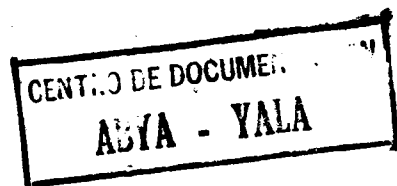


PSICOLOGIA EDUCATIVA

Contribuciones científicas de la pedagogía alemana compiladas
por Wolfgang Küper y otras en base a una propuesta
de Christoph Wulf



PSICOLOGIA EDUCATIVA

Contribuciones científicas de la pedagogía alemana y otras

Küper, Wolfgang (*Compilador*)

Weinert, Franz E. - Malrieu, Philippe - Piaget, Jean - Wesseler, Matthias - Crespo, Virgilio - Böhm, Winfried - Moraleda Cañadilla, Mariano - Reinert, Gerd-Bodo - Wild, Rebeca y Mauricio - Suess, Paulo - Díaz Peralta, Rubén - Bernex de Falen, Nicole - Reátegui, Norma
Quito-Ecuador, P. EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala, 1993

294 pp. Ilustraciones, cuadros.

Bibliografía:

1. Pedagogía
2. Psicología
3. Desarrollo psicológico
4. Teoría de la educación infantil
5. Niñez
6. Comunidad indígena
7. Región Andina
8. Ecuador

PSICOLOGIA EDUCATIVA

Contribuciones científicas de la pedagogía alemana y otras
compiladas por Wolfgang Küper en base a una propuesta
de Christoph Wulf

Serie
Pedagogía General y Didáctica
de la Pedagogía Intercultural Bilingüe

TOMO IV



EBI



02112

ABYA-YALA

Quito
Junio 1993

ABYA
498

PSICOLOGIA EDUCATIVA
Contribuciones científicas de la pedagogía alemana y otras

Compilador: *Wolfgang Küper*

Serie: Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe
TOMO IV

1ª Edición: Ediciones ABYA -YALA
1993 Casilla 17-12-719
Av. 12 de octubre 14-30 y Wilson
Teléf. 562-633
Quito-Ecuador

PROYECTO EBI (Educación Bilingüe Intercultural)
Montúfar 630
Teléf. 215-053
Quito -Ecuador

ISBN: 9978-99-063-1

Autoedición: Abya-Yala Editing
Quito-Ecuador

Impresión: Talleres Abya-Yala
Cayambe-Ecuador

Tiraje: 1500 ejemplares

INDICE



Presentación	III
Introducción	1
Introducción a la problemática de la psicología pedagógica <i>Franz E. Weinert</i>	5
Influencias de las teorías psicológicas sobre la pedagogía <i>Philippe Malrieu</i>	41
Teoría del desarrollo infantil <i>Jean Piaget</i> (Resumen)	73
El aprendizaje tomado en serio <i>Matthias Wesseler</i>	83
El maestro y la psicología <i>Virgilio Crespo C.</i>	91
Teorías de la educación infantil temprana <i>Winfried Böhm</i>	105
La niñez <i>M. Moraleda Cañadilla</i>	133
Requisitos para el desarrollo de la comprensión infantil <i>Gerd-Bodo Reinert</i>	195
El respeto del niño: la piedra angular del sistema <i>Rebeca y Mauricio Wild</i>	217
El menor bien amparado: el niño indígena <i>Paulo Suess</i>	231
Familia indígena ecuatoriana y educación <i>Rubén Díaz Peralta</i>	243

El niño y los Andes <i>Nicole Bernex de Falen</i>	269
Desarrollo psicológico (de niños andinos) y conclusiones <i>Norma Reátegui.</i>	279

PREFACIO

por el Señor Ministro de Educación y Cultura

La Educación Indígena Bilingüe se ha fundamentado en el Ecuador a pesar de muchas dificultades. Se ha ido desarrollando dentro de un proceso en el que han intervenido muchas instituciones, personas y el mismo Gobierno. Igualmente, ha contado con la participación directa de los pueblos indígenas, sus destinatarios.

Con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, el Gobierno ha asumido algo que siempre perteneció a iniciativas particulares reconociendo la importancia que la EBI tiene para el sistema educativo ecuatoriano.

A pesar de los avances, los desafíos a futuro son muchos. Es necesario no abandonar la tarea emprendida, más bien hay que profundizarla.

Esta serie "Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe" quiere contribuir al fomento de la educación en general y particularmente en la educación bilingüe en sus diferentes aspectos pedagógicos, especialmente en su didáctica. Sus tomos y textos contienen algo de lo mejor de los planteamientos teóricos y didácticos en torno a la educación, en base de aportes de la pedagogía alemana, contribuciones latinoamericanas y trabajos de profesionales de nuestro país.

Por eso toda la serie está enriquecida con las aportaciones de un verdadero intercambio científico entre el Ecuador, Latinoamérica y Alemania.

Sin duda alguna la serie ha sido posible gracias al apoyo directo de la Cooperación Alemana mediante GTZ.

Ponemos estos tomos en manos de todas las personas e instituciones comprendidas en la educación bilingüe intercultural pero también en la educación en general: a los estudiantes, maestros y profesores. Esperamos que esta serie contribuya a profundizar su compromiso con una capacitación muy seria a nivel teórico, técnico y práctico, componentes fundamentales de un proceso todavía en evolución.

Igualmente esperamos que con esta serie se realice una retroalimentación recíproca entre el sistema de educación bilingüe intercultural y el sistema general de nuestro país con un solo propósito: que la educación sea para todos.

Dr. Eduardo Peña Triviño

Ministro de Educación y Cultura
República del Ecuador

PRESENTACION

Este tomo forma parte de una serie "Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe" que tiene los volúmenes siguientes:

1. Pedagogía General
2. Currículo y Didáctica General
3. Enseñar y Aprender. El trabajo en el Aula
4. Psicología Educativa
5. Pedagogía Intercultural Bilingüe. Fundamentos de la Educación Bilingüe
6. Pedagogía Intercultural Bilingüe. Experiencias de la Región Andina
7. Investigación Pedagógica Intercultural Bilingüe
8. Didáctica del Español como Segunda Lengua
9. Didáctica del Quichua como Lengua Materna
10. Didáctica de la Matemática en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe
11. Didáctica de la Ciencia de la Vida en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe
12. Materiales para la Enseñanza de Música en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe
13. Materiales para la Enseñanza de la Cultura Física
14. Materiales para la enseñanza de arte indígena

Estos volúmenes se dividen en 2 partes. En los volúmenes 1-7 se trata de colecciones de artículos ya existentes y en los volúmenes 8-14 se trata de aportes originales, publicados por primera vez y compilación de materiales originales o ya publicados.

Los volúmenes 1-7 tienen 3 orígenes básicos:

- (1) - aportes generales de la pedagogía alemana, particularmente en los tomos 1-3
- (2) - artículos de origen diverso que complementan las ideas de las contribuciones alemanas
- (3) - una serie de artículos significativos para el concepto de una pedagogía intercultural bilingüe, particularmente en los tomos 5-7.

En los volúmenes 8-14 se trata de la Didáctica Especial o Materiales para la Enseñanza en las asignaturas diferentes de la Pedagogía Intercultural Bilingüe para la escuela primaria.

El objeto general de la serie es contribuir al fomento de la Educación Bilingüe Intercultural en el país en sus diferentes aspectos pedagógicos, particularmente en su didáctica. Los primeros tomos también sirven a una exposición general de aspectos básicos de la pedagogía. Ellos sobre todo tienen el carácter de un intercambio científico entre Alemania y el Ecuador.

Los textos están orientados a los estudiantes y profesores de la pedagogía general en los Institutos Pedagógicos y las Universidades, particularmente a los estudiantes, maestros y profesores de la Educación Bilingüe Intercultural y finalmente a todos aquéllos que están interesados en aspectos de la Educación Bilingüe Intercultural.

Agradecemos a todos los colaboradores, colegas y amigos que han contribuido con sus ideas, aportes y apoyo en la publicación de los diversos volúmenes.

De manera especial agradecemos a las Editoriales Klett, a Ehrenwirth, y al Instituto de Colaboración Científica en Tübingen por su gentil autorización de la traducción y/o publicación de sus textos, a Ruth Moya y otros por su apoyo en las correcciones finales de los textos, y a las traductoras, quienes tradujeron los textos que se publican por primera vez en esta serie en español.

Wolfgang Küper

INTRODUCCION

En este tomo queremos combinar dos aspectos de la psicología educativa: uno de introducción y aportes generales de este campo y otro de orientaciones concretas hacia la pedagogía de la educación bilingüe intercultural.

Comenzamos con el primero de estos dos campos con el capítulo "Introducción a la problemática de la psicología pedagógica" de *Franz E. Weinert*. En el centro de esta introducción se encuentra el problema de la relación teórico-práctica con sus contradicciones con respecto a los actores en este campo y sus expectativas en el área de la problemática de la psicología pedagógica y sus orientaciones tradicionales. En esta problemática teórico-práctica el autor se refiere a la psicología pedagógica como ayuda de decisión, de instrucción y de reflexión.

El capítulo "Influencias de las teorías psicológicas sobre la pedagogía" del libro de *Philippe Malrieu*, parte de la condición que la pedagogía rebase ampliamente el campo de investigación del psicólogo. Primero, como base del diálogo pedagógico se presenta un esquema que permite tratar los puntos sobre los que puede intervenir el psicólogo. Sigue después una descripción del pensamiento básico de la psicología (Decroly y Gesell), las teorías básicas de la psicología del aprendizaje y la psicología de las relaciones interpersonales así como la psicología de la inteligencia (como Piaget), y termina con una nueva orientación hacia una psicología de la persona (Lewin y H. Wallon).

A fin de reflexionar con mayor profundidad una de las psicologías educativas más influyentes de nuestra época, la de *Jean Piaget*, continuamos con un resumen de su "Teoría del desarrollo intelectual", el cual describe los principales períodos del desarrollo intelectual y sus respectivos subestadios. Se entiende por concepto de estadio a la estructura cambiante en su contacto con el mundo exterior, estableciéndose un continuum de la inteligencia.

En su pequeña contribución "El aprendizaje tomado en serio", *Matthias Wessler* nos quiere invitar "a participar en el inminente debate sobre algunos temas fundamentales del aprendizaje y sus implicaciones prácticas en la enseñanza y la capacitación", que son: el poder evolutivo del aprendizaje, niveles de aprendizaje y patrones de interacción, connotaciones cognitivas y emocionales, la enseñanza del aprendizaje y el modo de facilitar el aprendizaje con significado.

El artículo "El maestro y la psicología" de *Virgilio Crespo C.* refleja dos cosas: hasta qué punto el maestro alimenta una imagen negativa de su profesión y, por contraste, cómo advierte el rol del psicólogo como de mejor estatus y prestigio socio-profesional. Aborda el problema de las relaciones entre psicología y pedagogía, desde el trabajo de formación de maestros y del estudio del niño.

En su contribución "Teorías de la educación infantil temprana" *Winfried Böhm* entiende por teoría algo verdaderamente importante y profundo, de modo similar a como lo hicieron los fundadores de la pedagogía como ciencia (*Herbart* y *Schleiermacher*) y que "da sentido a las cosas". Por eso se describen brevemente seis teorías principales (la de educación materno-familiar de *Pestalozzi*) del aprendizaje (en instituciones pre-escolares) de *Herbart*, a través de la experiencia de *Rousseau*, como desarrollo de *María Montessori*, como juego de *Fröbel* entre otros y finalmente como realización de la persona (determinada por sí misma) "para plantear, al final, brevemente la cuestión sobre un posible punto de integración con miras a superar una posición meramente ecléctica".

Seguimos con una descripción más sistemática de “la niñez”, capítulo de un libro sobre la psicología evolutiva de *Mariano Moraleda Cañadilla*, que se refiere de los 6 a los 10 años cumplidos. Este capítulo tiene tres partes: descubrimiento y orientación en el mundo, la afectividad y socialización e intereses y producciones, con los criterios respectivos detallados. Particularmente en la última parte tiene una orientación bastante occidental (p. e. con respecto a la evolución psicosexual y del sentimiento religioso) que no tiene mucha referencia a la situación psicológica de los niños indígenas. Pero, puede servir como una idea de lo que puede suceder también en otras partes de la sociedad.

Como dice el autor mismo en su introducción (Preliminares), la contribución de *Gerd-Bodo Reinert* “Requisitos para el desarrollo de la comprensión infantil” “se ocupa de los determinantes antropológicos, psicológico-evolutivos y pedagógicos, con miras a comprender e interiorizar los primeros ‘hechos de la vida’... desde la fase postnatal hasta los 11 años” y concluye que deberíamos manejar mejor las necesidades del niño.

En el capítulo “El respeto al niño: la piedra angular del sistema”, *Rebeca y Mauricio Wild* señalan unos enunciados básicos que regulan la metodología educativa utilizada en el Centro Experimental Pestalozzi cerca de Quito. Se basan en conocimientos de la neurobiología y describen la situación actual en las escuelas del país, para finalmente responder a las preguntas ¿cómo lograr una comprensión real de los niños? y ¿cómo lograr una realización personal?

Entrando en el campo concreto de la psicología del niño indígena, primeramente tenemos el artículo de *Paulo Suess*. “El menor bien amparado: el niño indígena”, en el que el autor se refiere al niño en comunidades indígenas de Brasil con respecto a su educación y la situación de la escuela. Luego sigue una reflexión sobre el tema “Familia indígena ecuatoriana y educación” de *Rubén Díaz Peralta*. Después de una introducción sobre la realidad social de la familia, se describe la situación general de la familia ecuatoriana en el curso de la historia (en el imperio inca, en la

colonia, en la República y hoy en día) y sigue la reflexión sobre la familia indígena y educación. Termina el artículo con la descripción de un programa nacional al rescate de la cultura ecuatoriana desde la familia “Escuela para Padres”.

Nicole Bernex de Falen en su contribución “El niño y los Andes” quiere determinar lo que será la vida adulta de los niños de hoy antes de desarrollar programas de educación. Define la relación niño campesino-medio ambiente e incluyó el rol del maestro y ve al niño andino como adulto precoz.

Finalmente reproducimos el capítulo “Desarrollo psicológico” del estudio de *Norma Reátegui* sobre estructuras cognitivas y afectivas de padres y niños y las conclusiones y recomendaciones respectivas. El desarrollo infantil fue evaluado a través de dos modalidades, con las denominadas “escalas de desarrollo” (aplicadas a los niños de 0 a 3 años) y a través de las denominadas “pruebas operatorias” (a los niños de 5 años), similares a las que se aplicó a las madres estudiantes. Concluye con que el niño “presenta patrones de desarrollo intelectual, afectivo y socio-emocional equivalentes a cualquier niño del mundo, con los avances y retrocesos propios de su cultura...”

INTRODUCCION A LA PROBLEMATICA DE LA PSICOLOGIA PEDAGOGICA

Franz E. Weinert

1. Expectativas con respecto a la psicología pedagógica

De algunas personas se dice que son "buenos psicólogos". Por lo general se piensa entonces en la capacidad de compenetrarse de otras personas, de comprender los motivos de su acción y de orientar el comportamiento social propio en concordancia con la comprensión, lograda por lo general intuitivamente. Si se habla expresamente de "buenos psicólogos" debe también haber "malos psicólogos". Sin embargo, en realidad estas evaluaciones no hacen más que afirmar y esconder el hecho de que todos actuamos en todo momento como "psicólogos ingenuos" cuando nos observamos a nosotros mismos y a los demás, cuando averiguamos los motivos de la acción de otra persona, cuando queremos entender las intenciones de otro, cuando se trata de explicar algún comportamiento para poder reaccionar de manera adecuada. ¿No es verdad que reaccionamos de diferente manera cuando alguien nos pisa, dependiendo si consideramos que ocurrió a propósito o involuntariamente? ¿No nos gusta más un cumplido si creemos que fue auténtico y sincero? ¿No nos afecta más una reprimenda si tenemos que suponer que el otro es conocedor del tema? ¿No es verdad que todos nos hemos comportado equivocada o torpemente alguna vez porque habíamos malentendido las intenciones de la persona de enfrente? Por lo tanto cada uno de nosotros tiene sus "teorías de conducta" muy per-

sonales, sus modelos de explicación casi inconscientes y, en relación a ello, sus prejuicios psicológicos.

¿No es verdad que muchas personas juzgan las características de los niños por la posición social de los padres? ¿La capacidad intelectual de un alumno por su nota de ortografía? ¿El carácter bueno o malo de una persona por un comportamiento simpático o antipático? Sin embargo, cada uno de nosotros ha experimentado alguna vez que la comprensión de la situación del otro y la consiguiente comprensión de sus acciones han podido suprimir barreras interpersonales.

Nuestra percepción de los demás, nuestra explicación de las causas de sus éxitos y fracasos, de su comportamiento, lógicamente no nos dice solamente algo acerca de los otros, sino también, y quizás hasta más, sobre nosotros mismos: miedos, convicciones, obsesiones y márgenes de acción social. Muchos adivinan la existencia de esta interrelación, para algunos es una fuente de su interés psicológico, y las ventas de las publicaciones pseudo-científicas aprovechan de esta situación; frecuentemente los lectores salen desilusionados preguntándose a posteriori qué es lo que la ciencia en general y la psicología científica en especial pueden aportar a la ilustración de esta clase de problemas personales (véase HEIDER 1958 y LAUCKEN 1974).

Es casi evidente que se exige por parte de los educadores una muy amplia comprensión de la naturaleza de la acción humana, comprensión de las necesidades de los demás y la capacidad de orientar la conducta propia y ajena. Cuando se habla de la importante influencia del ambiente social sobre el desarrollo de la personalidad del niño, cuando se debe considerar que el "talento" es siempre también un destino social, cuando se observan las consecuencias frecuentemente dramáticas de una educación deficitaria o inadecuada, ello se refleja en la variable capacidad y disposición de los educadores de responder a la individualidad del niño, de transmitirle un sentimiento de seguridad, optimizar sus condiciones de aprendizaje y figurar personalmente como fuente de imitación y apoyo positivo. Queremos ilustrar esta interrelación con dos ejemplos de la escuela. De acuerdo a nuestras expe-

riencias, los problemas aquí visibles influyen particularmente en las expectativas existentes con respecto a la psicología pedagógica.

Primero nos referimos a un experimento de ROSENTHAL JACOBSON (1971), en el cual se investigó el así llamado *efecto Pygmalion* en el aula.

El estudio se realizó en 18 clases del 1 al 6. grado de una escuela primaria norteamericana. Se quería averiguar la posibilidad de cambiar las actitudes de los profesores frente a alumnos individuales, y cómo las actitudes manipuladas de los profesores se reflejarían en el comportamiento o rendimiento de los alumnos. Se procedió mediante un test de inteligencia del cual se afirmó que no solo demostraría la capacidad intelectual de los niños en un momento dado, sino que además informaría con exactitud acerca del futuro desarrollo de su inteligencia en los años siguientes. De las clases estudiadas se escogieron 20% de los alumnos, aplicando aspectos aleatorios, indicando a los profesores que éstos serían los niños en los cuales se esperaba un aumento particularmente rápido del rendimiento intelectual. Simultáneamente se pidió a los pedagógos no comunicar estas informaciones a los padres o alumnos en cuestión. Cuando se repitió el test al cabo de un año escolar, o mejor dicho después de ocho meses, pareció que los niños seleccionados aleatoriamente habían logrado un mejoramiento estadísticamente significativo de sus resultados. Cuando este resultado sorprendente se analizó con mayor exactitud, se constató que el incremento del rendimiento intelectual resultó ser más notorio a menor edad de los niños; también se encontró que el incremento fue mayor en el grupo de rendimiento escolar medio, y que contrariamente a lo que se había esperado, hubo mayor influencia sobre el rendimiento a nivel de las reflexiones argumentales que a nivel de los resultados de un test de imágenes-vocabulario. Finalmente resulta interesante constatar que los alumnos de esta muestra aleatoria, que al comienzo prácticamente no se habían distinguido de los demás, fueron

evaluados por los profesores al fin del año escolar como más curiosos, interesados, contentos, adaptados y exitosos.

Con razón, el experimento pedagógico-psicológico realizado por ROSENTHAL & JACOBSON tuvo repercusiones entre los especialistas y el público en general. Desgraciadamente el estudio contiene una serie de errores metodológicos, de modo que se dificulta enormemente la interpretación teórica y práctica. Sin embargo, un análisis crítico de este estudio (ELASHOFF & SNOW 1972) considera todas las informaciones actualmente disponibles sobre este problema, y llega a la conclusión que tanto las expectativas espontáneas como las expectativas provocadas de los profesores se reflejan en el comportamiento de los alumnos en cuestión, en su rendimiento escolar y en su "auto-imagen". Concretamente esto significa:

1. Términos como estilo de educación o enseñanza esconden muchas veces el hecho de que el mismo profesor tiene comportamientos diferentes ante diferentes alumnos. Es ostensible que estas diferencias de comportamiento están estrechamente relacionadas con las actitudes que toman frente a los diferentes niños. Si por ejemplo el profesor espera de ellos un rendimiento bueno o malo, cualquier éxito inesperado es interpretado como "talento", "ampliación" o simplemente como "buena suerte", "azar" o hasta "trampa"; ¿reacciona el profesor ante los esfuerzos de un alumno alentándole, fijando objetivos realistas, ayudando y confirmando, o reacciona con escepticismo, expectativa de fracaso y desinterés?

2. Las expectativas y actitudes del profesor influyen evidentemente en el rendimiento y comportamiento del alumno. Al respecto es decisivo averiguar si las expectativas son positivas y realistas y hasta qué punto se expresan en el comportamiento didáctico y educativo. ROSENTHAL & JACOBSON expresaron la siguiente hipótesis con respecto a la interpretación de la supuesta interrelación entre el comportamiento del profesor y del alumno:

Probablemente los profesores observaron a sus alumnos "especiales" con mayor atención, y este incremento de atención

puede haber llevado a una confirmación más rápida de las reacciones correctas de los alumnos, causando a su vez un mayor aprendizaje. También es posible que los profesores reflexionaron más sobre las evaluaciones de los niños "especiales". Esta reflexión incrementada de los profesores puede haber provocado una mayor capacidad de reflexión de los alumnos "especiales". Esta modificación del estilo cognitivo podría a su vez haber causado un incremento de la capacidad no-verbal, exigida por el test aplicado. Si resumimos nuestras especulaciones, podemos constatar que el profesor esperaba un aumento de la capacidad intelectual por lo que decía, por el momento y la manera de decirlo, por su expresión facial y quizás por el contacto físico con los niños. Un tal cambio de comunicación en relación con eventuales modificaciones didácticas puede haber ayudado al niño en su aprendizaje, cambiando su auto-imagen, sus expectativas con respecto a su propio comportamiento, sus motivaciones y también su estilo cognitivo y sus capacidades. (1971, pp.221; véase también ROSENTHAL 1973).

3. La probable interrelación entre las expectativas del educador y la auto-imagen del niño, entre el comportamiento del profesor y del alumno, entre los logros anteriores confirmados y el rendimiento posterior incrementado, produce probablemente en la escuela un favorecimiento de los favorecidos y un perjuicio para los desfavorecidos. Frecuentemente se espera menos de los alumnos provenientes de condiciones sociales desfavorables; por lo general, debido a sus condiciones de socialización menos favorables, son desfavorecidos en lo que se refiere a un igual aprovechamiento de la enseñanza; es así que aparentemente se confirma desde temprano el prejuicio ampliamente difundido que un rendimiento deficiente se debe a la falta de talento y que existe una relación de capacidad (talento) del niño. Es así, que el círculo vicioso se cierra: hasta en caso de un potencial de aprendizaje e inteligencia originalmente idéntico, las oportunidades de formación se vuelven cada vez más desiguales; se produce el *déficit acumulativo de aprendizaje*, tantas veces descrito, de los desfavorecidos y se establece el estereotipo

del mal alumno pedagógicamente deprimente, Elfriede HOEHN resume sus resultados sobre este tema de la manera siguiente:

Generalmente se constata... y también se espera además toda una serie de otras características negativas en el mal alumno, sobre todo falta de atención, desinterés en la escuela, lentitud, desorden, y a veces también una expresa inferioridad moral como deshonestidad, mentiras, robos, interés sexual precoz. Frecuentemente el ambiente del hogar es también evaluado como desfavorable. Se constata cada vez de nuevo un evidente efecto de halo, el mal alumno es considerado como totalmente negativo, a veces hasta en su presencia. Esto ocurre con mayor frecuencia en los casos en que el alumno tiene un comportamiento insolente y opositor frente al profesor. El mal alumno bien educado, tímido y temeroso es evaluado con mucho mayor indulgencia. Rara vez se comprende que los dos comportamientos, tanto el agresivo como el regresivo, son reacciones típicas a exigencias exageradas y fracasos; además la pereza, falta de atención y comportamiento inadecuado son por lo general considerados como causas exclusivas del fracaso escolar, olvidando la posibilidad de que pueden de igual modo ser sus consecuencias. Esta actitud puede volverse pedagógicamente peligrosa en el momento en que se forma un estereotipo negativo uniforme del mal alumno, que podría llevar no solo a la conclusión que el fracaso escolar se debe a priori a la pereza e inferioridad moral, sino también en sentido contrario, de esperar a priori el fracaso escolar del alumno difícil, considerándolo prácticamente como el castigo justo para el "malhechor". Igualmente, la convicción de que el mal alumno debe automáticamente pertenecer a un ambiente familiar desfavorable, implica el peligro de creer que un niño descuidado proveniente de un ambiente social bajo debe ser un mal alumno. Obviamente no se piensa que el profesor baja las notas conscientemente, pero las actitudes inconscientes de expectativa pueden ser no menos eficaces. Recordemos la constatación de Zillig según la cual los profesores pasan por alto más errores en los cuadernos de dictado de los alumnos de los

cuales esperan buenos resultados, que en los de los malos alumnos. (1967, p. 104).

Si se completa esta imagen, tomando en cuenta que el estereotipo de expectativas frente al mal alumno suele estar todavía más consolidado entre los compañeros de clase que entre los profesores, se cierra el círculo vicioso psicológico de una profecía que se cumple por sí misma. Queremos dejar para más tarde la pregunta si estas comprensiones y conocimientos de la psicología pedagógica pueden interrumpir o influir en esta clase de desarrollo equivocado, y en caso afirmativo hasta qué punto lo pueden lograr. Por lo pronto presentaremos un segundo ejemplo.

Sabemos por muchos comentarios que las situaciones educativas difíciles son consideradas como especialmente problemáticas para padres y profesores. La definición, interpretación y superación de una *situación conflictiva* no son de ninguna manera objetivas y generalizadas, sino que dependen ampliamente de las normas de referencia individuales y específicas del grupo, del impacto subjetivo, de la inseguridad y del sentirse cuestionado del pedagogo. De todas maneras TAUSCH & TAUSCH (1971) pudieron observar que en promedio los profesores se sintieron obligados a reaccionar ante una supuesta interferencia aproximadamente 15 veces por hora de clase, es decir cada 2.6 minutos. Las causas principales son conversaciones entre alumnos, falta de atención, inquietud y molestias mutuas. ¿Cómo se reacciona como profesor si un alumno insiste en hablar con sus compañeros, cuando lanza repetidamente comentarios chistosos a la clase, cuando no trabaja a pesar de haber sido amonestado, prefiriendo molestar al vecino o cuando se atrasa repetidas veces a clases? Recordemos algunos comentarios bastante típicos de los profesores en estas situaciones conflictivas:

No hables pendejadas, reflexiona primero eh parlanchín vamos, mira hacia adelante - baja la mano y silencio- aprende por fin que cuando comienzo la clase no se siguen sacando las cosas tonto- Pepe, ya mismo te mando afuera.

Ahora algunos sonreirán comprensivamente, otros se indignarán del profesor autoritario, otros se preguntarán cuáles son las consecuencias y efectos de esta clase de comportamiento. Lo significativo sin embargo es, que ni los alumnos, ni los profesores piensan que éstas sean formas particularmente eficaces para solucionar y evitar conflictos educativos. ¿Y por qué entonces se repiten estos comentarios diariamente miles de veces en nuestras escuelas? No creo que la psicología pueda dar por el momento una respuesta científicamente comprobada y pedagógicamente satisfactoria. Pero quizás algunos conocimientos socio-psicológicos nos pueden ayudar a reflexionar sobre el surgimiento y la solución de conflictos educativos en un nivel más técnico, para lograr una mejor comprensión del comportamiento propio y ajeno y liberarse de estos mecanismos casi obsesivos.

Los ejemplos escogidos reflejan la problemática del mal alumno y del comportamiento del profesor en una situación conflictiva, porque se sabe gracias a encuestas que muchos profesores buscan respuestas científicas a estas interrogantes. Evidentemente el número de estos problemas práctico-pedagógicos podría ser aumentado casi indefinidamente. Para muchos profesores por ejemplo, la *organización óptima de los procesos de aprendizaje* es un aspecto esencial; es decir que les interesan las preguntas referentes a la adecuada motivación de los alumnos, la individualización de las metas y métodos de la enseñanza, la posibilidad de poder aprender de manera comprensible, las formas de ejercicio, la ayuda eficaz cuando se presentan dificultades de aprendizaje y una evaluación pedagógicamente legitimada del rendimiento.

Independientemente del cuestionario especial y las expectativas específicas se observa en todas partes que la psicología pedagógica es particularmente interesante para profesores y educadores activos si se basa y se orienta en la realidad pedagógica.

Resulta relativamente fácil comprobar esta afirmación. Hemos presentado diversas preguntas a un número bastante elevado de profesores.

Si resumimos las respuestas podemos reconocer tres actitudes y expectativas con respecto a la psicología pedagógica:

1. Lo que se espera en primer lugar es una ayuda inmediata para la solución de conflictos sociales y la superación de dificultades en la educación. Esta esperanza es tanto más comprensible cuando se considera que muchos de los encuestados creen que comparado con antes, educar y enseñar se ha vuelto más difícil. Los profesores experimentan conflictos frecuentes y muchas veces se sienten inseguros en su comportamiento educativo. Desde esta expectativa, la psicología pedagógica es comprendida como una colección de instrucciones científicamente fundadas y aplicables. Simplemente podríamos hablar de una amplia demanda de recetas pedagógico-psicológicas.

2. En segundo lugar existe el deseo evidente de lograr una mejor comprensión de los niños y educadores. Se quiere saber sobre características típicas según edades, motivaciones conscientes e inconscientes de acción, procesos de dinámica de grupo y de manera más general: los determinantes individuales y sociales del comportamiento de niños y adultos. Es decir que por un lado, la psicología pedagógica es considerada como descripción científica y explicación del quehacer educativo y de sus participantes; sin embargo, por otro lado se entiende también como esencia de una actitud educativa comprensiva, psicológicamente fundada que considera de manera especial las posibilidades y necesidades de cada niño.

3. Muchos profesores esperan finalmente la transmisión de leyes psicológicas muy generales de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, su interés en este tema no tiene tanto una orientación teórica como práctica; se refiere a lo que el profesor puede hacer para que los alumnos aprendan bien y con gusto. Bajo este punto de vista la psicología pedagógica se presenta más bien como psicología aplicada de aprendizaje.

Evidentemente las expectativas ante una ciencia como la psicología pedagógica no son homogéneas. De acuerdo a los diferentes encuestados, ya sean estos profesores activos, estudiantes, padres

interesados o científicos, las respuestas son diferentes. Sin embargo, hay dos aspectos que surgen repetidamente: los conocimientos deben ser científicamente fundados y aplicables en la práctica. La capacidad de la actual psicología pedagógica de cumplir con estas exigencias es sin embargo discutida. Las discrepancias entre tales expectativas y las teorías desarrolladas en la psicología pedagógica no solo afectan la motivación subjetiva de estudiar esta materia, sino que tienen una influencia negativa sobre la probabilidad de aplicación de los conocimientos psicológicos en la práctica pedagógica. El psicólogo norteamericano, McDONALD (1967) constató por ejemplo en un análisis histórico, que las teorías de aprendizaje solo se aplican en las escuelas si cumplen con ciertos criterios, es decir:

- a) deben ser científicamente fundadas;
- b) tomar en cuenta fenómenos y problemas sociales de la educación;
- c) considerar la dinámica de desarrollo en la etapa infantil, juvenil y adulta;
- d) deben ser aplicables en la práctica, es decir permitir instrucciones de acción que deben responder a las expectativas en condiciones concretas de educación o enseñanza;
- e) deben tomar en cuenta las diferencias individuales entre los niños, y finalmente
- f) permitir la organización de procesos de aprendizaje cognitivos en la transmisión de diferentes materias.

