pares i mares en l'educació dels petits i a oferir-los un espai educatiu que aporti experiències diferents de les viscudes en el context familiar.

De tot l'esmentat es desprèn que els objectius i funcionament del servei responen a una clara intencionalitat educativa, ja que:

- S'ofereix als infants un ambient ric en possibilitats de joc, experimentació i relació amb altres infants i diferents adults. Els professionals fomenten l'expressió i confrontació d'actituds, opinions i valors entre els adults, referents al desenvolupament i a l'educació dels infants; ofereixen models d'intervenció amb els infants i faciliten la percepció ajustada de les seves capacitats i la presa de consciència de la importància dels pares com a primers educadors.



L'Espai Familiar dona suport i orienta els pares en l'educació dels petits.

• Es propicien els contactes socials necessaris per crear espais d'ajuda mútua i saber compartit per ampliar la xarxa social d'infants i adults. Aquest servei es configura com un espai intermedi entre la família i l'escola, en el qual l'infant estableix el primer contacte amb un món que té normes de funcionament i formes de fer no sempre coincidents amb les familiars.

• Es faciliten recursos i suport per a la criança i l'educació dels fills per tal de prevenir les situacions de risc derivades de la dificultat d'afrontar les crisis de creixement presents en el desenvolupament infantil.

S'ofereix suport a la relació pares-fill i s'ajuda al fet que la mare/pare trobi per si mateixa noves formes de relació amb el fill, alhora que es propicia l'inici de procés de separació mútua que permetrà una major autonomia d'ambdós membres durant el dia.

S'orienta a pares i infants, quan ho requereixen, cap a serveis que puguin acompanyar demandes més específiques que depassen l'àmbit educatiu.

Organització i funcionament

Actualment, en el servei, hi funcionen quatre grups: dos al matí i dos a la tarda. Les famílies poden assistir al servei amb els seus fills un o dos cops per setmana, acordant prèviament amb les educadores els dies i horaris d'utilització.

S'ha establert en dotze el nombre de diades recomanat per sessió i es valora positivament la creació de grups fixos ja que, a més de propiciar l'assistència d'un nombre de diades determinat, facilita la intervenció dels professionals i afavoreix la interrelació i el clima de confiança necessari per fer possible el plantejament de dubtes i l'intercanvi d'opinions entre els adults.

Actualment el servei disposa de dues educadores a temps complet i una psicopedagoga a temps parcial. També es compta amb la participació de voluntariat que col·labora amb les educadores en les intervencions amb els infants.

Contingut i procediment de les sessions

L'esquema i estructura d'una sessió tipus, amb l'especificació dels diferents moments, la durada aproximada, el que s'espera dels adults i infants i les intervencions dels professionals suggerides en cada cas, dona idea del funcionament general del servei.

Acol·lida

Les educadores reben i acullen els infants i els seus acompanyants (generalment les mares) a mesura que van arribant, els ajuden a incorporar-se al grup



S'ofereix als infants un espai ric en possibilitats de joc, experimentació i relació amb altres infants i diferents adults.

i els faciliten que hi trobin un lloc. No hi ha una hora d'entrada: cadascú arriba quan li va bé, segons el ritme familiar.

Activitat conjunta adult-infant (60')

Les mares poden utilitzar lliurement les joguines i els materials amb el fill o bé observar com actua i es relaciona en un ambient diferent del familiar, fruit dels progressos que dia a dia fan els petits i deixar-se sorprendre pel seu gran cabal de potencialitats. El paper de les educadores consisteix a observar les relacions existents entre adult i infant, intervenir en els casos que es cregui convenient per ajudar a establir la distància adequada, oferir recursos i models a partir de la interacció amb els infants, donar suport i orientació als pares en la utilització dels materials i ajudar a percebre els avenços i capacitats dels petits.

Activitat adults-infants per separat (60')

Preparació (15')

Quan s'acosta el moment de la separació s'inicia l'activitat per als infants. L'educadora té els materials a punt i presenta la proposta. La mare resta a prop fins que l'infant s'interessa per l'activitat. Es llavors quan s'acomiada d'ell momentàniament per iniciar la trobada amb els altres pares i mares, i li anuncia que es retrobaran més tard, en acabar l'activitat proposada.

Activitat infants (45')

Una de les dues educadores, amb l'ajut d'un voluntari, organitza l'espai i els materials de manera que infants d'edats diverses se sentin motivats a participar en la proposta. S'ofereix l'oportunitat d'experimentar amb elements i materials diversos (segó, aigua, fang, farina...). S'ajuda l'infant a acceptar la separació de l'adult de referència i l'ajut i la companyia d'un adult diferent de l'habitual (l'educadora, la voluntària o una mare que ha decidit no participar encara en la trobada d'adults) respectant-ne els diferents ritmes i necessitats. Es fomenten actituds de respecte i col·laboració entre els infants.

Activitat adults (45')

Les mares que ho desitgen es reuneixen per intercanviar punts de vista, confrontar experiències, compartir sabers, expressar dubtes... sobre la criança i educació dels infants amb l'altra educadora i ocasionalment, la psicopedagoga que intervé per conduir el diàleg, ajudar a discernir el que és cert de l'opinió, informant sobre el desenvolupament infantil i ajudar a aprofitar-lo en el debat dels temes que van sorgint amb la intenció de crear un espai de reflexió, en el qual cadascú atrihi per ell mateix a les seves conclusions.

En finalitzar la sessió, alguna de les mares participants redacta en el diari del

grup un resum del que s'ha parlat. S'iniciarà el debat de la sessió següent amb la lectura d'aquest diari.

Es transcriuen fidelment totes les intervencions fetes durant cada sessió per tal d'analitzar els temes tractats al llarg del temps, l'evolució de les opinions i demandes i quines són les intervencions dels professionals més adequades per a la consecució dels objectius esmentats.

Comiat (15')

Es recull i s'endrega entre tots el material per a la sessió següent. Les educadores proposen una activitat conjunta per a infants i adults (generalment alguna cançó i/o dansa) que posa un punt final lúdic a la jornada.

Reflexió (30')

En finalitzar la sessió, els professionals intercanvien informació i opinions sobre la jornada i les diferents intervencions efectuades. Les educadores anoten en el diari de sessions les incidències més representatives i els dubtes o certeses que han desenvolupat, per poder-ne fer una anàlisi i reflexió més acurada posteriorment en les trobades setmanals previstes amb aquesta finalitat.

La intervenció dels professionals s'adapta als diferents moments de la sessió. No obstant sempre està fonamentada en la flexibilitat, el respecte, la tolerància i la disponibilitat, en una actitud oberta que pretén, a partir de l'escolta activa i d'una intervenció molt qualificada, donar suport i orientació a les demandes i necessitats de petits i grans.

És evident que la trobada entre els adults només és possible quan els infants són capaçs de distanciar-se de qui els acompanya i quan aquest és capaç de confiar-lo a l'educadora. El respecte i la confiança mútua necessaris perquè la diada admeti la intervenció d'un tercer són el fruit d'un procés que han de seguir, conjuntament, la mare, l'infant i l'educadora.

Als pares i mares que s'incorporen de nou, se'ls postposa aquest tipus d'activitat fins que adults i infants se senten familiaritzats amb l'entorn i poden acceptar una separació progressiva. Elaborar bé el procés de separació és en la pràctica un dels objectius més importants del diari i en depèn una part del funcionament previst en les sessions diàries, ja que l'activitat dels adults és condicionada i condicionada per l'acceptació d'un breu distanciament entre mares i fills.

Activitats i intervencions dels professionals

En la família, habitualment, el tipus d'intercanvis entre adults i infants estan molt vinculats a les rutines de cura física. Per aquest motiu en el servei es propicien estones en les quals pares i fills comparteixin activitats i jocs mitjançant les quals es desenvolupa la relació i el vincle entre ells.

jançant l'aportació de diferents materials i propostes. Així mateix, l'observació del model que ofereixen els diferents adults en la interacció amb els infants facilita l'ampliació d'estratègies i recursos que ha d'emprar amb el fill.

La majoria d'infants estan en contacte sobretot amb la mare, sense que altres adults (germans grans, avis, pare...) intervinguin de manera habitual en la seva cura. És convenient facilitar, als petits, un ventall més ampli d'experiències que ofereixin la possibilitat de conèixer i construir altres models de relació.

Moltes de les intervencions i els comentaris de les mares recollits al llarg d'aquests dos anys de funcionament posen de manifest la convicció general del caràcter innat de certes capacitats de l'infant i l'escassa conscienciació sobre el gran valor de la tasca educativa familiar. Aquesta constatació ens reafirma en la necessitat d'afavorir la presa de consciència dels pares sobre la importància de la seva intervenció com a primers educadors. La intervenció dels educadors i psicopedagogs ha d'afavorir la creació d'un clima de confiança, respecte i tolerància, en el qual es comparteixin els diferents «sabers»: el dels professionals, més vinculat al «saber teòric», i el dels pares, al «saber pràctic», però igualment útil i valuós.

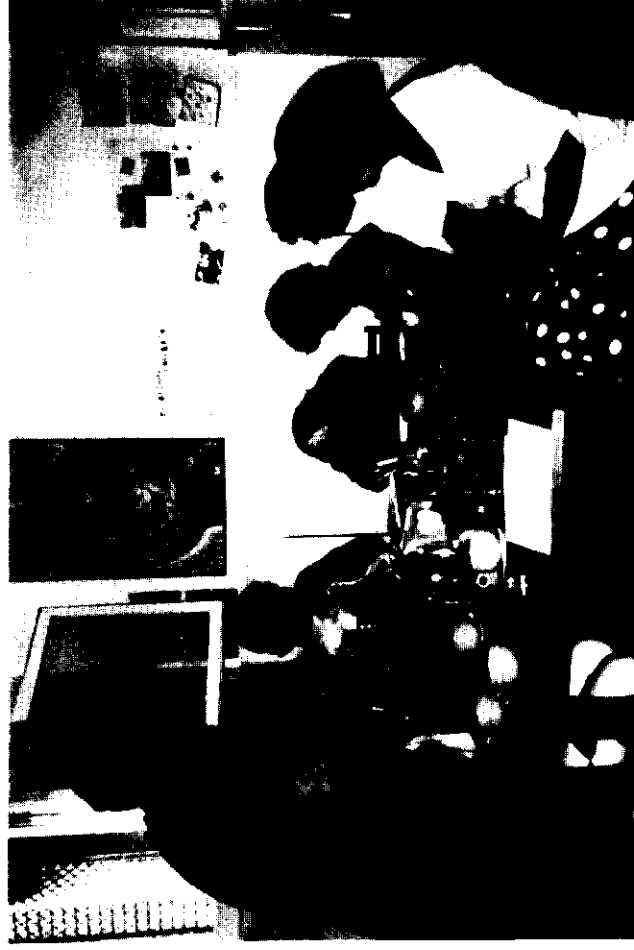
La sensibilitat i el respecte per les diferents formes d'interactuar existents entre mares i fills, i acceptar la necessitat de distanciament i repòs de la mare o entendre la sobreprotecció d'altres envers el fill, la intervenció indirecta per ajudar el fet que el pare o la mare trobin per ells mateixos noves formes de relació amb el fill (encara que aquestes no sempre siguin coincidents amb les que les educadores poden considerar adequades), són algunes de les característiques de la tasca dels professionals interessats a promoure el benestar dels infants i el creixement i l'autoestima personal dels adults.

Un altre dels objectius del servei és facilitar una percepció ajustada dels infants i de les seves necessitats, i ajudar a observar i valorar les capacitats i possibilitats del fill i a actuar en conseqüència. S'ha constatat que les atribucions dels adults sobre les capacitats infantils determinen en gran mesura les activitats que es fan amb els petits, les activitats que se'ls proposa fer i el grau d'autonomia i iniciativa que se'ls concedeix en aquestes activitats.

La tasca dels professionals

La tasca de les educadores d'aquest servei és diferent a la del professional d'escola bressol, en el sentit que no actuen sobre l'infant sol, sinó sobre aquest en relació amb l'adult que l'acompanya, al qual s'ofereix la possibilitat d'observar l'infant en un entorn diferent del familiar, compartir experiències i opinions i reforçar la confiança en ell mateix com a primer educador.

La copresència de mares i nens, l'heterogeneïtat d'edats i l'originalitat de l'experiència obre noves perspectives a la tasca dels professionals i també noves



La intervenció dels professionals s'adapta als diferents moments de la sessió, amb una actitud oberta, per donar resposta a les necessitats de petits i grans.

difficultats per resoldre. Entre elles, la d'acceptar que no és té la mateixa «autoritat», ni el mateix «control» sobre els nens i les nenes que a l'escola. Quan la mare o el pare o potser l'avi hi són presents, la gran majoria d'infants no toleren fàcilment la intervenció d'altres adults. Cal ser sensible i respectar els vincles materno-filials i alhora guanyar-se la confiança de les mares perquè acceptin certes intervencions de les educadores respecte al fill (sobretot quan es tracta de l'aplicació de normes que fan entrar en conflicte l'infant).

Les intervencions dels diferents adults amb els infants observades en el servei palesen l'existència d'una gran diversitat de maneres de fer familiars, no sempre coincidents amb les de les educadores, i molt menys amb les de la «cultura escolar». Això obliga a diferenciar entre el que està comprovat com a cert del que és opinable, i incorpora, o si més no tolera, actuacions molt diverses, irrelevants des del punt de vista de la qualitat, subjectes a diferents models culturals de referència.

La psicopedagoga supervisa i orienta a les educadores en les intervencions i coordina els contactes amb els diferents professionals i institucions de la zona relacionats amb la petita infància. Així mateix condueix alguna de les sessions de diàleg i intercanvi entre els adults i vetlla per la no institucionalització del servei en col·laborar al fet que els seus objectius es concretin i s'adequin a la realitat i a les necessitats emergents.

Qui utilitza el servei?

La gran majoria són dones joves amb el primer fill. Van deixar de treballar per poder-se dedicar per complet a la criança i educació del petit per decisió pròpia o per manca de places d'escola bressol. Senten que no en tenen prou, amb fer de mare: necessiten el contacte amb altres adults, sortir de casa i poder parlar de temes relacionats amb la maternitat i d'altres que es refereixen a elles mateixes com a dones, com a esposes i com a persones.

Algunes tenen previst tornar a treballar quan el fill sigui més gran i vagi a escola, d'altres es troben a gust en el seu rol de mestresses de casa i no senten la necessitat de desenvolupar una vida laboral allunyada de la llar. La societat actual fa circular missatges contradictoris, d'una banda que «el deure de tota dona és ser una bona mare» i, de l'altra, se senten menystingudes en un món en què la incorporació de la dona al treball (de compaginació difícil amb la maternitat) ha estat un mite de superació i alliberament.

Hi ha qui ha decidit no dur el fill a l'escola bressol perquè creu que durant els primers anys de vida l'infant ha de ser aït principalment per la mare. La manca d'oferta d'escoles bressol públiques, les dificultats a què ha d'enfrontar-se la dona per alternar fer de mare amb el manteniment d'un lloc de treball o l'exercici d'una professió, també contribueix al fet que es prengui aquesta decisió.

Després del primer any, quan l'infant comença a ser més autònom, algunes dones voldrien introduir «un tercer» en l'educació del fill. Inicialment no senten la necessitat de deixar el petit a l'escola tot el dia, si no treballen (hi ha la creença que en les escoles bressol municipals és obligatori que els nens s'hi quedin la jornada completa), i busquen qui doni resposta a aquesta necessitat d'ampliar el cercle de relació de l'infant i el seu propi.

Les persones que freqüenten el servei diuen que els petits es mostren contents quan els diuen «vui anem a "la Casa dels Colors"», i que els agrada assistir-hi perquè els ajuda a sortir de la rutina quotidiana ieixampla la seva xarxa de relacions. Han fet amistats i coneixences i comencen a participar en les activitats que s'organitzen en el barri.

Valoren molt positivament l'oportunitat de compartir les seves vivències i els seus dubtes amb altres adults perquè contribueix a alleugerir el sentiment de soledat en la responsabilitat educativa. Diuen que a casa es parla més de l'infant, del que fa, del que apren..., i els arguments debatuts en les sessions són reproposats a la resta de família, cosa que aporta nous temes de conversa sobre l'educació.

Esmerten que «fer de mare» a vegades és poc gratificant ja que els roquen les parts més feixugues de l'educació, sense sentir-se amb prou suport. Generalment passen moltes hores ocupant-se elles soles de l'infant, per la qual cosa voldrien que, al vespre, quan arriba el marit, aquest exercís la funció paterna, les alliberés una estona i col·laborés en el difícil tema d'establir límits. Encanvi sovint succeeix que ell no està gaire disposat a utilitzar el poc temps que passa amb el fill fent complir les normes que la mare posa, o té punts de vista diferents sobre aquest tema.

Algunes reconeixen que han modificat la seva pràctica des que freqüenten el servei i mencionen que els temes parlats les ajuden a sentir-se més segures en la seva interacció amb el fill. D'altres diuen que els agrada assistir-hi perquè l'espai i els materials estan adequats a les necessitats dels petits i no s'han de passar l'estona «dient no» com a casa.

En definitiva, com tots els pares i mares, es preocupen per l'educació dels petits i es pregunten quins mitjans estan al seu abast, quan portin els fills a escola, per poder compartir aquesta responsabilitat amb els mestres i no quedar al marge dels avenços que faci el seu fill.

M.J.

1. Espai Familiar és un servei educatiu del Projecte context infància de l'àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona i la Fundació Bernard van Leer.

CRONOLOGIA D'UN ASSESSORAMENT

TERESA CABRÉ, MAITE GARCIA i CARME GÓMEZ

Aquest curs és el segon que treballem dins del Pla de formació el tema «actituds de l'adult». La nostra assessora ens oferí la possibilitat que Elinor Goldschmied ens assessorés durant una setmana a l'escola, perquè estava interessada en el tema que estàvem treballant. La proposta va ésser ben acollida per part de tot l'equip, ja que sempre és estimulante poder treballar amb persones amb una experiència com la seva, que ens puguin ajudar a reflexionar sobre la nostra pràctica educativa.

Organització de la setmana

Dilluns

Per l'organització interna de l'escola, va compartir el primer dia amb dos grups: el de 3-9 mesos i el de 18-24.

