



Carmen y Lucía



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

1998

48

MARZO
ABRIL

Fátima Vanessa



Un proyecto de libros para acercar a los niños y a las niñas al conocimiento y a la valoración de la diversidad humana y de la pluralidad cultural

Dirección
y coordinación:

ROS
SEN
SAT

Edición:

laGalera

Distribución: Arc de Berà



Colección «Yo soy de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 8 años

Títulos
publicados

- *Minu*, de la India
- *Takao*, del Japón
- *Fátima*, de El Salvador
- *Dana*, de los EUA

Títulos en
preparación

- *Lenessú*, de Benin
- *Búxara*, de Marruecos
- *Erik*, de Noruega
- *Bali*, de la China

Minu



Colección «Yo vengo de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 10 años

Próxima
aparición

- *Bully*, de Doubirou
- *Ostalinda*, de todas partes
- *Úa*, de Reykjavik
- *Stefan*, de Belgrado

Títulos en
preparación

- *Nancy*, de Cochabamba
- *Shafik*, de Jhelum
- *Mustafà*, de Larache
- *Shan-kai-li*, de Taiwan

Es preciso ser activos

En la perspectiva de los próximos meses, muchas familias con niños y niñas pequeños entran en un mar de interrogantes y dudas ante la decisión de la posible entrada en la escuela. ¿Qué será lo mejor para la pequeña o el pequeño? Si tiene pocos meses, ¿cuántas angustias sobre si alguien que no su padre o su madre será capaz de entenderlos y dar respuesta adecuada a sus necesidades! Si tiene 3 o 4 años, ya cuentan con que se hará entender, pero las dudas continúan respecto de cuál será la opción de escuela más adecuada.

En teoría, se podría pensar que todos los interrogantes tienen una respuesta: el modelo de buena Escuela Infantil existe, y el Sistema Educativo, por ley, ha generalizado el Segundo Ciclo. Pero todos sabemos que la realidad escolar del país está muy lejos de

cubrir las necesidades de la educación infantil, en cantidad y en calidad. Si la criatura es de meses, muchas familias no tienen acceso a una escuela digna de este nombre; si es de 3 años, y vive en un pueblo o en determinados barrios, la escuela está fuera de toda posible elección. ¿Dónde recae esta discriminación? ¿Dónde queda la compensación de desigualdades? ¿Dónde la libertad de elección?

El mar de interrogantes y dudas que reseñamos aquí, y del que se habla tan poco en los grandes planteamientos y las grandes reivindicaciones de educación, quizá por la edad de los pequeños, quizá por la desinformación de las familias, encubre un grave problema social: el de la demanda no atendida.

La demanda no atendida, he aquí un tema poco

estudiado en profundidad. ¿Se ha pensado y delimitado las consecuencias que tiene, para la infancia, para la familia, para la sociedad, con unos costes no calculados en todos sus extremos? La respuesta hay que darla dentro de un ejercicio de la justicia en un tema muy concreto y en una concepción muy general.

En concreto, hay que conseguir la justicia en los baremos de matriculación, tanto en su definición de prioridades como en su cuidadosa y estricta aplicación. En general, hay que conseguir de la Administración educativa el cumplimiento del objetivo que la sociedad le encarga democráticamente: la garantía del derecho de todo niño y niña a la educación en una red pública de calidad. Y, en uno y otro nivel, en lo concreto y en lo general, es preciso que trabajen en ello, desde su lugar, maestros, familias, sindicatos, movimientos de maestros, otros colectivos sociales, y toda la ciudadanía sensible al problema. ¡Es preciso ser activos!

Página abierta	¡Bienvenida una escuela infantil nueva!	Inma Gallego	2
Educación de 0 a 6 años	La infancia y la música, la música y la infancia	Teresa Catalán	5
	De la educación especial a la educación integradora	M. Adoración de la Fuente	8
Escuela 0-3	La participación de las familias	Àngels Zamora	12
Buenas ideas	Cocinando: algunas recetas sevillanas	Azucena Sanz	18
Escuela 3-6	La maleta de los libros	M. Ángeles Jimeno, Fernanda Sanz	21
	Aproximación entre los entornos educativos	Rosaura Camblor	25
Prisma de prensa	El inicio de curso		29
Infancia y sociedad	Divorcio y modelos de atención	Mario Hernán Quiroz	30
Infancia y salud	Conversación con Joan Ripoll. La infancia y su salud	Puri Biniés	37
Érase una vez	Tres variantes de Garbancito	Azucena Sanz, Amalia Suay, Resu Franco	41
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

¡Bienvenida una escuela infantil nueva!

Hace unos meses paseaba por Madrid y descubrí una nueva escuela infantil pública, en la glorieta de Pirámides, distrito de Arganzuela; por entonces estaba todavía en construcción, ya avanzada, y la imaginación, quizá también mi fantasía, empezaban a mostrarme imágenes de muchas de las escenas-acciones que allí podrían suceder.

En primer lugar un hermoso espacio exterior rodea todo el edificio donde, sin duda, todos, niños y niñas, podrán gozar de múltiples actividades al aire libre: juegos de arena, juegos de agua, gatear, correr, deslizarse, pedalear, caer, levantarse, esconderse, pasear, observar y vivir el paso de las estaciones, oler, mirar, tocar el jardín, las acacias...

«El patio de mi cole es particular...» Escucharemos canciones, muchas palabras y numerosas exclamaciones: ¡bien!, ¡ven!, ¡ay!...

Estas líneas describen un recorrido circular, desde el sueño (o la imaginación) hecho realidad hasta culminar nuevamente en el sueño, expresado como un deseo de avance: ver como crece y llega a ser realidad la escuela infantil «El Alba» sirve para valorar lo que significa este nuevo espacio educativo como reconocimiento y respeto de las necesidades, posibilidades y derechos de la infancia, y también sirve para expresar la demanda de ampliación del número de estas escuelas y la demanda de recursos necesarios para su buen funcionamiento y crecimiento constante de su calidad.

Seguro que importantes conversaciones, charlas de padres y madres, consejos de los abuelos y abuelas, observaciones y anécdotas de las maestras...

También habrá fiestas, ¡muchas fiestas!

Inma Gallego

Todo un espacio donde estar y jugar con otros, recrearse en su propia cultura y la de los demás.

La escuela está ubicada en un barrio, Arganzuela, y en una glorieta con dos grandes monolitos de piedra en forma de pirámides que le dan su nombre; ¿serán motivo para algún cuento?, quizás convertidos en gigantes por unos días.

Aquí se respira cultura y paisaje madrileño: el río Manzanares, un gran estadio de fútbol, tráfico de coches, mucho tráfico, bloques de pisos...

Y, andando deprisa, gente, mucha gente, buscando algo o a alguien.

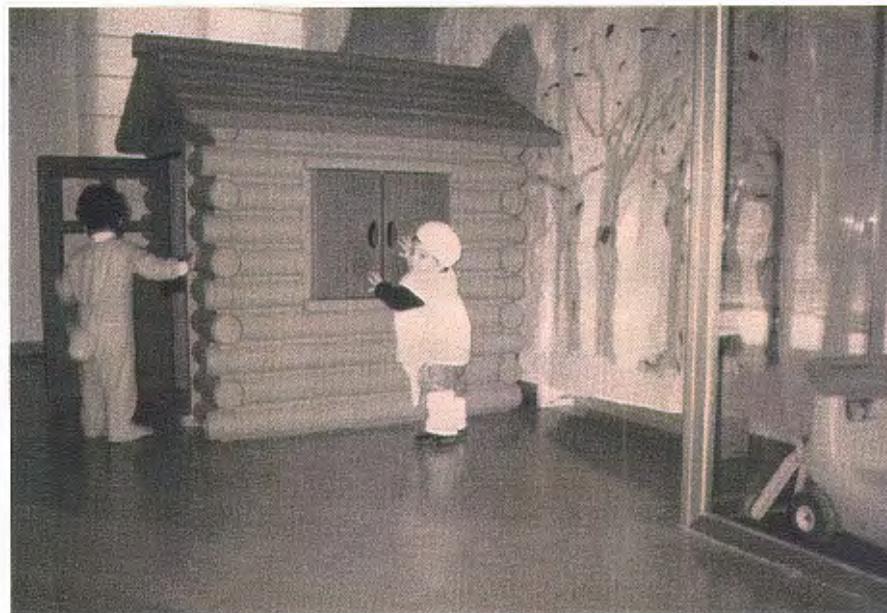
El barrio acoge a muchas familias procedentes de otras culturas,



cuyos niños y niñas esperamos en la escuela en igualdad de oportunidades como ciudadanos de Madrid, ciudadanos del mundo.

En su espacio interior se encuentran amplias salas para los grupos de niños y niñas, con grandes ventanales que dan luz, con colores cálidos y bonitos, con escogidos materiales que posibilitan un ambiente acogedor, agradable y rico para desarrollar todas las actividades que genera la vida cotidiana de una escuela en función de las necesidades del niño: alimentarse, sentirse limpio, descansar, descubrir y aprender jugando...

Se van ampliando espacios para la infancia en la ciudad. Un grupo de niños y niñas como ciudadanos de derecho podrán disfrutar de ellos y crecer en ellos. Espacios pensados, contruidos y conservados para los niños y niñas pequeños.



¡Grandes protagonistas!

Abrimos las puertas del ámbito doméstico, de la casa, el piso o el apartamento, y los niños y niñas salen a la calle, a su ciudad, a encontrarse con los otros en espacios dotados de muchas posibilidades, oportunidades para todos y disponibilidad llena de ternura y afecto.

En septiembre de 1997, la escuela es ya una realidad; abre las puertas como espacio educativo para los más pequeños del barrio y para las familias.

Un buen equipo de profesionales, con una larga trayectoria en su dedicación a la educación infantil, pone toda su ilusión y esfuerzo en construir ahora junto a toda la comunidad educativa lo que será el contenido y la vida de este nuevo espacio, de esta nueva escuela.

Ya no es un sueño, ni una fantasía, es una realidad.

Atrás van quedando (quedan y deben quedar) las guarderías, espacios aprovechados para «guardar»

a los niños y niñas pequeños mientras sus familias acuden a sus lugares de trabajo. Espacios pequeños, pisos o sótanos, sin contemplar las necesidades, las posibilidades y los derechos de la infancia.

Ahora vamos conquistando espacios de juego, de relación, espacios de intimidad, de vida cotidiana; espacios donde crecer, vivir y descubrir lo que serán múltiples, variados e importantes aprendizajes. Espacios donde sentirse querido, respetado, ayudado...

Contamos con la reflexión de la experiencia compartida durante muchos años que se recoge en particulares proyectos educativos que atienden y contemplan la diversidad, las necesidades de todos y cada uno de los niños y niñas.

Para ello, sin duda, será necesario una seria y clara voluntad política por parte de las adminis-

traciones públicas responsables, el Ayuntamiento de Madrid y la Comunidad Autónoma, la voluntad de mantener y animar el trabajo pedagógico del equipo con la dotación puntual y constante de recursos económicos, con el respeto a sus proyectos, y con la ampliación de esta red de escuelas.

No hay marcha atrás, la transformación que han ido conquistando los profesionales de la educación infantil, sus reivindicaciones, sus aportaciones, están ahí.

Pero no olvidemos los sueños, todavía queda mucho trabajo por hacer y muchos espacios que conquistar para la infancia.

En el camino se han quedado muchas ruinas, pero también hemos dejado aspectos de la renovación pedagógica de la escuela infantil que debemos recuperar y reconstruir:

- Unos profesionales bien formados, maduros e ilusionados, con titulación de grado medio y considerados, al menos, económica, laboral y socialmente como tales.
- Mantener la posibilidad de la etapa 0-6 años como etapa educativa en un centro único, como se sigue manteniendo en algunas administraciones públicas del Estado: Getafe, Móstoles, Granada...

- Mantener y dotar la escuela infantil de criterios organizativos (ratio, horarios...) y de recursos económicos que hagan viables proyectos educativos de calidad.



¡Máxima participación!

- En definitiva, creemos en la infancia, en los más pequeños, y queremos para ellos lo mejor, las mejores condiciones de vida, en su casa, en la calle, en la escuela... Para ello, recuperamos ilusión,

ánimo, con esta nueva escuela, cada vez somos más y debemos buscar formas de compartir nuestra experiencia, de comunicarla, de trabajar conjuntamente, para se-

guir recuperando y creando nuevos espacios.

Porque, aunque nos parezca, a veces, lo contrario, no estamos solas, contamos con una larga y rica experiencia compartida y por compartir, son más de 20 años tra-

bajando por la educación infantil, integradora, innovadora.

Somos muchas, cada vez más escuelas infantiles, hemos crecido en número, podemos permitirnos el seguir soñando y hacer una escuela mejor, hay que crecer en calidad.

Cada vez hay más familias que, conscientes de la importancia de este espacio y de la educación de sus hijos, apoyan y están dispuestos a colaborar en una escuela de calidad.

Ahora se trata de seguir avanzando, de abrir los ojos ante la evidencia a aquéllos que quieren encerrar a los niños y niñas entre cuatro paredes o someterlos a «monstruosos» proyectos de bebés inteligentes.

Las escuelas infantiles conocen y quieren a los niños pequeños, han convivido durante años con ellos y saben muchas cosas: de la importancia de la estrecha colaboración con la familia, diaria; de la importancia de la acogida y de la despedida; de la ternura y el cariño que las buenas maestras saben dar; de la compañía en el juego; del respeto a las rutinas diarias...

Sigo insistiendo en el sueño, porque no, recuperando nuestra realidad y pensando en el futuro: comprometido, reativo... ■

La infancia y la música

la música y la infancia

Este artículo consigue ser una verdadera invitación a la música y a la educación musical, en el ámbito familiar y en la escuela, desde la más tierna infancia. La autora,¹ de forma rigurosa y atractiva a la vez, reflexiona sobre el hecho musical y presenta propuestas tan cabales como sugerentes.

Teresa Catalán

Reflexionar sobre este tema es siempre un reto para el compositor, que generalmente vive un mundo ensimismado creando una obra

que nace ajena a estos planteamientos, pero que estará sometida al criterio y sensibilidad de los que fueron niñas y niños ayer.

Es interesante pues observar la situación desde la relación que se establece entre la experiencia intelectual y espiritual que significa la música, y el proceso de maduración y desarrollo que se inicia en el ser humano desde la infancia; pero hay que hacerlo desde un punto de vista profesional y conceptual, prescindiendo de cualquier tentación maternalista y/o sensiblera que, a veces, explícitamente o no, condiciona el análisis de diálogo entre la infancia y la música.

Antes de avanzar, es necesario precisar el significado de la palabra música, concepto que nos remite a una posición más allá de su valor como simple divertimento. Nos estamos refiriendo a

ser consciente, también, de que la interpretación de ese código sonoro es intransferible, porque es una experiencia que depende del conjunto del ser individual. En definitiva, la música plantea siempre el lenguaje de la libertad absoluta, que no traduce ninguna consigna y que permite la inferencia más creativa. No obstante, hay que tener en cuenta que es un tipo de libertad que no impide captar y asumir un cierto sentido abstracto de proporciones y de organización.

Esta idea de música puesta en relación con la infancia nos obliga también a precisar algunos aspectos que es necesario considerar en la realidad del niño como auditor y como posible creador de experiencias musicales.

Y es que hay aspectos de nuestra realidad fi-

siológica y psicológica que debemos tener en cuenta porque son determinantes, no tanto para sentirlos como limitaciones, sino para reconocerlos y adaptarnos a la situación del niño frente a la audición:

– Según afirman los especialistas, el tiempo aproximado que un niño permanece atento en una audición que no esté acompañada de una acción complementaria está en torno a 2 minutos, y puede parecer poco, pero pensemos un momento en la siguiente pregunta para ser más conscientes: ¿cuántos minutos al día dedica un adulto a *escuchar* música? En la mayor parte de los casos, es posible que no se alcance ni siquiera ese tiempo diario de audición consciente, a pesar de la cantidad de horas al día que nos acompaña...

– El ritmo y la altura de los sonidos afecta a la sensibilidad del niño. Esas sensaciones le permiten captar el sentido expresivo de un arrullo (tesitura media o grave, dinámica suave y tempo moderato) o el de una riña (aguda, fuerte, marcada).

- El canto (naturalmente también el *canto* de la palabra), es accesible al niño como expresión y reflejo de elementos afectivos, antes e independientemente de la semántica, porque la memoria rítmica (de naturaleza motriz), y la memoria del sonido (de naturaleza sensorial-afectiva), preceden a la memoria semántica de las palabras (que son de naturaleza cognitiva).²
- La fecunda imaginación y creatividad del niño, se verán estimuladas por el mensaje musical, que es abstracto pero penetrante, tanto como la música se verá enriquecida con la traducción sensible y natural que los pequeños son capaces de hacer por sí mismos.

La infancia y la música

De acuerdo con estas bases, podemos considerar que el niño está dotado para ser una de las partes que componen el triángulo imprescindible para que se produzca el fenómeno musical, y por tanto puede ser indudablemente un elemento más del circuito de comunicación que la música establece entre el compositor, el intérprete y el auditor.

Centrándonos en el niño como auditor, podemos pensar que la cantidad y la calidad del mensaje recibido, puede ser igual al que reciben los adultos y su experiencia previa.

Desde este punto de vista, educar a un niño en este arte significa hacerle consciente de la riqueza del lenguaje de la música, y eso no es posible si no se le enseñan las claves para hacerle comprender que como decía Stein³, la música que oye es un pensamiento que suena y no una interpretación que suena. Naturalmente sin estereotipar el mensaje, dejando «escuchar» la

música con una traducción individual y además –si es posible–, conducidos por manos especializadas, haciendo que sea el niño quien la produzca pero siempre conscientemente y manteniendo esas claves de libertad expresiva. Por tanto, a nuestro juicio conviene propugnar métodos para la audición musical como procedimiento que permite conocer ese lenguaje profundo y abstracto al que hacemos referencia.

Si pensamos en la historia, está claro que la necesidad de hacer pedagógica la experiencia musical del niño no se había desarrollado como lo está hoy en día. Los niños han accedido históricamente a la música compartiendo la música de los mayores y disfrutando la misma música que los adultos hacían para sí mismos. No se hacía una música infantil, y los niños se integran en el grupo fundamentalmente en el ambiente familiar (si era culto en la música de cámara, y si no lo era en las expresiones de tipo popular).

Conviene hacer notar que hasta el siglo XX, todos interpretaban y escuchaban la música correspondiente a los autores contemporáneos, algo impensable hoy en día desde la música «culta» (¿cuántos buenos melómanos en realidad no conocen o bien rechazan la música no tonal característica de nuestro tiempo?). Actualmente el niño que tiene acceso a la música clásica, no llega a conocer la música de su tiempo. Hay que tener en cuenta además, que voluntariamente o no, es un consumidor de gran cantidad de mensajes musicales de tipo popular (rock, publicidad, cine, etc.), expuestos (en realidad impuestos) de forma impropia y generalmente agresiva (decibelios, tesituras y expresión inadecuada...). Por tanto, a la hora de plan-

tearse cómo, dónde y con qué acercar los niños a la música, es imprescindible partir de nuestra realidad y adaptarse a la circunstancia histórica que vivimos, reconociendo y usando los beneficios (fácil acceso a medios de reproducción, técnicas didácticas, etc.), y tratando de paliar los perjuicios (falta de selección, función inadecuada, pérdida de expresión, etc.).

Pero de todos los problemas e inconvenientes que nuestro tiempo presenta, quizá el más nocivo sea el hábito de considerar la música como un «acompañamiento», es decir, la pérdida de la audición consciente, en un proceso que de no remediarlo será irreversible. Y esto es grave porque esa situación abotarga el entendimiento hasta tal punto que nuestra juventud ha perdido (además de capacidad auditiva), juicio crítico.