Al final de su análisis, McDONALD mismo subraya que actualmente no existe ninguna teoría psicológica que podría satisfacer todas estas condiciones de modo satisfactorio. Además cree que no es únicamente la aplicabilidad práctica de una teoría psicológica que decide sobre su utilización en el sistema educativo, sino que interviene también el "espíritu dominante de la época". Resulta obvio que la preferencia consiguiente de determinadas teorías psicológicas a costa de otras, debe tener consecuencias sobre el futuro desarrollo científico. Dicho en otras palabras: las condiciones económicas, sociales, culturales y pedagógicas influyen sobre las expectativas y demandas de los educadores o del sistema educativo con respecto a determinadas

teorías psicológicas. Por un lado, esto conlleva a una selección y preferencia de determinados enfoques teóricos por parte de la práctica, y por otro lado influye sobre las futuras investigaciones. De manera inversa, el proceso de desarrollo científico inmanente lleva también a conocimientos, gracias a los cuales se enfocarán por primera vez determinados problemas de la práctica pedagógica, abriendo la posibilidad de nuevas soluciones. Es decir que existe una interrelación complicada y poco planificada de influencias mutuas entre las condiciones sociales, el sistema educativo institucionalizado y los profesores por un lado, y una ciencia como la psicología pedagógica por el otro lado.

2. Problemática de la psicología pedagógica

Muchos científicos y la mayoría de educadores esperan de la psicología pedagógica sobre todo una ayuda para la acción pedagógica, incentivos para mejorar las condiciones de educación y enseñanza, y una comprensión más profunda de las leyes psicológicas del desarrollo y de la educación. Sin embargo, muchos profesores se muestran un poco escépticos en lo que se refiere a la capacidad actual de la psicología pedagógica de llenar estas esperanzas, aunque sea moderadamente.

En vista de que estoy seguro que también la mayoría de psicólogos tiene dudas similares, debemos preguntarnos qué fines y objetivos se persiguen con esta ciencia, es decir preguntarnos ¿qué es la psicología pedagógica? ¿a qué problemática se dedica? y ¿cuáles son los enfoques metodológicos y teóricos que caracterizan su autoimagen?

Ya traté de mostrar que la utilización ingenua de principios psicológicos explicativos no depende ni de la existencia ni del conocimiento de la psicología científica. Por lo tanto parece casi sobrentenderse que mucho antes del establecimiento de la psicología como ciencia autónoma, prácticamente todos los pedagogos importantes del pasado basaron sus concepciones de educación en determinadas experiencias, opiniones y suposiciones psicológicas. Expresa o tácitamente

surge siempre la convicción de que la educación y la enseñanza deberían estar en armonía con el "desarrollo natural" del niño y en acuerdo con las leyes del alma humana. Cuánto optimismo científico se expresa por ejemplo en las palabras de Wilhelm REIN, escritas a fines del siglo XIX:

Bajo la condición de que el alma del ser humano trabaja de acuerdo a determinadas leyes, bajo la suposición de que existen las mismas leyes en lo psíquico que en lo físico, bajo esta condición solo podrá haber un camino natural en la enseñanza, es decir aquel que se orienta exactamente en las leyes del espíritu humano y adecúa todas sus acciones de acuerdo a estas leyes. El que posee entonces el conocimiento y la comprensión de las leyes de lo psíquico, llegaría también a poseer el camino correcto para la enseñanza. (1893, p. 107).

Este entusiasmo investigativo es característico de las esperanzas iniciales para una ciencia de la cual se dice que aunque teniendo una larga tradición solo tiene una historia corta. Es natural que el desarrollo de la psicología pedagógica esté estrechamente relacionado al momento cuando la psicología se emancipa de la filosofía, ocurrida en la segunda mitad del siglo XIX, y también con la creación de una psicología orientada en las ciencias naturales por parte de Wilhelm WUNDT. De esta manera, las especulaciones abstractas sobre el alma fueron reemplazadas por observaciones controladas y experimentos lo más exactos posibles. Si hubo al comienzo un excedente de trabajos de psicología de percepción, se constató pronto que también las así llamadas "actividades intelectuales superiores" como el aprendizaje y la reflexión son accesibles a técnicas experimentales de investigación. La arbitrariedad, comprobabilidad y variabilidad de las condiciones experimentales se constituyeron como principios metodológicos básicos de los psicólogos empíricos; mientras que la objetividad, confiabilidad y validez fueron los criterios fundamentales del valor de las afirmaciones científicas. Esta limitación de la investigación a lo que se puede observar objetivamente, sigue siendo hasta el día de hoy la actitud principal de los psicólogos ante el objeto de sus investigaciones. "Hechos en lugar de opiniones, observaciones seguras en lugar de ideas emo-

cionales, comprobación rigurosa, y en ciertos casos hasta estadística, en vez de generalizaciones audaces -estos son los principios del trabajo psicológico enseñados a todos los estudiantes de esta materia desde el primer trimestre". (THOMAE 1963, P.79).

Obviamente se intentó casi desde el comienzo aplicar los resultados de la psicología experimental a los problemas pedagógicos - sin mayor éxito, como se vio rápidamente; la desproporción entre la simplificación rigurosa de las condiciones experimentales y la complejidad de las situaciones pedagógicas resultó ser demasiado amplia. Esto cambió recién cuando August Wilhelm LAY y Ernst NEUMANN comenzaron a experimentar en condiciones similares a las de la escuela. Ya en 1903 LAY expresó las siguientes frases bastante modernas:

En mis investigaciones sobre la enseñanza de la ortografía y la introducción al cálculo, confirmadas con una amplia gama de ejemplos, demuestro el método con el cual - gracias a la inducción de la ciencia moderna introducida por GALILEI y NEWTON - se llega a establecer una hipótesis mediante observaciones en el área didáctica, para luego pasar de esta hipótesis al diseño de experimentos, y gracias a éstos alcanzar resultados seguros y confiables y finalmente encontrar a través de ellos los principios metodológicos naturales. En estos ejemplos se demuestra también que el impulso y la reacción, es decir la "tarea" y la "solución" pueden coincidir con la enseñanza práctica del tal manera, que el experimento didáctico no pierda realidad, no presente otra cosa que un acto de la enseñanza práctica misma, en la cual además se determinan numéricamente exactos la cantidad y calidad de la tarea y de la solución, más el tiempo requerido para la solución. Se reconocerá que el experimento didáctico no es en estos casos otra cosa que la práctica de la enseñanza, que puede ser controlada numéricamente con exactitud en lo que se refiere a medidas y éxito.

Así se intentó investigar tanto las leyes del aprendizaje de la lectura, escritura y del cálculo, como las condiciones óptimas de la adquisición de conocimientos y del entrenamiento de la memoria. A

pesar de unos primeros logros impresionantes se expresaron sin embargo dudas con respecto al valor de los experimentos pedagógicos:

a) En el sentido estricto de la idea no es posible realizar experimentos didácticos, en vista de que las situaciones y procesos pedagógicos son tan complejos que resulta prácticamente imposible aislar y controlar las condiciones relevantes en forma suficiente.

b) Los experimentos crean una situación artificial, no comparable con la realidad educativa, porque disuelven la totalidad del acontecimiento pedagógico, dividiéndolo en partes; los resultados de tales experimentos no pueden por lo tanto ser transferidos a la realidad educativa; por esto carecen prácticamente de valor.

c) Experimentos realizados con seres humanos, y especialmente con niños son moralmente reprobables porque siempre existe el peligro del fracaso y la probabilidad de obtener resultados negativos.

d) Según SOENTGERATH (1965) la tarea principal del psicólogo pedagógico consiste en concentrarse en el niño individual en toda situación educativa, y en apoyarle en los momentos más difíciles de su existencia. Estos encuentros entre educador y pupilo no pueden sin embargo ser influenciados "ni con la ayuda de la psicología aplicada, ni con métodos pedagógicos." Escapan por completo a la investigación experimental.

Esta clase de objeciones se repite con frecuencia. No solo se presentan en contra de la psicología pedagógica, sino también contra toda ciencia educativa empírica.

En las últimas décadas, la psicología pedagógica, sobre todo en el área de habla alemán, fue relegada a una posición marginal entre la pedagogía humanista y la psicología empírica. Esta situación se debe particularmente a la influencia de esta clase de dudas fundamentales sobre la posibilidad de investigar empíricamente situaciones pedagógicas.

gicas, y bajo la impresión de un sinnúmero de conocimientos psicológicos nuevos. Por un lado se trató de llegar a caracterizaciones antropológicas bastante generales de la niñez y de la educación, por otro lado se trabajó sobre posibilidades de aplicación muy especiales de los hallazgos de la psicología de aprendizaje y desarrollo a los cuestionamientos pedagógicos. No se llegó a formular una teoría pedagógico-psicológica independiente. Por eso, muchos científicos consideraron que dedicarse a la psicología pedagógica era una actividad provinciana y diletante. Recién desde hace 20 años se puede observar un cambio notorio. Se caracteriza por el esfuerzo de investigar en forma inmediata los procesos complejos del desarrollo, de la educación y de la enseñanza y de analizarlos teóricamente. Los resultados de estos trabajos conforman la mayor parte de lo que, a nivel de contenido, se ofrece como psicología pedagógica.

Muchas veces se intentó escribir una historia de la psicología pedagógica. Casi siempre sin éxito. Quizás se debe a que el desarrollo de esta disciplina no ha sido homogéneo en los diferentes países y temas tratados. De acuerdo a mi impresión, históricamente se puede diferenciar entre varias tradiciones relativamente independientes, que a su vez constituyen las problemáticas principales de la psicología pedagógica actual.

(1) La tradición de la psicología del desarrollo

Muchos pedagogos consideraron y siguen considerando como tarea principal de la psicología pedagógica, encontrar la respuesta a la pregunta por el "cuando", es decir el momento correcto de la educación y de la enseñanza. De acuerdo a esta opinión, influenciada por el romanticismo, se trata entonces de saber cuándo el desarrollo natural de un niño le permite estar interesado y capacitado para determinadas experiencias, para adquirir determinados conocimientos, asistir al jardín de infantes o a la escuela, enfrentarse y manejar importantes contenidos de formación. Con esta intención pedagógica se ha intentado repetidas veces clasificar el desarrollo del niño en fases y grados. Similarmente a lo que se puede observar en un bebé, es decir que se sienta, gatea y camina en determinados momentos de su

desarrollo, se había querido encontrar de modo análogo la edad natural de madurez y por lo tanto el período óptimo para el aprendizaje de la lectura, del cálculo y de la escritura. Esta opinión se caracteriza también en el término *madurez escolar* utilizado hasta el día de hoy. Con esto se entiende por lo general que el proceso de desarrollo físico-psíquico-mental del niño ha alcanzado la calidad necesaria para corresponder a las exigencias de la escuela. Durante mucho tiempo se creía que este proceso de desarrollo casi no podía ser influenciado por condiciones exteriores. Recién en los últimos años se constató que la así llamada madurez escolar depende del ambiente, que muchos "criterios de madurez" pueden ser ejercitados, y que la primera enseñanza de la lectura y de las matemáticas puede ser adelantada. Esto significa obviamente que la teoría rígida de maduración ya no sirve de argumento. Por esta razón la psicología de desarrollo de orientación pedagógica se dedica sobre todo a procesos de aprendizaje típicos de las diferentes edades, preguntándose hasta qué punto los diferentes procesos individuales de desarrollo pueden ser aplicados con condiciones diferentes de aprendizaje; finalmente se intenta esclarecer aquellos factores que constituyen la dificultad objetiva y subjetiva de una tarea. De esta manera el educador y profesor tienen la posibilidad de adaptar el contenido de enseñanza a la capacidad intelectual correspondiente del alumno.

(2) *La tradición de la psicología del aprendizaje*

a) *aprender* es un término clave de la psicología y pedagogía. Con aprender no se entiende únicamente la adquisición de conocimientos y aptitudes, sino también la modificación de motivos y actitudes, lograda gracias a la experiencia. Con razón la psicología del aprendizaje es considerada como pieza clave de toda ciencia de conducta. Desgraciadamente la investigación del aprendizaje se realizó durante décadas principalmente en laboratorios de psicología experimental. En un sinnúmero de experimentos los animales de laboratorio tenían que correr por laberintos, y los sujetos de experimentación aprender de memoria sílabas sin sentido. De esta manera se esperaba descubrir las leyes fundamentales del aprendizaje útil. A pesar de grandes esfuerzos teóricos, HILGARD (1956) tuvo que constatar con

resignación que "ninguna ley del aprendizaje puede ser enseñada con convicción. Hasta los hechos más evidentes... son objeto de disputas teóricas" (pp. 457). El que espera por ejemplo que la psicología del aprendizaje pueda dar una respuesta científicamente fundada a la pregunta relativamente sencilla de si un poema debe mejor ser aprendido en su totalidad o en partes, se desilusionaría amargamente. Los intentos de aplicar estos conocimientos de la psicología del aprendizaje a los problemas pedagógicos fueron igualmente muy insuficientes. THORPE & SHMULLER (1954) por ejemplo llegaron a las siguientes conclusiones en su extensa monografía :

El aprendizaje es más eficaz

- si el alumno es motivado ;
- si las exigencias corresponden a las capacidades físicas e intelectuales del alumno;
- si el alumno tiene la oportunidad de relacionar en forma útil las secciones de la tarea y la meta del aprendizaje;
- si el alumno puede constatar sus avances en base a determinados criterios;
- y si el proceso de aprendizaje se da en condiciones que facilitan una adaptación general del alumno a la situación general.

Aparte del hecho de que estos principios y principios similares no pueden deducirse netamente de las diferentes teorías de aprendizaje, pedagógicamente no parecen ser más útiles que las reglas tradicionales de los viejos libros de didáctica; expresan lo que cada educador sabe desde antes, sin indicar lo que debe hacer en el caso concreto.

Esta situación psicológica y pedagógicamente muy insatisfactoria cambió recién a mediados de los años cincuenta. Gracias a estudios sobre la enseñanza programada y la investigación inmediata de los procesos de aprendizaje escolar, surgieron gradualmente teorías pedagógicamente relevantes del aprendizaje humano. No se refieren tanto a la memorización mecánica a corto plazo de un material casi carente de sentido, sino también y sobre todo a procesos de aprendizaje comprensibles, descubridores y didácticamente articulados.

(3) *La tradición de la psicología social*

Hasta mediados de los años treinta, la psicología pedagógica era en gran medida asocial. Se limitaba en forma general a la investigación del aprendizaje, del alumno y de la materia y descuidaba casi por completo el aprendizaje en grupos, el papel del profesor, la importancia de las condiciones institucionales y las influencias de la familia, de la capa social y de las amistades sobre los éxitos y fracasos escolares.

Fue el psicólogo alemán Kurt LEWEIN, emigrado a los Estados Unidos, que inició el cambio *socio-psicológico* decisivo de la psicología pedagógica con su estudio sobre el estilo de dirección pedagógica.

Con sus colaboradores investigó los efectos de tres diferentes estilos de educación en un club juvenil. En un caso toda clase de actividad fue decidida por completo por una autoridad adulta. En la segunda variante dominaron los procesos de decisión colectiva, en los cuales el dirigente adulto actuó como un miembro más del grupo. Finalmente, en el tercer grupo, denominado como *laissez-faire*, no hubo ninguna estructura de grupo, y los niños estaban libres de hacer o no hacer lo que querían. Los diferentes ambientes tuvieron efectos típicos sobre el comportamiento de los miembros del club (niños de 10-11 años): el estilo autoritario del dirigente del grupo provocó tanto reacciones rebeldes agresivas como también sumisas de los niños. Se observó claramente un malestar general. El nivel constructivo en los trabajos manuales era relativamente bueno durante la presencia del dirigente, extraordinariamente malo durante su ausencia.

El grupo dirigido democráticamente mostraba al contrario un nivel medio de agresividad y un rendimiento mediano a nivel del trabajo, casi sin diferencia ante la presencia o ausencia del dirigente. Los niños demostraban actitudes generalmente positivas ante su dirigente.

Finalmente, el modelo *laissez-faire* provocó un alto grado de agresividad, el menor rendimiento de trabajo y un comportamiento que

se puede interpretar como búsqueda inconsciente de alguna clase de organización de grupo.

Esta investigación de LEWIN et al. (1939) tuvo una enorme influencia sobre el desarrollo posterior de la investigación y la práctica pedagógica en los Estados Unidos. Naturalmente los términos como "autoritario" y "democrático" tienen su peso ideológico. Evidentemente se constató rápidamente que es problemático reducir los comportamientos múltiples y complejos de los profesores a unas pocas formas típicas de reacción. Sin embargo, independientemente de estos problemas se había dado un impulso para investigar la importancia de las condiciones sociales internas y externas de la escuela con cada vez mayor precisión y diferenciación. Sin restricción se puede afirmar hoy en día que los aspectos socio-psicológicos juegan un papel esencial en todos los temas tratados por la psicología pedagógica.

(4) La tradición de los tests psicológicos

En el año 1905 una comisión del ministerio francés de la educación decidió que se permitiría pasar a niños de una escuela normal a una escuela especial en base a un examen médico-psicológico. Para Alfred BINET esto constituyó el motivo externo para construir una serie de tests con fundamento psicológico y aplicabilidad pedagógica para poder registrar la inteligencia de la manera más objetivamente posible. Comparable a una escalera ordenó 30 tareas de acuerdo a su grado de dificultad y estableció empíricamente qué tareas podían ser solucionadas por qué grupos de edad. Las normas de edades así logradas le sirvieron finalmente para determinar aquellos niños cuyos resultados se ubicaron netamente por encima o por debajo del promedio de su edad. Según BINET, las características más importantes de la inteligencia son "buen juicio", "buena comprensión", "pensar bien". Por esto pidió por ejemplo en las tareas de sus tests la definición de objetos conocidos, la repetición de frases, la diferenciación de dos objetos con la memoria, la predicción del resultado cuando se recorta un triángulo de un papel doblado, o la definición de términos abstractos (véase GROFFMANN 1964).

Desde su creación, el test de inteligencia de BINET se hizo muy popular en muchos países; se transformó también en ejemplo para el desarrollo de múltiples procedimientos diagnósticos mejorados, destinados a registrar diferentes características psíquicas. Para la psicología pedagógica, los así llamados tests de rendimiento escolar adquirieron particular importancia. Sirven para medir casi toda clase de rendimiento escolar en forma económica, objetiva y confiable. Sobre todo en los Estados Unidos estos tests alcanzaron una gran difusión. También en la República Federal de Alemania los tests de rendimiento escolar experimentaron un auge en los últimos años. Obviamente la crítica contra una psicología de los tests, frecuentemente considerada con razón como psicología "desalmada", no se hizo esperar. Esto es tanto más así a nivel pedagógico-psicológico cuando los tests son utilizados como instrumentos de selección, y no como fuente de información para la asesoría y el acompañamiento pedagógico de niños y jóvenes. Luego hablaremos más en detalle sobre los problemas correspondientes.

(5) *La tradición clínico-psicológica*

Cuando se pregunta a padres, profesores y funcionarios de la administración sobre las tareas de un psicólogo escolar, lo primero que se menciona frecuentemente es la ayuda en caso de *dificultades de aprendizaje y educación*. Con esto se menciona al mismo tiempo una importante tradición dentro de la psicología pedagógica que se puede caracterizar como *ayuda individual* pedagógico-psicológica. Muchos centros de ayuda psicológica escolar se dedican conscientemente a esta tarea. Nadie cuestiona la necesidad de reforzar estas actividades. THALMANN (1974) por ejemplo constató recientemente en un estudio sobre alumnos de primaria de 7 a 10 años, "que entre los niños se presentan problemas de conducta y trastornos psíquicos con mucha mayor frecuencia de lo que se supone generalmente". De acuerdo a sus hallazgos, solo el 22% de los alumnos estaba libre de síntomas; 29% pertenecían a la categoría de síntomas leves; 19% tenían que ser considerados como niños con problemas y el 1% como niños con necesidad de ser internados. Estos resultados preocupantes pueden ser diferenciados con mayor detalle: 26 de los niños estudiados sufren problemas de sueño, casi el 23% de dolores de cabeza nerviosos, 9% de los

alumnos de primaria todavía orinan en la cama, 38% se comen las uñas y 40% tienen problemas de concentración. Obviamente los porcentajes mencionados no pueden ser considerados como absolutos porque su dimensión depende de la selección del criterio de clasificación en cuestión, implicando necesariamente una cierta "arbitrariedad". Sin embargo, e independiente de ello, estas informaciones nos demuestran la necesidad de ampliar los servicios psicológicos en las escuelas, mejorar los procedimientos diagnósticos y aplicar formas modernas de terapia psicológica, como por ejemplo, la terapia de conducta, psicoterapia de conversación, terapia de grupo.

Sin embargo, parece todavía más necesario mejorar y ampliar las medidas pedagógico-psicológicas preventivas dentro del sistema de educación y formación.

(6) *La tradición de la psicología de la enseñanza*

En concordancia con muchas esperanzas del siglo XIX y como continuación de enfoques de estudios anteriores de la pedagogía experimental se ha intentado repetidas veces durante las últimas décadas, promocionar la enseñanza y la *teoría de la enseñanza* mediante la comparación empírica de los métodos convencionales de enseñanza. Recién en los últimos 20 años se ha optado en mayor grado por el desarrollo de teorías autónomas, psicológicamente fundadas en la enseñanza. Según Jerome S. BRUNER (1966) una teoría de la enseñanza debe indicar en forma *prescriptiva* lo que se debe hacer para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. No se trata aquí de puros reflejos de teorías de aprendizaje (lo que a menudo se supuso equivocadamente) sino de un intento sistemático de investigar la organización óptima de los procesos de aprendizaje con respecto a ciertas metas de aprendizaje para grupos de alumnos determinados y considerando un número máximo de condiciones generales dadas (o modificables).

Con la seis tradiciones mencionadas no solo se han descrito históricamente las principales tendencias de desarrollo de la psicología pedagógica, sino también las áreas de investigación y aplicación más importantes de esta disciplina en el presente. No es un azar que se haya

recurrido constantemente a los ejemplos de la escuela. A pesar de que la psicología pedagógica ya se había dedicado principalmente al aprendizaje y la enseñanza escolar, esta tendencia se está acentuando últimamente. Recientemente el psicólogo norteamericano GAGE exigió por ejemplo que la psicología pedagógica debe, a nivel de contenido, esforzarse más con la investigación del quehacer de la enseñanza y menos con las condiciones de desarrollo, educación y formación extra-escolares.

En el área de habla alemana existe en gran medida un consenso para entender con *psicología pedagógica* la totalidad de las teorías y hallazgos empíricamente fundados que sirven para describir y explicar psicológicamente a los seres humanos expuestos a la influencia de la educación. Por un lado esto significa una asimilación crítica de todos los conocimientos de relevancia pedagógica de la psicología científica, y por otro lado exige el futuro desarrollo de una "investigación básica aplicada" para esclarecer las interrelaciones psicológicas específicas entre condicionante y efecto en el quehacer educativo.

3. La relación entre teoría y práctica en la psicología pedagógica

Las metas programáticas y las posibilidades actuales de la psicología pedagógica divergen considerablemente. Esto se debe en parte al nivel de conocimiento de esta ciencia, pero muchas veces también a una comprensión equivocada de la aplicabilidad de conocimientos científicos a los problemas prácticos. Para contestar la pregunta de la posible utilidad práctica de los estudios pedagógico-psicológicos no quiero basarme en la presentación de importantes posiciones científico-teóricas. Más bien trataré de ilustrar, en base a tres ejemplos, diferentes formas de la *relación teoría-práctica* en la psicología pedagógica:

(1) La psicología pedagógica como ayuda de decisión

Una maestra joven debe encargarse al comienzo del año escolar de un primer grado; durante sus estudios ha conocido diferentes

métodos de enseñanza de la lecto-escritura, luego ha leído en la prensa fuertes controversias sobre este tema y no ha podido obtener una respuesta clara de sus colegas más experimentados. Mientras que los unos juran la eficacia del así llamado método global, pintando como catastróficas las consecuencias de todo procedimiento divergente, escucha de otro lado experiencias, opiniones y convicciones diametralmente opuestas. Por un lado se afirma que las dificultades ortográficas y de lectura serían la consecuencia del método individual-sintético, por otro lado se acusa justamente al método global- analítico de esta misma consecuencia. Tampoco existe consenso cuando se trata de los efectos de las primeras clases sobre la capacidad de lectura, calidad de escritura, alegría de aprender o producción del idioma. La joven maestra está bien confundida ¿Puede la psicología pedagógica ofrecerle alguna ayuda en este caso?

Creo que sí; sin embargo no en el sentido de que gracias a los conocimientos pedagógico-psicológicos el un método podría ser favorecido frente al otro, sino que demostrándole que no se trata tanto de qué método se escoge, sino de cómo se maneja una forma de enseñanza. Sobre este tema existe una serie de estudios empíricos. Personalmente realicé hace pocos años conjuntamente con dos colaboradores los efectos de diferentes *métodos de lecto-escritura* sobre el desarrollo de la escritura en la primaria. El objetivo de este trabajo fue la investigación de los efectos de corto y largo plazo del procedimiento individual-sintético- en el cual se parte de la letra individual -y del método global analítico- en el cual se escriben palabras y frases enteras desde el comienzo. Adicionalmente la comparación se extendió al uso de pizarra o cuaderno y la introducción de letra script o ligada. Aplicando diferentes criterios de rendimiento, el estudio de 948 niños de más de 150 clases del 1. al 4. grado no dio resultados sensacionales: los diferentes efectos comprobables de las diferentes variantes metodológicas de la enseñanza de la escritura sobre el desarrollo posterior de la escritura son por lo general menores, menos evidentes y menos duraderos de lo que se piensa en la literatura especializada; es decir de lo que se espera o se teme según la posición teórica en cuestión. A pesar de que se obtienen buenos y malos resultados con todos los

métodos aplicados en la actualidad, se pueden determinar combinaciones de métodos relativamente eficaces, por ejemplo la letra ligada y el método global y la combinación de letra script y método sintético. Estos hallazgos coinciden ampliamente con los resultados de otros estudios acerca de los efectos de la enseñanza de la lecto-escritura. Por lo tanto todo contradice el mito del único método variable y apoya los procedimientos de enseñanza que intentan una combinación consciente de las ventajas de los diferentes métodos (WEINERT et al. 1966).

Es decir que en el caso de nuestra maestra joven, no sería el método el elemento decisivo para el éxito posterior, sino más que nada la calidad de la enseñanza diaria.

La problemática de las ayudas de decisión con fundamento pedagógico-psicológico en la práctica escolar, puede sin embargo ser considerada más diferenciadamente si se toma en cuenta la relación entre determinadas *metas de enseñanza* y *métodos específicos de enseñanza*. SCHERER & WERTHEIMER (1964) investigaron por ejemplo en un amplio control de verificación diferentes métodos de enseñanza moderna de idiomas extranjeros. Se compararon el método tradicional - es decir el aprendizaje de vocabulario, ejercicios de gramática y realización de traducciones etc. - y el así llamado método progresista, en el cual solo se oye y se habla durante largo tiempo el idioma que se quiere aprender. El estudio planificado con mucho esmero duró dos años e incluyó a todos los estudiantes principiantes de germanística de la Universidad de Colorado. Si al cabo de cuatro semestres se aplicaba solamente un índice total, no se dieron diferencias de rendimiento entre los dos métodos. Sin embargo, si uno se basaba en metas concretas de aprendizaje, se vieron claras diferencias específicas según los métodos. Por ejemplo, los estudiantes enseñados con el método tradicional obtuvieron resultados superiores en lectura, escritura y traducción, mientras que fueron inferiores en los estudiantes enseñados con el método directo en lo que se refiere a comprensión y expresión oral en el idioma extranjero. Entre estos últimos se presentó además una actitud particularmente positiva ante el idioma alemán y su utilización. Los resultados demuestran por lo tanto una relación segura entre determinadas metas de aprendizaje y métodos específicos.

De esta manera, las decisiones acerca de los métodos de enseñanza no pueden ser tomados en forma general, sino siempre bajo el aspecto de las metas de enseñanza y educación deseadas. A este nivel, los estudios empíricos pueden ser de gran utilidad. Sin embargo, esto es solo el caso si corresponden a determinados criterios de calidad metodológica, lo que desgraciadamente no siempre es el caso. Solo cuando se puede evaluar el valor científico, y por lo tanto práctico de las investigaciones empíricas, pienso que la psicología pedagógica puede ofrecer ayudas de decisión confiables para la gente de la práctica.

(2) *Psicología pedagógica como ayuda de instrucción*

Un profesor manda hacer un test de matemáticas y tiene que darse cuenta que un número considerable de alumnos fracasa casi por completo. Es comprensible que su primera reacción es quejarse de la falta de capacidad y aplicación de los niños. Quizás evocará también el espíritu de la época o responsabilizará al profesor del año pasado. Por los estudios de BECKMANN (1974) se sabe que los profesores reaccionan al igual que todos los otros seres humanos: ellos también tratan de ignorar su propia responsabilidad en los fracasos, queriendo explicarlo con otras causas. Pero quizás al final el profesor se preguntará más radicalmente cuál pudo haber sido la causa del fracaso, si se pueden igualar los vacíos y cómo debe cambiar la enseñanza para lograr un éxito un poco "mejor" de los alumnos. Todo práctico dirá "preguntas difíciles"; algún escéptico añadirá quizás "ideas ingenuas". ¿Puede la psicología pedagógica ofrecer alguna ayuda, también en esta clase de situación?

Pienso poder contestar que sí también en este caso - a condición de que no se esperen panaceas, sino categorías psicológicas para analizar la situación de la clase. Obviamente este análisis no debe limitarse al test en cuestión, sino que debe comenzar mucho antes. Muchos profesores omiten en las primeras semanas del primer trimestre formarse una idea informal del nivel de la nueva clase. Casi siempre se podría constatar que las condiciones necesarias para alcanzar las nuevas metas de aprendizaje son muy variadas. Por la experiencia escolar coti-

diana se sabe sin embargo que los alumnos con diferentes condiciones de base que deben alcanzar las mismas metas de aprendizaje en el mismo tiempo y con el mismo método, tendrán resultados muy diversos al fin del año. Un aspecto adicional es el hecho de que los niños con deficiencias de conocimiento experimentan fracasos más frecuentes desde el comienzo, se desalientan y desmotivan para el aprendizaje. Así se puede naturalmente predecir con gran probabilidad que al fin del año escolar la diferencia entre los mejores y los peores alumnos habrá crecido todavía más. ¿Está el profesor en condiciones de impedirlo? Su primera tarea sería sin duda constatar con la mayor precisión posible cuáles conocimientos previos se requieren para alcanzar las metas de aprendizaje requeridos. Luego debe comprobar quién dispone de cuáles conocimientos y dónde hay vacíos. En sus clases finalmente debe tratar de llenar estos vacíos de grupos de alumnos o niños individuales, optando por un método de enseñanza parcialmente *individualizado*. Es casi evidente que esto requiere mucha habilidad didáctica, sensibilidad pedagógica, estímulo permanente, afirmación hasta de los logros más pequeños y una relación profesor-alumno particularmente relajada. No hay tampoco duda que estos esfuerzos no pueden tener éxito en todos los casos.