En el grup de 3-9 mesos, va ser-hi la primera hora del matí: va veure l'entrada dels nens i s'hi va estar fins a l'hora de la dormida del matí, que aquests nens encara fan.

El que més va remarcar va ser la importància dels «peus nus» ja que l'estimulació de les dues plantes està coordinada amb els dos hemisferis i, per tant, facilita el rastreig, el gateig i els ajuda a donar-se la volta, ja que, la força, la pot fer amb el dit gros del peu. En canvi, en portar els peus calcats, tot l'impuls se centra en els colzes. Per afavorir aquest procés va recomanar la utilització d'una moqueta petita, per les seves qualitats de rigidesa i esmortidora dels cops. Aquesta moqueta ha de tenir la mida suficient, com un racó més de l'espai.



Totes les recomanacions d'Elinor Goldschmied van encaminades a potenciar les possibilitats morrius, emocionals, relacionals i intel·lectuals del nen.

Vàrem estar parlant i observant la panera dels tresors, la importància de la qual és centrar l'atenció, la concentració i el desenvolupament dels sentits de l'infant. En el nostre cas es va considerar que ens hi faltaven elements, tant per la quantitat com per la diversitat. (Vegeu bibliografia.)

Un punt que vàrem tractar amb ella va ser l'arribada dels nens al marí. Ens va aconsellar que els rebéssim assegudes i que fos el pare, la mare o l'adult que el porta qui deixi el nen a l'educadora i no que sigui aquesta qui l'agafi, ja que beneficiaria el nen si és deixat tranquil·lament i no se sent arrabassat. Va valorar com a molt important tota aquesta estona de relació del marí i ens va proposar que al nostre costat hi hagués una cadira per a l'adult que porta el nen, per poder fer la petita xerrada del marí.

En el grup de 18-24 mesos, va estar-hi observant des que els nens entren del pati abans de dinar fins a l'hora de dormir, de dos quarts de 12 a les 13 h.

Va ésser en aquesta observació on ens va fer reflexionar més ja que tot l'interès estava centrat en el «referent afectiu».

Va aconsellar que cada educadora es fes càrrec, de manera fixa, de la meitat dels nens i que fos sempre la mateixa educadora qui els atengués durant tota l'estona, des que es renten les mans fins que van a dormir, aproximadament a dos quarts de dues. Independentment que algun dia falti algun nen, cal respectar la divisió.

Ens va dir que era important aquesta relació, perquè és quan es reproduïxen més situacions lligades amb casa seva, i per tant és important que el punt de referència sigui sempre el mateix, a fi i efecte d'afavorir al desenvolupament del nen.

Va proposar que les taules per dinar estiguessin més distanciades, per tal de respectar la intimitat dels subgrups. L'educadora ha d'intentar aixecar-se el mínim possible per tal de no distorsionar ni afegir intranquil·litat mentre dura el dinar. Això va comportar repensar la situació, que en el nostre cas va plantejar la possibilitat de passar de dos carros a un, però posat al mig de les dues cadires dels adults.

El nen ha d'estar el menys temps possible esperant el dinar assegut a la cadira. Fins i tot va recomanar la possibilitat que se'l trobés a la taula. L'espera, en aquestes edats, és difícil d'entendre ja que els nens tenen gana i també comencen a tenir son, i haver d'esperar fa que els augmenti el neguit i malestar.

Després de dinar cada subgrup, juntament amb la seva educadora, neteja la taula i escombra el terra. També porten el carro a la cuina.

Les educadores de la classe ho van posar en pràctica de seguida. La senyora

Goldschmied diu que a l'equip s'han de portar propostes experimentades i amb arguments suficients.

Per portar a terme aquesta pràctica van ser necessàries diverses modificacions. En primer lloc, un altre carro i més estris de cuina i menjador. Va ser la mateixa senyora Goldschmied que va parlar amb les cuineres i els va explicar el perquè del canvi.

Tot el procés comença quan arriba l'educadora de la tarda, saluda a tots els nens i després, amb el grup que li toca, entra a la classe (si estan al pati). En cas que no estiguin al pati es pot fer a la classe, la saluació. És l'estona en què comencen a preparar-se per dinar: primer es renten les mans i es reparen els pitets o tovallons. Quan el primer grup ja està a punt, entra el següent i fa el mateix.

Després de dinar, els primers que acaben van a rentar-se i a preparar-se per dormir.

En aquesta estona Elinor Goldschmied ens va proposar oferir un tipus de material diferent del que habitualment hi ha a la sala de joc i que només serveixi per a aquest moment. És una panera amb tot tipus de monederets i capsetes amb diferents tanques, formes, colors i material per centrar l'atenció i relaxar-se per anar a dormir. Segueix el mateix criteri que trobem a la panera dels tresors i als materials dels racons.

Mentre un grup utilitza la panera, l'altre acaba de preparar-se per dormir. Els objectius tornen a ser l'atenció, la concentració, l'estona tranquil·la i el contacte més individualitzar amb els nens.

Tot el procés, el comença el grup que, per les circumstàncies, té menys nens, o van més lents, o es va alternant.

Dimarts

El segon dia va visitar el grup de 9-18 mesos a primera hora del matí, entre les 9 i les 11 i va remarcar la importància de la mobilitat en aquesta edat.

Va proposar la utilització de calaixos de fusta sense rodes de diferents mides i que es poden posar un dintre de l'altre i fent escala.

S'ha de tenir en compte l'alçada dels calaixos per tal que el nen hi pugui entrar i sortir.

Aquest tipus de joc possibilita tant el moviment d'entrar, sortir, pujar, baixar i saltar, com la relació entre ells.

Un altre dels aspectes que es va tractar en aquesta edat va ser el joc heurístic i ens va fer reflexionar sobre aspectes que no teníem prou perfeccionats. (Vegeu bibliografia.)

A l'hora de dinar va tornar a la sala de 18-24 mesos per observar els canvis que ella havia proposat el dia anterior.

Dimecres

El tercer dia va visitar el grup de 2-3 anys, i hi va ser tot el matí. Va recomanar una reorganització de l'espai, amb menys racons però més diferents i enriquir-los amb material real; concretament el racó de la cuineta, amb cafeteres, pots, cassoles, etc.

És un grup en el qual s'ha de potenciar l'autonomia i fer participar els nens en feines com, a l'hora de dinar, parar la taula, recollir i netejar després de dinar, portar el carro a la cuina, posar el matalàs de dormir.

Dijous

El quart dia va estar tot el matí al grup de 3-4 anys. Va repetir la importància del material real, com a la classe anterior, i fer-hi un racó amb elements de la natura, insectes, plantes, pedres, i amb lupes poder-ho observar; potenciar al màxim l'observació de tot procés i situació natural.

També va insistir en la importància de fer jocs per desenvolupar les capacitats intel·lectuals, classificacions, seriacions, experimentació amb material de des-feta...

El tema de l'autonomia, no el va tractar perquè va considerar que estava força treballat en aquests nens.

Va suggerir que també fossin els nens els que portessin els matalassos al seu lloc per anar a dormir i que ells, també, els recollissin.

Cada dia, després de les observacions fetes a les classes, tenia una estona d'intercanvi d'impressions amb les educadores del grup corresponent. Feia les reflexions pertinents i ressaltava els aspectes més significatius.

L'últim dia, dijous a la tarda, va convocar tot l'equip a una reunió, com a acte de cloenda de la setmana. A partir de les filmacions que s'havien fet vàrem estar comentant i analitzant els aspectes més rellevants de cada classe, ja esmentats.

Va agrair la col·laboració de tothom i la predisposició de modificar i experimentar les seves propostes immediatament, i poder veure els resultats portats a la pràctica.

Unes primeres reflexions

La visita de la senyora Goldschmied té dos vessants: un quant al nen i l'altre quant a l'adult i la seva actitud i predisposició respecte al nen.

Per les característiques pròpies de l'etapa infantil (0-3), portem a terme la nostra tasca per mitjà de les situacions quotidianes. És aquí on incidim per cobrir les seves necessitats bàsiques (alimentació, descans, higiene, afectivitat, joc, etc.) i és on podem desenvolupar la funció «educativa». Totes les recomanacions d'Elinor Goldschmied van encaminades a potenciar en el nen les possibilitats tant en l'àmbit motriu, emocional, relacional com en l'intel·lectual. Per aconseguir objectius en aquest sentit cal un clima relaxat, acollidor, íntim i el més semblant possible al que tenen a casa seva.

Una de les bases per proporcionar aquest acolliment i clima de seguretat és que els nens tinguin sempre una referència clara de qui és l'adult que li cobreix aquestes necessitats bàsiques. Cal tenir cura d'aquest aspecte al màxim i així ho hem recollit en posar a la pràctica el tema del referent afectiu a tots els grups, menys al grup dels grans on s'han atès alguns nens acabats d'incorporar i també l'autonomia del grup.

Quant a l'adult, Elinor Goldschmied proposa que una persona que té cura del seu cos i la seva ment transmetrà vivències agradables. Per això insisteix i aconsella no fer esforços innecessaris (estar dreta amb un nen a coll), i utilitzar, per norma, cadires d'adult, per guiar l'activitat del nen. Si pot ser, en un lloc fix.

L'adult ha de tenir clar que, mentre assumeixi les petites feines que pot fer el nen, no l'està ajudant a ser autònom.

T.C., M.G. i C.G.
E.B. Pau. PUGI Barcelona

Bibliografia

GOLDSCHMIED, Elinor: «La panera dels tresors», *Infància*, núm. 3, pàg. 11-14, 1981.
GOLDSCHMIED, Elinor: «El joc heurístic. Una activitat del segon any de vida», *Infància*, núm. 33, pàg. 11-15, 1986.

UN NOU MÈTODE D'EDUCACIÓ INFANTIL

Caramel

- CARAMEL** és un nou mètode d'Educació Infantil per a les classes de 3, 4 i 5 anys basat en:
- Una metodologia oberta.
 - Uns centres d'interès diferents, més propers a l'entorn dels nens i les nenes.
 - Un nombre de fitxes adequat.
 - Una presentació còmoda i atractiva.

PER A L'ALUMNAT

- Quaderns de treball.
- Contes.
- Fulls d'adhesius.
- Els protagonistes de cada curs.
- Un estioig personalitzat per desar tot el material.

PER A LA CLASSE

- Un gran llibre de lectures amb pictogrames.
- Una casset amb les lectures.
- Un titella del protagonista.

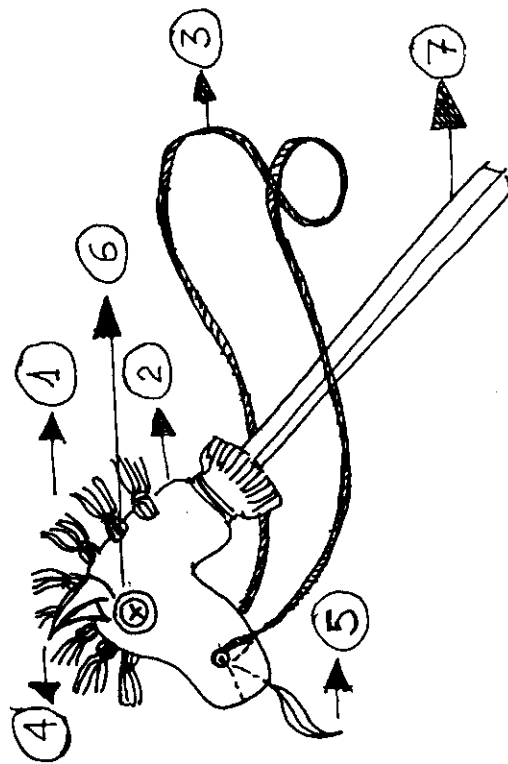
PER AL PROFESSORAT

- Un llibre de Programació i Didàctica.
- Una casset per treballar l'Educació Musical.

editorial **gruilla**
al servei de l'educació



Els cavallets japonesos de la primavera

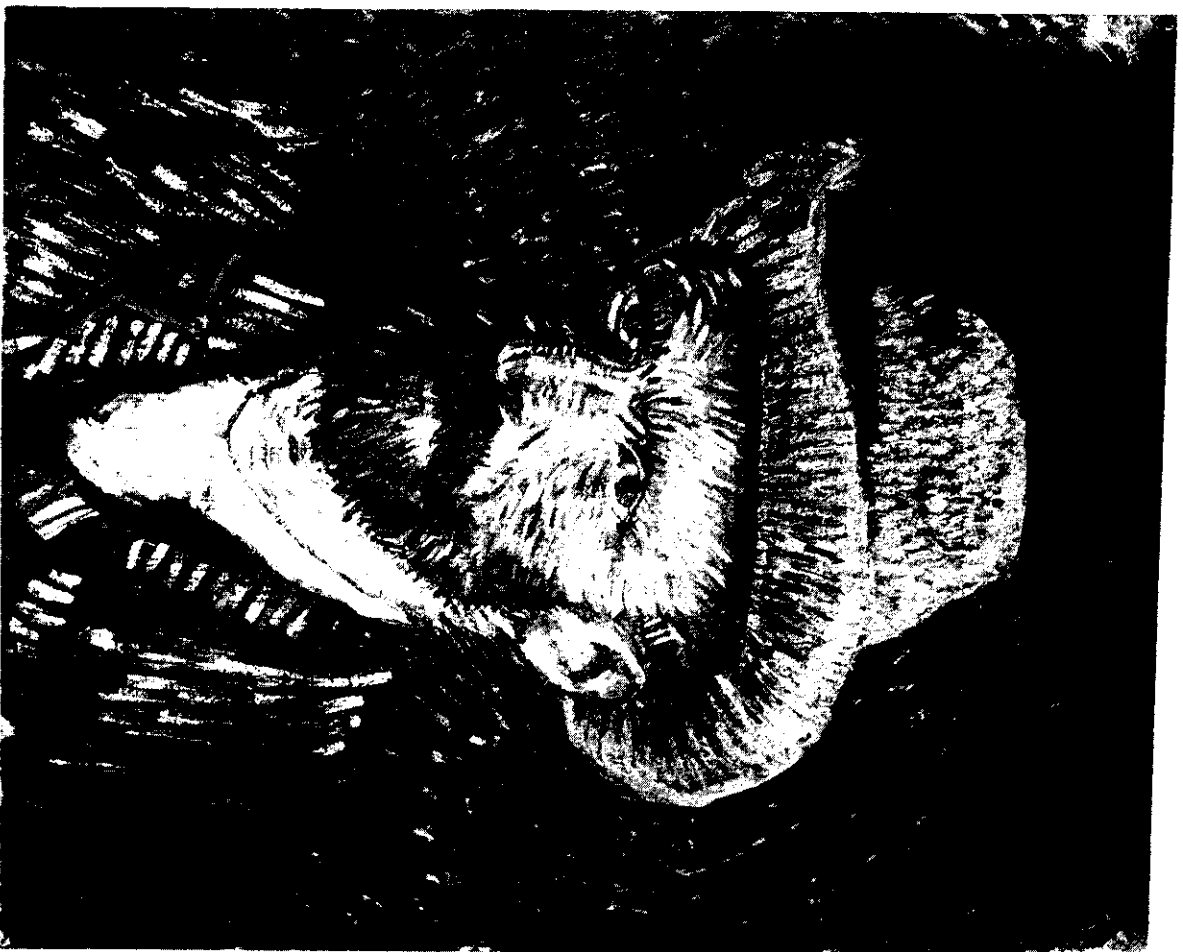


Abans, al Japó, quan arribava la primavera, es feia una gran festa en la qual els nens interpretaven una dansa amb cavallets de tija, tal com ho podeu veure al gravat. Nosaltres també podem celebrar la primavera de la mateixa manera amb un mitjó i un mànec d'escombra decorats així:

1. Borles de llana de colors per a la crinera.
2. Mitjó desaparellat amb farciment de cotó o escuma, lligat amb un cordill a la canya o mànec.
3. Brides de cordill.
4. Orelles de feltre o cartolina.
5. Llengua de feltre o roba.
6. Un botó ben gros per als ulls, un de petit per a les regnes.
7. Llistó o mànec d'escombra.



Gravat d'Isibikava Toyonobu, que representa a un actor infantil que balla amb el seu cavallet (1751).



Vincent Van Gogh. Autoretrat.
Descobrir la combinació dels colors i la presència de tons estranys en el rostre del personatge els va deixar agradablement sorpresos.

escola 3-6

ENTREM A LA PINTURA

MARTA BADIA

A prop dels grans mestres

A l'etapa d'educació infantil i dins de l'àrea de «Comunicació i Llenguatges», apareix el «Llenguatge plàstic» amb un bon tou de continguts de tota mena. El treball plàstic a l'escola no és nou. Són moltes, i imprescindibles, les innovacions que han fet els mestres en el seu treball diari en aquesta àrea. Però ara el que em rondava pel cap era apropar la pintura, les obres dels grans mestres, als nens de la meua classe.

Primer vaig cercar material. Uns pares de l'escola em van facilitar cinc o sis pòsters de grans dimensions, amb molt bones reproduccions de quadres famosos. Dentre el material gràfic del qual disposava, vaig triar les obres que em semblaven més treballables. Els autors escollits van ser Vincent van Gogh i Pablo Picasso.

Un cop triats els quadres vaig començar a pensar com i de quina manera en parlaria amb els nens, i quins aspectes de les obres i dels autors em semblaven treballables a l'aula.

L'experiència va ser aquesta:

De primer vaig enganxar a les parets de la classe, a l'alçada dels nens, la làmina i els pòsters escollits. Així s'hi podien acostar i mirar tot el quadre, sense problemes de mides.

Després els vaig anunciar que treballaríem la pintura. Els pòsters de la classe eren fotografies de quadres originals que estaven exposats en museus molt importants.

Els autors dels quadres de la paret eren molt coneguts, perquè eren molt bons pintors: van Gogh i Picasso. El nom dels quadres exposats eren: *Paisatge amb corbs* i *Autoretrat* de Vincent van Gogh; i *Guernica* de Pablo Picasso.

L'anàlisi de les obres de van Gogh

Primer vaig explicar el títol dels quadres; què vol dir autoretrat, què és un paisatge, què són els corbs... Després ens vam centrar en la manera com l'autor utilitzava la pintura per «explicar» aquell tema i quina tècnica havia utilitzat per aconseguir aquells resultats. Ens vam adonar que el títol corresponia al tema del quadre, i que les obres de van Gogh s'assemblaven entre elles, i que eren molt diferents de l'obra de Picasso.