En mi opinión, la educación musical debe comenzar en el medio familiar, lo que exige una determinada sensibilidad de los padres. A nuestro juicio es esencial que sea el ambiente en el que el niño se desarrolla (familia y escuela), el que le inicie y le introduzca en la experiencia musical. Naturalmente, hablo de una experiencia culta y consciente. Hacerlo así siempre es una ventaja para el niño, porque la música es una experiencia sensorial-afectiva y cognitiva. El contacto con ella posibilita a los niños para el trabajo intelectual.

Los sistemas y procedimientos para poner en contacto al niño con la música y a la música con el niño, deben partir del hecho de que toda música vale con una sola condición: que sea buena y que se adapte a cada nivel de desarrollo. Hay que tener en cuenta también que los niños no son inválidos ni en el sentimiento, ni en la audi-

ción, ni en el movimiento. Mucho menos en la imaginación y en la creación.

Para hacer la invitación a la música en el ámbito familiar, no hacen falta especialistas, hacen falta personas sensibles y cultas. Para hacerlo en la escuela, hacen falta especialistas.

Si es la hora de sacar conclusiones, en lo que respecta a la educación musical diremos con Willems⁴ a la pregunta de cuándo conviene comenzar el estudio de la música, aquello de: «Nueve meses antes del nacimiento». Años más tarde cambió de parecer y a la misma pregunta respondió: «Nueve meses antes del nacimiento de la madre».

Y en este punto, coherentes con el método de acercamiento «activo» que proponemos, sugerimos dedicar algún tiempo a la reflexión, desde la realidad apasionada que nos propone Liberman⁵ en clave poética: «La música es mundo y no representación del mundo. Desde allí es posible deducir que la música podría existir incluso si el mundo no existiese, porque su mundo es autónomo».

Notas

1. Compositora. Catedrática de composición.
2. Antonio HERNÁNDEZ MORENO: *Música para niños*. Aplicación del «Método intuitivo de audición musical» a la educación infantil y primaria. Siglo Veintiuno de España Editores, 1993.
3. Erwin STEIN: Ensayo sobre *Pensamiento musical: Beethoven y Schonberg* (1927). publicado en Orpheus in New Guises, Londres, 1953.
4. Edgar WILLEMS: *El valor humano de la educación musical*. Ediciones Paidós, 1994.
5. Arnoldo LIBERMAN: *De la música, el amor y el inconsciente*. Colección Hombre y sociedad. Editorial Gedisa, 1993.



Leonardo da Vinci: Testa di Fanciullo

De la educación especial a la educación integradora

En recientes publicaciones y entre la comunidad docente de numerosos centros educativos comienzan a utilizarse nuevos términos. Entre ellos podemos encontrar: atención a la diversidad, diversificación curricular, adaptación curricular, estilos de aprendizaje, educación especial o necesidades educativas especiales, por citar algunos. Esto se hace especialmente evidente desde el inicio y posterior implantación de la actual Reforma Educativa.

Con esos términos, que estaban y continúan estando presentes en la práctica educativa cotidiana, se pretende comprender, definir o explicar determinadas situaciones o fenómenos.

Aunque aparentemente pueda parecer que se trata de lo mismo cabría preguntarse ¿Tienen el mismo sentido el término *Educación Especial* que

Las Necesidades Educativas Especiales han estado y están presentes en la realidad diaria en toda institución educativa. El tratamiento que se le ha venido dispensando ha variado. A ello han contribuido numerosas investigaciones educativas y apoyos legislativos. En el presente artículo se analizan las aportaciones de la Ley General de Educación (1970), el informe Warnock (1978) y la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (1990). No se pretende aquí dar una respuesta a cada caso, sino más bien ofrecer una visión global acerca del tratamiento de atención a la diversidad, lo que ha venido sucediendo y en qué punto nos encontramos. Es importante conocer y comprender estos principios de cara a planificar toda actuación educativa.

M. Adoración de la Fuente

Necesidades Educativas Especiales o Atención a la Diversidad? La respuesta a esta pregunta, aparentemente fácil, conlleva diferentes planteamientos, planificación y actuaciones educativas.

Educación general y educación especial

Con el término *Educación Especial* se aglutinan diferentes minusvalías (deficiencia mental, parálisis cerebral, autismo, minusvalías psíquicas, sensoriales, etc.) que determinada alumna o alumno padece. Detrás de todo ello está latente una etiqueta clínica y diagnóstica.

De la respuesta educativa para este alumnado se ocupaba determinado profesorado y/o técnicos especialistas. El tipo de educación que recibían era paralela a la educación y currículo general. Así una niña o niño diagnosticado con determinada deficiencia o minusvalía se escolarizaba en aulas de educación especial o en centros específicos.

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 contempla por primera vez la educación especial al mismo tiempo que la de otros alumnos y alumnas; aunque el currículo establecido para unos y otros era diferente. A la luz de esta Ley comienzan a aparecer diferentes profesionales (pedagogos, psicólogos, maestros especialistas en logopedia o en educación especial, asistentes sociales...).

Estos profesionales se incorporan a los equipos multiprofesionales, a los SOEV (Servicio de Orientación Escolar y Vocacional) o a los propios



centros y comienzan a trabajar en orientación educativa y en educación especial con funciones diferenciadas.

Con la implantación de la extinta EGB (Enseñanza General Básica), fruto de la LGE, aparecieron los denominados «*Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclos de EGB*», cuya novedad y aportación fue la creación de un tronco común de estudio para todos los niños y niñas españoles.

La promulgación de la Constitución (1978) en el artículo 49 contempla la integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos. Posteriormente, en abril de (1982) se aprueba la (LISMI) Ley de Integración Social del Minusválido en la que se establecen directrices básicas en el ámbito educativo y se considera la integración escolar como un medio fundamental para la integración social de personas con minusvalías.

Como consecuencia de los desarrollos legislativos, derivados de las leyes que aquí se citan, aparecen en 1985 los «*Diseños Curriculares para la Educación Especial*», diferenciados claramente de los Programas Renovados a los que se alude anteriormente.

En aquellos momentos, los profesionales de la orientación educativa (especialmente los miembros de los equipos multiprofesionales) se encargaban de aplicar pruebas, test, cuestionarios etc., a fin de detectar la deficiencia y elaborar un diagnóstico de cada niño o niña con minusvalía. A continuación se elaboraba un (PDI) Programa de Desarrollo Individual para el que se tenía en cuenta el informe que contenía el diagnóstico y los Diseños Curriculares para Educación Especial que el Ministerio de Edu-

cación había establecido. Este PDI se revisaba periódicamente cada trimestre con la finalidad de evaluar los objetivos que se habían conseguido e introducir otros nuevos en función de los avances o retrocesos que cada alumno o alumna iba mostrando.

La escolarización del alumnado de E.E. (Educación Especial) en centros específicos, tal como la contemplaba la LGE (1970), quedaría reservada a «...deficientes e inadaptados cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario..., fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible...» .

Tanto en la escolarización en centros específicos como en las aulas de educación especial se toma como referente y punto de partida el déficit de cada alumna o alumno y un currículo especial, diferente al establecido como general para todo el alumnado.

Nueva conceptualización : informe Warnock (1978)

La nueva conceptualización del modelo de EE se deja notar en nuestro país y en muchos otros de un modo especial a partir del informe Warnock publicado en 1978, de influencia británica. El Secretario del Departamento de Educación y Ciencia del Reino Unido encargó la elaboración de un informe sobre necesidades educativas especiales (NEE) al Comité para la investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes, fundado en 1974 y presidido por Mary Warnock, a quien debe su nominación.

Hasta ese momento el alumnado con deficiencia o minusvalía era sujeto de una educación especial. A partir de la publicación de dicho informe se produce un importante cambio en la concepción de la EE, tanto en sus planteamientos como en la práctica. Entre las conclusiones y sugerencias que este aporta podemos citar las siguientes:

La educación es un bien al que toda niña y niño tienen derecho. Nadie será considerado ineducable y los fines de la educación serán los mismos para todas y todos.

La EE consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas especiales, las cuales son comunes a todos los niños y niñas, formando parte de un continuo. Se recomienda la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes; recomendando que se utilice el término «dificultades de

aprendizaje» para describir al alumnado que necesite alguna ayuda especial y la prestación que requiera.

Entre las *prioridades* planteadas en el informe Warnock merecen una mención especial la *formación y perfeccionamiento del profesorado, la educación para el alumnado con NEE menores de cinco años, y para jóvenes de 16 a 19 años*.

El trabajo e informe de ese comité supuso, como se ha indicado anteriormente, una adecuación del currículo general ordinario; así como un cambio en la programación dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales que posteriormente se incardinarian en los planteamientos de la Reforma Educativa derivada de la (LOGSE, 1990) Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

La «normalización» e «integración» educativa desde planteamientos legislativos

Partiendo de la base de que toda alumna o alumno pueden presentar a lo largo de su escolarización NEE y pueden requerir una medida educativa especial determinada.

Respetando el principio recogido en el artículo 27 de la Constitución «Todos tienen derecho a la educación...La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...».

Teniendo en cuenta lo promulgado en el capítulo quinto de la LOGSE (1990) dedicado a la Educación Especial; el artículo 37 hace referencia a la escolarización del alumnado con NEE y el artículo 36 concretamente establece:

«El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos... La atención al alumnado con NEE se regirá por los principios de *normalización e integración escolar*... La identificación y valoración de las NEE se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos».

En el transcurso que va desde la LGE (1970) a la (LOGSE) 1990 se podría

afirmar que han variado los planteamientos legislativos establecidos en una y otra. Esta última toma como modelo una educación integrada y con el mismo currículo para todo el alumnado, susceptible de adaptaciones; mientras que la primera el modelo es el de educación especial segregada con un currículo diferente al general y ordinario, como se ha indicado anteriormente.

A la vista de estos planteamientos se podría decir, como en ocasiones se escucha, que la educación especial antes de la LOGSE era «segregacionista» y ahora es «integracionista». Estas afirmaciones pueden ser, en numerosos casos, falsas. Sobre todo si tenemos en cuenta las prácticas escolares cotidianas que se daban y se suceden hoy en día en el seno de la institución escolar. De ese modo podemos observar como algunas de las actuales y otras de las pasadas pueden estar en uno u otro tipo a pesar del tinte de reforma con el que se presentan.

Quienes hemos estado en la práctica diaria, tanto como profesoras como profesionales de la orientación, sabemos que una cosa son los planteamientos de la política educativa y otra diferente las realidades que suceden cada día en cada centro escolar; y que estos aspectos no siempre van sincronizados o guardan una estrecha relación.

Con esto no pretendo ensombrecer la evidente importancia del avance a nivel legislativo experimentado entre esas décadas. En cualquier caso es importante señalar que la Reforma del Sistema Educativo actual aporta elementos de referencia fundamentales para la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales. Uno de los más significativos es la alusión al currículo ordinario que es el mismo para todo el alumnado.

En todo centro escolar existen una diversidad y heterogeneidad de alumnado. Esto más que una dificultad o problema es una realidad que debe ser interpretada como un aspecto enriquecedor. Para poder entender y atender esa diversidad se requieren un planteamiento conceptual diferente, supone nuevas exigencias, se requiere la colaboración y apoyo de diferentes profesionales, así como un verdadero trabajo en equipo.

Las actuaciones derivadas de esto deberán reflejarse en el Proyecto Educativo del Centro, en los Proyectos Curriculares, en las Programaciones de Actividades y Tareas y en las Adaptaciones Curriculares, si fuese necesario elaborarlas.

Con ello quiero señalar que la comunidad educativa debe afrontar la



atención a la diversidad y dar respuesta a las necesidades educativas especiales; aunque la participación e intervención de cada uno de sus miembros, así como la de otros profesionales, deberá ser diferente. Las familias desempeñan también un importante papel.

A modo de reflexión y conclusiones

Durante el último cuarto de siglo se ha venido produciendo una importante progresión respecto al tratamiento legal del alumnado con determinadas necesidades especiales. La atención a la diversidad ha supuesto un significativo avance en la manera de enfocar el tratamiento a las necesidades educativas especiales para poder dar respuesta a las múltiples situaciones que se presentan y a las que debe hacer frente.

Debemos contemplar la necesidad educativa en todo el contexto en el que se produce, como un aspecto diverso y enriquecedor, más que como una deficiencia. Esto supone que las NEE deben dejar de ser un problema al que tiene que hacer frente la profesora de Pedagogía Terapéutica, la de Audición y Lenguaje o de la Tutora para ser abordadas por todo el centro. El profesorado, las familias y los propios iguales desempeñan roles distintos pero complementarios.

Un alumno o alumna con NEE por discapacidad, sobredotación, privación sociocultural o dificultades de aprendizaje debe ser objeto de apoyo o ayudas especiales por parte de la comunidad educativa.

También pueden prestar apoyo otros profesionales o instituciones ex-

ternas. De producirse esta situación sería muy recomendable que haya una gran comprensión y coordinación. La experiencia me dice que esto no siempre es posible pero también tengo que manifestar que cuando lo hemos hecho posible la situación mejora de manera considerable y los avances que se producen son altamente positivos

La pretensión de este artículo no es la de dar respuesta a todas y cada una de las necesidades educativas especiales que puedan presentarse, planteamiento que sería imposible. Con él se pretende de hacer una pequeña revisión general de situaciones que hemos vivido o que, de algún modo, han estado presentes en determinadas prácticas educativas. Esto nos sirve para reflexionar acerca de determinadas actuaciones que tienen lugar en casi todos los centros escolares.

Cómo se han abordado cada una de ellas puede servirnos de gran ayuda a otras compañeras o compañeros que en un momento dado tienen que afrontar el tratamiento a la diversidad o a determinadas necesidades educativas especiales de sus alumnos o alumnas. La experiencia me dice que las aportaciones de otros colegas es un elemento tranquilizador el observar que si otros u otras lo han hecho, yo también lo pueden hacer.

La participación conjunta del profesorado, los profesionales de la orientación y las familias es una garantía de que la atención a las necesidades educativas especiales llegará a buen puerto.

Me gustaría poder contar con vuestras aportaciones, a la vez que brindar las mías, acerca del tratamiento a diversidad de determinadas NEE que se os han presentado y el modo de afrontarlas. Confío que en próximos números de esta revista podamos ofrecer algunas de esas vivencias profesionales para que entre todas y todos hagamos realidad una verdadera atención a la diversidad desde planteamientos normalizadores e integradores. ■

Bibliografía

- AGUILAR MONTERO, L.A. (1991): «El informe Warnock». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 197, págs. 62-64.
- AA.VV. (1993): «Necesidades Educativas Especiales». –Compilación de Rafael Bautista-Aljibe, Málaga (2ª ed.).
- Documentos legislativos: Constitución española (1978), Ley General de Educación (1970), Ley de Ordenación del Sistema Educativo (1990).

La participación de las familias

La familia es el primer contexto educativo del niño. A partir de la relación que se establece entre sus miembros y las actividades realizadas conjuntamente, la familia ofrece al niño

contactos afectivos emocionales, resuelve sus necesidades, le transmite unos valores, unas costumbres y, en definitiva, le introduce en el mundo social y cultural en el que vive.

Posteriormente, el niño entra en contacto con otros contextos socio-culturales, como los vecinos, los amigos, otros familiares, los medios de comunicación y la escuela, los cuales, directa o indirectamente, inciden en su desarrollo y en su educación.

La familia es, por lo tanto, la primera responsable de la educación de los hijos. La escuela no es un sustituto ni una alternativa a la familia. Su objetivo es colaborar y proporcionar apoyo en la tarea de educar a los niños, así como ofrecer un entorno de relación más amplio que permita la interacción de los niños con unos adultos distintos de su entorno familiar más próximo, la interacción entre niños de diferentes edades y la relación entre las diversas familias de la escuela.

A partir de estas premisas, el equipo de la escuela 0-3 en la que trabajo se planteó, al comienzo del curso 1993-1994, la manera de involucrar a las familias en la vida cotidiana de la escuela. Está claro que no partimos de

Los padres sienten una gran curiosidad por saber qué hacen sus hijos en la escuela cuando ellos no están. Por este motivo, la escuela infantil Albí ha puesto en marcha una experiencia de colaboración que se inició con un trabajo conjunto de preparación y celebración de una fiesta, donde los padres comparten con los maestros y entre ellos las dudas y las alegrías de la educación del niño.

Àngels Zamora

cero. En la escuela, desde siempre tenemos establecidos unos canales de relación con las familias, que han ido evolucionando a lo largo de los años hacia una mayor flexibilidad, actitud de escucha y voluntad de entender a cada familia. Esta relación se inicia cuando vienen por primera vez a pedir información. Posteriormente, cuando ya han formalizado la matriculación de sus hijos, los contactos con las familias se llevan a cabo en dos ámbitos, el individual y el colectivo.

El contacto individual

Las *entrevistas* entre las familias y los educadores que se harán cargo de los hijos, realizadas antes de que estos empiecen a venir a la escuela: la finalidad de estas entrevistas es conocerse mutuamente y conocer aspectos de cada niño (¿cómo come?, ¿cómo duerme?, etc.) que nos ayuden a entenderle, con el fin de favorecer su adaptación a la escuela. Se trata de entrevistas muy abiertas, en las que pretendemos que las familias se sientan acogidas y adquieran confianza en la escuela. En cualquier caso, no queremos que sean «entrevistas-interrogatorio» que hagan sentir incómodos a los padres.

El contacto diario, cuando dejan o vienen a buscar a los niños: se trata de un canal de relación que consideramos muy importante en nuestra escuela, ya que, por una parte, nos permite obtener y dar información puntual, y, por otra, se trata de momentos donde aparecen sentimientos muy intensos relacionados con la separación y el reencuentro de padres e hijos. Como educadores, ello implica un esfuerzo para entender y analizar

La castañada: comemos panellets.

estos sentimientos y hallar las estrategias más adecuadas para favorecer esta separación y el posterior reencuentro.

Entrevistas puntuales a lo largo del curso, siempre que las familias o las educadoras lo crean necesario.

Entrevistas a finales de curso, en las que los padres y educadores evalúan la evolución de cada niño.

Trabajos y diferentes producciones realizadas por los niños, que sirven de estímulo para hablar de lo que hacen.

Informes escritos diarios: este canal de comunicación sólo lo utilizamos en los grupos de niños más pequeños. Nos sirve especialmente para transmitir a las familias los aspectos relacionados con las actividades cotidianas.

El contacto colectivo

Reunión con todas las familias nuevas en el centro: con esta reunión queremos darles la bienvenida, facilitar que se conozcan entre ellas, hacerles conocer la dinámica de la escuela, así como su normativa. Todo ello lo documentamos con un vídeo que recoge diferentes momentos y actividades de la escuela.

Reuniones por niveles, donde los educadores explican lo que hacemos y lo que queremos conseguir en cada uno de los grupos de niños. Estas reuniones ofrecen también la posibilidad a las familias de compartir la experiencia de educar a los hijos, y de contrastar opiniones y prácticas educativas distintas.



Reuniones colectivas con todas las familias de la escuela en las que se puede hablar de temas generales, y otras sobre temas más específicos, a veces con la participación de algún especialista.

Actividades como la celebración de fiestas, despedidas del curso, etc.

Objetivos

A partir del análisis y la reflexión sobre los canales de comunicación mantenidos con las familias hasta entonces, nos dimos cuenta de que, a pesar de que éstas pueden entrar en las clases y quedarse un rato cuando vienen a dejar y a buscar a sus hijos (muy especialmente durante la adaptación), las familias sienten una gran curiosidad por saber qué hacen cuando ellos no están: les preocupa cómo están, cómo se relacionan, con qué juegan, etc. Por este motivo, todo el equipo se planteó la necesidad de implicar a las familias en la vida de la escuela, así como de favorecer su participación en las actividades.

Uno de los objetivos que nos propusimos era hacer que las familias conocieran todo lo que pensamos y hacemos en la escuela, tanto el día a día como las actividades especiales: por qué las hacemos, cómo las organizamos, etc. Es decir, queremos que conozcan nuestro proyecto educativo.