Para la solución de tales problemas didácticos, la psicología pedagógica puede ofrecer modelos de análisis de tareas de aprendizaje, tests orientados en la meta del aprendizaje y diferentes procedimientos de instrucción, fundados en la psicología del aprendizaje. Sin embargo, hay que insistir en el hecho de que no pienso que esto equivalga a una panacea contra dificultades de aprendizaje o constituya el método infalible equipado con un filtro psicológico; sin embargo, resulta probable que muchos procesos de aprendizaje pueden ser facilitados con esta clase de análisis psicológico-didáctico.

(3) *La psicología pedagógica como ayuda de reflexión*

Un profesor comenta: "Hace unas semanas uno de mis alumnos comenzó a levantarse continuamente y a reclinarse por encima de la mesa. Trabajaba en posición medio parada, tapando la vista a los que se encontraban sentados detrás de él. Después de haberle

pedido tomar asiento, el chico no reaccionó. Entonces le dije que obviamente ya no necesitaría su silla. Pedí a su vecino llevar la silla fuera de la clase y el chico se quedó parado durante el resto de la clase. Al día siguiente estaba sentado en su silla y no tuvimos más problemas en este sentido". (KELLER & NEUMANN 1971, tomo 2, p. 4).

Este caso fue tomado del libro de Ursula KELLER y Gerda NEUMANN; se titula "*Kritische Erziehung*" (Educación crítica) y fue publicado por la editorial Leske-Verlag. El informe del profesor sirve en este caso como base para ejercicios de reflexión psicológica en situaciones educativas críticas. Lo primero que habría que preguntarse entonces sería: ¿Por qué el alumno tuvo este comportamiento? ¿Cuáles hipótesis sobre las causas del comportamiento podemos encontrar si procedemos sin mayores prejuicios? Citemos algunos ejemplos:

1. El chico es miope y ve mejor cuando se inclina para adelante; le da vergüenza admitirlo.
2. Levantarse durante la clase cuando todos están sentados llama la atención; es decir que el chico quería llamar la atención porque:
 - a) recibe menos atención en la clase de lo que necesita;
 - b) y/o el profesor no le brinda la atención suficiente;
 - c) no recibe afecto suficiente en el hogar; trata de compensarlo en la escuela.
3. Ha experimentado la desatención usual del desfavorecido, lo que provocó inseguridad y una auto-evaluación expectante; con el hecho de levantarse quería obligar a los demás a fijarse en él, para así mejorar su auto-estima.
4. Levantarse perturba la enseñanza cuando no está planificado. Quizás el chico rechaza al profesor, por lo que quiere perturbar.
5. El chico está sobreexcitado debido a acontecimientos anteriores. (p. 11).

En vista de que no disponemos de informaciones adicionales que nos podrían ayudar en la comprobación de estas hipótesis, tenemos que basarnos exclusivamente en nuestra experiencia cotidiana -y, lo que me parece particularmente importante- en las teorías psicológicas relevantes.

Lo mismo se aplica al comportamiento del profesor:

- 1. El profesor estaba enojado por la perturbación de su clase; la medida se le había ocurrido espontáneamente cuando vio la silla vacía. Consideró este castigo como un medio adecuado para llamar la atención del chico y expresar sus propios sentimientos.*
- 2. El profesor temió perder el respeto por el comportamiento del chico. Antes de hacerse el ridículo ante la clase, prefirió ridiculizar al alumno.*
- 3. El profesor quería absolutamente seguir adelante con su materia y concluir con este incidente lo más pronto posible.*
- 4. El profesor compensa su inseguridad con una ambición exagerada a nivel del rendimiento de los alumnos. Por esto trata de terminar lo más rápida y eficazmente con toda interrupción.*
(p. 14)

Obviamente se podrían encontrar muchas otras hipótesis. En una situación real sería sin embargo decisivo encontrar la causa más probable del comportamiento, gracias a la obtención de informaciones adicionales y la aplicación de teorías psicológicas. Por otro lado esto implica el peligro de que solo se articularían los prejuicios científicamente camuflados. Por esto parece necesario entrenar seriamente el método de análisis psicológico situacional y el dominio sutil de las teorías psicológicas de motivación, desarrollo y sociales.

Sin embargo, el proceso no concluye con el análisis de las causas. Como paso siguiente habría que pensar por ejemplo qué efecto tendrá el comportamiento del profesor a largo plazo para los alumnos, y si tenía otras opciones para lograr su objetivo educativo; por ejemplo:

1. *Hubiera podido constatar en tono neutro, sin ironía: "Por el momento quieres estar parado. Esto nos pasa a todos a veces. Entonces es bueno quedarse parado un rato".*
2. *También hubiera podido dar una ocupación al alumno, ocupación que le alejaría de su puesto por un momento. Al regresar hubiera podido pedirle tomar asiento para que sus compañeros puedan ver mejor.*
3. *El profesor hubiera podido ignorar el comportamiento del alumno por un tiempo -frecuentemente no tarda en dejar de hacerlo a iniciativa propia - para luego, en una conversación privada encontrar las causas y eventualmente discutir conjuntamente las posibilidades de cambio. (p. 20).*

No quiero con este ejemplo presentar como correcto o equívoco el uno o el otro comportamiento. Lo que me parece decisivo es más bien la conclusión de que la aplicación de conocimientos psicológicos en situaciones educativas no puede darse automáticamente, aplicando siempre la misma receta, sino que se requiere un análisis profundo de la situación. La psicología pedagógica constituye aquí una importante ayuda a la reflexión porque provee los conceptos y procedimientos teóricos necesarios. Con esto se cumple una condición necesaria, aunque no suficiente para la aplicación del procedimiento. Debe estar acompañada por el entrenamiento de estos métodos en el marco de pequeños grupos de autoconocimiento personal.

Resumamos: la psicología pedagógica tiene una relevancia práctica indirecta como ayuda de decisión, ayuda de instrucción y ayuda de reflexión. Se dirige en estos casos al pedagogo individual, poniendo a su disposición determinados principios científicos. Así adquiere validez lo que dijo William JAMES ya en el año 1898:

Se comete un error, un grave error cuando se cree que la psicología como ciencia de las leyes del alma ofrece la posibilidad de deducir determinados programas, esquemas y métodos de enseñanza para su uso inmediato en la escuela. La psicología es una ciencia y educar es un arte, una aptitud práctica; y las aptitudes prácticas nunca surgen directamente de la ciencia. Entre los dos

debe haber un espíritu creativo como mediador, que gracias a su originalidad permitirá la aplicación de la ciencia a la práctica (1898, p.7).

Por más convincente que nos parezca la reflexión de William JAMES, no podemos el día de hoy, es decir 70 años más tarde, creer que la evocación del espíritu creativo del educador pueda ser suficiente para garantizar la aplicación de teorías psicológicas a problemas prácticos pedagógicos. En mi opinión se deben considerar por lo menos tres condiciones adicionales:

1. Cursos de entrenamiento y autoconocimiento personal para educadores: los cambios de actitud, de expectativas, formas de interacción social y de estilos de educación no pueden por lo general lograrse únicamente a través de conocimientos, sino que deben ser entrenados sistemáticamente. Actualmente se están desarrollando y comprobando estos modelos de entrenamiento en muchos países del mundo.
2. Ayudas tecnológicas: aunque no se concuerde con ANDERSON (1967) que afirma que la ciencia solo influye sobre la práctica mediante la tecnología, y no mediante principios, puestos a disposición del práctico, sigue persistiendo la necesidad de ampliar los márgenes de acción y las posibilidades de educación de los profesores, liberándoles de ciertos trabajos de rutina gracias a ayudas tecnológicas.
3. Reforma educativa: ¿A qué sirve toda la psicología si un profesor tiene que enseñar a 45 alumnos a la vez, si el sistema escolar es demasiado rígido para poder aprovechar las posibilidades de diferenciación e individualización; si una madre tiene que trabajar ocho horas sin saber quién cuidará a su hijo en este lapso? La ciencia solo puede estar orientada a la práctica si gracias al peso de sus conocimientos y hallazgos obtiene aquellos cambios organizativos sin los cuales toda optimización pedagógico psicológica de los procesos de aprendizaje, así como las relaciones humanas se dificultarían sobremanera.

La presente exposición sobre una mejor solución de los problemas prácticos de la educación y enseñanza gracias a la psicología pedagógica se basa en un modelo de aplicación, formulado sucintamente por G.A. MILLER (1969) con el siguiente lema "to give psychology a way". Según HECKHAUSEN (1974) esto significa:

no almacenar los conocimientos de la psicología en el conocimiento profesional de los especialistas, sino entregarlos al público en general mediante la enseñanza, con publicaciones de comprensión fácil a través de la participación pública en la preparación de decisiones. Así las teorías científicas de conducta penetrarán más rápida y ampliamente a la así llamada conciencia pública. Ahí tampoco caen en suelo estéril sino que se encuentran siempre con teorías conductistas precientíficas e ingenuas. Por un lado son experiencias de la vida cotidiana, sin las cuales ningún ser humano sería capaz de actuar; de esta manera cualquier persona no-especializada es un psicólogo orientado completamente por la teoría conductista. Las teorías conductistas ingenuas se estructuran y modifican por otro lado con los progresos de la psicología; han digerido fragmentos de la teoría conductista científica de ayer y anteayer y no solo han integrado a su vocabulario términos técnicos como "complejo", "nivel de exigencia" o "motivación para el rendimiento. (p.5)

Obviamente la "entrega" de la psicología, sobre todo a los educadores, debe realizarse en la forma más seria, sistemática y crítica posible. Sin embargo, surge cada vez más la necesidad de permitir, mediante la formación de psicólogos especializados, el acceso del público en general a teorías y técnicas muy especializadas y complejas. Se requieren asesores educativos, asesores de formación y psicólogos escolares sobre todo para la solución de problemas difíciles. Obviamente este desarrollo no debe llevar a una profesionalización cerrada y aislada de la psicología pedagógica -al contrario, los psicólogos especializados solo podrán solucionar con éxito sus tareas en el área de la educación y formación si los partícipes de la socialización, educación y enseñanza, es decir sobre todo los padres, educadores y profesores están muy bien familiarizados con los conocimientos de la psicología

pedagógica, es decir cuando la ciencia contribuye cada vez más a evitar los daños de socialización en vez de repararlos a posteriori.

Gracias al bosquejo ejemplar de diferentes posibilidades directas e indirectas de aplicación, podría surgir la impresión de que la psicología pedagógica, por su auto-imagen, sería una ciencia orientada a la práctica; esto no es el caso. Se dispone hasta ahora únicamente de escasos conocimientos empíricos y teóricos requeridos para la práctica pedagógica. Lo que HOLZKAMP (1972) constata para la psicología en general, vale también, por lo menos parcialmente, para la psicología pedagógica:

Nadie podrá negar que en muchas áreas, la investigación psicológica y la práctica profesional psicológica están muy distanciadas... El área total de la investigación psicológica se caracteriza ampliamente como un cúmulo intrincado de hallazgos individuales sin importancia de manera que el práctico accede con dificultad a los resultados de la investigación psicológica básica, resultándole difícil encontrar algo útil para su trabajo. (p.9).

Bibliografía

ANDERSON, R.C.

- 1967 "Educational psychology" (Psicología educacional) en: *Annual Review of Psychology*, 18,129-164.

BECKMANN, L.J.

- 1974 "Auswirkungen von schulischen Leistungen auf die Kausalattribution von Lehrenden und beobachtenden Personen" (Efectos del rendimiento escolar sobre la atribución causal de educadores y observadores). En: M. HOFER & F.E. WEINERT (edit.) *Reader zum Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie 2: Lernen und Instruktion*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch (tomo 6114) p.164-176.

BRANDSTAETTER, J. et al.

- 1974 "Entwurf eines heuristisch-taxonomischen Schemas zur Strukturierung von Zielbereichen pädagogisch-psychologischer Forschung und Lehre" (Proyecto de un esquema heurístico-taxonómico para la estructuración de metas de la investigación y enseñanza pedagógico-psicológicas). En: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 6,1-18.

BRUNER, J.S.

- 1966 "*Toward a theory of instruction*" (*Hacia una teoría de la enseñanza*) Cambridge: Harvard University Pr.

ELASHOFF, J.D. & SNOW, R.E.

- 1971 "*A case study in statistical inference: Reconsideration of the Rosenthal-Jacobson data on teacher expectancy*" (*Un estudio de caso en deducción estadística: reconsideración de los datos de Rosenthal-Jacobson sobre las expectativas de los profesores*). Stanford, Calif.: Stanford Univ. Pr.
- 1972 "*Pygmalion auf dem Prüfstand*" (*Pygmalion en el banco de ensayo*) München: Kösel.

GROFFMANN, H.J.:

- 1964 "Die Entwicklung der Intelligenzmessung" (El desarrollo de la medición de la inteligencia). En: R.HEISS (edit.) *Handbuch der Psychologie*. Bd. 6: *Psychologische Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.

HECKHAUSEN, H.

- 1974 "Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie" (Relevancia de la psicología como

intercambio entre la teoría conductivista ingenua y científica). En: *Psychologische Rundschau*.

HEIDER, F.:

1958 "The psychology of interpersonal relations" (*La psicología de las relaciones interpersonales*). New York: Wiley.

HILGARD, E.R.

1956 "Theories of learning" (*Teorías de aprendizaje*) New York: Appleton Century Crofts.

HOEHN, E.

1967 "Der schlechte Schüler" (*El mal alumno*). München: Piper.

HOLZKAMP, K.

1972 "Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis" (Sobre el problema de la relevancia de la investigación psicológica para la práctica). En: K.HOLZKAMP *Kritische Psychologie*. Frankfurt a.M: Fischer Taschenbuch.

JAMES, W.

1898 "Talks to teachers on psychology" (*Conversaciones con profesores sobre psicología*). New York.

KELLER, U. & NEUMANN, G

1971 "Kritische Erziehung" (*Educación crítica*), Bd. I u. II. Opladen: Leske.

LAUCKEN, U.

1974 "Naive Verhaltenstheorie" (*Teoría conductivista ingenua*) Stuttgart: Klett.

LEWIN, K., LIPPITT, R. & WHITE, R. K.

1939 "Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates" (Patrones de comportamiento agresivo en "climas sociales" artificialmente creados). En *Journal of Social Psychology*, 10, 271, 299.

MCDONALD, F.J.

1964 "The influence of learning theories on education (1900-1950) (La influencia de las teorías de aprendizaje sobre la educación). En: E. R. HILGARD (edit.) *Theories of learning and instruction*. Chicago: University Pr.

MILLER, G.A.

- 1969 "Psychology as a means of promoting human welfare" (La psicología como medio para promover el bienestar humano). En: *American Psychologist*, 24,1063-1075.
- REIN, W.
1893 "*Pädagogik im Grundriß*" (*Compendio de pedagogía*). Stuttgart.
- ROSENTHAL,
1973 R, "The Pygmalion effect lives" (El efecto Pygmalion sigue existiendo). En: *Psychology Today*, 7, 56-63.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON,
1974 L. "*Pygmalion im Unterricht*" (*Pygmalion en la enseñanza*), Weinheim: Beltz.
- SCHERER, G.A. & WERTHEIMER, N.
1964 "*A psycholinguistic experiment in foreign language revision*" (*Un experimento psicolingüístico en la revisión de idiomas extranjeros*). New York: McGraw-Hill.
- SOENTGERATH, A.
1965 "*Padagogische Psychologie*" (*Psicología pedagógica*) Stuttgart: Kohlhammer.
- TAUSCH, R. & TAUSCH, A.
"*Erziehungspsychologie*" (*Psicología educativa*). Göttingen: Hogrefe.
- THALMANN, H. C.
1974 "*Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter*" (*Trastornos de conducta en niños de primaria*) Stuttgart: Klett.
- THOMAE, H.
1963 "Psychologie". En: A. FLITNER (edit.) "*Wege zur pädagogischen Anthropologie*" (*Caminos hacia la antropología pedagógica*). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- THORP, L.P. & SCHMULLER, A.M.
1954 "*Contemporary theories of learning*" (*Teorías contemporáneas de aprendizaje*). New York: Wiley

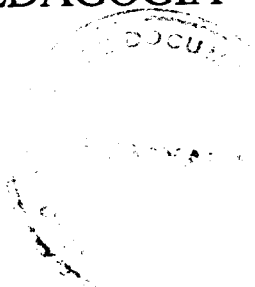
WEINERT, F.

1974 (edit.) "*Pedagogische Psychologie*" (*Psicología Pedagógica*), Köln:
Kiepenheuer & Witsch.

WEINERT, F., SIMONS, H. & ESSING, W.

1966 "*Schreiblehrmethode und Schreibentwicklung*" (*Método de enseñanza de la
escritura y desarrollo de la escritura*). Weinheim: Beltz.

INFLUENCIAS DE LAS TEORIAS PSICOLOGICAS SOBRE LA PEDAGOGIA



Philippe Malrieu

La pedagogía es mucho más que una psicología aplicada: es el estudio de los procesos de humanización de las conductas durante la infancia y la juventud. Estos procesos son múltiples. Están enraizados en la maduración fisiológica cuyas aportaciones sucesivas determinan al sujeto a remodelar sus comportamientos. Consisten en la adaptación a unas influencias sociales jerarquizadas: instituciones de la sociedad global que actúan sobre las instituciones pedagógicas, las cuales ponen en movimiento unas actividades educativas complejas. Comportan una acción del sujeto sobre sí mismo: reaccionando ante determinismos biológicos e incitaciones sociales, forzado a elegir entre estas, al excluir aquellas que no corresponden a sus potencialidades nacientes o que anticipan en exceso sus capacidades, el niño, el adolescente -al igual que el adulto por lo demás-, transforman sus actitudes y sus aptitudes y construyen su personalidad. La pedagogía rebasa pues ampliamente el campo de investigación del psicólogo: ha de recurrir a los datos de la fisiología y de la sociología.

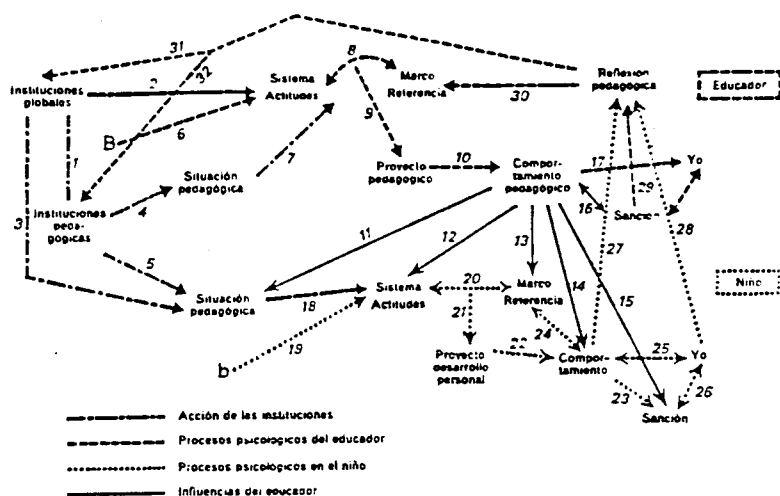
Su orientación no se limita al puro conocimiento: quiere llegar al origen de las dificultades que jalonan el conjunto de las relaciones entre los educadores y los educandos para definir las transformaciones que pueden aportarse en la práctica pedagógica, tanto en el plano de las instituciones como en el de los comportamientos.

Sin embargo, no puede prescindir de la psicología. En primer lugar, porque una parte importante de la educación consiste en asegurar la adaptación del sujeto, con sus potencialidades y según las leyes de su desarrollo, a las instituciones sociales. Solo es posible con la condición de conocer los procesos de esta adaptación, las motivaciones que la hacen deseable, las adquisiciones anteriores exigidas... Pero, ¿debería limitarse la psicología a esta función de definición de los instrumentos de ajuste al medio social? H. Wallon hacía observar que «desde el punto de vista psicológico, [hay dudas] de que todos los tipos de sociedad sean igualmente justificables: ¿no tendría derecho la psicología a pronunciarse sobre ellos según lo que ella sabe del hombre, de su desarrollo y de las condiciones que aseguran mejor la plenitud y la dignidad?». ¹ Entonces debería intervenir a nivel de los fines, para advertir a las sociedades acerca de lo que contienen de adverso al desarrollo de las personas: destrucción, antes incluso de que hayan podido manifestarse, de las potencialidades que existían en ellas: alienaciones en el sentido propio de la palabra.

1. El diálogo pedagógico

El esquema siguiente, que presenta algunos aspectos de la dialéctica educador-educando, nos permite captar los puntos sobre los que puede intervenir el psicólogo. ²

Cada una de las grandes teorías psicológicas ha tomado de este campo de investigación lo que su problemática le permitía destacar. Esta problemática se ha formado en un contexto social e ideológico que insistía en algunos aspectos de la conducta humana, y desde entonces no podía situarlos más que en el primer plano de la investigación psicopedagógica. Pero esta problemática era deudora también de una metodología, que tomaba prestada, al comienzo, a una ciencia ya constituida, sin tomar conciencia nunca de su inadecuación al objeto propio de la psicología, sin interrogarse nunca lo suficiente sobre lo específico de los diversos campos a los que se aplicaba. ³



Si se admite que el sujeto, en una situación pedagógica dada, con el conjunto de sus disposiciones b), solo ejerce su comportamiento sobre el fundamento de una intención, de un proyecto más o menos amplio, constituido él mismo a través de la construcción recíproca de los deseos y de las informaciones (sistema de las necesidades y marco de referencias-valores), se ve que el psicólogo deberá conducir sucesivamente su interrogación sobre:

- 1) las condiciones de la movilización de los deseos por la situación (18), dado el estado actual de las potencialidades en b (19) y del marco de referencias en interacción con el sistema de las actitudes (de las necesidades) (20);
- 2) la elaboración del proyecto de comportamiento y el desarrollo de este (21, 22);
- 3) los sentimientos experimentados por el sujeto a raíz de sus éxitos o fracasos, y su influencia sobre la estructura: deseos-referencias (23, 24);
- 4) la constitución en la personalidad de actitudes y de aptitudes duraderas, que podrán servir para afrontar nuevas situaciones (25, 26).

Pero el psicólogo adquiere conocimiento también de las influencias del comportamiento pedagógico sobre el comportamiento del educado:

- 5) el adulto (o su sustituto: niño, libro) despierta los deseos - en conexión con la situación pedagógica que ha suscitado (11, 18, 12);
- 6) actúa para organizar el marco de referencias del niño (tanto sus saberes como sus creencias, particulares o generales) (13);

- 7) distribuye las actividades del niño y las sanciona (14, 15);
- 8) tiene conciencia de las informaciones que el niño le transmite -directamente o indirectamente- sobre la educación de que es objeto (27, 28).

El psicólogo debe buscar las condiciones del comportamiento educativo del adulto, querrá conocer cómo:

- 9) las instituciones de la sociedad global y la situación pedagógica en las que está situada despiertan sus deseos en interacción con un sistema de referencias-valores dado su carácter B(2, 7, 6, 8);
- 10) queda constituido el proyecto pedagógico concreto, y da forma al comportamiento educativo (9, 10);
- 11) la reflexión pedagógica en los éxitos y en los fracasos de este suscita el examen crítico del comportamiento y del marco de referencias del educador. de su sistema de deseos (30);
- 12) esta misma reflexión adopta como objeto las lagunas de las instituciones pedagógicas y analiza sus fuentes en las instituciones de la sociedad global (31, 32).

Los progresos de la penetración de la psicología científica en el campo pedagógico se producen cuando, por una parte, la evolución social deja caducas las ideologías que influían a la ciencia, y cuando, por otra parte, los progresos realizados en los terrenos exteriores a la psicología pedagógica -en patología, en los terrenos del trabajo, de las relaciones interpersonales, en la aplicación de las matemáticas, en el estudio psicológico, etc.- vienen a renovar el estudio psicopedagógico.

No hay que subestimar tampoco las llamadas de la práctica: contribuye -en unos campos delimitados, en la didáctica de una disciplina: matemáticas o gimnasia, educación de los niños «inadaptados», etc.- a suscitar investigaciones que abren perspectivas en terrenos vecinos. Si a veces ocurre que estas llamadas polarizan la atención sobre problemas secundarios, la mayor parte de las veces es beneficioso.

Quisiéramos mostrar con algunos ejemplos la orientación general de estos progresos. Se pueden fechar hacia fines del siglo XIX las rupturas que han abierto el camino a la psicología científica.

En reacción contra la psicología de la conciencia y el método introspectivo, la perspectiva *evolucionista* revelaba la posibilidad de comprender la construcción de las conductas humanas a partir de las conductas animales: se produce un gran número de intentos para captar sus raíces en los procesos biológicos:

- Los estudios sobre las sensaciones, sobre los aprendizajes, mostraban la fecundidad del método experimental en el estudio de los comportamientos humanos. Poco a poco se abordaban campos cada vez más amplios de las conductas según este método que ha penetrado profundamente en la pedagogía (Mialaret, G., Nueva pedagogía científica, Miracle, Barcelona, 1967; Simon, J., La pédagogie expérimentale, Toulouse, 1972).
- La sociología mediante el método comparativo podía referir las formas que toman las ideas, las creencias y los sentimientos en las influencias de los grupos, y emitir hipótesis sobre su evolución.

En otra dirección, en reacción quizá contra las ideas evolucionistas, se anunciaban investigaciones *estructurales*: la fenomenología había de favorecer el advenimiento de la Gestaltheorie, las investigaciones de lógica habían de inspirar el estudio psicológico de los procesos intelectuales, las investigaciones factoriales permitirían definir redes tipológicas.

La pedagogía fue de hecho una de las ocasiones proporcionadas a la psicología para captar la insuficiencia, la unilateralidad de cada una de estas orientaciones tomadas por separado. Permitía en efecto comprender que no se puede realizar una reducción, metodológica o teórica, sin correr el riesgo de ignorar las condiciones de una parte importante del niño, obligando a considerar al ser humano en su totalidad.

2. Las psicobiologías

Decroly

Decroly da la prueba en el plano de la corriente de pensamiento biológico. Resultaba obvio a comienzos de siglo mostrar el arraigo de las actividades humanas en los instintos y en las tendencias. Ribot sostenía que la tendencia, «movimiento o interrupción de movimiento en el estado naciente», es anterior a la conciencia; consiste en reacciones fisicoquímicas repartidas en dos grupos, de atracción y de repulsión; en función de las tendencias es como se organiza la elección de las informaciones en la atención su organización en las representaciones⁴... Decroly pone como base de los comportamientos del niño unos instintos que se organizan en un sistema, análogo al de Ribot, de atracción (individuales, específicos o sociales), de defensa (miedo y cólera), de amor de sí, de anticipación (imitación y juego). La inteligencia, que ilumina los instintos cuando entran en conflicto, es también una especie de instinto.⁵ Se abre la vía a la pedagogía de los centros de interés: el niño observará la realidad, organizará sus conocimientos y los expresará en función de sus necesidades vitales: comer, protegerse, defenderse, y por ello producir. En un sentido, el método global -que sobrepasa el marco de la lectura- se basa en el interés: él, y la acción que se sigue del mismo, son los que permiten unificar una percepción, unir los elementos, significar la frase escrita que los designa.⁶

La práctica de Decroly con todo no podía reducirse -como tampoco su teoría- a la puesta en práctica de los instintos. Ha insistido con razón, sin duda, en el papel de las motivaciones. Pero no emanaban tanto de los instintos como de una situación pedagógica que permitía una vida colectiva intensa, en contacto con las instituciones de la sociedad global que el niño había de descubrir: vida cooperativa (Decroly se resiste a hacer de la clase un taller de ejercicios intelectuales) que se basa en los adultos y los juzga.⁷ La teoría psicológica se enriquecía y se complicaba con esta práctica; quería mantener el contacto con la hipótesis de instintos primordiales, pero los estudios de psicogénesis de Decroly indicaban bien a las claras que el amor propio

por ejemplo se construye, que no es un instinto, tal como se construyen los valores o el lenguaje.⁸

Asimismo las descripciones que da de la inteligencia muestran que consiste en procesos -comparación, relación, abstracción, combinación, generalización, razonamiento, crítica- cuya estructura es autónoma con respecto a los instintos, y que deben su constitución a la educación.⁹

La insuficiencia de la hipótesis «bióloga» para fundamentar la actividad pedagógica no se basaba únicamente en lo que había de mecanismo en la intención de Ribot. Procedía también de la persistencia del método clasificador tradicional, o más bien del carácter poco riguroso de su empleo: ¿a partir de qué criterios se ordenarían las emociones en un grupo de instintos?; ¿qué diferencias específicas destacar? El problema es común a principios de siglo: la psicología que pretende ser científica intenta establecer clasificaciones, inspiradas en la psicología introspectiva, en estudios genéticos más hipotéticos que los basados en la observación. De este modo, Freud intenta relacionar los sentimientos (avidez, agresividad, curiosidad, etc.), mediante mecanismos genéticos, con la economía de la libido; Janet elabora sus diversos sistemas de conductas en función de la noción de esfuerzo...

Los primeros psicobiologismos han atraído la atención sobre las raíces profundas de los intereses del niño. Quedan demasiado cerca de los conceptos fisicoquímicos de la biología de comienzos de siglo, demasiado ligados también a la forma con que la introspección fragmentaba los procesos psicológicos, para poder inspirar una pedagogía conforme a las necesidades del niño. Si lo logra Decroly, es con la ruptura con el núcleo biológico del que se sirve.

Gesell

Entre las dos guerras aparecen unos biologismos más elaborados e influyen fuertemente en la psicología del niño. Así con Gesell se pone el acento en los mecanismos de la madurez: son el marco imperativo que delimita y regula el proceso de la aculturación, sobre la base de los

comportamientos que hace posibles y que emergen en función de las estructuras neurológicas que han llegado a madurar.¹⁰ El devenir es discontinuo: un rasgo ocupa la parte delantera de la escena, otro queda oculto, provisionalmente; las funciones son alternas, por complementarias. El devenir se efectúa también por diferenciación, determinada por la madurez, seguida de integración. La experiencia es evidente que desempeña una función esencial, pero sobre la base de procesos fisiológicos. De esta forma se proclama al crecimiento «la primera forma causal»: ¹¹ definida en lo esencial por un ritmo específico, se complica con ritmos individuales: Gesell en este punto se refiere a la biopsicología de Sheldon; llega incluso a pensar que el genio es una manifestación de estas estructuraciones fisiológicas. En definitiva, el comportamiento debe su forma y su advenimiento al poder organizador del campo de las fuerzas electrostáticas y electromagnéticas que son la constitución del organismo, cuando entra en contacto con el medio ambiente.¹²

Esta importancia dada al proceso embriológico y a sus prolongaciones justifica las pedagogías del *laissez-faire*. Atentas a no proponer nada que pueda estar en desacuerdo con las potencialidades del momento, temen que el ofrecimiento prematuro de ejercicios pueda falsear los ritmos de este desarrollo, que haga surgir deseos cuando emergen las funciones. Los aprendizajes son indispensables, pero, dice Gesell, «aprender es esencialmente crecer». Idea favorita de Rousseau y tomada de nuevo por Freinet, que existía no obstante al margen de la ciencia psicofisiológica. Gesell le da la garantía de tres tipos de hechos, recogidos por medio de tres métodos:

1. La observación de la regularidad de los progresos de los comportamientos en una especie dada, método comparado inspirado en la psicología experimental behaviorista, reforzado por el método de los gemelos.
2. Los análisis anatomofisiológicos del crecimiento de los sistemas nerviosos y hormonales, confrontados con los datos de la observación externa.