De primer vaig fer observar l'obra a una distància més o menys gran de manera que es captés la totalitat del quadre. Després, i fent parar atenció en el nas de «l'autoretrat», ens vam acostar físicament al cartell. Les pinzellades ràpides, vives, observables, quasi tàctils de les obres de van Gogh eren molt evidents i visibles per als nens. Descobrir la combinació dels colors i la presència de tons «estranyos», com blavosos o verdosos, en el rostre del personatge els va deixar agradablement sorpresos.

Em feien explicar una i una altra vegada el tema del quadre, els colors i els tons utilitzats, la tècnica de les pinzellades, la sensació de l'observador... El fet que els pòsters estiguessin sempre a l'abast dels nens va multiplicar la incidència de les meves explicacions. Quan tenien un moment, després d'esmorzar, abans de baixar al pati... sempre hi havia nens enganxats literalment a les imatges i resseguint amb els dits la direcció de les pinzellades. Jugaven a cercar colors. Un cop trobats, s'allunyaven de la imatge i «com màgia» es trobaven que aquell vermell s'havia fos per donar un altre efecte.

Un cop començat el treball, van anar arribant moltes altres il·lustracions. La classe a poc a poc es va anar omplint de pòsters i fotografies d'obres d'autors diversos. Les parets de la classe no donaven per a més. Així és que vaig convertir el passadís en una sala d'exposicions. Els nens es paraven davant dels quadres i els observaven, cadascú a la seva manera. N'hi havia que se'n reien, d'altres quedaven fascinats, d'altres feien ganyotes, d'altres cercaven un company i s'explicaven què hi veien, d'altres discutien sobre les preferències, d'altres em demanaven que els expliqués més coses.

Copiar van Gogh?

Amb tot, les ganes de pintar i d'explicar coses gràficament eren incontentibles. Així és que ens hi vam posar.

De primer vaig buscar paper de dimensions grans i colors vius. Vam fer servir Din A3, cosa que, evidentment, va comportar treure taules i cadires per falta d'espai, i ceres toves.

Vaig proposar omplir l'espai del paper amb colors a la manera de Van Gogh. Els resultats foren preciosos i els nens se'n sentiren molt satisfets.



Vicent Van Gogh: Paisatge amb corbs.
Sempre hi havia nens enganxats a les imatges, resseguint amb els dits la direcció de les pinzellades.



Pablo Picasso: *Guernica*
Davant del Guernica els temes de conversa eren més seriosos, però també hi jugaven a buscar personatges.

Després vam intentar «copiar» l'autorretrat de van Gogh i aquí els resultats només es podien catalogar d'espectaculars. Jo havia seguit tot el procés, havia captat l'acollida que el tema els havia despertat i m'havia engrescat amb ells, però fins ara no havia vist plasmats el grau d'anàlisi que els petits havien arribat a copsar. El rostre eren centrats i força proporcionats; a tots els barrets, amb moltes coloraines, hi predominaven els grocs; les barbes i els bigotis rogenes eren molt divertits. D'entre els treballs n'hi havia un parell de francament molt bons.

El *Guernica* de Picasso

Engrescats pel treball de van Gogh, vam iniciar l'estudi del *Guernica* de Pablo Picasso. L'anàlisi prenia ara un altre caire més intimista, més seriós. Ens vam adonar que ara l'autor només utilitza els colors blanc, negre i gris. Que els personatges representats, patien i cridaven.

Els vaig explicar que *Guernica* era el nom d'un poble i el perquè del quadre de Picasso. Vam conversar sobre el tema de la guerra, del sofriment, del dolor, de quan i per què plorem, de les sensacions que tenim quan estem tristos...

Vam cercar els personatges i ens vam centrar en la manera com Picasso ens els explicava: de vegades un ull era representat de costat i l'altre vist de cara; en d'altres, apareixien parts del cos del personatge com si estiguessin retallades i/o estripades; les mans eren desproporcionades i les cares expressaven crits i dolor.

Els vaig comentar que Pau és un nom, però que també és una paraula que significa «pau». Els nens coneixien a Pau Casals, com a músic; i els vaig explicar l'amistat que van tenir els tres «Paus»: Casals, Picasso i Neruda. Els nens es paraven a mirar el *Guernica*, del qual ja s'havien après el nom. Les expressions i els temes de conversa davant del quadre eren més seriosos. Ens havia arribat un pòster amb el dibuix del *Colom de la Pau* del mateix Picasso, que vam situar damunt del *Guernica*.

Però amb el *Guernica* també jugaven a buscar personatges, la senyora que crida, el cavall, el nen que plora... i a tapar parts dels personatges per veure'ls representats ara de costat, ara de cara...

Parcs i nens van anar recollint informació sobre el tema. Finalment, la biografia dels autors, i el nom de molts altres quadres importants, ens eren coneguts. Llibres d'art on hi havia reproduccions d'altres quadres, catàlegs d'exposicions, dominicals dels diaris amb presència de pintors o artistes en general, saber que a Barcelona hi ha el Museu Picasso amb quadres originals de l'autor... tot era poc per satisfer la curiositat d'alguns nens que s'havien entusiasmat amb les obres. La visita al museu Picasso, però, no era possible des de Tarragona: tres hores d'autobús, les vaig trobar excessives.

Van Gogh i Picasso van omplir el treball de l'aula durant cinc tardes, però un cop acabat el treball, i per petició dels nens, les reproduccions dels quadres es van quedar a l'aula fins a les vacances de Setmana Santa.

Ara fa un any d'aquell treball i els nens recorden perfectament els autors, els quadres i algunes de les explicacions. Van Gogh i Picasso són dos artistes coneguts i estimats pels nens i nenes d'aquell curs, i als pares, encara ara els sorpren l'interès dels seus fills pel tema.

Un pintor a classe

Després d'haver treballat dos quadres de van Gogh i un de Picasso, els nens i nenes de la classe tenien informació diversa sobre tècniques, colors, pinzellades... Ja havien utilitzat pintura de dits amb anterioritat; havien experimentat el tacte de la pintura, però, a l'escola, no havien utilitzat mai pinzells.

Així és que se'm va ocórrer convidar un pintor de veritat a la classe. Amb l'ajuda de l'assessora de plàstica de l'escola, Maite Fonts, vam trobar el pintor i m'hi vaig posar en contacte. I tal dit tal fet. Àlvar Calvet, pintor i en l'actualitat professor de pintura a l'Escola d'Art de Reus, es va avenir a pintar un quadre a la classe davant dels nens.

A la classe vam preparar tots els estris que necessitaria el pintor. Vam comprar una tela i la vam investigar: era gran, amb marc de fusta i grapada per les vores. Per a molts era el primer cop que sentien parlar de teles i la primera vegada que en veïen una de debò. Vam comprar una brotxa i tres pinzells de gruix diferent. També vam recollir botelles d'aigua buides, que vam tallar i vam convertir en pots de barreja. Les pintures, les portaria el mateix pintor; eren tints naturals.

I va arribar el gran dia. Al matí vam pujar a la classe i, després d'organitzar l'espai i treure les cadires i les taules al passadís, va arribar l'Àlvar i la Maite, que havia de fer d'ajudant.

L'Àlvar ens va dir «bon dia», tot deixant els estris damunt la taula. Es va posar una bata blanca, esquitxada de pintura, i es va posar a treballar sense més preàmbuls.

Portava unes boses amb pols de colors diferents, que va barrejar amb aigua dins dels pots que li havíem preparat. La barreja feia una olor molt forta, de vegades quasi era més una pudor.

Va agafar la tela i, després de mirar-la i comprovar que estigués a punt, la va estirar a terra i va començar a pintar. Primer va fer un requadre a la part inferior i el va omplir d'un color blavós; després va cobrir la tela amb un to verdós; seguidament amb una cullereta de plàstic va fer rascades sobre la tela de manera que es va emportar part de la pintura que acabava de posar. Va anar



El pintor va convidar els nens a ajudar-lo. Quan les pinzellades vermelles van aparèixer, la tela es va omplir de llum.



afegint colors i pinzellades, canviava de pinzells, s'aixecava, s'allunyava de la tela, barrejava més colors...

I mentrestant, els petits, anaven canviant de posició, ara estrats, ara asseguts, ara li miraven les mans, ara les expressions, de tant en tant algú s'aixecava per mirar-ho de més a prop...

Llavors el pintor, que no havia dit gairebé res durant tota l'estona, va convidar els nens a ajudar-lo. Tres voluntaris van posar tres pinzellades a l'obra. Estaven realment emocionats. Segueia treballant.

Ara es mostrava preocupat perquè el vermell no li sortia prou viu... Quan les pinzellades vermelles van aparèixer, la tela es va omplir de llum: el quadre va canviar espectacularment.

Fins al cap de vint minuts no van començar a arribar els pipis. Fins aleshores l'atenció havia estat molt bona. Van deixar el pintor a la classe i van anar a esmorzar al pati. Però al cap de deu minuts, ja tornàvem a ser a la classe. Estàvem tots plens de curiositat. El quadre era pràcticament acabat. La pintura era tendra: no es podia posar verticalment. Calia esperar que s'assequés.

L'Àlvar un cop acabada la feina es va mostrar més comunicatiu. Ens va explicar el títol: *Ordre natural, ordre artificial*. I va començar a recollir i netejar totes les eines. Un cop els pinzells estaven nets, l'Àlvar, ens va donar els colorants que li havien sobrat. Els crits no es feren esperar i els nens més atrevits se li van agafar a les cames. El clima va canviar: ara tots volien tocar i parlar amb el pintor i amb la Maite.

Després de donar-los les gràcies, els vam acomiadar.

A la tarda vaig preparar una mena de taller on hi cabien quatre nens. Els vaig donar pinzells. Din A3 i vam gasar els colorants que ens havien donat. Els nens van ocupar tot l'espai. La manca d'agafar el pinzell era ben bé la còpia de la posició de la mà de l'Àlvar. Ells sols s'organitzaven, ara un pinzell, ara més gruixut, ara la broixa, ara una mica de verd... Jo només els vaig deixar les eines i el temps suficient per poder fer l'obra que volien.

Es van adonar que el paper era molt més fràgil que la tela, que els colors s'embruïen si pintes sobre un altre color que no està sec, que cal temps per obtenir un resultat satisfactori, que hi havia nens que tenen una habilitat especial per combinar colors i formes, que si no vas amb compte la pintura taca i cal netejar-ho.

Per assecar els treballs els estiràvem a terra. A les cinc el terra de la classe era impracticable. Encara ara no entenc que no es trepigés cap treball.

L'endemà el quadre estava sec. Havia quedat preciós i el vam penjar. Era el nostre quadre: havíem vist com havia nascut i això ens feia sentir la tela com a nostra de veritat.

Visita al Museu d'Art Modern de Tarragona

La mare d'un nen de la classe treballa al Museu d'Art Modern de Tarragona. La propera activitat estava decidida. Aniríem al Museu, un espai gran on hi ha obres d'art, escultures, pintures, ceràmica, dibuixos... penjades a la paret o exposades en vitrines perquè la gent les visiti.

Vaig parlar prèviament amb la Maite Fonts, l'assessora de plàstica, i amb la directora del Museu, senyora Ricomà.

Vam triar una obra de Gonzalo Lindín, en la qual el color és molt atractiu, com a centre de la visita. Ens van instal·lar l'obra en una de les sales, sota un llum i recolzada a terra. Als museus no està prevista la visita de nens tan petits i les instal·lacions són a l'alçada dels grans; això comporta situacions com la que va descriure en Miquel, en referir-se als bustos del passadís: «hem anat a una casa on hi havia pedres amb caps».

El dia de la visita, l'autobús ens va deixar a la cantonada del casc antic. M'acompanyava la Maite Fonts. Una filera de vint-i-quatre nens de parvulari 4 anys es va presentar a l'entrada del museu. Era la primera vegada que rebien nens de parvulari.

Després de la benvinguda, vam anar directes a la sala on hi havia el quadre que ens interessava. Mentre passàvem pels passadissos, ens adonàvem que l'espai era ampli, la il·luminació molt agradable i abundant, i que les vitrines i les parets eren plenes d'obres. En alguns quadres hi havia unes cordes vermelles que no t'hi deixaven apropar, i en algunes sales hi havia banquets i cadires.

La visita va durar deu minuts. De retorn a l'escola no parlaven de res més.

Cada cop em sembla més necessari treballar l'art a l'escola. Si pretenem que els nens reconguin el llenguatge visual com a instrument de comunicació i representació, és del tot necessari fer que la producció artística s'apropi a les nostres aules.

Sovint ens hem queixat del gran buit artístic que ha sofert la nostra educació i de les dificultats que ens comporta entendre o acostar-nos a tal i tal obra. Activitats com les que us proposo volen un mínim de preparació, però les ensenyances que se'n aprenen ho suplen en escrivir. Potser només cal que se'n acudeixin i que ens hi posem. Per adonar-nos que la «lectura sensible del món visual ens permet experimentar el plaer sensorial».

Per què un Congrés d'Infància?

Una oportunitat per donar a conèixer, ara, un important bagatge de reflexió, innovació i millora qualitativa de la feina quotidiana de **0 a 6**

Una ocasió per conèixer i debatre les polítiques positives per a l'educació de **0 a 6**

Una invitació de la nostra revista perquè facis sentir la teva veu en un moment en què ho exigeix el fet d'educar de **0 a 6**

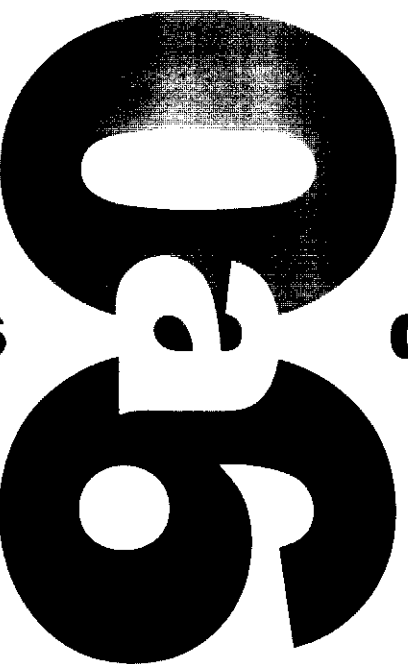
Congreso de infancia
Congreso da infancia
Hauztaroaz kongresoa
d'infància
0 a 6
Congrés

Palau de Congressos de Barcelona. 3, 4 i 5 de novembre de 1994

gresso de infancia

Congreso da infancia

Haurtzaroaz kongresoa



Congrès

Són múltiples les raons que avui ens animen a organitzar un congrés *deis* i per als professionals que dediquen els seus esforços i la seva activitat a la millora de les condicions de vida i de la qualitat educativa de la infància de **0 a 6** anys.

L'Associació de Mestres Rosa Sensat, al llarg de la seva trajectòria, ha treballat amb altres moviments de renovació pedagògica i organitzacions socials de Catalunya i de la resta de l'Estat, i ha intentat combinar una doble perspectiva d'actuació en favor de la qualitat de l'atenció educativa a la infància:

D'una banda, la reflexió sobre la política educativa necessària per dignificar el treball de tant professionals que, amb la seva voluntat i el seu esforç, han contribuït a configurar el que de manera general anomenem "educació infantil".

D'altra banda, el treball de Rosa Sensat, dels moviments de renovació i de les organitzacions no s'ha reduït exclusivament a la política educativa, sinó que, fonamentalment, ha aportat un bagatge important de reflexió, innovació i millora qualitativa a l'activitat quotidiana, al dia a dia de fer de mestre, de treballar a "escola" en altres serveis d'atenció, d'educar els infants.

La primera formulació d'escola a sistema educatiu que molts coneixem es va recollir en el document d'Escola Pública l'any 1975, i va actualitzar-se el 1986. S'ha continuat aprofundint en la seva formulació per mitjà de debats i trobades que, amb més o menys ressò, han continuat aportant elements positius al gran debat sobre la reforma educativa que va obrir el Ministeri l'any 1987.

Aquesta doble perspectiva de treball ha permès que avui puguem comptar amb dues revistes, **in-fan-cia** i **in-fan-cia**, especialment centrades en l'educació de les edats de **0 a 6** anys i amb aquestes revistes es pretén sintetitzar de manera sistemàtica amb el patrocini de la evolució general del panorama educatiu d'aquest tram de l'atenció a la infància.

En aquests moments, quan ja ha passat més d'un any des de l'aprovació de la LOGSE,

podem dir que aquesta Llei recull moltes de les aspiracions d'aquest sector

educatiu i, també, que amb la LOGSE apareixen nous interrogants, nous dubtes,

noves iniciatives, nous projectes... que sembla que fan entrar en crisi velles realitats.

Per això, **in-fàn-cia i in-fan-cia** han considerat oportú celebrar una trobada l'any 1994, declarat per la

UNESCO Any de la família, per posar en comú el conjunt de les iniciatives que el nou marc legislatiu i la nova realitat social demanen a l'educació dels més petits.

Som conscients del nou repte que implica per a nosaltres l'organització d'aquest **Congrés**, però sabem que en molts llocs de l'Estat s'estan duent a terme petites però importants experiències, i creiem que, si som capaços de reunir-les, sistematitzar-les i exposar-les, poden arribar a constituir un element fonamental de dinamització i de reforç del treball i de la política educativa que necessita la infància.

Objetius del Congrés

Conèixer i donar a conèixer el treball qualitatiu que s'està desenvolupant a l'Estat espanyol en l'educació de la infància dels **0 a 6** anys, tant a dins com a fora del marc escolar.

Difondre exemples de política educativa en aquestes edats i de desenvolupament o aplicació de la LOGSE als diferents territoris.

Debatre i aprovar un document i unes recomanacions des d'una perspectiva de progrés i estímul de la millora qualitativa de l'educació en aquestes edats.

Congreso de infancia da infancia Haurtzaroaz kongresoa

0 a 6 Congrés

Congrés d'infància

Congreso de infancia

Congreso da infancia

Haurtzaroaz kongresoa

Estructura de les jornades del Congrés

Dijous, 3 de novembre

Mati: Identificació i recollida de material.
Itineraris pedagògic-co-culturals.
Tarda: Sessió inaugural i de benvinguda.
Conferència marc.

Divendres, 4 de novembre

Mati: Divisió dels participants per blocs d'experiències:
La infància i la tipologia de serveis.
La infància i la vida quotidiana.
La infància i les relacions família serveis.
La infància i la diversitat.
La infància i l'ecologia.