*Decoramos la escuela para la castañada.
Por Sant Jordi miramos cuentos.*

Obviamente, si estamos de acuerdo en el hecho de que los padres son los principales responsables de la escuela desde un contexto que colabora con ellos en la educación de los niños, somos conscientes de que hemos de mantener una actitud abierta a las distintas opiniones, sugerencias y prácticas educativas que nos transmitan.

Otro objetivo que queríamos conseguir era facilitar la relación entre las familias y todas las trabajadoras de la escuela, y no únicamente con las educadoras de su grupo.

Finalmente, pretendíamos también facilitar la relación entre todas las familias de la escuela con la finalidad de que pudieran compartir la experiencia que implica educar a un niño, con los temores, las angustias, las dudas y, evidentemente, las alegrías que comporta.

Criterios en la organización de actividades con las familias

Valoramos la necesidad de empezar con actividades divertidas y lúdicas que invitaran a la participación activa por parte de todos. Dado que se acercaba la fiesta de la castañada (la noche de Todos los Santos), pensamos que podía ser una buena idea celebrarla todos juntos.

Queríamos ver el grado de aceptación de nuestra propuesta, observar la respuesta de las familias y sus sugerencias antes de continuar con otras actividades. En cualquier caso, lo que no queríamos era sentirnos desbordadas por la tarea y que eso hiciera fracasar nuestros objetivos. Como se suele decir, queremos avanzar «sin prisas, pero sin pausas».

Con la finalidad de dinamizar esta tarea se creó una comisión que ideara y organizara las distintas actividades con las familias, si bien todo el equipo de trabajadoras se halla comprometido en dicha tarea.

Actividades desarrolladas

Una de las actividades que prevé nuestro PEC es la celebración de las fiestas populares como una forma de arraigar en el país. Decidimos que, si las preparábamos y celebrábamos conjuntamente, sería una buena manera de hacer que las familias las conocieran y participaran en ellas.

Dada la limitación de espacio de nuestra escuela y el hecho de no estar habituadas a trabajar con las familias en las clases, decidimos que la propuesta que les haríamos sería preparar y organizar conjuntamente las fiestas que celebramos en la escuela, aunque la celebración posterior fuera únicamente con los niños. De este modo, los padres podrían conocer y compartir exactamente los contenidos y objetivos que queremos transmitir a los niños, y podrían hablar de ello con sus hijos. Por otra parte, el hecho de trabajar juntos facilitaría la relación entre los miembros del equipo y las familias de la escuela.

Como ya hemos mencionado anteriormente, empezamos a finales de octubre de 1993 con la preparación de la fiesta de la castañada. Invitamos a todas las familias a adornar la escuela; pusimos a su disposición los materiales que utilizamos para preparar la fiesta con los niños de la escuela, como letras y músicas de canciones; juntos, vestimos a la Mariquita Cas-



Visita a la Biblioteca Infantil de la Santa Creu.

tañera; cada día, unos u otros traían castañas y papeles para hacer los cucuchos; y también organizamos un taller para hacer los *panellets* (dulces de mazapán), que luego nos comimos todos juntos.

Después de esta primera actividad, pasamos la encuesta que aquí reproducimos a todas las familias, preguntándoles si les gustaría participar en actividades parecidas, o en otras, a partir de las habilidades de cada uno, y organizar algún coloquio. También les preguntábamos el horario que les podría ir mejor, y, finalmente, formulábamos una pregunta abierta sobre cómo les gustaría participar en la escuela.

Nos respondieron el 41 % de las familias. Todas estaban interesadas en participar en la preparación de las fiestas populares. Un 87 % estaban de acuerdo en realizar un coloquio sobre alimentación que teníamos programado, y proponían otros temas relacionados con el desarrollo, la educación infantil y la relación padres-hijos para debatir conjuntamente. Por lo que respecta al horario existía una gran diversidad de necesidades, si bien mayoritariamente pedían que fuera a partir de las siete de la tarde. Dos familias planteaban la necesidad de venir con los niños porque no los podían dejar con nadie. En otro apartado, la mayoría de los ofrecimientos



Fiesta-cena de final de curso.

Encuesta a las familias

Para poder continuar las actividades iniciadas conjuntamente con vosotros en la fiesta de la castañada, nos gustaría que contestarais a esta encuesta con el fin de organizarlo mejor:

1. ¿Os gustaría venir a ayudarnos a confeccionar los disfraces de los niños?
2. ¿Os gustaría venir a hacer otras actividades, como las cocas de San Juan, los buñuelos de Cuaresma, etc.?
¿Cuáles?
3. Estamos preparando un coloquio sobre alimentación. ¿Os gustaría algún otro?
¿Cuáles?
4. Para poder participar en estas actividades, ¿qué horario os iría mejor?
5. Seguramente cada uno de nosotros tiene cosas que aportar. ¿Os gustaría darnoslas a conocer?
 - Explicar cuentos.
 - Hacer «migas».
 - ¿Eres un «manitas»? ¿sabes hacer bricolaje?
 - ¿Te gustaría venir a cantar una canción?, ¿sabes música?
6. ¿Cómo te gustaría participar en la escuela?

*El abuelo de Sara nos
hace «migas».*



hacían referencia a hacer actividades de bricolaje, explicar cuentos, y el abuelo de Sara se ofreció a hacernos «migas» tal como las hacen en su pueblo. Por lo que se refiere al tipo de participación en la escuela, la mayoría no respondieron nada, y otros pidieron participar en las salidas y actividades con los niños de la escuela.

A partir de esta encuesta, organizamos un calendario de actividades que intentaba recoger las propuestas y las sugerencias de las familias.

Todas las actividades que se realizan se documentan posteriormente con vídeos y fotografías con textos explicativos, para que todos puedan verlo.

Valoración

La valoración global de la experiencia es positiva. Las familias tienen la oportunidad de colaborar, de ver y vivir lo que sus hijos hacen en la escuela, y esto les permite hablar de ello con sus hijos. En general, se han mostrado receptivos a la documentación y materiales que hemos puesto a su disposición sobre las diferentes actividades que realizamos con los niños; algunos padres se han llevado esta documentación con el fin de hacer fotocopias para otras familias. Una madre muy interesada en el tema de la alimentación propuso, a raíz del coloquio que organizamos, encargarse ella misma de dirigir otro el curso siguiente.

La participación ha oscilado alrededor del 30 %, con un máximo del 46,5 % en la fiesta del *caga-tió* (por Navidad) y un mínimo del 13 % en la visita a la biblioteca.

Nos ha sorprendido muy gratamente la reacción de los niños cuando saben, porque se lo han explicado o lo ven en el vídeo o las fotos, que sus padres han participado en alguna actividad en la escuela. Por ejemplo: 30 de octubre de 1994; David está jugando fuera, en el pasillo, con otros niños; Carlos, jugando, rompe un trozo de uno de los árboles que forman el decorado para la fiesta de la castañada; David se pone a llorar, diciendo: «¡no lo rompas!; ¡lo ha hecho mi papá!».

Por lo que se refiere a los horarios, se ha intentado dar respuesta a la mayoría, ya que la demanda era muy variada.

También hemos podido observar como, a medida que se organizan más encuentros, se da una mayor interacción entre los padres de los distintos grupos de niños, así como con todas las trabajadoras, y no sólo con las de su grupo.

Todavía no hemos dado respuesta a algunas de las demandas de las familias, como, por ejemplo, aceptar que vengan a las excursiones, o la celebración de actividades con las familias, los niños y las trabajadoras. En este sentido, hay que decir que la falta de espacio en la escuela no lo facilita. Sin embargo, también reconocemos que el hecho de no tener la costumbre de trabajar conjuntamente con las familias en las clases —a excepción del período de adaptación— hace que, consciente o inconscientemente, lo retrasemos.

Hemos empezado a realizar un camino que no sabemos a dónde nos

llevará. Lo que sí sabemos es que hemos de profundizar en la construcción de un marco que tenga presentes los intereses, las motivaciones y las realidades de las familias, a fin de que éstas se puedan sentir acogidas e implicadas en la vida de la escuela, y que les permita compartir experiencias con sus hijos que sean significativas para todos.

En esta línea, pusimos a disposición de las familias el proyecto educativo de centro elaborado por el equipo, aprovechando el asesoramiento del Plan de Formación Institucional del Ayuntamiento de Barcelona. No sabemos todavía qué demandas, sugerencias o enmiendas harán las familias, y, por lo tanto, cómo puede quedar modificado. En cualquier caso, puede ser una buena vía de intercambio y de trabajo conjunto entre la escuela y las familias para establecer los principios a seguir en la educación de los niños. ■

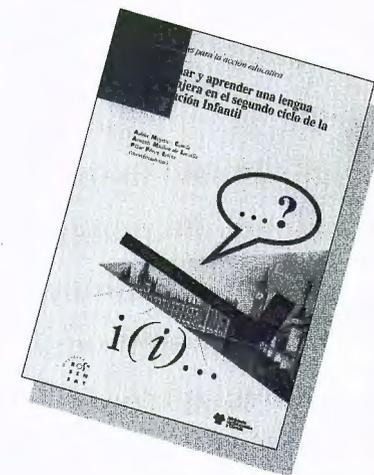
Bibliografía

- DARDER, P., y otros: *Avaluació de centres d'educació infantil*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1994.
- ESTELA, A., y M. JUBETE: «La Casa dels Colors», *Guix*, n.º 181, 1992, pp. 27-32.
- HEREU, C.: «Experiència d'elaboració d'un projecte educatiu de centre amb la participació activa dels pares», en *La participació de les mares i els pares a l'escola*, L'Hospitalet de Llobregat: Ayuntamiento de L'Hospitalet, 1992.
- PALACIOS, J., y G. PANIAGUA: «Lo que no se debe esperar de la colaboración de los padres», en *Colaboración de los padres*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- VILA, I., y otros: «La infancia y las relaciones familia-servicios», en *Congreso de infancia*, vol. 1, Colección Temas de Infancia, Barcelona, A. M. Rosa Sensat, 1994

N O V E D A D

- • • *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*

Adela Moyano,
Araceli Muñoz de Lacalle,
Pilar Pérez
(coordinadoras)
Colección
"Dossiers Rosa Sensat", 6
PVP: 2.400 PTA



- • • Este documento pretende servir de orientación a todos los maestros y maestras que van a llevar a cabo la experiencia de introducir una lengua extranjera en el marco del Proyecto educativo y curricular de su centro.

Distribución: **Celeste Ediciones, S.A.** • Fernando VI, 8, 4ª derecha
28008 Madrid • Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 • Fax: (91) 310 04 59

R
S
S
A
T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos
08008 Barcelona

En coedició con el



Ministerio de
Educación y Ciencia

Cocinando: algunas recetas sevillanas

Durante el curso pasado, las niñas y los niños de educación infantil del C. P. La Aunada de El Viso del Alcor (Sevilla), con una maestra actuando como coordinadora y el saber hacer de varias madres como pinches de cocina, fueron los destacados protagonistas de un taller de cocina, y elaboraron deliciosas y divertidas recetas como las que ahora nos brindan. ¡Que aproveche!

Azucena Sanz

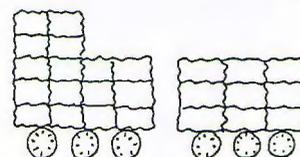
Tren de cumpleaños

Ingredientes

-  Galletas rectangulares
-  Galletas redondas
-  Azúcar
-  Chocolate en polvo
-  Preparado para natillas o crema pastelera
-  Leche
-  Lacasitos
-  Gominolas

Preparación

1. Se construye un tren con dos capas de galletas sobre una bandeja grande.



2. Se echa azúcar a un poco de leche y con una cucharita se van mojando las galletas para que estén blanditas
3. Se calienta la leche hasta hervir para hacer el chocolate espesito y la crema pastelera (o natillas espesas)
4. Sobre las galletas se extiende una capa de crema
5. Con cuidado, se ponen encima otras dos capas de galletas y se vuelven a mojar con leche azucarada
6. Por último, se cubre todo con chocolate y se deja enfriar
7. Cuando está fría la tarta, se adorna todo el borde con lacasitos y con las gominolas se hacen las ventanas, los pasajeros y...

¡A comer!

Macedonia de frutas*Ingredientes*

Pera



Manzana



Plátano



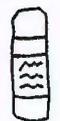
Zumo de naranja



Granada



Piña o melocotón en almíbar



Nata montada



Fideos dulces de colores

Preparación

1. Se pelan y cortan en trocitos todas las frutas
2. Se mezclan en un recipiente y se agrega el zumo de naranja y un poco de almíbar de la lata
3. Si el líquido es escaso, se añade un poco de agua y, en caso de que las naranjas no sean dulces, también se echan unas cucharadas de azúcar
4. Se remueve todo bien y se sirve en tazas o copas individuales
5. En el momento de tomarlo, se adorna con la nata montada y los fideos de colores.

Banderillas de colores*Ingredientes*

Zanahorias



Queso de bola o semicurado



Tomatitos pequeños



Manzana



Jamón york



Banderillas de madera

*Preparación*

1. Se lava bien la verdura y se pelan las zanahorias y la manzana
2. Se cortan las zanahorias en rodajitas, los tomates por la mitad y el queso y la manzana en trocitos
3. Se pincha todo en las banderillas alternando los ingredientes y... ¡Listo para comer!

Rollitos rosa*Ingredientes*

Dos lonchas de Jamón york cortadas un poco gruesas

Una tarrina de queso de untar

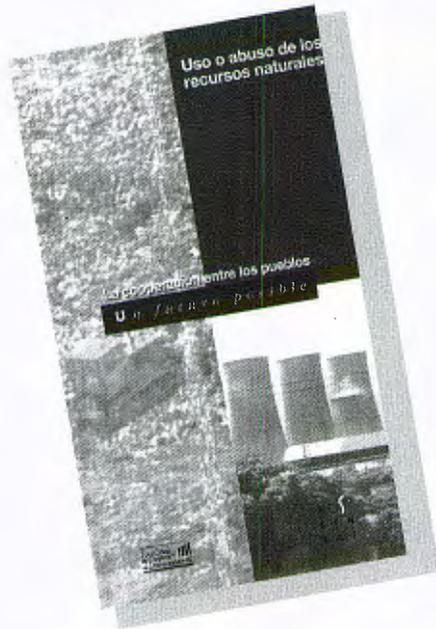


Palillos

Preparación

1. Se extiende el queso en las lonchas de jamón york con ayuda de una paleta de mantequilla
2. Se enrollan las lonchas por la parte más larga y se cortan en trocitos
3. Se pincha cada rollito con un palillo y... ¡A punto!

NOVEDAD VÍDEO



Serie: **LA COOPERACIÓN ENTRE LOS PUEBLOS: UN FUTURO POSIBLE**
Con la colaboración del Fons Català de Cooperació per al Desenvolupament

• • • *Uso o abuso de los recursos naturales*

Guión: **Montse Abad** • Realizador: **Agustí Corominas**

Duración: **18 minutos** • Formato: **VHS** • PVP: **2.900 PTA**

La Tierra y sus recursos, el aire, el agua, los minerales, las plantas han dado vida a los hombres, a las mujeres y al resto de los seres vivos que habitan en ella.

La disponibilidad de los recursos afecta la vida de todo el mundo, la de nuestra generación y la de las generaciones futuras.

Desde esta perspectiva es imprescindible hacer todo lo posible para favorecer la distribución justa y mantener actitudes solidarias hacia la naturaleza, hacia todos los pueblos de la Tierra y hacia las generaciones futuras.

Otros títulos de la serie:

- *Un mundo plural*
- *¿Desarrollo, subdesarrollo?*

R 
S **E** **N**
S **A** **T**

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribución: **Triangle S.L.** C/ de Lepant, 135-137 • 08013 Barcelona • Tel.: (93) 265 18 21 • Fax: (93) 265 15 94

La maleta de los libros

En dos escuelas de Murcia, el C.P. «Nuestra Señora de Fátima», de Molina de Segura, y la E.I. Municipal «La Ermita», de La Alberca, se lleva a cabo una experiencia de taller semanal de disfrute de libros muy especial. Los niños y niñas de 3 años de la escuela infantil junto con un grupo combinado de 4 y 5 años del colegio público, manejan y disfrutan maletas de libros de brujas y fantasmas, de animales y de miedo, y acaban siendo los autores de su primer libro.

Los cuentos de la maleta eran todos libros vivos, y los fuimos seleccionando y agrupando por temas. Una vez repartidos, teníamos para llenar tres veces la maleta.

El primer día de taller de cuentos, la maleta levantaba una gran expectación, no sabían lo que había dentro y, para impactar más, la primera vez la llenamos con cuentos de brujas y fantasmas... e inventamos una pequeña historia de cómo una niña se convirtió una noche en bruja, que era lo que más deseaba. Así, como la niña del cuento, nos pusimos la falda negra, el gorro de bruja, sacamos la bola de cristal y nos bebimos la pócima mágica. Con esta nueva imagen nos pusimos a sacar las «cosas» de la maleta. De allí salieron *Hansel y Gretel*, *Matilde y el fantasma*, *Más bichitos en cajas*, *¿Cuántos bichitos hay en la caja?...* En aquellas sesiones de talleres que se repetían, porque los grupos van rotando, siempre se producía el mismo silencio, el mismo asombro y, aunque la caracterización se hacía ante los asistentes, nos tocaban y preguntaban «pero, ¿eres...?». Tal vez el ambiente, los cuentos elegidos, el miedo —que en este caso no era tan fuerte como el que están acostumbra-

M. Ángeles Jimeno, Fernanda Sanz

dos a pasar con muchas películas—, hicieron que el taller empezara a gozar de popularidad el día de los talleres.

Para la segunda ronda, preparamos la maleta con cuentos de animales y seleccionamos: *¿De quién es este rabo?*, *¿De quién es esta nariz?*, *Ranas*, *El león y su familia*, *Soy un ratoncito*, *Ratoncito sale de paseo*, *Cuando los feroces piratas van a navegar*, *Seis valientes exploradores*, *Cuatro valientes escaladores*, *¿Qué hay en la selva?*, *Historia de un erizo*, *Historia de Dragolina*, *Ojo, ¡que pica!*, *Rosa Caramelo*, *Ábrete, huevo*, *El piojo y la pulga...*

Esperaban que otra vez la maleta se abriera llena de brujerías, pero no les importó que se hubiera transformado en un zoo algo revuelto y desordenado. Siempre acertaremos si el material elegido es de su interés y si nosotras, que se lo contamos, lo vivimos con intensidad



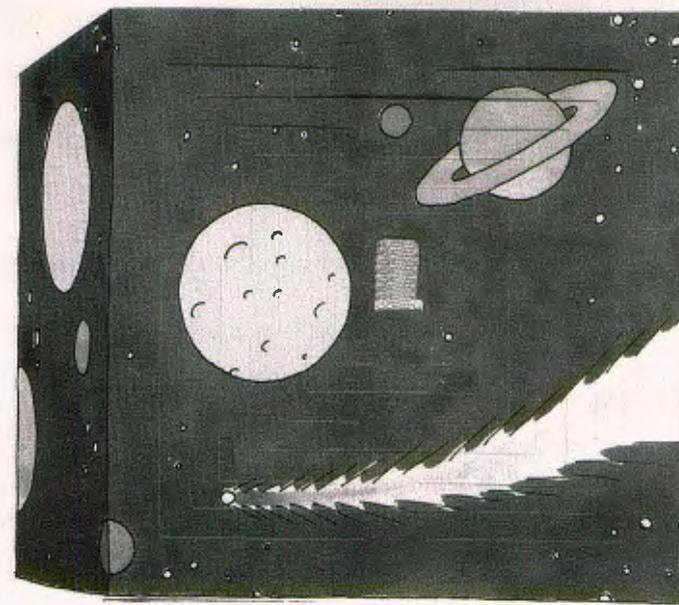
y le ponemos fuerza e ilusión, lo tenemos que contar no de forma rutinaria sino con mucha pasión, así seguro que tenemos éxito y sobre todo los libros tienen éxito y se van convirtiendo en objetos necesarios.

