

Cuando el caballito de cartón se mece

La educación infantil



Jocelyne Pied - José Antonio García Conde - Roberta Cardini
Antonio Fdez. López - Pilar Bravo - Pepi Díaz - Silvana Mosca
Giovanna Camprini - Franco Frabboni - Piero Bertolini

Cuadernos de Cooperación Educativa /2

Otros títulos publicados:

- Colección Colaboración Pedagógica:

Serie Tantea:

1. Hacer la escuela. M. Alcalá, Toñi Corpas, ...
2. La investigación del medio en niños de 5/8 años.
J. Lanuza y otros
- *3. La lectura como comprensión. Bepi Malfermoni y
Bali Tortoli
- *4. ¿Si o que la lógica que es? Gía Maricchiolo
- *5. El mundo, tu aventura. Paco Olvera

Serie Materiales:

1. Taller de topografía. Beppe Pea y otros
 2. Fichero de lectura. Joaquín Ramos
 3. Fichero de cálculo. I.C.E.M.
- #### - Cuadernos de Cooperación Educativa:

1. El método natural. VV.AA.
2. Cuando el caballito de cartón se mece. VV.AA.

* En preparación

Jocelyne Pied
José Antonio García Conde
Roberta Cardini
Antonio Fdez. López
Pilar Bravo
Pepi Díaz
Silvano Mosca
Giovanna Camprini
Franco Frabboni
Piero Bertolini

Cuando el caballito de cartón se mece

La educación infantil

Publicaciones M.C.E.P.



Directores de la colección: Joaquín Ramos García
Luis Miguel Millán Polo
Diego Navarro Núñez
Antonio Sánchez Román

1ª edición Morón - Sevilla, Febrero 93

© M.C.E.P.

Apartado de Correos, 117

41.530 - MORON (SEVILLA)

FAX: (95) 4.850.222

Depósito legal: SE - 15 - 1.993

Diseño de portada: Joaquín Ramos García

Ilustración de portada: Diego Neyra

Fotografías: Luis M. Millán y fotos cedidas por la
revista italiana "Infanzia".

Montaje: Juan Luis y Francisco Molina

Imprime: Ed. MAD. S.L.

INDICE

Introducción	11
Trabajo de Equipo en Maternal	17
La Actividad en la Escuela Infantil	23
El Niño y el Cuento	35
Leer en el Aula	49
Los Primeros Libros	55
Otra Visión Infantil	61
En el Infantil también se Investiga	75
Habilidades Prematemáticas	93
Sobre las Recompensas y los Castigos en la Escuela Infantil	103
Los Pasaportes Pedagógicos de la Escuela Infantil	115
Socializar en la Escuela Infantil	125

*"El hecho educativo no es un hecho pedagógico
sino un hecho relacional"*

(A. Fdez. en su libro "Educación Infantil. Teoría y práctica")



INTRODUCCION

La educación infantil, nuevo término que viene a sustituir al de Preescolar en la actual Reforma educativa, ha sido y continua siendo la etapa más olvidada de los diferentes sistemas educativos que han pasado por nuestras pizarras.

Los dibujos, siempre tan irónicos, de nuestro compañero Tonucci, de unos niños pequeños colgados de una percha en el interior de una escuela, no hacen sino reflejar de alguna manera la idea permanente que muchos padres han tenido hasta el momento de lo que eran las guarderías y el preescolar como etapa educativa.

La Administración tampoco ha ayudado mucho a desbaratar esa idea del parvulario como "aparcamiento o perchero de niños", y ese carácter asistencial presumiblemente atribuido a las guarderías y asimilado incluso por muchas de éstas (no olvidemos que la situación creciente de madres trabajadoras ha contribuido a la proliferación de guarderías en los últimos años) se ha extrapolado por asimilación al parvulario del mismo modo.

Y así, sin medios económicos ni materiales, y con una ratio por encima de los 30 alumnos por aula, se ha estado acometiendo una educación (BÁSICA y FUNDAMENTAL para nosotros) en precarias condiciones. Ciñéndonos al período comprendido entre los 4 y los 6 años diremos que se ha añadido otro problema más que éste que comentamos sobre los recursos disponibles, y es el de la formación del profesorado encargado de atender esta etapa.

Al no ser ésta una etapa obligatoria (y sigue sin serlo), el descuido por parte de todos ha sido grande. Desde los propios padres, como decimos, hasta la misma Administración pasando incluso por los propios maestros/as. Estos/as, en la mayoría de los casos, se han limitado a ofrecer a los pequeños escolares un currículum desfasado en la mayoría de las ocasiones, dejándose guiar en su trabajo por aquellos que única y exclusivamente conocían. Si en el parvulario al que nosotros asistimos cuando niños nos enseñaron a leer y escribir y algún que otro número, y a pesar de todo hemos salido adelante... ¿por qué no seguir haciendo lo mismo con los "pequeños" que tenemos ahora que educar? -se dirían-. Apliquemos si acaso alguna editorial nueva que disfraza bien los métodos de lectura -nuevos métodos incluso-, y preparemos bien a nuestros niños para cuando tengan que ir a la E.G.B. (ahora primaria).

Pero la Educación Infantil en su nueva acepción y con su nuevo planteamiento metodológico, según la Reforma, ofrece a los maestros y maestras la posibilidad de comenzar a pensar en una nueva forma de desarrollar el supuesto currículum para esta etapa, con unos objetivos generales que recogen, esta vez sí, la necesidad de educar a los más pequeños en ciertos hábitos de convivencia y autonomía, y reconoce al mismo tiempo la capacidad de investigar ellos mismos con nuestra ayuda. Estamos ante un nuevo rol a desarrollar por parte de la maestra o maestro encargado/a de educarlos.

Los padres además no deberán verse tan apartados y al margen de la dinámica escolar. Función nuestra como educadores será también hacerles ver la auténtica necesidad de colaboración con la escuela, y de una cooperación cada vez mejor con el trabajo del profesor/a. Premisas todas éstas que no están muy lejos de lo que hemos venido defendiendo quienes formamos parte de algún Movimiento de Renovación pedagógica y que justamente ahora se recogen en Ley.

Desde la perspectiva, pues, de educadores preocupados por situar esta etapa educativa en el lugar que le corresponde hemos

realizado el trabajo de recopilación que a continuación os ofrecemos.

En el mismo intentamos abordar una serie de temas que sabemos han preocupado y preocupan actualmente a los maestros y maestras "parvulistas". Por ello comenzamos dedicando un artículo al ímprobo esfuerzo que desarrollan nuestros/as compañeros/as de guarderías, a través de un trabajo realizado por Jocelyne Pied y su equipo de compañeros en una escuela maternal francesa.

No olvidamos tampoco el tema de la lectura en la escuela infantil, pero afrontado esta vez desde el punto de vista de la necesidad de leer o no que tienen los niños y niñas de estas edades. El compañero Antonio Fernández nos sugiere una serie de recursos y materiales que les podemos ofrecer desde que asisten por 1ª vez a la escuela y que sirven de elementos motivadores para el posterior aprendizaje de la lecto-escritura.

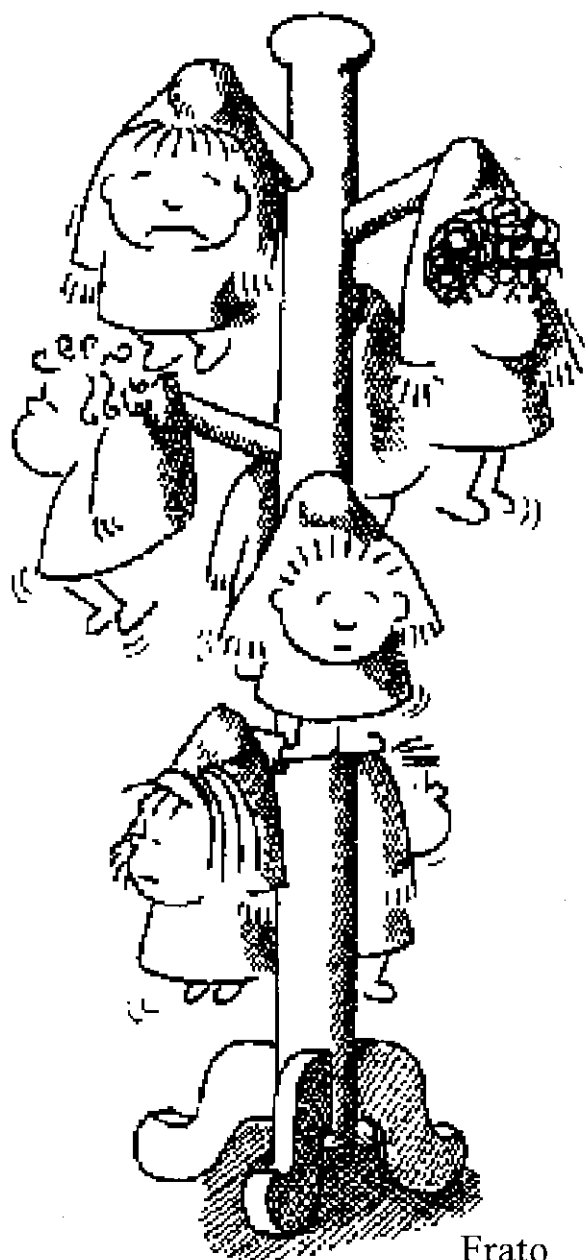
Sobre el juego como necesidad vital del niño de esta etapa educativa nos hablan dos trabajos más, si bien uno de ellos amplía su contenido a otras áreas o temas que también interesa tratar al autor del mismo (psicólogo, por cierto); temas como la psicomotricidad, el valor de los cuentos, la música, ... son recogidos de una manera amplia e interrelacionada en el artículo al que nos referimos. La compañera Pilar Bravo nos da "otra visión infantil" de los niños preescolares, haciendo especial hincapié en la alternativa del cuerpo como elemento para aproximarse y captar mejor la realidad. El cuerpo y sus diferentes usos a través de los 5 sentidos, la importancia de la discriminación auditiva y visual y la autonomía que supone para el niño pequeño saberse vestir y desvestirse son sólo algunos de los aspectos que trata.

El tema de la investigación es abordado en dos interesantes trabajos de nuestras compañeras Pepi Díaz y Silvana Mosca, perteneciente ésta última al M.C.E. italiano y que nos da una visión personal acerca de lo que recoge el curriculum en el apartado de "formación lógica" en el preescolar de la escuela italiana.

Pepi Díaz sin embargo nos describe dos interesantes experiencias globalizadoras realizadas con sus alumnos de Infantil en una pequeña escuela leonesa.

Los tres últimos trabajos del monográfico tienen más que ver con la filosofía educativa de esta etapa desde el punto de vista de sus autores, en este caso compañeros italianos igualmente. Esencialmente interesante consideramos las aportaciones de F. Frabboni en "Los pasaportes pedagógicos...", pues viene a recoger esa necesidad de la que hablábamos antes de integrar a las familias y a los entes locales en la tarea educativa. La diversidad como punto de partida, la vida relacional del niño desde que asiste a la escuela infantil así como la necesidad de una progresiva conquista de autonomía son temas igualmente desarrollados por su compañero P. Bertolini en "Socializar en la escuela infantil".

Bien, para que todo lo que sigue sirva como punto de reflexión entre quienes nos dedicamos a la enseñanza en general y a la educación infantil en particular, hemos elaborado esta segunda entrega de los "Cuadernos de Cooperación educativa" con la sana idea de que servirá tanto a aquellos que han continuado con las formas y modelos más tradicionales durante todos estos años como a otros/as que comenzamos a plantearnos que la educación infantil forma parte de una etapa de desarrollo madurativo con entidad propia y sin otro planteamiento que vivir y hacer vivir a nuestros alumnos/as una serie de sensaciones, situaciones y momentos que no olviden nunca jamás, pues, además de ser recordados como momentos felices, fueron también unos años en que aprendieron un montón de cosas, como nos decía aquel precioso libro en su título: "TODO LO QUE REALMENTE NECESITO SABER LO APRENDI EN EL PARVULARIO"

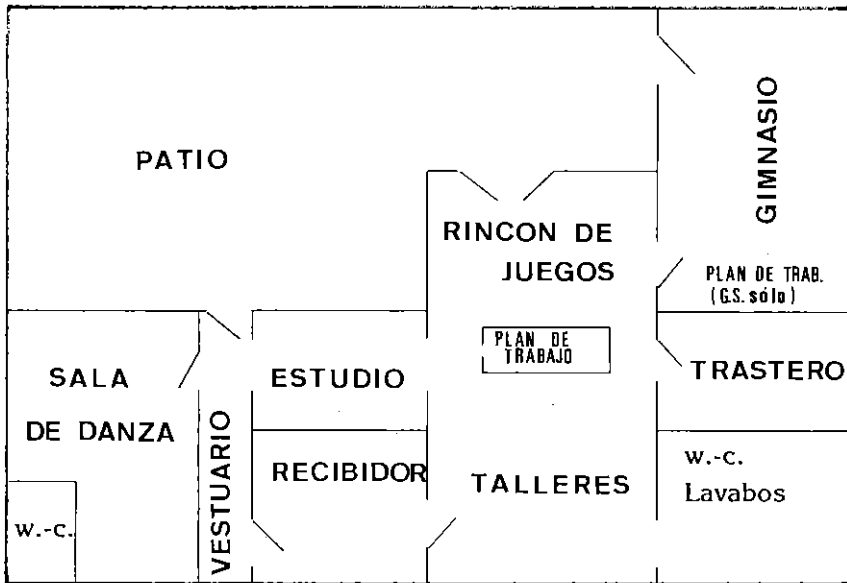


Frato

TRABAJO DE EQUIPO EN MATERNAL*

Jocelyne Pied **

Annie y Eric llevan en el mismo colegio muchos años, acogen unos sesenta alumnos de 2 a 6 años, de la pequeña a la gran sección de maternales. Los locales deben ser renovados, ellos están perfilando una estructura nueva que les permita trabajar como desean: un equipo educativo y unas actividades en grupos "divididas". (ver esquema)



Traducción: José María Ballesteros

** Maestra del I.C.E.M. de Francia

* Artículo aparecido en Le Nouvel Educateur publicación del ICEM

Después de 3 años de experimentación y de tanteos han elaborado una gestión de los tiempos y del espacio, todavía mejorable, que les satisface. Empiezan a tener suficiente perspectiva para manifestar un juicio crítico sobre los aciertos y los errores.

Ante todo, hay que precisar que esta experiencia ha sido posible porque ha habido voluntad y disponibilidad de los enseñantes por una parte y, por otra, porque el equipo educativo (dos enseñantes y dos asistentes de materiales) están apiñados por la confianza mutua y la estima.

El ritmo de vida está organizado en el tiempo y en el espacio.

Cada uno de los cuatro adultos tiene un lugar determinado según las actividades.

El grupo-escuela no puede funcionar con armonía si los horarios no son respetados. Sin embargo, si algo interesante se presenta, o un suceso lo impone, es posible aportar unos ajustes en la estructura. ¡La improvisación no está excluida!

Una organización así no puede ser administrada si no está muy bien planificada.

Adultos y niños deben coincidir para sentirse seguros.

La programación, los códigos: organización.

Cada alumno y alumna tiene una etiqueta personal con un símbolo representativo (foto, dibujo, nombre escrito).

Cada taller está simbolizado por un color (azul: lectura,...).

La programación

-Programación de actividades físicas de 9h. 35' a 11h. 15'.

Conciérne a los alumnos y alumnas de las secciones grande y mediana.

Los códigos de color deben alternarse (ejemplo X..., Y..., X..., Y...).

Los niños y niñas pueden fácilmente coincidir.

-Programación de las actividades de matemáticas/lectura fin de jornada.

Una programación por sección (grande y mediana) También los alumnos deben buscar la alternancia de los colores.

-Programación de actividades de 14h.30' a 15h.

Hay cuatro posibilidades (ver el uso anterior de los tiempos). El viernes los niños y niñas deben pasar por los cuatro talleres. Este plan es complejo, sirve de control a los profesores.

-Dos planes de actividades: talleres de la mañana.

Estos talleres son ocho:

Cuatro son permanentes: Matemáticas, Lectura, Grafismo (dibujo) Libre en los GS y MS. (Gran Sección o Mediana Sección).

Escritura libre en los GS solamente.

Cuatro son renovados con regularidad: Cortar, pegar, jugar con el agua, pesar, transvasar,...

En el primer programa, las ocho actividades son simbolizadas. Los niños y las niñas ponen su etiqueta personal en la casilla de su elección del día. En el segundo plan, Annie (que es la responsable) recuerda sus elecciones. Este plan dura un mes. Permite verificar que niños y niñas diversifican sus actividades. En caso contrario, pueden ser guiados en el momento de su elección.

Los momentos libres

Todo no está controlado a pesar de la ilación de las jornadas. Los talleres de expresión y de juegos de la tarde son libres. Los maestros están atentos a la elección de los niños y de las niñas y a veces le indican a estos sus propuestas.

El sábado, como hay menos niños, es un día de mayor libertad. No hay control este día, sólo el lugar. Es en "la llegada" cuando los niños observan "los planes" y deciden sus proyectos de actividades para la media jornada con la ayuda de los docentes.

Ritmo de vida

Siguiendo el ritmo del grupo, se aprecia que las actividades se suceden así:

-Momentos de actividades en grupos homogéneos donde los trabajos son realizados por un grupo de edad determinado. El niño y la niña toman, entonces, conciencia de ser grande o pequeño.

Momentos de actividades en grupos heterogéneos donde el niño se enfrenta a otros que tienen unos intereses y unas posibilidades muy diferentes a las suyas. En esos momentos toma conciencia de pertenecer al grupo-escuela.

Balance pedagógico

Globalmente, el equipo pedagógico está satisfecho de esta organización. El temor, apuntado por el inspector, a que los más jóvenes ralentizarán la evolución de los más grandes, no tiene razón de ser. Al contrario, los pequeños progresan más deprisa y tienen más pronto acceso a los códigos de la escritura. Los grandes se afirman mejor en tanto que son grandes. En numerosas in-

teracciones ellos ayudan a los más jóvenes, sobre todo en los momentos de los juegos libres.

Elegir sus actividades, es muy importante para los niños y las niñas:

-Acceden poco a poco a la autonomía, a la responsabilidad, al reconocimiento de los códigos y señales.

-Toman conciencia de una libertad limitada por la ley "No se va siempre al mismo taller" "Se hace tan pronto una cosa como otra".

-Toman conciencia del desarrollo de los tiempos gracias al juego de la alternancia.

Sin embargo Eric y Annie lamentan la falta de espacio. Algunos lugares son polivalentes y la colocación del material es una pérdida de tiempo.

Lamentan no poder tener siempre la disponibilidad de hacer una evaluación rigurosa de su experiencia. ¡Están demasiado ocupados en la organización y en la animación!

La presencia de una titular móvil en la escuela les es útil en este campo. Cuando ella está allí, ellos le confían el papel de observadora, no perfectamente afinada.

Yo he visto vivir a estos niños.

Evolucionan cómodamente en un medio amplio en el que están integrados. Son activos y curiosos unas y otros. Repartidos en grupos pequeños o separados, son calmados y poco agresivos.

"Son felices de ser".

Cuadernos de Cooperación Educativa (2)

	VESTUARIO	SALA DE DANZA	ESTUDIO	TALLERES	GINNASTO	PATIO	PISCINA
8 h 50							
9 h 10	X	X	(A) visitas	(E)			
9 h 35		PS-MS (A) Canto Juegos Danza		Lenguaje	GS (E)		
		GS-MS (A) Relajación Exp. Corpor		PS XX	GS-MS (E)		
10 h				Buffet	Educación Motriz		
10 h 15	Recreo			Buffet GS-MS	Recreo		
10 h 55			(A) XX (E)	Talleres			
11 h 10	Recreo						
11 h 25		PS (A) Lenguaje		X	GS (E) MS Juegos sensorial. Canto		X
11 h 40			(A)		Lenguaje		
11 h 50	PS X Habilidades	PS (A)					
	GS-MS X Habilidades	Audición					
12 h							
14 h	X	(A) X	visitas	(E)			
14 h 30		(A) X		X	GS-MS (E)		
15 h		Siesta		Cuento (E)	Educación Motriz		
				Diapo (A) Leng. Canto Música (E)			
15 h 45			(A) X	TALLERES (E)			
16 h 35				Juegos y talleres de expresión			
				GS (E) Matem	X	MS-PS (A)	
16 h 50				Lectura		Cuento	
				MS (E) Matem		PS-GS	
17 h	X X	Vestuario			Danza		

A = Annie E = Eric X = Asistente maternal

LA ACTIVIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL

José Antonio García Conde *

EL JUEGO LIBRE, así como cualquier otra ocupación libremente ejercitada, se presenta como la actividad más importante de la escuela infantil, ya que la ocupación autónoma del niño es un presupuesto para su AUTONOMIA en sentido más amplio.

El niño expresa con su actividad aquello que psíquicamente le preocupa. Y esta expresión, así como la transformación, de sus impulsos, sus sentimientos, sus pensamientos, se verá más favorecida por una ocupación autónoma que por trabajos prescritos en los cuales el niño no puede seguir libremente sus propios impulsos.

El niño normal busca y encuentra un camino para entretenerse jugando. Aunque no disponga de juguetes u otros materiales utilizables como tales, el niño no renunciará a jugar: dejará jugar libremente a sus pensamientos, pensará cosas que le suceden y soñará despierto. También esto es en realidad un juego, pues jugar significa transformar la realidad, satisfacer la realidad, satisfacer en deseos, ocuparse de sí mismo.

Los impulsos que son oprimidos por el proceso educativo, los deseos que han sido reprimidos y las más secretas emociones, se exteriorizan en el juego. En él, el niño puede hacer sin ser castigado todo cuanto la realidad tiene que impedirle; lo prohibido puede ser vivido sin que ello sea apreciado por el ambiente y sin

* Psicólogo y ex-miembro SMOE Dos Hermanas

entrar en conflicto con el propio super-yo del niño. El deseo de poder y el ansia de prestigio pueden ser vivido de esta manera.

Los JUEGOS DE LUCHA O DE GUERRA no deberán ser nunca inducidos por nosotros, al menos desde nuestra convicción antibelicista, pero igualmente es deseable no reprimir los deseos de lucha de los niños, tal como se manifiestan en el juego cuando uno quiere imponerse. Todos nosotros poseemos instintos de lucha. La descarga que consigue con estos juegos ayuda al niño, mientras que una represión excesiva de los mismos, tal como se da frecuentemente por obra de la educación, puede tener como resultado una acumulación de afectos agresivos en nada positiva. Por ello es que deben evitarse, dentro de lo posible, aquellas prohibiciones que recaigan sobre el juego. No deberíamos prestar especial atención a los actos de crudeza que pudieran aparecer en el juego, y que pueden estar orientados contra la muñeca o un animal de juguete; es probable que los afectos liberados en el juego no serán ya causa de desviaciones en la vida real. Nos engañamos cuando creemos que las intervenciones moralizantes con las que intentamos influir sobre el niño que está jugando pueden tener un poder transformador.

El niño precisa de la transformación en fantasía de sus deseos para poder adecuarse a la realidad; eliminar los personajes de LOS CUENTOS, bien sea de los relatos o de los juegos en que son representados, significa robarle al niño los símbolos que precisa para sus conflictos más profundos. Y, además, nada se consigue con su apartamiento, ya que los niños crean sus propios personajes, con independencia de los nombres que puedan darles.

Igualmente los JUEGOS DE CONSTRUCCIONES pueden brindar ocasión para la representación de impresiones psíquicas y de pensamientos. Hay niños, por ejemplo, que durante largo tiempo no hacen sino representar una y otra vez, incendios, derrumbamientos de edificios, choques, en una palabra, la destrucción. Al mismo tiempo, sus dibujos y fantasías verbales expresan los mismos contenidos, permitiéndonos deducir la existencia de afectos reprimidos.

También se pueden observar fácilmente cómo el JUEGO CON MUÑECAS (o con el osito) permite a la mayoría de los niños la descarga de sentimientos de ternura de modo positivo. La muñeca, como objeto de amor, puede brindar la oportunidad de dedicar protección y ternura, y, puesto que el niño se cree amado por la muñeca, una satisfacción de su necesidad de amor.

La mayoría de las cosas son expresadas únicamente de modo simbólico. Es decir, para la superación de los conflictos provocados por la vida y especialmente por la educación el niño precisa de la ACTIVIDAD FANTASMÁTICA, que puede proporcionarle todo aquello que de otro modo sería inaccesible para él. El juego podría ser así considerado como una realización acorde con la fantasía, que ayuda y facilita la adaptación a la realidad.

"La creación del reino psíquico de la fantasía encuentra un equivalente exacto en la instalación de "reservas" y "parques naturales" allí donde las exigencias de los transportes y de la industria amenazan con transformar la faz originaria de la tierra. El parque natural mantiene ese estado anterior que ha sido dolorosamente sacrificado por doquier en aras de la necesidad. Todo puede proliferar y crecer libremente en su interior, incluso lo inútil y hasta lo nocivo. También una reserva así, sustraída al principio de realidad, la constituye el reino psíquico de la fantasía" (S. Freud).