Exposició de la ponència marc que serveix de suport a les experiències de cada bloc.
Taula rodona de presentació d'experiències.

Debat.

Tarda: Organització dels assistents en grups, per debatre i esmenar la proposta de manifest i recomanacions del **Congrés**.

Dissabte, 5 de novembre

Mati: Divisió dels participants en grups, per assistir a la presentació de diverses accions i polítiques educatives aplicades al país i a l'estranger, en cinc blocs corresponents als àmbits d'Europa, Estat, comunitats autònomes, municipis i organitzacions socials.

Tarda: Lectura del Manifest i recomanacions del **Congrés d'Infància**.
Acte de clausura

Exposició

Durant aquestes jornades del **Congrés**, hi haurà una exposició gràfica de les experiències seleccionades que s'hi han presentat.

Aquest material gràfic, amb els volums de les ponències i el Manifest del **Congrés** s'exhibiran en una exposició itinerant, a voltant de la qual, a finals de juny de 1995, es faran jornades locals i es donaran a conèixer els resultats del **Congrés d'Infància**.

Donen suport a aquesta iniciativa:

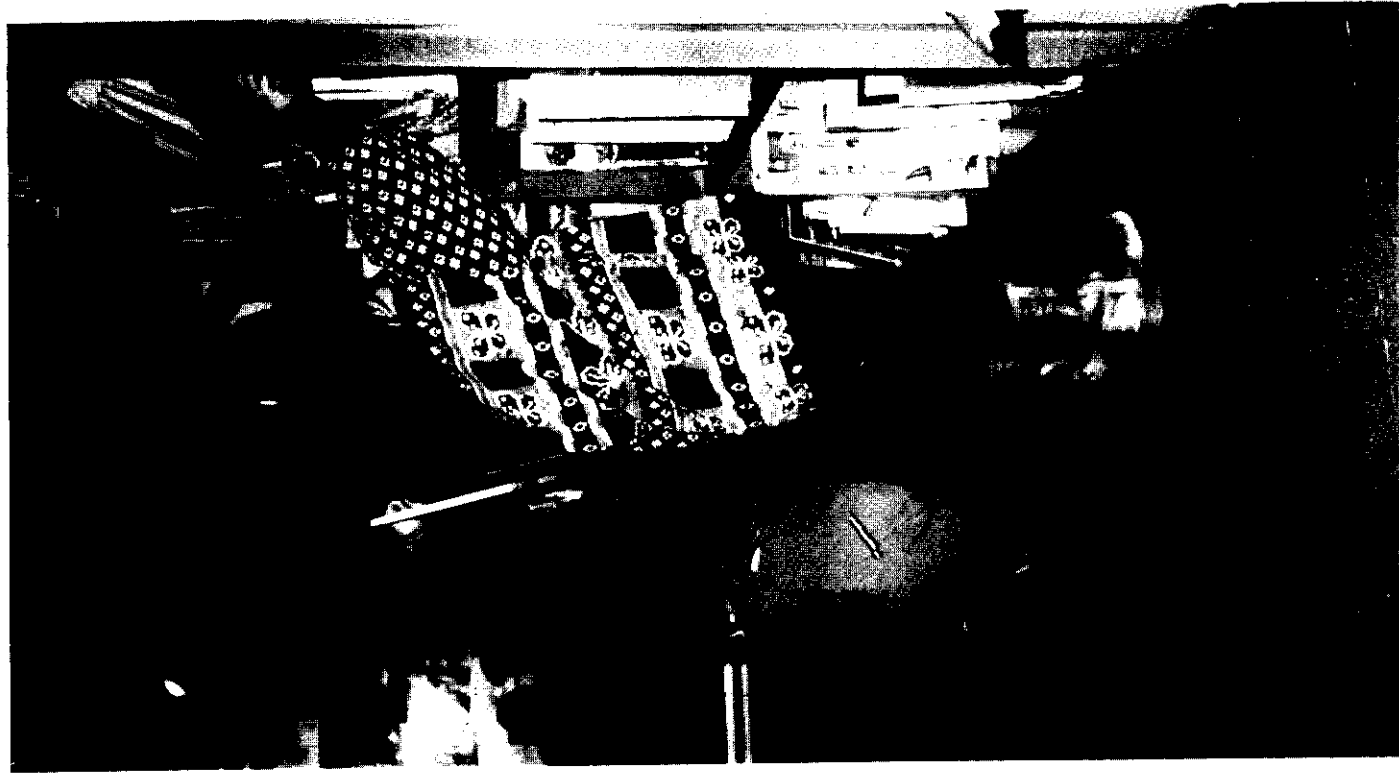
Federació de Municipis de Catalunya	Federació de Municipis de Catalunya
Federació de Municipis de Regió de Pedagogia de Catalunya	Federació de Municipis de Regió de Pedagogia de Catalunya
Coordenadora d'Escoles Bressol de Catalunya	Coordenadora d'Escoles Bressol de Catalunya
Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya	Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya
CC Federació d'Esmentadors de Catalunya	CC Federació d'Esmentadors de Catalunya
Federació de Tutors de les CC Federacions de Catalunya	Federació de Tutors de les CC Federacions de Catalunya

BEBETECA O QUAN LA LECTURA ÉS MIRAR I ESCOLTAR

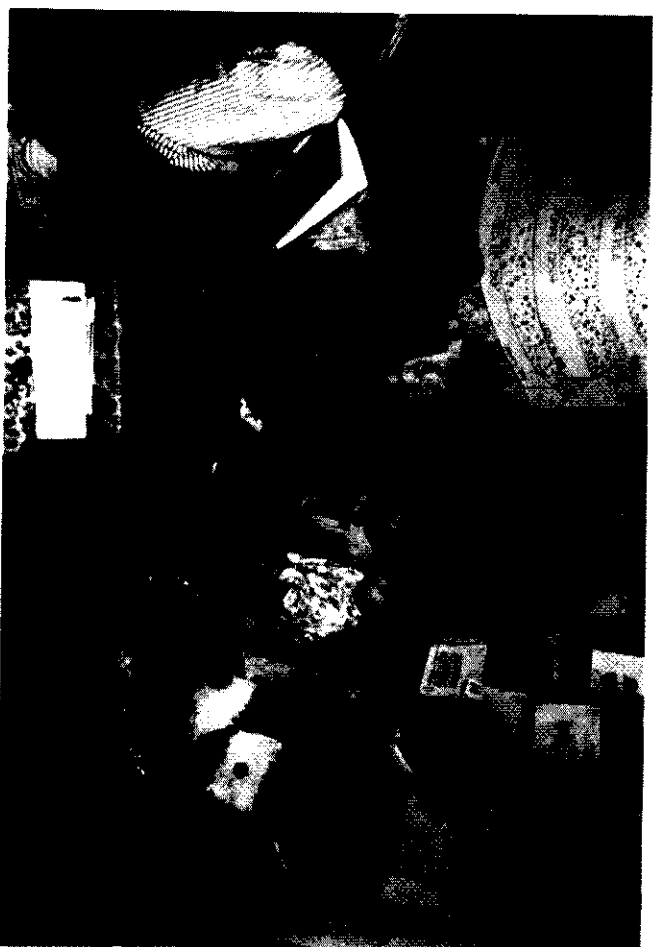
MERCÈ ESCARDÓ

Uau!!!
Quines sensacions més noves i excitants estic experimentant!
De debò que és la primera vegada que em mosseguen. No, no us espanteu, no em fa mal, es tracta d'una mossegada sense dents...
Com m'és de difícil d'explicar-vos-ho. Són tantes sensacions alhora!
Bufa! Aquesta sí que és una bona rebregada!
I ara, què més? Li estic fent de coixí!
No, si no em queixo, de cop i volta m'ha envaït una pau i una dolçor indescriptibles, diria, diria... que se m'ha quedat adormit a sobre...

Us ho ha dit ell mateix, no cal que us espanteu, ningú l'està torturant. És només un llibre de roba que un petit lector està estrenant després d'endur-se'l en préstec gràcies al servei de la nostra Bebeteca. Molts dels més d'11.500 llibres que tenim a la biblioteca podrien explicar aventures de tots colors, olors i tractes. Alguns d'aquests llibres han estat a més de cent cases, quants de nosaltres podem dir el mateix?



Els nostres lectors són, senzillament, nous i la biblioteca és un lloc màgic on, envoltats de llibres, viuen, somien, s'enamorenen... creixen.



Des dels deu mesos els infants ja són capaços de reconèixer el llibre com a objecte diferenciat dels altres que tenen a l'abast.

Els han acaronat, mirat, llegit i alguns han estat guixats, estripats o han caigut a l'aigua; d'altres han estat mossegats per un gos o tallats amb tisores i han hagut de passar per la nostra «clínica», o han anat amb els diaris vells a fer pasta de paper, per ser, qui sap, una altra vegada llibre. Però és que passen molts nens per la nostra Biblioteca. Fins aquest moment n'han passat més de 250.000 que s'han endut 162.364 llibres en préstec. És clar que ara fa deu anys que es va inaugurar la biblioteca i el Follet va venir a viure-hi en endretocar-li la llar on vivia, i en fa uns quants menys que vam descobrir la Bèstia, la que encomana ganes de llegir. I la Lluna, que bressola nens, i els seus *amics de nit* van buscar recer a ca nostra. També tenim la Rínxols que es va escapar del seu conte i a qui després va seguir el petit Bru (l'ós petit) i una mica més tard en Conti, el seu pare, però abans ens havia vingut a veure la Balena Rosa i... Però són tantes i tantes coses les que podria explicar-vos que, per no atabalar-vos, és millor que comenci pel començament.

El naixement públic de la Biblioteca de Can Buïosa va ser el 10 d'abril de l'any 1983; com tots els bebès, va tenir una gestació llarga i complicada. Per desgràcia, la mare naturala no té res a veure amb aquests naixements i les normes depenien fins ara, abans de la nova Llei de biblioteques, del pare (l'Ajuntament), les mares (la Generalitat de Catalunya, la Diputació de Barcelona, les caixes d'estalvi) i de la família (Xarxa de Biblioteques) de la qual formaria part.

Abans del naixement es va preparar un conveni en el qual es va establir i assegurar el futur de la criatura, és a dir, qui en tindria cura i com la vetllarien el «pare» i la «mare» (en aquest cas, la Generalitat) per tal que anés creixent i fent-se gran.

Però la nostra biblioteca va néixer amb unes característiques molt especials: ella i unes quantes més (en total unes vint a tot Catalunya enfront de gairebé 300 de les altres), per més que vagin passant els anys, no deixaran mai de ser bebès i, com el nom indica, seran infants per sempre més.

Els bibliotecaris que tenim la sort de treballar-hi sabem que els nostres petits lectors no són ni especialment intel·ligents ni tampoc cal que els tractem com a savis en potència. Són, senzillament, nens i la biblioteca és un lloc especial i màgic on, envoltats dels llibres, ells viuen, somien, s'enamoren... en definitiva, creixen.

Per aconseguir-ho es tracta que, a més de partir d'unes diferències externes evidents, com poden ser les cadires i les prestatgeries d'alçada adequada, i d'un fons triat a consciència per a ells, a més a més, el tractament que rebí aquest fons i les activitats que es facin per apropar-lo als infants –traint els

llibres de l'anonimat de les prestatgeries- facilitin aquest contacte màgic entre els llibres i els petits lectors.

Per tot això és molt important l'aspecte educatiu de la Biblioteca, que abarca tres aspectes essencials i diferenciats: el primer és el d'ajudar els infants a esdevenir bons lectors que sàpiguin triar les seves lectures i que en gaudeixin; el segon, que siguin alhora bons usuaris de biblioteca, que sàpiguin moure's amb facilitat i accedir a les memòries de la Biblioteca (els catàlegs); i el tercer és que, gairebé sense ni adonar-se'n, adquireixin uns hàbits de comportament molt específics, que els ajudaran a integrar-se al poble, al país, al món en el qual vivim.

Per tal d'aconseguir-los vam adonar-nos ja quasi des del començament que calia ampliar el marge d'edat a partir de la qual poguessin beneficiar-se dels serveis de la Biblioteca. Si bé per accedir a la sala de lectura no hi havia límit, per al préstec, l'edat per fer-se el carnet, més o menys estipulada, era als sis anys, ja que molts pares creien que com que els llibres van lligats a l'escola, abans d'aprendre a llegir no tenen cap raó d'existir a la vora dels seus fills i, per tant, no calia fer-los el carnet.

De mica en mica la barrera es va anant traslladant fins als quatre anys i, en alguns casos, més avall. I, quan començàvem a adonar-nos de la problemàtica del nen per accedir a una lectura lúdica, va arribar-nos una informació de com a França havien experimentat la lectura per a bebès i com estava més que comprovat que aquests, des dels 10 mesos, ja són capaços de reconèixer el llibre com a llibre i diferenciar-lo dels altres objectes i joguines que tenen al seu abast.

Encoratjats per aquesta informació vam decidir-nos a empaïtar mares embarassades i comunicar-los el descobriment. Ho vam dur a terme una bona temporada, però la veritat és que els resultats no van ser gaire engrescadors. Les mares, tot i que algunes d'elles havien vingut a la biblioteca amb pneumàtic i tot a buscar llibres de noms per triar el del seu futur bebè (les biblioteques servim també per a això), arribat el moment adequat ja no recordaven el que els havíem explicat. Calia doncs buscar una altra manera d'informar-les.

Vam intensificar els nostres contactes amb les escoles bressol, però el problema continuava essent el mateix: molts pares creien que els dèiem bestieses:

-Vinga, donar-li un llibre... perquè el mossegui? Què m'has d'explicar, a mi?

El fet comprovat de com ajuda als infants haver tocat, jugat i fins i tot mossegat els llibres abans d'enfrontar-se a l'aprenentatge sovint dificultós de la lectura no era prou per fer-los entrar en raó. Llavors tot d'una se'ns va ocórrer buscar ajuda al CAP (Centre d'Atenció Primària).



És un fet comprovat com ajuda als infants haver tocat, jugat i fins i tot mossegat els llibres abans d'enfrontar-se a l'aprenentatge sovint dificultós de la lectura.

Primer vam parlar-ne amb la comadrona, però ella ens va dir que la darrera vegada que veia les mares era quan els petits tenien a la vora d'un mes, i vam pensar que arribar el moment tampoc no ho recordarien.

Després ens vam dirigir a Pediatria i la doctora Carreras i les ATS del Servei, en especial la Guillermina, es van entusiasmar per la idea. Si elles els explicaven com havien d'alimentar-los i tenir-ne cura, van veure que el desenvolupament de les seves capacitats intel·lectuals també entrava dins del seu camp d'acció. Vam començar llavors a pensar quina seria la millor manera d'explicar-los ho.

Vam encarregar un pòster a la il·lustradora Gemma Sales en què un bebè somrient demanés: «M'expliques un conte?» I també el disseny d'un logo en què es veïés un papà i una mamà que llegien un conte al seu fill (tots dos a la mateixa alçada). També va fer-nos un paper de carta especial, en la qual vam escriure un text de felicitació per als pares, alhora que els explicàvem com era d'important el contacte del seu bebè amb els llibres i el fet que li expliquessin contes. Vam dur tot aquest material (pòster i carta) al CAP juntament amb una revista *Picotó*, adreçada als més menuts, que feia poc que l'editorial Milán havia tret al mercat i amb la qual, molt amablement, ens havia obsequiat per tal de difondre-la. Tot això passava al maig de 1991.

Ara, gairebé dos anys després d'aquesta inauguració oficial del Servei de Bebeteca, hem organitzat dues xerrades amb dues especialistes en això d'explicar contes als menuts, la Roser Ros i la Catalina Valriu, que van xerrar amb pares i mares per tal d'engrescar-los i donar-los una empena. També vam convidar les mestres de les escoles bressol perquè ensenyessin als pares com ho feien elles, a les seves escoles, i fem, periòdicament, exposicions i llistes dels llibres més apropiats que van sortint al mercat. El nombre de carnets ha anat creixent: ara en aquest moment en tenim 32 que no arriben als quatre anys (quan els fan completen ja com a infants), però han passat, comptant aquests, 87 bebès per aquest servei especial de la nostra Biblioteca. Juntament amb els seus pares –és clar, no són cap guarderia– compareixen el mateix espai que tots els altres més de 2.500 lectors de totes les edats amb els quals tenim la sort de compartir la nostra activa i juganera Biblioteca.

I ara ja és ben normal que un pare o una mare amb un petit que encara va en cotxet vinguin i diguin:

–Hem anat a revisió al pediatre i ens han explicat que...

I també que els lectors habituals de la Biblioteca, sense dir-s'ho, apunten els germans, els nebots... cada vegada més aviat. Així, de moment, el rècord el té en Xavier, que tenia tan sols tres setmanes quan es va fer el carnet i qui sap

on arribarem quan siguin els nostres lectors els que vinguin a fer el carnet als seus propis fills!

Ara que ja sabeu pas a pas el començament d'aquest servei nou i especial, ara potser us agradaria conèixer quines són les activitats específiques que fem per a aquests usuaris, o quins són els seus llibres preferits, però em sembla que serà millor deixar-ho per un altre dia i, si no podeu esperar-vos a què jo us ho expliqui, és molt fàcil: qualsevol dia a qualsevol hora, passeu per casa nostra i ho veieu directament, us sembla be? doncs...

Fins aviat!

M.E.

Notícies d'última hora:

- Ja hem batut el rècord d'en Xavier! A l'Oriol, li vam fer el carnet de préstec l'endemà de néixer i el va estrenar amb una cassette de cançons de bressol.
- La Maria ha sortit del servei de Bebeteca i ha passat a ser una lectora més de la nostra biblioteca amb el bagatge de més de 140 llibres mirats i escoltats, a casa seva, gràcies al seu carnet, i als seus pares, és clar!

El nostre horari és el següent:

Dimarts i dissabte de 10 a 11 h del matí
Dilluns, dimecres, dijous i divendres, de 4 a 8 h del vespre
Dimarts, de 4 a 6 h de la tarda i alguns, de 6 a 8 h activitats programades o esporàdiques.