Tras esta aventura, nos enredamos en la tercera y, como ya el curso estaba muy avanzado e iba a ser la última... decidimos meternos en el miedo. Había impaciencia porque el tema suscitaba apretujones de... «¿qué

habrá?», o «¡qué miedo!», y una curiosidad y un morbo... Y así empezaron a salir los monstruos de *Donde viven los monstruos*, *El monstruo peludo*, *Una pesadilla en mi armario*, *El castillo encantado*, *Pat, la bestia*, *Ahora no, Fernando*, *¿Quién tiene miedo al lobo?...*

Los ojos estaban redondos, los nervios agitados, pedían más incesantemente, no había sido aburrido el taller, ni monótono, ni falto de interés.

¿Cuántos bichitos hay en la caja flotante?

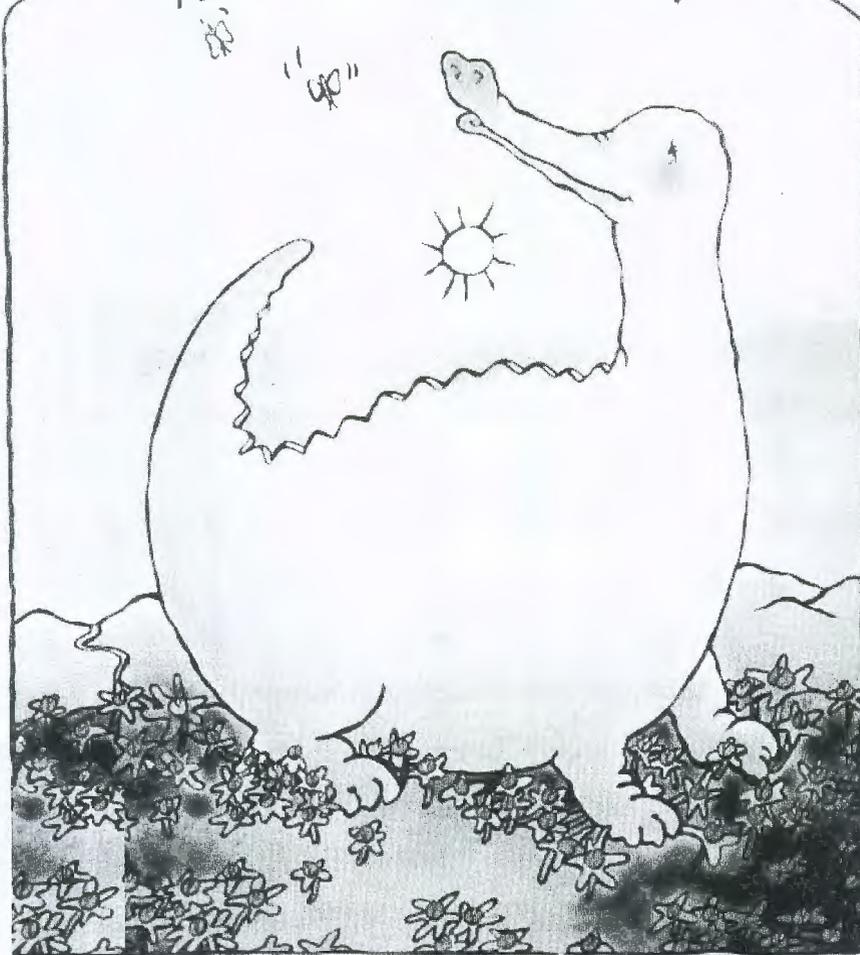


Tira de la cinta

David A. CARTER: ¿Cuántos bichitos hay en la caja?, *Plaza Joven*, 1990.

HISTORIA DE DRAGOLINA

Achim Bröger & Gisela Kalow



JUVENTUD

Ahora nos quedaba tranquilizar un poquito y, para que entrara dentro de su magia, de su mundo fantástico, buscamos a... *Tragasueños*. Contamos la historia de Tragasueños y, en los

Adela Turin y Nella Besnja

rosa caramelo



días siguientes, sobre todo los mayores, nos buscaban para decirnos que lo habían tenido que llamar por la noche.

Habíamos conseguido provocar un deseo especial por manejar todos estos cuentos, así que como actividad que culminaba el taller, cada niño y niña elaboró su propio libro vivo de bichitos en cajas. De esta manera se llevaban el recuerdo de tantas tardes mágicas y la satisfacción de sentirse autores de su primer libro. ■

DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS



TEXTO E ILUSTRACIONES DE MAURICE SENDAK



Los mejores cuentos de Michael Ende: «Tragasueños», Everest, 1994.

Aproximación entre los entornos educativos

A menudo, las situaciones problemáticas que encontramos en educación, las evaluamos en términos de «dificultades para realizar nuestros propósitos educativos». En este artículo se propone aceptarlas como «invitación del contexto a ser investigado», de donde surgirán las posibilidades de cambios.

Si explicamos a alguien la problemática de nuestro trabajo, en seguida estaremos hablando de cómo es nuestra escuela, de las características de las niñas y los niños y de sus familias, de las condiciones que reúnen los lugares donde viven. En la conversación se citarán aspectos económicos, políticos, sociales y culturales de nuestro tiempo... un entramado del que se habla con frecuencia en las escuelas pero que parece difícil de reflejar en las líneas de actuación o al evaluar la marcha del centro. Resulta difícil de explicitar de forma significativa en los documentos y a menudo no se considera objeto de formación. Se mantiene así como conocimiento poco elaborado, plagado de lugares comunes y prejuicios, que dificultan la comunicación en la comunidad educativa.

Investigar los entornos educativos tiene sentido si lo hacemos para incorporar los aspectos socioculturales a nuestro curriculum. La necesidad de hacer cambios puede surgir por una problemática existente en entornos no escolares (quizá encontramos que nuestros niños y niñas apenas tienen relación con iguales y no tienen oportunidad de elaborar sus juegos como hacíamos nosotros). También podemos «mirar» fuera del colegio para desarrollar acciones educativas concretas (un taller de consumo deberá valorar las prácticas sociales y los argumentos que las sustentan; la decisión de que niñas y niños jueguen con los mismos juguetes puede fracasar en la figura de un niño cuyo entorno familiar y comunitario ve en el rincón de las casitas una influencia nociva para un varón).

Rosaura Camblor

Un buen inicio para esta indagación sociocultural puede ser analizar con calma cuál es la problemática de la infancia que afecta a nuestros alumnos y alumnas y a sus familias. La primera información, muy sencilla, figura en las fichas iniciales de todos los escolares del país, y nos hará ver de inmediato que el entorno de nuestro centro no es tanto el que rodea el colegio como aquellos en los que están insertos culturalmente nuestros niños y niñas. Comprender las condiciones de la infancia para la que trabajamos nos ayudará a definir qué podemos aportar a la educación de nuestro alumnado, entendernos con las familias para hablar de educación o buscar colaboraciones comunitarias más significativas.

Todo esto requiere de principios coherentes para llevarse a cabo, que encontramos en los planteamientos de la evaluación cualitativa. (Remitimos al libro de M.A. Santos : «*La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*»). Principios como la búsqueda de objetividad a través del contraste de opiniones; evaluar la propia práctica; valorar la evolución de nuestro pensamiento; la importancia del proceso... están muy próximos a la imagen de un profesorado que intente llenar de sentido su acción profesional.

La formación de un grupo cooperativo

Podemos elaborar nuestro propio conocimiento con estudio, reflexión, propuestas de acción y evaluación, en relación a las necesidades que encontramos en el contacto con familias, alumnado y otros profesionales. El trabajo en grupo, sin restar validez a la iniciativa individual, es quizá la mejor manera de producir cambios reales de la institución.

En un intento de concretar lo dicho anteriormente comentaremos ahora, muy brevemente, un proceso de investigación-formación-desarrollo curricular destinado a conocer las condiciones de la infancia en Oviedo. Se realiza en un seminario anual convocado desde el Centro de Profesores. A iniciativa del EAT que coordina el Seminario y en colaboración con el CPR se viene realizando desde el curso 94/95. En estos tres cursos ha participado profesorado diferente y los ámbitos de intervención y cambio han sido también diversos. Los cambios de curso a curso nos han ayudado a realizar un planteamiento flexible de trabajo, mientras la continuidad ha permitido elaborar materiales, contrastar instrumentos y, por supuesto, conocer un poco mejor cómo viven la infancia aquellos que son los destinatarios de nuestra labor profesional.

En la organización están previstas reuniones generales, con todos los participantes, y reuniones en cada centro, bien con la coordinadora del seminario, donde se concretan las actuaciones de cada colegio; bien sólo del centro, para recoger la información, elaborarla, redactar los informes, etc.

Los pasos que seguimos son estos :

- 1º. *Comentar el interés de cada uno/-a por un tema.* Partir de situaciones reales que preocupan enriquece este primer momento.
- 2º. *Delimitar un tema común y definir unas finalidades para el grupo.* Situamos los diferentes intereses y posibilidades en relación al trabajo común. Acordarnos la dinámica, frecuencia de reuniones, coordinación, actas...

En el trabajo que estamos comentando, estos dos primeros pasos se simplifican al reunirse el grupo por una convocatoria en la que ya se propone un tema concreto.

- 3º. *Estructurar el conocimiento actual del grupo acerca del tema.* Utilizamos la tormenta de ideas. Artículos o materiales elaborados previamente aportan contenidos a la reflexión. Después, se devuelve al grupo, estructurado y redactado, todo este conocimiento a modo de argumentación colectiva.
- 4º. *Decidir los instrumentos de recogida de información.* El análisis inicial es la guía para elaborar los instrumentos que permitan profundizar en los puntos oscuros. La elaboración de estos instrumentos supone en sí misma la continuidad del diálogo inicial: pensar qué es necesario conocer, por qué...



Las técnicas etnográficas : observación, análisis de documentos, entrevistas... pueden ser compatibles con una estadística introducida puntualmente o con un cuestionario inicial.

5°. *Recogida de información.* Facilita la comunicación con otros interlocutores, en la medida en que hablamos de problemas reales. Una buena comunicación fácilmente evoluciona hacia la oferta de colaboración porque permite tener análisis compartidos. En este momento «vamos abriendo» a otros la problemática del profesorado; éste a su vez, percibe más claramente cómo los demás se representan los hechos.

6°. *El informe final.* Supone «volver a pensar» la situación desde una óptica globalizadora.

Por las características del proceso, existe el peligro de perderse en algún momento; por esto es interesante contar desde el inicio con un guión que permita ubicar la información y relacionarla. Como propuesta, no está cerrada y está sujeta a posibles modificaciones.

Nuestro informe consta de dos partes «*La escolarización*» y «*Alternativas para la educación en familia-comunidad*».

En «*La escolarización*» situamos el centro : desde la dependencia administrativa y económica; la ubicación y sus implicaciones para la escolarización y la problemática que preocupa en el centro y en la etapa de EI; hasta los recursos de la zona para la infancia, otros centros de la zona y los criterios para escolarizar en el centro en concreto.

En las «*Alternativas para la educación en familia-comunidad*» recogemos aspectos históricos, económicos y culturales; los contenidos de la educación no formal; las interacciones; los valores educativos y la idea de la infancia.

7°. *Conclusiones.* Es el momento de cierre de un ciclo e inicio de otro.

No queremos terminar sin comentar algunas conclusiones :

La primera es la necesidad que existe entre los educadores de contar con recursos para elaborar progresivamente el conocimiento sobre la propia realidad educativa. Difícilmente nos podremos «apropiar» de la experiencia de otros si no es elaborándola de nuevo sobre nuestra propia experiencia. El estudio, que se realiza en paralelo durante toda la secuencia, permite escalar en el conocimiento, entrelazando la teoría y la práctica.

La mayor incidencia en el trabajo del profesorado se produce en los as-

pectos de tutoría : comprender mejor la situación en que viven los alumnos favorece las relaciones y la comprensión de los aprendizajes. Pero sobre todo, es la relación con los padres y las madres la que mejora. En los años que dura el seminario, la evaluación de instrumentos ha sido unánime : «*lo mejor las entrevistas*», que suponen un cambio en la valoración que el profesorado hace de las familias, y al contrario, hemos observado cómo muchas madres después de las entrevistas han mejorado su relación con las profesoras. Hemos cambiado el significado habitual de las entrevistas «*se realizan cuando hay problemas con el niño/-a*» por el de «*hablar de educación para favorecer los aprendizajes*».

En cuanto a cómo se está viviendo la infancia, resulta sorprendente ver cómo ha cambiado en los últimos 25-30 años, los que hay entre los padres, madres, hijos, hijas: las tendencias que encontramos van hacia la temprana institucionalización de experiencias, delegando la familia cada vez más parcelas de la educación; restricciones a la libertad de movimientos y relaciones; predominio de las formas de vida urbanas; una tendencia cada vez más fuerte a acudir a las ciudades para actividades de ocio, con el empobrecimiento del pueblo o el barrio como lugar de encuentros; preeminencia de esquemas del mundo adulto; el consumismo como eje de las relaciones... Estas tendencias son el reflejo en la vida familiar de problemáticas sociales que afectan tanto a los niños y niñas como a los adultos . Se diría que estamos ante el desmantelamiento de una infancia ya conocida y están surgiendo nuevas formas de ser niño o niña. Parece el momento de buscar alternativas educativas en las que nos impliquemos familia, escuela e instancias sociales, ya que, dada la complejidad del problema no sería justo dejar la responsabilidad a cada familia, es un auténtico problema social. ■

Bibliografía

- ÁLVAREZ, A.: «*Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural*», en *Infancia y aprendizaje*, 1990, 51-52.
- MARTÍNEZ, I; VASQUEZ-BRONFMAN, A.: «*La socialización en la escuela y la integración de minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*», en *Infancia y aprendizaje*, Madrid, 1995.
- SANTOS GUERRA, M.A.: *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Aljibe, Málaga, 1993.

Propuestas para la renovación de la enseñanza

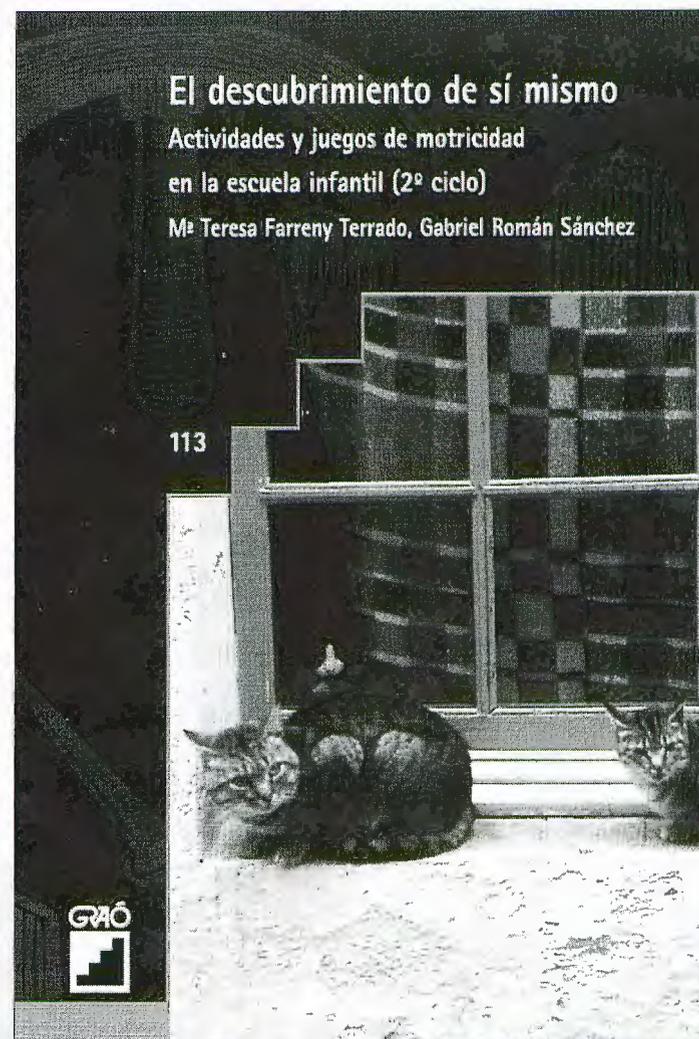
EL DESCUBRIMIENTO DE SI MISMO.

Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2º ciclo)

Joan Bonals

El movimiento es una fuente de placer y a la vez es fundamental para vivenciar, aprender y conocer. Trabajar el cuerpo en todas sus dimensiones favorece el autoconocimiento y la autoestima de los niños y niñas ayudándoles a relacionarse con el entorno y con los demás. Este libro sugiere una serie de ejercicios motrices (sobre esquema corporal, orientación espacial y temporal, coordinación, lateralidad, ritmo, expresión corporal, comunicación y autoestima) con la consiguiente introducción teórica que puede facilitar a los profesionales de la educación del alumnado de 3 a 6 años la realización de sesiones lúdicas y creativas.

EL TRABAJO CORPORAL: UN INSTRUMENTO PARA EL AUTODESCUBRIMIENTO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL PARVULARIO • CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y SOCIALES DE LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS • CRITERIOS METODOLÓGICOS • IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO • CONTENIDOS DE TRABAJO: PROPUESTAS Y ACTIVIDADES •



72 páginas

1.100 PTA



C/ Francesc Tàrraga, 32-34, 08027 Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

El inicio de curso

La infancia, la escuela, la educación son temas importantes pero se les concede poco interés mediático. El inicio de curso, no obstante, es noticia. La noticia suele reflejar aquello que no va bien, lo que de negativo acontece durante este periodo.

Temas como la agresividad, xenofobia y actitudes racistas emergen cada inicio del curso, como asimismo se hace patente la falta de calidad en aspectos tan básicos como la ratio en los grupos de educación infantil, se tiene fuerza para hacer evidentes problemas de contaminación y de peligrosidad...

Un tema recurrente durante el periodo de nuestro vaciado de prensa ha sido el de los déficits del transporte escolar, seguridad de los autobuses, obstáculos para el transporte de criaturas en cochecitos... Pero lo más grave tanto cuantitativa como cualitativamente es el déficit de transporte y de escolarización de niñas y niños con algún tipo de discapacidad. Es realmente grave.

Todo el mundo, todos los niños y niñas tienen los mismos derechos. Es necesario un cambio de mentalidad, para atender la diferencia con más comprensión, recursos y coherencia.

¿Qué es preciso para hacerlo realidad, más comprensión, más recursos, más coherencia entre el discurso y la acción...?

Carlos Ladrón de Guevara, presidente de la CEAPA, Confederación Española de Asociaciones de Padres de Asociaciones de Padres
Es necesario considerar la educación como una inversión, no un gasto, invertir más en los que más necesitan y solidaridad, para que niños y niñas, cualquiera que sean sus necesidades, tengan las mismas oportunidades de «llegada».

Izaskun Madariaga Iragorri, maestra de educación infantil, trabajadora por la Reforma, Euskadi
La educación y la economía, dos sistemas que confluyen: la educación infantil, tan lejos del sistema productivo, queda en la cola de la Reforma; la política de escolarización, tan mediatizada por la rentabilidad, antepone criterios economicistas a los de calidad, demanda y derechos. A siete años de la LOGSE sigue vigente su falta de coherencia.

Rosario Fernández Gayol, maestra de educación infantil en Avilés, Asturias
El derecho de todos los niños y niñas a la educación no es un punto final, sino el principio de un compromiso en el que no deben escatimarse recursos ni esfuerzos.

María Jesús Martínez López, pediatra, Instituto de Servicios Sociales de la Región de Murcia
Todo es importante, la comprensión, los recursos, etc., pero, para mí, hasta que no creamos en esa necesidad, lo interioricemos y vivamos con ello, no habrá una solución real.