No podemos, pues, exigir del niño una adaptación a la vida, en el sentido de nuestra cultura, sin posibilitarle la transformación fantasmática de sus deseos. En este sentido se trata de dotar a los niños de un marco que les brinde la necesaria libertad para entregarse a sus fantasías y para vivirlas en sus juegos; sin embargo trataremos de proporcionar valores contrapuestos cuando observamos en un niño una tendencia excesivamente fuerte hacia el ensoñamiento o los juegos fantásticos, aunque la mayoría de las veces dicha situación no puede ser corregida por una simple orientación hacia la realidad.

La **inhibición para el juego** es un estadio previo de una posterior inhibición para el trabajo, y en consecuencia uno de los deberes fundamentales de la escuela infantil es precisamente el hacer capaces de jugar a aquellos niños que no quieren o que no pueden hacerlo.

En este punto la educación tiene en sus manos un medio para poder ayudar al niño que surte efectos muy positivos. Este medio es EL JUEGO DE OTROS NIÑOS, máximo cuando se enfrenta a una disolución de sus lazos familiares como ocurre durante su asistencia a la escuela infantil. No obstante cuando se proceda a aproximar a un niño hacia los demás deberá mantenerse una actitud de expectativa, no debiendo prescribirse nada, ni imponerle cuales deben ser su compañeros; inmiscuirse, cosa que es fácilmente sentida por el niño como una imposición, no hace sino despertar resistencia y oposición. Con frecuencia podemos alcanzar el éxito con un comportamiento pasivo por nuestra parte, dejando que el niño se vea arrastrado al juego por los demás niños, de modo que toda la atmósfera de distracción y alegría pueda actuar directamente sobre él. No hay que ser impacientes y tan sólo intervenir tras una larga espera. En tales casos, el educador deberá jugar con el niño con gran cuidado y sin adoptar un papel dirigente en el juego, para más adelante retirarse progresivamente y dejar que el niño prosiga por sí mismo.

Por otra parte, EL JUEGO SOLITARIO no constituye una anormalidad, sino que es un paso previo al juego en grupo y responde, más bien, a la necesidad infantil de representar sus propias fantasías y sólo éstas. Además, al niño todavía le cuesta des centrarse de sí mismo, de su propio punto de vista (considerado por él como el único posible) y de su exclusivo interés. A esto hay que añadir que el adulto se convierte con demasiada frecuencia en el compañero de juego del niño, limitando sus posibilidades de desarrollo al coartar su fantasía y sus iniciativas. El adulto, al introducir en el juego sus propias fantasías y deseos dificulta la participación del niño.

Además del juego espontáneo, tratado hasta aquí, nos encontramos en la actividad de la escuela infantil los JUEGOS CON NORMAS; esto es, juegos que implican ciertos movimientos, o que se practican en corro y que se llevan a cabo siguiendo ciertas normas, acompañándose de palabras y canciones, etc. Este tipo de juego puede ser algo bello para el niño, algo que le resulte conveniente tanto psíquica como corporalmente; sólo se trata de

que sea practicado de modo adecuado. Todo depende en primer término del talento que muestre la persona encargada, de la alegría, del ritmo y, sobre todo, de la participación interior de los niños. Tan sólo cuando un niño juega con ganas llega a experimentar algo en su psiquismo; un juego ejecutado sin ganas se convierte en una carga más para la vida del niño y carece por tanto de sentido. Además, con ello no se consigue sino lo opuesto de lo que se pretendía lograr: un alejamiento interno de la colectividad y una ocasión más, a pesar de la adaptación exterior, de sentir negativamente la presión del educador. La participación auténtica a que hago referencia se puede conseguir, por ejemplo, encomendándoles una actividad creadora sin obligarles a seguir unas normas precisas.

La forma ideal de realización del juego vendría dada por el hecho de que se dejara en manos de los niños la invención, la forma de juego, e incluso la melodía y el ritmo; es decir, sería crear ciertas dificultades, entre ellas el excesivo número de niños por grupo de clase.

Con respecto a la misión de la escuela infantil de formar al niño, está por responder aún el interrogante de qué es más valioso: si su ocupación con ayuda de material educativo o formativo, o su libre realización a través del juego. En principio es lógico pensar que al niño se le deben facilitar ambas posibilidades, pero también que se le debe permitir escoger según el estado de ánimo reinante en cada ocasión y, por supuesto, sin ejercer presión alguna. Ahora bien, si la educación se preocupa por la preparación del niño para la vida, se eleva a un primer plano el problema de la adaptación a la realidad. Así, en esta fase, el niño está sujeto a importantes renunciaciones instintivas, por lo que se hace fundamentalmente la creación de posibilidades de sublimación. Esto es, ayudaremos enormemente a los niños dotándolos de aquellas ocupaciones que les brinden oportunidad de una representación y actuación libres, de forma que puedan servir de base para la sublimación. Actividades como el dibujo libre, la pintura, actividades con colores, el modelado, recortado y otras tareas con papel en relación con el pegado y la construcción, se adecuan muy bien

a dichas finalidades. Igualmente, los juegos de colores de distintos tipos, los mosaicos y otros juegos, como por ejemplo enhebrar perlas, sirven a los mismos objetivos y constituyen ocupaciones útiles, agradables, todas ellas de carácter tranquilo y que favorecen o mejoran la capacidad de concentración. Es esencial que cada niño pueda encontrar aquello que corresponde a su etapa evolutiva o a su estado de ánimo del momento, sin que sea tan importante el que mantenga el progreso deseable en la formación de su inteligencia, de sus sentidos o de su habilidad (aunque, lógicamente, las actividades citadas también se pueden aprovechar en tal sentido). Naturalmente que la libre elección de las ocupaciones se ve dificultada por la tendencia imitativa de unos niños con otros, lo que hará que la elección no posee sino el carácter de una apariencia. La capacidad de orientación es lo que hará aquí posible que los niños lleguen a ser capaces de tomar decisiones auténticas. La constitución de la personalidad, y el estímulo de la iniciativa y de la fuerza de voluntad son objetos que están más allá de cualquier otro. Y en este punto es importante pararse un poco.

Una vivencia exterior, aún cuando pueda ser causa de alegría o interés para el niño, no necesariamente tendrá para él la importancia que puede atribuirle el educador; no siempre pasa a constituir una vivencia interior. La vida psíquica del niño tan sólo halla expresión, "vivenciación", a través del juego libre y de la ocupación ejercida libremente y sin ningún tipo de influencias. Nosotros deberemos poner a disposición del niño los medios que precisa para su formación, evitando, por ejemplo, establecer ciertas limitaciones (de adecuación a un fin deseable preestablecido) al uso del material. Debemos guardarnos de ver en la actividad del niño un hacer sin finalidad alguna, incluso cuando su labor no se corresponde con lo que nosotros hubiéramos podido pensar previamente. Tampoco podemos esperar, además, que el niño ajuste siempre el uso de los materiales a su finalidad específica. El material, más bien, se corresponde, por así decirlo, con el niño. Es tratado como si fuera un juguete. Y es así como, el niño va adquiriendo la capacidad de diferenciar magnitudes y límites, al tiempo que consigue una profundización serena y concentración.

El defender la libre elección de la ocupación, valorándolo en la máxima medida, tiene su base en la exigencia de la formación de la personalidad. Debemos tener claro que toda elección supone un acto de voluntad; cada elección significa encontrar una salida entre distintas tendencias. Una ocupación escogida por uno mismo impide una actividad insatisfactoria y comporta la participación del interior momentáneo del niño. Si el niño se ha equivocado escogiendo una actividad que no le satisface, siempre tiene la posibilidad de buscarse una nueva. En la escuela infantil no deberíamos aferrarnos a la idea de que el niño tiene que "aprender" a concentrarse. La capacidad de concentración viene por sí misma cuando el niño ha sabido acertar en su elección. Si un niño normal se halla satisfecho de su elección, permanecerá ocupado en ella hasta los límites del agotamiento. Si continuamente pasa de un lugar a otro, da muestras de inquietud y fuerte nerviosismo, entonces será más útil recurrir otras ocupaciones que obligarle a una ocupación que deba realizar contra su voluntad. Por ello, es imprescindible tener paciencia ante cualquier acto, ante cualquier tendencia del niño que se dirija a la adquisición de autonomía o a la experimentación propia, permitiéndole que siga su camino sin minar sus propias fuerzas. Y no sólo en función del carácter irritante de las intervenciones educativas, sino también por el significado que posee cada acto libre del niño con vistas a la adquisición de confianza en sí mismo (seguridad) y por su influencia sobre el ánimo vital (autovaloración).

La escuela infantil trata, pues, de fomentar la autonomía del niño en todos los órdenes de la vida cotidiana. Es por ello que conviene incluir entre sus ocupaciones lo referente a la ADMINISTRACION DE LA CASA y al CUIDADO DE LA CLASE. Por lo general, toda actividad práctica es bien acogida por los niños, y a ello contribuye tanto su deseo por equipararse a los adultos como el placer primario que conlleva el movimiento. Al niño le gusta medir sus fuerzas y trabajar hasta el agotamiento. Parece dudoso que los niños a esta edad deseen por sí mismos trabajar para la comunidad; es decir, a que pongan en primer plano el ponerse al servicio de los demás, pues esto choca frontalmente con las fuerzas egocéntricas y narcisistas imperantes en toda esta eta-

pa. Más bien, la actividad es para ellos un medio de alegrarse de sus capacidades, algo que sale al encuentro de su "afán por convertirse en hombre/mujer".

En consecuencia, podemos ayudar al niño proporcionándole todo tipo de actividades que le permitan alcanzar el equilibrio entre todas las fuerzas que interactúan en él.

El MODELADO es una actividad en la que, al principio, y si no han sido previamente influenciados, los niños no hacen sino amasar, es decir, presionar sobre la masa, frotarla, darle la forma de salchichas, y quizá también desgarrarla en fragmentos.

Paulatinamente, a partir de esta acción ciega, irá surgiendo por sí misma una conformación consciente de la masa, una auténtica producción acorde con las fantasías o reproduciendo objetos que hayan llamado su atención.

El PEGAR COSAS sale también al encuentro de tendencias semejantes. Al principio, el pegar correctamente, el conseguir hacerlo con éxito, puede ser algo indiferente para el niño, no importándole la limpieza de la ejecución e incluso considerando las manchas como algo deseable. También aquí va surgiendo progresivamente una actividad dirigida a pegar de acuerdo con ciertos modelos u objetos. Se debe posibilitar, igualmente, EL JUEGO CON ARENA como medio para la sublimación del deseo primitivo de ensuciarse. El niño, de jugar con ella, de entremezclarla con agua y embadurnarse con ella (cuando sea posible), puede pasar a una actividad con alguna finalidad concreta, como la construcción de montañas, la perforación de túneles o cuevas, etc. Precisamente el juego con arena parece estar dotado para los niños de un gran significado simbólico, como lo muestra, por ejemplo, su actividad, a menudo preferida, encaminada a la elaboración de "pasteles".

También EL PINTAR CON COLORES parece corresponder a los deseos anales del niño. El embadurnar constituye un placer por sí mismo sin que aparezca ningún sentido especial por la

combinación o mezcla de los colores. El paso progresivo a una ejecución más cuidada podemos considerarlo con seguridad como una sublimación del deseo inicial tan sólo dirigido a embadurnar.

Vuelvo a repetir una vez más que aunque el señalar o proponer tareas ocasionales puede estar justificado, la regla principal es la elección y ejecución autónoma de las diversas ocupaciones. Eso sí, habrá que intervenir cuando el niño precise claramente nuestro apoyo o nos lo pida expresamente.

En el terreno de LA OBSERVACION DE LA NATURALEZA, y ajustándonos al principio de crear las posibilidades y dejar en manos del niño su aprovechamiento, debemos ponerle en contacto con ella, brindándole la oportunidad de cuidar plantas y animales. Pero a partir de ahí habremos de permanecer a la expectativa, hasta que sea el niño quien pregunte y desee conocer al respecto. En cuanto a la destrucción (que se manifiesta a veces contra animales y plantas), la experiencia demuestra que rara vez tienen resultados positivos. Muchas veces estos actos tienen su origen en una falta de comprensión de la situación. El niño no acaba de entender lo que está haciendo: no distingue entre cosas vivas y muertas, ni tampoco entre aquello que está en gestación, creciendo, que debe ser respetado por él, y aquello que puede destruir o maltratar. Con seguridad será positivo intentar conducir al niño, orientándolo hacia el cuidado de seres vivos, a una mayor capacidad de comprensión de los animales y a establecer lazos afectivos con ellos; asimismo, a oponerse a sus tendencias destructivas facilitándole la ocupación de cultivar plantas. Esta actividad de cuidado es de gran importancia ya que en la observación de animales y plantas ganaremos un importante medio para atraer la atención del niño y despertar sus preguntas, conduciéndolo hacia un pensamiento crítico.

Con respecto a LA PSICOMOTRICIDAD y LA EDUCACION FISICA, paralelamente a todo lo expuesto anteriormente, es de fundamental importancia tener presente que todo ejercicio, toda acción, debe tener su origen en el propio cuerpo y no responder a un orden de ejecución. Habremos de evitar tanto un au-

mento exagerado del orgullo como el despertar de sentimientos de inferioridad.

Las mismas consideraciones valen para LA MUSICA (y, en realidad, para todo el desarrollo psíquico). A menudo las etiquetas de "incapacidad" ponen en marcha, con gran fuerza, ciertas inhibiciones que impiden el despliegue de las capacidades del individuo, cosa que sucede muy particularmente con la música (debido por ejemplo a la importancia de la voz en la afirmación de la personalidad). Las posibilidades que para el niño ofrece la música podrán ser utilizadas siempre que se excluyan los juicios de valor, haciendo de ella una actividad de alegre creación infantil y no de interpretación. Esto, evidentemente, es extensible a toda la esfera ocupacional del niño.

Por último, es interesante tratar el tema del RELATO DE CUENTOS. ¿Se debe o no contar cuentos? Amplios círculos de la pedagogía moderna rechazan el cuento para el niño pequeño: es considerado opuesto a la instrucción lógica, admitiéndose el enredo del cuento como una sobrecarga para la fantasía, e inadecuado el hecho de que el adulto pretenda hacer creer al niño los imposibles acontecimientos que están relatando. También se aduce el temor de que los personajes del cuento puedan inquietar al niño.

Ya he indicado que el niño precisa de una transformación de la realidad para poder afrontar sus exigencias, y en el cuento se reconoce una ayuda para lograr ese fin. (1)

Ciertamente, los cuentos pueden constituir una gran ayuda para la adaptación del niño a la realidad. Desde luego, no deberíamos abrumar a los niños con un exceso de material narrativo, y asimismo haremos bien en hacerle comprender que nuestro relato es tan sólo un cuento y no un hecho real. Quizás la objeción más esencial sea la que habla de un efecto angustiante. Es cierto que un cuento puede desencadenar angustias, en niños de esta edad, que incluso pueden mantenerse por largo tiempo. No obstante, se sabe que una angustia semejante sólo aparece cuando ya

está latente en el niño, esperando, en cierto modo, la ocasión de derivarse sobre un objeto consciente. Si bien puede considerarse que una angustia que se fija conscientemente a un objeto es menos dañina que una angustia reprimida, es obvio que deben suprimirse los cuentos cuando puede preverse de antemano que van a tener un efecto nocivo.

En cualquier caso, había que tener en cuenta los siguientes puntos: qué cuentos son los preferidos por los niños; la conducta infantil, que nos suele indicar por sí misma cuándo debemos tener cuidado; que en muchos casos son una enorme fuente de alegrías; y, algo muy importante, la actitud personal del educador frente al relato de cuentos en general y ante cada cuento particular.

En forma muy parecida se puede enfocar el tema de los "Reyes Magos". Surge, enseguida, la pregunta de si tenemos el derecho de escatimar a los niños algo que tanto desean. Es, desde luego, una torpeza destruir las fantasías infantiles allí donde surjan o tratar de imponer nuestras explicaciones donde no parecen ser deseadas. Naturalmente que ante la pregunta de si realmente existen los Reyes Magos debemos responder abiertamente con la verdad. Pues cuando se pregunta es que existe la duda y es obligación nuestra el disiparla. ¿Debemos hablar nosotros de los Reyes Magos, defenderlos, despertar alegría, expectación y esperanza en el niño? ¿Debemos representar una comedia haciendo que acudan a la escuela infantil? Creo que esto debe decirlo cada uno de acuerdo con sus sentimientos. Si estamos aún emocionalmente ligados a lo que pudo ser una vivencia, difícilmente podremos renunciar a proporcionar a los niños una fiesta navideña con contenidos maravillosos. Si enraizamos más en la realidad, si estamos menos unidos al modo infantil de sentir, nuestra propia incapacidad haría fracasar el intento. Eso sí, dichas figuras deben aparecer siempre como amigos buenos y afectuosos, y nunca representar un papel vengador o una instancia castigadora.

Nota:

(1) Veamos algunos ejemplos: cuando Cenicienta tiene que quedarse en casa, comprueba el niño que también otros tienen que sufrir al igual que él. No entiende

de bailes ni del placer de la danza, y difícilmente podrá imaginarse algo, pero si sabe lo que es tener que quedarse en casa. Un niño se alegra cuando las instancias prohibidas son castigadas; con seguridad experimenta, aunque quizás no conscientemente, un sentimiento de venganza, y lo abreacciona (descarga) identificándose con Cenicienta. Que la madre, severa, reciba un chasco, es un fuerte placer para el niño. En otro cuento, el niño se identifica con los enanitos que se hallan contrapuestos a los poderosos, los gigantes. Los reyes son símbolos paternos; poseen el poder al igual que el padre. Puede hacer lo que uno quisiera, es decir, ejercer su dominio. Pueden hacerlo sin ser castigados, cosa que uno quisiera poder hacer: castigar, vencer, apropiarse de los bienes de los enemigos, es decir, de las personas a quienes no se ama. ¡Y pueden casarse con la princesa! En muchos niños moran secretos deseos que apuntan hacia la posesión, hacia la íntima soledad con una persona amada. También la necesidad compartida por muchísimos niños de admirar héroes, bien se puede suponer que las imágenes de los cuentos que despiertan el temor (Caperucita Roja, los Siete Cabritos) excitan a los niños y los interesan hasta tal punto porque pueden desplazar inconscientemente sobre ellos los sentimientos de angustia latentes. Posiblemente también en este caso juegue su papel la identificación con los personajes del cuento. El niño toma el papel del lobo que comete crueldades, a las que él mismo se ve abocado por fuerzas inconscientes.

EL NIÑO Y EL CUENTO*

Roberta Cardini

El mundo mágico del cuento; pros y contras

Cualquiera que tenga que actuar con los niños o que se ocupe, en cualquier campo, de la infancia sabe bien cuánto gustan a los pequeños los cuentos y cuánto éstos demandan al adulto su narración y el adulto (padre o educador) recurre a ellos para entretener o entretenerse con los niños. Para subrayar la perenne y potente fascinación ejercitada por el cuento no es menester ni siquiera recurrir a estas consideraciones; basta de hecho que el adulto retorne con la memoria a la propia infancia para recordar la fuerte atracción ejercitada sobre su mente de niño por la historia de Caperucita Roja, del Patito Feo, de Pulgarcito, etc., y por su mundo hecho de daños, intrigas, encantamientos o magias, hadas y brujas... y final feliz.

El cuento evoca además situaciones muy cargadas de emociones, en las cuales adultos y niños están cerca unos de otros, se adentran juntos en el mágico decorado de la historia y disipan después las fuertes tensiones acumuladas con la resolución del encantamiento y la salvación o la victoria del protagonista-héroe.

Aunque adultos y niños se han contado siempre y continúan aún hoy contándose los cuentos y al sacar de esta común expe-

Traducción: Antonio Rescalvo

* Extraído de la revista italiana *Infanzia*

riencia un intenso y compartido placer que, por lo menos a los niños, no aburre, el juicio sobre el valor y sobre la oportunidad de usarlos o no con fines educativos ha sufrido suertes alternas y diferentes en el curso del tiempo. Frente a quien ha considerado el cuento como una cosa buena y adaptada a los niños, como mínimo para mantenerlos tranquilos y para prepararlos o bien predisponerlos al sueño, ha habido de hecho quien lo ha considerado inadecuado, ya sea porque podía inducir en los pequeños miedos exagerados en confrontación con aspectos de la realidad generalmente no peligrosos en sí mismos, ya sea porque podía proponer un modelo de comportamiento, valores, cultura y convivencia social ya no actual y, en todo caso, no transmitibles a las nuevas generaciones.

Es el caso, este último, de la crítica dirigida al cuento y a su empleo en contextos ya sean familiares como "escolares" por el movimiento de pensamiento de los años setenta, y de manera particular por el feminista. Su caballo de batalla era precisamente la idea de que el cuento no estaba "del lado sobre todo de las niñas", las cuales podían sacar de las tramas cuentísticas el implícito pero potente mensaje de que los roles masculinos y los femeninos están rígidamente divididos y son rígidamente complementarios. En palabras más claras, que las niñas y las mujeres ocupan en la familia o en la sociedad una posición "down", es decir, una posición de menor prestigio o poder y de subordinación a los niños y a los hombres, que se deben confiar a ellos para rescatar la propia minoría y obtener de alguna manera su presencia en el mundo, y así, cualquier forma de crecimiento que ellas puedan realizar (personal, social, etc.) será siempre gracias a la intervención y a la toma a su cargo por parte de un hombre que se enamora.

Además, la condición de base y necesaria para el enamoramiento por parte del Príncipe de las diferentes Blancanieves, Cenicienta, etc., será siempre alguna cualidad suya típicamente "femenina" - como la belleza, la bondad o la remisión - cualidades que hacen presagiar su disponibilidad a ponerse al lado del Príncipe con fidelidad, dedicación y perenne gratitud.

Bajo esta idea, o implícita en ella, existía también la consideración de que una actitud irracional o emotivo-sentimental -como puede reducidamente parecer la aproximación de tipo fantástico o mágico a la realidad descrita por el cuento- no ayuda al crecimiento, unilateralmente entendido como paso desde el mundo del placer y del pensamiento "egocéntrico" o idiosincrático de la infancia al mundo del deber o de la razón y al pensamiento de la necesidad o de la casualidad física y lógico-matemática.

El cuento como modelo de vida y conocimiento del mundo

Nos viene de cualquier modo la sospecha de que las ideas llevadas adelante por el movimiento feminista a propósito del cuento y la reescritura de algunos cuentos "del lado de las niñas" (Axia y Grazian, 1982) no están verdaderamente al servicio de las reales necesidades de los niños y, especialmente, de las niñas. Estos parecen más bien expresar una necesidad histórica de las mujeres como categoría social que afirma o reafirma la propia identidad y la propia presencia sociocultural en el mundo y en el pensamiento occidental. Como todos los acontecimientos ligados a particulares contingencias históricas, por lo tanto, esta posición y la reescritura del cuento en nombre de las mujeres y de las niñas emana "aire de venganza y de reconquista" (Marruccia y Tonnon, 1990), más que proponer, en los términos de una dialéctica positiva y reconciliada, los derechos de las mujeres en un mundo poblado por una variedad de sujetos todos de igual dignidad social (los niños, independientemente de su ser masculino o femenino, los ancianos, los diversos, etc.)

Además, ya a partir de los mismos años setenta, desde el mundo académico y de la investigación comienzan a levantarse autorizadas voces que toman posición a favor del pensamiento mágico de la infancia y de su positiva contribución al desarrollo global de los niños, en una óptica que subraya con claridad la importancia de la interacción entre los diferentes elementos del contexto social y, al mismo tiempo, la centralidad de las competencias interaccionales y dialécticas en el comportamiento y en el pensamiento infantil. La aproximación psicogenética al pensa-

miento infantil - es decir, la teoría que evidencia los aspectos diacrónicos o la evolución en el tiempo - reproponde de un modo diferente la tradicional relación antinómica entre magia y ciencia (a nivel epistemológico o de historia del pensamiento y del conocimiento) y entre emoción y razón (a nivel del comportamiento humano y del desarrollo del niño), afirmando que magia y lógica, aunque se excluyan recíprocamente, constituyen los dos polos correlativos e intersecados de un mismo proceso. El pensamiento mágico no es una estrategia desordenada o irracional, sino una forma particular e incluso creativa de toma de consciencia y de conocimiento del mundo. Más que un egocéntrico medio para protegerse de la negatividad de lo real o para afirmar de manera rígida o estereotipada la propia identidad o la propia presencia puestas en crisis por las dificultades del crecimiento, éste representa sin embargo un elemento de fundamental importancia en el proceso de adaptación al ambiente que el crecimiento comporta. En otras palabras, la construcción de la propia identidad y del mundo se vale de la interacción dialéctica entre magia y lógica, entre ritualización y razón (Fonzi y Negro Sancipriano 1984; Fonzi, 1982; Negro Sancipriano, 1984). Además de los componentes mágicos en los ritos de la infancia en sentido estricto (falterías, juegos cantados, cuentas para los juegos sociales de sorteo, ritos de adormecimiento y de separación/reencuentro entre el niño y la madre u otro adulto familiar, etc.), estas reflexiones y los éxitos de las investigaciones conducidas en base a las ideas de referencia tomadas en préstamo por ellas pueden ser a mi entender productivamente utilizadas también en relación al significado del cuento y a su utilización en el campo educativo.