La nostra adreça:

c/ la Salut, 52-54
08150 Parets del Valles
Tel.: 562 23 53

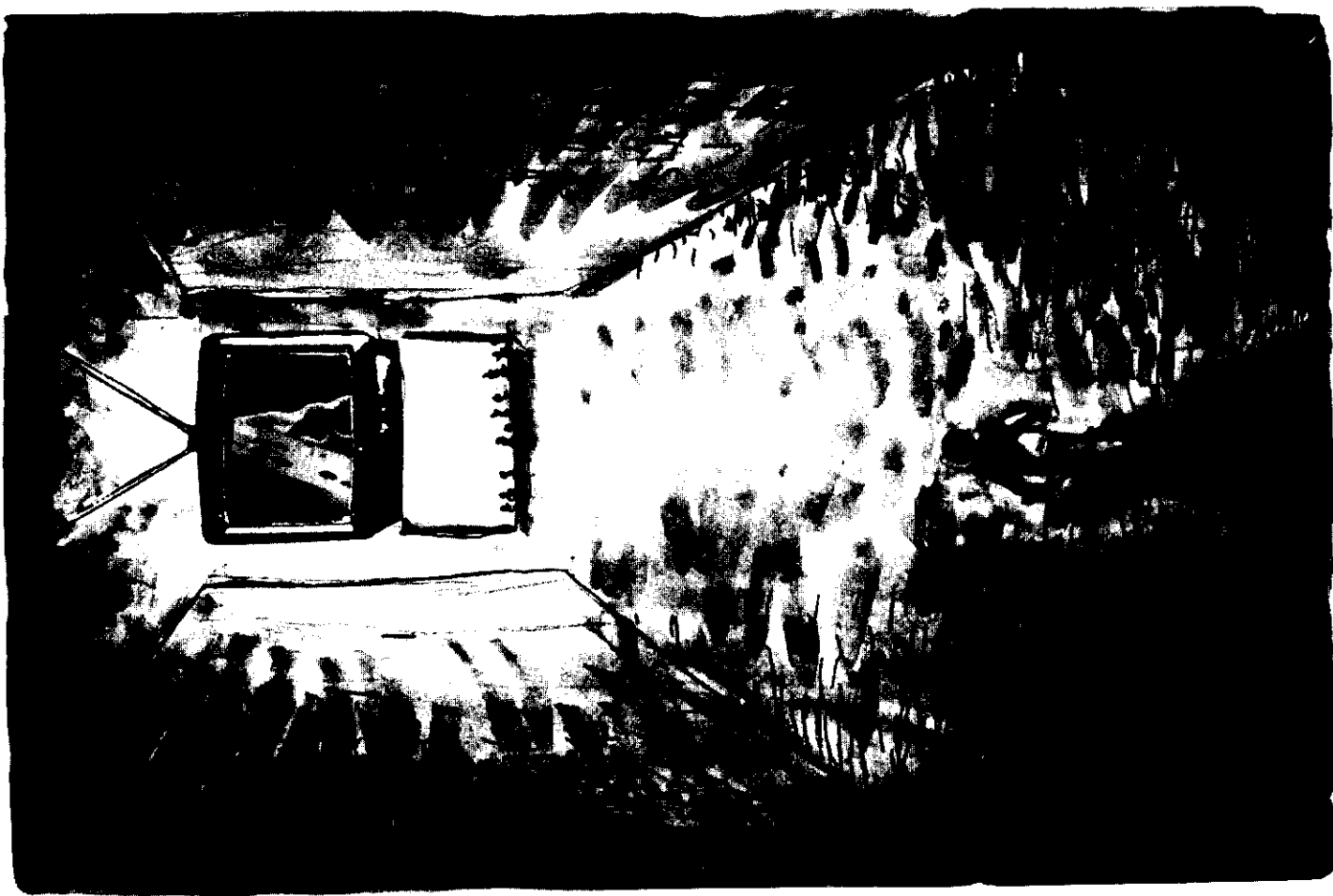
LA INFÀNCIA ALS MITJANS DE COMUNICACIÓ

El Col·legi de Periodistes de Catalunya organitzà, a final de l'any passat, una jornada de reflexió entorn del tractament informatiu que rep la infància als mitjans de comunicació. L'espiral de sensacionalisme que envaeix les informacions periodístiques, en la qual les «desgràcies» de la població infantil són un dels temes predilectes, motivà, segons Ignasi Riera –coordinador de la *Jornada*–, el plantejament d'aquest tema de treball i reflexió. La *Jornada*, organitzada en forma de taules rodones i debats, comptà amb el punt de vista dels professionals dels mitjans informatius, dels professionals que treballen en l'atenció a la infància, de juristes i polítics.

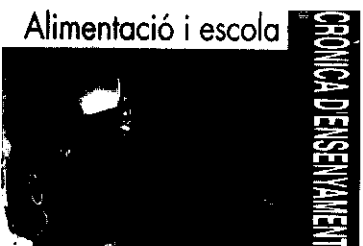
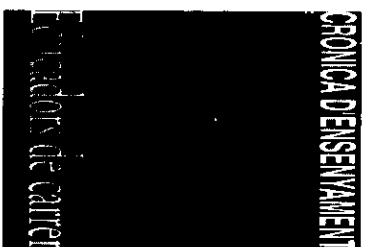
PURI BINIÉS

La primera taula rodona, dedicada als mitjans de comunicació, va ser presentada per Montserrat Sintas, cap de premsa de Càritas Diocesana, per a qui «el nen continua sent la víctima propiciatòria de la irresponsabilitat de molts mitjans. Els mitjans s'atreveixen amb els nens perquè saben que no tenen possibilitat de defensar-se ni capacitat de resposta. Transgredixen els seus drets a la intimitat, perquè pensen que no tenen drets. Res detura aquesta cursa irrefrenable cap al suïcidi moral: ni les protestes, ni les reflexions ben argumentades, ni els codis d'ètica, per cert, vulnerats instantis després de ser signats.»

Els professionals dels mitjans informatius convidats a la *Jornada* ratificaren en els seus parlaments aquesta visió pessimista entorn del tema. Joan Barril,



L'escola, la família i els mitjans de comunicació són els tres factors de major influència en la formació dels nens.



CRONICA D'ENSENYAMENT

una eina per a mestres i educadors

Nova adreça: Urgell, 240, 7è D 08036 Barcelona
Tel: 410 02 81 Fax: 321 81 17

coordinador de la Secció d'Opinió de *La Vanguardia*, afirmà que «pel creixement de l'audiència es justifica tot». Lamentà profundament que la televisió pública hagi incorporat al seu funcionament els mateixos esquemes que les televisions privades, que valoren exclusivament els guanys econòmics i l'augment d'audiència. «La televisió pública ja no creu que té un servei públic per fer jo reivindicó una televisió pública deficiàcia, però bona». Montserrat Minobis, periodista de RNE a Catalunya, secundant les paraules de Joan Barril, afirmà que «els mitjans públics de comunicació han renunciat a fer el seu paper de servei públic, que és vetllar per la qualitat informativa i de programació». Per la seva banda Julia Orero, actualment periodista d'Onda Cero, tan pessimista com els altres («som només a la primera generació del *reality show* [...] no es compliran els codis deontològics, qui se'ls salti aconseguirà més audiència, més tirada...»), manifestà però que «ningú no és innocent, ni el professional ni el televident». La darrera periodista convidada, Milagros Pérez Oliva, del diari *El País*, manifestà que «aquesta espiral de sensacionalisme, que afecta tots els mitjans i que és conseqüència de la guerra per les audiències, només podrà deturar-se si s'hi produeix una forta resposta social en contra. El fenomen transcendeix ja la capacitat dels mateixos periodistes». Milagros P. Oliva assenyalà també com a treball urgent per als educadors «ensenyar des de les escoles a descodificar els missatges dels *mass media*».

Programar amb criteri educatiu

En aquesta mateixa taula, Carme Miquel convidada no estrictament com a mestra, sinó com a mestra de la tristament famosa població d'Alcàsser, denunciat el setge informatiu que patiren els nois i noies d'aquesta localitat, la transmissió en espectacle públic del dolor privat, la manipulació informativa d'alguns mitjans. Segons Carme Miquel, l'actual televisió dona als nens una visió distorsionada de la realitat, i banalitzar i trivialitzar determinats fets, en suplanter la funció de la justícia, de la investigació policial..., alhora que transmet constantment valors negatius, com és l'ús de la violència. «Els programadors hauren de treballar amb criteris educatius», afirmà Carme Miquel, per a qui la família, l'escola i els mitjans informatius són els tres factors de major influència en la formació dels nens. «Els responsables polítics», assenyalà la mestra d'Alcàsser, «haurien de plantejar la coordinació en la tasca educativa d'aquests tres factors». Carme Miquel finalitzarà la seva intervenció reivindicant, des d'una postura laica, «una moral pública, una ètica social, i que els professionals que tenen una transcendència pública pel seu treball apliquin aquesta moral».

La segona taula rodona d'aquesta *formada* fou presentada per Victòria Camps, catedrática d'ètica i senadora, que informà de la creació al Senat d'una comissió per estudiar la incidència de la televisió en qüestions educatives i culturals, com també la possible violació dels drets humans dels infants en el trac-

tament informatiu. Joan Batlle, com a representant de Movibaix, entitat de lleure infantil i juvenil, critica l'escassa atenció que mereix la realitat global de la infància per als mitjans d'informació, «els únics que tenen en compte la infància com a fet social important són els anunciant». Per a Joan Batlle «respectar els drets dels infants vol dir satisfer les seves necessitats». Els entorns del lleure i l'educació, part molt important de la vida dels nens, són ignorats pels mitjans i això comporta un sentiment de fracàs: «si la infància no surt als mitjans, la infància no és reconeguda ni respectada». Berta Boadas, en representació de Creu Roja i Càritas, demanà als mitjans de comunicació «que valorin en les seves informacions la transcendència dels fets, que analitzin les causes». Per a Berta Boadas «un altre tipus de maltractament a la infància és no oferir, per omissió, una atenció suficient», i aquí parlà no solament dels mitjans informatius, sinó també de les institucions, dels recursos que calen per als infants i per a les seves famílies. Per la seva banda, Carlos López-Muñiz, magistrat-jutge del Jutjat de Primera Instància núm. 28 de Madrid, que va suspendre l'emissió d'un programa televisiu que podia perjudicar el dret a la intimitat d'un menor, parlà de les limitacions establertes a la Constitució davant el dret fonamental a la informació. La protecció de la infància i la joventut és un d'aquests límits constitucionals encara, però, sense una regulació explícita, amb la qual cosa «som els jutges els que hem d'arbitrar; se'n imposa una tasca veritablement difícil, més d'acord amb el nostre criteri que amb la norma establerta». Ester Mallas, cap del Programa d'atenció a la infància i adolescència de l'Ajuntament de Barcelona, concluí aquesta segona taula rodona demanant una legislació per a la defensa dels drets dels nens («per si fallen els codis deontològics»), i també la col·laboració i el diàleg entre els professionals dels mitjans informatius i els professionals que es dediquen a l'atenció a la infància per elaborar una normativa sobre el tractament de la infància als mitjans. «La protecció dels drets dels infants és un deure de tots», afirmà Ester Mallas.

Una llei per a la infància

A la tercera taula rodona, dedicada a les polítiques per a la infància, es va fer pública, per part de les diferents institucions representades (Parlament de Catalunya, Govern català i Govern central), la propera presentació d'una Llei sobre la infància, que segueixi les directrius de la Convenció sobre els drets del nen, adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989. Rosa Barenys, diputada al Parlament de Catalunya, destacà l'aprovació pel Parlament de dues resolucions sobre la protecció de la infància davant els missatges televisius. La diputada catalana demanà també la creació de la figura del defensor dels drets dels infants. Per la seva banda, Jordi Cots, advocat de la Fundació per a la Infància, assenyalà que «a la nostra societat falta sensibilitat col·lectiva sobre l'infant, sobre el seu coneixement [...]; només serà eficaç una política global que inclogui els tres poders: legislatiu,

jurídic i executiu». Jordi Cots manifestà també que «parlar dels maltractaments dels infants és parlar de la cria de la infància». En aquest mateix sentit, Carme Drópez, directora general de l'Atenció a la Infància, assenyalà que «s'ha de protegir els nens protegint la família» i que «l'assignatura pendent de tots els governs en l'atenció a la infància és precisament la prevenció, el suport a tota la infància, no solament a la infància amb risc, i per endavant el suport a les famílies». Carme Drópez assenyalà també que la contraposició de la protecció de la infància/llibertat d'expressió «és una disjuntiva falsa. Hem de trobar un equilibri; la necessitat és al carrer». Carlos Jiménez Villarejo, fiscal en cap del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya, definí el tema de la infància com a «tema d'una gran hipocresia social». Quant a la utilització dels nens als spots publicitaris, informa de la iniciativa judicial segons la qual en l'actualitat els pares del menor han de fer arribat al jutjat el seu consentiment per a la participació del nen a un determinat anunci, com també de la voluntat de portar un control sobre el destí dels diners que la família rep pel treball del nen. Jiménez Villarejo denuncià que moltes gravacions es fan dins l'horari escolar i apuntà un «podria plantejar-se que no s'utilitzés els nens a la publicitat». Quant al tractament informatiu que rep la infància als *mass media*, manifestà el següent: «S'ha d'obscurellar i s'ha d'intervenir quan la llibertat d'informació pot danyar un menor. Falta una consciència seriosa als mitjans informatius sobre aquest problema. L'exercici responsable de la professió no comporta una disminució de la llibertat d'informació». Per a Jiménez Villarejo, darrera tot això hi ha «interessos d'audiència, econòmics, el *morbo* sumista una elevada audiència».

A l'acte de cloenda, hi participaren M. Teresa Arqué, diputada-presidenta de l'Àrea de Serveis Socials de la Diputació de Barcelona, que assenyalà la necessitat urgent d'una «coordinació entre escola, família i mitjans de comunicació en defensa dels drets dels nens», i Antoni Comas, conseller de Benestar Social, per a qui «s'ha d'acabar amb el mite de la llibertat d'expressió portada al seu extrem; les lleis, en aquest sentit, no arreglaran mai les coses, és un qüestió de sensibilitat i d'un estat d'opinió que hem d'anar creant entre tots». Per finalitzar, Cristina Alberdi, ministra d'Afers Socials, destacà la necessitat d'una comptabilitat entre llibertat d'expressió i drets del menor. Per a Cristina Alberdi «s'ha de protegir la infància perquè està en permanent desenvolupament personal».

Durant els diferents debats que s'obriren al llarg de la *Jornada*, s'apuntà des del públic la necessitat de crear una nova figura professional, la de l'«educador comunicador», plantejada per la UNESCO, com a evidència del poder educatiu que tenen els mitjans de comunicació. També s'insistí en diverses ocasions sobre la debilitat de la nostra legislació per aconseguir una acció efectiva pel que fa a la protecció de la infància.

Propostes per a la renovació de l'ensenyament

COL·LECCIÓ TIRAS

• A L'ESCOLA AMB EL COS

Moviment de Cooperació Educativa
111 pàg. (2a edició)
PVP 1.100 ptes.

• UNA CAPSETA BLANCA QUE SOBRE I NO ES TANCA

Montserrat Correig / Laura Cugat
M. Dolors Rius
112 pàg. (5a edició)
PVP 1.100 ptes.

• CONTES PER FER I REFER /

RECURSOS PER A LA CREATIVITAT
D. Badia / N. Vilà / M. Vilà
96 pàg. (5a edició)
PVP 1.100 ptes.

• TU-RU-RUT /

CANÇONS PER A NOIS I NOIES
(3 A 14 ANYS)
J. Danés / M. T. Giménez /
I. Giménez / M. A. Guardiet /
G. Sampere
95 pàg. (3a edició)
PVP 1.000 ptes.

• TU-RU-RUT (CASSETTE) /

CANÇONS PER A NOIS I NOIES
(3 A 14 ANYS)
(3a edició)
PVP 1.000 ptes.

• 101 JOCS /

JOCS NO COMPETITUS
Rosa M. Guifart
80 pàg. (7a edició)
PVP 1.100 ptes.

• 11 PROPOSTES PER A L'EDUCACIÓ FÍSICA

Jaume Bantulà / Conxita Busto /
Marta Carranza
83 pàg.
PVP 1.100 ptes.

• SOCA-TIRA / PSICOMOTRICITAT,

DINÀMICA I DANSA A L'ESCOLA
M. Anton / M. Barbal / P. Godall /
J. Segarra
93 pàg.
PVP 1.200 ptes.

• RACONS D'ACTIVITAT

A L'ESCOLA BRESSOL I PARVULARI
M. José Laguña / Cinta Vidal
95 pàg. (2a edició)
PVP 1.200 ptes.

• COL·LONIES ESCOLARS /

ORGANITZACIÓ, ACTIVITATS I
RECURSOS
Artur Parcerisa
95 pàg.
PVP 1.200 ptes.

• ENSENYAR LLENGUA

Daniel Cassany / Marta Luna /
Glòria Sanz
560 pàg.
PVP 3.500 ptes.

COL·LECCIÓ OLLA DE

GRILLS

Cançons i danses per
celebrar les festes.

Cassette + guia: PVP 1.391 ptes.
cada títol

• EL CARNAVAL

• SANT JORDI I FESTES DE PRIMAVERA

• SANT JOAN I FESTES MAJORS

• LA CASTANYADA

• NADAL I REIS



• PEDAGOGIA DE LA SEXUALITAT

Pere Font
(Coedició amb l'ICE
de la Universitat de Barcelona)
167 pàg.
PVP 1.550 ptes.

G40

EDITORIAL

Art, 81 - 08041 Barcelona

Sol·liciteu catàleg al telèfon (93) 435 23 11

infant i salut { L'AFECTIVITAT A LA FAMÍLIA I L'ESCOLA

El cultiu de la personalitat i l'establiment de lligams afectius sans i profunds del nen amb els seus protectors són la millor manera de promocionar-ne la salut i el desenvolupament integral. L'educació per a la salut es desnaturalitza si prèviament els pares i els mestres no mostren, amb el seu comportament concret, que respecten i comprenen els sentiments dels nens. Un nen solament viurà alegre, feliç i sa, si se sent estimat.

AMADO BENITO DE LA IGLESIA

Comença a somriure, petitó, aquell a qui els pares no somriuen, no gaudirà de la taula dels déus ni del tàlam de les deesses.