Ramón Martínez Callén, médico pediatra, Unió de Famílies de Catalunya
Es necesario que los familiares y los mismos afectados reclamen más atención y logren sensibilizar a la sociedad para que se conciente más, mucho más, de sus deberes sociales y solidarios

Eduardo Castro, escritor y periodista, responsable de la Unidad Informativa de TVE en Granada
Lo fundamental sería una integración educativa que no se quede sólo en el marco escolar, sino que aproveche las posibilidades que los medios ofrecen, sobre todo la televisión, para transformar la mentalidad global de la sociedad.

Más de 250 escolares no entraron ayer a clase para protestar por las peleas entre gitanos y magrebíes

Los padres dicen que el concejal ofreció 10.000 pesetas a las familias conflictivas

MAJÍA J. MONTESINOS • MAZARRÓN
 a Guardia Civil no tuvo que vigilar a media de ayer la salida de los escolares del colegio público de la Bahía de Puerto de Mazarrón, como en las últimas semanas.



Educación. No es una disciplina olímpica, pero es una auténtica odisea diaria de 400 metros llenos de obstáculos el trayecto que recorren en carricoche dos veces al día Salvador y Juan José, dos hermanos con discapacidad física del colegio Nuestra Señora de la Fuensanta, de Benijáfan. La meta no es otra que llegar al autobús escolar que les lleva a un colegio de Sevilla.

400 METROS OBSTACULOS

Exigen al MEC que evite la odisea de los alumnos con discapacidad

Una madre denuncia a un niño gitano por amenazar a su hija en un pueblo cuyo colegio sólo asisten calés

A. V. G. Granada
 La madre de una menor de ocho años residente en Marchal, un pueblo de 452 habitantes situado al noroeste de la provincia de Granada, ha denunciado ante la Guardia Civil a un niño de la comunidad gitana por profetar amenazas contra su hija. Este es el primer caso de este tipo que se registra en la provincia.

Parálíticos cerebrales del colegio Jean Piaget están sin escolarizar por falta de transporte
 Los padres denuncian en el juzgado a Educación por incumplir sus propias normas

Los padres denuncian en el juzgado a Educación por incumplir sus propias normas. La Asociación de Padres de Alumnos (APA) del colegio público de educación especial Jean Piaget de Armilla -el que asisten 170 discapacitados de toda la provincia- denunció ayer ante un juzgado a la Delegación de Educación por incumplir su propia normativa, que obliga a los centros escolares con niños minusválidos a facilitar gratuitamente transporte adaptado a estos alumnos. La falta de un autobús con plataforma elevadora y espacio para sillas de ruedas tiene en clase a 30 niños parálíticos cerebrales. Otros son congeados en un sillón normal, con riesgo de fracturas y maloclusiones óseas, según los padres transportados a costa de sus familias.

Divorcio y modelos de atención

¿Cuáles son los tipos de atención más presentes que utilizan los padres divorciados? ¿Cómo deben comportarse los padres en la coordinación de las visitas? ¿Cuáles son los errores que frecuentemente comenten? Las respuestas a estas cuestiones pretende ser el centro de la reflexión del presente artículo.

Mario Hernán Quiroz

El divorcio en sí mismo no lleva necesariamente a problemas psicológicos del hijo. El niño que vive en un hogar con padres en

que la pareja no está integrada y son ambos infelices es más propenso a encontrar dificultades psicológicas que aquel hijo de una pareja que se lleva mal porque no teniendo la suficiente fuerza y ha sido todo lo sana que se requiere para romper una relación patológica, si no han podido arreglarla.¹

Es bastante frecuente encontrar perturbaciones psicológicas en hijos de parejas separadas, pero no siempre éstas son resultado de la separación en sí misma, sino del mal manejo que los adultos hacen de esa situación.¹

Coincidentemente, Clemencia Sarquis, dice que la mayor vulnerabilidad observada en estos niños, no tiene relación con la separación en sí, sino que agravan el daño, las peleas y agresiones de sus padres (citando a Cimadoro, 1982). Para esta autora, que el dolor propio de la separación

esté insuficientemente separada, mientras que la parental lo esté en exceso, lo que trae como consecuencia que la función coparental se desarrolle inadecuadamente (citando a Díaz un Sandivaras, 1986).²

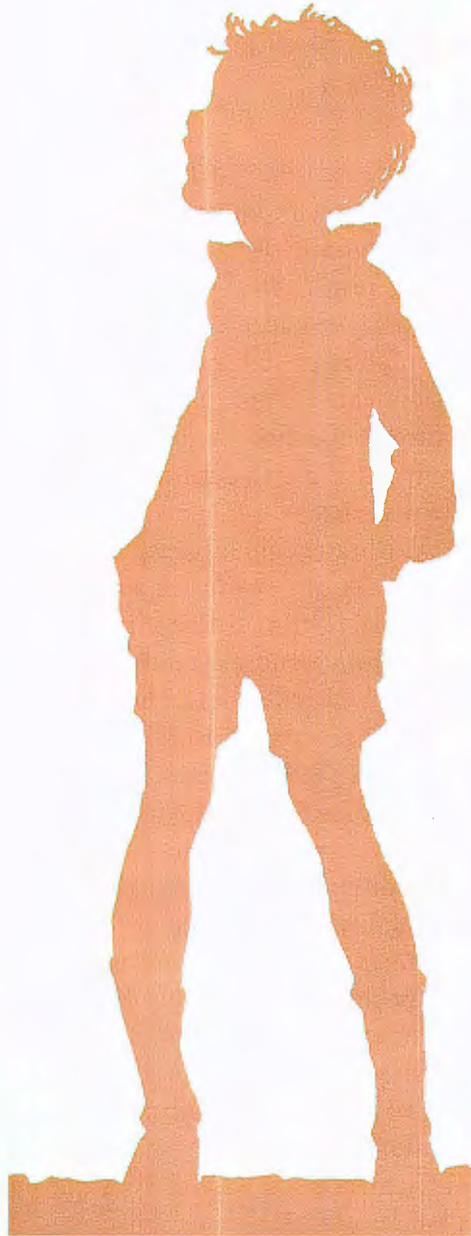
Por una parte, Edgar Haiek Nader y col.,³ señalan que el proceso por el cual los padres inducen a un niño a expresar en actos su conflicto es casi por entero inconsciente. La inclusión del niño en la conflictiva se da a través de diversos mecanismos: El niño puede ser considerado como un vínculo para mantener la estimación de los componentes de la pareja como personas, como un aliado posible contra el otro cónyuge, como un mensajero a través del cual, esposo y esposa podrían comunicarse, o transformar al niño en un cónyuge sustituto. El niño se encuentra colocado en una situación de elección,

se perpetúe en forma de síntomas, tiene que ver con la organización disfuncional de la familia. Es decir, que la pareja marital

y cuando trata de responder a los deseos contradictorios, de los padres, su conducta refleja los conflictos no resueltos que existen dentro de cada cónyuge como individuo y entre los esposos como pareja.³

Para Haiek Nader y col., todo lo anterior lleva una pauta contradictoria de comunicación entre padres e hijos, donde las palabras, la expresión y la actuación no son congruentes; el niño recibe constantemente mensajes y se establece una pauta de doble vínculo. Se encuentra enfrentado a la tarea de traducir estos mensajes y convertirlos en una sola manera de comportarse. Si no puede aclararlos, utilizará el lenguaje, de la protesta disfrazado, exhibiendo una conducta que facialmente es denominado como «anormal», «enferma» o «niño problema».³

H. Rudolph Shaffer⁴ dice que no pueden ponerse en duda los efectos del divorcio en los niños. Señala que para un niño el divorcio de los padres no sólo supone presenciar la desintegración de las relaciones de los padres; supone también estar involucrado en la confusión emocional de esta relación y, como consecuencia de



ello, el peligro de perder el contacto con uno de los progenitores, generalmente el padre.

Luis Leonardo Vilches⁵ reporta que los hijos son generalmente los principales afectados por problemas que, primero influyen en los padres, y luego también repercuten de una u otra forma en la familia. Para Vilches toda conflictividad entre los padres influye en los hijos, incluso cuando estos tratan de ocultarlo a los mismos, porque, según dice, hay todo un ambiente que se respira y se palpa.

La respuesta de los niños al divorcio es muy diversa y compleja. Según José Trigo⁶, depende de varios factores: las características personales del niño, el *stress* acumulado, su ubicación etárea y el sexo.

Dice José Trigo⁶ que las relaciones familiares durante el divorcio se caracterizan por un alto grado de conflictividad, que arrastra a los hijos a la controversia. Los hijos se encuentran en medio del conflicto y a veces son coaccionados o forman alianzas hostiles con uno de los padres contra otro. La mayoría de los hijos desea mantener relaciones con ambos padres, pero

también tienen la oportunidad de enfrentar a los padres entre sí y puede desarrollarse en ellas una gran capacidad de manipulación y explotación. Las frecuentes recriminaciones y críticas mutuas de la pareja conyugal provocan una precipitada revisión y desidealización de los padres por parte de los hijos, que influye en ellos de diversa manera según la edad.

El tenor de estas reflexiones es precisamente lo que el presente artículo pretende provocar en el lector. Dirijo este trabajo a todas aquellas personas que conducen un proceso de divorcio, tales como jueces, abogados litigantes, asistentes sociales, psicológicos y psicoterapeutas. Estimo que su lectura también pudiera ver de gran utilidad para aquellos padres de familia que están cursando un proceso de divorcio. En este sentido, trataré de reflexionar sobre varias interrogantes que habitualmente surgen en la práctica clínica.

Para los efectos de esta comunicación entenderé por Divorcio el proceso que comienza con una fase psíquica de separación y desajustes conyugal (divorcio afectivo o emocional) y que

progresa a través de una serie de crisis y vicisitudes que finalmente llevan a la disolución total de la pareja, tenga o no esa disolución una sanción jurídica. En este sentido, el concepto operacional de divorcio incluye el divorcio propiamente tal, sea vincular o no, la separación de hecho, y la nulidad matrimonial como forma de desintegración familiar más comunes.

El término *atención* lo hago homologable al de *tuición*, comúnmente más usado en el contexto jurídico. Consultando el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término *tuición* «es acción y efecto de guardar y defender». «Guardar es cuidar y custodiar algo; tener cuidado de una cosa y vigilancia sobre ella. Cuidar es asistir, guardar, conservar». Es decir, la *tuición* es el cuidado, custodia o guarda que ejerce una persona sobre un menor.

El Profesor Edmundo Fuchslocher Petersen⁷ dice que la *tuición* comúnmente es el conjunto de deberes y derechos que corresponde a ciertas personas señaladas por la ley o por el juez, respecto al cuidado personal y educación de un menor de edad.

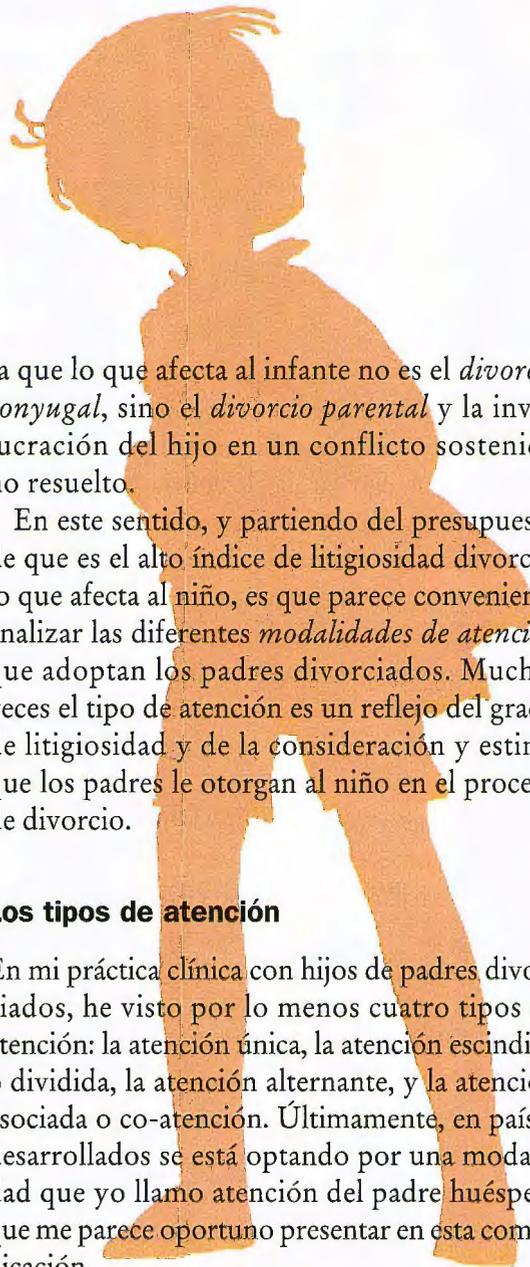
Del análisis de las fuentes bibliográficas entregadas queda claro que el divorcio como fenómeno en sí no es condición para encontrar daño psicológico en el niño. Además, se reporta que es el mal manejo del conflicto lo que hace vulnerable el niño al daño, más que el divorcio. En este mismo contexto, se repor-

ta que lo que afecta al infante no es el *divorcio conyugal*, sino el *divorcio parental* y la involucración del hijo en un conflicto sostenido no resuelto.

En este sentido, y partiendo del presupuesto de que es el alto índice de litigiosidad divorcial lo que afecta al niño, es que parece conveniente analizar las diferentes *modalidades de atención* que adoptan los padres divorciados. Muchas veces el tipo de atención es un reflejo del grado de litigiosidad y de la consideración y estima que los padres le otorgan al niño en el proceso de divorcio.

Los tipos de atención

En mi práctica clínica con hijos de padres divorciados, he visto por lo menos cuatro tipos de atención: la atención única, la atención escindida o dividida, la atención alternante, y la atención asociada o co-atención. Últimamente, en países desarrollados se está optando por una modalidad que yo llamo atención del padre huésped, que me parece oportuno presentar en esta comunicación.



Atención única

Corresponde a una modalidad muy frecuente de atención en la cual todos los hijos quedan bajo la *tuición* de uno de los padres, generalmente la madre, y se restringen al mínimo las posibilidades de visitas del padre ausente. El padre atencional concentra en su hogar familiar a todos los hijos, habitualmente por inhabilidad comprobada del otro progenitor, lo que origina un hogar uniparental, que por lo general está centrado en la figura materna.

Este tipo de atención favorece el denominado *Síndrome de la codependencia*, en el cual el padre atencional tiende a desarrollar unas complicadas relaciones emocionales con sus hijos. Discuten con ellos detalles de las pensiones alimenticias, los problemas cotidianos, la soledad, las desilusiones, la rabia por la nueva pareja del padre y la depresión. Así, poco a poco los niños comienzan a verse a sí mismo desempeñando el papel de cónyuge y sostenedor emocional de sus madres. Estas últimas tienden de manera especial a tratar a sus hijos menores como si fueran su esposo o su confidente. Y los hijos terminan sintiendo la obligación de satisfacer las necesidades de su madre. Este síndrome también es conocido como síndrome del hijo parentalizado.⁸

Para Clemencia Sarquis los hijos que permanecen bajo la atención de una madre depresiva

se van estresando y alterando física y psíquicamente mucho más que aquellos que quedan bajo la atención de una madre que tiene capacidad de adaptación y ajuste, y que no les transmite a los hijos los conflictos, buscando en ellos aliados o poniéndolos en contra del padre que se fue.²

Una de las dificultades más significativas del niño que es objeto de una atención única, es la falta de identidad sexual con el progenitor del mismo sexo cuando es éste el que falta. Dice Granero¹ que si bien no se puede asegurar que de los hogares destruidos salen hijos homosexuales, sí es posible decir que muchos homosexuales provienen de hogares destruidos, o con muy malas relaciones, y en las que uno de los progenitores está «borrado» es criticado. Según este autor, para un buen desarrollo sexual se necesita: identidad sexual, conceptos claros sobre el amor, la pareja, la responsabilidad y los roles sexuales.

Montero⁹ reporta que el niño al crecer sin el contacto cercano del padre pierde un modelo importante de identificación y podría desarrollar algún tipo de desajuste. Una niña que creciera sin su padre, podría también desarrollar dificultades en sus relaciones interpersonales, con los hombres, como también otro tipo de conductas desadaptativas. En este mismo sentido, Montero citando a Bowlby y otros dice que la privación del afecto parental es la principal

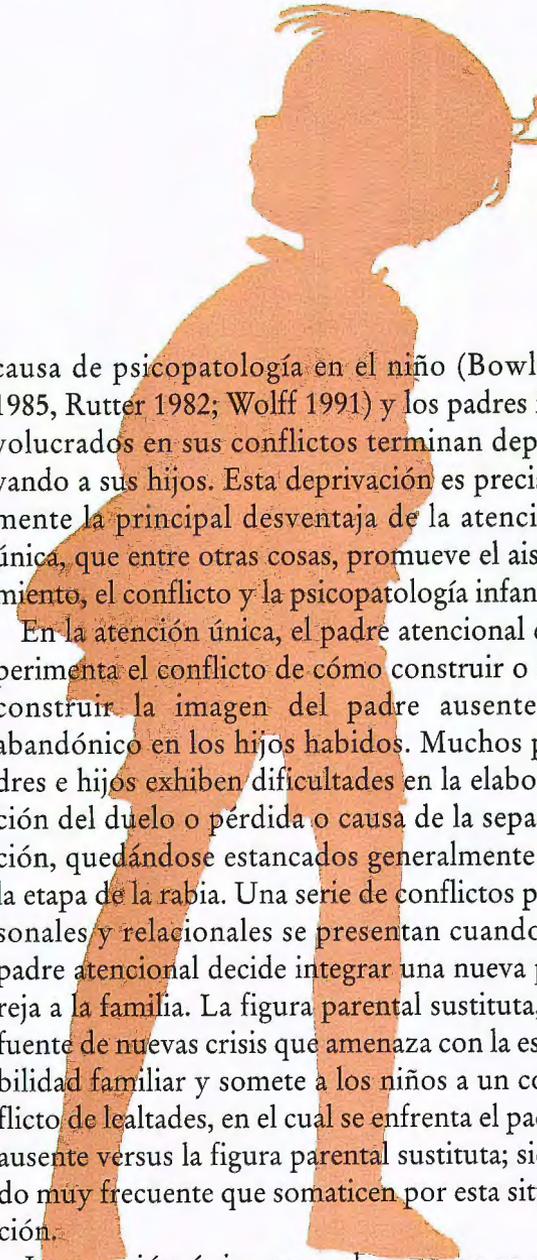
causa de psicopatología en el niño (Bowlby 1985, Rutter 1982; Wolff 1991) y los padres involucrados en sus conflictos terminan privando a sus hijos. Esta privación es precisamente la principal desventaja de la atención única, que entre otras cosas, promueve el aislamiento, el conflicto y la psicopatología infantil.

En la atención única, el padre atencional experimenta el conflicto de cómo construir o reconstruir la imagen del padre ausente o abandonado en los hijos habidos. Muchos padres e hijos exhiben dificultades en la elaboración del duelo o pérdida o causa de la separación, quedándose estancados generalmente en la etapa de la rabia. Una serie de conflictos personales y relacionales se presentan cuando el padre atencional decide integrar una nueva pareja a la familia. La figura parental sustituta, es fuente de nuevas crisis que amenaza con la estabilidad familiar y somete a los niños a un conflicto de lealtades, en el cual se enfrenta el padre ausente versus la figura parental sustituta; siendo muy frecuente que somaticen por esta situación.