En un caso o en el otro, es decir, ya sea que venga resaltado el valor educativo del cuento o que vengan puestos en evidencia aspectos problemáticos y con efectos presumiblemente "dañinos" sobre la mente de los niños y de las niñas y sobre su desarrollo, salta de cualquier modo a los ojos con evidencia el hecho de que el cuento no es nunca ni por ninguno considerado como cosa neutra o privada de sentido y de afecto. Lo que hay de incontestable en el patrimonio cuentístico de nuestra tradición y de nuestra cultura es de hecho que el cuento está hecho de materia viva y nutri-

da de humanidad, poblada de niñas y niños, de mujeres y de hombres, animada por emociones o pasión y razón. Esto quiere decir que ésta no puede no dejar impronta o huella en quien la escucha o la lee y se aventura en su trama mágica, sumergiéndose en sus escenas lúdicas y fantásticas. Y, antes aún, que es difícil no dejarse encantar por sus personajes y por situaciones en las que éstos se encuentran implicados.

Hoy la corriente de los amantes del cuento y de su valor educativo ha tomado de cualquier modo la ventaja y, entre los expertos y los adeptos a los trabajos de la infancia, pocos son los que no han revalorado o posteriormente apreciado el apreciable significado y la oportunidad de utilizarlo en varias situaciones de interacción y de actividades entre/con los niños y según varias estrategias y finalidades de experiencia o formativas. Personalmente soy de la opinión de que el cuento es no sólo una "cosa buena" y profundamente "del lado de los niños", sino también cosa de adolescentes y adultos, cosa en suma de interés del hombre, independientemente de la edad. Uno de los motivos más importantes a tal propósito es que éste, más allá del aparente género de las situaciones o de la condición anónima de los protagonistas, además de la indudable redundancia de los temas y de las tramas narrativas, ofrece al hombre un espejo en el que puede reflejarse y una imagen en el que por más aspectos puede reconocerse.

¿Qué es el cuento? Orígenes, naturaleza y significados.

Desde el punto de vista etnológico y antropológico el cuento surge de un único capital mítico producido por los hombres a partir de edad muy lejana. La analogía cotejable en cuentos elaborados por poblaciones geográficamente muy distantes unas de otras hace pensar que el material de base es común y, con todas las variantes legadas a características territoriales, organización social, modelos perceptivos, culturales e ideológicos del mundo, consiste en la realidad del hombre y de su cotidiana experiencia de vida. El hecho de que durante siglos, si no directamente durante milenios, éstos hayan sido transmitidos oralmente de padre a hijo o de generación en generación da además la razón de even-

tuales contaminaciones y de la aparente homogeneidad de hoy día entre tradiciones fabulísticas provenientes de geografías y culturas diferentes.

Las obras de Propp y de Lévi Strauss han dado la señal de partida a un decisivo proceso de revaloración del cuento y, al mismo tiempo, han provisto per se una contribución de notable valor al estudio y a la valorización de esta tradición narrativa y literaria. De hecho, ambos estudiosos se sorprendieron por la profunda analogía entre los cuentos y evidenciaron el hecho de que, más allá del cambio de las características formales de las situaciones varias, de los atributos existenciales o "históricos" de los personajes o de su identidad social y de los modos o estilos de sus comportamiento, la estructura del cuento permanece sustancialmente invariada. Este suele comenzar con la descripción de una falta, pérdida, daño o transgresión; a este estado inicial - sobre todo en el cuento de la tradición rusa examinada por Propp - sigue la petición de una ayuda a un personaje o héroe el cual se pone en camino y, gracias al encuentro con alguien que lo somete a una o más pruebas y lo recompensa con un medio mágico, resuelve la falta o la pérdida, resarce el daño o hace justicia del ultraje o de la transgresión. Las acciones que los personajes varios cumplen en los varios nudos de la historia pueden ser las más variadas y combinadas de manera diferente, pero su sentido premanece casi el mismo (Lévi Strauss, 1967; Propp, 1949 y 1966). De cualquier modo, no encontramos a menudo esta distinción entre personaje que falta o dañado, que debe ser ayudado, y protagonista o héroe que resuelve el problema. El personaje protagonista y el héroe son de hecho la misma persona que, habiendo tomado nota o habiéndose dado cuenta de una falta o daño, inicia un proceso de cambio y de crecimiento, gracias a una serie de factores entre los cuales se encuentran la utilización de instrumentos proporcionados por otros y la catalización de los propios recursos.

Es esto porque las estrategias de conocimiento del mundo, como hemos dicho ya, son grosso modo similares entre países y, sobre todo, porque se asemeja de manera sorprendente a la realidad interna del hombre, desde siempre nutrida por emociones,

sentimientos y fantasías legadas al por qué de la existencia, al encuentro entre emoción y razón, al tema de la constitución de la identidad personal y al sentido de la propia presencia en el mundo. Para cada individuo, en particular, convertirse en adulto comporta el paso de visiones o vivencias "egocéntricas" de interacción con la realidad física y de relación con el mundo social a puntos de vista de descentralización emocional y cognitiva, en el que resultan de cualquier modo integradas las aproximaciones al mundo y a lo cotidiano de tipo racional y de proyecto y aquellas de tipo empático o emotivo-sentimental. El secreto del buen vivir y de una más preñante cualidad de la existencia está entonces en el arte de conciliar emoción y razón o, a nivel filosófico y cultural, magia y ciencia (para retomar los términos del debate recordado antes, Fonzi, 1982).

Tales reflexiones nos ofrecen la llave de lectura más justa para comprender el por qué y el cómo de la fascinación perenne del cuento clásico. Los personajes y las historias contadas por los cuentos populares gustan tanto porque hablan con un lenguaje familiar a los diferentes niveles de la personalidad y de la mente, porque ponen en escena una tranquilizadora metáfora del "oficio" o del "arte" de vivir y porque, a tal propósito, son portadores de un potente mensaje de esperanza. Aunque con fatiga y a través de la superación de obstáculos de varia naturaleza, el niño y el hombre conseguirán vivir una existencia en suma satisfactoria.

Pero ¿en qué modo y a través de qué estrategias es posible llegar a tanto? El cuento es muy sabio a tal propósito. La satisfacción de la vida no viene del triunfo de la razón y del abandono de la vida emotiva y sentimental -así nos lo enseña- resultando al contrario unida a la posibilidad/capacidad de encontrar personales y auténticas soluciones de compromiso entre el "principio del placer" (satisfacción inmediata de pulsiones, deseos y necesidades) y la realidad, hacia un estilo de vida dotado del "principio de la realidad". Esto comporta de hecho la capacidad de aplazar en el tiempo la satisfacción de las instancias personales, aceptando de ellas formas también bastante consistentes de compromiso que

no mortifiquen o traicionen sin embargo la más verdadera sustancia.

El "punto de vista" psicológico y psicoanalítico

Psicología y psicoanálisis han provisto interesantes indicaciones a propósito del significado del cuento. Según varios estudiosos, entre ellos Freud, el cuento -como el juego de ficción o de la simulación, la quimera a ojos abiertos, el sueño y también el "síntoma" (estorbo orgánico o de comportamiento que expresa de forma enmascarada un malestar emotivo y de relación)- es fruto de la actividad "mitopoiética", es decir, de la capacidad humana de ir al núcleo de los problemas, de destilar la esencia y de representarla con una trama figurativa, lúdica o narrativa en la que otras personas están en grado de reconocerse u otros puedan hacer propia. Todas estas actividades, en efecto, ponen en escena dilemas humanos eternos, que van más allá del tiempo y del espacio de vida de cada individuo y continúan siendo vividos por niños y adultos independientemente de la edad cronológica y, en ciertos aspectos y/o bajo formas mudadas, también por la madurez emotivo-afectiva personal (Bondiolo, 1988; Fiocchi y Vegetti Finzi, 1988; Vegetti Finzi, 1988).

Lo que ceba, sostiene y orienta la actividad constructora del mito, del símbolo lúdico o de ficción y de la fantasía es el "inconsciente", es decir, aquella dimensión de la personalidad humana de la que uno no se es sabedor pero que tiene una gran importancia en la vida psicológica, porque contiene pulsiones, deseos y necesidades unidos a la supervivencia biológica y a la afirmación de la propia identidad. La expresión y la satisfacción inmediata o completa de tales instancias -pulsiones, deseos, necesidades- es sin embargo imposible y de hecho negada y/o tenida bajo control por la sociedad, porque iría contra las reglas de la convivencia humana. Estas instancias sin embargo existen y, aunque encauzadas o removidas por energías psíquicas que hacen de censura o filtro, oprimen y, a menudo, eluden la barrera de la consciencia, presentándose al sujeto -niño o adulto- en el aspecto y con los vestidos enmascarados del sueño, del juego o de la fantasía a ojos

abiertos. La actividad lúdica o fantástica infantil no es sin embargo sólo el lugar en el que se expresan deseos y necesidades personales profundos o inconscientes, sino también, y sobre todo, la situación en que se construyen nuevos puntos de vista, competencias cada vez más complejas y más articuladas estrategias de conocimiento y adaptación al mundo real (Bondioli, 1988).

El estudioso que ha dado una de los más preciosas contribuciones al estudio del significado psicoanalítico del cuento y ha provisto más o menos explícitamente tantos estímulos para su uso en el campo psicopedagógico y educativo ha sido Bettelheim (1977). Según este autor, la trama del cuento de la tradición clásica constituye un modelo de crecimiento "bueno" para el niño. El protagonista de la mayor parte de los cuentos - a los cuales el niño suele sentirse muy cercano y con el que se identifica - no es en efecto ni bueno ni malo en sí, no es ni justo ni equivocado, sino que es persona, es decir, sujeto portador de una identidad que traspasa reductivos juicios de valor. Además, es así precisamente porque existe en la medida en que consigue construir el propio ser, a través de productivas y gratificantes soluciones de compromiso entre la satisfacción de pulsiones, deseos y necesidades, por una parte, y el respeto de los imperativos morales y superegoístas (consciencia o ideal del ser), por la otra.

Al principio el protagonista-niño suele elegir satisfacer inmediatamente y totalmente las pulsiones ligadas al placer, como sucede a los pequeños cerditos del cuento "Los tres cerditos", que prefieren jugar más que trabajar para construir una casa verdaderamente segura contra el lobo. Después, aunque este modo de hacer lo pone en una situación de riesgo, daño o simplemente malestar e incomodidad, éste aprende a mediar entre lo que está unido a la necesidad pulsional, al deseo, al placer y lo que deriva, por el contrario, de la experiencia y de la oportunidad de interiorizar de algún modo las reglas de la convivencia social y la ley de la realidad: el cerdito grande sabe en efecto renunciar momentáneamente a las ganas de jugar, ejecutando un proyecto de comportamiento y una estrategia de acción que lo pondrá en condiciones de tener ventaja sobre el lobo. Esto sucede de cualquier

modo sin excesiva mortificación de lo que gusta de verdad al niño-protagonista y con una implícita valorización de los proyectos de acción y de los estilos de comportamiento expresados por los diferentes individuos en determinadas situaciones. El cuento, en suma, propone al niño modos para conjugar de manera satisfactoria y provocadora de futuras evoluciones la tendencia instintiva a comportarse según deseos y necesidades - según el placer - y la necesidad de comportarse según el deber.

El tema de fondo propuesto al niño por el cuento es el de la construcción de la identidad personal. Sin embargo no es fácil encontrar y construir una identidad propia y positiva para vivir con conocimiento y serenidad, sobre todo si nos comparamos demasiado a menudo a otros y conseguimos ver sólo o, sobre todo, lo que no somos. Es lo que le sucede al Patito Feo que, mientras que se compara con otros (el pequeño de mamá pato, del pavo, del pato salvaje, etc.) no puede nada más que sufrir por su diversidad y sus carencias. Sin embargo llega el momento en el que el patito intenta echar fuera los miedos de ser juzgado y comienza a comportarse como de verdad desea.

"Fue tentado a esconderse, se avergonzaba, él tan feo y torpe; pero deseaba mucho acercarse a ellos (a los cisnes, aquellos cándidos pájaros que él amaba tanto), y no importaba si lo hubieran echado o quizás muerto a picotazos". Sucede entonces el milagro del nacimiento o del (re)nacimiento, gracias al cual el patito intuye y acoge sin reservas la propia identidad. "El agua lo acogió haciéndolo tiritar e, improvisadamente, el patito vio su imagen reflejada en el espejo azul y se quedó asombrado. También él era un cisne, un blanco y bellissimo cisne grande con el porte majestuoso. Fue tan feliz, inmensamente feliz" (Andersen, 1983).

Tal tarea -la construcción de la propia identidad- no es de cualquier modo algo personal o privado en cuanto que, como el cuento nos enseña, se realiza esencialmente en la relación con los otros y a través de un proceso de fin y modular construcción compartida entre el niño y la madre, padre y otros partenaires sociales (Schaffer, 1984 y 1990). Muchos entre los que han estudia-

do el significado y la importancia del cuento en el mundo infantil han sacado de hecho a la luz que el mensaje de esperanza del que éste es portador exige participación activa e implicación, ya sea del protagonista como de las personas que él encuentra en su camino. La eficacia del cuento, en otras palabras, está en la tranquilidad que éste sabe inducir en quien lo lee o lo escucha con respecto al objetivo -a crecer y a convertirse en un adulto sereno y equilibrado- y a la posibilidad de tener al lado, en este fatigoso y también doloroso recorrido, figuras positivas que podrán y querrán echar una mano. El cuento, en efecto, es portador también de un mensaje de confianza en la solidaridad humana, entendida como coparticipación en las vicisitudes de los otros y cooperación en la resolución de los problemas.

Los niños comprenden con gran rapidez y prontitud este nivel de mensaje del cuento, nivel que, en todo caso, puede más fácilmente escapar al adulto. Más allá de las palabras o del significado de superficie, que pueden una que otra vez reenviar a hechos extraños, cómicos o tan repetitivos que aparecen privados de sentido actual, el niño coge rápidamente el nivel simbólico y el mensaje verdadero del cuento, sintonizando empáticamente con él. Ningún niño y niña toma de hecho al pie de la letra la lucha del héroe para la conquista del reino. "El convertirse en un rey o en una reina en la conclusión de la historia simboliza una condición de verdadera independencia, en la que el héroe se siente seguro, satisfecho y feliz (...). Ningún niño o niña cree que un día llegará a reinar sobre un reino diferente del de la propia vida. El cuento le asegura que un día este reino podrá ser, pero no sin lucha" (Bettelheim, 1977, p. 125).

Alguna reflexión: el cuento como recurso educativo

No entiendo afrontar un nuevo argumento -aquel del cuento como versátil y fecundo recurso educativo- que, dada su capacidad, reclama un discurso profundo y, por lo tanto, merece ser afrontado en otra ocasión.

Deseo sólo hacer alguna reflexión muy sintética. Estando tan cercana al mundo psicológico del niño y de la niña y proponiendo un modelo de experiencia cond divisible de la infancia de cada tiempo, conviene ofrecer muy frecuentemente el cuento a los niños y a las niñas como situación de experiencia ya sea familiar como "escolar". Cuando se hace en familia, conviene hacer de modo que el niño/a no juegue siempre solo/a, sino más a menudo con un adulto o con un niño más grande a quien pueda y quiera confiarse. Con su compañía o complicidad, el pequeño se aventurará en efecto más a gusto en el mundo mágico del cuento; con su sostén, se identificará, es decir, "simulará" ser el mismo protagonista y adoptará simbólicamente sus estrategias de elección y solución de los problemas.

Además, el cuento puede y debe convertirse en material de uso cotidiano también en la escuela más que en familia, en este contexto éste puede ser de hecho un estimulante objeto de juego creativo, es decir, de descomposición y recomposición de su trama y de invención (Rodari, 1973). En la escuela, en fin, el cuento debe ser inserto o construir la materia prima de un proyecto educativo o de experiencia intencional (Dallari, 1980). Esto quiere decir que éste debe convertirse no en un instrumento didáctico o de enseñanza sino, al contrario, en una situación casi cotidiana a proponer a los niños con la finalidad de sostener los procesos de individualización y madurez emotivo-afectiva y como "puerto franco" en el que consolidar, extender y reflejar su experiencia y conocimiento del mundo.

Referencias bibliográficas

Axia, G. y Grazian, L., (1982), *Che cosa c'è in una favola femminista?*, en "Età evolutiva", n° 11, febbraio

Bettelheim, B., (1977), *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1976)

Bettelheim, B., (1987), **Un genitore quasi perfetto**, Feltrinelli, Milano (ed. r. 1987)

Bondioli, A., (1988), **Per una didattica psicoanalitica del gioco**, en "Bambini" ottobre

Dallari, M., (1980), **La fata internazionale**, la Nuova Italia, Firenze

Fiocchi, A. e Negro Sancipriano, E., (1979) **Il mondo magico nel bambino**, Einaudi, Torino

Fonzi, A., (a cura di, 1982), **Il pensiero magico infantile**, en "Età evolutiva", n° 12, giugno

Le più belle favole di Andersen, (1983), Nuove Edizioni Carroccio

Lévi Strauss, C., (1964), **Razza, storia e altri studi di antropologia**, Einaudi, Torino

Maruccia, A. M. e Tognon, A., (1990) **Fiabe? sì, grazie**, en "Bambini", giugno

Negro Sancipriano, E., (a cura di, 1984), **I riti dell'infanzia** en "Età evolutiva", n° 17, febbraio

Ponzo, E., (1982), **La sollecitazione della dialettica magico logica**, en Fonzi, A., (1982), **Il pensiero magico infantile** cit.

Propp, V., (1949), **Le radici storiche dei racconti di fate**, Einaudi, Torino

Propp, V., (1966), **Morfologia della fiaba**, Einaudi, Torino

Rodari, G., (1973) **La grammatica della fantasia**, Einaudi, Torino

Schaffer, R. H., (1984), **L'interazione madre-bambino. Oltre la teoria dell'attaccamento**, Angeli, Milano (ed. or. 1977)

Schaffer, R. H., (1990), **Il bambino e i suoi partners**, Angeli, Milano (ed. or. 1984)

Vegetti Finzi, S., (1988) **Quando i bambini si raccontano favole**, en "bambini", ottobre

*En los años setenta se pensaba que el cuento no estaba del lado del niño y, sobre todo, de las niñas porque valoraba roles sociales de las mujeres dependientes de los hombres.

*Emoción y razón (o magia y lógica) son dos modos complementarios del sentir y del pensar.

*El cuento es una cosa "buena" para los niños y las niñas.

*Los temas y las estructuras de los cuentos que provienen de países y culturas diversas parecen sorprendentemente similares: la aventura del crecimiento del hombre de convertirse adulto.

*¿Por qué el cuento gusta tanto? Porque a través de personajes comunes e historias cotidianas representa los problemas de todos e indica caminos y estrategias para resolverlos.

*El cuento proporciona una respuesta al problema fundamental del desarrollo y de la vida, "¿quién soy yo?", consintiendo al niño y a las niñas deseos y necesidades personales, por una parte, y el respeto de las reglas o de las necesidades de la realidad, por la otra.

*El cuento ofrece a los niños y niñas un mensaje positivo y de esperanza: no obstante los obstáculos y las dificultades, cada niño/niña conseguirá crecer y se convertirá en un adulto bastante "bueno".

*El cuento es pues un recurso educativo, ya sea en familia como en la "escuela".

LEER EN LA ESCUELA

Antonio Fernández López*

Defender la lectura es, en alguna forma, poner el mundo patas arriba. Hay algo de corrosivo, de inquietante, de incierto, de imprevisible, en el hecho de decir que las personas tienen que leer. No ha brillado este país precisamente, por la defensa de todo lo que la lectura, con su acompañamiento de libertad de pensar lleva consigo. Aquello de "lejos de nosotros el vicio de pensar", junto a lo de "que inventen ellos" han sido, y me temo que en alguna medida aún hoy sigan siendo, los discursos de la cultura dominante. Por eso, pienso que de alguna manera, hay que echar un poco las campanas al vuelo al poder estar participando en un acontecimiento que promueve la lectura y que está apoyado por la Administración.

Lo que sucede es que las primeras impresiones, después tienen que ser muy matizadas por un conjunto de elementos que viven a su alrededor y que las agradecen, si es para bien, o las ahogan si es para mal. Y puede que nos haga falta destacar una serie de matices que completen la primera sensación. A pesar de todo, lo dicho, dicho está.

En un ayer demasiado cercano para ser olvidado, todo lo que significaba lectura, sin más, era considerado ni más ni menos que como una pérdida de tiempo. El poder establecido, no sólo no incluía nada que la lectura pudiera referirse en ninguna de sus cuestiones académicas sino que, por qué no decirlo, cualquier forma

* M.C.E.P. Granada

de lectura era perseguida porque significaba, cuando menos, una manera de distraerse de las cuestiones fundamentales, todas ellas recogidas y promovidas exclusivamente por los libros de texto. Estos eran, y me temo que en muchos sitios sigan siendo aún, los verdaderos catecismos del conocimiento, con los cuales se alcanzaba todo el saber deseable y sin los cuales no había forma de saber nada que mereciera la pena.

Por eso se puede decir que leer es tantas cosas y tan distintas a las que hemos venido viviendo, casi hasta hoy, y tal vez todavía hoy. La lectura está ligada a la representación simbólica del mundo, el desarrollo de la imaginación y a la posibilidad de crear otros mundos posibles. La lectura es, también, un acto individual en el que, utilizando como vehículo algo que otra persona ha visto, escrito o soñado, yo tengo la posibilidad de elaborar mi propio criterio con lo que ofrecen, a la vez que me da pie a mí para poder elaborar yo mis propios criterios sobre lo que estoy viviendo, leyendo o soñando e, incluso, hasta montar mi propia versión sobre la vida, las cosas, las personas. Todo este poder de interiorización, de elaboración personal y de expresión es lo que hace del hecho de leer algo verdaderamente revulsivo con relación a la cultura que hemos vivido.

No se trata de buscar mitos a los que acogerse como forma de lavarse las manos y decir en este momento que si los niños leen nuestro trabajo éste se puede considerar terminado. Los niños tienen que leer pero por haber recorrido todo un camino previo que los lleva a alcanzar ese grado de madurez y de educación que les permita vivenciar la lectura, hacerla suya, saber acoplar las sensaciones y los conocimientos obtenidos de ella al aquí y al hoy de cada uno. Porque nuestro objeto con la lectura no debiera centrarse en sacar de los miles de niños que pueblan las escuelas de hoy unos cuantos genios que nos brinden unas cuantas obras inmortales. Sin decir que esto está mal, lo que realmente necesitaríamos sacar del contacto de los niños con todo el mundo del símbolo es toda una generación de personas más maduras, con un alto sentido crítico y mucho más capaces de enfrentarse a la vida y al futuro de lo que hemos sido nosotros.

Leer en la Escuela es, además, una de las muchas cosas distintas que la Escuela debe introducir como propias y hacer que formen parte de su propia naturaleza. Flaco servicio haría una Escuela en la que los libros pudieran circular si los niños y las niñas tuvieran que seguir sometidos a todo un régimen de disciplina en el que no se pudiera expresar libremente lo que cada uno piensa y siente.

Todas las personas que llegan a la Escuela saben leer, aunque muchos de ellos no sepan leer letras. Hay, por tanto, que promover todo un sistema alternativo de trabajo en el que cada uno pueda contar la vida que ve, su propio modo de interpretar el mundo que le rodea para, a partir de él, que a cada uno, a su manera, le vaya naciendo el deseo de completar y hacer más grande el mundo que conoce. Esta es otra forma de promover la lectura, aunque no tenga que partir necesariamente de los libros. En última instancia, los libros existen porque existe una realidad a partir de la cual, se puede empezar a contar.

Y es que cuando nos enfrentamos con el hecho de leer, de manera institucional, no sólo debiéramos mirarlo desde el punto de vista de la producción de conocimiento, aún en el caso de que ese conocimiento pueda ser alternativo, ni valorarlo con criterios cuantitativos sino que hay unas componentes placenteras en el hecho de leer que también la Escuela tiene que conocer y respetar como componentes de un trabajo. No se trata sólo de que los niños deben leer en este momento porque hemos encontrado que se trata de una mejor manera de prepararlos para el futuro que les espera y para el cual, hoy ya, nosotros no tenemos propuestas válidas que resistan siquiera diez años de evolución histórica. Leer también es una buena forma de emplear el tiempo.