VIRGILI, *Ègloga IV*

El principi sisè de la *Declaració dels drets del nen* diu: «Al nen, per al desenvolupament total i harmoniós de la seva personalitat, li cal amor i comprensió. Sempre que sigui possible haurà de créixer sota la cura i la responsabilitat dels seus pares i, si més no, en ambients d'afecte i de seguretat moral i material [...]» Totalment d'acord. En primer lloc els pares i les mares, després



Cap recurs didàctic no pot satisfer la necessitat que té un nen de sentir-se estimat.



La comunicació mitjançant el color.



COLORES A LA CERA • TÉMPERAS PINTURA A DIT • KITS REGAL • PLASTIFIXADOR

La marca DACS ofereix la més ampla gamma de colors per pintar, adreçats als nens en totes les seves activitats escolars i lúdiques.

Els colors DACS compleixen amb les normes de seguretat que la Comunitat Europea exigeix per a les pintures infantils, tot utilitzant en les seves presentacions el logotip CE.

Demani'ns el catàleg de productes.

Les primeres 150 cartes rebran un lot de prova de franc.

FABRICATS I DISTRIBUÏTS PER:



COLORES FINOS
ROSAS
S/A

C/. Sant Gervasi Cassoles, 75 • Tel. (343) 417 84 75 • Fax (343) 417 18 02
08022 BARCELONA (Spain)

l'escola. L'escola infantil no pot substituir els pares. Independentment de l'objectivitat i de l'interès de les fonamentacions científico-tècniques, dels continguts, de les propostes metodològiques, dels models didàctics i de les tècniques d'intervenció que trobem en les Orientacions per a la programació de l'educació per a la salut en l'escola infantil (*Cajías Rojas, MEC*), hi ha una qüestió prèvia fonamental i que no pot ser ensenyada: l'amor als nens. Cap recurs didàctic no pot satisfer la necessitat que té un nen de sentir-se estimat. Als nens, se'ls estima o no. L'afecte que es té per un infant, la tendresa que ens inspira no es comprèn ni psicològicament ni científicament; és, com diu J. Rof Carballo, quelcom que ens remet al Ser: «és una realitat ontològica que fa referència a aquest substrat misteriós que els homes oblidem i que, sovint, tot irritats per no comprendre'ho, substitueixen amb conceptes i experiències científiques.»

Una relació afectiva sana i profunda amb l'educand és prèvia a qualsevol ensenyança d'educació per a la salut.

Primerament els pares

Els pares esdevenen l'epicentre del desenvolupament integral del nen. Ells són els primers que han d'establir aquesta relació afectiva potenciadora de la salut integral del fill. La conducta dels infants en el món, la seva percepció de la realitat i les seves representacions de l'entorn més proper estaran condicionades per aquestes primeres experiències afectives que li proporcionen el clima familiar. Per aconseguir una relació afectiva satisfactoria, no n'hi ha prou amb proporcionar al nen una alimentació sana i equilibrada, com també una llar càlida i habitable. A més a més de proveir aquestes necessitats biològiques, li caldrà la tendresa, el caliu i la presència constant que proporciona seguretat i confiança. Satisfer en poques paraules, la necessitat de sentir-nos estimats.

Ho aconseguixen, realment, els pares? Algunes persones pensaran que els fills i els pares s'estimen reciprocament de manera natural. Fins a cert punt. Aquest «amor» institutiu biològic desapareix a poc a poc i s'extingeix si no es potencia i practica en cada acció concreta. Preparar-los el biberó o guanyar diners perquè els el preparin és important i necessari, però no és suficient. És totalment imprescindible, al marxar temps, parlar amb ells, fer-los carícies, somriure'ls, estar atents a les seves demandes, jugar-hi, gaudir-ne i, per què no, empipar-s'hi. Els pares i les mares no són perfectes. Tanmateix, si llegim les notícies dels diaris sobre els maltractaments a la infància, hom té la sensació que els microbis, els virus i els gèrmens no són els únics factors que amenacen la salut dels nens. Els pares durs, els padrastres que maltracten llurs fillastres, els que són indiferents i insensibles a les angories dels seus fills, els que són invisibles i desapareixen i no saben quan tornaran... no poden, amb aquests comportaments, satisfer les necessitats afectives dels seus fills. La

manca d'atenció, d'estimació, de respecte i de tracte estimulador de l'autonomia personal, de confiança en un mateix i de seguretat conduiran el nen a la soledat i a la malaltia. Sobre les nenes i els nens abandonats i maltractats pels seus pares, A. Gala escriu: «si la soledat embrutés, no hi hauria prou aigua en el món per netejar un nen. Si algú pogués morir de soledat, pocs nens sobreviurien.»

Els nens i les nenes, des de petits, necessiten i volen jugar amb els seus pares. Tot i així, els nens espanyols, segons els darrers estudis estadístics, es troben sols i envoren les relacions familiars. Un infant que s'adona que a casa seva no és estimat i respectat, que no és feliç amb els seus i que li manquen els lligams afectius profunds i positius amb la mare, el pare o una altra persona que en tingui cura, no estarà motivat ni interessat per la lliçó escolar. Qualitat que s'inicia des del naixement. En les seves primeres setmanes ja aprèn de les seves experiències: de les seqüències complexes d'interaccions respecte als educadors i protectors. Si el nen, per falta d'amor patern, no viu un desenvolupament complet abans d'anar a l'escola, romandrà trist i solitari.

Després, l'escola

L'escola no és un substitut dels pares. És una ampliació dels espais afectius. I, de vegades, per als infants colpejats i maltractats a casa seva, és un lloc segur i càlid que els fa recuperar el somriure i les ganes de viure. Els mestres, doncs, no poden oblidar que, a l'escola, els nens i les nenes també necessiten sentir-se estimats. Si volem potenciar les ànsies de coneixement, d'investigació i de templeig experimental que caracteritzen els nens d'aquestes edats i fer realment educació per a la salut, primerament s'haurà de demostrar que se'ls estima. E. Freinet deia que per arribar al cap d'un nen cal passar abans pel seu cor. La classe no pot ser un lloc fred, estèril i acadèmicista, sinó un univers educatiu que reanimi el cor dels nens, els quals, efectivament, senten una necessitat innata d'intel·ligència i coneixement, però sobretot d'amistat i tendresa. Compte amb els programes exclusivament «escolars». La confiança és l'ingredient més important del clima de seguretat psicològica. El nen ha de sentir que els mestres l'estimen: ha de veure una persona en la qual confiar. Aquest sentiment és la base de l'autoestima. Necessita sentir que té quelcom per oferir als altres. Que existeixen altres persones, que no són els seus pares, que l'aprecien, el respecten i permeten que ell sigui l'amo dels seus sentiments.

En primer terme, una vida emocional sana; després, mecànica instrumental/formació. L'escola, sovint amb més freqüència de la que els adults pensen, producte del seu afany d'ensinistrament, provoca en els nens i les nenes intenses commocions emocionals molt poc saludables. Si el mestre, prèviament no ha acceptat de manera comprensiva els sentiments dels infants i no ha

aconseguit transmetre'ls estima, tendresa i amor, l'acte educatiu es desnaturalitza. El cor dels infants no entén de rigor, seriositat i coneixements científics.

L'escola ha de crear una atmosfera humana que protegeixi, doni seguretat i suport al desenvolupament integral del nen. Ha d'organitzar activitats escolars que li resultin agradables i, sobretot, ha d'evitar la mala adaptació escolar, quasi sempre producte dels canvis bruscos en les formes de criança i en els estils de relació familiar que, per al nen, impliquen la integració en un nou grup social. Per tot això és important que l'escola no sigui una illa incomunicada, allunyada de la casa dels pares. Les nenes i els nens han de veure i sentir que els seus pares formen part de l'escola, s'interessen pel que s'hi fa i participen activament en la construcció de l'univers educatiu on ells alleueixen la seva soledat. Només així podran comprendre que l'escola no és un substitut dels seus pares, sinó una oportunitat de poder establir noves relacions afectives i d'aprendre noves coses tot passant-s'ho bé. Un lloc ideal per a la interacció educativa amb els pares i les mares. Un lloc de trobada on els pares i mares i els mestres, tot complementant-se, aprenen a educar, a respectar i a estimar els nens.

Aprendre a estimar els nens no és un qüestió de predisposició genètica, sinó de l'art de la convivència. Ens adonarem que el gran mal (la malaltia més greu) d'un infant -fill o alumne- és sentir-se sol? Podrem aconseguir que els nens se sentin estimats? No els prenguem la infància.

Qui no ha estat mai un nen, difícilment es convertirà mai en un home.
HOLDERLIN

A.B. de la I.

el conte

RUMPELSTILTSKIN

ROSER ROS i VILANOVA

Un bon dia, una menuda entra d'una revolada a la classe i intenta explicar que, gràcies a un seu rei, ha trobat la pista d'un altre personatge menut: és tanta la seva excitació que el grup sencer li ha de fer repetir les coses una i altra vegada per tal d'aclarir-se ells mateixos... Però, un cop ordenades les informacions, sembla ser que sí, que es troben davant d'un exemplar de goblin (mena d'ésser d'aspecte esquifit i expressió maligna, brut i rellescós, astut i tortuós: segons diuen, els de la seva mena varen néixer en una esquerdada dels Pirineus, lloc on encara tenen l'habitatge). Hi ha un aspecte dels seus costums que deixa el grup garratibat: sembla ser que rapinyen nounats, els pertiquen i els converteixen en gànegols. Per tal de tranquil·litzar els ànims, la mestra proposa que el rei de la companyia de classe que els ha proporcionat totes les dades vingui una tarda i els expliqui el conte d'un goblin:

UNA VEGADA hi havia un moliner que tenia una filla molt formosa. Tan joïós n'estava que, un dia, digué al rei que la seva filla sabia tant de filar que convertiria la palla en or. En sentir allò, el rei, que era molt avariciós, digué al moliner que li dugués a la filla.

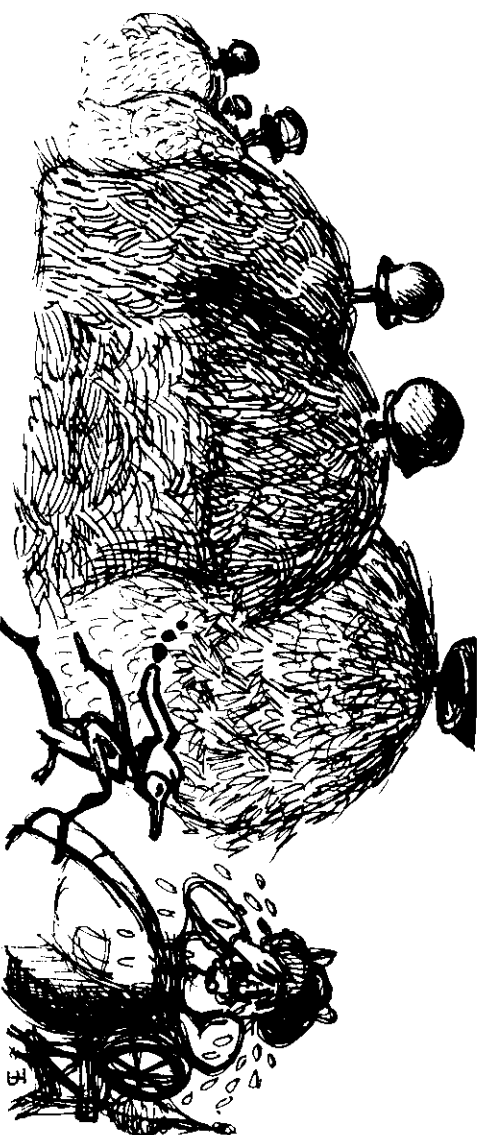
Quan la noia arribà al palau, el rei la conduïx a una cambra plena de palla fins al sostre, li porta filosa i fus i li diu:

—Abans de demà tota aquesta palla s'haurà hagut de convertir en or. Si no ho fas així et faré matar sense compassió.

La noia tot era dir al rei que ella, allò, no ho sabia fer, que mai se n'havia vist de tan fresques, però ningú no se la va escoltar i la tancaren a la cambra tota sola.

Mentre la noia es lamentava de la seva mala sort, compareix un homenet que li diu:

—Bon dia noia, per què plores?



—Vegeu, haig de filar tota aquesta palla i convertir-la en or abans de demà i no sé com fer-ho perquè jo no sóc cap fada.

—Si ho faig per tu, què em donaràs a canvi del meu treball?

—Doncs... el meu collar!

—Fet!

L'homenet pren el collar de la fadrina, es posa a treballar i al cap d'un moment tot era or.

Quan el rei anà a veure el treball i veié tot aquell or, es quedà meravellat, però com que la seva cobdícia no tenia aturador, s'emportà la noia cap a una altra cambra, més gran que l'anterior, i li manà que filés tota la nit.

La noia recomença les lamentacions i entra de nou l'homenet i li diu:

—Què em donaràs si torno en or tota aquella palla?

—...el meu anell!

—Fet!

L'homenet pren l'anell de la mossa, es posa a treballar i al cap d'un moment tot era or.

El rei, en veure tot allò, se n'alegrà qui-sap-lo i, agafant la noia, la conduí a una altra cambra, més gran que les anteriors, també tota plena de palla fins dalt i li diu:

—Mira, si files tota la nit i tornes tota aquesta palla en or, et prometo que em casaré amb tu.

Encara no havia marxat el rei, que s'hi presenta l'homenet i li fa:

—Què em donaràs ara per la meua feina?

—No res no et donaré —li va fer ella— Perquè, el que és ara, no res no tinc.

—Bé, puc esperar. Promet-me que em donaràs el teu primer fill —i sense donar-li temps a pensar si acceptava o no aquella mena de tracte, l'homenet es posà a la feina i amb tanta rapidesa ho féu que aviat tot aquell bé de Déu de palla s'era convertit en or.

Quan el rei ho comprovà l'endemà al matí, es casà amb la filla del moliner.



I d'aquella unió en nasqué un vailet, que tot seguit fou reclamat per l'homenet.

Per tal de distreure el voler d'aquella criatura estranya i estalviar-se, així, d'haver-li de donar el seu filllet estimat, la reina li va oferir tota mena de tresors i riqueses. Però l'homenet era inflexible: ell volia allò que li havia estat promès. I ella vinga inventar excuses per mirar de fer córrer el temps, perquè si bé neixia el dret de l'homenet a exigir que li fos donat allò que se li havia promès, també es creia amb tot el dret de no donar-li l'infantó.

Tip i cuit de tanta trigança, l'homenet va donar-li tres dies de coll durant els quals ella hauria d'aconseguir endevinar-li el nom, i si això passava quedaria alliberada de l'obligació que tenia amb ell.

No cal dir que la reina va manar que tothom del palau fes memòria de tots els noms que sabia per tal de poder-los presentar a l'homenet, cosa que féu la primera i la segona nit quan aquest es presetà a la seva cambra. Però cap nom per estrafolari que fos semblava ser el d'aquell endiastat personatge.

En ser el tercer dia, va arribar a palau un dels missatgers que la reina havia enviat per tot el seu reialme a recollir noms, el qual li digué:

—Aquesta nit passada he vist un homenet molt estrany que saltava al voltant d'un foc tot dient:

Avui guiso, però demà
tot això ja no em caldrà:
puix que ja podré menjar
un minyó. Que bo serà!

N'és el fill de la reina
qui tot el dia barrina:

—Quin deu ser el seu nom, quin?
Saps quin és? Rumpelstiltskin!

En sentir allò, la reina es considerà salvada. Aquell era el nom que buscava!

Tan bon punt l'homenet entra a la cambra, fa l'ullet a la reina i li diu amb un somriure burlata:

—I bé, reineta, com em dic? Pensa que aquesta nit és la teva darrera oportunitat.

—Ai, no sé... —féu ella, fingint-se espantada— Pots ser Joan?

—No! Et rendeixes?

—No? Doncs, pots ser Rum... Rum... Ramon?

—Tampoc! Et rendeixes?

—No! Perquè si no et diu Joan, si ni Rum ni Rom no et van, ni tampoc et conec Ramon... tu et deus dir... Rumpelstiltskin!!

—Algú t'ho deu haver dit— exclamà l'home ple de ràbia en sentir el seu veritable nom.

I de resultes d'aquella enrabiada, tan fort picà de peus que quedà clavat en terra fins a mig cos i li costà déu i ajut sortir d'allà i fugir de palau sense ser vist per ningú.

*Uff!!! Així és que, malgrat les males intencions que porten aquest homenet, hi ha testimonis del fet que hom se'n pot sortir sempre i quan, de manera astuta, els sàpiga tenir a ratlla...
Però...*

*Ni que la mar tornàs tinta
ni que el cel de paper fos,
fossen els homes notaris
i de cada un n'hi bagués dos,
no bastarien a escriure,
de gegants i nans, el viure.*

Perquè heu de saber i entendre i saber que...

(continuarà)
R.R.V.

PROJECTE FLOPI - EDUCACIÓ INFANTIL (3, 4 i 5 anys) DES DE, PER A, I PER..LA REFORMA

AL PROJECTE FLOPI TROBARÀS:

- UN DESENVOLUPAMENT GLOBALITZAT DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES.
- UN APRENENTATGE SIGNIFICATIU, PARTINT DELS CONEIXEMENTS PREVIS.
- UNA CLARA SEQÜENCIALITZACIÓ DELS CONTINGUTS AMB PROGRAMACIONS PER A CADA NIVELL I PER A CADA UNITAT DIDÀCTICA DIFERENCIANT: CONCEPTES, PROCEDIMENTS I ACTITUDS.

UNA ÀMPLIA VARIEDAT DE SITUACIONS D'APRENENTATGE QUE PERMETRAN ADEQUAR EL PROJECTE A LA REALITAT DE LES AULES (TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT)



- Flopi 3 anys
- Flopi 1r. trimestre
- Flopi 2n. trimestre
- Flopi 3r. trimestre + Grafomotricitat 1
- Material de suport didàctic 3 anys
- Flopi 4 anys
- Flopi 1r. trimestre + Grafomotricitat 2
- Flopi 2n. trimestre + Grafomotricitat 3
- Flopi 3r. trimestre + Grafomotricitat 4
- Material de suport didàctic 4 anys
- Flopi 5 anys
- Flopi 1r. trimestre + Grafomotricitat 5
- Flopi 2n. trimestre
- Flopi 3r. trimestre
- Material de suport didàctic 5 anys

CADASCUN DELS TRES NIVELLS CONTÉ UNA SÈRIE D'UNITATS DIDÀCTIQUES EDITADES EN QUADERNS INDEPENDENTS I SEQÜENCIALITZADES PER TRIMESTRES. PRESENTATS EN UNA CARPETA D'ACETAT TRANSPARENT CONTENINT LES UNITATS CORRESPONENTS A L'ESMENTAT PERÍODE.