La atención única normalmente no es una

modalidad que se resuelva unilateralmente. Generalmente, ambos padres tienen mucha responsabilidad en su configuración. Mi experiencia me ha enseñado que la posibilidad de que un padre no tenga acceso al niño, frecuentemente está dado porque el propio padre no hace valer sus derechos, más que por inhabilidad. Frente a esta situación, muchos padres varones después de logrado el divorcio no reclaman a sus hijos ni los visitan por no entrar en un sistema confrontacional, que les resulta oneroso desde el punto de vista monetario y emocional. Además, reporta Fuchslocher,⁷ que el progenitor detentador de la custodia, recurriendo a razones minias, a veces circunstanciales, pero la más de las veces egoísta, se opone a tales visitas, cobrándose en el dolor y frustración de su hijo la venganza e enemistad que no puede satisfacer de otro modo. A mi juicio, la configuración de una atención única tiene mucho que ver con la irresponsabilidad de ambos progenitores y con la no elaboración adecuada del duelo que significa el divorcio.

La atención única queda entonces configurada por la mínima posibilidad de visita del otro padre. Sin embargo, esta situación no es similar en todos los estratos socio-económicos, de la escala social. Los padres de nivel socio-económico (NSE) medios y altos, generalmente hacen más uso de este derecho que los de NSE más bajo. Dice Fuchslocher⁷ que es muy común entre



los grupos sociales más desposeídos y culturalmente más retrasados una tendencia o desconocer la vigencia que la ley dispone para el ejercicio del derecho de visita, negándose rotundamente a cumplirlo. Peor aún resulta la respuesta del padre afectado, quién cansado de las súplicas o pretendiendo ejercer brutalmente sus prejuicios machistas, reacciona ante tales negativas infundadas llevándose por vías de hecho a su hogar, a un hijo a quién se le impide visitar.

Atención escindida o dividida

En el supuesto que la pareja en conflicto tiene dos o más hijos, durante el litigio habitualmente se opta por una modalidad de atención, en la cual se reparten los hijos entre los padres. Habitualmente los hijos quedan con la madre y los hijos varones con el padre.

Este tipo de atención escindida provoca serias lesiones psicológicas en los hijos por la fractura del subsistema fraterno y escisión de la vinculación afectiva entre los hermanos. Muchos hijos de padres divorciados relatan que los efectos de esta separación fraterna son homologables de la división de su propio cuerpo en dos partes. Esta vivencia queda muy bien ejemplificada en aquella historia bíblica del Antiguo Testamento, que relata el caso de dos mujeres

que compartían la habitación, junto a sus pequeños hijos recién nacidos. Una noche se acostaron a dormir, cada una con su hijo en brazos. Durante la noche, una de las mujeres occidentalmente se dio vuelta sobre su bebé, y lo mató. En su dolor, recurrió a un vil truco: cambió su bebé muerto por el bebé de la otra mujer, esperando que ella no se diera cuenta.

Sin embargo, el despertar en la mañana, la madre del niño vivo se dio cuenta del engaño y acudió el rey Salomón en busca de ayuda. De pie al frente del rey, cada mujer relató una historia diferente, sustentando que el bebé vivo era el suyo, y el muerto el, de la otra.

El Rey Salomón, que no conocía a ninguna de aquellas mujeres, se valió de un ardid: pidió su espada y les dijo a las mujeres que la única manera de resolver el problema era cortar el niño por la mitad y darle una parte a cada madre. Entonces la verdadera madre del bebé exclamó: «oh, señor, dale a ella el bebé, pero no lo mates».

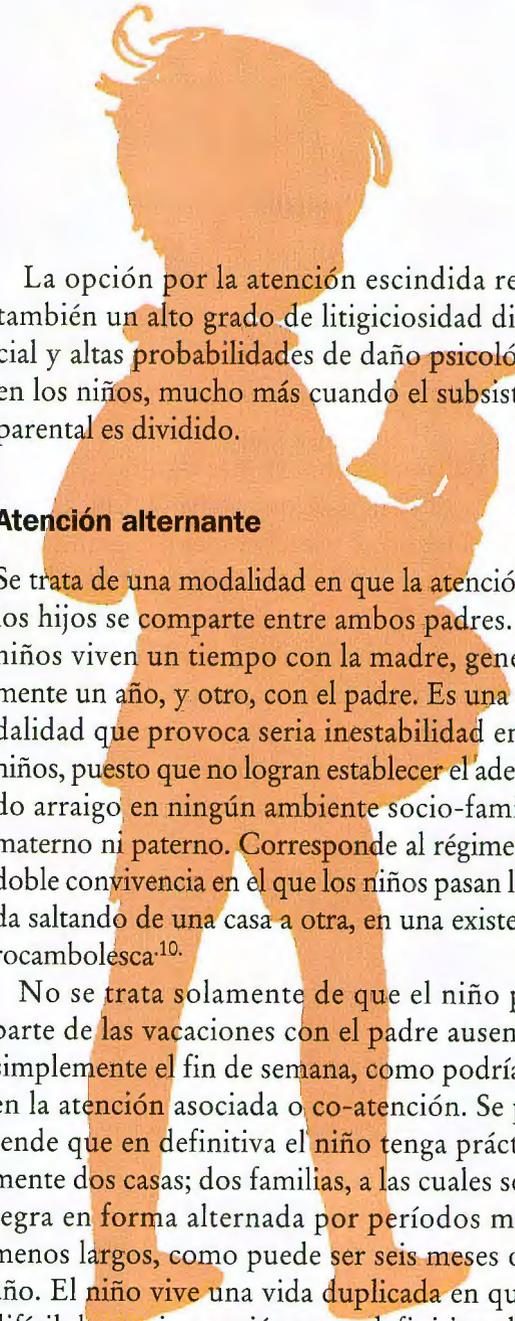
No obstante, la otra dijo: «que no sea ni suyo ni mío. Procede a dividirlo». El rey Salomón se dio cuenta inmediatamente de que la mujer que demostró suficiente compasión como para anteponer los intereses del niño a todo lo demás (incluso renunciando a él) era la madre verdadera.

La opción por la atención escindida revela también un alto grado de litigiosidad divorcial y altas probabilidades de daño psicológico en los niños, mucho más cuando el subsistema parental es dividido.

Atención alternante

Se trata de una modalidad en que la atención de los hijos se comparte entre ambos padres. Los niños viven un tiempo con la madre, generalmente un año, y otro, con el padre. Es una modalidad que provoca seria inestabilidad en los niños, puesto que no logran establecer el adecuado arraigo en ningún ambiente socio-familiar, materno ni paterno. Corresponde al régimen de doble convivencia en el que los niños pasan la vida saltando de una casa a otra, en una existencia rocambolesca¹⁰.

No se trata solamente de que el niño pase parte de las vacaciones con el padre ausente o simplemente el fin de semana, como podría ser en la atención asociada o co-atención. Se pretende que en definitiva el niño tenga prácticamente dos casas; dos familias, a las cuales se integra en forma alternada por períodos más o menos largos, como puede ser seis meses o un año. El niño vive una vida duplicada en que es difícil determinar quién es en definitiva el pa-



dre atencional, ya que cada cierto tiempo el niño está de mudanza y a sus amigos y compañeros de colegio no saben dónde encontrarlos y, a veces, el mismo tampoco sabe dónde vive.

Aprendí esta modalidad de una pareja chilena que no pudo nunca ponerse de acuerdo en cuanto el régimen de visitas ni mucho menos de atención. Andrés, que tenía seis⁶ años de edad, vivía alternadamente cada año con un progenitor distinto, integrándose también en una familia distinta cada vez. Después de introducirme en la vida de Andrés al pretender tratar a sus padres, terminé llamando este caso como *El niño de Dos Mundos*. En efecto, no era difícil comprobar que efectivamente Andrés vivía en dos mundos distintos. Tenía una pieza totalmente diferente en cada casa; la del padre más ostentosa y la de la madre, más modesta y humilde. Ninguno de los padres permitía que trasladara cosas, tales como, juguetes o ropas a la otra casa, por lo que su existencia era totalmente opuesta en cada una de estas familias. Su vida se tornaba difícil cada año, porque debía deshacer y hacer nuevos mundos, incluyendo los amigos y compañeros de curso. Una vez me dijo «ninguna de las dos casas me gusta, sólo quiero tener una casa para siempre».

Atención asociada o co-atención

Se postula como la más adecuada para la salud mental del niño. Se trata de una modalidad en que la tuición es asumida definitivamente por uno de los padres y el otro progenitor tiene amplia posibilidad de visitas. Es decir, el niño tiene un solo padre atencional y tiene acceso expedito, natural y fluido el padre ausente y a la nueva familia de éste. Estos niños están en mejores condiciones psicológicas que la que experimentan las otras alternativas, mientras se cumplan ciertas condiciones tales como: que la atención sea estable y definitiva, que la coordinación de las visitas se realice sin conflictividad; que se opte por el sistema mediador más que confrontacional, que los propios hijos eviten la tentación de ocupar el lugar del padre ausente y que no inviertan fuerzas y emociones en tratar de juntar a los padres. Es decir, en definitiva se trata que toda la familia pueda elaborar adecuadamente la crisis, pérdida y duelo a consecuencia del divorcio.

Es conveniente que el padre atencional inculque al hijo que el padre ausente lo quiere a pesar de haber abandonado a la familia. Sin embargo, si el padre no lo quiere y no viene nunca a verlo a pesar de no tener ningún impedimento para ello, es mejor decirle la verdad. Una mentira confunde la idea de amor que luego

tendrá cuando sea mayor. Si se le dice que ese progenitor lo quiere, cuando no es verdad, el niño sentirá el engaño y perderá confianza en el padre que le miente.

Dice Granero,¹ que a estos niños, por muy cruel que parezca, habrá que explicarles que ese padre o esa madre los quiere poco. El niño sufrirá por esta verdad, pero podrá elaborar esta pena y no distorsionará la idea de amor. A juicio de esta autora. Habrá que decirle que ese padre o esa madre está mal, que tiene un defecto en una personalidad que le impide amar a su propio hijo.

La co-atención también supone que los padres, aunque estén separados, no deben criticarse mutuamente frente al hijo; ni tampoco deben adjudicar al otro virtudes que no tiene. Si el padre ausente es tan perfecto ¿por qué se fue, por qué lo dejó, por qué se produjo la separación?

La atención asociada significa una co-responsabilidad en el desarrollo psicológico del hijo. Aunque esta alternativa no significa la reunión de una pareja divorciada, sí significa la evitación del divorcio parental y ayuda a reactualizar día a día este subsistema a través de la buena relación. Es decir, esta modalidad tuitiva contribuye al proceso de autocicatrización, y a una repartición equilibrada de las responsabilidades parentales.

Atención del padre huésped

Las cuatro alternativas atencionales anteriores suponen el cambio de ambiente que el niño debe hacer para ajustarse a la nueva realidad que le infiere el divorcio de sus padres. No obstante, Florence Kaslow,¹¹ mediadora familiar norteamericana, reconoce una quinta modalidad que yo llamo *Atención del padre huésped*, en la cual no es el niño quien debe trasladarse de hogar, sino el padre ausente. Es decir, el niño se mantiene en la casa del padre atencional y recibe la visita esporádicamente del otro padre, quien incluso puede quedarse a dormir en dicha casa. Por consiguiente, los adultos son los que deben hacer todos los esfuerzos psicosociales para adaptarse a esta nueva situación y no el niño como en los regímenes anteriores.

A juicio de esta autora, esta alternativa, además de disminuir los efectos psicosociales negativos en los niños, provocará un llamado de conciencia a muchos padres que demandan la tuición y visitas de un hijo solo con el afán de molestar al otro o mantener el conflicto de por vida.

Mi experiencia me ha enseñado que muchos padres divorciados luchan violentamente por obtener un régimen de visitas favorable, y regatean unas horas, un fin de semana o unos días de vacaciones, como una forma de ven-

ganza porque el otro obtuvo la atención. Muchas veces, estos mismos padres, después de conseguir lo que querían, dejan de cumplir totalmente con el régimen regulado. Es frecuente que muchos padres a quienes se le concede la mitad del veraneo para que lo pasen con sus hijos, comiencen luego a excusarse y a desistirse de este derecho. Reconocen que les resulta difícil tenerlos tanto tiempo, se sienten incómodo o incluso sienten que los niños se convierten en elementos perturbadores de su actual vida privada.

Hay situaciones paradójicas en que a veces cambia totalmente el giro de la disputa y se invierten diametralmente las posturas de los litigantes. El demandante de las visitas no acude a recoger al niño el fin de semana que le corresponde, o lo devuelve antes y el padre atencional, que antes de negaba acceder a las visitas, ahora no solo no le satisface esta irresponsabilidad del otro, sino que además protesta airadamente por tener que ocuparse íntegramente del hijo.

En suma, para evitar que el hijo sea involucrado directamente en el conflicto no resuelto de sus padres, es mejor optar por esta modalidad, en la cual se asegure la estabilidad ambiental y emocional del niño y sean los padres quienes deban experimentar las demandas psicosociales y los arreglos ambientales para acceder al hijo y no a la inversa. ■

Bibliografía

1. GRANERO MIRTA: «El Futuro Emocional y Psicosexual del niño de hogares destruidos», en *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1985, vol. 17, n.º 2/247-252).
2. SARQUIS Y., Clemencia: *Introducción al Estudio de la Pareja Humana*. Editores Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría Académica, Colección Textos Universitarios, 1993.
3. HAIEK, N. Edgar, y col.: «El Niño Coparticipe del Conflicto Sostenido de la Pareja Parental: Consecuencias», Ponencia presentada en las XX Jornadas Científicas del INAPSI, 1986.
4. SCHAFFER H., Rudolph: «Efectos Psicológicos del Divorcio en la Infancia», en *Revista Infancia*, n.º 16, Barcelona-España, A.M. Rosa Sensat, noviembre-diciembre 1992.
5. VILCHES, Luis Fernando: *Conflictos Matrimoniales y Comunicación*, Madrid-España, Narcea, 1985.
6. TRIGO, Jose: «Cómo viven los niños la separación de los padres», en *Revista Infancia*, n.º 12, Barcelona-España, A.M. Rosa Sensat, marzo-abril 1992.
7. FUCHSLOCHER P., Edmundo: *Derechos de Menores: De la tuición*, Santiago-Chile, Editorial Jurídica de Chile, 1983.
8. JOHNSON, Laurence y ROSENFELD, Georggyn: *El Divorcio y los Hijos*, Barcelona-España, Grupo Editorial Norma, 1992.
9. MONTERO Nancy y col.: «Consecuencias Emocionales en los niños de los Conflictos no Resueltos de la Pareja», en *Revista Niños*, n.º 63, vol. XXI, Caracas-Venezuela, 1986.
10. ZARRALUQUI, Luis: *Ante la Separación y el Divorcio*, Madrid-España, Ediciones Temas de Hoy, 1987.
11. KASLOW, Florence PH.D., Directora del Instituto de Pareja y Familia de Florida, West Palm, Florida. Presidente de la Asociación Internacional de Terapia Familiar (1997).

Conversación con Juan Ripoll

La infancia y su salud

INFANCIA: *¿Por qué da tanta importancia al tema de la comunicación entre el médico y el enfermo?*

Joan RIPOLL: Porque sin una buena comunicación es imposible que surja la confianza. Y la confianza resulta esencial a la hora de afrontar una enfermedad. Hoy en día, con la estructura de medicina social que tenemos, la gente mira al médico como a un funcionario, y el médico, todavía con demasiada frecuencia, es lo suficientemente vanidoso como para creer que su palabra es artículo de fe. Hay muy poco diálogo entre médico y enfermo. El médico parte del hecho de que lo sabe todo, y esto no favorece el diálogo. La medicina debería ser fruto de una comunicación, nunca de una imposición. Por eso hay tanta gente que no cree en ella, que tiene más confianza en las medicinas alternativas, ya que en éstas se da una mayor comunicación entre el médico y el enfermo, aunque muchas de ellas no tengan

Cuando el doctor Joan Ripoll recibió el encargo de pronunciar la lección inaugural de la Asociación Catalana de Pediatría, en seguida pensó en ceder la palabra a los niños, una palabra simbólica para todos aquellos niños y niñas a los que diariamente visitan los pediatras y a los que pocas veces se tiene en cuenta. Con una pequeña encuesta, a la que respondieron 385 niños de cuatro a trece años, y 218 madres, el doctor Ripoll quiso recoger y dar a conocer una serie de opiniones en torno a la asistencia pediátrica. Y es que, para Joan Ripoll, la comunicación entre el médico y el enfermo es esencial para establecer una relación de confianza, para conseguir una actitud positiva por parte del niño enfermo frente a la enfermedad.

Puri Biniés

ninguna base científica. Además, hoy en día, con la desaparición de las visitas a domicilio, se ha perdido una importante fuente de información y de comunicación para el médico. Las visitas a domicilio permitían a los médicos conocer las condiciones de vida, de higiene, el trato afectivo de los familiares para con el niño, los rasgos psicológicos del niño y de los adultos que le rodeaban, etc. Ahora la gente ha perdido el miedo al aire libre, y eso es muy positivo, pero todo el mundo va al minuto, a aprovechar cada minuto, todo es mucho más aséptico. Para establecer un diálogo se necesita un lugar apropiado, unos signos semióticos que lo favorezcan, un tiempo, una actitud abierta a la crítica. En general, hay poco diálogo.

I.: *¿Y cómo se concreta esta comunicación cuando el enfermo es un niño?*

J.R.: Es más sencillo de lo que parece. Se trata de explicar las cosas, de establecer el diálogo. Si un niño percibe los supositorios como una agresión, se puede pactar con él, escoger otra alternativa. Hablando se pueden cambiar las cosas. Si el niño tiene que tomar un jarabe amargo y el médico se lo explica, le anima, deposita su confianza en el pequeño, le hace partícipe activo de su propia curación; la actitud del niño pasa a ser, claramente, mucho más positiva.

I.: *¿Pero se habla realmente con el niño?, ¿el médico tiene en cuenta su opinión?*

J. R.: Lamentablemente, no todo lo que se debería. En general, los médicos se dirigen directa y exclusivamente a la madre, que es el adulto acompañante la mayoría de las veces. A los niños pequeños se les ignora bastante, y no

costaría tanto que los médicos discutieran con ellos la medicación, que la pactaran con ellos. Además, así se les hace participar. Cuando se cuenta con él para su curación, el niño llega a tener un concepto de enfermedad distinto. Resulta muy triste ver como algunos niños se culpabilizan de su enfermedad. Para ellos se reserva un papel pasivo, sin ninguna o muy pocas explicaciones, mientras ven cómo la dinámica familiar se desestructura por su culpa: la madre ha de faltar al trabajo, tiene que buscar canguro, etc. Estos niños viven la enfermedad con angustia. Vuelvo a decir que no cuesta tanto informar, explicar las cosas a los niños, haciéndoles partícipes de su propia curación. Yo procuro, por ejemplo, con los niños algo mayores, que, si me han de llamar al cabo de un par de días para consultar algo, sean ellos directamente los primeros en ponerse al teléfono; después, si conviene, ya se pondrá la madre.

I.: *¿Y qué opina de la práctica, común en algunos hospitales, de hacer salir a los padres de la sala cuando se ha de practicar alguna prueba al niño, como, por ejemplo, una simple extracción de sangre?*

J. R.: Bueno, en este sentido no puede haber normas estrictas. Qué es mejor o qué es peor dependerá de cada caso; así que hay que verlo. Realmente hay padres que vale más que salgan de la consulta, ya que interrumpen el trabajo del médico; pero no son todos los casos. Como médico, me he encontrado muchas veces con que, al salir los padres de la sala, el niño dejaba de llorar, se le había pasado la rabieta. Entonces, los médicos podíamos trabajar mucho mejor. Claro que el niño se sentía totalmente desvalido; supongo que por eso mismo ni siquiera lloraba. Pero eso no es bueno ni para los padres ni para los hijos. También me di cuenta en mis consultas de que, si visitaba a los niños sin apartarlos de los brazos de su madre, estaban mucho más relajados, más tranquilos, no tenían ningún miedo. Por eso he procurado siempre que el niño se sienta en el regazo de su madre mientras lo visito, y tocarle yo también, y hablar con él. Es importante que se sienta seguro y confiado ante el médico.