Estamos en un momento en que empezamos a interiorizar que los adelantos que se van produciendo nos superan y no podemos caminar a su ritmo por más que lo intentemos. Podría parecer como una forma de sumisión a una cultura que se nos escapa, el hecho de concederles a los niños esta especie de ventana de socorro para que se salven de un mundo en el que nosotros nos vemos

perdidos. Todo esto es mentira, pero leer tiene que ser más que eso aún. Se trata de que la Escuela no esté terminada, sino que sea algo que, entre todos y con la colaboración de todos vamos configurando un poco cada día. Se trata de que los maestros no tenemos ninguna varita mágica con la que vamos configurando en cada momento dónde está la verdad y dónde la mentira y qué cosas son las importantes y cuáles no. Este ha venido siendo nuestro papel durante bastante tiempo y creo que los resultados nos han quedado más bien un poco descoloridos y faltos de brillo.

Hoy estamos hablando de la lectura, en la Escuela se ha enseñado a leer a muchos miles de niños y, sin embargo, en muy raras ocasiones nuestros niños nos han visto a nosotros leer y, mucho menos, gozar con la lectura. Por eso intentaba plantear que no se trata sólo de ver cuántos libros han de leerse en este momento los niños para que los aprobemos, ni siquiera que sean libros exclusivamente lo que los niños tengan que leer. Que cuando hablemos de lectura estemos pensando verdaderamente en algo muy amplio que pasa por que tanto el lenguaje hablado como el escrito se conviertan en piezas básicas del sistema educativo y que hablar de lectura no debe ser una nueva y moderna forma de segregación de niños, entre los que leen libros y los que no los leen, cosa que la mayoría de las veces tiene mucho que ver con las condiciones económicas, culturales, de la familia y del entorno. Se puede leer también en la Escuela todo el proceso de cría y engorde de los cerdos o los diferentes pasos que hay que realizar para arreglar una rueda de un coche o cuáles son las razones por las que este pueblo no dispone de un médico o quién ha mandado que la gente se muera cuando no se quieren morir. Hay muchas cosas que leer en este mundo, por eso es tan fundamental que introduzcamos este concepto en la Escuela.

Por eso decía al principio que leer era, en cierto modo poner el mundo patas arriba. Por una parte, necesita que nosotros nos replanteemos cuál es verdaderamente nuestro papel, fuera y al margen de los estereotipos para los que se nos ha educado y encontremos nuestro verdadero sentido y nuestra verdadera aporta-

ción en medio de un grupo de niños; y por otra, y una vez que ésta haya quedado más o menos clara, hacer de la Escuela una especie de fábrica de pensamiento en la que se camina hacia muchos sitios, tantos como personas la poblamos, y se valore, no sólo el punto de llegada al que nos dirigimos, cosa que la mayoría de las veces está muy poco clara, sino, sobre todo, cada uno de los pasos que vamos dando en los que vamos poniendo nuestros cinco sentidos para que cada uno de ellos nos vaya dejando ese paso placentero que nos permite tener ganas de echar el siguiente paso y se convierte, además en el mejor indicador de cuál debe ser verdaderamente el camino que debemos seguir.

La Escuela puede estar viva y todo el mundo y cada uno de los fenómenos que lo pueblan puede estar necesitado de que cada uno de nosotros lo vaya leyendo palmo a palmo. Seguramente que, entonces, valdrá la pena realizar determinados esfuerzos a los que los niños no le ven sentido porque sienten que los finales están ya establecidos y eso es algo parecido al jugador con las cartas marcadas cuando el contrario no conoce las marcas. Se tiene entonces la sensación de que te están tomando el pelo y de que tu intervención, en realidad no significa nada.

Quizá, para terminar, seamos nosotros los que tendríamos que empezar primero a leer en nuestra vida, en nuestro trabajo, en los libros que nos hicieron poseer una profesión y en lo que realmente significa nuestro trabajo y cuál es el sentido que le queremos dar. A lo mejor de esa lectura sacamos la mayor claridad para enfrentarnos a la Escuela con una visión un poco diferente a la de ganarnos nuestro sustento, visión muy respetable, pero pienso que un poco corta.

Leer es vivir muchas vidas y podemos hacerlo cada uno de nosotros. Los niños y las niñas también.



LOS PRIMEROS LIBROS

Antonio Fernández López*

No existe un sólo ser en este mundo que no sepa leer. Hemos creado la noción de analfabeto para dar hegemonía a una serie de aspectos culturales sobre otros a los que así, sin más, arrinconamos en una zona a la que hemos decidido denominar ignorancia.

Cualquier persona, tenga la edad que tenga, ante una imagen, es seguro que le pone nombre, la adjetiva y es capaz, incluso, de montar una historia en torno a ella. Seguramente, ante cualquier álbum familiar de fotos, podemos inventar una historia de cada foto, cada una de las innumerables veces que lo vemos a lo largo de la vida.

Quién no ha hurgado en los cajones más desusados de la casa para sacar a la luz viejos objetos que se guardan siempre sin ningún orden aparente. Los hemos ido sacando uno a uno y cada uno de ellos nos ha servido para rememorar toda una serie de acontecimientos, de vivencias, de situaciones de gran relieve en nuestro recuerdo, a través de las cuales, hemos revivido y recreado experiencias a las que hemos dado vida en el momento del recuerdo, sin ninguna garantía de que la verdad de los hechos fuera como nosotros la revivimos. Pero no ha valido, de todas formas.

Volvemos a guardar los objetos de nuevo y nos olvidamos de ellos hasta dentro de otra cantidad de tiempo indeterminada en la que, por casualidad, de nuevo nos pique el gusanillo y recurra-

* M.C.E.P. Granada.

mos otra vez a que nos digan cosas, a seguir leyendo en ellos, lecturas que tendrán poco que ver con las que nos habían dicho la vez anterior.

Todos leemos. Leemos en las imágenes, leemos en los objetos, leemos en las situaciones concretas. Cualquier cosa nos ofrece un mensaje que nosotros vamos descifrando con mayor o menor acierto según la claridad con que nos sentimos informados. Algunos de nosotros nos pasamos la vida recogiendo aprendizaje y conocimientos de este tipo de lecturas y no nos hemos sentido disminuidos por eso. Lo vemos como algo cotidiano, natural, como un hecho normal y corriente sobre la moralidad del cual no cabe cuestión porque lo valoramos bueno o malo, agradable o desagradable, según el contenido que el mensaje nos aporta en cada momento y en cada situación.

Mi primer libro, por tanto, debe ser mi voz, que me posibilita para contar todo lo que veo, todo lo que pienso, todo lo que siento. A través de mi voz puedo describir todas y cada una de las sensaciones que me produce mi contacto conmigo mismo, mi contacto con los otros seres que viven a mi alrededor y mi contacto con el ancho mundo y los miles de seres y de cosas de las que está compuesto.

SIGNIFICADO DEL SIMBOLO

Este es mi papa, dice un niño de tres años cuando contempla una foto de su padre. Y coge y usa y lleva y trae un trozo de papel, con la misma ligazón afectiva con que trataría a su propio padre. Y no es verdad que la foto sea su padre. La foto no es más que un trozo de papel con la imagen de su padre reproducida. La foto no es, en resumidas cuentas, más que un símbolo que a él le recuerda a su padre. Cuando nosotros vemos a un niño realizando la operación que comentamos estamos presenciando ni más ni menos que un acto de lectura. Se trata de interpretar unos símbolos.

El otro día, una niña de cerca de tres años estaba llorando y salió corriendo en busca del álbum donde se guarda las fotos de los padres, abrió la página donde se veía la foto de su madre y se consolaba ella sola en esta posición. La lectura de esa foto, no sólo le servía a esta niña para reconocer a su madre en ella, sino que la utilizaba para resolver una necesidad concreta que ella tenía en un momento dado.

Aquí se encierra, desde mi punto de vista, el significado de la cultura. Si todo lo que aprendemos no nos sirve para hacer que nuestro mundo simbólico, nuestro pensamiento, nuestra memoria, se enriquezca y al mismo tiempo nos ligue el afecto y sea capaz de responder de una manera o de otra a toda la serie de situaciones afectivas por las que atravesamos a lo largo del día, la verdad es que su sentido se escapa a nuestro interés y, en el caso de que lo aprendamos porque nos veamos obligados a ello, no los incorporaremos a nuestra vida de aquí y de hoy.

EL LIBRO DE NOSOTROS

Cada comienzo de curso, una vez que todos los niños se han incorporado a su grupo, les hacemos fotos a cada uno de ellos y, con el conjunto, se pone un gran mural en la pared, procurando que se encuentren a una altura a la que ellos puedan llegar con facilidad. Se recubre bien con un plástico fino y transparente y se deja allí todo el tiempo que sea necesario. En los más pequeños, es posible que el mural se pase el curso entero. En los que ya tienen más de tres años, seguramente lo que hay que hacer es, unos meses después de haber puesto el mural, quitarlo con cuidado, recortar cada una de las fotos que allí hay puestas y hacer un libro con ellas para que pase a formar parte de la biblioteca de la clase como un libro más.

La clase en la que esté puesto el mural con la foto del grupo, ya no podrá ser una clase, sino que tendrá que ser, necesariamente, su clase porque todos y cada uno de los niños se encuentran allí de manera permanente. Yo, de todas formas, no quiero argumentar a favor de esta manera de hacer lenguaje y de provocar el

aprendizaje ligado al afecto. Me parece tan indiscutible su sentido que lo más que puedo hacer es invitar a todos los compañeros a que lo experimenten. EL LIBRO DE NOSOTROS debe convertirse en el primer libro que entre en cada clase de niños menores de ocho años.

Naturalmente, tanto este libro como los que se van a comentar después, no se ponen en la clase para racionalizar después su nivel de utilidad, sino para producir en los niños la sensación de que están en un terreno que es verdaderamente suyo y que lo pueden usar a su antojo. Este libro, tanto cuando está en la pared, como cuando se ha convertido en un libro más de la biblioteca de clase, sin duda se convierte en el primer libro de la clase en la preferencia de los niños. No es de extrañar, ya que ellos son los verdaderos protagonistas.

OTROS LIBROS

Aunque es más difícil para verlo realizado, otro de los libros que procuramos que no falte en nuestras clases es el LIBRO DE LOS PADRES. La verdad es que les suele dar bastante vergüenza y, yo creo que, en el fondo, les parece ridículo que sus niños los estén viendo en fotos en la clase. Pero nosotros les insistimos hasta que logramos que nos ofrezcan fotos, siempre por separado, tanto del padre como de la madre. Pueden ponerse también durante un tiempo en la pared, como hemos hecho antes con el LIBRO DE NOSOTROS, pero debemos procurar, tanto si se ponen en la pared, como si les vamos dando forma de libro convencional, con sus páginas separadas, que cada persona ocupe una página, con el fin de que cada persona de las que allí se reflejan tengan valor por sí mismas, independientemente de que en casa puedan vivir juntas dos de las personas que tienen su foto aquí. Claro que esto es una cuestión con implicaciones ideológicas claras y depende de cómo vea cada uno este asunto de la familia y del valor que le quiera dar. Lo que importa es que el libro se haga.

Casi todos los años, en alguna ocasión solemos llevar a los niños al tren. Si son muy pequeños, lo que hacemos es que llegamos hasta la estación, nos paseamos por ella, vemos los vagones, nos colamos por alguno de ellos, y con eso nos vamos a la Escuela satisfechos. Si tienen más de tres años, nos organizamos y hacemos unos pequeños paseos en tren de unos veinte kilómetros para que ellos experimenten la sensación de viaje de una manera más completa. Todo el acontecimiento se realiza llevando uno de nosotros una máquina de fotos y, una semana después del suceso, en la clase aparece un nuevo libro EL LIBRO DEL TREN con el que se realiza la misma operación que la que hemos descrito para con los anteriores.

Otras veces, el suceso no es tan constante como suele ser el del tren, pero el significado y el resultado sí son los mismos. Cada cosa de cierta relevancia que hacemos con los niños, casi siempre va unida a ese almacén de imágenes que puede suponer la fotografía y acto seguido, pasa a formar parte de la memoria colectiva a través del mural y, en su día, como un libro más de la biblioteca de clase. Otros libros que viven y que los hemos escrito entre todos son EL LIBRO DE LAS VACAS, fruto de un viaje a la Cooperativa Santiago Apóstol de los Pastoreros, o el LIBRO DE LOS CUMPLEAÑOS, que suelen ser acontecimientos de cierta significación, tanto si se celebran en la Escuela, como les pasa a la mayoría, como si se celebran en las casas, de las que siempre hay una foto que nos pueden traer para que vaya formando parte de nuestra historia.

CADA COSA A SU TIEMPO

Con esta serie de propuestas, sencillas casi todas como podéis comprobar, en realidad no se trata más que de intentar no empezar la casa por el tejado sino por los cimientos. Estos niños se sienten protagonistas de su propio aprendizaje porque verdaderamente lo son. Se sienten importantes, valorados, ocupando unos espacios y unos tiempos que son verdaderamente suyos y no sólo de palabra. Porque la verdad es que de palabra casi todos cumlgamos en muchas cosas. Lo que luego suele fallarnos es la puesta

en práctica de eso que decimos con la boca y que, la mayor parte de las veces, se ve desmentido por lo que hacemos. Como supongo que se podrá comprender no son los libros que hemos comentado, los únicos que ocupan nuestra biblioteca de clase. Los he destacado porque pueden servir de propuesta para otros compañeros y compañeras, pero la biblioteca de clase está llena, además de otros libros que serán motivo de comentario de otro trabajo.

Lo que sí es indudable es que los niños y las niñas siempre estarán más ligados a los que he comentado, sencillamente porque ellos y ellas forman parte de las historias que se desarrollan. Son sus libros, y no unos libros cualesquiera.



UNA GLOBALIZACION DE LA ETAPA 3-6 AÑOS A PARTIR DE LA CORPOREIDAD

OTRA VISION INFANTIL

Pilar Bravo *

Actualmente, en no pocos procesos preescolares, los niños y niñas son "devoradores" de fichas y loros que se saben un método de lectura por repetición (sin comprender el significado de lo que leen) y sin embargo muchos de esos alumnos y alumnas son incapaces de obedecer o entender frases o consignas orales como: "ve hacia la puerta", "mira al techo", "ponte debajo de la ventana", "toca el borde de la pizarra", etc.

Llegan a primero aplatanados, pasivos, sin vivacidad, ni espontaneidad para hablar sobre algo que les guste, incapaces de elegir o proponer; pero eso sí, su "Micho nº1" y a veces el 2 (u otro método de lectura) sabido y un montón de grafías (letras y números) incorrectamente aprendidas respecto a direccionalidad.

Algunos dicen que hay niños que piden aprender a leer, para justificar su postura. En estos niños habría que investigar si ese interés por aprender es tan espontáneo como dicen o es consecuencia de la "mentalización" de los padres.

Dudo que, siendo incluso lo primero, el niño lo eligiese así voluntariamente, a la hora de presentarle como alternativa jugar con sus compañeros, saltar, cantar, moverse, chillar, trepar, etc.

Hay por supuesto niños superdotados curiosos y con verdaderos deseos e interés por aprender a leer a edades tan tempranas,

* Maestra de Educación Infantil de Málaga

pero es un porcentaje muy bajo y que se les dé lo que desean, no implica "atosigar" al que no lo desea, o no está maduro intelectualmente, o dejar de hacer en esa etapa cosas más adecuadas y necesarias que el aprendizaje de la lecto-escritura. Estamos robándoles la infancia a la mayoría de los niños y niñas, sobrecargándolos de trabajos impuestos, obligándoles a la adquisición de unos conocimientos inadecuados a su etapa de madurez intelectual y creando rechazo a los aprendizajes a una edad tan temprana.

El niño/niña necesita una escuela viva y activa, por medio de manipulaciones, percepciones, sensaciones y vivencias (a través de su cuerpo) y no tantas fichas (didácticas pasivas) ni tanta explicación de la maestra (didácticas transmisivas).

Es necesaria una escuela así hasta finalizar la Primaria, pero todavía es más urgente y perentoria en la etapa infantil, donde el niño/niña tiene tanta necesidad de moverse y descubrir, conocer y utilizar sus sentidos de una forma tan atractiva como es la participación activa y el juego. En resumen: dejar de hacer sujetos receptivos/pasivos, descoordinados, atosigados... olvidarse de la lecto-escritura y dedicar el noventa por ciento del horario a las áreas corporal, verbal, artística y socio-afectiva.

POSIBLE ALTERNATIVA A LO QUE SE ESTÁ HACIENDO.-Tomando el cuerpo como núcleo aglutinador o punto de referencia, por ser el material más cercano al niño, el que más le interesa y el más económico, se podría desarrollar sobre el primer apartado de infantil (a/ Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción) la siguiente globalización: Mi cuerpo oye y escucha, toca y siente, huele, saborea, ve, se mueve y se orienta en el espacio, se relaciona con los demás, juega.

1º- Mis oídos oyen sonidos de personas, animales y cosas.- Vamos a descubrirlos y hacerlos entre todos. Siempre el profesor/profesora, debe dejar la iniciativa a sus alumnos/alumnas, no sólo en esta clase de ejercicios, sino en todo tipo de aprendizaje, ya que la labor del buen profesional es orientar, completar (si

algo quedó olvidado) y sobre todo despertar/potenciar la creatividad, participación personal y activa de los niños/niñas en sus propios aprendizajes.

Personas.- Palmadas, pitos, golpes de manos o pies (sobre madera o suelo) llantos, risas, gritos de miedo, gemidos de dolor (al ver un fantasma, pillarse un dedo, etc.) silbidos, siseos, aplausos, toses, hablar, eructar, sonare la nariz, estornudar, cantar, etc.

Mis oídos también pueden escuchar cuentos y narraciones en clase y en casa.

Animales.- Piar, ladrar, maullar, rebuznar, croar, relinchar, cacarear, rugir, aullar, canto del gallo, mugir, zumbar, cri-cri del grillo, cigarra.

Instrumentos.- Zambomba, platillos, trompeta, tambor, pandero, triángulo, piano, guitarra, flauta, castañuelas, violín, acordeón, campanilla, crótalos, xilófonos, maracas, etc.

Llevar los que se puedan a clase (niños/niñas y profesor/profesoras) y los que no grabados en cintas.

Sonidos de la casa.- Teléfono, grifo, timbre de la puerta, cisterna, abrir y cerrar la puerta, televisión/radio, batidora, ventilador, máquina de coser, de escribir, correr cortina, etc.

Ruidos de la calle.- Moto, coche, autobús, bocinas, camión, sirenas de bomberos, de ambulancias, coche policía, etc.

Ruidos de la naturaleza.- Viento, lluvia, olas, granizos, etc.

2º- Mi cuerpo puede tocar y sentir.- Mi cuerpo es hermoso. Con mis manos puedo tocar las distintas partes de mi cuerpo y las de mi compañero/compañera, para sentir su forma y aprenderlas.

- ¿Qué cosas puedo tocar en mi casa? ¿En la escuela? (las digo y las toco).

- ¿En la calle? ¿En un coche? ¿En el campo? ¿En la playa? ¿En la piscina? ¿En la montaña? Etc.

Con mis manos también puedo acariciar, dibujar, colorear, moldear, picar, recortar, doblar, estrujar, estirar, alisar, mover marionetas, etc.

Puedo tocar madera, corcho, estropajo, papeles de distintas clases (seda, cebolla, folio, cartulina, charol, estraza, lija, etc.) telas de distinto grosor y textura, algodón, harina, azúcar, arena, mármol, ladrillo, baldosa, hilo, cuerda, esponja, plástico, piedra, metales de distintos pesos, pieles de animales, cuero,... lo suave, lo rugoso, liso, áspero, blando, duro, etc. Que sean los propios niños los que lleven los materiales que puedan a clase y luego la maestra/maestro clasifica y ordena.

Quando ya tengan educado y sensibilizado el sentido del tacto, con los ojos cerrados, deben adivinar lo que han sacado de una bolsa o caja llena de objetos, sólo tocándolo con sus manos.

Mi cuerpo puede sentir: frío, calor, besos, abrazos, cariño, enfado, alegría, tristeza, susto, dolor,... ¿Qué me da alegría? ¿Qué me asusta? ¿Qué me pone triste? ¿Qué me causa dolor?

3º- Mi cuerpo puede oler.- Lo mismo que en el apartado anterior, se deben llevar a clase cosas o líquidos cuyos olores despiertan sensaciones olfativas en los niños/niñas.

Hay olores agradables: frutas, perfumes, flores, café, vino, leche, la comida que hace mamá.

Otros olores son más o menos desagradables: vinagre, alcohol, amoníaco, sudor, podrido, basura, orines, caca, pies sucios, boca con dientes sin lavar, a quemado, etc.

Hay cosas que no tienen olor: agua, hielo, nieve.

4º- Mi boca nota el sabor de las cosas.- Hay sabores dulces, salados, ácidos, agrios.

- Me gusta el sabor de: naranjas, fresas, plátanos, chicles, helados, chocolates, bombones, leche, queso, yogourt, azúcar, caramelo, polo, batidos, tartas.

- No me gusta el sabor de: sal, limón, medicinas, vinagre.

- Hay cosas que no tienen sabor: agua.

5º- Mi cuerpo se mueve.- Mi cuerpo puede correr, saltar, gatear, revolcarse, subir, bajar, trepar, girar, colgarse en el aire, rodar en el suelo, balancearse, andar de puntillas, de talón, de rodillas, a cuatro patas, gatear, marchar lento, lentísimo, rápido, rapidísimo, (coordinando el movimiento a un ritmo marcado por un sonido como palmadas, triángulos, pandero, que va indicando la intensidad).

Puedo correr hacia adelante, hacia atrás, hacia a un lado u otro, saltar con un pie, con el otro, con los dos juntos, etc.

En cualquier libro se pueden encontrar montones de ejercicios.

6º- Mi cuerpo se orienta en el espacio.- ¿Por qué enseñar orientación espacial? Sólo con relación a la lecto-escritura es importante, porque hay bastantes niños/niñas que confunden b con d; 3 y £ , 6 y d , n y u .

Estos niños son diagnosticados a la ligera como disléxicos y llevados a los psicólogos. En la gran mayoría de ellos es simple desconocimiento, falta de aprendizaje correcto o asimilación de la orientación espacial.

Es fundamental para el trazado correcto de letras y números en el espacio primero y en el plano después, ya sea vertical (pizarra) u horizontal (mesa o ficha).

Mi clase tiene techo, suelo, un lado y otro. Si miro al techo miro arriba, si miro al suelo miro abajo. A un lado de mi clase

está (la puerta, percha, fichero, etc.) y al otro (ventanas, biblioteca, etc.).

El objetivo es darle al niño puntos de referencia de las 4 ó 6 (delante y detrás, arriba y abajo, derecha e izquierda) direcciones de la orientación espacial. Para trabajar los conceptos delante/detrás, también se puede utilizar la propia clase: Me pongo delante de mi mesa, detrás de mi silla, delante de mi silla, detrás de mi mesa.

Por parejas uno quieto y el otro se pone delante y detrás de él. Cambiar después al activo por el pasivo para que ambos actúen.

Estos conceptos, al final de los cinco años o principio de los seis (cuando ya estén bien asimilados uno a uno) puede compliarse trabajando dos o tres conceptos a la vez: arriba a un lado, abajo delante, detrás arriba, etc.

Ponen en esas posiciones la mano, un lápiz, una pelota, un globo, etc.

7º- Mis ojos ven.- ¿Qué veo en la clase? ¿En el colegio? ¿En la cocina de mi casa? ¿En el comedor? ¿En el dormitorio? ¿En el cuarto de baño?

¿En un tren? ¿En una estación? ¿En un barco y un puerto? ¿En un avión y un aeropuerto? ¿En un jardín? ¿En el campo? ¿En el cielo? ¿En una tienda de juguetes? ¿En un cumpleaños? ¿En una boda? ¿En un zoológico? Etc.

Los niños han de investigar en casa, colegio, calle, láminas y libros (de la biblioteca de clase, colegio, de su casa) para ir descubriendo las distintas cosas que hay en los sitios referidos. Se puede luego completar con dibujos de cada uno de ellos en general, o las cosas que han descubierto y visto los niños en particular.

Mis ojos ven colores, formas, tamaños y cantidades.- Veo colores y aprendo sus nombres. Cosas, que hay de color verde, azul, amarillo, blanco, negro, rosa, marrón, morado, etc.

Igual (=) y no (≠) en color.

Tamaños.- Hay fotocopias y modelos para que el profesor/profesora pueda elaborar material manipulativo de forma muy económica. Son dibujos muy atrayentes para el niño/niña, de distintos tamaños.

Secuenciación.- Grande y pequeño o mayor y menor

- Grande, mediano y pequeño
- Ordenar 3 tamaños diferentes del grande al pequeño o a la inversa.
- Idem con 4 tamaños
- Idem con 5 tamaños
- Idem con 6 tamaños

Igual (=) y no igual (≠) en tamaño.