Omplir i enviar a Edicions Gadi, s.l.-Concepción Arenal 144-1º -08027-BARCELONA

Edicions Gadi, s.l.



c/Concepción Arenal 144-1º-Tel·f. (93) 3403036-Fax (93) 3403216-08027 - BARCELONA

Desitjo rebre més informació i mostres sobre el **PROJECTE FLOPI**

Centre escolar.

Adreça

Localitat

Província

☐ DIRECTOR ☐ COORDINADOR DE CICLE ☐ CAP D'ESTUDIS ☐ PROFESSOR

NOM i COGNOMS

Tel·lèfon

Codi postal



«L'art, en ser llibertat de tota obligació, és joc; el joc contradiu la seriositat de qualsevol acció utilitària, però com que la llibertat és el valor suprem, només quan es juga s'actua amb autèntica seriositat.»

Giulio Carlo ARGAN



Foto: Anna Masi 1975

informacions

Perfil de Loris Malaguzzi

El més gran mestre pedagog de la infància d'aquest segle ens ha deixat amb el llegat que es desgrana en cada línia de la seva biografia. Presentem, com a avançament, aquest perfil, que tindrà continuïtat en els testimonis personals que recollirem en número pròxims de la revista.

Loris Malaguzzi va néixer a Correggio el 1920. Es va llicenciar en pedagogia i després de la Guerra Mundial va assistir al primer curs de psicologia de la postguerra al CNR de Roma.

El 1946 començà a treballar amb infants com a animador de vuit escoles autogestionades, algunes de les quals van ser municipalitzades el 1967.

El 1950 va deixar l'escola estatal i va passar a treballar de psicòleg al Centro Medico Psico-Pedagogico Comunale (CMP) que ell mateix havia fundat. Es dedicà a l'ensenyament i després dirigí la Scuola Convitto Rinascita per Reduci e Partigiani.

El 1951, com a membre de la FICE (Federazione Internazionale Comunità di Bambini orfani e dispersi dell'ultima guerra) participà en moltes missions a Europa amb Ernesto Codignola i Margherita Zoebeli.

El 1952 va crear, amb el poeta Corrado Costa, el Teatro dei Ragazzi. El 1954 va fundar, amb una colla d'amics, el Teatro Club. Hi va fer de director d'escena i donà a conèixer les obres de Beckett, Brecht i Ionesco. El 1960 va fundar, amb Maria Montanini, l'escola G. Lombardo Radice per a infants i nois disminuïts.

El 1963 ajuda a dur a terme les primeres experiències pedagògiques de les escoles comunals per a infants. El 1968, amb Bruno Ciari, Lamberto Borghi, Francesco De Bartolomeis, Aldo Visalberghi i Ada Gobetti, posa els fonaments operatius i culturals de les escoles laiques per a nens. Es van basar en la llarga experiència obtinguda a les escoles autogestionades, creades el 1945 i a cura del CIN, de l'ITDI i dels moviments populars de la seva ciutat.

El 1972 va promoure el primer Congrés Nacional d'Estudis per a ensenyants d'escoles per a infants. Acabada la relació amb el CMP, fou nomenat coordinador

nador pedagògic de les escoles per a infants de Reggio-Emília, i després assessor a la ciutat de Mòdena. Va treballar amb Gianni Rodari en la darrera redacció de la *Gramàtica de la fantasia*, la qual va ser dedicada per l'escriptor a la ciutat de Reggio Emilia.

A partir de 1976 fou director de la revista *Zerosei* i a partir de 1985 de la revista *Bambini*. El 1978 va entrar a la Comissió Ministerial de la Instrucció Pública per a l'experimentació a les escoles maternals de l'Estat. En el Congrés Nacional de Bolonya, va participar-hi amb el treball «Il bambino soggetto e fonte di diritto nella famiglia e nella scuola».

El 1980 va fundar a Reggio Emilia el Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia amb el qual organitzarà congressos a La Spezia, Pistoia, Roma, Ancona, Orvieto, Riccione. Va organitzar el VII Congrés Nacional, que va tenir lloc a Riccione el maig de 1992.

El 1980 va concebre la mostra *L'occhio se salta il muro* i després una altra: *I cento linguaggi dei bambini*, que encara recorren Europa i els Estats Units per invitació de governs, universitats, museus i galeries d'art. Malaguzzi també pronuncia conferències i participa en seminaris a Europa i els Estats Units.

Des del 1985 inicia intercanvis i projectes comuns de recerca amb nombroses universitats nord-americanes, de gran interès per a la filosofia i les pràctiques de l'experiència educativa a Reggio Emilia, dirigides a la primera i segona infància.

El 1988 fou designat membre del comitè científic de la Fundació Europea «Per al desenvolupament de les potencialitats de tots els infants», amb seu a París.

Malaguzzi és autor del llibre *I cento linguaggi dei bambini*, publicat per una prestigiosa editorial nord-americana amb un pròleg de Howard Gardner, de la Universitat de Harvard.

El 1990 va concebre i organitzar amb l'Ajuntament de Reggio Emilia un congrés internacional sobre l'educació infantil amb la participació de ponents europeus, africans, asiàtics, americans del nord i del sud.

Després de la seva jubilació el 1985, va continuar viatjant i ajudant els col·legues més joves a fer experiències, com també va continuar les relacions amb tots els seus amics escampats per Itàlia i per tot el món.

El 1992 va rebre el premi Lego 1992, que cada any s'atorga a les persones i institucions que, amb la seva activitat, han fet una contribució excepcional al millorament de la qualitat de vida dels infants a qualsevol lloc del món. El 1993 va rebre, a Chicago, el premi Kohl, que la fundació Kohl concedeix als pedagogs que assoleixen un reconeixement mundial.

Fins al moment de la seva mort, va continuar participant en molts congressos, tant nacionals com europeus i nord-americans, entre els quals hi ha el que no fa gaire s'ha fet a Washington, D.C., en el qual es va acordar d'instituir el dia 12 de juny com el «Dia de Reggio Emilia» en honor de la seva trajectòria en el camp pedagògic.

Informacions

Visita d'INFÀNCIA a Manresa

R O S
S E N
S A T

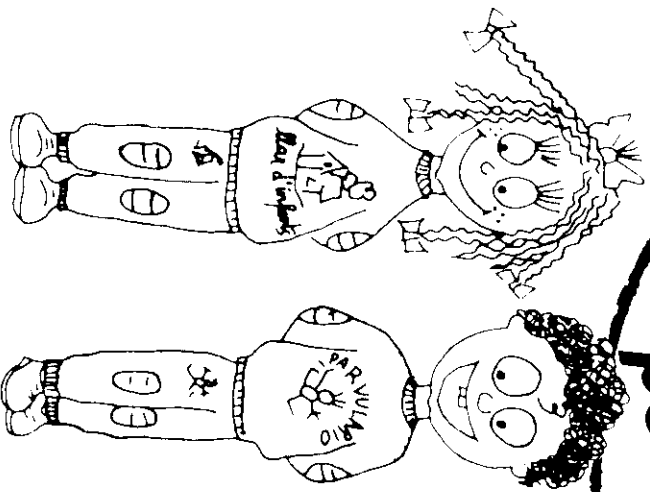
«Quan la revista INFÀNCIA ens va demanar per poder venir a visitar les nostres llars d'infants i parvularis, a tots ens va semblar una bona idea, ja que a tot hom li agrada ensenyar la feina que s'està fent i poder tenir un intercanvi d'experiències amb altres professionals.» Els que escriuen això són els mestres i educadors responsables d'acollir-nos a Manresa, comentant el resultat de la convocatòria que des de les planes de la nostra publicació solem fer un dissabte del mes de novembre, crida que es renova des de fa uns deu anys i amb un resultat engrescador: «Ja des de la publicació de la sortida a la revista», segueix ressenyant el grup amfitrió, «hi va haver força trucades interessants per la convocatòria, la qual cosa ens va afalagar. Va ésser sorprenent i molt agradable quan el dissabte 6 de novembre a les 10 del matí es va començar a concentrar la gent al punt de trobada assignat, la llar d'infants Picarol. Vàrem arribar a ser un centenar de professionals de l'educació de 0 a 6 anys, amb ganes i il·lusió per visitar els nostres centres.»

Dels llocs visitats (llar d'infants Picarol, llar d'infants Ginesta, C.P. Pare Algué i C.P. Bages), tothom en va poder treure idees, apunts, fotografies... i una bona prova d'això varen ser les múltiples i diferents preguntes constatares a cadascun dels dos grups en què ens varen dividir els amfitrions, els quals varen tenir l'amabilitat de lliurar a tots els visitants una petita mostra del treball que es du a terme en les seves escoles.

La visita es va cloure a la llar d'infants Picarol amb una petita valoració de la trobada i un recital de música i poesia titulat *Esclat de poemes* com a presentació del llibre de poemes escrit per nois i noies dels parvularis i escoles de primària de la comarca del Bages.

XANDALS - BABIS CAMISETES - PANTALONS - SARRONS MOTILLES - PITETS

**Segur que
haviéu
pensat...**



- ✓ Donar un servei millor
- ✓ Ofertir 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

informacions

1994, Any internacional de la família



Aquest any 1994 ha estat proclamat Any internacional de la família. Amb aquest motiu les Nacions Unides han editat un llibret del qual seleccionem els fragments que ens han semblat més significatius:

«Proclamació de l'Any internacional de la família

»1. A la Resolució 44/82, de 8 de desembre de 1989, l'Assemblea General va proclamar el 1994 com a Any internacional de la família. El tema de l'Any és "Els recursos i les responsabilitats de la família en un món en mutació".

»2. En aquella ocasió, l'Assemblea va decidir que les principals activitats de celebració de l'Any internacional de la família haurien de ser organitzades als nivells local, regional i nacional amb la concurrència de l'Organització de les Nacions Unides i de les organitzacions emparentades. L'Assemblea va designar la Comissió del desenvolupament social com a òrgan preparatori, i el Consell econòmic i social com a òrgan de coordinació de l'Any internacional de la família.

»1. Principis

»3. La proclamació de l'Any internacional de la família es basa en els següents principis:

»a) La família constitueix la unitat de base de la societat i, com a tal, mereix una atenció particular. Hauria de beneficiar-se d'un màxim de protecció i d'assistència per a poder assumir plenament les seves responsabilitats en el si de la comunitat, conforme a les disposicions de la Declaració universal dels drets de l'home, dels pactes internacionals relatius als drets de l'home, de la Declaració sobre el progrés i el desenvolupament en el domini social i de la Convenció sobre l'eliminació de totes les formes de discriminació envers les dones.

»b) La forma i les funcions de la família varien d'un país a l'altre i en el si d'una mateixa societat. Aquesta diversitat reflecteix la de les preferències individuals i les condicions de vida a cada societat. L'Any interna-

cional serveix en conseqüència per examinar les necessitats de totes les famílies i intentar respondre-hi.

»c) Les activitats empreses en vistes a la celebració d'un any internacional apuntaran a promoure les llibertats i els drets fonamentals de l'home reconeguts a tots els individus d'acord amb la sèrie d'instruments acceptats en el marc internacional que van ser elaborats sota l'ègida de l'Organització de les Nacions Unides, sigui quina sigui la posició de l'individu dins de la família i independentment de la forma i la situació de la família.

»d) Caldrà adoptar polítiques que tendeixin a promoure la igualtat entre els sexes dins de la família, el repartiment més equitable de les responsabilitats familiars i la igualtat d'oportunitats en matèria de feina.

»e) Les activitats de l'Any internacional hauran de tenir lloc a tots els nivells (local, nacional, regional i internacional) però sobretot a escala local i nacional.

»f) Els programes haurien d'ajudar les famílies a assumir les seves funcions més que no pas treure'n: es tracta de promoure les forces inherents a les famílies, en particular la seva formidable aptitud de bastar-se per elles mateixes, i d'encoratjar les activitats empreses pel seu compte que augmentin la seva autonomia. Convé donar cos a una perspectiva integrada de la família, dels seus membres, de la col·lectivitat i de la societat.

»g) L'Any internacional formarà part d'un procés continu: seran necessàries mesures per tal d'assegurar una avaluació adequada dels progressos fets i dels obstacles trobats abans i durant l'Any, a fi d'assegurar-ne l'èxit i de prendre les mesures de seguiment pertinents.

»II. Objectius

»4. L'objectiu de l'Any internacional de la família és estimular les iniciatives als nivells local, nacional i internacional en el marc d'un esforç sostingut a llarg termini de cara a:

»a) Sensibilitzar els governs i el sector privat dels problemes de la família: l'Any internacional hauria de servir per subratllar la importància de la família, per millorar la comprensió de les seves funcions i dels problemes amb què es troba, per promoure el coneixement dels processos econòmics, socials i demogràfics que l'afecten, tant a ella com els seus membres, i per centrar l'atenció en els drets i les responsabilitats de cadascun dels membres de la família.

»b) Reforçar les institucions nacionals per permetre'ls formular, posar en marxa i vigilar l'aplicació de les polítiques relatives a la família.

»c) Estimular les iniciatives amb l'objectiu de resoldre els problemes que afecten la situació de les famílies i sobre els quals aquesta situació influeix.

»d) Reforçar l'eficàcia de l'acció empresa a escala local, regional i nacional per tal d'assegurar l'execució de programes referits específicament a la família, tot suscitant activitats noves i donant suport a les activitats en curs.

»e) Millorar la col·laboració entre les organitzacions no governamentals nacionals i internacionals per donar suport a les activitats multisectorials.

»f) Treure partit dels resultats de les activitats portades a terme a nivell internacional relatives a les dones, els infants, els joves, la gent gran i les persones discapacitades, així com les altres manifestacions importants referents a la família o a alguns dels seus membres.»

NACIONS UNIDES: 1994 *Any Internacional de la Família*, Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, Associació per a les Nacions Unides a Espanya.

Per a qualsevol informació suplementària us podeu adreçar a

Associació per a les Nacions Unides a Espanya

Fontanella, 14, 1r 1a

08010 Barcelona

Tel.: 301 31 98 - 301 39 90. Fax: 317 57 68

Curs «Fem música: jocs, contes, activitats musicals»

Els dies 4 i 5 de març Ortofon organitza el curs *Fem música: jocs, contes, activitats musicals* adreçat a mestres d'educació infantil i educació especial. Per a més informació o inscripcions podeu adreçar-vos a

Ortofon

C/ Jorge Juan, 21

+6004 València

Tel.: (96) 351 00 05

Congrés «Le jeune enfant-espace familial-espace social»

Els dies 24, 25 i 26 de març se celebra a Montpellier el congrés *Le jeune enfant-espace familial-espace social* organitzat pel CEMEA. Per a més informació podeu adreçar-vos a

CEMEA

28 rue du Faubourg Bouillonnet

34000 Montpellier

França

Tel.: 67634737. Fax: 67547930

Premis nacionals «Educació i Societat»

El Seminari d'Educació del Consumidor de l'AMRS ha estat el guanyador del premi nacional *Educació i Societat* concedit pel Ministeri d'Educació i Ciència amb el treball *L'educació del consumidor a l'escola*. Aquest Seminari, que fa tres cursos que funciona, treballa amb el suport de l'Institut Català del Consum, Abacus i el Departament de Didàctica de les Matemàtiques i les Ciències Exactes de la UVB. El componen les persones següents: Sílvia Bergé, Hermí-

nia Corbacho, Conxita Giró, Pilar Grau, Núria Lacasa, Montserrat Martínez, Carme Rovira, Raül Sáez, Anna Sardà i Rosa M. Pujol com a coordinadora.

Jornades sobre la construcció del pensament matemàtic

El Grup de Treball Almosa de l'Associació de Mestres Rosa Sensat organitza els dies 5, 6 i 7 de maig unes jornades sobre la construcció del pensament matemàtic. Les sessions es desenvoluparan al Centre Cívic Pau Llimona, c/ Regomir, 3 (Ciutat Vella). Per a més informació i matrícules:

Associació de Mestres Rosa Sensat.

Còrsega, 217, 08008 Barcelona.

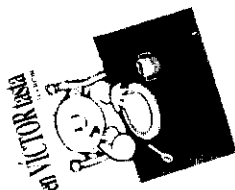
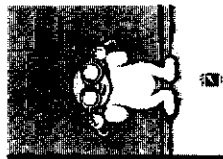
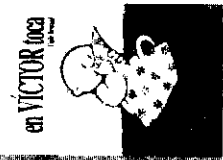
Tel.: (93) 237 07 01.

Xarxa d'iniciatives d'Atenció a la Infància (XIAI)

Els dies 14 i 15 de desembre de 1993 va tenir lloc a Barcelona una reunió de treball per a la creació de la Xarxa d'iniciatives d'Atenció a la Infància (XIAI) que agrupa les modalitats no convencionals d'atenció a la infància. Assistiren a la reunió representants d'Andalusia, la Comunitat de Madrid, Galícia i Catalunya. Aquesta iniciativa té com a objectius la voluntat d'influir en les intervencions amb els infants, com també en les dels pares i mares i en les maneres d'actuar dels educadors, i això tenint en compte el medi on viuen nenes i nens i on es desenvolupen. La Xarxa es caracteritza per la dedicació prioritària als més petits (de 0 a 6 anys), per la potenciació d'estructures que facilitin la relació entre nens d'edats diferents, per la participació activa de diversos sectors: l'educatiu, els serveis socials, el cívic, el cultural. La XIAI vol tenir un paper d'aglutinador de serveis destinats a la infància, organitzats sense afany de lucre i aprofundir en enfocaments innovadors en aquest camp.



Llibres a mans dels infants



BERTRAND, Cécile

En Víctor escolta

El Masnou: MSV, 1993.

(Traducció de l'original anglès, Rainbow Graphics-Baronian Books S.C.)