3. La comparación de niños normales y deficientes, combinando los dos primeros métodos.¹³

Gesell ha definido el peso de los factores de madurez con respecto al de los factores de aprendizaje (ya que reconoce un lugar a estos). Lo necesitaba para fundar una pedagogía. Pero Gesell, si bien prueba el papel de la madurez, no estudia realmente *cómo* los comportamientos cuyo advenimiento permite adquieren su *forma*, su *finalidad*, y su *sentido* en las conductas del niño: Gesell si duda no niega las influencias ejercidas por los medios. Pero, *¿cómo* se articulan las influencias de *nature* y de *nurture*? El problema se plantea tanto respecto a las aptitudes adquiridas sobre los planos de la adaptación motriz, del lenguaje, de los métodos intelectuales, como respecto de las actitudes caracteriales y de la regulación de las emociones en sentimientos. Hay intervención de procesos psicológicos muy diferenciados -condicionamientos, imitaciones, rechazos, simpatías- cuyas relaciones con la madurez pasan por unas mediaciones complicadas. Sin embargo, estas son las relaciones que importan a la pedagogía. Ha de conocer los procesos de la madurez para no deteriorar mediante entrenamientos precoces las potencialidades que solamente aflorarán más tarde. Pero también y sobre todo, ha de saber qué es lo que permite hacer desarrollar estas potencialidades motrices, intelectuales, afectivas, en las relaciones interpersonales.

3. Las psicologías del aprendizaje

Es precisamente esta tarea la que han querido llevar a cabo los psicólogos del *learning* (= aprendizaje). Se trata de encontrar los tipos de situaciones, de ejercicios y de refuerzos que han de construir las aptitudes para resolver problemas análogos a los que los sujetos habrán sido entrenados para resolver. Si se hace abstracción de las divergencias, importantes pero que es imposible señalar aquí, entre las teorías, para retener solo la oposición entre los partidarios del refuerzo¹⁴ y los del papel de la representación,¹⁵ vemos perfilarse dos pedagogías.

Teorías del refuerzo

En la primera vía, el aprendizaje es un proceso de adaptación mediante el cual el sujeto, para obtener una ventaja, economiza los esfuerzos mediante la localización, en la situación, de los índices que le indican el éxito, de forma cada vez más *precoz* y cada vez más *precisa*. Toda situación puede compararse con un laberinto: sus diversas calles están unidas, durante la acción, con el placer que proporciona al final la satisfacción de una necesidad-deseo, o al desagrado que proporciona la frustración. El proceso consiste en la definición cada vez más segura de las asociaciones que unen, en las diversas encrucijadas, las «buenas» calles que conducen al placer final. Se acentúa la conexión que establece la actividad entre la situación y el efecto del acto, sirviendo este efecto para fijar el acto en la personalidad, concebida como un conjunto de hábitos incorporados sobre las disposiciones innatas.

Se podrá entonces, en el plano de la educación:

1. Definir las situaciones que hay que someter al sujeto para que pueda, en función de las asociaciones ya constituidas, extraer las informaciones que permitirán iniciar respuestas adaptadas.
2. Definir: a) las motivaciones que son susceptibles de provocar la acción más eficaz; b) las sanciones que permitirán discriminar las buenas respuestas de las malas.
3. Construir secuencias de aprendizaje de modo que la generalización de una respuesta sea segura y eficaz.

Encontramos en la enseñanza programada un ejemplo de lo que puede aportar esta teoría. El sujeto no recibe una demostración ya resuelta, sino que por el contrario con su actividad debe construir él mismo su respuesta, estimulado a la vez por el deseo de saber y por el placer de superar el obstáculo. Trabaja a su ritmo. Localiza mejor la buena solución si ha tenido que descartar él mismo la mala. El orden en

que se le presentan los problemas favorece, por su estructura *lógica*, la fijación de los saberes anteriores a través de los más recientes.¹⁶

Esta teoría, sin embargo, encuentra dos dificultades que limitan su proyección pedagógica.

La primera concierne a la naturaleza de la satisfacción que ha de permitir fijar la buena reacción. Su origen se halla, para el condicionamiento de los animales (clásico u operante), en las necesidades innatas (hambre, sed, necesidad sexual). El niño no llegaría muy lejos si lo basara todo en ellos. Hay otros deseos que intervienen en él: ganar a sus compañeros, conocer la verdad, controlar sus emociones, ayudar a otro, etc. ¿Están unidos estos deseos a necesidades? Puede decirse sin duda que por transferencia la satisfacción de la necesidad de bienestar valora, por ejemplo, la concordia con los padres, valora el dominio de las emociones, la búsqueda de lo verdadero, etc. Pero las objeciones no faltan a esta perspectiva utilitarista. Cada situación nueva en la que se sitúa al niño le hace concebir un nuevo deseo: el de resolver el problema original ante el cual se halla. El deseo de «hablar bien» no tiene solo como fin el adaptar el niño a otro, sino también de dominar un vocabulario complicado, de «jugar» bien con él. Lo mismo con el deseo de comprender, de inventar, de colaborar. Sin rechazar la idea de que estos deseos conectan con necesidades subyacentes, conviene tener en cuenta sobre todo el hecho de que se alimentan de un deseo de autonomía, de personalización de las acciones, que conecta con la afirmación social del individuo.¹⁷

Tolman

El segundo gran problema de las teorías del *learning* concierne a la función del conocimiento en la organización de las actividades. Se expresa mediante la introducción de una nueva perspectiva en las teorías del aprendizaje: la de los factores cognoscitivos. Tolman ha subrayado la importancia de la organización del campo de los estímulos los que constituye la situación (tal como el laberinto).¹⁸ Quiere demostrar la existencia de una necesidad de exploración cognoscitiva, empezando por los animales, independientemente de necesidades orgánicas.

En función de esta necesidad se desarrolla la actividad que elabora el campo de las relaciones entre las referencias singulares; se construye un «mapa cognoscitivo» de la situación, para que pueda orientarse el sujeto en él, cualesquiera que sean los puntos de que parta.

Desde un punto de vista pedagógico, se acentúa la importancia de la percepción durante los aprendizajes, la «compreensión» y la modificación de las estructuras, perceptivas e intelectuales que sirven para organizar el comportamiento. El problema esencial de la formación de hábitos reside en la diferenciación de las señales observa P. Guillaume¹⁹ (hay que añadir: y en la de los actos). Esta discriminación sin duda se realiza por su significación del punto de vista afectivo y práctico, y por la sanción positiva o negativa que resulta del ensayo efectuado por el sujeto. Pero toda diferenciación exige poner en relación a términos opuestos, y quien manda la adecuación de la respuesta es la constitución de conjuntos, de cuadros cognoscitivos cada vez más ricos. El papel decisivo de este marco de referencias es evidente en aprendizajes como el de la música, en el que la estructura perceptiva desempeña un cometido fundamental en la organización del gesto, incluso si no se constituye con independencia de este.²⁰

El tema de la constitución de los marcos de referencias domina importantes problemas en pedagogía: como el del *transfert*; se trata de crear totalidades de señales, ligeras, abiertas, que permitan generalizaciones, transposiciones y transformaciones, con la conciencia de los resultados que cabe esperar; falta «la organización de ejercicios bastante variados para conservar (según la costumbre) su extensión y para mantener en las señales intrínsecas su relieve y su función».²¹

Son múltiples las aportaciones de las teorías del *learning* a la pedagogía. Directas, en la medida en que han llamado la atención sobre la importancia del «hacer» y de la sanción que le sigue²² de la auto-reestructuración de sus comportamientos por el sujeto: no están en ello en desacuerdo con las pedagogías activas, al contrario. Directas todavía, cuando han subrayado que «hacer» esto no consistía únicamente en actividades motrices, sino también en una construcción cognoscitiva cuya génesis hay que buscar, desde la construcción de parejas hasta la

de los agrupamientos lógicos. Indirectas también: estas teorías, inspiradas por la metodología de la física, han hecho mucho para desarrollar la actitud experimental tanto en pedagogía como en psicología.²³

Pero tenían poca consistencia para tomar en consideración las estructuras de la personalidad que rigen lo que, en la actividad del niño, nos parece ser el núcleo: los intercambios entre las motivaciones y el marco de referencias. No quiere ello decir que estos intercambios no puedan estudiarse por el método experimental. Pero este ha de tomar en consideración unas variables que están inscritas por la historia del sujeto, bajo forma de actitudes, de deseos, relativamente constantes, constituidos en redes y reforzados por una especie de consentimiento del sujeto a sí mismo, un deseo de originalidad o al menos de distinción con respecto a otro, que aparece a partir del segundo año del niño (en nuestras sociedades al menos). El *yo* no es la simple expresión de la organización de los comportamientos, es también un factor. Esto es lo que han captado cada vez mejor las psicologías contemporáneas bajo la influencia de las psicopatologías, de la teoría de la forma o del marxismo.

4. Psicologías de las relaciones interpersonales

Desde fines de siglo XIX, los sociólogos trazaban una tercera vía, extremadamente fecunda para la pedagogía, proponiendo la investigación de los determinismos sociales en los comportamientos del niño. «Sin duda -decía Durkheim en 1893- no hay nada en la vida social que no esté en las conciencias individuales; únicamente, casi todo lo que se halla en estas últimas proviene de la sociedad».²⁴ No hablaremos aquí de los trabajos de sociología de la educación que han demostrado la dependencia de las estructuras de las conductas de la personalidad con respecto a las estructuras de la sociedad global o de los sistemas pedagógicos. Le es indispensable al psicopedagogo conocer la naturaleza precisa de estos determinismos, pero ha de intentar, además, definir los procesos psicológicos mediante los cuales logrará dar forma a las conductas del individuo. No basta, por ejemplo, con que el método comparativo pruebe que el coeficiente intelectual, la riqueza de vocabulario, la motivación para la promoción social, varían

en el niño en función de la clase social de sus padres; es preciso conocer todavía la construcción de las actividades intelectuales, del lenguaje, de los deseos de los niños durante sus múltiples intercambios con las diversas instituciones de la sociedad global, todos más o menos mediatizados por sus relaciones familiares y escolares.

El psicoanálisis

El psicoanálisis ha acentuado el papel de estas relaciones interpersonales en la formación de la personalidad. Acepta la noción de pulsiones innatas, pero las motivaciones concretas no son, como en las teorías de inspiración biológica, la manifestación de instintos, sino el resultado de una historia y de una orientación de estas pulsiones en función de las respuestas de otro a las peticiones del niño. Si por ejemplo los padres aceptan que la libido del chico se fije en la madre en vez de referirse a otros objetos, será toda su personalidad la que quedará afectada. La noción de rechazo, mecanismo fundamental de la elaboración de las instancias del *super-yo* y del *yo*, puede considerarse como la aportación esencial del psicoanálisis a la psicológica, pedagógica en particular. Pero el origen del rechazo hay que buscarlo en las estructuras que a pesar de estar inscritas en la personalidad no por ello son menos estructuras sociales; herencia de una interestructuración de la jerarquía de las instancias y de la estratificación de los poderes sociales.²⁵

La pedagogía psicoanalítica no puede pues limitarse a liberar al sujeto de las prohibiciones y de las inhibiciones que provocan; se dirige, con más o menos audacias hacia una crítica de las instituciones que no saben contener el indispensable rechazo en los límites racionales.²⁶

El análisis a causa de esta toma de conciencia de las relaciones entre psiquismo y vida social ha de interesar al pedagogo:

1. Atrae su atención sobre el hecho de que los comportamientos observables del niño -juegos, intereses, trabajo, afectos u odios- son la expresión de procesos inconscientes constituidos durante las relaciones del niño con sus padres. Son los significantes de

una búsqueda de composición de las fuerzas divergentes sufridas por el niño. «Expresan» la suma de las interacciones entre los deseos diversamente orientados. Emanan de una historia de intentos abortados-logrados, cristalizados en actitudes caracteriales que son la matriz de la intención *inconsciente* que dirige el comportamiento. El educador está invitado a conocer la historia original de cada una de las personalidades que tiene a su cargo.

2. A nivel del análisis de las instituciones, el psicoanálisis indica que su estructura se explica por su función, que es el permitir la satisfacción de las pulsiones (libido, agresión por ejemplo) en unos límites aceptables por el grupo, de suerte que la angustia quede frenada. Pero ocurre que estas instituciones ejercen una represión excesiva. El pedagogo se ve obligado entonces a emprender una reforma de estas instituciones, y en primer lugar sobre el plano pedagógico, de forma que se encuentre el equilibrio entre el rechazo -indispensable para la civilización- y la angustia neurótica.²⁷
3. El psicoanálisis atrae por último la atención del educador sobre la importancia de la conciencia de su propia personalidad, enraizada en su historia. Incita a estar atento a la significación de los comportamientos del niño; las protestas, explícitas o no, que emite el niño, son el signo de un desequilibrio no solamente en las relaciones entre este y sus educadores, sino incluso en las relaciones que existen entre estos últimos, tanto si se trata de relaciones institucionalizadas o espontáneas. La protesta del niño es la señal de alarma que indica la existencia, en las relaciones entre las personas, de conflictos que exigen una refundición total de las actitudes de cada una de ellas.

De este modo, al señalar el psicoanálisis la bipolaridad pulsional y cultural de los determinantes de nuestras conductas, busca conciliar dos ideologías divergentes: el biologismo y el sociologismo. A su vez, insiste tanto en la importancia de la historia de la personalidad como en las raíces profundas, en el inconsciente, de lo que hay en ella de creador. Doble doctrina, ha podido superar algunos de los defectos que

la marcaban en sus comienzos. Si se le reprocha a veces hacer pulsiones de las fuerzas sustancializadas (Piaget),²⁸ dice que adquieren forma y sentido en las relaciones interpersonales (Lagache);²⁹ si se le objeta que subestima la influencia de la sociedad global sobre los comportamientos interpersonales, se defiende mostrando el condicionamiento social de las neurosis (Fromm) o inspirando las investigaciones de la escuela «culturalista». Sus límites estarían más bien en el postulado de las pulsiones y de su devenir, así como en la subestimación de la complejidad de los campos sociales (trabajo, economía, política, cultura), que influyen en profundidad en las relaciones interpersonales (Fromm, *La crise de la psychanalyse*).

La antropología cultural

Los pedagogos tienen mucho que aprender de esta última. Con Kardiner, Mead, Benedict, Whiting y Child,³⁰ ha dejado claro que las actitudes del educador son coherentes con, por una parte, los comportamientos que manifiesta en los diversos campos de la vida social y, por otra, las necesidades y los deseos constituidos durante su infancia bajo la influencia de sus propios educadores. El niño obligado a ejercer un control severo sobre su propio comportamiento conservará esta actitud en su conducta de trabajo, en sus relaciones sociales de adulto, y favorecerá la llegada de instituciones rígidas: entre ellas, los métodos pedagógicos, que perpetuarán en los jóvenes el rigorismo del padre. El estudio comparado de la educación en múltiples sociedades llamadas primitivas ha permitido poner en evidencia enormes diferencias entre las pedagogías. Y sin duda hay que llevar el análisis más lejos y preguntarse a qué escala en el círculo pedagogía-personalidad-instituciones-pedagogía se sitúan los factores primordiales: la educación tiende a formar un hombre apto para adaptarse a un medio natural y a perpetuar el grupo, con sus jerarquías y sus creencias, y son sin duda estas exigencias económicas y sociales las que en definitiva rigen los métodos educativos. Pero hay que retener de la antropología cultural las ideas de causalidad circular y de divergencias pedagógicas de grupo a grupo. En una sociedad occidental es posible discernir una diversidad de educaciones bastante grande, según los medios sociales e ideoló-

gicos, según también la personalidad de los educadores y la representación que se hacen de los problemas por resolver.

Toda una parte de la psicología social, consagrada a la dinámica de grupos,³¹ ha puesto en evidencia la permanencia de las actitudes del educador, que el caracteriólogo por su parte aprehende mediante la observación y el cuestionario: conciernen a la percepción -global, fragmentaria, sintética- que tiene de las necesidades y de las intenciones del niño, las diversas formas de acceso que utiliza -autoritario, liberal, egocéntrico, emocional etc.-, el alcance temporal de su conducta educativa -a largo o a corto plazo-, preocupada por la integración de los valores del pasado o más bien vuelta a lo nuevo... Pero está en el interés de los trabajos de la escuela de antropología cultural el mostrar que estas actitudes se forman en una sociedad llena de contradicciones cuyos problemas, profundos o superficiales, los comparten todos sus miembros, de suerte que las actitudes contraídas por estos últimos constituyen intentos para eliminar estas contradicciones, resolver estos problemas, en las situaciones concretas en que están situados, y especialmente en la situación pedagógica: el adulto debe, entonces, no solo salvaguardar en el niño todo lo que crea que constituyen valores seguros, sino también librarle de todo lo que puede parecer negativo. Las actitudes que revela en la dinámica de grupo son la expresión, no solo de su personalidad individual, sino también de este tipo cultural, perpetuamente en trance de buscar nuevos marcos de referencia, nuevos valores, que es a la vez el efecto de las estructuras sociales pasadas y el actor de las instituciones nuevas.

5. Psicologías de la inteligencia

La tarea del educador es delicada: ha de «formar» a los jóvenes, conferirles los saberes y creencias que les permitirán ser personas responsables, pero corre el riesgo entonces de condicionarles y de instalar en ellos unas conductas que sean solamente la expresión de las necesidades del grupo. Para que la educación no sea opresiva, para que en cambio instaure en el individuo el deseo de la crítica, el deseo de la autonomía, ha de desarrollar en él el gusto por la verdad y los métodos racionales. La formación de la inteligencia parece ser en nuestra

civilización -y ello sobre todo desde que la ciencia ha aparecido- la condición fundamental para que la educación desarrolle la libertad. La aportación de las teorías psicológicas a la pedagogía es a este respecto particularmente importante, por razones teóricas -ya que el problema de la inteligencia, unido al del método científico, está en el centro de las filosofías y de las epistemologías contemporáneas- y por razones prácticas, ya que la escuela se preocupa por favorecer la adquisición de los conocimientos.

Teorías factoriales

Habría que recordar aquí las aportaciones y los límites de las teorías factoriales de la inteligencia. Se encontraba en Binet, en su *Psychologie expérimentale de l'intelligence*, la noción de actitudes intelectuales, variables de un sujeto a otro, y la idea de que la resolución de un problema pone en juego pasos diversificados. Sacaba una lección de optimismo cuando descubría las asombrosas posibilidades de los niños retrasados en el plano de la práctica, rechazando el «establecer una jerarquía entre la inteligencia sensorial y la inteligencia verbal». ³² Esta toma de conciencia de la pluralidad de los componentes del comportamiento intelectual está sin duda en el origen de la estructura compuesta de los *tests* de desarrollo. Las psicologías factoriales han precisado las instituciones de Binet, intentando definir estos componentes y sus pesos respectivos, disposiciones generales: energía mental, control de sí mismo, inventiva, perseverancia, o particulares: factores verbal, práctico, numérico, etc. ³³

Sin duda, no es necesario insistir en la aportación de estas teorías en el conocimiento de los procesos intelectuales: la investigación metódica de las aptitudes por los *tests* permite sacar a la luz unas potencialidades, insospechadas a veces en la práctica pedagógica, y buscar las circunstancias propias para su expansión. Conviene, sin embargo, captar los límites de esta orientación: positivista en su origen, pone en evidencia las relaciones entre determinadas estructuras factoriales y las reacciones observables, pero no muestra cómo se han constituido las aptitudes. El educador se ve lustrado por ella más bien sobre un determinado estilo de reacciones duradero, característico del sujeto, que

sobre los medios de enriquecerlo y de corregirlo. Puede incluso considerar las aptitudes como unos poderes independientes unos de otros, cuando meramente existen por la puesta en práctica de muchos de ellos en situaciones concretas.

Piaget

La investigación de Piaget nos introduce por un camino completamente distinto. Opuesto al empirismo y a las teorías del *learning*, ve en la inteligencia una acción que, en la prolongación de los procesos de la adaptación biológica, consiste en la alternativa de la asimilación de lo real a los esquemas innatos o adquiridos y de la acomodación de estos últimos a los acontecimientos que resisten a este proceso de asimilación. Esta alternancia se encuentra tanto en las primeras exploraciones del mundo en el niño de pecho como en las construcciones más elevadas de la ciencia. Pero mientras las primeras solo disponen de un débil margen de anticipación sobre la experiencia, las últimas llegan a sistemas en los que domina el pensamiento hipotético educativo, y en el que lo real se deduce de lo racionalmente posible. El paso de unas a otras no es el resultado de un modelado del sujeto por las estructuras del medio, sino de una iniciativa, por la cual frente a la contradicción de sus comportamientos, reconoce la necesidad de proceder a su coordinación y reestructuración.³⁴

De entrada, la psicología de Piaget está en armonía con los métodos activos en pedagogía: al igual que Claparede, reconoce a Dewey y a Decroly el mérito de haber construido su práctica en el interés, que «aparece cuando el *yo* se identifica con una idea u objeto, cuando encuentra en ellos un medio de expresión y se convierten en un alimento necesario para su actividad».³⁵ No basta con que el niño constate, e incluso compare: los métodos que como el de María Montessori han acentuado lo concreto, la percepción, no han comprendido que lo esencial no está en la posesión de las representaciones, en lo figurativo, sino en las acciones que las construyen. La percepción ha de permanecer subordinada a la inteligencia práctica, las imágenes y los signos al pensamiento operativo. Enseñar no es mostrar, es enseñar a inventar.

Acuerdo análogo con los métodos activos sobre el plano de las relaciones interpersonales. El niño parte de la asimilación de otro a un *yo* inconsciente, como parte de una imitación pasiva. Para llegar a ser un *socius*, tiene que situarse entre los demás. Lo logra a la edad en que la aptitud a la reversibilidad le hace consciente de la reciprocidad en los intercambios, haciendo posible la cooperación a la vez que el acceso al pensamiento operativo. Pero si los intercambios sociales dependen del advenimiento de este, ejercen a su vez una influencia favorable sobre él: el diálogo favorece la toma de conciencia, por parte del niño, de sus operaciones. Piaget es partidario también del trabajo en grupo y rechaza la relación de autoridad maestro-alumno.

Su aportación esencial a la pedagogía reside en las perspectivas que señala a la didáctica intelectual. La educación de las guarderías infantiles y de jardines de infancia halla en sus observaciones sobre la inteligencia práctica, la imitación y la imaginación de una doble enseñanza: en las etapas del desarrollo y en las situaciones que permiten al niño el franquearlas. Lo mismo ocurre con la inteligencia de las cantidades y de las relaciones. No se trata de *tests*: aunque se pueda, con la ayuda de las experiencias sobre la conservación de los pesos o de los volúmenes, definir el estadio a que ha llegado el niño, no es el principal interés de una utilización de las pruebas de Piaget. Tienen como mérito hacer que el educador se muestre atento a los procedimientos mediante los cuales el niño supera sus errores, logra unas clasificaciones y unas variaciones cada vez más correctas, organiza sus recuerdos y resuelve los problemas. Permiten una pedagogía clínica.

El maestro que siguiera a Piaget en su práctica pronto se daría cuenta de que favorecer la invención del niño no significa que se deba abandonarlo a sí mismo. Deberá, tal como hace Piaget en sus entrevistas, plantear problemas y suscitar las situaciones que ponen al niño en condiciones de tomar decisiones, *por sí mismo*, de sus dificultades. Los métodos activos no dispensan de presentar las estructuras de obras que constituyen los marcos de la formación de la inteligencia: lo esencial no está en imponerlas, sino en hacerlas descubrir y estar atento a los procedimientos del descubrimiento.

Para que el niño desee adquirir estos marcos de referencias, conviene que se abra a los demás, que acepte su punto de vista, que interiorice sus críticas. Piaget no ha ignorado este problema, pero se puede pensar que no ha abordado de frente, sino solamente en la medida en que afecta al desarrollo intelectual. pero, ¿cuál es en definitiva el motor de este último?; ¿no hay que preguntarse sobre los orígenes de esta apertura a los demás, sobre sus transformaciones, si se quiere conocer el determinismo de los progresos de la inteligencia? A estas cuestiones, no responde Piaget, por razones epistemológicas; la explicación psicológica ha de hacerse en términos de implicación, y solo en el plano de los procesos fisiológicos correspondientes a las actividades psicológicas podría plantearse el problema de la casualidad.³⁶ Una interpretación de este tipo, regida por la teoría del círculo de las ciencias, parece en contradicción con la psicología de comportamiento: al igual que todo acontecimiento del universo, este parece sometido al determinismo y, especialmente, a un determinismo social.

6. Hacia una psicología de la persona

Lewin

La influencia de Kant es manifiesta en la obra de Piaget: el dinamismo de la inteligencia es el motor esencial del progreso y no tiene su explicación fuera de sí mismo. Lewin se orienta en cambio en una perspectiva totalmente diferente. Concede también un papel importante a la estructura de la información que ha de permitir la orientación de la acción. Pero esta estructura está determinada a la vez por las estructuras de la personalidad, tal como se han elaborado a lo largo de las experiencias anteriores, en los fracasos y en los éxitos, y por las estructuras del medio, en la primera fila de las cuales hay que situar las relaciones interpersonales presentes. El educador que se inspira en la teoría de Lewin estará atento a la red de las mediaciones recíprocas que se tejen a cada momento entre las aspiraciones constituidas en cada uno de los sujetos y su puesta en duda por sus relaciones.

Es así como en el grupo de trabajo la conducta finalizada de cada sujeto, su ruptura por la agresividad, dependen del estilo de interven-

ción del animador, que está en interdependencia con el espacio de libre movimiento, los modos de comunicación que los miembros del grupo establecen entre ellos, el conocimiento que tienen de formas de actividad más o menos libres...³⁷ O todavía demuestra Lewin que la exposición magistral tiene una influencia menor en la transformación de las conductas que la discusión libre entre interesados, que permite a cada uno interiorizar mejor el punto de vista del prójimo confrontándolo con el suyo propio, y sometiendo esta confrontación a los demás para que la aprecien.³⁸

Lewin construye su pedagogía de la personalidad sobre el modelo de la pedagogía del grupo.³⁹ Así como en este último el estilo de acción de cada uno depende de la extensión del campo de acción que los demás le conceden, así también existe en la personalidad una pluralidad de regiones que corresponden a los campos sobre los cuales puede actuar. Estas regiones se constituyen por diferenciación: el niño empieza por reaccionar de forma global ante los diversos campos del medio, luego aprende a diferenciarlos: se libera de uno dejándose determinar por otro, somete dos de ellos a un mismo tercero, y ello no de un modo libre, sino determinado por los conflictos que hacen nacer en él las relaciones múltiples con los diversos campos del medio ambiente, y que le inducen a buscar soluciones de compromiso o de superación.⁴⁰

Esta psicología de la correspondencia del campo de las relaciones interpersonales y de las estructuras de la personalidad nos orienta hacia una pedagogía que tiene como primera tarea colocar al niño en las situaciones de grupo en donde revelará las actitudes elaboradas en sus precedentes relaciones interpersonales: cada uno, maestro y alumno, al conocerse poco o mucho, les falta construir el equilibrio de su personalidad en una acción que asegure a los demás un equilibrio análogo. Para ello ha de reestructurar sin cesar sus sistemas de espera en función de aquellos otros muchos con que su vida pasada y presente le confronta. Su libertad pasa por la construcción de un conocimiento siempre más diferenciado de los medios en los que vive, pero esta diferenciación no es ni el resultado puro y simple de los progresos fisiológicos ni el de los aprendizajes, sino todavía el de los

intercambios entre el niño y los demás: el sujeto es uno de los factores de la construcción de las redes que le influyen.

H. Wallon

Sorprende la diversidad de psicologías; es de lamentar a veces, cuando se comprueba que tiene su origen en su enraizamiento en filosofías opuestas, así como en su incapacidad por encontrar un método que tenga en cuenta el conjunto de los aspectos y el conjunto de los determinismos de la vida psicológica. El pedagogo se alegrará más bien de esta riqueza de orientaciones: le permite precisar y verificar determinadas hipótesis que su práctica le había llevado a formular -sobre el cometido de los procesos biológicos, de las influencias sociales, de los éxitos, del carácter, de las relaciones impersonales. Pero esta práctica le permite también descubrir cómo se combinan estos factores, interactúan gracias a la misma acción del niño en situación pedagógica, y es posible que las psicologías encontrarán en el estudio de esta acción el camino de su unidad.

Nos parece que este camino lo ha abierto uno de los psicólogos que ha situado efectivamente en el centro de su reflexión los problemas de la educación junto con los del crecimiento del niño. H. Wallon ha introducido el conjunto de las condiciones que acabamos de recorrer siguiendo la evolución de algunas teorías psicológicas: de todos modos no lo hace en cada uno de los puntos con la precisión que hayan podido lograr en uno u otro campo, pero lo hace con la preocupación de articular concretamente -en los hechos y no «en principio»- los diversos aspectos del desarrollo.

Se trata de una articulación dialéctica; pone en evidencia la oposición de los comportamientos o de las estructuras que denomina coordinaciones e integraciones nuevas. En el plano biológico primero.

Hay en el organismo una serie de sistemas complementarios, relativamente autónomos, cuya coordinación es necesaria para que se efectúen las conductas complejas. Como el sistema motor y el sistema postural, cuyos centros son distintos al igual que las funciones, pero

que han de articularse en las actividades motrices o sociales.⁴¹ La importancia que da Wallon en el desarrollo psicológico a los factores biológicos, no se reducía al reconocimiento banal de un soporte fisiológico, sino que significaba considerar un juego de estructuras antagónicas, y que el educador ha de reconocer su papel a cada una, condición del despliegue de un tipo de reactividad: emocional, perceptiva, motriz e intencional.

La social está en cierto sentido opuesto a lo biológico: obliga al sujeto a desdoblarse, a sustituir las incitaciones de origen interno por una orden exterior. Pero lo es en un sentido interior: en las conmociones emocionales, en las simpatías primitivas, es donde se forma la apertura a otro, en reacciones cuyo aspecto orgánico es evidente, en ruptura con las reacciones perceptivo-motrices. Lo que se instala después con la imitación y el lenguaje son las reacciones «bifocales», de doble tema podría decirse: el *yo* y el *otro*, a veces confundidos, a veces opuesto.⁴² Dialécticas complejas: el niño interioriza las actitudes de la madre, del padre, de un hermano, de un maestro..., y en tanto que identificado a uno toma posición contra el otro, pero sus identificaciones cambian de una edad a otra, a veces de una situación a otra: de ello devienen otras tantas crisis y conflictos cuyos aspectos manifiestos están doblados de contradicciones internas, de discordias en parte inconscientes; solamente pueden liquidarse en una reestructuración del conjunto de las relaciones interpersonales, lo que requiere de los *otros* que hagan un esfuerzo sobre sí mismos, para superar también ellos las contradicciones internas que tienen lugar en ellos, en razón de las identificaciones opuestas que asumen y que hacen compartir, eventualmente, al niño en el que influyen.

De estos análisis de las relaciones interpersonales, la pedagogía conserva muchas indicaciones: si el *otro* es, no solo «un compañero del *yo*», el mediador entre el *yo* y la cultura, sino incluso otro *yo* con el cual el sujeto dialoga y se multiplica, la vida social es el crisol de innumerables diferenciaciones. Hay que favorecer las diferenciaciones, evitar las identificaciones restrictivas, ya que son el proceso psicológico que fundamenta el enriquecimiento de las potencialidades: el *yo* es más rico si es «más *otros*». Esta idea creemos está en el

corazón del plan Langevin-Wallon, en su rechazo de una especialización prematura del adolescente, en su valorización de la cultura intelectual par todos.⁴³ Pero hace falta una personalización también de estas influencias, sin lo cual el sujeto se dispersa, se divide.

Aquí se plantea el problema de la integración que se puede situar a tres niveles: de lo orgánico y de lo psíquico, de lo social y del pensamiento, del pensamiento y del universo.