Formas.- Hasta ahora en los bloques lógicos se han usado las formas triángulo, cuadrado, círculo. No tengo nada contra ellas, pero son formas frías, poco atractivas para el niño y además puede aprenderlas más adelante.

En esa edad hay otras formas que atraen y dicen más al niño/niña:

- 3 formas de animales (mariposa, pulpo, elefante) en dos o tres colores y tamaños distintos, que se hacen de cartulina plastificada o con papel airón, fix, para que no se estropeen con el uso.
- 3 formas de juguetes (tambor, muñeca, trompeta)
- 3 frutas, 3 cosas que les gusten (tarta, helado, caramelos)
- 3 medios de transporte (avión, barco, autobús, etc.).

Una vez dibujados en cartulina y plastificados se les hacen etiquetas en blanco que representen los colores, formas y tamaños elegidos en positivo y negativo, para que el niño/niña aprenda a definir una cosa por lo que es y por lo que no es.

- 1.- Series por colores, tamaños y formas.
- 2.- Series de piezas con una propiedad común y dos distintas. Ejemplo: igual color y distinta forma y tamaño.
- 3.- Series con dos propiedades comunes y una no. Ejemplo: color y tamaño y distinta forma.
- 4.- Series de piezas que no tengan ninguna propiedad en común, ni color ni tamaño, ni forma. Ejemplo: 1ª Avión azul grande; 2ª Camión amarillo pequeño; 3ª Barco verde grande; 4ª Camión mediano azul, etc.

Todas estas series debe leerlas el niño, diciendo las propiedades comunes y no comunes.

- 5.- Se eligen 4 figuras y un equipo las observa durante 1/2 minuto. Luego otro equipo les tapan los ojos con las manos. Se quita una de las cuatro figuras y al abrir los ojos deben adivinar de cual se trata.
- 6.- Igual pero en vez de quitar una figura añadir otra nueva.
- 7.- Igual pero en vez de quitar o añadir una figura más, cambiar una de las cuatro por otra distinta. Deben adivinar cuál ha sido cambiada.
- 8.- Eligiendo el maestro/maestra una pieza cualquiera, deben por medio de las etiquetas positivas definir las tres cualidades de la misma.
- 9.- A la inversa, la maestra/maestro expone las etiquetas y el alumno/alumna debe deducir y coger de los bloques lógicos la que corresponda.
- 10.- Igual procedimiento, pero con etiquetas negativas.
- 11.- Igual (=) y no igual (\neq) en forma.

Cantidad.- Unir y separar cantidades iguales y desiguales con productos andaluces: aceitunas, pasas, almendras, garbanzos (para casi todo podemos recurrir al medio) y si no palillos de dientes, bolitas de plastilina, habichuelas, etc.

Igual (=) y no igual (\neq) en cantidad.

Aprender los conceptos y signos igual y no igual en color, tamaño, forma y cantidad es imprescindible (junto con los de unir y separar cantidades) para llegar a la asimilación correcta de las operaciones de suma y resta numérica, utilizando simbología adulta ($4+2=6$; $8-3=5$) y que es la representación de los términos de una igualdad. Esto debe ser la conclusión final de todo el proceso, haciéndose actualmente la barbaridad de empezar por ese final a la edad de 4/5 años.

Respecto a la lecto-escritura, si el niño ha madurado estos pre- conceptos adecuadamente, no confundirá l con e (Igual forma pero distinto tamaño), $l \neq ll$ (son distintas en cantidad) así como m y n. Asimilaría mejor las distintas formas de las letras y los números.

8°-Mi cuerpo me sirve para comprender cosas (Conceptos básicos).

Comprender y aprender cosas tan importantes como:

-Abrir y cerrar la puerta o ventana de la clase, la cartera, los ojos, la boca, las manos, etc.

- Pongo mi cuerpo debajo de mi mesa y encima de mi silla. También mis manos, mis pies, mi cabeza, mi culo, etc.

- Corro a ponerme cerca de la pizarra, de un niño/niña con ropa de color rojo, azul, verde, etc.

- Me voy lejos de la ventana, fichero, biblioteca, etc.

- Pongo las manos, pies, cabeza, codo, rodillas, etc., lo más arriba posible y lo más abajo posible.

- Meted un dedo dentro de la nariz o boca del compañero y no vale sacar mocos ni dar bocados (si os atrevéis a dar esta consigna observaréis que unos niños/niñas se atreven y otros no, pero todos se rien, se lo pasan bomba y aprenden de maravilla el concepto dentro de).

- Pongo los pies dentro y fuera de mis zapatos. Mi lengua dentro y fuera de mi boca, etc.

- Pongo mi nariz en el centro de la palma de la mano, en el centro de mi mesa, del asiento de mi silla, etc.

- Toco el borde de la pizarra, puerta, ventana, libro, etc.

En el gimnasio o patio de recreo todos los niños pueden participar en todas las consignas. En la clase, en unas podrán participar todos y en otras se agruparán por equipos y cada uno de ellos trabaja una distinta, para que no se empujen, apelononen o formen demasiado alboroto. Lo ideal es que participen todos a la vez.

Hay casi noventa conceptos básicos como estos y otros de tiempo: antes y ahora - ahora y después - antes, ahora y después - mañana, tarde y noche - siempre y nunca - ayer, hoy y mañana - mucho, poco y nada - vacío y lleno - pareja y par - iguales y diferentes - redondo y cuadrado - hacia adelante y hacia atrás - vacío y lleno - más ancho que - más estrecho que - alrededor de - a un lado y otro - junto a - en fila - tantos como - más o menos que - etc.

El niño/niña debe comprender y asimilar todo esto antes de enseñarles un número, una letra o ponerle un lápiz en las manos.

También se pueden aprender estos conceptos utilizando objetos dentro o fuera de la clase: aros, pelotas, cuerdas, picas, telas, papeles de periódicos, tacos de madera, etc. Ejemplos: Me pongo encima del aro, debajo del aro, con el aro encima, con el aro debajo. En el centro del aro, en el borde, dentro, fuera, etc.

A esto se le puede añadir como consignas adicionales distintas posturas corporales: boca arriba, boca abajo, de pie, sentado, de rodillas, sobre un pie, etc.

Yo me limito a decir dentro (o fuera, borde, centro, etc.) de otra manera o postura distintas dos o tres veces en cada consigna, para que ellos mismos las descubran. Puede haber dentro del aro cuatro niños de pie, ocho de rodillas, tres sentados, seis a cuatro patas, etc.

Si no tiene aros, se puede dibujar en el suelo con tiza o hacer con cuerda y cinta aislante pegada en el suelo o papeles de periódicos. Querer es poder y son muy reducidos los límites verdaderamente imposibles de superar cuando se desea de verdad hacer una cosa.

Después de vivenciar estos conceptos por medio de su cuerpo o de forma manipulativa en la etapa infantil, se puede reforzar a principios del ciclo inicial de la misma forma o por medio de fichas, llevándolos ya a un plano más intelectual, cuando el niño ya sabe leer y escribir. Actualmente se empieza por el final.

9º- Mi cuerpo se comunica con los demás.- Hablando, por medio de gestos, dibujos, pictogramas.

- Yo beso y abrazo a papá, mamá, abuelos, compañeros/compañeras, amigos.

- También saludo a mis vecinos y otras personas que conozco.

- Formas de saludar que conozco y aprendo.

Otras personas, en otros países, saludan de forma diferente: indios, esquimales, árabes, chinos, etc.

Sobre comunicación, dibujos y pictogramas hay muchas cosas escritas en bibliografía infantil. Esto sólo pretende ser un guión o propuesta a desarrollar, completar y secuenciar.

10º- Mi cuerpo aprende a hacer las cosas solo.- (autonomía personal)

- Aprendo a ponerme y quitarme los zapatos, calcetines, jerseys, pantalón, falda, chaquetón, etc. (vestirme y desnudarme delante de un espejo).
- Abrochar y desabrochar botones y cordones de zapatos.
- Abrir, cerrar y utilizar correctamente el pegamento, punzones, tijeras, pinceles, etc.
- A dejar mi mesa y mi silla bien puestas y limpias de borraduras, papeles, palillos y restos de manuales.
- A tirar lo que sobra en la papelera de clase.
- Dejar los materiales que utilizo en clase en el sitio adecuado.
- Mis trabajos terminados, guardados y ordenados; a utilizar en casa correctamente el tenedor, cuchara y cuchillo.
- A recoger mis juguetes al terminar de jugar.
- Dejar mis ropas en orden cuando me desnudo.
- La ropa sucia en su sitio cuando me baño y me cambio.

En las reuniones con las madres/padres de los niños, se deben orientar a éstos para que colaboren en casa, con los profesores / profesoras, en este apartado.

11º- Mi cuerpo necesita unos cuidados.- (educación de la salud)

- Hábitos higiénicos a esa edad.
- Alimentación adecuada.

- Descanso y sueño.

- Enfermedad.

12º- A mi cuerpo le gusta jugar.- Rescatar los juegos populares y tradicionales de cada localidad o región.

- Juego libre o dirigido con los objetos, para descubrir todas las posibilidades de su cuerpo con relación a sí mismo y a sus compañeros.

Recomiendo para seguir desarrollando y madurando el plano intelectual de las alumnas/alumnos a través del cuerpo y los objetos, los siguientes libros:

"Aprender jugando" de la editorial Cincel, autoras Pilar Errazúriz y Lidia Martín.

"Una propuesta de actividades lúdicas para el desarrollo psicomotor" -autor Queralt Domingo Calvo.

"La pelota en el desarrollo psicomotriz", autor Pedro Pablo Berruete G, Núñez Editor (CITAP)- calle Londres, 41-2ª - Madrid 28028.





EN EL INFANTIL TAMBIEN SE INVESTIGA

Pepi Díaz

"La Investigación existe cuando nos hallamos frente a un problema cuya solución nos es necesaria y utilizamos para resolver los conocimientos anteriores de forma nueva y creativa" (F. Tonucci)

"El tanteo experimental es un proceso soberano de ajuste, búsqueda y progresión que se da en todos los individuos y en los diferentes estadios, bajo la repetición de los ensayos conseguidos, según los principios de economía, seguridad y capacidad" (C. Freinet)

De forma natural, y desde que nacen el niño y la niña investigan sobre sí mismos, sobre el mundo que les rodea por medio del tanteo experimental, utilizando sus conocimientos y conquistas en nuevas situaciones, en un proceso de construcción que no se detiene.

El juego, en todas sus formas, es el vehículo para esta investigación en la que ponen en acción lo que conocen: preveen, organizan, manipulan, establecen relaciones, elaboran procesos y se expresan; todo ello en interrelación de unos con otros.

Los niños y niñas que a los 3 ó 4 años llegan a la Escuela han estado utilizando esta estrategia de investigación constantemente y parece sensato plantearse que si les ha servido durante los años vividos (en los que han realizado trascendentales conquistas: la marcha, el habla,...) tiene que ser válida para seguir "aprendiendo" en la Escuela.

Pero la Escuela, de alguna manera interrumpe ésta investigación autónoma de los niños. Uno de los primeros mensajes que reciben al entrar en ella es "Basta ya de juegos, también hay que trabajar", y ese "trabajo" supone a veces repetir modelos de otros, hacer todos lo mismo; después la organización de la clase, lo que hace el maestro, lo que hacen los niños más mayores, etc. les irán marcando modelos, lanzándoles nuevos mensajes que les indican, de alguna manera, que su forma de aprender no vale para la Escuela, y aunque, a pesar de todo lo sigan intentando son demasiadas trabas.

Pero muchas educadoras y educadores también hemos ido descubriendo que los niños y niñas saben, y que saben mucho ya cuando llegan a la Escuela, y que además saben aprender y que la Escuela ha de ser el contexto que ponga las mejores condiciones para que pueda seguir investigando.

Y hemos comprendido que investigar tiene riesgos y condiciones, y poco a poco queremos ir diseñando la Escuela de la Investigación.

Nuestro quehacer en esta Escuela no será el de transmitir nuestra sabiduría sino otro mucho más importante: colaborar con los pequeños en sus conquistas, poniendo las condiciones para que investiguen (jueguen-aprendan), investigando nosotros, desde nuestro saber de adultos, sobre lo que ocurre en el contexto escolar.

Conociendo la forma de ser y de aprender de los niños y niñas tenemos que avanzar en ir creando las condiciones de la Escuela investigadora, reconociéndonos en nuestro nuevo papel. Enumeramos, a continuación, estas condiciones, conscientes de que no será un modelo acabado y fijo, sino diverso, variable y en constante evolución, porque diversos son los niños, variables las circunstancias y siempre mejorable nuestro trabajo.

Estos son los Principios que guiarán nuestra tarea hacia la consecución de las condiciones de la nueva Escuela:

- 1.-Conocer a los niños y niñas: su vida, sus intereses, sus logros y sus errores.
- 2.-Confiar en ellos, dejarles hacer, saber esperar y ayudarles a resolver sus propios problemas.
- 3.-Valorar el saber de los niños (no separar su saber del saber escolar).
- 4.-Ofrecer un ambiente de seguridad donde desenvolverse con progresiva autonomía (establecer rutinas, organizar espacios, disponer materiales,...)
- 5.-Aceptar las propuestas de los niños y saber descubrirlas.
- 6.-Hacer propuestas como adultos, pensando en los niños, justificando nuestras propuestas.
- 7.-Participar con ellos en sus actividades, dándoles el apoyo necesario para avanzar.
- 8.-Escuchar a los niños, hablar con ellos, promoviendo la expresión de lo que saben y descubren.
- 9.-Observar respetuosamente, tomar datos y reflexionar sobre ellos.
- 10.-Reconocer en el medio que nos rodea una fuente de recursos materiales y experiencias.

A la hora de plantearnos el trabajo experimental en el aula, hemos querido respetar, en lo posible, el proceso de investigación del que hablamos para los niños y niñas (por entender que, aunque desde nuestro ser de adultos, desarrollamos los mismos pasos que los de ellos).

Nos planteamos en principio la situación de partida, nuestros conocimientos, nuestras experiencias previas y las situaciones concretas en las que se desarrolla nuestro trabajo. Con todo ello nos planteamos lo que queríamos investigar.

Diseñamos después varias actividades de investigación reflexionando sobre las condiciones concretas que se requerían, organización, materiales.

Cada una de nosotras realizó la experiencia en clase, recogiendo datos, realizaciones de los niños, impresiones, etc.

Después de la actividad comentamos lo ocurrido en cada clase y valoramos las situaciones educativas que se produjeron tanto para los pequeños como para nosotras.

Para decidir qué experiencias realizar buscamos situaciones globales ricas, que supusieran una actuación de los niños que implicara alguna transformación de las cosas (por entender que las experiencias en las que el niño produce algún efecto sobre el mundo son cruciales para su desarrollo), y también reflexiones sobre la realidad.

Elegimos así una actividad de transformación de los alimentos (Hacer tostadas) porque nos parece que este tipo de actividades están relacionadas con la vida diaria y con las necesidades básicas, despiertan el interés de los niños y niñas y permiten experimentar y comprobar resultados de una manera sencilla.

Otra de las actividades de experimentación que hemos realizado ha sido con el agua (lo que les pasa a las cosas en el agua) por entender que la manipulación de este elemento es imprescindible para los niños.

Actividad nº1 HACER TOSTADAS

OBJETIVOS:

- Poner a los niños y niñas en situación de investigar.
- Realizar observaciones del desarrollo del proceso.
- Analizar la actividad y evaluarla.

MATERIALES:

- Tostadores.

-Pan de molde (dos trozos por niño y algo más), mantequilla y mermelada.

-Platos, tenedores, cuchillos, vasos y servilletas (para que cada niño/niña tenga los utensilios necesarios)

ORGANIZACION:

En grupos de cinco o seis para hacer las tostadas.

En gran grupo para las actividades de preparación para la merienda y para las actividades posteriores.

DESARROLLO:

-Haremos la propuesta integrándola en la vida de la clase.

-Para formar los grupos y el orden de realización echaremos a suertes.

-Tenemos que prever la actividad que realizarán los niños que no hacen tostadas.

-Hemos de pedir la colaboración de compañeros o madres-padres y preparar con ellos la actividad.

-Prepararemos cuidadosamente la actividad y a lo largo de la misma plantearemos e interactuaremos con los niños.

EVALUACION:

-Recogeremos las aportaciones de los niños referidas a la organización de la actividad.

-Haremos anotaciones de lo que ocurre durante la actividad, películas, fotos, ..., que nos permitan hacer la evaluación posterior.

-Recogeremos las impresiones de los niños después de realizada la actividad.

-Recogeremos también las realizaciones gráficas que realicen.

HACEMOS TOSTADAS:

C.R.A. "La Abadía"

Clase de Preescolar (19 niños y niñas de 3, 4 y 5 años)

Villaverde de la Abadía

Actividades previas:

Habíamos decidido hacer una fiesta para recibir a los niños y niñas de tres años que hacía pocos días habían llegado.

Conversábamos en gran grupos sobre ello y los niños y niñas fueron haciendo aportaciones:

Rubén: *podemos poner globos y bailar.*

Jenaro: *podemos hacer una comida, una merienda o una cena.*

Roberto: *una cena no, porque por la noche no venimos a la Escuela.*

Todos parecen estar de acuerdo en que lo mejor es hacer una merienda y yo les planteo qué necesitamos para la merienda.

Estefanía: *podemos traer bocadillos de esos de triángulos, que son blandos, con queso y salchichón.*

Yo hago mi propuesta: podíamos nosotros preparar la merienda.

La propuesta es bien recibida por todos, y me arriesgo un poco más: ¿qué os parece si hiciéramos tostadas?

Rubén: *Tengo una idea, también podemos hacer rosquillas. Mi madre tiene la receta.*

Yo le pregunto: ¿Podríamos hacerlas en la Escuela?

Rubén: *no, aquí creo que no.*

Mercedes: *Pues tostadas, si tostadas.*

Todos manifiestan su acuerdo con bastante entusiasmo y yo les planteo: ¿Qué nos hará falta?

Los niños/as van respondiendo en cascada: tostadores; leña para la lumbre, pan de molde (nombrándolo por la marca),... Comienzan a hablar a borbotones y recojo algunas de las intervenciones:

- No tenemos tostadores.
- Se hacen con colacao.
- No, se hacen con pan.
- Sí, con pan.
- Sí, de ese blando, lo metes y sale duro. Sale tostado.

Intervengo para ordenar el debate:

- ¿Cómo podríamos conseguir los tostadores? Yo tengo uno sólo.
- ¿Quién nos podría ayudar?
- Jenaro: *las madres y mi tía tiene un tostador, y un día.....*

Bien y ¿qué más cosas necesitamos para hacerlas y comerlas? (responden en cascada)

- Platos, tenedores, cuchillos, vasos, servilletas,...
- Para comerlas con mantequilla y mermelada.

En una jornada posterior retomamos la cuestión y escribimos la lista de todo lo que nos hacía falta y decidimos cuándo y cómo hacerlo.

En una reunión con las madres decidimos quiénes van a colaborar en la actividad y las dos madres encargadas realizan las compras necesarias y yo les expongo los pasos a realizar y los detalles a tener en cuenta.

Las tostamos y las comemos:

La actividad se va a desarrollar durante la sesión de tarde de un martes. El material está dispuesto y antes de iniciar la tarea con los tostadores hablamos en gran grupo de todo lo que necesitamos y lo que hemos de hacer nosotros para realizar las tostadas.

Establecemos los grupos sorteando. Como son tres grupos mientras uno realiza la actividad los otros dos juegan en el patio (las madres les acompañan).

Cuando todos los niños y niñas han realizado la actividad reorganizamos la clase para la merienda que hacemos en gran grupo. Durante la merienda las madres nos acompañan colaborando.

Hemos grabado la actividad en vídeo y tenemos el documento que nos permite observar y evaluar atentamente lo que ha ocurrido.

Ha habido interesantes aportaciones por parte de todos los niños, entre ellas una interesante explicación de como se produce la electricidad: "En un bidón muy grande se meten todos los ingredientes de la electricidad y allí se forma. Desde allí sale de unos cables y ya llega al enchufe" (Rubén)

Actividades posteriores a la experiencia:

A la mañana siguiente de realizada la actividad, y después del saludo y otras rutinas diarias iniciamos una conversación en gran grupo donde fuimos contando, comentando y dando impresiones sobre la experiencia del día anterior. Los niños y niñas mostraban un gran contento y lo expresaban así:

Jenaro: *A mí lo que más me gustó fue hacer tostadas y estar con las mamás. Me asusté cuando el tostador no funcionaba (de los tres tostadores uno efectivamente no funcionaba a causa del enchufe, pero intencionadamente decidí dejarlo y comprobar qué pasaba).*

Estefanía: *A mí me gustó comerlas, pero cortar el pan es más difícil...*

Rubén: *Lo que más me gustó fue el tostador. Lo más difícil era untar. Yo las corté antes.*

Mercedes: *A mí me gustó más la mermelada.*

Alberto: *Yo las corté. Las dos, me gustó más meterlas en el tostador.*

Jenaro: *yo probé una vez y no, otra y no y al final me la comí con la mano.*

.....

Los niños dibujaron después su experiencia y mostramos los dibujos en el expositor.

En una sesión posterior y ya pasados quince días presenté a los pequeños la película de lo que habíamos hecho.

Durante la proyección comentaban sin parar y se buscaban. Les gustó.

Después de la proyección comentamos un poco, recogiendo algunas observaciones:

Roberto: *Yo al verlo, tenía ganas de comer tostadas.*

Marcos: *A mí me gustaron mucho, mucho.*

Oscar: *Yo ahora meriendo tostadas todos los días.*

David: *Mamá dijo que compraríamos un tostador si me gustan tanto.*

Oscar: *También se pueden hacer en la sartén.*

Jenaro: *Nosotros como no tenemos tostador, compramos el pan tostado.*

Rubén: *Mi padre también dice que si comí tantas tostadas habrá que comprar un tostador.*

HACEMOS TOSTADAS

C.P. "Virgen del Carmen"

Clase de Preescolar (20 niños y niñas de 3, 4 y 5 años)

San Román de Bembibre

DESARROLLO:

Reunidos en la alfombra, hablando sobre los vestidos y el Carnaval surge la propuesta de hacer una fiesta para celebrarlo. Los niños comentan:

Jinni: *Podríamos disfrazarnos.*

Janet: *Nos pondremos las caretas y bailaremos.*

Jorge: *Podemos hacer una merienda.*

Aprovecho esta sugerencia y les propongo merendar tostadas con mantequilla y mermelada. Tania y Manuela nunca las han probado, Sara y Tara dicen que se las prepara mamá el domingo

para desayunar, a Roberto no le gusta la mantequilla. La mayoría opina que están ricas y que les gustaría comerlas.

A lo largo de la semana trabajamos sobre la actividad.

PREPARAMOS EL MATERIAL:

Recordamos los alimentos y utensilios que necesitamos: pan de molde, mantequilla, mermelada, cubiertos, platos, vasos y tostadores.

También vemos necesario lavar las manos para manipular los alimentos.

ORGANIZAMOS LOS GRUPOS:

Se acuerda hacer dos equipos con parecido número de los niños y niñas cada uno. Mientras un grupo hace las tostadas, el otro jugará en el patio.

Vemos la necesidad de que alguien nos ayude.

PEDIMOS COLABORACION A LOS PADRES:

Tenemos una reunión general donde damos a conocer la experiencia y pedimos ayuda. Deciden colaborar en la clase tres madres y las demás acuerdan hacer chocolate para comer con las tostadas, también proponen invitar a chocolate a todos los niños del Colegio.

LAS HACEMOS:

Al final de la mañana organizamos la clase para la actividad.

Por la tarde mientras un grupo de niños habla con una madre y conmigo en la alfombra, el otro grupo (que no ha podido salir

al patio porque hace mal tiempo), con la ayuda de dos madres se va lavando las manos en la pileta de agua.

Después cada grupo se instala en un rincón del aula para tostar y untar su pan. Yo voy tomando nota de sus comentarios:

¿Por qué se calientan los tostadores?

Jinni: *Porque tienen luz.*

Jorge: *Con el cable sale la luz, está enchufado.*

Sara (3 años): *Con la luz se pone rojo.*

¿Qué le pasa al pan?

Janet: *Primero está blando, luego se pone duro.*

Angela (3 años): *Está calentito.*

Manuela: *Salta el tostador.*

Alejandro: *Se pone marrón y también negro porque se quema.*

¿A qué huele?

Janet: *A humo de tostada.*

Jinni: *Sale vapor porque está caliente.*

Tara: *Huele a chamusque.*

¿Qué pasa con la mantequilla y la mermelada?

Priscila: *Se derrite cuando se unta en el pan.*

Jorge: *Está pegajosa y dulce.*

Patricia: *¡Qué rica está!*

Tara: *La mermelada no me gusta.*

LAS COMEMOS

Una vez hechas, las colocamos en las mesas y recordamos con qué mano coger el tenedor y el cuchillo.