En Víctor toca

En Víctor tastà

En Víctor mira

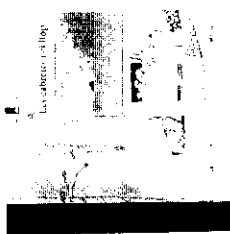
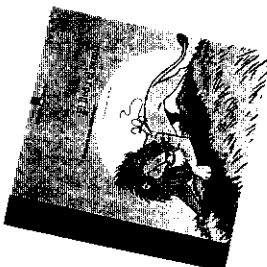
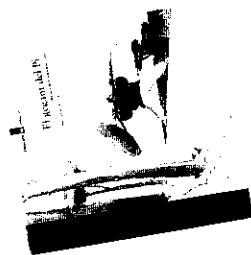
En Víctor mira la marieta.

Que bons són els platans! No m'agrada el xarop.

Fred. Aspre. Mullat.

Els sons de casa... Bzz... Xip, xip... Nyiiic...

En Víctor, l'únic i indiscutible protagonista d'aquestes històries, és un infant gairebé de bolquers, cap-pelat i eixerit com ho solen ser els herois dels contes que expliquem als nostres menuts; i també és un bon tros entremaliat i taffer, com s'escau als infants d'avui en dia. Almenys aquesta és la impressió que hom té després de mirar aquests quatre deliciosos llibrets de cartó. Totes les planes disposen d'un text, de vegades ben curt –com és el cas de les coses que toca en Víctor, que s'expressen amb un adjectiu, acompanyat pel seu oposat–, de vegades ben sonor –com quan en Víctor escolta els sons de casa reproduïts en forma d'onomatopeies–, de vegades ben estructurat en frases... Creiem que compartir la lectura d'aquestes historietes plenes de bon humor és una bona cosa: grans i petits hi tindran molt a dir (sobretot quan l'adult desxifrarà les «coses» escrites), i molt a tafanejar (principalment el menut, que aportarà inestimables observacions procedents del seu domini del codi visual). Seria una llàstima perdre-se les!



La Caputxeta Vermella

Barcelona: La Galera, 1993.

La Galera popular, núm. 1

Rondalla popular catalana

El gegant del Pi, núm. 2, rondalla popular catalana

Els bons amics, núm. 3, rondalla popular catalana

Rinxols d'Or, núm. 4, rondalla popular catalana

LA FONTAINE: *El lleó i el ratolí*, núm. 5, fàula

Les cabretes i el llop, núm. 6, rondalla popular catalana

Heus ací els sis primers títols d'una iniciativa de La Galera que consisteix a anar reeditant els nombrosos títols de què constava la col·lecció «Contes Populars» i «Fables» i fer-ho sota el títol La Galera popular, dissenyada ara per Claret Serrahima, el qual li ha donat un format lleugerament diferent de l'anterior, amb les il·lustracions totalment renovades, però amb les mateixes adaptacions que serviren per a l'antiga sèrie de contes.

Ens sap força greu que la renovada imatge gràfica d'aquests sis primers llibres no hagi vingut acompanyada d'una renovació de les versions, moltes de les quals foren fetes fa vint anys, i, si s'hagués donat l'oportunitat als seus adaptadors, segurament molts dels textos s'haurien pogut descompallegar d'un cert aire pseudo-educatiu i moralitzant, molt a to amb el que es duia i es pensava sobre els contes i llur funció fa una colla d'anys, però que ara ha canviat.

Tantàgora

Education 0-6 years Narration's praise

Roser ROS

To tell tales is not an adventure sport. Big equipments are not required. But, otherwise, it lets live and do live impossible deeds, suffer straightforward loves or visit disappeared towns. And all this with a scanty equipment. On the one hand, the word and the voice. On the other hand, a varied audience, who will listen what they most like and who will make a bespoke narration, as they want. It is enough, only, to shell the story without hurry, in the way that the one who listens to it is becoming surrounded and seduced by it.

Early childhood and intercultural

Francesc CARBONELL

The increasing number of children of African workers in our schools, imposes an individualized attention (and sometimes, less, a group one) to new cultural characteristics for the educators, and we have neither theoretical tools, nor methodological and nor attitude's tools. Identity and diverse prejudices, the fight against all kind of exclusion and violation of the human, civic and politic rights, and the conflict assumption which implies the intercultural bump,

are basic aspects in the practice of an intercultural pedagogy to get a positive integration. First years of child's life are, as well in these aspects, very important.

School 0-3 years

The Family Space: one educational service more to small children

Montserrat JUBETE

The Family space opens new perspectives to professionals. It is an educational service directed to children under the age of three without school education. Together with their children, parents can attend twice a week. During a while, adults and children share experiences and activities and after they start a separation process. They develop parallel activities and before leaving they meet again and there is a ludic end of the day. Educators inform and orientate the adults and through them they help the child to amplify and to enrich his world.

Chronology of an advice

Teresa CARRÉ, Maite GARCÍA
and Carme GÓMEZ

During a week Mrs. Elnor Goldschmidt was advising the kindergarten *Escuela Bressol Pam*. Her job consisted in small chan-

ges proposed, in order to smooth some details of the atmosphere and of the relationship between educators and boys and girls.

School 3-6 years

We have worked the picture

Marta BADIA

How is it possible to bring near the children the paintings of great painters? Boys and girls four years old of the school *C. P. Pax Tarragona* began to observe the details of a painting by Van Gogh and another one by Picasso. Afterwards they had the opportunity to see how a painter was working and finally they visited a museum, *Museu d'Art Modern*, Tarragona.

Child and society

Babylibrary or when the reading is look and listen

Mercè ESCARDO

Which one is the age to begin to go to the library? Xavier was three weeks old when he got his card and he has been surprised. Librarians of the library *Can Butjosa* started the Babylibrary. Service because the small ones could accede and have the first contact with books, although it could be through a bite, crumpling them or using them simply as a pillow.

Children in mass media

Puri BUNYÉS

The Catalonia College of Journalists organized, by the end of last year, a reflection workshop about the information treatment that children get from mass media. The sensationalism spiral which invades journalistic informations, where misfortunes of the child's population are one of the favorite subjects, it is what encouraged the planning of this reflection subject. The workshop, organized in a round table format and debates, counted with the point of view of mass media professionals, of childcare attention professionals, of jurists and politicians.

Child and health

Affection in the family and in the school

Amado BENITO DE LA IGLESIA

Cultivating the personality and establishing healthy and deep affection ties between the child and his protectors are the best way to promote his health and his integral development. Health education becomes denatured when first of all parents and teachers do not show, with their particular behavior, comprehension and respect for the children feelings. A child only will live glad, happy and healthy if he feels beloved.

Didàctica

Autors diversos: «Construir juguetes», *Cuadernos de Pedagogía*, 218, octubre de 1993, pàg. 46-47.
 PARODI, M.: «La preistoria della lettura», *Bambini*, 8, octubre de 1993, pàg. 45-54.
 BINIÉS, P.: «Descubrir y disfrutar del agua», *Comunidad Escolar*, 425, octubre de 1993, pàg. 18-19.
 Rossi, N.: «Alla scoperta di... terra, fuoco e acqua», *Bambini*, 8, octubre de 1993, pàg. 39-44.

Educació

CARDINI, R. i altres: «Le storie di Chiara, Lorenzo e Omella», *Bambini*, 8, octubre de 1993, pàg. 18-30.
 STRADI, M. C.: «Scuola dell'infanzia 93: alcune ipotesi», *Infanzia*, 1, setembre de 1993, pàg. 15-18.

Educació especial

CANO, F. i E. HERRON: «Nuestros alumnos con N.E.E. Deficiencia auditiva», *Comunidad Educativa*, 208, setembre-octubre de 1993, pàg. 5-8.

Família

BULGARELLI, N.: «L'intimità delle emozioni: l'inserimento al nido visto attraverso i sentimenti di una madre», 1, setembre de 1993, pàg. 19-21.
 Tosti, P.: «Tempo gioco con i genitori», *Bambini*, 8, octubre de 1993, pàg. 55-57.

Lectura i escriptura

ANGUITA, M., i M. SOLIVA: «Aprender a leer i escribir fent projectes», *Guix*, 192, octubre de 1993, pàg. 43-50.

Literatura infantil

PARR, B.: «Little Miss Muffet», *Questions*, 1, setembre de 1993, pàg. 8-11.

Política educativa

SAMPAIO, M.: «La primera escuela, en casa», *Comunidad Escolar*, 422, setembre de 1993, pàg. 20-21.

Psicologia

GONZÁLEZ, E., C. ÁLVAREZ, i P. DE PABLO: «El juego en la infancia», *Comunidad Educativa*, 208, setembre-octubre de 1993, pàg. 36-38.

Societat

«Las televisiones respetan el código de protección a la infancia», *Escuela Española*, 3159, setembre de 1993, pàg. 8.
 RITSCHER, P.: «Al confine del nido», *Bambini*, 8, octubre de 1993, pàg. 35-38.

Butlleta de subscripció

Cognoms	Nom	
Adreça		
C.P.	Població	Província
Telèfon		

Se subscriu a **In-fàn-cia** per a l'any 1994 (6 números)
 Import: 3.850 ptes. Preu exemplar: 700 ptes. (IVA inclòs)

Pagament:

Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat adjunt a la butlleta ☐
 Per domiciliació bancària ☐

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms	Nom	
Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)		
Banc o caixa	Adreça de l'agència	
Població	Província	
Entitat	Oficina	Comptellibreta

Senyors: Us agraïré que amb càrrec al meu comptellibreta atengueu el rebut que anyalment us presentarà l'Associació de Mestres Rosa Sensat per al pagament de la meua subscripció a la revista **In-fàn-ci-a**.
 (Firma)

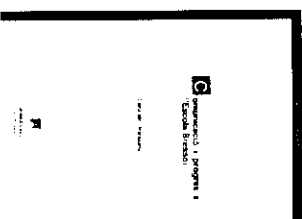
in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



MIR I MARISTANY, C.: **Comunicació i progrés a l'Escola Bressol**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

El llibre que ressenyem recull un seminari portat a terme amb les mestres de l'escola bressol Gespa, i que ha comptat amb el suport de l'Ice de la UAB, per tal de respondre a la demanda de com ajudar els infants amb problemes.

L'autora combina un gran respecte per la manera de fer de cada mestra amb el rigor i la riquesa que caracteritzen la seva reflexió teòrica.

A partir de l'observació minuciosa de situacions habituals a l'escola bressol se n'analitzen els comportaments i els dels infants, com també les dinàmiques que els animen. El llibre, en conjunt, resulta un petit compendi de psicologia del desenvolupament infantil en la línia més innovadora. En recomanem vivament la lectura tant als professionals de la primera infància, que serien els primers destinataris, com a tots els que, d'una manera o altra, treballen per a la millora de l'educació.



ABELLA, E., i C. VALRIU: **Per fat i fat**. Palma: Moll, 1993.

Recull de 37 contes considerats per les autores d'«imprescindible» narració als infants entre els 3 i els 9 anys. Tant la tria dels contes com la versió que ens n'ofereixen han estat curosament preparats per les mateixes autores, narradores expertes en l'art d'explicar de viva veu. No hi podien faltar contes com «En Panflet», «Els tres porquets», i molts d'altres; les rondalles no estan classificades per edats, per tal com consideren que poden ser explicades sempre que calgui. Les versions que hi trobareu són senzilles, tal com ho requereix la tradició oral, i ens els ofereixen així per tal que tots aquells que, en un moment o altre, es troben davant l'agradable necessitat d'haver de disposar de contes per explicar (mares, pares, avis, educadors i mestres, cangurs, veïns i d'altres) se'ls robin *al dente*, a punt per ser explicats, amb paraules i maneres de dir molt properes a la parla quotidiana.

Edició i Administració: Associació de Mestres Rosa Sensat
Còrsega, 271 08008 Barcelona. Telèfon 23 07 01

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. **Cap de Redacció:** Raimon Portell. **Secretaria:** Mercè Marià. **Consell de Redacció:** Concepció Accedó, Enric Baruste, Ferran Casas, Carme Cois, Mercè Comas, Jordi Cois, M. Carme Díez, Rosa F. dos Reies, Fidel García Berlanga, Enric L. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorió, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Teresa Maïens, Immaculada Mayor, Pepa Odeana, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ri poll, Tina Roig, Rosa M. Securan, Xavi Tor.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Sauré.

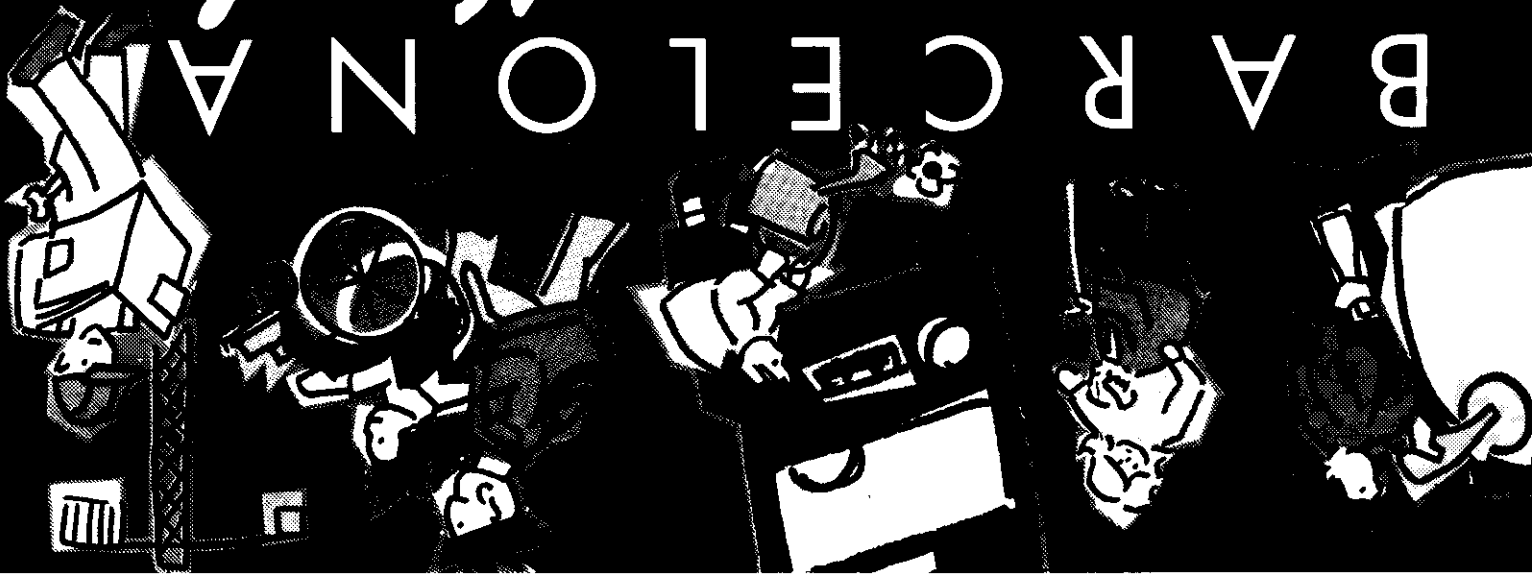
Foto: Francesc Garcia-Roca.

Composició i fentalls: llibertype Fotocomposició S.L. **Impremta:** Linoclub.

Dipòsit legal: B-21091-85. ISSN: 0212-4599.

Distribució i subscripcions: Associació de Mestres Rosa Sensat, Còrsega, 271 08008 Barcelona.

Preu de subscripció: 3.850 ptes. (any PVP) 700 ptes. IVA inclòs.



BARCELONA

L'Institut Municipal d'Educació de Barcelona convoca la sisena edició del premi "Barcelona a l'escola" i el premi "Viure i conèixer la ciutat" amb l'objectiu de recollir i difondre les activitats educatives escolars i extraescolars sobre el coneixement de la ciutat.

PER A INFANTS I JOVES

- Descripció de l'experiència.
- Materials i bibliografia utilitzats tant pels educadors com pels infants i els joves.
- Avaluació: reflexions a l'entorn dels resultats i el procés.

8. La memòria anirà signada pels autors, tot fent referència a l'entitat o les entitats a les quals pertanyen, i es presentarà per duplicat.

9. Els annexos seran originals i podran ser presentats en qualsevol format o suport: vídeos VHS, cintes d'audio estàndard i àlbums de fotografies.

10. Els premis adjudicats seran:

- Un premi "Barcelona a l'escola" per a les activitats escolars.
- Un premi "Viure i conèixer la ciutat" per a les activitats extraescolars.

11. Cadascun d'aquestes premis consistirà en 250.000 ptes., que seran lliurats en concepte d'avangaments dels drets d'autor en cas de publicació.

12. Els treballs premiats podran ser publicats per l'Ajuntament de Barcelona.

13. El jurat del premi serà presidit per la regidora de l'Àmbit d'Educació i Cultura, Excm. Sra. Marta Mata.

14. El veredictes es farà públic per l'alcalde de Barcelona, Excm. Sr. Pasqual Maragall, o per la persona en qui ell delegui.

PER A LES DUES MODALITATS

15. Les obres seran lliurades a l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, plaça d'Espanya, núm. 5.

16. El termini de presentació finalitzarà el dia 30 de juny de 1994, a les 2 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
Institut Municipal d'Educació

5. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola o a altres entitats educatives per infants i joves de 0 a 18 anys, sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes, o bé relacionats amb l'educació cívica a la ciutat.

PER ADULTS I PROFESSIONALS

4. Es farà una EXPOSICIÓ amb la totalitat dels treballs presentats, que podrà visitar-se el dia de la festa - joc.

3. Aquesta modalitat del premi no és competitiva. Com a premi a la seva participació, tots els infants i joves seran invitats a una FESTA. Aquesta FESTA - JOC té caràcter de premi col·lectiu amb el qual l'Ajuntament premia el treball dels seus ciutadans més joves per conèixer la ciutat.

2. Els treballs hauran de ser originals i podran presentar-se en qualsevol format i suport. Els vídeos es presentaran en VHS; les cintes d'audio, en cassetes estàndard; i les fotografies, en un àlbum a part, que en facilitarà l'exposició.

1. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola o altres entitats educatives per infants i joves de 0 a 18 anys, sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes, o bé relacionats amb l'educació cívica a la ciutat.

7. Es presentarà un recull significatiu dels treballs i de les experiències realitzades, acompanyat d'una memòria didàctico-pedagògica d'un màxim de 30 fulls que contindrà, com a mínim, les parts següents:
- Introducció: motivació i context en què s'ha realitzat l'experiència.
- Objectius

Saló de l'Ensenyament

del 3 al 8 de maig 1994
Fira de Barcelona



Generalitat de Catalunya
**Departament
d'Ensenyament**