La integración no es simplemente un proceso de asimilación de complejos por acomodaciones sucesivas. Se trata de una reestructuración presente y futura del medio: «Cada especie se prepara en el universo un medio para ella, revelando en ello un orden de relaciones o de virtualidades hasta entonces sin manifestación ni realidad... Pero revelar es decir demasiado poco: el medio queda modificado por toda especie, tanto para ella misma como para las demás, unas ya presentes, y otras cuya presencia o existencia pueden ser posibles».⁴⁴ La integración es una apropiación, por descontado, pero también la transformación del medio que el sujeto se apropia; le revela -por poco que este lo permita- la existencia de nuevas relaciones, de nuevas potencialidades, tanto en él como en su pareja. La educación ya no consiste únicamente en organizar y orientar las aptitudes naturales del niño en función de normas sociales reconocidas válidas por la sociedad; no puede, sin duda, dejar de poseer esta función de modelaje, pero añade una función de descubrimiento de posibilidades humanas insospechadas, primero en el niño, pero necesariamente en el educador. Lo cual no significa que todo viene del niño,⁴⁵ ya que el niño no puede redescubrir su humanidad más que en el medio de obras que es la cultura. Pero han de cumplirse dos condiciones, como en la práctica decrolyniana, para que se cumpla este descubrimiento:

- Hay que «respetar, estimular su espontaneidad total de acción y de asimilación, dejar a su ser global los medios y las ocasiones de crecer sin cortapisas... Dejarles toda oportunidad de ejercerse y de aumentar su polivalencia»

- Es preciso que la clase, «lejos de ser un santuario cerrado, esté inmersa en el ambiente y se empape por ósmosis de todo y solo de lo que le conviene, ya que su permeabilidad está regulada por la curiosidad de los niños y por la apertura más o menos grande de su comprensión sobre el mundo que les rodea».⁴⁶

Desde este ángulo, la integración se realiza con un organismo del que el educador ha de conocer las necesidades complejas y divergentes, de acción y de sensación, de reposo, de destreza, de ritmo: un organismo a la vez base, instrumento y efecto de los intercambios del sujeto con sus medios. Se lleva a cabo en un medio social que cambia, y que la lleva a cambiar ella misma. De la pedagogía de Decroly, Wallon subrayaba: «No está unida a una determinada concepción del tipo humano ni a un determinado sistema de sociedad como un sistema fijo de referencias. Su mérito esencial está en plantear en principio la variabilidad del hombre y del medio social y de considerarlos en función una del otro».⁴⁷ El medio social y el organismo están en interacción: el dominio de un hemisferio, la corticalización de los procesos de adaptación no se conciben fuera de los aprendizajes de la inteligencia práctica y del lenguaje.

Pero la integración pasa también por el pensamiento. De este, Wallon ha demostrado que nace en estas representaciones a imagen de otro que son la imitaciones;⁴⁸ mediante el lenguaje da testimonio de la presencia del *otro*, con sus experiencias organizadas en un medio de obras, en las actividades de análisis de lo real. Pero hay un determinado antagonismo entre el pensamiento y lo que se ha podido hallar en su origen: tiende a la objetividad por la comparación de las experiencias, al análisis de lo que queda de subjetivo en las representaciones, a la explicación científica del sujeto.⁴⁹ Tiende a ello porque consiste en ponerse en lugar de otro, pero se ve obstaculizado por los primeros instrumentos que utiliza por la percepción en las raíces pragmáticas, por las imágenes, por las imitaciones que hacen participar al objeto en las actividades del sujeto que lo reproduce, por el lenguaje, impregnado de necesidades vitales. Se producen contaminaciones en el pensamiento del niño, este sincretismo que manifiesta la tendencia a poner en relación las experiencias y la impotencia por organizarlas en

las categorías propuestas al niño por la cultura y la ciencia. Sincretismo que no es propio del niño: Bachelard muestra cómo rige el pensamiento precientífico, y este subsiste siempre, en grados diversos, en todos nosotros.

La enseñanza crea el deseo de superarlo en la medida en que da ocasión al niño de constituir *él mismo* los conceptos bajo los cuales se alinearán las realidades observadas. H. Wallon hallaba en la práctica decrolyniana las condiciones de los progresos intelectuales: arranque en la intuición global, observación que tiende al análisis gracias al lenguaje diferenciador, a la medida, situación en conjuntos cada vez más vastos, puestas en relación que desembocan en la investigación de leyes desde hace unos 10 u 11 años. El papel del maestro no es el de mostrar, decir, sino de proporcionar las circunstancias, los lenguajes, los métodos que permiten al niño interrogar a lo real y a los demás: «Haciendo él mismo el análisis de su experiencia, aplica en él necesariamente expresiones a su alcance, pero su insuficiencia le hace buscar en las del adulto y del conocimiento científico un instrumento más adecuado...».⁵⁰ El conocimiento se elabora en un diálogo inserto en un saber colectivo, frente al cual el niño no ha de situarse como un receptor, sino como un creador.

El interés que presenta las teorías de Wallon para la pedagogía nos parece doble. Por una parte, indican la unilateralidad de las psicologías contemporáneas: hay que unir con un lazo dialéctico los procesos, las actividades de las que cada una meramente ha captado un aspecto. Esta tarea de síntesis exige la crítica de los orígenes de la fragmentación del estudio psicológico; hay que buscarlos en la influencia de ideologías o de filosofías más o menos implícitas sobre la investigación -polarizan la atención del psicólogo sobre determinadas zonas de los comportamientos- como en la inadecuación de los métodos (inspirados en otras ciencias) para captar el devenir psicológico, devenir de personalización.⁵¹ Esta crítica exige una toma de conciencia de las filosofías que actúan en nuestra investigación y nuestra práctica, como una examen de los límites de cada uno de los métodos utilizados.⁵²

Por otra parte, Wallon orienta la investigación psicopedagógica hacia el estudio de la participación del sujeto -niño como adulto- en la construcción de su saber, de sus actitudes. Estos comportamientos están determinados por los procesos biológicos, por las instituciones que actúan por intermedio de los *otros*. Pero han de estarlo también por el *yo*, del cual es función: ajustar las necesidades de origen biológico a los marcos de referencias proporcionados por otro, interiorizar, pero también objetivar y criticar las incitaciones y las informaciones llegadas de este último, juzgar el valor de las instituciones que actúan sobre él.

De los múltiples y fecundos conflictos de las escuelas psicológicas, el pedagogo sacará sin duda una indicación, que Wallon nos parece haber iluminado plenamente: hace falta una psicología que tome en consideración a la totalidad de las influencias que actúan sobre el individuo, pero también las iniciativas de este, las relaciones que establece entre estas influencias, para que la pedagogía encuentre los marcos de referencia que le permitan llevar a cabo sus diversas tareas. La principal de las cuales es sin duda actuar de modo que el niño asuma él mismo sus acciones tomando conciencia de su finalidad y de su significación, situándolas en una perspectiva temporal.

Ya que se trata, en la educación, de permitir la autoconstrucción de la persona, la pedagogía lo que necesita es una psicología de la persona. Estudiará la reanudación de los mecanismos biológicos en los aprendizajes culturales, la reestructuración de las necesidades en deseos en las relaciones entre los *yo*, la elaboración de métodos intelectuales en la exploración y la crítica de los conocimientos adquiridos. Se asignará como tarea, no solo definir los determinismos por los cuales se organizan las conductas, sino también captar cómo la conciencia que adquiere el sujeto le permite disponerlas unas contra otras, en función de los análisis de lo real de que es capaz, en función también de las comparaciones que efectúan entre las personas, y que le revelan qué sentido puede tomar su existencia.

NOTAS:

- 1 «Psicología y educación del niño». Lección de apertura en el Colegio de Francia, 1937, *Enfance*, núms. 3-4, pág. 196, 1959.
- 2 Este esquema se inspira libremente en el que propone Tolman, E., «A psychological model», Parsons y Shils, *Toward a general theory of action*, págs. 285 y sigs., Cambridge, Estados Unidos, 1954.
- 3 La tarea del sociólogo es conocer cómo la acción de las instituciones globales sobre el comportamiento pedagógico, sobre las instituciones pedagógicas varía de sociedad (2, 1, 3, 4, 5,), al igual que varían: la influencia de las instituciones sobre la reflexión pedagógica (31 bis y 32 bis), la acción en retorno de las instituciones pedagógicas sobre las instituciones globales (1 bis). Se puede destacar que esta acción de las instituciones está siempre mediatizada por actividades psicológicas: así 1 pasa por 2, 8, 9, 10, 16, 29, 31, 32 -relaciones que se ejercen en los individuos del grupo en función de la estructura institucional de este último.
- 4 *Psychologie des sentiments*, pág. 2, 1896.
- 5 *L'intelligence et sa mesure*, Bruselas, 1921.
- 6 Decroly y Degand, «Expériences de mémoire visuelle», *Année psychologique*, pág. 122, 1907.
- 7 Flayol, E., *Le Dr. Decroly éducateur*, págs. 158 y sigs., París, 1934.
- 8 Segers, J., *Psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr Decroly*, págs. 103, 163, 226, Bruselas; Decroly, O., *Etudes de psychogenese*, Bruselas, 1932.
- 9 *L'intelligence et sa mesure*, Bruselas, 1921.
- 10 *Embryologie du comportement*, pág. 170, París, 1953.
- 11 *Ibid.*, pág. 205.
- 12 *Ibid.*, cap. IX, «Intégration électronique».
- 13 Cf. los capítulos de introducción en sus tres libros de síntesis: *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*, *L'enfant de 5 à 10 ans*, *L'adolescent de 10 à 16 ans*, PUF, París.
- 14 Se pueden citar: Thorndike, E., *The fundamentals of learning*, Nueva York, 1932; Hull, C., *A behavior system*, New Haven, 1952; Skinner, B., *The behavior of organisms*, Nueva York, 1938. No hay que olvidar lo que estos psicólogos deben a Watson y sobre todo a Pavlov y a su escuela. Cf. también Bandura, A. y Walters, R., *Social learning and personality development*, Nueva York, 1963.
- 15 Tolman, E., *Purposive behavior in animals and men*, Nueva York, 1932.
- 16 Lumsdaine, A. y Glaser, R., *Teachings machines and programmed learning*, Washington, 1960; Richelle, M., *Le conditionnement opérant*, Neuchatel, 1966.
- 17 Esto es lo que Nuttin ilustra en su *Tache, réussite, échec*, Lovaina, 1954, especialmente en las págs. 338 y sigs. El concepto de Mowrer sobre la

- función de las actitudes de espera, de esperanza de la satisfacción, de miedo al fracaso, está más cerca de la toma en consideración de una actividad constructora del sujeto que la teoría de Thorndike o de Watson. También los programas ramificados de Crowder respetan más que los programas lineales esta exigencia de actividad. Para una discusión de los diversos accesos behavioristas, ver Le Ny, *Apprentissage et activités psychologiques*, París, 1967.
- 18 *Purposive behavior in animals and men*, Nueva York, 1932; *A psychological model*, loc. cit., 1954.
 - 19 *La formation des habitudes*, 1a. ed., pág. 152, París, 1936.
 - 20 Leontiev, «Le problème du biologique et du social dans la mentalité de l'homme, Actes du XVIe Congrès international de Psychologie, págs. 65 y sigs., 1960.
 - 21 Guillaume, P., *ibid.*, pág. 183.
 - 22 «With a certain type of mind the only way to teach fractions... is to get pupil to do, do, do» decía ya Thorndike en 1898 (Animal intelligence, *The psychol. Rev. Monogr. Suppl.*, núm. 8, pág. 105. Citado por Nuttin, *loc. cit.*, pág. 273).
 - 23 Mialaret, G., *Nouvelle pédagogie scientifique*, París, 1954. [Trad. castellana *Nueva pedagogía científica*, Miracle, Barcelona, 1967.]
 - 24 *La división du travail social*, págs. 341-42, París.
 - 25 Freud, S., *Essais de psychanalyse* «Psychologie collective et analyse du Moi», Totem et tabou. [Trad. castellana *Totem y tabú*, Alianza Editorial, Madrid, 1972.]
 - 26 Freud, S., *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, 7a. conferencia.
 - 27 Horney, K., *La personnalité névrotique de notre temps*, París, 1937; Erikson, E., *Enfance et société*, Neuchatel, 1959.
 - 28 *Introduction à l'épistémologie génétique*, vol. III, pág. 154, París, 1950.
 - 29 «Le modèle psychanalytique de la personnalité», *Les modèles de la personnalité en psychologie*, París, 1965.
 - 30 Kardiner, *The psychological frontiers of society*, Nueva York, 1945; Mead, M., *Mocuos et sexualité en Mélanésie*, París, 1959; Benedict, R., *Echantillons de civilisation*, París, 1950; Whiting, Child, *Child training and personality*, New Haven, 1953.
 - 31 Cf. los trabajos sobre las comunicaciones (Bales, Bavelas, Flament, Festinger, Heider, Schachter) y sobre la sociometría (Moreno, Bastin, Maisonneuve) (ver Fraisse, P. y Piaget, J., *Traité de psychologie expérimentale*, vol. IX, París, 1963). Las aplicaciones de estas ideas a la pedagogía son numerosas. Ver por ejemplo *Pédagogie et psychologie des groupes* (Arip), París, 1966; Lanneau, G., «Justification de la pédagogie des groupes», Gabaude, J. M., *La pédagogie contemporaine*, Privat, 1972.
 - 32 *Les idées modernes sur les enfants*, pág. 287, París, 1911; Perron-Borelli, M. y Puerron, R., *L'examen psychologique de l'enfant*, París, 1970.

- 33 Oléron, P., *Les composantes de l'intelligence d'après les recherches factorielles*, París, 1957.
- 34 *De la logique de l'enfant á la logique de l'adolescent*, París, 1957.
- 35 *Psychologie et pédagogie*, París, 1969. [Trad. castellana *Psicología y pedagogía*, Ariel, Esplugas de Llobregat, 1969.]
- 36 *Introduction á L'épistémologie génétique*, vol. III, cap. XI.
- 37 *Psychologie dynamique*, cap. VII, París, 1959.
- 38 *Ibid.*, cap. IX.
- 39 *Ibid.*, cap. V.
- 40 Escalona, *The roots of individuality*, Chicago, 1968.
- 41 *Les origines du caractère*, 1a. ed., París, 1934.
- 42 «Niveles y fluctuaciones del yo», *L'Evolution psychiatrique*, núm. 1, 1956.
- 43 «La réforme de l'Université», conferencia pronunciada el 20 de diciembre de 1945, *Enfance*, núms. 3-4, pág. 433, 1959.
- 44 *Les origines de la pensée chez l'enfant*, vol. II, pág. 436.
- 45 Wallon ha tomado posición contra el individualismo filosófico y moral de algunas pedagogías nuevas, contra el principio de la desaparición del maestro (Tran-Thong. *La pensée pédagogique d'H. Wallon*, págs. 42 y sigs., París, 1969).
- 46 «L'enfant et le milieu social», *Pour l'ere nouvelle*, núm. 91, págs. 221-23, París, 1963. cit. por Tran-Thong, *loc. cit.*, págs. 53-54.
- 47 *Ibid.*
- 48 «las mismas causas que han hecho del hombre el animal social que le han dado su aptitud para formar representaciones», *De l'acte á la pensée*, pág. 197.
- 49 *Les origines de la pensée chez l'enfant*, vol. II, págs. 426-27.
- 50 «Pédagogie concrète et psychologie de l'enfant», *Pour l'ere nouvelle*, núm. 91, pág. 239, 1933.
- 51 Meyerson, I., *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*, París, 1949: Fraisse, P., «Modèles pour une histoire de la psychologie», *Bull. de Psych.*, págs. 540-45, 1968-69.
- 52 *Les origines de la pensée chez l'enfant*, vol. II, conclusión general.

TEORÍA DEL DESARROLLO INTELLECTUAL (RESUMEN)

Jean Piaget

Las ideas que Jean Piaget nos entrega en relación con el desarrollo intelectual del niño y del adolescente, producto de su larga investigación experimental en equipos de trabajo, junto a la de otros autores, son un gran aporte para todo educador dispuesto a incursionar en el conocimiento constructivo.

El proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno más que en el docente, significa para éste último poner a disposición del niño, oportunidades reales de experiencias de aprendizaje, a través de las cuales él sea el propio constructor de sus conocimientos.

Es a partir de esta centralidad educativa, que el profesor requiere de una fuerte fundamentación psicológica, que lo oriente en las etapas del desarrollo del pensamiento de sus alumnos, así como en la naturaleza de los procesos de aprendizaje, para poder disponer con acierto los materiales y tareas estimulantes, con las que el alumno interactúe tras el logro de sus conocimientos.

Si para Piaget existe el aprendizaje cuando las estructuras lógico-mentales de nivel interior y las condiciones medio ambientales posibilitan diferenciar: los hechos, las cosas, el tiempo, el espacio, etc., en el niño ocurrirá el crecimiento intelectual interior si el profesor facilita las condiciones medio ambientales necesarias a un aprendizaje determinado, más que si éste enseña lo que hay que hacer o saber.

El profesor que concentra el saber precisa de grandes pasos para enseñar pues él ya maneja la información necesaria y el alumno solo la reproduce.

El profesor que facilita el aprendizaje necesita concatenar pequeños pasos secuenciados que el alumno dará tras el logro de operaciones activas que luego de organizadas producirán su desarrollo intelectual. Proceso indudablemente más largo pero sólido, que conducirá a un conocimiento no transferido, sino realmente alcanzado.

Los principales períodos del desarrollo intelectual según Jean Piaget

Piaget distingue tres períodos principales en los que el desarrollo cognoscitivo es cualitativamente diverso, con algunos subestadios en cada uno de ellos.

La subdivisión de estadios son solo una forma de facilitar el estudio teórico; más que la subdivisión cronológica, interesa el concepto de estadio como estructura cambiante en su contacto con el mundo exterior, estableciendo un continuo de la inteligencia.

Primer Período: Inteligencia Sensomotriz

El primer período va desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje, comprende aproximadamente los 18 primeros meses de vida. Es el período del desarrollo mental, comienza con la capacidad para experimentar los reflejos y termina cuando el lenguaje y otras formas simbólicas de representar el mundo aparecen por primera vez.

Toda acción que el niño realice en este período, le servirá de base a todos los progresos cognoscitivos posteriores, es por ello que este período es de fundamental importancia.

Este período está dividido en seis subestadios:

Subestadios 1 y 2: Ejercitación de reflejos, reacciones cíclicas primarias.

La tendencia a repetir acciones reflejas y a asimilarles nuevos objetos aparece en el lapso de una hora a partir del nacimiento. Antes de finalizado el primer mes que es aproximadamente lo que dura el estadio 1 se han formado ya una serie de esquemas de acción de ese tipo.

En el estadio 2: La nueva capacidad para seguir los objetos con la vista permite a los bebés explorar los alrededores. En este estadio aparecen nuevas actividades que no derivan directamente de reflejos, los niños comienzan a coordinar los movimientos del brazo y de la boca, lo que les permite por ejemplo: chuparse los dedos a voluntad. Piaget llama a estas actividades las primeras adaptaciones adquiridas.

La vista y el oído están también coordinadas a los ciclos de acción de este tipo es a lo que Piaget llama reacciones cíclicas primarias.

Subestadio 3: Las reacciones cíclicas secundarias.

Las reacciones cíclicas secundarias son movimientos centrados en un resultado que se produce en el medio exterior, con el solo fin de mantenerlo. Ejemplo: cuando se le da un nuevo juguete y el niño obtiene un resultado satisfactorio, trata de reproducirlo.

Subestadio 4: Coordinación de esquemas secundarios.

Lo importante de este período es que el niño ya no trata solo de repetir o de prolongar un efecto que ha descubierto u observado casualmente, sino que persigue un fin no inmediatamente alcanzable y procura llegar a él por diversos medios intermediarios; por ejemplo, si un niño quiere alcanzar un juguete que está sobre la cama a cierta distancia de él, primero trata de alcanzarlo directamente, al no lograrlo, hala la cubrecama para atraer el juguete hacia él.

Subestadio 5: Reacciones cíclicas terciarias.

En este estadio el niño se acomoda a situaciones nuevas y repite la acciones experimentadas pero introduciéndoles variantes.

Cuando juega, repite acciones y usa ruidos en forma reiterada, repite los movimientos requeridos para mantener el equilibrio e introduce variantes en sus juegos.

Subestadio 6: La invención de nuevos medios por vía de combinaciones mentales.

En el sexto estadio, el niño comienza a inventar al mismo tiempo que a descubrir, empieza a reemplazar el tanteo sensoriomotor con combinaciones mentales que le dan inmediata solución a los problemas; es decir, comienza a ser capaz de representar mentalmente el mundo exterior en imágenes, recuerdos y símbolos que puede combinar sin necesidad de más acciones físicas.

El juego se torna simbólico pues los niños simulan ahora acciones o hacen que su juguetes las ejecuten.

La nueva capacidad de representación mental desempeña también un papel importante en el desarrollo del pensamiento conceptual.

El punto sobre el cual Piaget hace más énfasis es la importancia de las actividades de cada niño y su aptitud par organizarlas en relación con las oportunidades que se le ofrecen en su ambiente. Esto significa que un niño de un medio estimulante, rodeado de adultos o de otros niños que juegan con él, enriqueciendo sus experiencias y ayudándolo a organizarlas, será más adelantado que los niños cuyo ambiente es menos estimulante y que reciben cuidados insuficientes.

Segundo Período: Inteligencia representativa

El segundo período abarca desde aproximadamente los 18 meses hasta alrededor de los 11 o 12 años y consiste en la preparación para

las operaciones concretas con clases, relaciones y números y la realización de ello.

Este período se subdivide en:

Sub-período prepreparatorio

Este período va desde los 18 meses aproximadamente hasta alrededor de los siete años y comprende dos estadios:

Estadio pre-conceptual

Inmediatamente después del período sensoriomotor, hasta alrededor de los cuatro años, se presenta otro estadio del desarrollo en el que el pensamiento si bien es representativo, no es aún conceptual.

El niño pequeño no puede aún comprender cómo se forman clases ni ve relaciones internas entre ellas; pero ve, por ejemplo, semejanzas entre las nubes y el humo de una pipa, o agrupa cosas porque significan algo para él sin atender instrucciones.

El pensamiento del niño desviado hacia su propio punto de vista y la tendencia a verlo todo en relación consigo mismo es a lo que Piaget llama "pensamiento egocéntrico".

Atribuye vida y sentimientos a todos los objetos primeramente y más tarde solo lo hace con aquellos que se mueven. Cree que las cosas naturales son hechas por el hombre y que pueden ser influenciadas por sus deseos.

Durante este estadio, el monólogo representa un papel importante en el pensamiento de los pequeños.

Hacia el final del estadio preconceptual, el pensamiento de los niños alcanza un punto de desarrollo que los capacita para dar las

razones de sus creencias. Su pensamiento se mantiene egocéntrico pero llega a algunos conceptos verdaderos.

Estadio Intuitivo

Va aproximadamente desde los cuatro años y medio hasta los siete años. En este estadio se produce una evolución que permite a los niños comenzar a dar las razones de sus creencias y acciones, así como a formar algunos conceptos pero su pensamiento no es aún operativo. Todavía no pueden hacer comparaciones mentalmente, sino que deben hacerlas una a la vez y en forma práctica.

Debido a la falta de representación mental, su pensamiento está dominado por las percepciones inmediatas y sus juicios adolecen de la variabilidad típica de la percepción.

Durante el estadio intuitivo, los juegos de simulación comienzan a hacerse cada vez menos frecuentes.

En vez de usar una cosa para representar a otra en la fantasía, los niños empiezan a imitar la realidad, representan escenas de la vida familiar con muñecas y en juegos colectivos imitan acontecimientos de la vida familiar.

De las observaciones hechas en este estadio, Piaget concluye que la formación de imágenes mentales u otra representación de los cuerpos, es el resultado de la abstracción de las propiedades de dichas formas mientras el niño manipula los objetos.

Sub-período de las operaciones concretas

Este período abarca desde alrededor de los siete años hasta la adolescencia. Comienza cuando la formación de clases y series se efectúa en la mente, es decir, cuando las acciones físicas empiezan a interiorizarse como acciones mentales u operaciones.

La diferencia en el proceder de los niños que han alcanzado este estadio con respecto a los anteriores es evidente. Los niños cuyo pensamiento es operativo, ordenan rápidamente, completan series, seleccionan, clasifican y agrupan teniendo en cuenta varias características a la vez.

Al comienzo del período coincide con la edad en que el egocentrismo disminuye sustancialmente y en la que la verdadera cooperación con los demás reemplaza al juego aislado. Pero a pesar de sus avances, el pensamiento concreto muestra algunas limitaciones, éstas se manifiestan en las dificultades de los niños para tratar problemas verbales, en sus actitudes respecto a las reglas y sus creencias acerca del origen de los objetos y los nombres, en su proceder mediante el ensayo y el error en lugar de construir hipótesis para resolver problemas; en su incapacidad para ver reglas generales o admitir suposiciones, así como para ir más allá de los datos conocidos o para imaginar nuevas posibilidades o nuevas explicaciones.

Durante este período disminuye aún más el número de los juegos simbólicos y desaparecen los compañeros imaginarios, pero hay una evolución hacia la representación teatral.

Tercer Período: El período de las operaciones formales o abstractas

Este período abarca desde los 11 a los 15 años y se diferencian en él dos sub-períodos:

a. De la organización,

b. De realización de combinatoria y de grupo.

En este período el niño piensa más allá de la realidad, es capaz de usar conceptos verbales en reemplazo de los objetos concretos y establecer relaciones. Entiende y aprecia abstracciones simbólicas y conceptos de segundo orden (conceptos sobre conceptos).

Piaget utiliza la nominación de pensamiento hipotético educativo para descubrir las operaciones mentales de los adolescentes y adultos. En estas operaciones formales se parte de una hipótesis para alcanzar deducciones lógicas, lo que le permite resolver un problema fundamental a través de la creación de un conjunto abstracto.

Otros alcances de importancia en el desarrollo de la inteligencia

Piaget concibe la inteligencia como un proceso constante de adaptación y organización.

En la adaptación se suceden adecuaciones permanentes entre el ambiente del cual se asimila y el organismo que produce acomodaciones internas de acuerdo al objeto que asimila.

Cuando existe equilibrio entre la asimilación y la acomodación, Piaget habla de inteligencia adaptada, adaptación inteligente, adaptación o inteligencia.

La organización se produce con una ordenación de esquemas mentales inteligentes a través de programas o estrategias que la persona produce en su interacción con el ambiente. La inteligencia adulta será una forma superior de equilibrio entre estructuras cognoscitivas.

Las nociones de conservación, seriación, velocidad y clase. Formas de estimulación

Al considerar los factores que influyen en el desarrollo de la inteligencia se demuestra el papel preponderante que tiene la interacción con el ambiente.

El contacto directo que el niño tiene con los objetos que lo rodean a partir de las primeras horas de vida, es lo que favorece el conocimiento físico de éstas. Estas acciones constituyen la raíz de la cual provienen actividades físicas más complejas como agrupar, ordenar, colocar en correspondencia, etc. Así, en la medida en qué

estas se van asimilando y acomodando se forman nuevas estructuras intelectuales que implican para el niño la conquista del pensamiento lógico matemático.

Ahora bien, la adquisición de las nociones en este ámbito se ven favorecidas si el niño es estimulado a través de actividades apropiadas.

El método para esto consiste, como lo señala Mandolini Guardo en "buscar razones a las opiniones y juicios infantiles. Incluye conversaciones con cada niño (es un método individual) que varía según las respuestas logradas", a partir de las cuales es posible desentrañar las verdaderas relaciones que el niño establece tratando de llegar a la solución de un problema.

Es necesario destacar que se trata de un método que se caracteriza por la "reflexibilidad" ya que el examinador no tiene preestablecido un grupo de preguntas con las cuales enfrentar al niño. Por el contrario, la idea es indagar las reacciones espontáneas del pequeño, planteado sobre la base de éstas, las correspondientes interrogantes que servirán exclusivamente para este caso y que, por lo tanto, no podrán ser aplicadas en otro niño.

El examinador juega un doble papel con este método. Inicialmente deja que el niño actúe libremente y luego se desempeña como observador participante, motivando al niño para que llegue, sobre la base de sus razonamientos, a la conformación de respuestas que permitan reconocer el tipo de pensamiento que sus estructuras han alcanzado.

A modo de ejemplo se entregan algunos eventos de estimulación para niños entre 5 y 6 años, teniendo como marco de referencia los estudios que en este sentido realizó Jean Piaget.

EL APRENDIZAJE TOMADO EN SERIO

Hacia un entendimiento profundo del proceso de aprendizaje: implicaciones para la enseñanza y la capacitación

Matthias Wessler

En vez de lugares de aprendizaje, las instituciones educativas se han convertido en sitios donde la gente se prepara para tomar exámenes y para ser evaluados. Las percepciones de propósito, significado y evaluación del aprendizaje se han vuelto convergentes, se han unido. Esto no contribuye al crecimiento y desarrollo a largo plazo del individuo ni de la sociedad, porque el dominio de la evaluación sobre el aprendizaje promueve la formación de trabajadores altamente "ritualizados", más deseables, quizás, para trabajos de rutina que para aquellos que requieren iniciativa, innovación y creatividad.

IDS Research Report Rr 17, 1987.

La habilidad para aprender es uno de los tesoros más grandes y misteriosos de la vida humana.

En nuestra preocupación diaria por la enseñanza y la capacitación, con frecuencia, nos olvidamos del aprendizaje. Aprender parece evidente, obvio y natural; sin embargo, sabemos que esa evidencia es

un indicador de limitaciones en el entendimiento. De hecho, hasta hace poco, el aprendizaje había sido poco estudiado y menos aún entendido.

Durante mis clases formales en varias universidades pude observar cómo a los estudiantes les faltaba interés y motivación, daban señales de experimentar un alejamiento interior, y sólo la constante amenaza de los exámenes parecía mantenerlos en la línea. Por otra parte, en la educación continua, donde los exámenes no son un requisito, encontré que se retiraba un alto número de estudiantes. Decidí, entonces, modificar mis métodos de enseñanza: di énfasis a los objetivos específicos de aprendizaje y utilicé medios educativos... pero los resultados fueron relativamente pobres.

Atravesé luego por un largo período de dudas y desconfianza con respecto a la didáctica, y observé que a muchos colegas les sucedía lo mismo. Hoy entiendo cuál era el problema: traté de aplicar métodos modernos e innovativos sin cambiar mi enfoque tradicional de la enseñanza y del aprendizaje. Me concentré en lo académico y en las calificaciones profesionales, en lugar de considerar las raíces y las necesidades de los estudiantes.

Luego de vivir esta contradicción entre conceptos y métodos, poco a poco empecé a comprender que enseñanza no es aprendizaje, y que el aprendizaje no es un resultado mecánico de la enseñanza. Entendí que la razón verdadera de mi ineficiencia en la enseñanza no era tanto la falta de técnicas didácticas, sino las implicaciones de un poderoso demonio: el concepto inadecuado de lo que es enseñanza y aprendizaje.

El objetivo real de mi trabajo como profesor no puede ser amasar conocimiento o acumular información en las mentes de los estudiantes; más bien, debe facilitarles su propio proceso evolutivo de desarrollo académico, profesional y personal.

Más aún, el riesgo frecuente de alienación a través del aprendizaje académico es, probablemente, parte de mi propia biografía: sin quererlo tiendo a reproducirlo durante mi enseñanza. ¿Pero será posible

profundizar en el qué, cómo y porqué aprenden los estudiantes sin antes entender claramente *qué, cómo y porqué* aprendemos nosotros mismos? Cuando reflexionamos sobre el proceso de aprendizaje lo hacemos igualmente sobre los conceptos subyacentes que dominan nuestra práctica diaria: los placeres y también los peligros de enseñar y aprender.

Las siguientes afirmaciones nos invitan a participar en el inminente debate sobre algunos temas fundamentales del aprendizaje y sus implicaciones prácticas en la enseñanza y la capacitación:

- Historia: el poder evolutivo del aprendizaje.
- Estructura: niveles de aprendizaje y patrones de interacción.
- Proceso: connotaciones cognitivas y emocionales.
- Reto: la enseñanza del aprendizaje.
- Modo: cómo facilitar el aprendizaje con significado.