Sentados en la mesa intentan cortar la tostada. Los pequeños manifiestan bastante dificultad y acaban cogiéndola con la mano, ¡LLEGA EL CHOCOLATE!

Las madres traen dos grandes cazuelas y les van sirviendo. Hay alegría general en la clase y algunos repiten tostadas y chocolate. Para terminar nos ponemos el antifaz y cantamos la Tara-ra.

El lunes en el corro hablamos sobre la experiencia y les animo a hacer rimas y dibujos. Hacen cosas muy interesantes:

Janet: *Tostadas ricas, ricas/tostadas muy riquitas.*

Jinni: *Me gustan las tostadas/bien asadas.*

Priscila: *Tostadas asadas/tostadas cortadas/tostadas untadas.*

Hicimos fotos y les gustó verse y reconocer a los compañeros.

NUESTRA EVALUACION:

La propuesta se integró en la vida de cada clase aprovechando la situación concreta que se daba en el grupo. Partió en todos los casos de nosotras, pero creemos que respetando los intereses que los niños fueron manifestando y se presentó de diferente forma, aunque siguiendo los criterios que habíamos elaborado. En tres casos se aprovechó la celebración de un cumpleaños, en otro la fiesta de Carnaval y en otro la fiesta de recibimiento de los niños y niñas de tres años.

Analizando los objetivos que nos proponíamos al realizar la actividad nos parece que todos hemos investigado, los niños y también nosotras.

Hemos recogido todo el planteamiento que han hecho, las previsiones, la organización, la realización, las dificultades, los comentarios, el entusiasmo, los descubrimientos, etc.

Después de realizar la actividad la hemos analizado intentando descubrir todos los aspectos educativos que se han desarrollado, los conocimientos que se han podido poner en acción, las interrelaciones y las normas que nos han permitido organizarla.

Creemos que la actividad ha despertado el interés de todos los niños y niñas y les ha planteado una interesante dificultad a vencer y algo a descubrir y han asumido el reto.

Creemos que este puede ser un buen ejemplo de aprendizaje significativo, de un quehacer investigador para los niños y niñas y para las maestras.

Nos parece que la actividad ha merecido la pena, aunque ha requerido esfuerzo, porque además de todo lo que hemos aprendido lo hemos pasado muy bien.

Valoramos positivamente la colaboración de las madres, tanto por lo que significa de ayuda como por la implicación que les supone en la vida del grupo.

Actividad nº2 Las cosas en el agua.

OBJETIVOS:

- Experimentar libremente con el agua.
- Formular hipótesis sobre la flotación y comprobarlas.
- Ser capaces de hacer una anotación simbólica.

MATERIALES:

- Un recipiente grande.
- Distintos objetos de la clase o del patio.

ORGANIZACION:

Realizaremos la actividad en grupo que no sea demasiado numeroso.

La actividad puede desarrollarse en el Rincón de experiencias o habilitar un espacio, según las condiciones de la clase.

Conviene prever que habrá que recoger el agua que se derrame.

DESARROLLO:

Los niños y niñas habrán tenido oportunidad de jugar libremente con el agua durante algún tiempo.

Comenzaremos la experiencia con una conversación en la que los pequeños y pequeñas puedan expresar sus conocimientos acerca de la cuestión que les planteamos: **¿Qué les pasa a las cosas en el agua?**

Experimentarán en grupo libremente con los diferentes materiales, y después cada uno elegirá materiales sobre los que formulará su hipótesis acerca de si va a flotar o se va a hundir.

Cada uno comprobará su hipótesis y comentaremos lo que ocurre.

EVALUACION:

Observaremos la experimentación libre de las niñas y los niños anotando las dificultades.

Recogeremos la expresión de lo que los niños saben en la conversación.

Anotaremos también las explicaciones, sorpresas etc. que se produzcan durante la experiencia.

Valoraremos la dificultad que para los niños supuso la representación matemática de lo ocurrido.

LAS COSAS EN EL AGUA

C.P. "Virgen del Carmen"

San Román de Bembibre

Esta actividad la hemos desarrollado en gran grupo (20 niños y niñas de 3, 4 y 5 años).

Aprovechamos que había llovido para salir a ver los charcos del patio. Junto a la verja hay uno grande. Nos colocamos alrededor y conversamos sobre la forma que tiene, el color del agua, etc. Yo hago preguntas a los niños: ¿Por qué se mueve el agua? ¿Por qué nos vemos en el charco?...

Jorge dice: *Parece un espejo porque me veo, pero abajo hay barro.*

Jinni: *Ya, ya es que te reflejas.*

J. María: *El agua se mueve.*

Tara: *Hace remolinos.*

Miguel: *Es el viento, porque no hay olas.*

Yo les pregunto: ¿Qué pasará si echamos cosas en el agua?

Tara: *Se pondría sucia.*

Priscila: *Algunas se hunden y otras no.*

Roberto: *Las piedras bajan.*

Daniel: *Es que son muy grandes.*

Jinni: *Porque pesan mucho.*

A continuación les invito a buscar cosas por el patio para tirarlas al charco, formulando su hipótesis sobre lo que les ocurrirá en el agua.

Recogen palos, hierbas, arena, hierros, un bote de plástico, hojas, una punta, cartón,...

Mientras echan las cosas al agua comentan:

Montse: *La hoja se moja.*

Jinni: *El plástico nada, parece un barco.*

Roberto: *Mi tabla se hunde.*

Janet: *La tierra baja para abajo, no se ve.*

Priscila: *La piedra se hunde y salpica.*

Miguel: *El bote si se pone cara abajo se da la vuelta.*

Jorge: *Si se mete agua en el bote queda para arriba y un poco para abajo.*

Durante la semana en la pileta de agua continuaron con sus experiencias.

Sobre las experiencias realizaron los mayores una tabla de doble entrada donde representaron las cosas que flotan y las que se hunden.

LAS COSAS EN EL AGUA

C.R.A. "LA ABADIA"

VILLAVERDE DE LA ÀBADIA

Durante toda la semana ha sabido en el Rincón de experiencias recipientes diversos para jugar con el agua. La mayoría de los niños han realizado experiencias diversas (trasvases, reparatos,...)

La actividad concreta que yo planteo como experiencia de investigación la realizamos por grupos de 6 niños y niñas, mezclados en cuanto a las edades.

Después de disponer el recipiente grande con agua les invito a buscar diferentes objetos y materiales con los que vamos a experimentar.

Alrededor del recipiente y los materiales les formulo la pregunta: ¿Qué les pasa a las cosas en el agua?

Los niños y niñas van dando sus respuestas y conversando sobre sus opiniones:

Rubén (3 años): *No les pasa nada.*

Jenaro (5 años): *Que unas se hunden y otras no. Se hunden porque pesan más que el agua y lo más pequeño y lo que pesa menos que el agua flota.*

Oscar (5 años): *Yo ya sé, que si se les echá agua pesa más lo que más agua tiene.*

.....
David (4 años): *Cuando se moja tiran agua y se limpian.*

Adrián (3 años): *Se mojan. Se ahogan. Se mean y vuelan.*

Marcos (3 años): *Algunas flotan pero no sé cómo van a volar.*

Pedro (5 años): *Algunas flotan y otras no.*

Merce (4 años): *Se hunden todas.*

Iván (5 años): *No les pasa nada.*

Adrián (3 años): *Nada.*

Roberto (5 años): *Que unas se hunden y otras no.*

Ismael (3 años): *Que se hunden, sí.*

Rubén (5 años): *Estoy seguro que algunas casi se hunden del todo pero flotan.*

Después de esta conversación cada uno decide lo que va a echar en el agua y formula su hipótesis y yo les voy haciendo preguntas entorno al por qué, y planteándoles dudas y contrarrazones.

Jenaro: *El vaso flota porque es de plástico. Lo que es de plástico flota.*

Oscar: *Y las cosas pequeñas de madera flotan. Mi punzón flotará porque es de madera y es pequeño.*

Jenaro: *Esta madera pesa mucho y no flotará.*

(Se sorprende mucho cuando ve que flota)

Jenaro: *Todas las cosas pequeñas flotan.*

Yo tiro una cera y se hunde. Está desconcertado.

Jenaro: *Ahora si vuelvo a meter la madera grande seguro que se hunde. Mira además yo se que si se mete un caramelo en el agua pasan unos días y luego solo está el papel. El caramelo se derrite. Algunas cosas se derriten y otras no.*

Vuelve a comprobar si flota la madera.

Jenaro: *Seguro que las que hacen más ruido se hunden.*

Oscar: *La pelota flota porque es pequeña.*

Voy a buscar un balón grande y lo echo en el agua.

Oscar: *¡Ala flota! Esto es magia.*

Yo insisto con más preguntas y les sugiero que intenten meter el balón y comprueban lo que ocurre.

Adrián: *¡Se ahogó! Su piedra se hunde.*

Roberto: *Las tijeras se hunden porque son de hierro y pesan. El balón flota porque es de plástico y la madera flota porque pesa menos que las tijeras.*

Yo cojo la balanza y comparamos el peso de la madera con el de la tijera (el platillo de la madera está evidentemente más bajo).

Roberto: *Sí la madera pesa más, pero no es de hierro.*

Roberto: *El balón flota porque el agua lo hace ir hacia arriba. Lo empuja.*

Yo le pregunto ¿Por qué a otras cosas no las empuja?

Roberto: *Porque algunas tienen menos peso.*

Después de terminada la experiencia también por grupos han representado en una tabla de doble entrada lo que ha ocurrido con las cosas.

Nuestra Evaluación

Esta actividad nos ha permitido comprobar lo que los niños y niñas saben sobre lo que les ocurre a las cosas en el agua, y nos ha sorprendido comprobar cómo son capaces de enunciar, con su expresión propia leyes físicas. A lo largo de la actividad se han planteado una hipótesis, han experimentado y han podido sacar conclusiones, estableciéndose discusiones entre ellos, relacionando situaciones anteriores con la presente, etc.

El llegar a la expresión matemática de lo realizado supone una interesante reflexión sobre la realidad.

Los niños, en todos los casos se mostraron muy interesados, manifestando alegría, sorpresa, etc., ante lo que ocurría.

Creemos que las actividades de este tipo valen la pena por los conocimientos que implican, las relaciones que se establecen, la discusión que generan y porque son gratificantes para los niños y niñas.

HABILIDADES PREMATEMATICAS

Silvana Mosca *

En las propuestas divulgativas de los currícula actualizados de matemática para la escuela primaria o para la formación lógica en preescolar, se hace a menudo referencia a actividades de <clasificación>, <formación de conjuntos>, <sucesión>, <topología>, entendiéndolas cada una de ellas como preparatoria de los conceptos lógico-aritméticos y geométricos sucesivos.

Incluso en los casos en los que dichas actividades son desarrolladas a la perfección y con una articulación lógica (sin caer en banalidades), resulta frecuentemente ausente un cuadro de proyectos como referencia que especifique los nexos psicológicos, disciplinarios y pedagógicos con los consiguientes objetivos del currículo matemático o de la formación lógico-matemática en general.

Los elementos del proyecto expuestos en la presente aportación pretenden proponer un esquema de sistematización orgánica de los núcleos conceptuales y <organizativos mentales> considerados esenciales para la construcción del saber matemático. Los núcleos conceptuales, por su elementalidad, se presentan además como una lista de <pre-requisitos> para el aprendizaje matemático, además de como una propuesta de actividad básica para la formación matemática de los sujetos deficientes (con especial

Traducción Pilar Rodríguez Reina

* Miembro del M.C.E. italiano

referencia a los deficientes mentales con las debidas adaptaciones).

El grupo Nacional Matemática-Ciencias se ocupó concretamente del tema en cuestión en 1979, con ocasión de la sistematización del currículo para el primero, segundo y tercer ciclo, y concretamente en la elaboración de los fascículos de <Pensamos y contamos>, fichas de trabajo para el primer ciclo, en las que fue reservado todo su volumen al <nivel 0> (o pre-matemático) dirigido tanto a los primeros meses de primero, como al último curso de preescolar.

El currículo presentado en las páginas 49-103 pone en evidencia la necesidad de un acercamiento unitario del itinerario lógico-matemático respecto al crecimiento corporal-relacional del niño. Más adelante tal acercamiento unitario ha sido profundizado con respecto al movimiento y por tanto a las actividades psico-motrices, dando por sentado las conexiones con las actividades pre-científicas (clasificaciones, concepto de tiempo, etc.) y los nexos entre actividades aritméticas y actividades geométricas (organización espacio-temporal, etc.), además de los nexos entre matemática y lengua (concepto de relación, simbolización, etc.), matemática y lógica.

Si se quieren especificar, aunque en un contexto interdisciplinar y unificador, los elementos fundamentales, que la matemática por un lado exige que estén presentes en la mente del que la aprende y por otro contribuye a formar, se pueden enumerar de la siguiente manera:

- 1) Organización espacial.
- 2) Organización temporal.
- 3) Discriminación.
- 4) Reagrupación.

- 5) Ordenación.
- 6) Transformación.
- 7) Conservación.
- 8) Sucesión.
- 9) Representación.
- 10) Sustitución.
- 11) Multiplicación lógica.

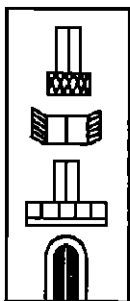
La lista constituirá ante todo el esqueleto de una programación. Se tratará de proyectar actividades diversas de laboratorio pre-matemático o de utilizar las experiencias globales que tengan referencia a dichos puntos, para permitir al niño la formación de cada uno de ellos o su consolidamiento. Hay que tener en cuenta que algunas de las capacidades enumeradas son afines a las previstas para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, pero no exactamente idénticas.

Examinemos ahora brevemente cada uno de los elementos, extrayendo de ellos los contenidos más sencillos y propedéuticos.

Organización espacial

Son fundamentales para la matemática las distinciones entre: dentro / fuera, encima/debajo, delante/detrás, derecha/izquierda. Tales distinciones afectan tanto a la geometría (nociones de vertical, horizontal, sistema de referencia, transformación isométrica, área, perímetro, etc.), como a la aritmética (valor posicional de las cifras, operación interna y no interna, propiedad conmutativa, etc.). Siguiendo el itinerario del aprendizaje infantil, será conveniente que dichas distinciones sean exploradas primero con actividades ejecutivo-manipuladoras, y después con actividades grá-

fico-icónicas, para favorecer la adquisición abstracta y simbólica gradualmente. Por otra parte, desde el punto de vista lógico-racional, será necesario que se adquiriera la capacidad de distinción primero entre dos elementos aislados, después entre tres, y luego entre muchos (encima/debajo entre dos objetos, por ejemplo una mesa y una cesta; después entre tres objetos, por ejemplo una mesa, una cesta, un tarro; y más adelante entre muchos, como por ejemplo en la ficha presentada en la figura siguiente):



Indica con una flecha el balcón que está debajo de la ventana y encima de la puerta.

Los dos órdenes de gradualidad, del ejecutivo al abstracto-simbólico y de la consideración de dos a la consideración de muchos elementos, se podrán aplicar también a los otros elementos.

Organización temporal

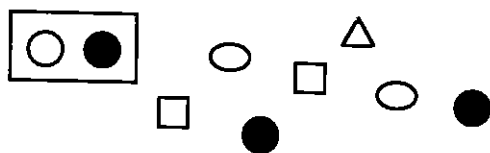
Relacionada con la anterior, pero que tiene sus particularidades, la organización temporal se basará esencialmente en la oposición antes/después (entre dos, entre tres, entre muchos hechos). La categoría temporal, que interviene en matemática por ejemplo en las relaciones de orden, en el concepto de transformación y otros, es un concepto estrictamente físico; esto es, entendido como parámetro respecto al cual se pueden descubrir fenómenos de cambio como: el ciclo vital, las transformaciones de la naturaleza en general, el trabajo, etc. A nivel intuitivo los niños se adueñan bastante pronto del concepto de tiempo; dificultosa aparece, sin embargo, la apropiación a nivel racional.

Discriminación y reagrupamiento

La formación de cualquier concepto, tanto si es matemático como si no lo es, requiere el uso de ambos procedimientos: discriminar, o bien entender las diferencias de característica; reagrupar, o sea captar las semejanzas. Las estrategias mentales puestas en funcionamiento por los sujetos al llevar a cabo estas operaciones son diversas; a menudo el docente no es capaz de hacer aumentar la eficacia puesto que ignora los mecanicismos. Dando por sentado que la mente es una fascinante <caja negra>, es, sin embargo, posible explorar algunos procesos y en consecuencia predisponer propuestas didácticas útiles a ese respecto.

Ejemplos de actividades:

- juegos organizados del tipo <A la búsqueda del fragmento diferente entre dos, entre tres, entre muchos>.
- juegos que requieran reagrupamientos sencillos (todos los niños con gafas que persigan a los otros, etc.).
- dado el dibujo de dos objetos parecidos y de otros sueltos, buscar los objetos parecidos a los dos primeros y unirlos con una flecha (v. figura).



- dada una secuencia, dibujar un bloque sucesivamente distinto en una característica por lo menos:



Interesante es explorar los módulos cognoscitivos del reagrupamiento y de la discriminación tanto sintácticos (cómo se con-

frontan los elementos), como semánticos (en base a qué características se comparan los objetos). En relación a esto léanse: Bruner, "Estudios sobre desarrollo cognoscitivo"; Wallon, "Los orígenes del pensamiento en el niño"; Vygotsky, "Pensamiento y lenguaje". Un análisis de los aspectos sintácticos y semánticos de la contextualización lo he llevado a cabo personalmente en "Psicopedagogía para el currículo".

Relaciones de orden

Las actividades en relación a este concepto son muy conocidas. Baste recordar que relaciones de orden son todas aquellas relaciones que disfrutan de las propiedades transitiva y antisimétrica. A éstas pertenecen, por lo tanto, las relaciones de parentesco (ser hijo, etc.), de jerarquía (ser jefe de..., etc.) y no solamente las relaciones del tipo: ser más alto o más bajo, más largo o menos largo, etc.

Concepto de transformación

Este concepto está relacionado con las nociones matemáticas de función y de operación. Los niños exploran su estructura en los juegos de construcción, en las actividades operativas de cortar, agujerear, colorear, etc., y en las actividades motrices. Tanto en los juegos como en las actividades es fácil descubrir la inversión: volver al estado de partida después de una transformación inversa a la anterior. El proyecto Picard, con las llamadas <máquinas>, ha valorado las posibilidades de matematización de simples juegos con formas y colores, construyendo un modelo de estructura de grupo cuyos elementos son transformaciones de forma, color, tamaño, que tienen las mismas propiedades que las transformaciones isométricas (del grupo de Klein).

En principio se tratará de conducir a los niños al concepto de transformación, con actividades sencillas del tipo:

- juegos de movimiento en los que se cambia posición y se vuelve al estado de partida (cajita cerrada/cajita abierta; de estar sentados, se pasa a estar de pie para volver a sentarse);

- <inventar> máquinas que transformen las cosas:

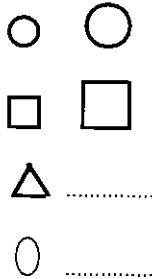
máquina cambia-color

máquina cambia-tamaño

máquina corta-todo

máquina dobla-todo, etc.;

- dibujar las figuras transformadas según la ley: cambia-tamaño.
Ejemplo:



Conservación

Es una capacidad que ya Piaget dejó muy clara, indispensable para la formación del concepto de número, de tamaño y de equivalencia. Las actividades en cuestión son sabidas: transvasar líquidos de recipientes y a recipientes de forma distinta, utilizar balanzas de diferente tipo, moldear plastilina y arcilla, colocar objetos en correspondencia entre sí, controlar con flechas la equipotencia entre conjuntos representados gráficamente, etc. En cuanto a esto es importante dejar claro que las ejercitaciones gráficas tienen que ir precedidas por actividades corporal-manipulativas, y que hay que prestar mucha atención a la observación bruneriana según la cual el aumento cognoscitivo -concretamente el aumento relativo a la conservación de la cantidad- se consigue

sobre todo cuando los dos sistemas de representación, ejecutivo-manipulativo e icónico-perceptivo, entran en conflicto empujando al sujeto a controlar la lógica mediante la representación simbólica: <parece que hay más líquido en A comparado con B, pero son iguales> (cfr. Bruner, "Hacia una teoría de la instrucción").

Sucesión

Es un concepto matemático elemental; su comprensión a nivel intuitivo es propedéutica con respecto al concepto de número natural (véase definición de Peano). Con los niños se efectuarán ejercicios de sucesiones de orden cualitativo, del tipo:

□○△□○△□○△ (sucesión cíclica)

□○□□○○□□□○○○ (sucesión lineal)

Véase el artículo de E. Donnini y V. Pampaloni, *Giocando con i numeri* (Jugando con los números), en <Cooperación educativa>, nº 1, 1979; el Cuaderno O de <Pensiamo e contiamo> (Pensamos y contamos), ya citado; el texto de Z. P. Dienes, *La matemática appresa attraverso i sensi* (La matemática entendida a través de los sentidos)6.

Representación

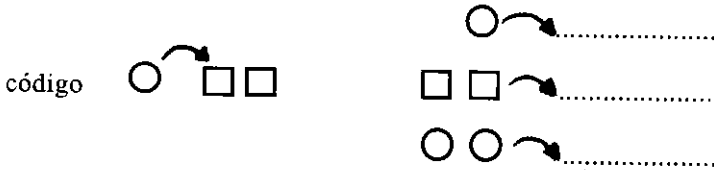
Se trata de cultivar en los niños la capacidad de construir símbolos, de representar una cosa mediante otra. Ver: juegos de códigos, signos y señales; fundamental es la actividad lúdica del <fingir>.

Sustitución

Saber hacer sustituciones es fundamental para el concepto de operación ($3+4=7$ significa que al bloque <3+4> sustituyo el bloque <7> atribuyendo a uno y a otro el mismo valor) y para el concepto de polinomio en el sistema de numeración (diez unida-

des cambiadas con una decena conservan el valor). Las actividades con los niños podrían ser:

- juego del <intercambiarse> objetos varios (tipo juego de las estampitas) y diversos juegos de mesa;
- completar dibujos de sustituciones, dado el código. Ejemplo:

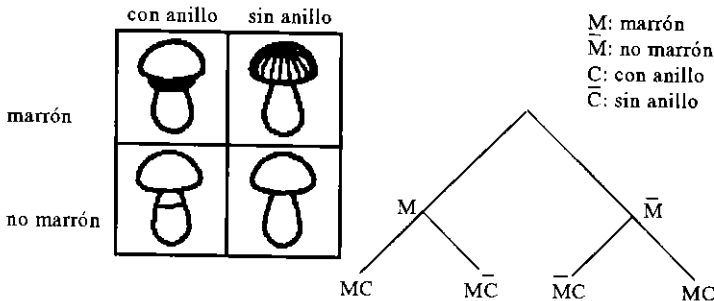


Multiplicación lógica

Se trata del aspecto lógico de la operación de intersección entre conjuntos; corresponde al saber construir enunciados que contengan contemporáneamente al menos dos cualidades (<X es rojo y cuadrado>). Las situaciones sencillas se pueden explorar mediante las historietas lógicas. Dados los dibujos de las cuatro posibilidades relacionadas con los valores de verdad (Sí, No) de dos cualidades, el niño tiene que indicar el dibujo que corresponde. (Ejemplo: ¿Cual es el champiñón bueno? El champiñón bueno es el marrón. El champiñón bueno tiene anillo).



Es útil el uso del cuadro con cuatro recuadros o los <árboles>.



SOBRE LAS RECOMPENSAS Y SOBRE LOS CASTIGOS EN LA ESCUELA INFANTIL*

Giovanna Camprini

1. La importancia de este tema educativo se impone no sólo en la cotidianeidad de la praxis educativa, sino también en el momento en el que, queriéndolo tratar teóricamente, nos damos cuenta de no poderlo hacer sin haber definido, aun que sea sucintamente, otros temas fundamentales de ámbito pedagógico como:

-el fin educativo de la escuela.

-la relación docente-discente.

-los objetivos del aprendizaje.

Cualquiera que sea nuestra posición pedagógica con respecto al fin educativo en la escuela, es decir, ya apuntemos a la formación de individuos adaptados al ambiente social en el que viven, o que nos sentamos comprometidos a promover personalidades capaces de determinar cambios en tal ambiente, no podemos en consecuencia ignorar que el proceso educativo depende de un tema en evolución y que el período del que tratamos, la edad de tres a cinco años, es relacionable, en la filogénesis, con los albores de la historia.

Esta precisión es importante para que el enseñante no corra el riesgo de confundir el eventual fin de la conquista de la autonomía y de la libertad de pensamiento y de acción, con los medios para alcanzarlo.

Traducción: Antonio Rescalvo

* Extraído de la revista italiana *Infanzia*

La única experiencia es suficiente para lo que la investigación científica aplicada a la edad evolutiva ha demostrado, es decir, que la base orgánica y las correlativas características psicológicas son tales que determinan en el niño la falta de un suficiente autocontrol que lo vuelven extremadamente dependiente de la emotividad y del instinto.