I.: *Más de una vez se ha hablado del abuso por parte de los médicos de la prescripción de antibióticos a los niños pequeños. ¿Qué piensa de ello?*

J. R.: Es cierto que se abusa de los antibióticos con los niños, en parte para protegerse los médicos, y en parte también porque las familias te exigen una curación rápida. Antes, por unas anginas uno se estaba diez días en cama; hoy, si el niño ha de estar tres o cuatro días enfermo ya hace ir mal a toda la familia. Hay que limitar los antibióticos a las enfermedades que requieren antibióticos. Y eso significa explicar muy bien las cosas a la familia, seguir la evolución del niño sin limitarse a una única visita; y también implica que el médico sea lo suficientemente humilde como para decir «creo que...», «posiblemente», «si ve que... vuélvalo a traer», porque la medicina, además, no es ninguna ciencia exacta. Bueno, y también hay que vincularlo estrechamente a una educación sanitaria de la población, que, para mí, es algo que todavía está por hacer.

I.: *¿Quizás hoy en día los adultos no respetamos lo suficiente el derecho de los niños a estar enfermos?*

J. R.: Sí, algo de eso hay; todo el mundo quiere una curación rápida, casi la ausencia de enfermedad. Y las enfermedades han de seguir su curso. En realidad, es un problema producido por el cambio social. Antes siempre había alguien en casa para atender a un niño enfermo: o los abuelos o la madre. Ahora los abuelos no viven en casa, y tanto el padre como la madre trabajan fuera. Creo que se encontrarán sistemas para corregirlo; hemos de buscarlos.

I.: *¿Cómo es que escogió la especialidad de pediatría?*

J. R.: De hecho, no sé si me lo llegué a plantear alguna vez. Cuando estudiaba medicina ya tenía muy claro que me especializaría en pediatría. Quizás me atraía la idea de profundizar, a través de los niños, en la comprensión de la familia, de las relaciones humanas, de la vida. Los niños siempre me han inspirado afecto. ¡Uno los ve tan desvalidos...!

I.: *¿Cuáles fueron las principales conclusiones de la encuesta sobre la atención pediátrica?*

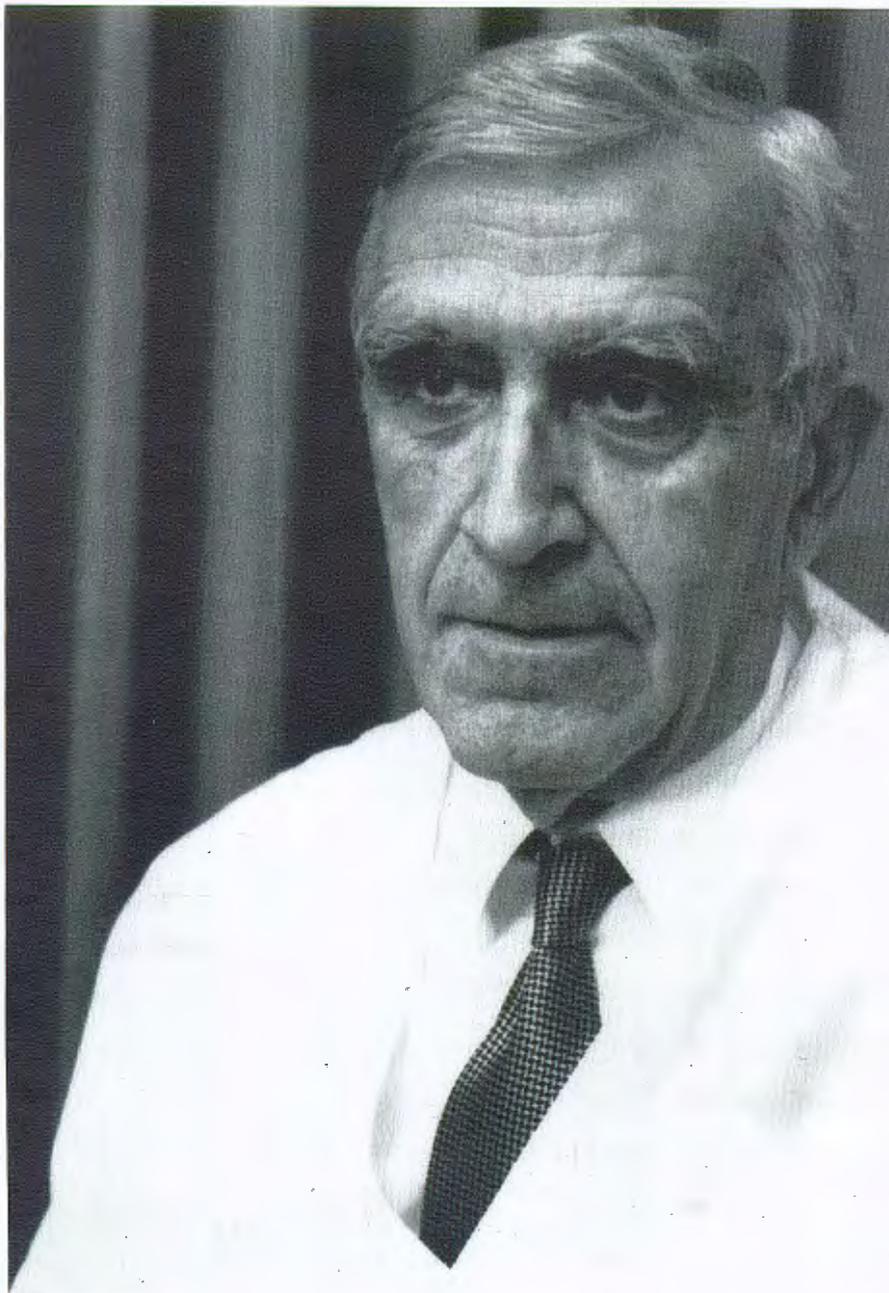


Foto: Clara Elias

J. R.: Una de las principales es la poca atención que los adultos en general dispensan a los niños. Resulta muy significativo que, ante la pregunta de si el niño se aburre cuando espera en la consulta del pediatra, 115 niños confiesen que se aburren mucho y sólo dos madres piensen que sus hijos se aburren. Generalmente, las respuestas suelen ser positivas hacia la atención médica, tanto por parte de las madres como de los niños, aunque estos últimos son más críticos: algunos dicen, por ejemplo, que no entienden lo que les explica el médico, o que los médicos siempre les hacen las mismas bromitas. También dejan muy claro que lo que más les molesta de la visita al médico es la administración de vacunas en inyección y la aplicación del depresor lingual. Mayoritariamente a todos los niños les gusta hablar con el médico, a pesar de que a algunos les gustaría hacerle preguntas pero no se atreven.

I.: *¿Está previsto, en la Sociedad Catalana de Pediatría, continuar de algún modo con este tipo de estudios, que tengan en cuenta la voz de los niños?*

J. R.: En principio no. Pero poco a poco se van haciendo cosas en este sentido. En Madrid hay ya una tesis doctoral sobre cómo ve el niño las enfermedades, y pronto aparecerá un libro titulado *La pediatría extrahospitalaria*, con un capítulo que habla de todo esto.

El doctor Joan Ripoll quiso acabar nuestra entrevista hablando del derecho de los adolescentes a ir solos al médico, ya que a estas edades la presencia de determinados padres puede coaccionar su libertad y su sinceridad. Haciendo un poco de historia, nos habló también de aquella nueva definición de salud, propuesta en un congreso catalán de pediatría en la década de los setenta, con el doctor Coll, entre otros profesionales, que añadía al bienestar psíquico, físico y social de la OMS la «manera de vivir autónoma y solidariamente». Y es que este pediatra, burocráticamente jubilado, cree que una persona sana procura, forzosamente, no hacer daño a nadie. ■

Colección **Dossiers Rosa Sensat** Materiales para la acción educativa



Títulos de la colección

1. *El interculturalismo en el currículum. El racismo.*
M. R. Buxarrais, I. Carrillo, M. del Mar Galcerán,
S. López, M. J. Martín, M. Martínez, M. Payà,
J. M. Puig, J. Trilla y J. Vilar. 120 pág. PVP 1.850 PTA.
2. *La educación física. Del nacimiento a los tres años.*
D. Canals. 200 pág. PVP 2.775 PTA.
3. *Técnicas de expresión escrita.*
N. Vilà. 70 pág. PVP 1.325 PTA.
4. *La diversidad de la lengua escrita: usos y funciones.*
N. Vilà. 52 pág. PVP 1.075 PTA.
5. *Astronomía en la escuela.*
R. Estalella, S. Cid, E. García-Luengo, M. Molins,
M. Montané, M. C. Padullés, M. Trabal
112 pág. PVP 1.750 PTA.
6. *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo
ciclo de la Educación Infantil.*
Pilar Pérez (coordinadora) 104 pág. PVP: 2.450 PTA.

En coedición con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Colección **Temas de Infancia** Educar de 0 a 6 años



Títulos de la colección

1. *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia.*
H. R. Schaffer. 36 pág. PVP 675 PTA.
2. *Niños y niñas de 3 a 6 años y la escuela.*
M. Teresa Codina Mir. 90 pág. PVP 975 PTA.
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero y M. A. Domènech.
122 pág. PVP 1.275 PTA.
4. *Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños.*
Liliane Lurçat. 60 pág. PVP 575 PTA.
5. *Juegos populares: jugar y crecer juntos.*
I. Marín. 44 pág. PVP 1.350 PTA.
6. *Infancia y escuela de 0 a 3 años.*
P. Òdena. 44 pág. PVP 650 PTA.

En coedición con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Colección **Videos Rosa Sensat**

Formato: VHS
Duración: 18 minutos
PVP: 2.900 PTA

Serie Los videos de Educación Infantil

- *La organización de la clase de 3 años.*
- *La observación y experimentación en Educación Infantil (2º Ciclo).*
- *Comunicación y lenguaje verbal en el 2º Ciclo de Educación Infantil.*
- *"Quién soy, qué soy, cómo soy".*

En coproducción con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Serie Los videos de Primaria

- *La organización del aula de Primaria.*
- *El desarrollo de la unidad de programación en la Escuela Primaria (en preparación)*

En coproducción con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Serie La cooperación entre los pueblos. Un futuro posible

- *Un mundo plural*
- *¿Desarrollo y subdesarrollo?*
- *Uso o abuso de los recursos naturales.*

● *La Biblioteca Escolar. ¡Ni te lo imaginas!*

Con la colaboración de AEMACUS

Tres variantes de Garbancito

Versión andaluza

Había una vez, hace mucho tiempo, un niño tan pequeño, tan pequeño... como un garbanzo. Por eso todo el mundo le llamaba Garbancito.

Garbancito vivía con su papá, que trabajaba en una granja, y su mamá, que todos los días tenía que caminar un largo trecho para llevarle la comida. Como era un niño muy bueno y quería ayudar a su madre, un día le propuso ser él quien llevara la comida, de este modo, ella no se cansaría tanto. Pero su mamá le respondió:

—Hijo, no puede ser, eres tan pequeño que la gente no te vería y te pisaría por el camino.

—No te preocupes por eso, iré cantando muy fuerte, así todo el mundo me oirá y no me pisarán —dijo el niño.

Y, de este modo, muy contento, Garbancito se puso en camino saltando y cantando una y otra vez:

*¡Pachín, pachín, pachín,
mucho cuidado con lo que hacéis.*

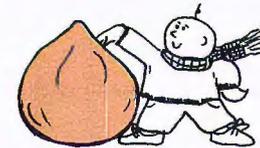
*Pachín, pachín, pachín,
a Garbancito no piséis!*

Pero el trayecto era largo y cuando por fin llegó a la granja estaba muy cansado. Lo primero que vio fue un montón de paja blandita y, sin pensárselo dos veces, se tumbó en ella y se quedó dormido.

Al cabo de un ratito, apareció por allí un buey con bastante hambre y se puso a comer la paja, sin darse cuenta de que entre ella iba Garbancito, así que ¡también se lo comió!

Cuando empezó a hacerse de noche, sus padres, muy preocupados, se pusieron a buscarle por todas partes gritando:

—¡Garbancito! ¿Dónde estás?



—¡Garbancito! ¿Dónde estás?

A lo que una voz apagada respondió:

—¡En la tripita del buey que se mueve, donde no nieva ni llueve!

—¡Ay, qué horror! ¡Ese buey se ha comido a nuestro hijito! —dijeron los padres de Garbancito—. ¿Qué podemos hacer?

Entonces, se les ocurrió una brillante idea:

—Garbancito, ¡hazle cosquillas al buey en la barriguita! —gritó su papá.

Al hacerlo, el buey soltó un enorme estornudo:

—¡¡Aaaatchísss!!

Y Garbancito salió volando por su boca.

Así fue como sus padres consiguieron rescatarlo y esto es verdad y no miento, y como me lo contaron, lo cuento.

Respecto a cómo ha llegado el cuento a nuestros oídos, os diré que recuerdo muy bien cómo mi abuela me contaba el de Garbancito en la cocina, mientras ella trasteaba (supongo que para que yo no tocara nada y la dejara trabajar) o mientras yo comía cuando el plato no era de mi agrado (en este caso para tenerme entretenida y «engañarme» la comida).

Azucena Sanz

Sevilla

Versión de Castilla-La Mancha

Había una vez un niño tan pequeño, tan pequeño que tenía por nombre «Garbancito».

Un día le dijo su mamá:

—Garbancito, quédate en casa que voy a la tienda a comprar.

—Mamá, por favor —le dijo Garbancito—, ¡quiero ir yo!

La mamá le dijo que era muy pequeño, pero él la convenció:

—Muy bien, ve a la tienda y pídele al tendero una peseta de azafrán, pero ten cuidado y canta la canción para que todo el mundo sepa por dónde vas.

Garbancito salió de su casa cantando la canción:

*Pachín, pachín, pachín
mucho cuidado con lo que hacéis,
pachín, pachín, pachín
a garbancito no piséis.*

Al llegar a la tienda Garbancito le pidió al tendero el azafrán. El tendero se lo dio y también le dijo que tuviera cuidado al volver a casa y que no se olvidara de cantar la canción por el camino.

Pachín, pachín...

El niño, encantado, le dio a su mamá el azafrán; la mamá muy contenta le dió un beso muy grande.

Se acercaba la hora de la comida y la mamá de garbancito le dijo que tenía que ir al campo a llevarle al padre la comida, que se quedara en casa hasta que ella regresara.

—Mamá, por favor —le dijo Garbancito—, quiero ir yo, ¡ya soy mayor!

—Muy bien hijo —le dijo—, pero ten cuidado por el camino.

La madre le dio la cesta de la comida y Garbancito salió para el campo. Pero, de repente, comenzó a llover y, calado completamente, se refugió debajo de una col.

Un buey que por allí había se comió de un bocado la col y... ¡con ella a Garbancito!

Por la tarde llegó el padre muy enfadado a su casa y le dijo a su mujer que por qué no le había llevado la comida al campo. La mujer, muy preocupada, le dijo que había mandado a Garbancito. Entonces los padres y muchos vecinos salieron a buscarle:



—¡Garbancito!, ¿dónde estás? —pero nadie respondía.

Una y otra vez lo llamaban, hasta que, de pronto:

—¡Garbancito!, ¿dónde estás?

—¡Aquí, aquí, en la tripita del buey que nada se vee!

Se llevaron al buey al pueblo, le abrieron con cuidado la tripa y sacaron a Garbancito.

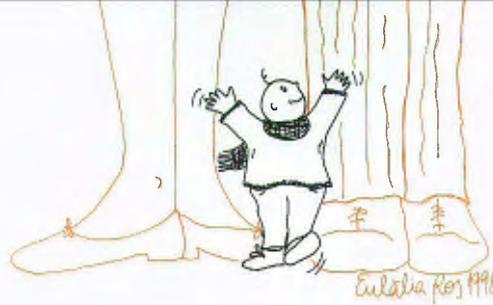
Todo eran besos y abrazos, estaban muy, muy felices. Garbancito, a partir de entonces, cuando iba a hacer los recados, tenía muchísimo cuidado y no dejaba de cantar la canción:

Pachín, pachín...

Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

Mi madre, que todas las noches nos contaba este cuento o Caperucita Roja, era (es) una gran «contadora de cuentos»; más o menos así era y así se lo cuento a mis hijos.

Amalia Suay
Cuenca



Versión murciana

Había una vez un niño tan pequeño, tan pequeño que le llamaban «Garbancito», pues su tamaño no era mayor que el de un garbanzo.

Un día, su madre tenía que ir a comprar azafrán a la tienda, pero Garbancito dijo:

—¡Yo iré a comprar el azafrán!

—¿Pero cómo vas a ir tú, con lo pequeño que eres? No te verán y te pisarán —dijo la mamá.

—No te preocupes mamá, yo iré cantando y así no me pisarán.

Así fue como Garbancito salió a la calle con su moneda en la cabeza y cantando:

*Pachín, pachán, pachán, mucho cuidado con lo que hacéis;
pachín, pachán, pachón, a garbancito no piséis.*

Cuando llegó a la tienda le dijo al tendero:

—Deme veinte duros de azafrán.

Pero el tendero miraba aquí y allá y no veía a nadie.

Garbancito, enfadado ya, repitió:

—¿Es que no me oye?. He dicho que me despache veinte duros de azafrán.

El tendero asombrado vio cómo se movía la moneda en el suelo. La cogió y en su lugar puso el azafrán.

Garbancito salió a la calle y regresó a su casa cantando la misma canción:

*Pachín, pachán, pachán, mucho cuidado con lo que hacéis;
pachín, pachán, pachón, a garbancito no piséis.*

Su mamá al verle llegar se puso muy contenta de ver lo bien que le había hecho el «mandado». Pero entonces le dijo:

—Ahora Garbancito, quédate aquí, que tengo que llevarle la comida a papá a su trabajo.

—Yo iré a llevarle la comida a papá —dijo Garbancito.

—No puede ser, eres muy pequeño y está muy lejos —dijo la mamá. Garbancito empezó a llorar:

—Buaaa, yo quiero llevar la comida a papáaa...

Tanto y tanto insistió que la mamá le preparó la comida en una cesta que Garbancito se colgó en el brazo y salió de la casa cantando su conocida canción:

*Pachín, pachán, pachán, mucho cuidado con lo que hacéis;
pachín, pachán, pachón, a garbancito no piséis.*

Cuando garbancito iba por el camino, de pronto empezó a llover y se resguardó debajo de una col para no mojarse.

A todo esto llegó un gran buey que, al ver la apetitosa col, se la comió de un bocado.

Cuando se hizo de noche, papá llegó a la casa, vieron que Garbancito había desaparecido y salieron al campo a buscarlo, gritando:

(Con voz aguda.) —¡Garbancito! ¿Dónde estás?

(Con voz grave.) —¡Garbancito! ¿Dónde estás?

A lo lejos se oía una voz que decía:

—En la barriga del buey que se mueve, donde no nieva ni llueve.

Como el papá y la mamá no oían, seguían gritando:

(Con voz aguda.) —¡Garbancito! ¿Dónde estás?

(Con voz grave.) —¡Garbancito! ¿Dónde estás?

Garbancito repetía:

En la barriga del buey que se mueve, donde no nieva ni llueve.

Sus papás lo oyeron, y ¿sabéis que hicieron?

Que tanto y tanto le dieron de comer al buey, que llegó un momento en que, ¡paff! Garbancito salió disparado por el culete del buey, lleno de ca-ca y maloliente.

(La cuentista se tapa la nariz y pone cara de asco.)

Pero... sus papás, que lo querían mucho, lo bañaron muy bien, y lo dejaron limpio y perfumado.

...Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

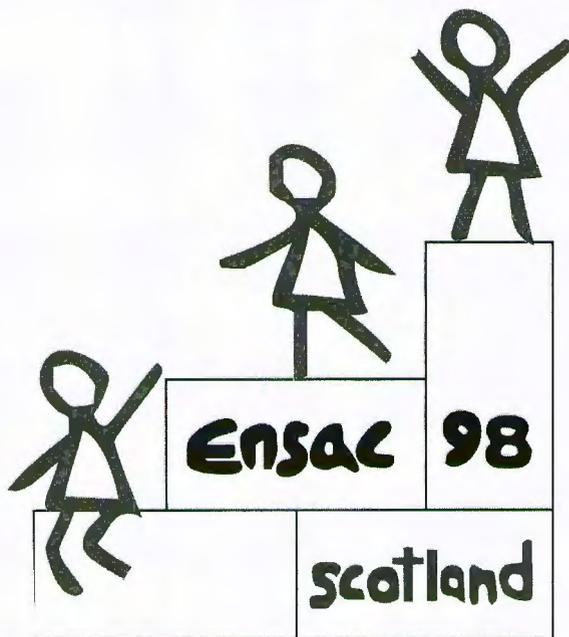
Por el Puerto Viejo se va al mercado,
se venden los huevos y se compra bacalao,
quien no levante el culo,
se le ha pegado.

Resu Franco
C.P. Nicolás Raya

European Network for School-Age Childcare

9th International Conference Scotland 1998

27-29 September, Rural Pre-Conference
29 September - 3 October, Main Conference, Edinburgh



The Future of the Child

Organising Committee - Scottish Out of School Care Network



european network for
school-age childcare

VI Congreso Internacional de ENSAC en Escocia

La Red Europea de Atención a la Infancia en Edad Escolar (ENSAC) fue creada en 1987 y tiene como objetivos prioritarios promover la igualdad y aumentar la calidad de vida de la infancia y la juventud. El foco de acción de la Red está enfocado en el tiempo libre tras el horario escolar y los periodos de vacaciones, donde se pone el énfasis en las necesidades e intereses sociales y culturales de los niños y los jóvenes.

La Red ENSAC pone en contacto a educadores, administradores, investigadores, voluntarios... para discutir y desarrollar la atención a la infancia en edad escolar en los diferentes países. Tras los congresos de Italia, Inglaterra, Dinamarca, Bélgica, Holanda Suecia, Noruega y España en años anteriores, en 1998 ENSAC organiza, del 27 de septiembre al 3 de octubre, su noveno encuentro, en Escocia.

El sugestivo título de este noveno Congreso es «El futuro de la infancia». El contenido y calendario está repartido en dos bloques: el primero, del 27 al 29 de septiembre pre-congreso sobre la atención en áreas rurales, incluyendo visitas para conocer proyectos en marcha; el segundo, conferencias, seminarios y visitas, del 29 de septiembre al 2 de octubre, en Edimburgo y Glasgow.

Más información en la página web:

<http://www.pi.se/~ENSAC/index.html>

VI Congreso Nacional de Educación Comparada en Sevilla

Los días 26, 27 y 28 de marzo de 1998 se celebrará este año en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, organizado por el Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, el encuentro bianual que auspicia la Sociedad Española de Educación Comparada.

En esta edición el contenido del congreso versará sobre Espacios Educativos y la Atención a la Infancia.

Objetivos

- Promover un foro de encuentro donde intercambiar conocimientos y experiencias sobre la problemática educativa del mundo infantil desde el punto de vista de la Educación Comparada.
- Potenciar unas relaciones más adecuadas entre las personas que, desde los distintos espacios formativos, intervienen en los procesos educativos de otras personas en sus primeros años de vida.
- Concienciar a la sociedad sobre la importancia de prestar una verdadera atención a las personas de menor edad.
- Favorecer procesos reflexivos sobre la atención que se le debe prestar a la infancia, para así contribuir a un más

adecuado desarrollo integral de la persona.

- Motivar a padres y madres, profesorado y todo tipo de profesionales relacionados con la temática infantil para la mejora de su labor educativa.
- Fomentar actitudes de comprensión y tolerancia entre los diversos pueblos y culturas.

Bloques temáticos

1. «Educación Infantil e Historia de las Civilizaciones.»
2. «Educación Infantil y situaciones problemáticas. Hijos e hijas de inmigrantes. Dificultades psicopedagógicas. Educación Infantil y Salud. Educación hospitalaria.»
3. «Infancia y Políticas Educativas en el contexto de los países miembros de la Unión Europea.»
4. «Nuevas experiencias en la Atención a la Infancia.»
5. «Formación de los trabajadores y las trabajadoras del Sector de Educación Infantil.»
6. «El cambio social y la Educación Infantil. Familia y Educación Infantil. Relación de los progenitores con los centros educativos infantiles.»
7. «Servicios de Atención a la Infancia públicos y privados. Familias y colectivos de niños. Guarderías. Nido familiar. Madres de día. Centros de juego. Jardines de Infancia. Escuelas maternas.»
8. «Metodología de la Educación Comparada.»

5^{as} jornadas internacionales  **anne fundació**
ATENCIÓN A LOS NIÑOS
 EDUCACIÓN ESPECIAL

Avances

en el conocimiento del bebé

Barcelona
 5-6 de marzo de 1998

AUDITORIUM DIAGONAL - AV. DIAGONAL, 662-664



Jornadas internacionales
Avances en el conocimiento del bebé, organizadas por ANNE fundació, en Barcelona

La fundación ANNE fundació, que trabaja para la atención a niñas y niños con necesidades especiales, organiza los días 5 y 6 de marzo de 1998, en Barcelona, sus quintas jornadas internacionales.

Contenido:
 Jueves, 5 de marzo
 T. Berry Brazelton: El recién nacido como un ser complejo
 Lilly Dubowitz: Evaluación neurológica del recién nacido: un enfoque integrado
 Robert Emde: Desarrollo temprano: investigaciones recientes y conceptos cambiantes
 Eduard Estivill: El sueño de los niños desde el nacimiento hasta los 12 meses

Emilio Fernández Álvarez: Significado de las reacciones arcaicas del recién nacido y el lactante

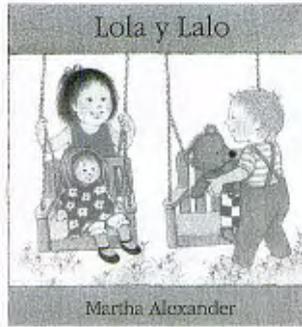
Viernes, 6 de marzo
 Bertrand Cramer: Manifestaciones psicopatológicas muy precoces
 Lilly Dubowitz: Técnicas de Resonancia magnética: una técnica para comprender mejor el daño perinatal y su reparación
 T. Berry Brazelton: Intervención temprana - una oportunidad para las familias: Puntos clave
 Graziella Fava: Opciones terapéuticas para prematuros con problemas
 Robert Emde: Desarrollo temprano: algunos principios de intervención preventiva
 Mesa Redonda (con la participación de todos los conferenciantes): Investigación, prevención e intervenciones terapéuticas en el bebé.

Más información, secretaría de ANNE fundació: (93) 205 66 11.

Nuestra portada



Carmen y Lucía, Lucía y Carmen, 5 años, de la Escuela Infantil Municipal Arlequín, Granada. La fotografía, juntas, en el momento del juego al aire libre; sus autorretratos, juntos, en el momento de la actividad de pintura. Los tiempos en la escuela, tiempos y espacios cotidianos donde dar satisfacción a los derechos de la infancia: el derecho a la amistad, el derecho a ser felices, el derecho a la educación... Carmen y Lucía, Lucía y Carmen, expresan vivamente, con su amistad, con su alegría, con su acción y su ánimo, con su participación y su convencimiento, la evidente realidad de un potencial inapelable de plenitud, de capacidad, de creatividad de la infancia de 0 a 6 años, realidad y potencial de la infancia que nos encontramos a cada paso siempre que se respetan sus derechos como personas, siempre que se ponen en la escuela, en la casa, en todos los lugares de encuentro y actividad social, las condiciones de espacio, tiempo, organización, profesionalidad y estima por los más pequeños. Son condiciones de vida que son base y fundamento, son contextos educativos que tienen en cuenta las necesidades y derechos de la infancia y ponen los pilares de construcción en manos de las niñas y los niños, para que sean ellos mismos quienes construyan y den rienda suelta a su estima, su autoestima, su personalidad, sus enormes ganas de vivir y relacionarse, y nos inviten a vivirlo con ellas y ellos.



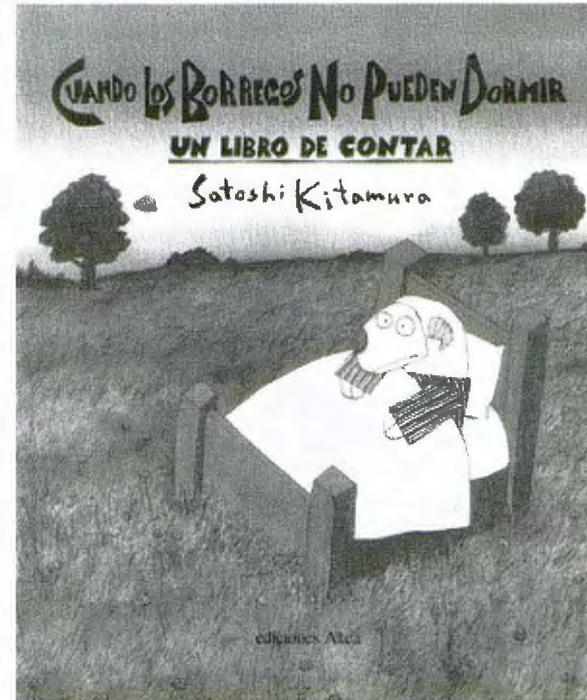
M. ALEXANDER
Lola y Lalo
México, Fondo de Cultura Económica, 1993

Lola y Lalo, Lalo y Lola. Una tiene un oso y el otro un muñeco. Una está a la izquierda y el otro a la derecha. Una chica y un chico. Una pareja simétrica, una pareja complementaria. Personajes bien definidos y contrastados. A partir de 1 año.



Asun BALZOLA
Historia de un erizo
Madrid, Miñón, 1982

Aunque publicado hace algunos años, merece la pena señalar este libro, de gran sensibilidad hacia los niños y las niñas con problemas de integración en la sociedad y estimulante para trabajar la autoestima. Emotivo y muy adecuado para contarlo. A partir de 3 años.



SATASHI KITAMURA
Cuando los borregos no pueden dormir
Madrid, Altea, 1986

Un libro muy divertido, adecuado y lleno de humor para contarlo antes de irse a dormir. Es un libro poético y lleno de frescura. Las ilustraciones y el texto forman una buena unidad. A partir de 5 años

Haur Liburu Mintegia
Seminario del Libro Infantil
Irakasle Eskola - Eskoriatza

Aula de Innovación Educativa, núm. 66, noviembre 1997
«Utilizamos el ordenador cuando trabajamos diferentes tipos de texto»

Rosa MARTÍNEZ

«El cumpleaños en el aula»

M. Ernestina RODA, M. Dolores CEBRIÁN

Cadernos de Educação de Infância, núm. 41, enero-marzo 1997

«As expressões artísticas no jardim de infância»

M. Manuela MATOS, M. Teresa FERRAO

Cuadernos de Pedagogía, núm. 263, noviembre 1997

«Ausias March»

VARIOS AUTORES

«Integración y ayuda entre iguales»

M. GARCÍA

Revista de educación física, núm. 66, primavera 1997

«El papel del juego en el desarrollo del niño»

Lev S. VYGOSTKI

SEAE, núm. 39, julio-octubre 1997

«Como el cabo que sujeta la barca en el agua, el vínculo familiar está unido a la afectividad»

Anouk MÉGY

P. LACASA: **Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa**, Madrid, Visor, 1997.



Este libro trata de familias, de escuelas, de orientación educativa, de las relaciones entre la familia y la escuela y del papel y las funciones de la orientación

educativa en el entramado de los contextos de desarrollo y socialización que conforman la educación de las personas.

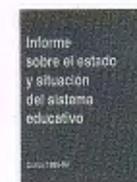
Es importante remarcar además que la perspectiva adoptada por la autora es, a la vez, amplia e integradora, y sensible a los debates epistemológicos y teóricos de fondo, así como a la práctica de la enseñanza en los centros; por último, también se trata de una perspectiva abierta a las nuevas tendencias y planteamientos que apuntan la investigación psicológica y educativa.

En definitiva, contenido y perspectiva de enfoque en estas páginas consiguen ser un reflejo de la nueva situación y de los nuevos puntos de vista que empiezan a manifestarse en el replantamiento de las relaciones entre psicología y educación.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: **Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Cueros 1995-96**, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

En la presente edición, el *Informe* presenta un notable incremento de datos en la información referente al ámbito de las Comunidades Autónomas que ejercen sus propias competencias en materia educativa.

La información se estructura en los siguientes apartados: la actividad consultiva del propio Consejo en desarrollo de sus competencias legales, y la normativa de especial trascendencia de las Comunidades Autónomas; el desarrollo del sistema educativo en sus diferentes niveles y ámbitos; la participación educativa de los distintos sectores sociales; la cooperación política y administrativa; la compensación de desigualdades; la organización y gobierno de los centros, tanto públicos como privados, con los aspectos referentes a su inspección técnica; lo que debe destacarse respecto al alumnado y al profesorado, y, por último, los aspectos más relevantes del gasto público en educación.



Ministerio de Educación y Cultura
Consejo Escolar del Estado

Boletín de suscripción

Apellidos															Nombre														
Dirección																													
CP					Población															Provincia									
Teléfono (con prefijo)																													

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)

Precio para 1998 (IVA incluido):

España: 4.725 PTA.

Europa: 5.975 PTA.

Resto del mundo: 6.300 PTA. / 43 \$

Pago: Por talón adjunto al Boletín

Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor																													
Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta																													
Banco/Caja															Agencia														
Entidad					Oficina					Dígito control					Cuenta														
Población															Provincia														

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, satisfagan el recibo que anualmente les presentará Associació de Mestres Rosa Sensat correspondiente a la suscripción de la revista *Infancia*.

Firma del titular

Edición y Administración:

Associació de Mestres de Rosa Sensat.

Còrsega, 271. 08008 Barcelona.

Tel.: (93) 2370701. Fax: (93) 4153680

Dirección:

Irene Balaguer y Francesca Majó. *Coordinador y Jefe de Redacción:*

Enric Batiste. *Secretaria:* Eva Stahel

Consejo de Redacción:

Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Nerea Alzola,

Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Jaime

García, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez,

Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer,

M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Magdalena de Vallejo

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes

Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández,

Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez,

Agustín Morón, M. Rosa Oria, Isabel de los

Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat

Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro

Asturias: Marta M. Álvarez, Jorge Antuña,

Orlindes Blanco, Rosario Fernández, Jaime

García, Felipe González, Herminia Iglesias,

Carmen Menéndez, Sagrario Rozado

Canarias: Milagros Leal, Lola Martínez,

Marisa Mellado, Carmen Núñez, Herme-

negildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción

Reyes, Margarita Rojas, Andrés Serrano,

Inma Serrano

Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen

Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras,

Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco

Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles

Herrero, Magdalena de Vallejo

Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua,

Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun

Madariaga, Juanjo Otaño

Extremadura: Piedad Carpintero, M. Paz

Pellisa, Antonia Quintanilla

Galicia: M. Luisa Abad, Clara Agra, Lois

Ferradás, Adoración de la Fuente

Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez,

Carmen Blanco, Isabel Bravo, Dolores

Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, An-

gelines López, Francesca Majó, Sol Martín,

Lutgarda Reig, M. Dolores Tamayo

Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani,

Concha Martínez, M. Jesús Martínez,

Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia

Única, Rosa Vélez

Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas,

Blas Campos, Isabel Ciganda, Alfredo Ho-

yuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Comité Asesor:

Roser Ros, Rosa M. Securun

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:

Enric Satué

Foto de cubierta: E.I. Arlequín

Preimpresión:

Addenda, Pau Claris, 92. 08010 Barcelona

Impresión:

Romanyà-Valls, Verdaguer, 1 08786 Capellades (Barcelona)

Depósito Legal:

B-19448-90

ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:

Associació de Mestres Rosa Sensat

P.V.P.: 850 PTA. ejemplar (IVA incluido)

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia

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

ROSA SENSAT • CELESTE EDICIONES



238 pág.
PVP: 2.400 PTA

Enseñar a leer, enseñar a comprender
Teresa Colomer y Anna Camps
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1990



164 pág.
PVP: 1.900 PTA

Con voz de maestro
Jaume Cela y Juli Palou
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1992



164 pág.
PVP: 2.300 PTA

Formarse para informarse
Mònica Baró y Teresa Mañà
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1993



120 pág.
PVP: 1.450 PTA

La Danza y el Lenguaje del Cuerpo en la Educación Infantil
Àngels Hugas
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1994



158 pág.
PVP: 1.650 PTA

El Asociacionismo Juvenil como alternativa de Cambio Social
Cándido Gutiérrez
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1994



158 pág.
PVP: 1.650 PTA

Escribir bien
M. Pilar Cor
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1995

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org


CELESTE

**Distribución:
Celeste Ediciones, S.A.**

Fernando VI, 8, 4ª derecha • 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 • Fax: (91) 310 04 59

Novedad

Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

La Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales refunde el contenido de las revistas que editaban los anteriores Ministerios de Trabajo y Seguridad Social y de Asuntos Sociales y a lo largo de sus cinco series profundiza en las materias laborales y de empleo, asistenciales y de seguridad social.



Series

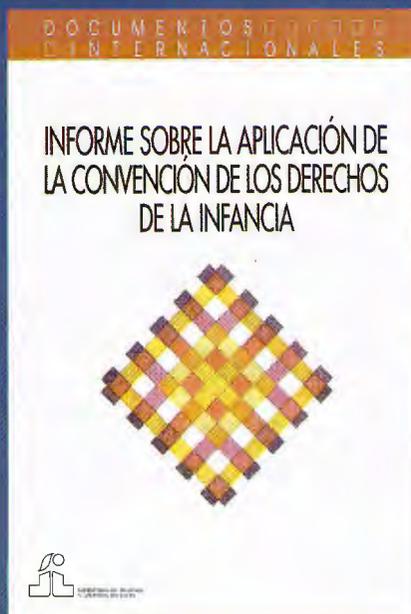
1. Economía y Sociología.
2. Derecho Social Internacional y Comunitario.
3. Derecho del Trabajo
4. Asuntos Sociales
5. Seguridad Social

- Suscripción anual (10 números) 17.000 pta.
- Serie (2 números) 3.500 pta.
- Un ejemplar de cualquiera de las series o extraordinario 2.000 pta.



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

La Convención sobre los derechos de la Infancia de Naciones Unidas fue ratificada por el Parlamento español y entró en vigor en España el 5 de enero de 1995, formando parte de nuestro derecho positivo. ■ En virtud del Artículo 44, los Estados Parte adquirieron la obligación de presentar un Informe inicial sobre las medidas adoptadas para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso realizado en cuanto al goce de esos derechos. ■ El Comité de Derechos de la Infancia, órgano creado por la Convención para supervisar el cumplimiento de la misma, elaboró unas directrices que sirvieran de orientación a todos los países en la redacción de sus informes. ■ La preparación y elaboración del Informe de España supuso un amplio y complejo proceso de consultas a fuentes relevantes de información de las diferentes Administraciones que elaboran políticas con incidencia en la calidad de vida de la infancia. En este proceso de consultas tuvieron un papel importante las ONGs que aportaron información relevante y sugerencias útiles para la elaboración del Informe. ■ En el presente Informe, valorado positivamente por el Comité de Derechos de la Infancia se ha hecho mención exhaustiva de las normas promulgadas en la última década que tienen relevancia para la infancia: instituciones de protección en situación de dificultad social, filiación, tutela, matrimonio, educación, etc. ■ La citada Comisión, al recomendar, ha celebrado especialmente el enfoque de autocritica que el Gobierno Español ha adoptado en su preparación, acogiendo complacida algunas de las últimas decisiones tomadas. ■



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

P.V.P. 1.500 pta.