Historia: El poder del aprendizaje

El aprendizaje tiene sus raíces en el proceso mismo de la evolución humana. Transformar en material genético un solo resultado del proceso de aprendizaje tomó originalmente cerca de un millón de años. De manera que el proceso de adaptación fue extremadamente lento, pero la adecuación correspondiente fue a su vez, extremadamente alta. Paso por paso, la evolución aumentó el ritmo de aprendizaje hasta hacerlo de días y horas en los seres humanos. Se desarrollaron nuevas y efectivas herramientas como el lenguaje, la mente y la conciencia; pero el precio fue una reducción en la selección y el control. Los riesgos de fallar o de aprender algo inadecuado se tornaron extremadamente altos: Según Konrad Lorenz, ganador de un premio Nobel: "el creer en puras tonterías es un privilegio de la especie humana". La inteligencia es pues el producto más joven pero menos probado del proceso evolutivo del aprendizaje.

La historia milenaria de la evolución muestra que el proceso de aprendizaje es el que crea y transforma la vida. Este poder creativo de la evolución está presente en el trasfondo cada vez que aprendemos algo.

Estructura: niveles de aprendizaje y patrones de interacción

Cuando Pavlov, célebre sicólogo ruso, entrenó su perro para entender el mensaje de la campana, el animal no solo aprendió que luego de su sonido recibía alimento; a otro nivel aprendió también que solo debía esperar pacientemente para recibirlo.

En contraste, cuando el sicólogo estadounidense Skinner, entrenó su famosa rata para encontrar el queso en un laberinto con múltiples pasajes, la rata no solo aprendió a encontrar el camino más directo para llegar al queso; en otro nivel, aprendió que tendría que correr para encontrar su alimento.

De esta forma, para el perro ruso la vida se convirtió en una espera pasiva por su alimento, mientras que para la rata americana se tornó en un constante correr.

El sicólogo y antropólogo Gregory Bateson designó esos dos niveles como *Protoaprendizaje* y *deuteroaprendizaje* o Aprendizaje I y Aprendizaje II. Bateson encontró que cada organismo ordena la información que recibe dentro de un sistema jerárquico. Siguiendo una innata economía de la mente, los seres humanos aprenden a construir en el segundo nivel y en forma orgánica, conjuntos de percepción y procesamiento de la información original observada en el primer nivel. Según Giddens, inconscientemente los humanos atravesamos por un proceso de permanente reestructuración.

Véamos otro ejemplo: Los gatos criados en una habitación con rayas horizontales aprenden orgánicamente (en el nivel II) que el mundo es así, horizontal. Si se les coloca en una habitación con rayas verticales, los gatos se sienten extremadamente incómodos y tratan de corregir su propia percepción torciendo sus cuerpos, tratando de acomodar lo que ven al mundo horizontal que conocen. Esto sucede porque los conjuntos que han construido dentro de un sistema nervioso son tan fuertes que dominan sobre su observación inmediata: el mundo tienen que ser como se aprendió originalmente, aunque esto produzca dolor.

Todos hemos experimentado un sentimiento cuando aprendimos nuestra lengua materna, inconscientemente aprendimos también la gramática que determina la forma en que hablamos y entendemos nuestro idioma; sin embargo, con frecuencia el segundo idioma tiene una gramática diferente. Pero internalizar una nueva gramática es mucho más difícil que internalizar un nuevo vocabulario. De manera que el aprendizaje en el nivel II es en su mayor parte inconsciente y muy estable. Y lo que es más importante, tiende a determinar y dominar nuestras percepciones y nuestras observaciones. Como *Administradores* es condidos en nuestra mente, los sistemas aprendidos en el nivel II controlan la empresa de nuestras vidas.

Pero no somos gatos como los del ejemplo; los humanos podemos modificar lo que una vez aprendimos: podemos ampliar, complementar, transformar esta información.

Proceso: connotaciones cognitivas y emocionales del aprendizaje

El ganador del premio Nobel de química, Ilya Perigorine, encontró que cada proceso de crecimiento y transformación está necesariamente acompañado por un desorden inicial: "el orden a través de la fluctuación". Un proceso similar observaron Piaget y Kohlberg en el aprendizaje cognocitivo y moral. Para transformar o expandir los conceptos, valores o sistemas establecidos tempranamente en el nivel II, estos deben ser sacudidos más aún, golpeados. De manera que el choque parece ser una condición necesaria para el aprendizaje profundo. Normalmente, nadie se siente feliz con las sacudidas ni los golpes; por ello, como los gatos del ejemplo; cuando nos enfrentamos a noticias inesperadas tratamos de efectuar compensaciones extrañas para evitar incongruencias con nuestros conceptos profundos. De ahí que el verdadero aprendizaje siempre esté acompañado por sentimientos de ansiedad y dolor que más tarde se transforman en una gran satisfacción. "Siempre existirá una connotación emocional en el aprendizaje" dice Piaget. Tratar de evitar la ansiedad y el dolor como persiste en hacer la sociedad occidental puede significar realmente, que tratamos de evitar el aprendizaje. Puede significar que en forma inconsciente

tratamos de defender nuestros patrones primarios, lo que equivale a huir del cambio, a huir del desarrollo. Existe así el riesgo de mantener y aún de reforzar los viejos *conjuntos administradores* que aprendimos a construir en lo profundo de nuestra mente; de seguir tontas ideologías-pesados burros que aprendimos a llevar con tanto esfuerzo sobre nuestros hombros.

El reto: la enseñanza del aprendizaje

Si estamos de acuerdo en que cada nueva información se procesa inconscientemente de acuerdo a patrones profundos, tempranamente aprendidos (sobre lo cual existe suficiente evidencia de investigación), entonces nuestra enseñanza deberá tomar en cuenta estos sistemas profundos de los estudiantes. Esta será una condición indispensable para asegurar que el alumno puede manejar, de una manera comprensible en el *nivel I*, el conocimiento sobre un tema dado.

Dore (1976), en su famoso libro *La enfermedad de los diplomas*, propuso la "Tesis del desarrollo tardío". Esta dice que cuando las calificaciones y los títulos se convierten en la clave del mercado de empleo y del reconocimiento social del individuo la orientación del aprendizaje del estudiante universitario (la fuente de motivación en el nivel II) estará determinada, no por intereses individuales o de responsabilidad social, sino por los exámenes y los procedimientos de evaluación. Los estudiantes sólo aprenderán a presentar exámenes.

Si bien Doré refirió su tesis a los países en desarrollo, hoy existe una creciente evidencia que señala una inclinación semejante (el "infierno de los exámenes" en Japón) en aquellos países donde la presión sobre el mercado de empleo se mantiene durante un período relativamente largo.

De cualquier manera, cuando los niños aprenden que lo más importante son las calificaciones, su creatividad, su responsabilidad, su autosuficiencia y su capacidad para realizar actividades autodirigidas se reduce considerablemente. El resultado de 15 años de estudio, inclui-

dos los estudios universitarios, será una enorme incapacidad para utilizar en forma significativa todo el conocimiento del individuo.

No basta, pues, con enseñar a los estudiantes un tema del conocimiento, aunque esto ya parezca bastante. Debemos preocuparnos porque aprendan los conceptos y las aspiraciones subyacentes. Debemos ayudarles a que, deliberadamente, vuelvan a aprender lo que inconscientemente construyeron en sus niveles profundos. Debemos tratar de *enseñarles a aprender*.

Si en lugar de entrenar “perros” pacientes como los de Pavlov o “ratas” corredoras, como las de Skinner, lo que queremos es formar seres humanos con sensibilidad y confianza en sí mismos, debemos enfrentar los retos del aprendizaje profundo. Debemos preocuparnos porque exista una adecuada interrelación entre el contenido de lo que enseñamos y los conceptos profundos: las necesidades, esperanzas, temores y aspiraciones de nuestros estudiantes.

El camino: cómo facilitar un aprendizaje con sentido

Sólo recientemente se cuestionan las consecuencias prácticas de lo descrito sobre el proceso de aprendizaje. Hasta ahora la enseñanza parece seguir el camino en el que sólo lo autorizado es aceptado.

Hoy los expertos en desarrollo internacional han empezado a comprender que no es posible lograr el desarrollo de un país sin tomar en cuenta sus tradiciones y su cultura. En forma similar, no podremos *desarrollar* nuestros estudiantes si excluimos sus raíces profundas, sus esperanzas, sus aspiraciones.

De esta manera, algo tan necesario hoy, como es mejorar la calidad de la enseñanza, dependerá en gran parte de la habilidad de los profesores para tomar en serio el aprendizaje:

- Dejemos que los estudiantes realicen sus propios potenciales de aprendizaje: ayudemóles a crear conciencia de sus patrones profundos.

- Creémos un clima social donde las emociones puedan ser compartidas: aceptémos la ansiedad y el conflicto como indicadores de un proceso de aprendizaje profundo; usemos el poder de los estudiantes para transformar conjuntos latentes de aprendizaje.

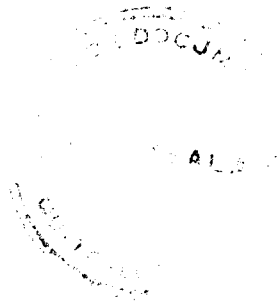
- Preocupémonos por los fundamentos e implicaciones del tema que enseñamos, e integremos los tópicos académicos a los conceptos y necesidades subyacentes de los individuos y la sociedad.

- Motivemos el aprendizaje reforzando el deseo de aprender, de hacer bien el trabajo; evitemos, en lo posible, asociar el aprendizaje con recompensas externas que solo apoyan sentimientos de dependencia.

- Permitámonos aprender, crecer y permanecer libres de preocupaciones internas. Una fuente poderosa de motivación en la enseñanza es la experiencia viva de nuestro propio aprendizaje.

Pasada la *edad de oro* de las universidades, el mundo vive hoy un duro despertar. Sin embargo, con algo de paciencia podremos transformar la crisis de la enseñanza universitaria que hoy se vive, en un desarrollo sostenido del aprendizaje, útil para todos: profesores y estudiantes.

EL MAESTRO Y LA PSICOLOGIA



Virgilio Crespo C.

Cuando iniciábamos hace 7 años el programa de Licenciatura en Primaria en la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" de Bogotá, dirigido a maestros en ejercicio, algunos expresaban sus expectativas iniciales en los siguientes términos: "Nosotros ya no seremos maestros, seremos psicólogos...".

Comentarios de este tipo pueden reflejar dos cosas: hasta qué punto el maestro alimenta una imagen negativa de su profesión y, por contraste cómo advierte el rol del psicólogo como de mejor estatus y prestigio socio-profesional. Este problema merece analizarse.

¿Será posible hacerlo al margen de los "ismos" que han proliferado al interior de la reflexión colectiva del Movimiento Pedagógico? Desde el momento en que el problema de la identidad del maestro se situó en el centro de las preocupaciones, los abanderados de la pedagogía comenzaron a delimitar fronteras mediante la crítica al sociologismo, el biologismo, el psicologismo, el paidocentrismo... ¡hasta que el pez se mordió la cola! Ahora estos críticos resultan sospechosos de pedagogicismo.

Tales etiquetas son siempre posibles. Unas veces por la necesidad de diferenciar en el análisis; pero también se producen cuando nos agota el discurso y las alternativas o cuando quedamos atrapados en ciertas posiciones más o menos sectarias. Asumiendo esta ambigüedad a la cual no es posible sustraerse, mi propósito es abordar el

problema de las relaciones entre psicología y pedagogía desde el trabajo de formación de maestros y del estudio del niño.

Al hacerlo, la preocupación no es exactamente el cómo deben colaborar mutuamente maestros y psicólogos. Esta cuestión resulta irrelevante frente a la pregunta sobre las funciones y los fines que cumple la psicología en diferentes ámbitos sociales e institucionales. Esto significa que el análisis de las relaciones entre psicología y pedagogía no tiene mucho sentido si no atravesamos las relaciones entre psicología y sociedad; es decir, interesa preguntarse sobre las condiciones sociales y las relaciones de poder que determinan la utilización de la psicología.

A partir de aquí, es posible establecer los usos y abusos más prominentes de la psicología en dos ámbitos preferenciales estrechamente vinculados; la formación académica de los maestros en las facultades de educación y la formación del niño en la actividad pedagógica escolar a cargo del maestro. Ello nos permitirá formular algunos enfoques y propuestas.

Psicología y sociedad

Es un hecho que la psicología aplicada invade hoy los más diversos ámbitos de la vida humana: el hogar, la escuela, la empresa, las ventas y la publicidad, las facultades de educación... Hace aproximadamente una década, Merani advirtió sobre la psicología comercializada, convertida en instrumento de la sociedad de consumo y, a la vez, en artículo de consumo masivo.¹

Con anterioridad, Henri Wallon -que siempre vinculó la actividad política con la docencia y la investigación- mostraba sus reticencias sobre el rumbo de esta disciplina: "La psicología debe evitar su enclaustramiento en especializaciones cerradas con el pretexto de responder mejor a los servicios que se le piden; haciéndolo así, perdería su razón de ser".² El hecho de que el psicólogo y la psicología respondan "a los servicios que se le piden" plantea varios interrogantes: ¿cuáles son esos servicios? ¿Quién los pide y a qué intereses responden?

Al respecto, N. Braunstein y otros han revelado con suficiente nitidez las finalidades técnicas, ideológicas y políticas del "encargo social" implícito asignado a la psicología según el origen histórico y social de su demanda y utilización. La psicología y los psicólogos aparecen como una mercancía en cuya historia se presenta la demanda formulada desde el ejército, la industria y las empresas, los organismos estatales, el sistema político y publicitario, etc.. Y de acuerdo con las necesidades que estas fuentes representan, es posible determinar tanto las funciones como el control de la psicología que se produce y se practica.

Algunos de los ingredientes fundamentales de la concepción que enmarca el "para qué" de las funciones socialmente asignadas a la psicología y los psicólogos, podrían ser los siguientes:

1. Cualquier sujeto conflictivo es un desadaptado que exige intervención y necesita convencerse a sí mismo de que es tal a través de la conciencia culpable y autopunitiva. Los desadaptados que, simplemente expresan un conflicto explícito, son indeseables (¿por qué? ¿para quién?). Pero además el conflicto o problema -que no tendría necesariamente nada de patológico- se formula en términos de enfermedad o anormalidad.
2. Una vez establecido que la desadaptación es sinónimo de anormalidad, se elude la tarea de investigar científicamente la casualidad de la misma. Simplemente se asume que el problema (enfermedad real o supuesta) está siempre en el individuo; con lo cual se oculta la responsabilidad del orden social que lo produce; éste se asume como invariante e incuestionable.
3. Finalmente, junto con el diagnóstico se formula también el juicio sobre inclusión o exclusión del individuo. Así, en el marco de las relaciones de poder, la psicología se utiliza como instrumento de una nueva forma de violencia simbólica más sutil, más "científica", y más eficaz porque hace que el objeto de violencia se adapte a la violencia de que es objeto.

Lo que se cuestiona no es, por tanto, la existencia o no de los desadaptados; lo que se pone en evidencia es que la psicología, tal como se utiliza, se apresura a identificar desadaptación con anormalidad; por otra parte, ni la explica ni la trata adecuadamente.

Por ello, la psicología tiene también en su discurso una función "cosmética": "Se hace pasar por científica para desviar la atención desde las causas de los problemas hacia sus efectos. ...El asunto es cómo hacer para que no se note el carácter político de las cuestiones y hacerlas pasar por científicas".⁴

El etiquetaje de "desadaptado" se ha generalizado en el lenguaje cotidiano con un significado difuso. Se extiende a cualquier tipo de comportamiento conflictivo no tolerable en relación con determinadas exigencias institucionales o en relación con un determinado modelo implícito de persona. La desadaptación social del individuo es una categoría que está presente -con matices diversos- en los distintos modelos teóricos de la psicología y sus diferentes campos de aplicación: psicología clínica, psicología social, psicología escolar...

En realidad toda aplicación de la psicología presenta un cierto cariz médico-clínico que expresa la tendencia homogénea patologizadora, discriminando el mundo entre adaptados y desadaptados. Resulta, pues, que los problemas del individuo quedan convertidos en "individuos-problema"; o, sencillamente, se crean problemas donde no los hay. Así lo expresa desde otras latitudes un profesor de la Universidad de Lieja: "La psicología práctica contemporánea se presenta y se ve a sí misma fundamentalmente como una práctica de remedio... Toda práctica de remedio vive en cierto modo de fomentar los males que cuida y de la necesidad de inventar otros nuevos".⁵

La misma preocupación sobre la utilización social de la psicología se expresa desde otras perspectivas. Foucault se refiere a la psiquiatría en relación con el funcionamiento del poder: "La psiquiatría se prolonga en ramificaciones que van mucho más lejos, que se encuentran en los asistentes sociales, los orientadores profesionales, los psicólogos escolares, los médicos que hacen psiquiatría de sector,

toda esa psiquiatría de la vida cotidiana que constituye una especie de tercer orden de la represión y de la policía ... La psiquiatrización de la vida cotidiana, si se la examinase bien, revelaría posiblemente lo invisible del poder".⁶

Debemos precisar ahora -previendo los reclamos de muchos psicólogos amantes de su profesión- que los problemas aquí planteados no residen en la psicología científica como tal, ni en los investigadores que la trabajan, ni en la voluntad individual del psicólogo quien asumirá sus propios roles u opciones. El problema reside en el uso y finalidades (implícitas o explícitas) asignadas a la psicología según condiciones sociales que regulan su producción y aplicación.

Asimismo necesitamos precisar también lo que nuestro análisis no pretende: no estamos reclamando una des-ideologización de la psicología (ni de las ciencias humanas en general) en nombre de una supuesta neutralidad científica. Tampoco alimentamos la tesis de que la psicología sea necesariamente un instrumento de reproducción mecánica de una ideología dominante, puesto que las demandas y encargos para la psicología se formulan desde distintos lugares y opciones. Ni tratamos de hacer la exposición de distintas corrientes o escuelas para ver en cuál de ellas nos matriculamos. Creemos que la pregunta sobre la utilización de la psicología es de naturaleza pedagógica. Y si los psicólogos no suelen responderla más allá de las funciones inmediatas de su oficio, el pedagogo necesita encararla desde otras dimensiones.

Psicología y formación de maestros

La formación académica de los maestros en las Facultades de Educación tiene sus propias fallas y sus propias trampas. Allí se encuentra el maestro con la psicología "empaquetada" en una serie de asignaturas académicas, las cuales se asumen como componente importante para el conocimiento científico del niño. Tal enfoque disciplinario no acostumbra a plantearse la pregunta sobre el "para -que" de la ciencia que se enseña y menos aún sobre la profesión en función de la cual se está enseñado.

El hecho es que el especialista se ocupa de su disciplina que siempre será la misma independientemente de quiénes sean los destinatarios. Pero si partimos del supuesto de que formar maestros no es lo mismo que formar psicólogos, tal vez sea necesario problematizar dicho enfoque.

La estrategia de formación basada en un conjunto de disciplinas (no en un conjunto de problemas), presenta los "modelos" científicos suministrados por la psicología (modelos de niño, modelos de desarrollo infantil) en la formación académica del maestro, como un fin y no como un medio.

En consecuencia, resulta muy fácil hacer de la herramienta un molde de encasillamiento para seleccionar o clasificar, predecir o controlar, premiar o condenar, repartiendo éxitos y fracasos por adelantado. Se absolutizan de tal manera los modelos que se pierden de vista los problemas a explicar o resolver. La confusión arraiga en un enfoque epistemológico según el cual la ciencia es el conocimiento de la realidad y no ya el valioso instrumento para conocerla.

Tal distinción es de gran relevancia para el maestro cuya práctica social y pedagógica tiene lugar con los niños concretos y diversos, no con un niño abstracto que, como tal, es imposible de transformar. Por ello, el niño del maestro no puede ser el niño de la psicología académica. Dicho en otra forma, estudiar al niño no es lo mismo que estudiar psicología aunque ésta sea una herramienta muy importante para estudiarlo.

Es necesario privilegiar los problemas frente a los modelos haciendo la anotación de que privilegiar o priorizar no significa excluir".⁷ De acuerdo con Wallon, el niño que estudia la psicología científica es el niño que es, a la vez, agente y producto de su interacción recíproca con el medio en que vive, con el medio social específico que él mismo se crea a través de su actividad. Por ello, "el maestro debe tomar partido solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos mismos cuáles son sus condiciones de vida... La formación psicológica de los maestros no tiene por qué ser libresca. Debe ser por el contrario una

continua referencia a las experiencias pedagógicas que pueden realizar personalmente".⁸

La formación académica del maestro centrada en un conjunto de disciplinas y no en un conjunto de problemas, presenta sus modelos como fines y no como medios y genera la continuidad de aquella tendencia homogeneizante y patologizadora en el uso y abuso de la psicología. La pregunta es la siguiente: ¿qué hace el maestro con el "conocimiento científico" del niño servido en el menú de las disciplinas psicológicas? ¿Con qué intencionalidad y con qué concepción pedagógica lo utiliza?

A esto no responde la psicología académica por más científica que parezca. Simplemente se da por supuesto que, una vez armados con aquellos conocimientos y modelos acerca del niño, se puede regresar a la realidad de la pluralidad y las diferencias más seguros. ¡Ya sabemos todo por adelantado acerca de los niños y su desarrollo! Se supone que estamos habilitados -en nombre de la ciencia- para determinar su grado de madurez o inmadurez, su normalidad o sus retardos, sus problemas de aprendizaje y de adaptación, sus traumas; podemos "científicamente" evaluarlos, clasificarlos, controlarlos... y hasta predecir su futuro antes de que lo haya vivido!

Convertidos en magos o adivinos, presumimos que conocemos a los niños tan científicamente -o incluso tan amorosamente- que no es necesario que nos diga nada porque nada nos puede sorprender... Y cuando perdemos la capacidad de dejarnos sorprender -pérdida cultivada en el ambiente cientifista- la pedagogía inicia el camino de la muerte; y, con ella, aborta también cualquier actitud científica.

Psicología y trabajo pedagógico escolar

La patologización, el desclasamiento y la exclusión vienen a ser, en consecuencia, los abusos más visibles el "para-qué" de la psicología en la escuela. Aquellos niños que no tienen cabida en el modelo de inteligencia, de conducta adaptativa o de comportamiento social, resultan "anormales", "retrasados", "desadaptados". De esta forma, las ca-

racterísticas y cualidades derivadas de su medio sociocultural específico (el de nuestros niños) se califican -o descalifican- como patologías con más o menos sutileza.

La patologización de la infancia se ha ejercido desde distintas posiciones teóricas. Pero lo que interesa subrayar es que tal actitud social y escolar se evidencia especialmente en relación con los niños de las clases populares:

"Siempre me ha parecido que es una cuestión bastante urgente trazar la historia que, hasta cierto punto, ha convertido a los niños de la clase trabajadora en una especie de patología.

(...) La interpretación de la infancia con la que operamos actualmente está basada en la experiencia de un número limitado de niños de clase media y alta que han sido interrogados y observados durante los dos últimos siglos. Y es la comprensión psicológica y lingüística establecida de esta manera la que inspira estudios longitudinales sobre la infancia moderna. Los niños de clase trabajadora están presentes en estos estudios; pero la idea de niño por la que son cuestionados y valorados hace fácil definir su infancia como una falta de adecuación, como una limitación de infancia verdadera".⁹

Esta tesis de Carolyn Steedman -que obviamente no se refiere a nuestro medio colombiano- nos hace pensar en el tipo de niños que ni siquiera alcanzan la honrosa categoría de "clase trabajadora" con los que labora la mayoría de nuestros maestros. Probablemente, cuanto más deterioradas son las condiciones de vida de estos niños, más intensa es la tendencia a patologizarlos por comparación a cierto modelo implícito de niño, el cual no necesariamente procede de la psicología pero es el mismo problema pedagógico.

Pareciera, en consecuencia, que la única alternativa de educación para tales niños fuese su "desclasamiento". Se parte del supuesto de que no tienen una infancia verdadera sino con deficiencias de orden cognoscitivo, social, etc.; llevan el estigma de una desventaja o un

retraso que se establece por comparación con un modelo de niño de otro ambiente social.

El desclasamiento opera entonces como un despojo de sus características culturales originadas en su modo de vida y su pertenencia de clase, para revestirlo con el "uniforme" del modelo único y homogeneizador. Sería el precio humano que tendría que pagar para poder educarse.¹⁰

¿Qué ocurre con la psicología escolar?

También aquí se asume que el problema siempre está en el individuo, en el alumno, fácilmente etiquetado de desadaptado. La escuela como tal se asume incuestionable; se trata de cómo el niño debe adaptarse a ella, más no de cómo la escuela necesita adaptarse a los niños. Así, la proverbial conducta agresiva se asumirá como problema individual del alumno, sin importar que sea un ingrediente normal del medio social de origen; o se diagnostique que el niño "es" agresivo aun cuando su comportamiento sea simplemente una respuesta defensiva frente a la agresividad sistemática de que es objeto por parte de la escuela.

Asimismo, cierta timidez característica de los sectores populares que se manifiesta cuando se sienten extranjeros en la escuela (territorio ajeno y expropiado, pensado para otro tipo de niños) se patologiza y se conceptúa como defecto o deficiencia de orden intelectual o afectivo; entonces se hacen grandes esfuerzos -infructuosos- por desarraigarla. Pero, al final, muchos psicólogos escolares de oficio podrían encontrarse con la bofetada que un día lanzaron los niños de Barbiana: la timidez de los pobres no es ni bajeza ni heroísmo; solo es falta de prepotencia!

Cuando se descubren tantas trampas psicologistas en el análisis de los problemas escolares, provoca invertir los términos. No sería nada descabellado pensar en la posibilidad de que la conducta no adaptativa o que se resiste a la adaptación pretendida, sea precisamente un síntoma de salud: "La escuela, después de la familia, se ha con-

vertido hoy en el lugar elegido para fabricar neurosis... Los analistas se encuentran con una forma de 'enfermedad' que no necesita ser tratada. Consiste en la negativa a adaptarse, sino de salud en el niño que rechaza esa mentira mutiladora en la cual la escolaridad lo aprisiona".¹¹

La escuela de hoy, y cada día más, aparece como una de las fuentes importantes de demanda de psicología y de psicólogos para tratar a los niños desadaptados, a los "niños con problemas" sin que importe mucho de quién son realmente los problemas del desarrollo y de la vida. Pero, además, ¿cuál es la finalidad de los diagnósticos y tratamientos con los escolares? ¿Ayudarlos o excluirlos? Y si el propósito es que el trabajo pedagógico se realice con "niños sin problemas", ¿no será esto una pretensión ilusa? Tal vez sea necesario recordar una conocida sentencia de Wallon: no es al niño a quien hay que desclasificar; lo que hay que desclasificar es la educación.

Pero ¿acaso es la psicología científica la responsable del desclasamiento, la patologización y la exclusión? Evidentemente no. ¿Y acaso no se producen los mismo efectos patologizadores y desclasatorios a través del rol espontáneamente ejercido por los maestros sin necesidad de que éste recurran al conocimiento académico de la psicología? Por supuesto que sí. Y más aún, el conocimiento de teorías y modelos psicológicos acerca del niño y su desarrollo es algo que reivindicamos. Pero no es este el problema que hemos planteado.

Es claro que la psicología no es el único vehículo a través del cual se patologiza o se desclasa. Lo cual confirma, justamente, nuestra tesis: el problema no arraiga exactamente en la psicología como tal, sino en lo que se hace con ella, en sus fines, su intencionalidad y su sentido. Y esto es un problema pedagógico. Por ello, la formación del maestro no puede tener como referencia fundamental la psicología; ésta, para que tenga sentido necesita contextura en otros marcos más amplios que deberán involucrar también una teoría del conflicto social.

Podemos retomar ahora nuestra pregunta inicial en relación con las expectativas de los maestros: ¿psicólogos o pedagogos? El maestro no es psicólogo pero recurre a la psicología para mejorar

supuestamente los procesos pedagógicos. Entonces, nuestro interrogante final es: ¿sirve la psicología para mejorar la formación del maestro y la calidad de la educación?

Si, tal como se afirmó en una de las ponencias del Congreso Pedagógico, la calidad de la educación no puede medirse exclusivamente por sus efectos ideológicos (¡y estamos de acuerdo!), ahora cabe sostener también -por lo que respecta a la psicología- que la calidad del trabajo pedagógico del maestro no depende exclusivamente de la "cientificidad" de sus conocimientos, sino que, en definitiva, depende de lo que hace con ellos, de su "sentido" y su finalidad en el contexto social. Esta es la razón básica por la cual la formación del maestro no puede ser ajena a los problemas de la ética y del poder.

Conclusiones

* Si la psicología aplicada en los diversos ámbitos sociales, incluida la escuela, aparece como instrumento de discriminación, patologización, desclasamiento y exclusión, ello se debe no a una falta de cientificidad como disciplina sino a la utilización social y pedagógica que de ella se hace de acuerdo con expectativas y exigencias institucionales que traducen o concretan el encargo social implícitamente asignado dentro de las relaciones de poder.

* De ello se deriva la insuficiencia y el carácter subordinado de la psicología dentro de la formación del maestro. Para que la psicología tenga sentido en el trabajo pedagógico escolar es necesario re-enfocarla desde otros marcos teóricos, desde una concepción del conflicto social, desde la ética y la política. Esto es lo que puede permitir al maestro pensar los fines de la educación y clarificar continuamente la intencionalidad pedagógica en la utilización de la psicología sin que pierda por ello su estatuto científico.

* En consecuencia, la identidad del maestro se perfila no como un profesional" que simplemente sabe lo que hace en el lugar social que se le asigna sino que se sabe por qué y para qué hace lo que hace. En

esta óptica deberá asumirse más como dirigente que como un especialista con orejas.

* En cuanto a la formación académica del maestro, se deben priorizar los problemas frente a los modelos (científicos o disciplina-rios). Ello significa la conveniencia de organizar los currículos en torno a un conjunto de problemas relevantes más que en torno a un conjunto de disciplinas. Según esto, será la naturaleza y complejidad de una problemática pedagógica específica lo que determinará las diversas fuentes teóricas a las que es necesario recurrir para explicarla o las estrategias que deben desarrollarse para resolverla. Lo cual implicará también una serie de desafíos para los formadores de maestros.

* En lo que respecta a la escuela, habrá que replantear las relaciones entre psicólogos y maestros. Si, de acuerdo con la división del trabajo, el maestro aparece como el subordinado del psicólogo y éste último como el especialista de cabecera del maestro a quien orienta en su labor, en otro sentido cabe considerar al psicólogo como el subordinado del maestro; es necesario que el maestro se defienda contra la pretensión de psicologizar el quehacer escolar porque los problemas pedagógicos, incluidos los relacionados con el desarrollo del niño, no pueden explicarse ni resolverse exclusivamente desde la psicología. Tendrá que cuidar el estudio del niño concreto dentro de los procesos pedagógicos, en el conjunto de sus relaciones sociales y dentro de su cultura para poder entenderlo.