Además sabemos por investigaciones antropológicas (M. Mead) que el niño para crecer tiene necesidad de constantes referencias a los adultos y a su mundo sin las que quedaría confinado a lo biológico y lo instintivo.

Pero más allá de estos argumentos que justifican la necesidad para el individuo de recibir una ayuda para la propia educación en la autoeducación, considero indicar otros, más específicos, para motivar la necesidad de los premios y de los castigos en la escuela infantil.

El objetivo que se indica por unanimidad en varios programas de la escuela de base es la Educación Social, pero es también, en mi opinión el objetivo en el que encontramos más equívocos entre el fin y los medios para alcanzarlo.

Como precisa J. Piaget: "Con la aparición del lenguaje, la conducta se modifica profundamente ya sea en su aspecto afectivo, ya sea en el intelectual. (...) De ello derivan tres hechos esenciales al desarrollo mental: posible intercambio entre individuos, es decir, inicio de la socialización de la acción; interiorización de la palabra, es decir aparición del pensamiento propiamente dicho, ... en fin, interiorización de la acción como tal..."

"La primera moral del niño es aquella de la obediencia, y el primer criterio es por mucho tiempo, para los más pequeños, la voluntad de los padres. Los valores así determinados son, pues, normativos, ... en el sentido de que están determinados en virtud del respeto, por reglas propiamente dichas".(2)

El respeto en cuanto valor interindividual que el niño reserva a los padres, pero también a los que juzga superiores a ellos, además de subrayar la desigualdad de la relación afectiva, como el mismo Piaget hace notar, propone al enseñante como un modelo que imitar. De ello deriva que la educación social deberá valerse ante todo del ejemplo como el medio educativo más potente, pero también de mandatos y consignas con el fin de favorecer el aprendizaje de los comportamientos sociales.

Todos nosotros sin embargo, enseñantes y padres, conocemos bien lo que Piaget define como "período de resistencia" que hacia los tres o cuatro años se manifiesta con la desobediencia cuando no directamente con un verdadero y propio placer de la transgresión a despecho, diríamos, propio de la "moral de la desobediencia" que lo gobierna. Será necesario entonces que el enseñante se valga del uso de los premios y de los castigos, uso que por otro lado deberá ser sabiamente dosificado a fin de que no domine el impulso original del niño y pueda transformar gradualmente las sanciones extrínsecas en valores interiorizados, como refuerzo a sus enseñanzas.

A tal fin habrá que hacer de tal manera que las reglas sociales queden claramente explícitas y motivadas y que su eventual infracción por parte del niño esté sujeta a una punición en negativo y no a la imposición de un castigo, sino más bien al no reconocimiento, conducto para la no asignación de algún elemento-símbolo previamente concordado colectivamente, para un comportamiento correcto.

De tal manera se podrá favorecer la emergencia y el mantenimiento de una tensión moral hacia el autocontrol; pero para evitar conflictos de tipo competitivo entre compañeros y vivencias de rechazo por el niño en confrontación con el enseñante, este último deberá haber establecido, con cada uno, una relación particular. Hablo de la relación que el enseñante puede construir si piensa y actúa en la lógica de la enseñanza, más que como ayuda al descubrimiento, como descubrimiento del otro en cuanto parti-

cular y diferente de sí, pero también de todos los otros niños, relación efectuable sólo si se sabe uno **poner en el lugar del otro**.

Sobre el conocimiento profundo que derivará de ello podrá nacer aquel afecto hecho de simpatía y plena aceptación del niño que consentirá a este último soportar la frustración del castigo evitando el riesgo de eventuales juicios negativos sobre sí mismo que podrían bajar las aspiraciones del sujeto respecto a sus acciones futuras.

Esta aproximación, en fin, indispensable para afrontar una correcta acción educativa, desempeñará la función de orientación para la personalidad en formación constituyéndose como ideal modelo de referencia contra el conformismo moral e intelectual, es decir, contra el prejuicio y el dogma.

El clima educativo que creo sea deseable determinar para favorecer un sano y complejo desarrollo de la personalidad infantil, es el resultado de un conocimiento personal y profundo del niño, de una rigurosa pero no rígida elección y programación de las actividades, de una puntual organización espacio-temporal que permitan conceder al niño el máximo posible de libertad en el respeto de reglas claramente codificadas y de una relación de respeto y cooperación recíprocos (adulto-niño/niño-niño).

Los objetivos sujetos a sanción, irán individualizados por lo tanto en la conquista de un siempre mayor autocontrol y de una siempre mayor autonomía, en el compromiso y en el esfuerzo personal durante el desarrollo de las actividades programadas y en las capacidades de instaurar relaciones de respeto y cooperación.

2. Desde hace algunos meses estamos experimentando con un grupo de niños de tres años un método sobre los premios y los castigos que consiste en una serie de "cuatro sellitos" aplicados bajo la fotografía de cada niño. El primer sellito con el dibujo de

una mano simboliza el compromiso en las actividades que se desarrollan en los laboratorios (gráfico, pictórico, plástico, de collage, de la cocina, de la arena, de las construcciones con material de reciclaje, de costura).

El segundo sellito con el dibujo de un pie simboliza el compromiso en las actividades psicomotoras (rítmica, yoga, carreras).

El tercer sellito con el dibujo de una zanahoria representa el comportamiento correcto durante la comida y el cuarto sellito (dos niños que se cogen por la mano) simboliza el comportamiento en la enseñanza del respeto y de la colaboración.

Al término de cada una de las tres primeras actividades, en una especie de ritual colectivo, el enseñante apunta los respectivos "sellitos" al derecho o al revés según el comportamiento positivo o negativo obtenido por cada niño, mientras que la verificación del comportamiento específicamente social se hace al término de la jornada escolar.

Aquí la enseñante no decide por sí sola la asignación o la no asignación del "premio", sino en colaboración con la clase que está invitada a expresar un juicio conjunto relativo a esa jornada hacia cada compañero. Por otro lado, para articular de una manera mayor los juicios, preparamos una doble serie de sellitos de las cuales la primera es con dibujos "coloreados", que significa una decidida apreciación positiva y la segunda con dibujos en blanco y negro, en relación a comportamientos positivos pero no excelentes.

Para la evaluación del método, es decir, para verificar si hay alguna evolución en los aprendizajes en cuestión, preparamos un gráfico en el cual resumimos mensualmente las anotaciones diarias.

Primeros resultados

Al principio del mes de enero, a la vuelta de las vacaciones de Navidad, anunciamos a la clase que estábamos preparando "sellitos-premio" para asignar a los niños que se hubieran comprometido en las actividades de laboratorio, etc.

Muchos han manifestado un evidente interés preguntando repetidamente en los días sucesivos: "¿Cuándo nos das los sellitos?..."

Una mañana, a mediados de enero, mostramos a los niños la pared de corcho preparada con las cuatro filas de símbolos y, terminada la actividad de laboratorio, comenzamos el rito de la asignación del premio.

M., una vez que tuvo el cartelito con el dibujo de la mano apuntado al derecho, preguntó si podía comérselo. Interpretamos esta petición deduciendo que el niño asociaba la palabra premio a algo comestible por haber intentado, de vez en cuando y en los primeros meses de escuela, seducir con un caramelo a aquellos que rechazaban comer las verduras en el momento de la comida.

A mediados de abril se ha evidenciado el siguiente cuadro:

-10 niños merecieron siempre los cuatro sellitos (7 niños y 3 niñas)

-10 niños (7 niñas y 3 niños) no merecieron uno o dos sellitos de una a cinco veces.

-4 niños (todos varones) no merecieron de uno a cuatro sellitos de diez a dieciocho veces.

Estos últimos, por lo general no merecieron el cuarto sellito a causa de su comportamiento agresivo. En la práctica son muy pendencieros y resuelven cada controversia a base de puñetazos y ofensas verbales.

Algunos niños del segundo grupo lloraron cuando vieron que no se les asignaba el premio. Los consolamos diciéndoles que seguramente al día siguiente lo habrían podido remediar con un poco más de empeño.

A., sin embargo, a la tercera vez que no se le asignaba el premio, se rebeló con llantos y protestas y una evidente preocupación en el momento de la vuelta a casa cuando su madre notó el sellito al revés.

Un problema se presentó también con An. como consecuencia de la primera y única vez en la que no le dimos el cuarto sellito a causa de una bofetada dada a una amiga. Todo lo que pudimos observar en clase ha sido un evidente embarazo que la niña manifestó con una expresión mortificada en el acto de la no asignación. La madre, sin embargo, volvió sobre el episodio más veces en los días sucesivos diciendo que la niña había dado gran importancia a la asignación del premio y que, sin embargo, sufrir esa pequeña frustración podía favorecerle. Lo que creíamos un normal intercambio de información con los padres se reveló al contrario otra cosa cuando, en la asamblea de curso, la madre de An. intervino expresando su desacuerdo sobre el uso de los sellitos-premio, en cuanto que An. después de aquella no asignación había manifestado un notable estado de ansia y le había rogado que no refiriera el episodio al padre. En los días siguientes, An. había expresado el deseo de no ir más a la escuela. La señora concluyó su intervención declarando que en su opinión no era acertado provocar situaciones de stress en niños tan pequeños para los cuales todo debería ser un juego.

A nuestra réplica en la que intentamos demostrar del modo más claro posible las razones de nuestra elección, siguieron las intervenciones de algunos padres que se expresaron a favor del uso de este tipo de premios y castigos. En particular la madre de O. refirió que su hijo, después de la introducción de los sellitos-premios, demostró haber adquirido un mayor conocimiento de su comportamiento narrando en casa no sólo las actividades desarro-

lladas en la escuela, sino también el modo en el que las había desarrollado, es decir, con qué empeño y por qué.

También los niños del tercer grupo demostraron contrariedad a cada falta de asignación de premios, ya sea aquellos en los cuales era evidente la preocupación por las consiguientes protestas de los padres, ya sea aquellos cuyos padres no mostraron interés por estas sanciones.

Particularmente violentas fueron las reacciones de E., el que en más ocasiones golpeó los puños sobre la mesa gritando entre lágrimas: "¡Maldición!". En este caso, en un par de episodios del mismo tipo, intentamos dar marcha atrás pidiendo a la clase que decidiera si se debía no dar el premio en consecuencia o si se debía alentar al compañero concediéndole el sellito aunque no lo mereciera. Naturalmente todos se expresaron a favor de la segunda solución gracias a la cual E. se calmó. Es de destacar que este niño tiene el mismo tipo de reacciones, pero mucho más violentas y con un llanto convulso e incontrolable cuando le cambiamos las costumbres de, como sucede de vez en cuando, bañarse lavándose las manos. En estas ocasiones el niño expresó claramente el temor a ser pegado por la madre que nos confirmó que le pega en el culo cuando se ensucia y se encapricha.

Los cuatro niños del tercer grupo son particularmente inquietos aun en familia donde pudimos individualizar tres comportamientos educativos:

-En dos casos las madres, por otro lado afectuosas, afrontan el comportamiento no deseado del niño con los golpes.

-En un caso padre y madre tienen reacciones diferentes: la madre responde con mucha dulzura y el padre con repetidas advertencias y severas recomendaciones.

-En un caso tanto el padre como la madre son, además de muy afectuosos, también dúctiles a los caprichos del hijo frente a los cuales la madre manifiesta un evidente desconcierto y la incapacidad de imponerse, secundando al niño a cada una de sus advertencias.

Cuando en marzo hemos intentado introducir la variante de los sellitos coloreados, nos hemos dado cuenta que sólo tres o cuatro niños sabían hacer corresponder los diferentes símbolos a las diversas actividades y a su significado. Probablemente también otros tenían esta comprensión pero no poseían los medios lingüísticos para expresarla. Ciertamente, sin embargo, la gran mayoría, aun estando interesada siempre en la ceremonia de los sellitos, no estaba todavía en grado de hacer diferencia entre las acciones propias, entre los símbolos correspondientes, y ni siquiera sabía captar las relaciones acción-símbolo.

Algunos nos pidieron que volviéramos a girar, por ejemplo, el sellito con el dibujo del pie (puesto previamente al revés por haberse distraído durante los ejercicios de rítmica o del recorrido de psicomotricidad) dado que en la mesa se habían portado bien...

Decidimos así volver a la introducción del uso de los sellitos coloreados.

Primeras valoraciones

Visto que, aparte dos excepciones, todos los niños demostraron desde el principio del año escolar gran interés y, por consiguiente, concentración en la actividad de laboratorio y de psicomotricidad por la que los problemas de comportamiento quedaron circunscritos a los momentos de juego libre y, de forma menos vistosa, durante el almuerzo, podemos concluir que el uso de este método parece haber influido de modo y de medida diferentes en los niños de los tres grupos que podemos definir así:

-I grupo constituido por diez niños que merecieron siempre los premios: niños con un buen autocontrol y un buen equilibrio emotivo a excepción de uno de ellos que podemos definir como tímido, inhibido y en definitiva aún no perfectamente integrado.

-II grupo constituido por diez niños que no merecieron uno o dos sellitos de una a cinco veces: niños en los cuales la "moral de la obediencia", como se ha dicho, favorece los impulsos negativos

("período de la resistencia") gracias obviamente a un buen autocontrol.

-III grupo constituido por cuatro niños con 10/18 valoraciones negativas: dos con escaso autocontrol y dos que parece que usan actitudes agresivas como medio de autoafirmación y dominio sobre otros.

En el primer grupo el uso de los sellitos premio tuvo un efecto gratificante, de satisfacción y en consecuencia de refuerzo en el mantenimiento de comportamientos correctos.

En el segundo grupo se puede retener que el uso de la sanción sirve para limitar y después corregir actitudes no deseables, como por ejemplo quitar a la fuerza un juguete al compañero o estar descompuesto en la mesa durante la comida.

En el tercer grupo no se observaron cambios excepto el mayor autocontrol de E. a la no asignación del premio. Con los niños de este grupo nos propusimos potenciar la intervención educativa tendida al aprendizaje de comportamientos sociales, usando diversas estrategias, en particular dándoles una mayor disponibilidad e implicándolos de una manera más directa y sistemática en las actividades programadas de dramatización apostadas sobre la técnica del *role playing*.

Se podría concluir que a tres meses del inicio de la experimentación este método de premios y de castigos se ha demostrado escasamente eficaz en el objetivo de producir cambios en el comportamiento social de los niños pequeños, aunque sin embargo hay elementos que en mi opinión animan a continuar en esta praxis.

Ante todo, el método se ha revelado como un modelo que permite a los enseñantes seguir un comportamiento de respuesta coherente al de los niños, es decir, no sujeto a lo episódico, al humor, etc. Tal coherencia hace que el niño aprenda a reflejar un comportamiento sobre lo propio y sobre lo ajeno y aprenda a discriminar lo "justo" de lo "equivocado" individualizando así, sin

equivoco, el código de valores y normas de comportamientos que regulan la acción educativa escolar.

Primeras señales de este importante resultado cognitivo se han manifestado ampliamente e inducen a creer que se puede alcanzar gradualmente una autoevaluación por parte de cada niño.

Por otro lado, creo que la desaparición de reacciones de llantos y protestas a la no asignación del premio es indicativa del hecho de que los niños hayan aprendido a percibir este castigo como "justo" gracias a su coherencia más que a su injerencia en la relación afectiva con los enseñantes.

Notas

(1) Jean Piaget: **Lo sviluppo mentale del bambino**, Einaudi, p. 25

(2) Op. cit. p. 44

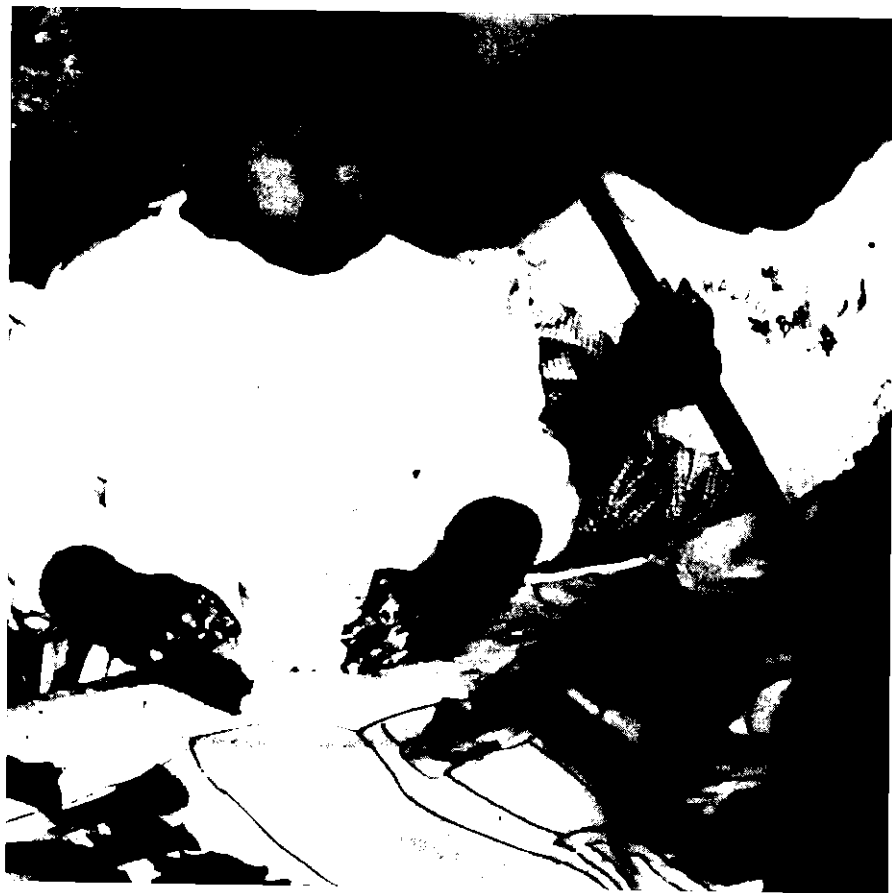
-o-o-o-o-o-o-o-o-

*concentración en las actividades de laboratorio

*disciplina durante las actividades psicomotoras

*educación en la mesa

*cooperación



LOS PASAPORTES PEDAGOGICOS DE LA ESCUELA INFANTIL*

Franco Frabboni

Premisa

La escuela infantil (3-6 años del niño y de la niña) es una de las estrellas pedagógicas que brillan en el planeta de la segunda infancia: es una escuela que está recibiendo atención y solidaridad cultural por gran parte de los países europeos.

Esta nueva "centralidad" de la escuela infantil es fruto de la acción pedagógica conducida en estos años por la **escuela real**: la escuela militante, la escuela de las "periferias". La capilar acción "experimental" (innovadora, cualitativa) conducida por los enseñantes de la escuela infantil ha contribuido de modo determinante a divulgar un **modo nuevo** de hacer educación apelando al compromiso y a sentirse protagonistas culturales de este vasto proceso formativo.

Se puede, pues, hablar de una **cultura de la infancia** en el "statu nascenti", producida por la silenciosa experimentación de los enseñantes al lado de los padres y de las instituciones de descentralización administrativa del estado (regiones y ayuntamientos). Para poder garantizar a la escuela infantil robustos soportes institucionales, de **verdadera escuela** (primer grado de la escuela de base), es necesaria la solícita actuación de un orgánico **pro-**

Traducción: Antonio Rescalvo

* Extraído de la revista italiana *Infanzia*

yecto-infancia capaz de ser guía y dirección en la programación de este "neurálgico" grado formativo.

Una política para la infancia -orgánica y unitaria- aseguraría a la escuela infantil la imagen de servicio educativo abierto a toda su comunidad infantil, en grado de combatir las desviaciones culturales y las desventajas cognitivas de partida del niño más pobre socialmente mediante un modelo **pedagógico- fuerte**.

Este modelo pedagógico está llamado a conquistar **dos metas** formativas paradigmáticas para los procesos de escolarización infantil: **la primera** es aquella que garantiza a los niños que van a la escuela maternal la recuperación/activación de las necesidades infantiles, mayormente detraídas, comprendidas, mortificadas por la sociedad de este fin de siglo nuestro: la restauración/rehabilitación de los cuales puede constituir el primer y fecundo terreno didáctico para la promoción de una efectiva igualdad de las oportunidades formativas; la segunda **meta** es aquella que trasmuta la escuela infantil en una **oficina de cultura** para la comunidad local, **vehículo** -a través de la práctica de la participación/gestión de los padres- de los problemas, contradicciones, esperanzas y utopías que se pulsán en la vida de todos los días de una comunidad social. Padres y fuerzas sociales son "testigos" de necesidades, visiones de la vida, valores que pueden encontrar en un largo y pleno **encuentro** dentro de la escuela maternal, una ocasión irrepetible de intercambio, confrontación, comprensión de **cultura y de estilos de vida**: en fin, de elaboraciones de una **cultura de la infancia** dialéctica y compartida **juntos**.

Para poder aspirar a la conquista de las susodichas metas formativas (la restauración de las **necesidades negadas**, hoy, al mundo infantil y la conversión de la escuela maternal en **oficina de cultura**) la escuela de la infancia deberá necesariamente exponer en su portón de ingreso un modelo formativo dotado de **dos pasaportes pedagógicos** (una especie de "superpasaporte): necesarios como salvoconducto para el ingreso en el futuro sistema preescolar europeo.

Cada **pasaporte pedagógico** -entallado en una "identidad/fuerte" de la escuela infantil(**el primero**, sobre la identidad de **escuela abierta**; **el segundo**, sobre la identidad de **escuela del currículum**)- se presenta dotado de una lista de "generalidades", de "signos-atributos-distintivos" que califican y ennoblecen cada una de las "identidades/fuertes".

El conjunto de los dos "pasaportes" exhibe globalmente **cinco signos** distintivos (**tres** en el primer pasaporte, **dos** en el segundo). Veamos más cerca los fotogramas de esta "doble- identidad" de **escuela abierta** y de "**escuela del currículum**".

Pasaporte número uno. La identidad de una escuela abierta

Este **primer signo** de "reconocimiento" califica a la escuela infantil como agencia formativa elegida para garantizar el máximo respiro pedagógico a los propios procesos de **socialización**. Lo cual significa asegurar pluralismo cultural, integración socio afectiva, movilidad y libertad agregativa, modularidad y flexibilidad de los espacios, cooperación y colegialidad en las decisiones educativas, y **otros**.

La identidad de **escuela abierta** es perseguible con tal de que cuelguen sobre el portón de la escuela infantil **tres signos distintivos** de marca pedagógica.

1. Primer signo distintivo: el ambiente como abecedario

Este primer "punto/cualidad" hace todo uno y lo mismo con la práctica metodológica de una difusa permeabilidad en las confrontaciones del **ambiente externo**, hacia el cual la escuela infantil debería estipular un verdadero "pacto" de reciprocidad educativa: a través de una red biunívoca de interconexiones culturales y didácticas.

Por una parte, el ambiente cultural "externo" debe entrar en la escuela infantil a través de la presencia de la familia: testimo-

nio de la **subjetividad** de la demanda social, existencial, de valores.

Por otra parte, la escuela infantil debe ser invitada a salir al ambiente, social y natural: elegido como **primer abecedario**, primer libro de lectura recubierto de los signos- códigos-señales de descifre/comprensión del universo de cosas y de valores en los cuales se reconoce plenamente el niño.

2. Segundo signo distintivo: la continuidad horizontal y vertical.

Este segundo "punto/cualidad" postula una escuela materna comprometida en construir los presupuestos pedagógicos para una continuidad **longitudinal** hacia el asilo hogar y hacia la escuela elemental (también a través de la experimentación de un doble bienio didáctico broche: 2-3 y 5-6) y una **continuidad transversal** en las comparaciones con la comunidad territorial a ella adyacente.

La **continuidad vertical** es posible a partir de la construcción de un recorrido formativo **unitario** hogar/maternal/elemental fundado en un modelo organizativo y didáctico de la **común** inspiración pedagógica.

La **continuidad horizontal** es posible a partir de una escuela infantil disponible a la utilización de los recursos culturales y didácticos presentes en el territorio: por ejemplo, los parques- juego, las ludotecas, los laboratorios, etc.

En esta dirección, se augura una activa relación de complementariedad/integración entre escuela infantil y los entes sanitarios locales, también para dar una respuesta eficaz al problema de la **inserción** de los niños minusválidos.

Continuidad entre los grados del sistema escolar y continuidad entre escuela infantil y territorio configuran el proyecto de un **sistema formativo integrado**.

3. Tercer signo distintivo: modularidad y colegialidad didáctica

Este tercer punto/cualidad constituye el **top**, el "punto/cumbre" de los procesos de **socialización** en el interior de la escuela infantil (entre los niños, entre los niños y los enseñantes, y entre estos últimos: en la lógica de la colegialidad).

La **modularidad** en la organización de los espacios y la **colegialidad** en las decisiones educativas son posibles a partir de una intensa y difusa **atmósfera afectiva y social** ya sea a través de un poliédrico tráfico "agregativo" entre el uso infantil (mediante la formación de pequeños-medios-grandes grupos), ya sea a través de una variada red interactiva entre los enseñantes (mediante la colegialidad, el trabajo en equipo).