NOTAS

- 1 Cfr. *Carta abierta a los consumidores de psicología*. Grijalbo, Barcelona, 1976.
- 2 "...El objeto de la psicología es hacer conocer la identidad del hombre bajo sus diferentes aspectos; no una identidad uniforme y universal sino, por el contrario, los efectos infinitamente variables de las leyes que regulan sus condiciones de existencia". En *Psicología del niño*, vol. I, Pablo del Río Editor, Madrid 1980, pág. 70.
- 3 Cfr. *Psicología, ideología y ciencia*. Ediciones Siglo XXI, 8a. edición, México 1982, págs. 329 y ss.
- 4 Braunstein, N., op. cit., págs. 355-356.
- 5 Richelle, M, *Temores y esperanzas para la psicología del año 2000*. En Varios: "El porvenir de la psicología" (dirección de Paul Fraisse), Ediciones Morata, Madrid 1985, pág. 76.
- 6 Foucault, M, *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta, Madrid 1980, 2a. edición, pág. 40.
- 7 "En lugar de resaltar el modelo explicativo (a la vez parcial y totalitario) hay que restablecer la prioridad de los problemas. En el movimiento dialéctico propio de la ciencia donde, en alternancia, el discurso teórico organiza lo real y lo real cuestiona o desbarata dicho discurso, la psicología de los próximos veinte años se situará en esta segunda fase o quedará fija en vanas escolásticas", Marc Richelle, op. cit., pág. 68.
- 8 Wallon, H, *Psicología y educación*. Pablo del Río Editor, Madrid 1981 (recopilación de Jesús Palacios), págs. 114 y 181.
- 9 Steedman, C, *La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria*. En "Revista de Educación" No. 281, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid sept. -diciembre 1986, págs. 193-94.
- 10 "Los niños de las clases sociales dominadas han sido juzgados inferiores, desposeídos, en situación de déficit cultural permanente. Esto ha producido en algunos enseñantes cierto resentimiento hacia las familias populares.
(...) La compensación implica la inferioridad y no tiene en cuenta las diferencias específicas en el desarrollo de los niños relacionadas con su pertenencia de clase... De este modo, la idea que subentienden las pedagogías de compensación es la de un molde único por el cual deben pasar todos los individuos para encajar en el modelo burgués de nuestra sociedad".
Lurcat, L. *El parvulario: ¿una escuela diferente?* Ferran Pellisa Editor, Barcelona 1979, págs. 70 y 74-75.
- 11 Mannoni, M, *La educación imposible*. Ediciones Siglo XXI, 3a. edición, México 1983, pág. 36.

TEORIAS DE LA EDUCACION INFANTIL TEMPRANA

Winfried Böhm

La educación infantil temprana, junto con la preescolar, ha pasado desde hace unos 20 años a ocupar un lugar destacado en el interés pedagógico (vid. Böhm 1979). Si examinamos toda la numerosa bibliografía que entretanto ha sido publicada sobre este tema, llegaremos a la conclusión de que la mayor parte de las publicaciones correspondientes son de índole psicológica, sociológica, politológica, económica, estadística, demográfica, etc., mientras que en lo que respecta a una teoría de la educación infantil temprana, *pedagógica* en sentido auténtico, apenas si encontraremos estudios dignos de mención. Ello se puede constatar ya en el mero hecho de que en este campo, con más profusión y desconcierto que en cualquier otro, se utilizan términos clasificatorios propios de la epistemología, tales como teoría, modelo, paradigma, estructura, sistema, concepto, enfoque, etc. junto con los derivados correspondientes. Sin duda que se han de tomar en serio las apreciaciones de R. Murray Thomas (de la Universidad de California) cuando explica la actual pobreza en la formación de una teoría pedagógica en el campo de la educación infantil temprana, aduciendo que aquí nos encontramos sobre todo con gente que en su mayor parte no cuenta con una sólida formación teórico-pedagógica, por proceder, o bien de otras disciplinas (psicología, sociología, política, estadística, demografía, planificación, etc.) o solo «de la práctica». Thomas no descalifica en absoluto estas modalidades de acceso, pero sí deja en claro que no es solo la propia formación científica del especialista sino también intereses ligados a su proveniencia biográfica, los que acuñan la formación de su teoría, influyendo

de modo decisivo, positiva o negativamente, en la importancia que él otorgue a la labor teórica (Thomas 1979).

Cuando en un área científica se diagnostica debilidad de la fundamentación teórica, o incluso falta de teoría, la mejor solución es el recurso a la historia de esta teoría. Si seguimos tal camino en lo que toca a la educación infantil temprana, muchas veces nos veremos abrumados por auténticos cúmulos de nombres que, en el mejor de los casos, se hallan ubicados en una especie de «galería de antepasados», de los llamados teóricos de la educación infantil temprana. La serie de nombres se inicia generalmente con Platón, Aristóteles y Plutarco, no omite a Lutero, Erasmo y Comenio, culmina con Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y, ya en nuestro siglo, incluye a María Montessori, a los hermanos Agazzi, Margaret McMillan, Rudolf Steiner y, ocasionalmente, también a Anna Freud y Erik H. Erikson. En contra de tales listas de nombres se podría objetar mucho; el principal argumento en contra sería sin duda el siguiente: el concepto de teoría *aquí utilizado* es hasta tal punto vago, que abarca casi todo y, en consecuencia, casi nada. Puesto que si no estamos dispuestos a considerar como un teórico de la educación infantil temprana a todo pedagogo (o bien, filósofo, teólogo, psicólogo, sociólogo, etc.) que alguna vez haya reflexionado también sobre el fenómeno infantil, y si queremos entender por teoría algo que vaya más allá de una opinión más o menos inteligente sobre la infancia y la educación infantil, entonces habremos de marcar límites más precisos y, sobre todo, más estrictos.

Por un lado sería recomendable, en lo concerniente a la educación infantil temprana, proceder de modo similar a como lo hicieron los fundadores de la pedagogía como ciencia. Cuando Herbart y Schleiermacher, por ejemplo, se pusieron a elaborar una teoría (pedagógica) de la educación, independiente, ambos iban guiados por el convencimiento de que tal teoría había devenido imprescindible por el hecho de que la educación, como consecuencia del cambio social, se había apartado cada vez más de la esfera privada de la familia, convirtiéndose en problema público y tarea de toda la sociedad. Este progresivo carácter terminó con la anterior situación donde la familia todavía operaba como agente «natural» del orden existente, y donde la

educación se podía realizar de modo igualmente «natural» dentro del ámbito familiar. Ello hizo necesaria una fundamentación teórica con miras sobre todo a aquellas personas para las que la cooperación en la educación doméstica se convierte en profesión durante un determinado espacio de tiempo, y a aquéllas otras que a su vez convirtieron en profesión de por vida su labor en instituciones públicas donde se asume una parte de la educación.

Por otro lado parece indicado ir más allá de una comprensión de teoría absolutamente general, tal como la hallamos en la «galería de antepasados» antes mencionada. Cuando Murray Thomas afirma: «Theory is what makes sense out of facts. Theory gives facts their meaning», nos está indicando un prometedor camino. Una teoría de la educación únicamente podrá responder a esta tarea de dar sentido a las cosas, si abarca - como lo ha mostrado repetidamente Giuseppe Flores d'Arcais- estas tres dimensiones : la *antropológica*, la *teológica* y la *metodológica* (cf. Flores d'Arcais 1985; Böhm 1990).

Para la teoría de la educación infantil temprana, esto significa lo siguiente: de una expresa necesidad de teoría y de una verdadera producción de teoría en el campo especial de la educación infantil temprana se podrá partir solo teniendo en cuenta que -como consecuencia de todos aquellos procesos de transformación social que se comprenden normalmente bajo el término global de modernización- esta modalidad educativa fue reconocida como problema público y como tarea social, dando lugar al nacimiento de las instituciones correspondientes. Y también significa: de una teoría de la educación infantil temprana se podrá hablar solo allá donde se tenga una respuesta fundamentada y coherente a esta triple cuestión: ¿Quién es el hombre en cuanto niño; en qué *debe convertirse* el hombre desde su niñez; *cómo* puede contribuir la educación infantil temprana a que el niño llegue a ser esto que debe ser? Si pedimos a una teoría de la educación infantil temprana una respuesta acorde a esta cuestión triple, veremos cómo desaparecen del ámbito que aquí nos ocupa todos aquellos sistemas pedagógicos -por más bien intencionados y partidarios que sean del niño -que ofrecen una respuesta tan solo a dos, o a uno de los interrogantes incluidos en el planteamiento, o que carecen de suficiente fundamentación y cohe-

rencia interna, o bien se agotan en una mera declaración programática de intenciones.

Si consideramos desde esta perspectiva la totalidad del ámbito de la educación infantil temprana, se imponen, en mi opinión, seis teorías principales que responden a las demandas mencionadas y que hemos de tener en cuenta, sin exceptuar ninguna de ellas, si queremos elaborar teóricamente todo este campo y explicarlo «desde todos los ángulos». El espacio aquí disponible es naturalmente demasiado limitado como para poder *exponer* tales teorías aunque solo fuera de modo aproximativo. Se supone por ello, explícitamente, que el lector ya está familiarizado con ellas, y nos limitaremos tan solo a refrescar su memoria, a acentuar algunos aspectos particularmente importantes, para plantear, al final, brevemente la cuestión sobre un posible punto de integración con miras a superar una posición meramente ecléctica.

1. La educación infantil temprana en cuanto educación materna-familiar

La primera teoría histórica (y antropológica) de la educación infantil temprana surge a principios de la industrialización, siendo ampliada por un pedagogo particularmente consciente de las repercusiones de la transformación social sobre la familia y la educación familiar: Johann Heinrich Pestalozzi. Este educador y pedagogo suizo ocupa una posición clave en cuanto que, por un lado, veía con escepticismo, si no con rechazo, la institucionalización de la educación infantil temprana y, por otro, frente a las consecuencias de la educación infantil a cargo del Estado, consideradas como nefastas, trató de paliarlas a base de una teoría pedagógica para estas instituciones y sus profesionales. Como se sabe, esta teoría se basa en el hecho «de que la vida hogareña, con todos sus elementos y contactos formativos, constituye la primera y esencial escuela de toda educación e instrucción, de que es, incluso, la escuela de todo el género humano». La «felicidad hogareña», de que tan repetidamente habla Pestalozzi, no es mera fórmula retórica, ni pretende al describir la educación en la familia buscar «casos» educativos de particular valencia pedagógica; lo importante para él es llegar a descubrir, en el análisis de las condiciones de la «felicidad

hogareña», principios pedagógicos que, en cuanto tales, tienen validez para todos los ámbitos de la acción pedagógica. El que para Pestalozzi lo importante son realmente esas pautas de índole general, y no la imitación de casos modelo, se puede observar ya tan solo en el hecho de que él se niega tozudamente a impartir reglas educativas o consejos «aplicables» a la educación: «Las máximas educativas generales, que se adaptan en todos los climas, formas de gobierno y profesiones, son tan poco eficientes como los parecidos sermones en la iglesia que con tanta frecuencia edifican comunidades enteras pero que tan raras veces ayudan a una persona concreta a hallar el camino justo». Respecto al principio básico de la educación infantil temprana, Pestalozzi posee una clara visión que no admite interpretaciones de ningún tipo, concretamente defiende «que el amor materno es la fuerza más poderosa y que el afecto es el verdadero estímulo en la educación temprana». Este amor materno encuentra su más pura y visible expresión en la (temprana) relación madre-hijo; cuando también la relación padre-hijo y las relaciones con los hermanos están impregnadas del espíritu de este amor materno, entonces se produce esa atmósfera hogareña que constituye el fundamento de toda educación verdadera.

El amor materno es para Pestalozzi un regalo que normalmente recibe la madre con el alumbramiento de un hijo; en su segunda carta a Greaves no vacila al designar la fuente de este don: es el Creador mismo quien pertrecha a la madre de este amor, y es la Providencia quien le otorga las facultades para «convertirse en la primera fuerza operante en el desarrollo de su hijo». Del contexto se deduce claramente que Pestalozzi no concibe el atributo de la primera fuerza operante solo en sentido cronológico o psicológico-desarrollista, sino como principio que penetra toda la educación del niño. De acuerdo con esto, ocasionales observaciones del educador suizo sobre el carácter instintivo de este amor materno tampoco deben ser mal entendidas. Su concepción del amor materno en cuanto el *principio* de la educación infantil temprana, lo lleva por el contrario a ver claramente que un amor *solo* «instintivo» podría degenerar con demasiada facilidad en un amor ciego. Por ello no se cansa en acentuar que el amor maternal ha de ser «vidente», es decir, iluminado por el entendimiento y disciplinado por la voluntad.

Pero esta iluminación y disciplina es el fruto de un proceso de autoformación o, más exactamente, de una reflexión de la madre sobre su vocación materna, no producto de una ciencia de la educación, ajena, implantada en la madre. Difícilmente se podría formular más nitidamente esta convicción fundamental de Pestalozzi a como él mismo lo hace en la amonestación a los «científicos de la educación»: «Y ahora, coetáneos míos, que pretendéis cimentar la educación de mis hijos no en la madre, sino en algo distinto, o sea, en vosotros mismos, en el arte y en las ciencias o en cualquier otra cosa; os lo repito, coetáneos míos, o bien tengo que abandonar toda esperanza de hacer algo mejor de mi descendencia de lo que ésta ya es a través de vosotros, de vuestro entendimiento, vuestras ciencias y vuestro arte; o bien arrancar a mis hijos de vuestras manos, vuestra inteligencia y vuestras ciencias, y confiar su educación a esa mujer, su madre, en cuyo corazón Dios colocó la fuerza de educarlos». Es en el hogar, en cuanto círculo vital más estrecho, donde el niño experimenta a través del verdadero amor materno, la serena seguridad de ser aceptado sin condiciones y «totalmente cuidado». A los conocimientos que precisa la madre para este cuidado total del niño, los caracteriza Pestalozzi en la «Hora vespertina» con la imagen del (buen) pastor que cuida de sus ovejas y que, al cuidarlas, adquiere conocimientos sobre los animales para los que trabaja, en la medida en que él se subordina *a sí mismo* a los fines de sus animales; y Pestalozzi distingue tajantemente estos conocimientos del pastor de los que un campesino tiene sobre su buey al que éste somete a *sus propios* fines, sirviéndose de él al igual que el jinete de su caballo. Mientras que un conocimiento tecnológico disponible siempre está orientado a funciones parciales y a su ejercicio e incremento más o menos aislado, lo que caracteriza inconfundiblemente el saber materno y sus conocimientos sobre el niño, derivados precisamente de esta preocupación maternal -al igual que el pastor se preocupa de sus ovejas -es el hecho de que la madre comprende al niño en su totalidad y se orienta siempre a las exigencias de todo su ser: «Cada paso educativo que genera afecto y cuidado materno, es en su esencia constitutivo para el todo de la naturaleza humana; a la vez, toma en consideración las potencias del niño tanto moral, espiritual como físicamente». Es significativo que estas frases las encontraremos en un texto sobre la esencia y la finalidad del método, lo cual evidencia que es

en el amor materno y en la temprana relación madre-hijo donde hay que buscar el principio rector de toda la metódica elemental de Pestalozzi.

Pero no es solo la totalidad de la educación lo que se preforma en el amor maternal, sino también su unidad. Al igual que, por un lado, está lejos de la madre y de la «educación hogareña» el «poner la propia impronta» en el niño, el «darle forma», el «provocar» algo en él, «hacer» algo de él (en el sentido del fabricante); es evidente, por otro, que el niño no experimenta en ningún otro lugar como dentro de esta vinculación amorosa que abarca a todos los miembros de la familia, esa unidad y totalidad de las realizaciones vitales que hace posible vivir concreta e intuitivamente lo que significa «dirigir permanentemente las propias acciones de acuerdo a principios». A partir de aquí podemos explicarnos el que Pestalozzi no se cansa de repetir que hay que aprender de la madre, espiando sus acciones, cómo descifrar el mayor secreto de la educación temprana del niño, y de la persona en suma: a echar correctamente por lo *sensorial* el fundamento de la educación *moral*.

La unidad de la educación de la cabeza, corazón y manos, tiene su fundamento y su modelo en la educación maternal; toda educación posterior podrá guardar esa totalidad y unidad solo en la medida en que parta de esta premisa y se oriente por este modelo. La escuela (y sobre todo la preparatoria) no solo tiene que entrelazarse cual lanzadera de tejedor, paulatina y cuidadosamente, entre los finos hilos de la educación hogareña, sino que cuanto más profundiza Pestalozzi en los problemas de una metódica de la educación elemental, y cuanto más lo aleja esta investigación de la diada originaria madre-hijo, tanto más evidente le resulta que toda educación allende del hogar -por más metódica y científicamente que ella esté concebida y estructurada- siempre tendrá solo carácter subsidiario y artificial o, en otros términos, siempre será solución de emergencia.

Aquí es donde radica la peculiar aporía de Pestalozzi. Por una parte no puede cerrar los ojos ante la transformación social y ante sus repercusiones sobre la familia, que hacen imperiosamente necesaria una educación infantil institucionalizada. Y dado que ésta no puede ser

construida sobre la base del amor materno natural, sino solo establecida con ayuda de educadores profesionales, carece de su verdadero fundamento pedagógico, necesitando (como compensación de esta carencia) del método y la metódica. Pestalozzi convierte en su tarea de vida la elaboración de este método elemental de la educación humana, para luego reconocer, por otra parte, al final de su vida - en su «canto del cisne» -que este empeño comporta en sí sus propios límites, puesto que tiende a metodizar lo que por su naturaleza misma no es meto-dizable, deseando descubrir procedimientos y medidas para provocar algo en el niño que, dada la naturaleza de éste, en absoluto puede ser logrado desde fuera. Puesto que este *telos* descansa como fuerza operante en el hombre mismo: «para apartarme del mundo y al mundo de mí, a través de esta fuerza me hago yo obra de mí mismo». Pero esta fuerza nace y se alimenta de la benevolencia y del amor que ya experimenta el lactante satisfecho, y que él -sin palabras pero sí *dialógicamente*- agradece, cuando, feliz en el pecho de la madre, recae en el sueño conciliador.

2. La educación infantil temprana como aprendizaje

Cuando Pestalozzi insiste repetidamente en que su método no persigue otra meta distinta «al amor y a la elevación hacia la humanidad a través del amor», y que el aprendizaje jamás puede ser el fin de sí mismo, esta visión se desplaza hacia la educación infantil temprana a más tardar cuando surgen instituciones con densidades de hasta 150 niños por grupo -frente a cuya realidad parece convertirse en pura farsa señalar la importancia del amor materno-, y cuando la educación en la escuela preparatoria, sobre todo al tratarse de niños de las clases pobres, es considerada bajo los aspectos de su utilidad para la sociedad, sobre todo para las clases superiores, y calculada en correspondencia con ello. La idea de la educación infantil temprana como uno de los instrumentos sociopolíticos de control, tal como ella se manifestó tan poderosamente en el llamado «boom» preescolar de los años setenta, arranca de Samuel Wilderspin y Robert Owen; en el primer caso se halla en primer plano la estrategia en contra del amenazante abandono de los niños y de sus consecuencias; en el segundo se da adicionalmente una fe heredada de John Locke en la prácticamente ilimitada ductilidad y plasticidad del hombre, especialmente en su niñez

temprana. Robert Owen cree en el influjo del medio que marca a la persona y, en cuanto científico de la naturaleza, desearía calcular estas posibilidades de influjo con exactitud matemática.

Johann Friedrich Herbart puede ser considerado como el pedagogo que eleva estas ideas a un nivel de teoría, aunque en un principio pueda causar sorpresa ver a Herbart relacionado con la educación infantil temprana. El tiene la convicción de que el niño viene al mundo «falto de voluntad» e incapaz de cualquier relación moral. Antes de que se forme en el niño una voluntad auténtica, capaz de tomar decisiones, primero se desarrolla en él «una especie de fiera salvaje que se mueve incesantemente de un lado a otro, un *principio de desorden*, que destroza las instalaciones de los adultos y que expone a múltiples peligros la *futura* persona del niño mismo. A esta fiera hay que subyugarla, o bien habría que declarar culpables del desorden a los que cuidan del niño. Y para subyugar hay que recurrir a la violencia, la violencia que ha de ser lo suficientemente enérgica y utilizada con la necesaria frecuencia para que tenga *pleno éxito antes de que aparezcan en el niño muestras de una voluntad auténtica*». Ante palabras tan duras no hay que olvidar a un mismo tiempo que Herbart no habla con desprecio en sentido moral al referirse a la fiera salvaje en el niño, ni tampoco sus medidas «represivas» tienden en absoluto a asfixiar toda espontaneidad infantil, condición imprescindible para el logro de toda la labor educativa.

Lo que falta a esta espontaneidad de la niñez es únicamente el orden propio de una voluntad firme, la cual ha de ser compensada: primero a base de un riguroso «gobierno» de los niños y luego, y verdaderamente, a través de instrucción que ha de ser educativa. Aunque Herbart, en la fase infantil, otorga también a la coacción pasiva su derecho parcial, la atención principal está claramente centrada en la actividad del niño que ha de aprender a obrar correctamente. Cómo llegar a esto, lo ha expuesto claramente Herbart: «A los hijos de personas cultas la educación ahorra este tránsito por la barbarie, cuya transición hacia la cultura verdadera es altamente insegura y en absoluto necesaria. Y es precisamente aquí, entre otras cosas, donde se manifiesta la buena educación de otros tiempos, en cuanto que ella

imposibilita el apasionamiento a los niños al oponer la coacción a cualquier muestra de éste -del apasionamiento-, llevando a toda la masa de percepciones, ya durante su génesis, a formar una corriente tal que ninguna de ellas pueda llegar por separado a una excitación fuerte».

Como es sabido, frente a la psicología anterior, Herbart defiende el punto de vista de que, en el fondo, todo proceso anímico es un proceso conceptual. De la relación de los conceptos entre sí y de determinadas constelaciones conceptuales se derivan determinados sentimientos, apetencias y actos de voluntad. La influencia sobre los sentimientos, apetencias y actos de voluntad ocurre pues a través de la manipulación de las representaciones conceptuales, y la idea de una psicología y pedagogía plenamente elaborada culmina en una especie de mapa del espíritu humano donde están dibujadas todas las vías que van desde las representaciones conceptuales hacia los sentimientos y (sobre todo) hacia las acciones, de modo que, en último término, se dispondría de una mecánica del espíritu *more mathematico*.

En el prólogo a la «Psicología como Ciencia», Herbart considera a la psicología en analogía con la fisiología y «al igual que ésta construye el cuerpo a base de fibras, así lo hace la psicología con el espíritu a base de series de conceptos. Y así como allá constituye la susceptibilidad de las fibras un problema principal, también aquí es la susceptibilidad de las series conceptuales precisamente aquello de lo que depende todo conocimiento ulterior de las actividades anímicas». Puesto que el alma humana no es ninguna comedia de guiñol y lo que en ella ocurre «más parecido tiene con las leyes físicas del choque y la presión que con las maravillas de la libertad aparentemente inconcebible». Pero es exactamente aquí donde radica el «lado oscuro» de la pedagogía, e incluso algún educador, debido a esta oscuridad, no se da cuenta de que está tocando un instrumento al que le faltan las cuerdas. »La idea de una psicología matemática permite, por el contrario, no solo presumir que se puede influir sobre el pupilo, sino también que a tales influjos corresponden tales éxitos, y que cada vez estaremos más cerca, a través de la permanente investigación y de las correspondientes observaciones, de conocer con anterioridad los éxitos a obtener». Mientras que al idealismo »lo caracteriza el desconocimiento del mecanismo

psicológico» (sic!), la pedagogía realista habrá de concentrar sus pesquisas en la cuestión sobre «cómo esas masas de representaciones conceptuales, que él (es decir, el maestro= educador) enseña en su instrucción al pupilo, pueden empezar a repercutir hasta en las costumbres, en la voluntad y en el yo del pupilo, y bajo qué condiciones se presentará, o no, ese éxito esperado». Es precisamente la prueba de fuego de toda metafísica y psicología verdaderas el «que ella haga comprensible la relación causal pedagógica»; puesto que no es el yo quien genera las masas de representaciones conceptuales «aunque ese mismo yo sí sea generado, múltiple y permanentemente, en cada una de ellas».

Al lado de esta tarea mecanicista (y hasta ahora dejada en la penumbra) está la pregunta de fondo sobre *cuáles* son las representaciones conceptuales a transferir a los pupilos y sobre «qué tipo de mundo encontrará el niño ante sí, un mundo que constituirá la base para el ejercicio de sus juicios y acciones». Habida cuenta de la profunda desconfianza de Herbart frente a toda experiencia -en la medida en que únicamente la sufrimos- y de su enorme escepticismo frente al mero azar al que es impelido el niño por la fiera salvaje que lleva dentro, no maravilla que él, Herbart, recalque con el mayor ahínco la importancia de una representación del mundo perfectamente ordenada y coherente en juicios seguros, la importancia, pues, de una representación «estética» del mundo. No se ha de dejar a merced del azar de la experiencia ni al arbitrio de sus inclinaciones, si el niño en crecimiento es conducido «más a los cálculos del egoísmo» o bien «a la concepción estética del mundo que lo circula». «El educador *debe* tener el valor de presuponer que, si lo hace correctamente, puede determinar (sic!) con la suficiente precocidad y solidez esa concepción *a través de la represen-tación estética del mundo*, a fin de que la actitud libre del espíritu reciba la ley, no desde la experiencia del mundo sino desde la reflexión puramente práctica. Tal representación del mundo -de *todo* el mundo conocido y de *todas* la épocas conocidas, a fin de borrar, en caso necesario, las nocivas impresiones de un medio desfavorable-podría ser considerada con todo derecho como la tarea principal de la educación».

Aunque la historia de la influencia directa de Herbart sobre la educación infantil temprana (institucionalizada) no se manifieste abiertamente (aquí existe, en mi opinión un desideratum por parte de la historia de la educación preescolar), sí podemos apreciar fácilmente que en él ya se dan los elementos de una teoría de la educación infantil temprana en cuanto aprendizaje: y que todos los posteriores adeptos a una tal teoría -trátese de los defensores del aprendizaje temprano, del promulgador de la llamada espiral curricular, o bien de los psicólogos del desarrollo de una teoría del aprendizaje o bien de los constructores de materiales didácticos de aprendizaje (como, por ejemplo, de los «Bloques lógicos», etc.) -se basan más o menos explícitamente sobre este fundamento. Robert R. Sears ha presentado la versión más diferenciada de este tipo de teoría, si bien abreviada behaviorísticamente, habiendo influido decisivamente con ello tanto en la discusión más reciente como en la estructuración real de la educación infantil temprana. Henry W. Maier resume la quinta esencia de la teoría de Sears como sigue: «Child development, consequently, is the visible product of the parental child-rearing efforts- namely, child-development is a consequence of learning».

3. La educación infantil temprana a través de la experiencia

Ningún pedagogo serio confiará la educación del niño, ni del infante, a la estrechez, casualidad y arbitrariedad de las experiencias individuales. Y, sin embargo, el recurso a la experiencia aparece siempre que son cuestionados los requisitos sobre los que descansa la teoría antes discutida. ¿Es realmente cierto que el adulto (el maestro, el educador) sabría exactamente lo que es útil para la educación del niño? Y, de saberlo, ¿de dónde sacaría el derecho para formar y «determinar» al niño de acuerdo a sus concepciones? ¿Tiene la cultura de los adultos realmente un valor tan superior como para adjudicarse el derecho de someter la naturaleza infantil? ¿Se puede verdaderamente reducir la educación infantil temprana a una «manipulación» del niño desde fuera, y de acuerdo a un plan preconcebido? ¿Se puede de hecho prescribir a un niño qué, cuándo y cómo tiene que aprender o, incluso, qué *quiere* él aprender?

La teoría de la educación infantil temprana en cuanto aprendizaje solo se puede sostener si se está convencido de la superioridad de la *cultura* (de los adultos) sobre la *naturaleza* (infantil); si existe en suma una confianza considerable en la propia cultura y si, finalmente, se reducen a un mínimo el derecho y la iniciativa propia del niño sin que se alce en contra el sentimiento de responsabilidad pedagógica. Pero tan pronto como se resquebraje la seguridad en la propia cultura, y tan pronto como la transición desde la naturaleza a la cultura ya no aparezca más irrestrictamente como progreso, sino dentro de su ambivalencia, o incluso como un peligro para el hombre y su educación, se produce un cambio de perspectiva.

Es conocido que fue Jean-Jacques Rousseau el primero en plantear exactamente esta cuestión: si la educación consiste realmente en que los adultos modelen a los niños de acuerdo a su propios fines, o si, a la inversa, no deberían los adolescentes marcarse las propias metas de sus acciones o, al menos, aprender a marcárselas. Y ese mismo Rousseau fue también quien en el distanciamiento (cultivado) de la naturaleza no vio una ventaja, sino que interpretó el alejamiento de la originalidad (natural) como carencia y como error. Con toda claridad escribe al respecto en su primer Discurso: «Así es como en todas las épocas, el lujo, la degeneración moral y la falta de libertad, ha sido el castigo de nuestro arrogante empeño por abandonar el estado de feliz ignorancia en que nos había colocado la eterna sabiduría ». Mientras que la naturaleza nos ha querido proteger frente al pernicioso saber y, entre sus mayores favores, ha situado al esfuerzo delante del conocimiento, nosotros nos dejamos arrastrar hacia la arrogante investigación y hacia el dominante afán de saber y, al final, resulta «que los hombres están pervertidos; y todavía serían peores si, para su desgracia, hubieran venido al mundo ya *instruidos*».

El hombre no se hace bueno ni a través de los conocimientos ni de la ciencia; ni con la ayuda de otro ni de la sociedad; ni a base de aprendizaje ni de socialización y enculturación. Bueno es todo el mundo, y también el hombre, solo tal y como sale de las manos del Creador. Pero si el lema pedagógico ya no es cultura sino naturaleza, entonces Rousseau tendrá que colocar, coherentemente, en una escala

jerárquica, a los tres educadores que tiene normalmente un niño: a los hombres, a las cosas y a la naturaleza. Y como, por otro lado, la educación solo puede lograrse si estos tres educadores están en armonía recíproca, pero, por otro, la naturaleza no puede ser en absoluto influenciada por nosotros -y las cosas solo muy limitadamente- lo único importante es que los hombres, en cuanto educadores, se limiten a lo más mínimo y organicen las cosas solo de acuerdo a las necesidades de la naturaleza (del pupilo). A partir de aquí se entiende la Carta de Rousseau al Príncipe de Württemberg, donde recomienda un catálogo de criterios para la elección de una buena institutriz, proponiéndole que tome en lo posible a una viuda vieja, fea, simple, seca de corazón, fría, indiferente, inculta y, en suma, analfabeta. ¿Cuál es la razón de esta singular propuesta? El hecho de que una institutriz puede perjudicar tanto menos a un niño, cuanto menos marcada sea su personalidad, cuanto menos emprendedora sea y cuanto más se mantenga al margen del proceso educativo (Ritzel 1971; cf. Rousseau 1928).

En el «Emile», Rousseau construye el decurso de la educación natural de su pupilo imaginario. Este Emilio no se destaca por características especiales de personalidad; él es el niño por antonomasia al igual que Jean-Jacques es el educador por excelencia. Como Wolfgang Ritzel anota acertadamente, este educador «está autorizado a través de la naturaleza en cuanto la idea de la verdadera humanidad; no existe principio más alto; la autorización concedida a través de esta idea no puede ser ni limitada ni menos abolida por ninguna otra instancia». Emilio llega al mundo débil, menesteroso e insipiente; la asistencia educativa se inicia, pues, inmediatamente después del nacimiento, perdurando hasta los 25 años. La educación obedece a un principio único: al despliegue de los talentos naturales del niño. Aquí, el educador pone la mira en las «necesidades naturales», examinado rigurosamente en cada caso si se trata de necesidades naturales, o sea, tendientes a lo útil y necesario, de modo que las pueda tener en cuenta y satisfacer, o bien de necesidades no naturales, artificiales, que se orientan a lo pernicioso y que, por tanto, no deben ser promovidas ni satisfechas.

Rousseau tilda a los educadores de su tiempo de no respetar al niño en su ser propio, de ver en él solo al futuro adulto, y de sacrificar por ello, en aras de un futuro incierto, el presente (del niño). Con esta actitud se hace infeliz al niño, ya que la felicidad del hombre consiste en el sosegado equilibrio entre necesidad y satisfacción, y la inclinación de la balanza hacia uno u otro lado perturba este feliz equilibrio, de modo que tanto la precocidad como la tardanza suponen fallos educativos para con el niño. El secreto de la educación natural radica, pues, en dejar al niño que aprenda sin enturbiar su alegría por la existencia; lo cual se logra poniéndolo en situación de satisfacer por sí mismo sus verdaderas necesidades, de acuerdo a sus facultades ya adquiridas o desarrolladas, y de que por esta vía siga adquiriendo o desarrollando siempre nuevas facultades. Este aprendizaje se realiza a base de las cosas mismas, no a través de palabras ni desde los libros, teniendo lugar en situaciones concretas que hay que superar en el aquí y ahora. El educador tiene que organizar tales situaciones, ha de cuidar de que el niño sienta las consecuencias naturales de sus acciones (por ejemplo, la corriente de frío que invade el dormitorio después que Emilio ha roto intencionadamente una ventana); por lo demás, ha de mantenerse al margen de la educación (directa).