El **tráfico interactivo** entre los niños es posible a partir de experiencias de juego **plurales**, ricas en labradas dinámicas personales, no de una utilización flexible y modular de los espacios de "sección" y de "intersección": aprestados didácticamente en rincones "centros de interés", laboratorios, talleres.

La **colegialidad** de la profesión/enseñante es posible, a su vez, a partir de un clima de trabajo de grupo, de constante **proyección-conducción-verificación**, conjuntamente, de las actividades programadas. En el conocimiento de que cada resurgimiento individualístico y privatístico del enseñante (en caso de que se encerrase en el "propio" grupo rechazando decidir con los colegas) está **contra la infancia**. Desde el momento en que llevaría a segregar a los niños en un espacio/grupo que inevitablemente los constreñiría en grupos cerrados, autocentrados e incommunicados entre ellos: impidiendo, consecuentemente, la fruición de ocasiones socioafectivas de gran respiro expresivo y cognitivo.

Para reasumir la lista de las "generalidades" pedagógicas sobre el **pasaporte número uno**, cifremos algunos síes y algunos noes.

Digamos **sí**, por lo formativa, a una escuela infantil:

a) **abierta** a la comunidad social (a la aldea, al pueblo, a la ciudad) y a la participación de las familias (una escuela que se deja "conocer" para hacerse participar socialmente);

b) que utiliza didácticamente las oportunidades presentes en el territorio, elevando tales recursos/servicios en modo de **aulas didácticas descentralizadas**: por ejemplo, ludotecas, campos- juego, mediatecas, talleres expresivos, laboratorios.

Digamos **no**, por lo regresiva, a una escuela infantil:

a) **cerrada** a la comunidad social y a las familias, barricada detrás de una ilusoria "autosuficiencia" educativa.

b) que consuma el repertorio íntegro de las actividades **dentro de un grupo** remedando el aula/clase de la escuela elemental, con geometrías rígidamente prefijadas por el enseñante (bancos con posiciones fijas, cátedras como símbolo de la autoridad del docente, paramentos no siempre alcanzables directamente por los niños). Y que rechace, por lo tanto, la utilización didáctica de los espacios fuera de la clase y fuera de los muros.

Pasaporte número dos. La identidad de escuela del currículum

Este segundo signo de "reconocimiento" califica la escuela infantil como escuela dotada de un "autónomo" recorrido formativo: para más señas, un currículum.

La identidad de **escuela del currículum** requiere que estén colgados en el portón de ingreso de la escuela infantil **dos signos distintivos** de marca pedagógica.

1. Primer signo distintivo: un modelo científico

Sobre el escenario del sistema preescolar (sobre todo en la escuela maternal) se enfrentan desde siempre **dos modelos pedagógicos antinómicos** - uno esencialista, axiológico, educacional; el

otro existencial, historicista, cultural - que legitiman su identidad "teórica" estando fuera y dentro los "paradigmas" de la ciencia: que son rechazados o acogidos, marginados o polarizados en el recorrido formativo de la infancia.

a) **Está contra** el fundamento "científico" del modelo escolar (en los objetivos generales y específicos, en las estrategias metodológicas, en los procedimientos de programación) la pedagogía que presupone el **desconocimiento del niño**: su "misterio", "inexplorabilidad", "ilegibilidad" existencial y cultural. Con el resultado de recortar una imagen de infancia **sin** identidad histórica, **sin** pedigree cultural.

Frente a la imprevisibilidad, indescifrabilidad, ilegibilidad de la infancia es posible sólo una pedagogía **aprogramática, casuística**, del "buen sentido" (o lo que es lo mismo, ¡**acientífica!**), privada de vínculos metodológicos y didácticos.

b) **Está a favor** del fundamento "científico" del modelo escolar la pedagogía que teoriza la **cognoscibilidad/proyectualidad de la infancia**: desde el momento en que se reconoce su historicidad, socialidad, existencialidad individual y colectiva.

Solamente una **pedagogía interesada** en construir una escuela desde el "alto" perfil formativo (en los objetivos, en los contenidos, en los métodos), equipada de modalidades experimentales y científicas podrá estar en situación de responder - dialécticamente - a las razones del **sujeto que aprende** (el niño) y a las de los **objetos de aprendizaje** (la cultura).

2. Segundo signo distintivo: un estilo experimental

Es **experimental** aquella escuela infantil que rechaza cualquier "anclaje" a métodos históricamente **datados** (prefabricados, canónicos, "llaves-en mano": inevitablemente "desfasados" en las confrontaciones de la compleja red de **variables educativas** que "estorban" y a menudo rompen -los itinerarios educativos establecidos como hipótesis por el enseñante) para adoptar, sin embargo, un modelo pedagógico (un sistema de hipótesis: teóricas y operativas) de grado tal que se tengan en cuenta tanto razones "motivacionales" del **sujeto que aprende** (sus necesidades sociales y aspiraciones ideales) como razones "culturales" del **objeto de conocimiento** (las áreas de experiencia educativa sobre las

que hacer caminar al niño: lingüísticas, ambientales, lógicas, psicomotoras). Objetivo formativo de un modelo "experimental" es aquel que valora ya sean las **dimensiones de desarrollo** (necesidades/actitudes/aspiraciones) de un alumno **históricamente** definido, ya sean las "estructuras" cognitivas y formativas de un "currículum" inmerso en procesos de maduración social y cultural de la infancia. Para conquistar este doble objetivo es menester una **escuela de la investigación** donde los momentos del esfuerzo, de la concentración, del compromiso sean dialécticamente interdependientes con los momentos del interés, de la fantasía, del juego.

Modelo "experimental" significa poner a la escuela infantil un vestido teórico, metodológico y organizativo (currículum) legitimado por una coherente **teoría de la instrucción** (dedicada a la comprensión de **conocimiento, investigación y creatividad**), que sepa poner en el vértice de la propia alternativa pedagógica la práctica de la **programación**. Es decir, aquel proceder didáctico capaz de asegurar expansión y unificación a los nudos neurálgicos del modelo preescolar: el **uso didáctico del ambiente**; la **participación/gestión social**; la **modularidad grupo/intergrupo**, la **colegialidad de los enseñantes**; la **adopción de un currículum "centrado"** en necesidades socioafectivas y cognitivas del niño.

Consecuentemente, expone un **estilo experimental** aquella escuela infantil que "no-discrimina" y que "no-convierte-en-ghetto" el propio uso: los pequeños de los grandes, las hembras de los varones los minusválidos de los no minusválidos, los hipodotados de los hiperdotados, los niños de un grupo de los de otro grupo, y así sucesivamente.

Todo esto significa asegurar - como se ha dicho ya - un orden **flexible y modular** de los "espacios-internos", capaz de actuar con la estructuración racional de las zonas de **intersección** mediante centros de interés, rincones didácticos, laboratorios, talleres elegidos para promover ya sean actividades **monotemáticas** (pintura, música, mimo, lengua, lógica, y otros), ya sean activi-

dades **multitemáticas** (el centro de la familia, de los oficios, de los negocios, del ambiente social y natural, y otros).

Un uso modular y articulado de los "espacios" apunta no sólo a promover competencias-destrezas-habilidades **cognitivo-creativas**, sino también a favorecer la **mezcolanza** de las edades, de los sexos, de las clases, de las culturas, de las cuales a menudo la infancia lleva sin saberlo los signos de la estereotipia, de la diversidad, de la marginación.

-0-

*La escuela infantil "experimental" ha contribuido de modo determinante a divulgar un **modo nuevo** de hacer educación.

*La escuela infantil está llamada a garantizar a los niños la "recuperación" de las necesidades mayormente detraídas y mortificadas por la actual sociedad de consumo.

*El primer pasaporte pedagógico de la escuela infantil lleva escrito en letras mayúsculas el título de **escuela abierta**. El segundo pasaporte pedagógico de la escuela infantil lleva escrito con letras mayúsculas el título de escuela del **currículum**.

*La escuela "abierta" expone **identidad/finalidad**: (a) el ambiente como abecedario; (b) la continuidad horizontal y vertical; (c) la colegialidad didáctica.

*La escuela del "currículum" expone **identidades/finalidades**: (a) un modelo científico; (b) un modelo experimental.

*La programación está llamada a asegurar expansión y unificación a estos nudos neurálgicos de la escuela infantil: el uso didáctico del ambiente; la participación-gestión social; la modularidad **grupo/intergrupo** la colegialidad didáctica; un currículum centrado en las necesidades socio-afectivas y cognitivas del niño y de la niña.



SOCIALIZAR EN LA ESCUELA INFANTIL*

Piero Bertolini**

Me parece importante poder decir que el tema de la socialización en la escuela infantil está presente y, en cierto modo, consistentemente en el documento al que aquí nos estamos refiriendo ya sea transversalmente -o en muchos de los capítulos y párrafos de los que está constituido- ya sea en el específico párrafo denominado el **campo de experiencia "el se y el otro"**.

Es importante por lo tanto decir pronto que entre estos dos lugares no hay contraste, sino continuidad aunque puedan cambiar y cambien las claves de lectura. Es decir, una confirmación de que este documento no resulta de una superposición o yuxtaposición de ideas, de pensamientos diferentes cuya mediación -como a menudo ocurre en estos casos- consiste sólo en poner juntos -uno al lado del otro- trozos de diversa inspiración y de diverso corte; sino que representa un verdadero y propio proyecto cultural y didáctico.

Cómo decir en suma que hay en el documento -a este respecto- una filosofía bastante bien delineada que consiente o sugiere varios modos de proceder.

Pues bien, esta filosofía me parece que puede ser individualizada en la afirmación fundamental según la cual el yo, el individuo, cada persona, etc., sólo puede ponerse en cuanto está en re-

Traducción: Antonio Rescalvo

** Doctor revista italiana *Infanzia*

* Extraído de la revista italiana *Infanzia*

lación con el otro individuo, con la otra persona. Entre el yo y el otro no hay sólo continuidad sino que hay una interrelación constitutiva por la cual ambos se justifican o se legitiman recíprocamente.

En este sentido, no se puede hablar correctamente del individuo como tal -en nuestro caso, por ejemplo, del niño tomado en sí mismo, asumido como realidad autónoma- sino en su, incluso en sus siempre más amplias y complejas relaciones.

Resulta de ello -y es éste un posterior punto significativo de lo que he llamado la filosofía conjunta de nuestro documento desde este punto de vista- que la dimensión social no es algo adicional, sino que es algo que va reconocido como absolutamente fundamental, originario si se quiere.

Aunque si -como por cualquier otra dimensión del hombre- ella no se da de modo cierto y seguro, pacificado o, si se prefiere, de modo garantizado; sino que se da de modo altamente problemático, ambiguo, abierto, pues, a salidas contradictorias si no francamente negativas, sensibles al riesgo de su mismo desconocimiento.

He aquí por qué me parece más que justificado el uso del verbo **socializar** que, como cada verbo, indica la necesidad de un operar hacia..., una conquista a perseguir siempre de nuevo.

Dicho esto, me esforzaré en hacer ver cómo una introducción general de este tipo se explicita precisamente ya sea transversalmente en todo el documento, ya sea en lo específico del entendido "El se y el otro".

Y bien, desde el primer punto de vista, creo que se puede legítimamente afirmar que las dos palabras-clave que nos permitan leer los puntos - las frases - que reclaman explícitamente la cuestión son la **pluralidad** y la **diferencia**. La **pluralidad** que hay que entender como una válida y útil categoría interpretativa en confrontación con la variedad de la experiencia infantil en el in-

terior de la concreta realidad histórico-social de referencia, ya sea macro o micro, y en confrontación con la multiplicidad de los contextos de vida y con los diferentes modos de ser de las niñas y de los niños, no tanto en confrontación con las múltiples culturas que llevan tanto al Norte/Sur como a la ciudad/campo, al centro/periferia y hoy siempre más a las culturas blancas y de color, de mayorías o de minorías. Pero hay que entenderla también como una verdadera y propia **idea regulativa** en el sentido de que es la que debe orientar positivamente a los niños y niñas: a una plena aceptación como auténtica garantía de libertad intelectual, de equilibrio afectivo e incluso de creatividad cognitiva.

La **diferencia** que resulta o está, sin más, implícita en el concepto de pluralidad tiene sobre todo el sentido del reconocimiento de la validez de lo "más" y lo "diferente" como fuente de enriquecimiento para todos antes que como desconcierto teórico-cultural, como peligro para la propia integridad misma, como ocurre en la varias formas de racismo. Diferencia, pues, como riqueza a explotar y convertir en productiva a todos los niveles. Y capaz de volver más concretas y tangibles las perspectivas de la cooperación, del intercambio, de un efectivo crecimiento democrático. Es lo que se dice por ejemplo al final del primer párrafo del primer capítulo: "La acentuación de las situaciones de naturaleza multicultural y pluriétnica, en fin, de frente a las cuales se verifican alguna que otra vez actitudes de intolerancia cuando no directamente de racismo, puede traducirse en ocasiones en enriquecimiento y maduración en vista de una convivencia basada en la cooperación, el intercambio y la aceptación productiva de las diferencias como valores de oportunidad de crecimiento democrático".

Pero es interesante subrayar también lo que dice también en el primer capítulo pero en el tercer párrafo: "Esperan a las niñas y a los niños, en cuanto personas, los derechos inalienables a la vida, a la educación, a la instrucción y al respeto de la identidad individual, étnica, lingüística, cultural y religiosa, sobre los cuales se funda la promoción de una nueva calidad de vida entendida como gran finalidad educativa del tiempo presente", donde se precisa

bastante oportunamente que la perspectiva de la calidad de vida no puede ser perseguida de forma individual sino socializada.

Análogamente es significativo lo que se dice en el segundo capítulo a propósito de la "maduración de la identidad", donde se afirma que el reforzamiento de la identidad personal del niño comporta la promoción de una vida relacional siempre más abierta (además de un progresivo perfeccionamiento de las potencialidades cognitivas) y donde se afirma que "la escuela infantil representa un lugar particularmente adaptado a orientar al niño y a la niña a reconocer y apreciar la identidad personal en cuanto que está conectada a las diferencias entre los sexos, y al mismo tiempo a recoger la propia identidad cultural... en vista de la comprensión de comunidades y culturas diferentes de la propia".

Además me parece particularmente relevante subrayar lo que se dice a propósito de la "conquista de la autonomía" que oportunamente se une a la necesidad de que el niño reconozca las necesarias dependencias, volviéndose disponible a una interacción constructiva con lo diferente de sí mismo: el todo, sin más, puesto en relación con el desarrollo en el niño de la libertad de pensamiento en cuanto que está definida y realizada también como respeto de la divergencia personal. ¿Y qué decir, finalmente, de las numerosas afirmaciones contenidas al respecto en el párrafo dedicado a las "dimensiones de desarrollo"? Estas hacen referencia de hecho: a las interacciones afectivas entendidas como el principal contexto en el que el niño construye y desarrolla sus relaciones sociales; a la capacidad del niño - especialmente en el juego de adquirir las primeras reglas sociales y morales, o los límites impuestos por la presencia de los otros de los que se tiene sin embargo absoluta necesidad incluso para jugar; a la gran relevancia que el encuentro con el otro y, en consecuencia, la socialización tiene para el desarrollo y para la consolidación de las mismas capacidades cognitivas.

Sin contar finalmente el notable significado pedagógico de cuanto se ha dicho a propósito de la presencia en la escuela de niños con dificultades que se define como "fuente de una preciada

dinámica de relaciones e interacciones, que es, a su vez, ocasión de maduración para todos, desde la que se aprende a considerar y a vivir la diversidad como una dimensión existencial y no como una característica marginadora".

Estamos, en suma, de frente a un verdadero y propio leit-motiv que en este caso encuentra en el campo de experiencia denominado "el se y el otro" un tratamiento más específico y orgánico y sobre todo metodológicamente preñado.

En este campo de experiencia confluyen, como dice al principio el documento, "todas las experiencias y las actividades explícitamente finalizadas que estimulan al niño a comprender la necesidad de darse datos y de referirse a normas de comportamiento y de relaciones indispensables para una convivencia humanamente válida", y el documento añade que "es de tal modo que empieza el reconocimiento práctico y la toma de conciencia crítica de la existencia de normas sobre las que se funda la organización social y de la presencia de diversos contextos de valores". He referido enteramente y así, subrayado, estas afirmaciones, contenidas en el documento al principio del párrafo en cuestión, porque me parece que éstas significan afirmar con claridad que la referencia a normas sociales y a contextos de valores de carácter específico y general se realiza en esta escuela exclusivamente sobre la base de, y a partir de, la experiencia vivida por el niño y con los límites propios de su capacidad de reflexión e interiorización. Se excluyen así todas las intervenciones (todas las actividades) que se refieren a realidades teóricas propias de los adultos, cualquiera que sea su valor social, moral y religioso, ya que en cada caso tales intervenciones resultarían abstractas, impuestas desde el exterior y, por ende, de hecho, violentas.

Como todos los otros campos de experiencia, también éste resulta del cruce dialéctico de algunas **finalidades específicas**: la promoción de la autonomía; la asunción personalizada de los valores de la propia cultura en el cuadro de aquellos que están universalmente compartidos; el respeto activo de la diversidad. De algunas **competencias ya presentes en el niño**, como la capaci-

dad no sólo de estar genéricamente con los otros sino de comprender, ayudar, participar en cooperar y en tener un inicial interés de tipo eminentemente cognitivo para la esfera del juicio moral. En fin, de algunas **estructuras también simbólico-culturales** (las organizaciones sociales, los sistemas morales, las religiones) no sólo bien notorias y relevantes para los adultos, sino las que los niños también de esta edad encuentran en su vivir cotidiano.

Es en el interior de este contexto donde el documento hace referencia a algunas posibles articulaciones que, sin embargo, en el espíritu de todo el discurso que he intentado hacer no me parece que estén consideradas como el volver a emerger o la repropósito de ámbitos autónomos de actividades educativas. Al contrario, me parece que cada una de éstas reenvía a todas las otras en una continuidad que sin embargo no necesariamente va leída de modo lineal.

Como es conocido, estas articulaciones están constituidas por el desarrollo afectivo y emotivo; por el desarrollo social; por el desarrollo ético-moral y por el desarrollo de una correcta actitud en confrontación con la religiosidad y las religiones y la elección de los no creyentes.

En este punto me parece relevante subrayar sobre todo los siguientes puntos:

1) Por lo que respecta a la primera articulación, la importancia que se da a los encuentros y a las relaciones afectivas con los coetáneos de ambos sexos, a la necesidad de no inducir ni reforzar estereotipos de género y en consecuencia a la positividad de la coeducación y del valor de la experiencia de una variedad de asunciones de roles.

2) Por lo que respecta a la segunda articulación, por un lado, el subrayado que se realiza de la capacidad -a desarrollar- de comprender las necesidades y las intenciones de los otros, de superar el propio y exclusivo punto de vista y de aceptar la diversidad (o hándicap de todo tipo), por el otro, el resultado que se da a la multiculturalidad que se realiza sobre todo en la dirección de una valorización de las

diversidades que se pueden encontrar ya sea en la escuela ya sea en la más amplia vida social.

3) Por lo que respecta a la tercera articulación, subrayaría la noción de **aprendizaje moral no forzado** que conduce, sin horadar, pero también según una precisa intencionalidad pedagógica, por el simple descubrimiento de la existencia del otro y por una adaptación a su presencia, al reconocimiento respetuoso de sus modos de ser y finalmente a una auténtica capacidad colaboradora.

4) En fin, por lo que respecta a la cuarta articulación, sobre la cual me permitiría pedir una particular atención por parte de todos, me parece importante subrayar por un lado el sentido que se da en el documento a este aspecto de la experiencia humana (que se pone en relación con perspectivas de grande y compartible relevancia como el espíritu de fraternidad, el compromiso constructivo, el espíritu de paz y el sentimiento de unidad del género humano; perspectivas que aparecen como un irrenunciable antídoto en confrontación con toda forma de discriminación).

Por otro lado, en referencia a los otros itinerarios formativos, me parece importante subrayar sobre todo la invitación dirigida a los operadores escolares a hacer hincapié en experiencias relativas al sentido de pertenencia, al espíritu de acogida y a la actitud de disponibilidad: y a tener en cuenta sobre el plano didáctico sólo oportunidades que las vivencias subjetivas de los niños y aquellas ofrecidas por el ambiente (pero sólo si subsiste el interés del niño mismo) ofrecen sin forzamientos.

Me parece en suma que es de reconocer lo positivo del documento (por lo menos de gran parte del documento), su equilibrio y también su riqueza: una acción positiva que emerge de otro lado del hecho -diría inesperado de partida- que éste haya sido aprobado por unanimidad (por otro lado, obviamente sufrido por diferentes partes también entre ellos muy distantes).

Pero es propio para esta acción positiva suya, ampliamente reconocida, que podrá ser retomada con mayor fuerza -diría con mayor credibilidad teórica- la lucha contra los acuerdos concordatarios sobre la hora de religión para la escuela infantil (natural-

mente a condición de que este texto no esté enmendado y distorsionado en su contenido de fondo por las órdenes ministeriales).

En fin, en último lugar, como he dicho y como he intentado demostrar, el asunto de la socialización está ampliamente presente en el documento que hemos analizado, como era justo, por más inevitable que fuese. Pero importa sin embargo hacer notar aún que esto no corresponde a una elección reduccionista y, por consiguiente, que ésta no se contrapone por otro lado a una necesaria atención para la cognitividad del niño, o de su desarrollo intelectual y de sus varias competencias sensoriales, manuales, etc. Al contrario, me parece que se puede decir que el cuadro pedagógico de referencia presente en el documento se juega completamente sobre una interpretación de sistema (o, si se prefiere, ecológica) de la realidad del niño y en consecuencia de la necesaria correlación entre sí de todas sus dimensiones. De todos modos es ésta la clave interpretativa fundamental a través de la cual leer, interpretar y aplicar las indicaciones allí contenidas.

*La atención para la socialización atraviesa y caracteriza las nuevas orientaciones.

*La perspectiva de la pluralidad y de la diferencia son las palabras claves que atraviesan, desde este punto de vista, el documento.

*En el campo de experiencia "el se y el otro" hay sin embargo un tratamiento más específico y orgánico del tema de la socialización.

*En este campo de experiencia se subraya: la importancia de las relaciones afectivas entre iguales;...

*...la capacidad comprende; necesidades de los otros;...

*...la conducción de un aprendizaje moral no forzado.

*...la necesaria atención de cada forma de antídoto contra la discriminación.

diversidades que se pueden encontrar ya sea en la escuela ya sea en la más amplia vida social.

3) Por lo que respecta a la tercera articulación, subrayaría la noción de **aprendizaje moral no forzado** que conduce, sin horadar, pero también según una precisa intencionalidad pedagógica, por el simple descubrimiento de la existencia del otro y por una adaptación a su presencia, al reconocimiento respetuoso de sus modos de ser y finalmente a una auténtica capacidad colaboradora.

4) En fin, por lo que respecta a la cuarta articulación, sobre la cual me permitiría pedir una particular atención por parte de todos, me parece importante subrayar por un lado el sentido que se da en el documento a este aspecto de la experiencia humana (que se pone en relación con perspectivas de grande y compartible relevancia como el espíritu de fraternidad, el compromiso constructivo, el espíritu de paz y el sentimiento de unidad del género humano; perspectivas que aparecen como un irrenunciable antídoto en confrontación con toda forma de discriminación).


Por otro lado, en referencia a los otros itinerarios formativos, me parece importante subrayar sobre todo la invitación dirigida a los operadores escolares a hacer hincapié en experiencias relativas al sentido de pertenencia, al espíritu de acogida y a la actitud de disponibilidad; y a tener en cuenta sobre el plano didáctico sólo oportunidades que las vivencias subjetivas de los niños y aquellas ofrecidas por el ambiente (pero sólo si subsiste el interés del niño mismo) ofrecen sin forzamientos.

Me parece en suma que es de reconocer lo positivo del documento (por lo menos de gran parte del documento), su equilibrio y también su riqueza: una acción positiva que emerge de otro lado del hecho -diría inesperado de partida- que éste haya sido aprobado por unanimidad (por otro lado, obviamente sufrido por diferentes partes también entre ellos muy distantes).

Pero es propio para esta acción positiva suya, ampliamente reconocida, que podrá ser retomada con mayor fuerza -diría con mayor credibilidad teórica- la lucha contra los acuerdos concordatarios sobre la hora de religión para la escuela infantil (natural-







La Educación Infantil en su nueva acepción y con su nuevo planteamiento metodológico ofrece a los maestros y maestras la posibilidad de comenzar a pensar en una nueva forma de desarrollar el supuesto currículum para esta etapa, con unos objetivos generales que recogen, esta vez sí, la necesidad de educar a los más pequeños en ciertos hábitos de convivencia y autonomía, y reconoce al mismo tiempo la capacidad de investigar ellos mismos con nuestra ayuda.