Lo que Emilio se apropia mediante esta confrontación con las cosas y con su resistencia, con las situaciones y su inalterabilidad, no es solo una capacidad lograda en la experiencia concreta y un conocimiento de las cosas probado en el manejo activo, sino, sobre todo, el conocimiento de un orden inviolable e implacable, y el reconocimiento de su validez e inviolabilidad. Este orden que él «experimenta» continuamente, del que él no puede sacudirse y que no depende en lo más mínimo del arbitrio de su educador -ni mucho menos está dictado por él -se le presenta entonces como el «orden de la naturaleza».

Pero, en cuanto tal, este orden no es objeto de razonamientos entre Jean-Jacques y Emilio; para un verdadero diálogo educativo entre educador y pupilo falta todo fundamento. La educación del niño se convierte en la organización de situaciones y espacios de experiencia de acuerdo a las necesidades naturales que se van manifestando, habiendo de hacer justicia, sin limitaciones, al orden de la naturaleza.

4. La educación infantil temprana como desarrollo

Es evidente que las sentencias de Rousseau, con su optimismo en la naturaleza y, a la vez, su crítica social, y la nostalgia, por él articulada, de liberarse de todas las angustias del conocimiento, de sacudirse de toda la carga y ostentación del saber, siempre fueron recogidas con entusiasmo y proclamadas de nuevo cuando una cultura o civilización (técnica y ciencia) habían agotado sus posibilidades positivas, presentándose como decadente. La salvación y solución de todos los problemas de la humanidad se espera entonces del niño. Este aparece como una especie de mesías que retorna siempre de nuevo al mundo, y el hacerse adulto es visto como paulatino alejamiento del paraíso (de la angelical infancia); no maravilla por ello la repetida exigencia de una educación «a partir del niño». Si a esta actitud crítica de la cultura se asocian un optimismo científico alimentado por el positivismo y una interpretación religiosa del mundo, entonces nace una teoría de la educación infantil temprana que satisface tanto a las glorificaciones románticas de la niñez como a las demandas de una dirección científica de la educación infantil y a las necesidades religiosas de los educadores.

Una teoría de este tipo fue expuesta por María Montessori, y la lograda aleación de estos tres momentos explica en buena parte el éxito universal de su pedagogía y el asentimiento de parte de las agrupaciones más dispares en cosmovisión, política y religión. De modo parecido a Rousseau, traza el constructo de una naturaleza infantil, aunque haciendo hincapié mucho más expresamente que él, en el carácter científico de su pedagogía. En uno de sus primeros artículos (1915) afirma con toda claridad: «Lo que comúnmente se denomina mi método educativo es en realidad una primera célula germinativa de la ciencia positiva que, con sus métodos de investigación, ha llegado realmente a rozar el punto en el que se desarrolla el alma infantil. Las «casas de los niños» son los primeros laboratorios de la ciencia humana, siendo ésta la razón de que su fama se haya extendido con tal velocidad por todo el mundo». Y en 1948 inicia un libro con el siguiente aserto apodíctico: «The Montessori System is scientific education». Como explicación añade que es el conocimiento exacto y la consideración educativa de las

leyes del desarrollo infantil lo que garantiza este carácter científico: «The new approach to education must be based on natural laws of development» (Montessori 1948. 1, 16).

Si queremos llegar al fondo de la teoría de Montessori sobre la educación infantil temprana, su autora nos facilita esta tarea en cuanto que ella encabezó uno de sus textos centrales con el prometedor título: «La llave para la solución de todos (sic!) los problemas educativos». Con anterioridad a este capítulo de su trato «The Child» ha repetido por enésima vez la historia de aquella niña que en el hogar infantil de Roma, entonces el primero, había tirado al suelo con tensa atención hasta unas 40 veces, cilindros de madera, y luego vuelto a colocarlos en los agujeros de una tabla, sin dejarse distraer por el ruido y actividades de los otros niños. Esta narración, que ha pasado a la literatura especializada como el descubrimiento de llamado <fenómeno Montessori> -la *polarización de la atención*-, concluye con la caracterización del niño concentrado, como alegre, feliz, como despertado de un sueño reparador, interiormente robustecido, «bueno». Aquí interesa la interpretación que Montessori hace de este fenómeno: «Con claridad absoluta me vino la idea de que el orden, el desarrollo espiritual, la vida intelectual y sentimental deben tener su origen en esta secreta y recóndita fuente, y desde entonces he hecho todo lo posible por averiguar experimentalmente qué objetos hacen posible esa concentración. Y estudio con el mayor cuidado cómo se ha de crear ese ambiente que albergue las condiciones externas más favorables para despertar esa concentración». En estas frases está contenida in nuce toda la teoría educativa de Montessori, no teniendo aquí la menor importancia el hecho de que la misma Montessori prácticamente no cumpliera con sus propias exigencias científico-experimentales y que durante su vida se mantuviese a un nivel teórico; en todo caso, nunca trabajó de manera continuada como educadora o profesora (cf. Montessori 1910).

Esa fuente secreta y recóndita de que habla Montessori en el lugar citado es el *plan inmanente de construcción* propio de cada niño, ligado a una fuerza impulsora, igualmente secreta y recóndita, que ella llama *Hormé* -en consonancia con la psicología hórmica. Al igual que Rousseau, critica duramente a su época el que el niño tenga que vivir

como un extraño en el mundo de los adultos, condenado a una mera pasividad y adaptación. Toda la convivencia humana le parece incluso la lucha permanente de dos partidos o clases desiguales: la lucha entre los niños y los adultos. Y ella quiere poner término a esta contienda a través de la liberación del niño y de la conversión de los adultos. Liberación del niño no significa en este contexto que él puede hacer o dejar lo que se le antoje, sino permitir que el niño se oriente bajo la «guía a través de las leyes de la naturaleza», en otros términos: que se desarrolle *normalmente* de acuerdo a su plan inmanente y de las potencias y leyes de desarrollo que habitan en él (Hormé, espíritu absorbente, períodos sensibles, etc.) a fin de que -de modo análogo a la teoría de Quétéléf del «hombre medio» -se convierta en hombre normal en todos los sentidos (físico, psíquico, intelectual, emocional, moral, social, etc.). Conversión del adulto significa a su vez despertar en él conocimiento y la comprensión de que los niños son «distintos», que llevan en sí las leyes de su desarrollo normal, por lo que toda innecesaria ayuda y superprotección resulta tan perturbadora del desarrollo y peligrosa para la normalidad, como la colocación de falsos obstáculos y barreras; tanto lo uno como lo otro desviaría al niño del curso de un desarrollo normal, desorientándolo totalmente. De lo que en último término se trata -y aquí es donde Montessori ve el sentido profundo (sic!) de la libertad- es de «liberar su vida de obstáculos que entorpecen su desarrollo normal».

El descubrimiento y constatación de leyes de desarrollo aún no conduce naturalmente a una teoría de la *educación* infantil temprana, a no ser que se la reduzca a una mera enseñanza sobre el desarrollo normal, o nos conformemos con un crudo naturalismo. Montessori solo se ve en condiciones de articular una teoría de la educación infantil temprana una vez que ella interpreta como potencias divinas las leyes de desarrollo y las fuerzas operantes en el niño por ella descubiertas, asignándoles de este modo una validez normativa. Aquello que en un principio parecía ser únicamente libertad biológica de desarrollo, se convierte ahora en una obligación ética y en el verdadero *telos* de la educación infantil temprana: respetar la naturaleza divina en el niño, las leyes de su desarrollo normal y preparar el medio circundante de manera que el niño pueda desarrollarse normalmente sin perturbaciones y sin ser

llevado a desviaciones, de acuerdo a estas leyes naturales. «Por tanto, quien es responsable del desarrollo normal tiene que obedecer a estas leyes. Cuando uno se aleja de ellas se pierde también la dirección que Dios mismo da como guía del niño; puesto que entonces falta el contacto con las leyes que Dios mismo ha establecido». El espíritu de Dios no solo se revela en cada uno de los niños a través del perfectamente estructurado «plan de construcción» y las maravillosamente ordenadas potencias de su desarrollo, sino que Dios, a la manera de un geómetra celestial, también ha sintonizado dentro de una armonía preestablecida el concierto de los planes individuales de construcción y desarrollo, de manera que a Montessori le parece como si todos los seres animados fueran «agentes de la creación que tuvieran como tarea realizar determinados trabajos, cual criados de una casa o empleados de una gran empresa. La armonía sobre la superficie terrestre radica en el esfuerzo de los seres animados por cumplir todos ellos su propia tarea» y que, con ello, participan en la «creación cósmica».

Como Montessori traslada metodológicamente el criterio por el que una actividad del niño ha de ser considerada como normal o desviada, a la concentración o, en su terminología, a la «polarización de la atención», puede realmente creer haber hallado la llave para la solución de *todos* los problemas educativos, en la elaboración y puesta a disposición de un material didáctico, y en la preparación de un ambiente que, juntamente, permitan y apoyen una labor concentrada del niño. Este «material didáctico» se subdivide en cinco grupos -los ejercicios de la vida diaria; el material sensorial; el material lingüístico; el material matemático y el material para la educación cósmica-, constituyendo par Montessori una especie de «carril» para el desarrollo normal del niño. El determinativo «didáctico» podría inducir a error en cuanto que aquí se trata primariamente de un material de desarrollo, ya que los contenidos de aprendizaje y la didáctica siempre fueron para Montessori, médico, menos importantes que el «sano» desarrollo del niño. Este material es didáctico en el sentido de que ayuda al niño a comprender al mundo en sus estructuras (por ejemplo, su estructura matemática) y a solucionar sus problemas sin poner en peligro con este «aprendizaje» el sano desarrollo de su personalidad.

5. La educación infantil temprana como juego

Los críticos de la pedagogía de Montessori han señalado repetidamente, e incluso los apologetas de su teoría de la educación infantil temprana lo han reconocido ocasionalmente, que en ella la fantasía y el juego quedan singularmente en la penumbra, si es que no son incluso a veces considerados como irrelevantes. Si se mira la teoría educativa de Montessori con ojos acostumbrados a la pedagogía de Schiller, Fröbel y Schleiermacher, entonces esa teoría sí se presenta realmente como unilateral y, en gran parte, unidimensional. Frente al pensamiento dialéctico, polar y contradictorio de estos (y otros) pedagogos, la pedagogía del desarrollo de Montessori aparece como monolética, dominando la idea del trabajo.

Sin duda que sería miope oponer rotundamente como contrario al juego el trabajo, pero sí es cierto que el primero tiene por base un fundamento muy distinto y ya acompañado de una ligereza totalmente diferente a la del «trabajo de desarrollo» infantil. Johan Huizinga ha mostrado desde la perspectiva histórico-cultural, que el juego surge desde ritos mágicos, donde el hombre arcaico lleva a representación el destino y acontecimientos sobresalientes de la vida humana. A su vez, Eugen Fink nos ha enseñado a ver al juego menos como placentera realización vital del hombre individual o de un grupo, que como actualización simbólica de la existencia humana. Nietzsche ha vinculado el juego a la risa y al baile -Zarathustra es un alegre danzante que solo cree en un dios bailarín-, viendo a su peor enemigo en el diabólico «espíritu de la gravedad», tal como éste se encarna en los nunca alegres, en los detractores del mundo, en los fariseos, eruditos, santurrones, penitentes del espíritu, etc.. Juego significa ligereza, apuntando a un amenidad del alma que no ha de ser confundida ni con descuido ni con indiferencia o relajamiento.

Schiller, quien construye su teoría de la educación estética, también altamente relevante en nuestro contexto temático sobre la idea del juego, y Fröbel, para quien el juego es directamente la encarnación suprema de la educación y formación del niño y del hombre, no consideran a este fenómeno como algo no serio, ni tampoco ligero y

veleidoso, siendo para ellos el juego una especie de armonía que el hombre logra entre las pulsiones y actividades no armónicas que lo constituyen, para convertirse así en una figura bella, estética, y no degenerar en espantajo.

Como se sabe, Schiller distingue entre dos fuerzas opuestas en el hombre: la pulsión de los sentidos y la pulsión de las formas. La una arranca de la *naturaleza* física del hombre y está orientada al cambio; la otra está dirigida por la *razón* del hombre y trata de mantener la constancia de la persona en medio de todos los cambios. Este equilibrio armónico de estas dos pulsiones -el único capaz de guardar al hombre de convertirse en un salvaje o degenerar en bárbaro y que lo sitúa en condiciones de ser *hombre* en el pleno sentido de la palabra- no se puede lograr mientras que el hombre satisfaga solo a una de estas pulsiones o a la una después de la otra: «Pero si hubiera casos donde él hiciera *simultáneamente* esta doble experiencia, donde él, a la vez, fuera consciente de su libertad y sintiera su existencia, donde, juntamente, se sintiera como materia y se conociera como espíritu, en estos casos, y únicamente en ellos, tendría una percepción plena de su tiempo, y el objeto que le proporcionaría esta percepción se le convertiría en el símbolo de su *destino realizado*». Esa tercera pulsión en la que se unen las otras dos pulsiones y en la que se neutraliza su oposición, no es otra que la *lúdica*, dirigida a «suspender el tiempo *en el tiempo*, a hacerse como ser absoluto, a fusionar cambio con identidad». El hombre, cuando juega, se halla en sintonía con su potencias; obligación e inclinación van aquí juntas sin que la naturaleza gobierne unilateralmente sobre la razón, ni ésta tiránicamente sobre la naturaleza; de aquí que el hombre sea *hombre total* allá donde juega.

Friedrich Fröbel ve la relación activa del hombre con el mundo como coexistencia y oposición de dos actividades: hacer exterior lo interior, e interior lo exterior. Tanto lo uno -llamado normalmente *trabajo*- como lo otro -llamado normalmente *aprendizaje*- son relaciones unidimensionales, no pudiendo alcanzar la armonía vital en cuanto la meta suprema de la educación humana. Lo importante es por ello identificar una actividad capaz de convertir lo interno en externo y lo externo en interno, y fundar sobre esta actividad toda la educación del

niño. Fröbel ve a esta actividad, la única que forma, en el juego, y con toda decisión insiste en que el juego infantil no es puro divertimento, sino que tiene profundo significado y es algo sumamente serio, ya que no es nada menos que «modelo y copia a la vez de toda la vida humana», la actividad que da a luz (sic!) alegría, libertad, satisfacción, tranquilidad en sí y fuera de sí, paz con el mundo. Toda la futura vida del hombre tiene su origen en el juego del niño, y los juegos en esta tierna edad son los gérmenes de la futura relación del hombre consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios.

En este sentido, Fröbel interpreta el patinaje sobre hielo, o el paseo en trineo, como metáforas del destino humano de «avanzar hacia la meta por camino llano, con acelerada rapidez y sin obstáculos lo cual ya se presenta con toda viveza y claridad al espíritu infantil». El patinaje y el trineo aparecen como expresiones simbólicas de esas determinaciones fundamentales de la vida humana: decidida forma rectilínea y firme perseverancia para conseguir los fines propuestos pese a todo el carácter de riesgo y falta de cálculo sobre los resultados. Igualmente, las facultades lúdicas de Fröbel son a la vez formas de conocimiento, de belleza y de vida (cf. las ideas de Pestalozzi sobre *cabeza, corazón y mano*), y son símbolos en los que el niño reconoce la «ley esférica» que opera en todas las cosas, la interioriza por tanto y, a la vez, hace lúdica y constructivamente, que se manifieste lo divino en él operante, esa ley que la exterioriza. Algo parecido vale también para las canciones lúdicas de Fröbel y sus «canciones maternas y cariñosas», donde se hace una representación del mundo de doble manera: real y simbólica, apareciendo aquí el símbolo como «representante de una esencia general, acorde con las leyes naturales, en forma particular, intuitiva». Particularmente instructivo es un ejemplo que aparece en estas canciones alemanas: «El puentecillo» ilustra de modo realista la vital función del carpintero; el puentecillo de madera sirve a la vez de símbolo del educador que Fröbel interpreta plásticamente como constructor de puentes para el niño: los educadores allanan caminos y tienden puentes, aunque es el niño mismo quien luego tiene que andar el camino y superar los obstáculos.

6. La educación infantil temprana como actualización de la persona

Con la imagen del niño que elige por sí mismo y anda su camino con autonomía, la teoría de la educación infantil temprana alcanza una nueva dimensión. Ahora dejamos la idea, tan familiar a la rutinaria concepción pedagógica, de la acción combinada entre disposición natural y medio ambiente (en inglés: «nature y «nurture»), entre aptitud y aprendizaje, así como el modelo, tan corriente para la intervención desde una perspectiva científico-experimental, de una «aleación» entre la dotación genética y los influjos operantes desde el medio; según esta idea, el individuo infantil «nace» como quien dice en el punto de intersección vectorial de ambas concepciones. Ahora dirigiremos nuestra atención a lo que el niño mismo quiere, elige, produce, conforma y hace de sí y por sí mismo. Mientras que el punto de vista anterior parte de la existencia de disposiciones naturales e influjos medioambientales, y para él la alternativa pedagógica sólo puede ser, en consecuencia, desarrollo o influjo, *development* o *instruction* y, a lo sumo, es concebible una amalgama de ambas cosas (por ejemplo, en el sentido de Dewey y de la *progressive education*) que conduce a una individualización al servicio del desarrollo social o bien a una promoción socialmente útil del desarrollo individual, nuestra nueva concepción de la educación infantil temprana parte del hecho de que, ante y sobre todo, se trata «de llegar a una libertad, que nunca existe ni como disposición ni menos como naturaleza, sino que siempre permanece como creación y tarea». Desde esta perspectiva, la educación del niño no es concebible ni como desarrollo de lo existente (disposiciones naturales) ni como influjo conformador desde fuera (es decir, como manipulación) y tampoco como influjo recíproco de lo uno sobre lo otro (o sea, como una interdependencia mecánica), sino que se trata, por encima de ello, de lo propio creador, de lo personalmente generado, de la distancia de la propia naturaleza, al igual que de las condiciones circundantes. En la creación artística y en el hombre que juega es donde más claramente se puede apreciar esto: con motivo de lo ya dado y en la discusión con lo existente (naturaleza y cultura, inclinaciones individuales y expectativas sociales, impulsos y normas, etc.), el niño tiene que ir formando, paso a paso, elección tras elección, decisión tras decisión, acción tras

acción, un orden *propio*, al igual que el artista y el actor se conforman su propio orden, lo ponen en obra o lo ganan mutuamente al juego. Aquí, la creación artística, al igual que el juego, puede tener éxito y salir bien, aunque igualmente puede malograrse y fracasar.

Es manifiesto que aquí no hablamos del hombre como *individuo* (determinado por la naturaleza) ni tampoco del *actor de roles* (determinado por la sociedad), sino del hombre en cuanto *persona* (determinada por sí misma). Al igual que es doble la raíz del concepto de persona en la historia de las ideas -por un lado, una comprensión substancial del hombre como autoposición y autoextensión y, por otro, una comprensión relacional del hombre como referencia a un tú y con un estar-orientado-a-otros - también lo es la tarea de la educación: por una parte, mantener despiertas la apertura y movilidad y transformación básicas del niño y, por otra, promover la constancia de la orientación y la identidad de las elecciones y decisiones. Lo que queremos decir con esto queda claro si recurrimos para su explicación a un concepto de Fröbel. Para éste, todo lo existente tiene su «profesión»; hoy diríamos más bien «vocación». Mientras que las cosas responden a su vocación por necesidad natural (por ejemplo, el árbol a su ser-árbol), el hombre tiene primero que conocer, y reconocer, su vocación, es decir, adoptarla conscientemente y realizarla en libertad. Conocimiento y libertad son los indestructibles pilares de la educación, y ello por principio, desde su primer comienzo hasta su último punto final-si es que existe tal punto final.

La vocación de una persona significa algo firme, no algo fijado de un vez para siempre. Es algo que se va abriendo solo paulatinamente en cuanto que el hombre juega con el «material» de sus posibilidades, encamina sus decisiones y elecciones en una determinada dirección, se es fiel a sí mismo y hace así que su identidad como persona se manifieste a despecho de todos los cambios de condiciones y coyunturas temporales. Emmanuel Mounier ha utilizado exactamente para esta realización de la persona el concepto de vocación: «Esa progresiva unificación de todas mis acciones y, a través de ellas, de mis personalidades y estados, es la verdadera proeza de la persona. No se trata de una unificación sistemática y abstracta, sino mas bien del progresivo

descubrimiento de un principio espiritual de vida que no destruye lo que asume, sino que lo conserva y perfecciona al recrear lo mismo desde dentro. A este principio vivo y creador es a lo que llamamos en cada persona su *vocación*. Su obra principal no consiste en que es algo peculiar puesto que, al caracterizar al hombre de un modo peculiar, lo asimila a la humanidad de todos los hombres. Pero así como unifica, también es *además peculiar*. La meta de la persona es para la vocación en cierto modo algo interior: es la ininterrumpida persecución de esta misma vocación (Mounier 1987).

Es evidente que un proceso educativo que quiera animar al niño a reconocer su vocación y a realizarla en libertad, no puede ser concebido ni practicado sino como *diálogo*. Solo que aquí no se debe reducir indebidamente el concepto de diálogo habiendo de incluir por el contrario, en principio, todos los «lenguajes» en los que es posible la comunicación humana; y no debe comprender únicamente formas altamente desarrolladas, sino incluir también ya sus formas preliminares. Diálogo es tanto el discurso deontológico sobre un problema ético como la primera sonrisa o el primer grito de un lactante; la bien fundada ley, lo mismo que un saludo amistoso; el dogma teológico tanto como un fugaz gesto; una hora de clase tanto como un ocasional estímulo a pensar; tanto la literatura como la moda; la representación ejemplar de valores al igual que una amonestación ocasional, etc. Desde la perspectiva educativa, lo único importante es que este diálogo, si pretende ser pedagógico, halle su último criterio en el despertar y animar a la persona del niño, y reconozca al conocimiento y a la libertad en cuanto condiciones imprescindibles de su educación, es decir, que se oriente a la actualización de la persona. Al hablar de actualización nos referimos a que el niño siempre es ya una persona en potencia, es decir, en el campo de lo posible, pero que primero *debe convertirse* en ella en sentido actual, es decir, en el campo de la realidad.

El modelo de potencia y acto suprime la contradicción entre un concepto estático y otro actual de la persona, permitiendo reconocer la tarea educativa exactamente en medio de este campo de tensión entre lo que el niño *es* y lo que *debe ser*. La educación es entonces esa ayuda

que posibilita al niño el actualizar su ser-persona y, así, devenir más autónomo, emancipado, libre, responsable, y vivir en armonía consigo mismo, es decir, marcar su peculiar identidad y unicidad personal, bien sea a través de la representación ejemplar de valores, de ejemplos de vida vivida (incluida la enseñanza y la instrucción), del diálogo argumentativo o de otras medidas de una educación personal.

Esta actualización de seis teorías de la educación infantil temprana nos permite llegar a una breve conclusión. Cada una de las teorías consideradas puede manifiestamente exigir para sí una parcial justificación, y cada una de ellas se ve múltiplemente confirmada en la experiencia educativa y también en la investigación empírica. La importancia de la relación temprana entre madre e hijo y de una atmósfera de seguridad (familiar) no puede ser negada; la investigación del fenómeno de la privación, incluida también la evaluación científico-experimental de programas preescolares, lo han venido a confirmar insistentemente. Está igualmente fuera de duda que los niños pueden aprender más pronto y más efectivamente, que su comportamiento puede ser influenciado desde fuera, y su pensar y obrar encauzado por determinadas vías. La investigación del aprendizaje infantil temprano y una terapia comportamental de corte behaviorista ha descubierto posibilidades extraordinarias. Y también es plausible que el niño se halle más cerca de la naturaleza que el adulto, y que puede ser tomado en cuenta como correctivo frente a los fenómenos de entumecimiento y endurecimiento cultural. Igualmente convence la demanda de que la niñez no sea sacrificada en aras de un incierto futuro de adulto, sino conocida y reconocida en sus propios derechos. El vertiginoso desarrollo de la ciencia y la técnica con todas sus secuelas, nos ha llevado a considerar que el progreso cultural no ha de ser celebrado sin reservas y que bien puede derivar en amenazas para la naturaleza. Difícilmente se podría rebatir el hecho de que el niño dispone de algo así como un proyecto natural de vida y de inclinaciones, intereses y necesidades individuales; y diariamente se puede observar como los niños muestran diferentes decursos y tendencias en el desarrollo. La experiencia educativa esclarece siempre de nuevo cómo los niños aparecen felices y aliviados, casi como recién nacidos, cuando se les quitan obstáculos y barreras innecesarias, y cuando son liberados del

control opresor y del hiperproteccionismo. Y cualquiera que observe imparcialmente a los niños o juegue con ellos, bien sabe que ellos tanto pueden revelar en el juego lo más íntimo de sí, como también ser en él afectados hasta lo más profundo. Nadie cuestiona que a través del juego se puede aprender mucho más fácilmente, y que más de una inhibición psíquica puede ser disuelta a través de él. Impresionante ha sido aquí la prueba de Piaget sobre el origen del juicio moral en el juego infantil.

Si consideramos todo ello a la luz del proceso de personalización del niño, lo dicho no afecta entonces directamente a *fondo*, sino mediatamente a las *condiciones* de este proceso. Ello no quita su peso a ninguna de las otras teorías, aunque sí permite que el concepto de persona y la idea de la actualización de la persona aparezcan como un posible punto de integración de las diversas teorías. Según ello, el criterio ideal a establecer para la teoría y praxis de la educación infantil temprana, sería la cuestión, triplemente planteada en cada caso, de si el niño es entendido como persona (*antropológicamente*); de si la meta (*teleológicamente*) es vista en la actualización de la persona; y de si las medidas educativas (*metodológicamente*) están orientadas hacia esa meta o bien son adecuadas para acercar al niño a ella. Una tal comprensión -y ello no se puede silenciar- sitúa naturalmente a una cientifización de la educación infantil temprana (en sentido científico-experimental) ante límites insuperables que también tienen que ser tomados irrecusablemente como tales. Aunque si, a la inversa, está permitido rebajar o incluso renunciar a esta comprensión personal del niño y de la educación infantil temprana con miras a conferir un carácter aún más científico a este ámbito, es una cuestión que ha de mantener permanentemente en vela a los pedagógicamente responsables, en nombre de la persona infantil.

BIBLIOGRAFIA

- BÖHM, W.
1979 «La reforma de la educación preescolar como problema internacional». *Enfoques Educativos* 5. Santiago de Chile. 30-39.
- BÖHM, W.
1982 *La educación de la persona*. Buenos Aires.
- BÖHM W.
²1990 *Teoría y Práctica*. Madrid.
- FLORES D'ARCAIS, G.
1987 *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*. Brescia.
- MONTESSORI, MARIA
1910 *Antropología Pedagógica*. Milano.
- MONTESSORI, MARIA
1948 *What you should know about your child*. Adyar.
- MOUNIER, E.
¹⁴1987 *El personalismo*. Buenos Aires.
- MURRAY THOMAS, R.
1979 *Comparing Theories of Child Development*. Belmont (Calif.)
- RITZEL, W.
²1971 *Jean-Jacques Rousseau*. Stuttgart (¹1959).
- ROUSSEAU, J.-J.
1928 «Lettre No. 1961». *Correspondance Général de Jean-Jacques Rousseau*, Vol. 12. Paris. 205-217.

LA NIÑEZ

Mariano Moraleda Cañadilla

Introducción

Este estadio se extiende desde los 6 a los 10 años cumplidos. A este estadio se le conoce también en razón de los tres grandes fenómenos que le caracterizan, como «pequeña pubertad» «edad de la razón» y «edad de la escolarización» Pequeña pubertad debido a las profundas modificaciones fisiológicas que entre los 6 y 7 años señalan el paso de la infancia a la niñez. Edad de la razón porque en estos años es cuando se produce en el niño un claro viraje del sincretismo al pensamiento analítico y generalizante, del método de los ensayos y errores a la necesidad de comprender a través de las causas. Y edad de la escolarización debido a la importancia que este acontecimiento tiene en la socialización del niño.

Podría objetarse que los niños descubren la escuela ya antes de los 6 años. En general, ciertamente, los niños frecuentan a partir de los 4 años el parvulario o jardín de la infancia; pero esto no constituye una escolaridad ni una socialización debido al carácter «maternal» de estos centros. Como muy bien han demostrado R. Zazzo y Mme. Julien, el niño en estos centros se mantiene fundamentalmente individualista y crea una relación afectiva con la maestra, pero sin elevarse nunca a un verdadero aprendizaje de reglas o de automatismos sociales. Por la escuela, tan distinta de la maternal, el niño va a penetrar en un mundo nuevo de leyes diferentes, en el que se realizará su primera socialización.

En la práctica suelen distinguirse en la niñez dos períodos: uno que se extiende desde los 6 a los 7 años, y otro que se extiende desde los 8 a los 10.

El primero de estos períodos se caracteriza, sobre todo, por las profundas transformaciones psicofisiológicas que marcan el paso de la infancia a la niñez. Es un período de alteraciones no solo de la armonía corporal, sino también de la psíquica, que en los niños sanos produce tan solo inquietudes, agitación, mientras que en los más lábiles, de predisposición neuropática, puede originar conflictos y trastornos psicógenos.

Socialmente es un período de adaptación. Adaptación a las reglas, al grupo, a la clase, acompañada no pocas veces de conflictos y frustraciones.

El segundo período se caracteriza más bien por darse en él un desarrollo más continuo y homogéneo, de etapas menos bruscas.

Socialmente es un período de asimilación durante el cual el niño no solo almacena un cúmulo de conocimientos considerables para su edad, sino que aprende igualmente los mecanismos sociales y las actitudes que pesarán sobre el desarrollo de su vida social ulterior.

PARTE I

DESCUBRIMIENTO Y ORIENTACION EN EL MUNDO

1. La crisis de configuracion

Entre los 5 años y medio y los 6 empieza generalmente la metamorfosis que W. Zeller ha llamado «primeros cambios de configuración».

Consiste esta transformación en que las extremidades se alargan y robustecen; con lo cual la cabeza y el tronco ceden relativamente en importancia. Al final de este cambio domina la impresión de esbeltez.

Los niños adelgazan, sus brazos y piernas crecen aceleradamente; los contornos de las extremidades se modifican disminuyendo la cubierta de grasas, a la vez que se destacan más los músculos y articulaciones. El tronco parece detenerse en su crecimiento. El vientre, tan prominente en la segunda infancia, se reduce y se aplana. El talle se configura. En el pecho se destacan los músculos y costillas. La caja torácica se aplana según su diámetro anteroposterior, con lo cual pierde su forma cilíndrica. La amplitud de los hombros aumenta, y se destaca notablemente de la anchura de las caderas, ahora más reducidas.

En la espalda se forman las curvaturas fisiológicas: una concavidad vertebral a la altura del pecho una concavidad a la altura de los riñones. Al mismo tiempo el recubrimiento muscular de la espalda, cobra mayor fuerza y relieve. Las partes media e inferior de la cara comienzan a desarrollarse, con lo cual la frente aparece notablemente empequeñecida. El cuello se hace más largo y más robusto.

Todo este proceso viene a durar un año, o sea, por término medio hasta los 6 y medio o 7, aunque este cambio de configuración puede adelantarse. Por lo general, en las niñas suelen adelantarse con respecto a los chicos.

No existe regla fija para la aparición de estos cambios; cada uno de los fenómenos sigue un orden determinado: en unos casos afecta primero a las extremidades, mientras que la cabeza y el tronco conservan mucho tiempo su forma característica. Además, el cambio de configuración se produce de modo dispar afectando a las demás partes del cuerpo. Pero en todos los casos aparecen durante un tiempo mezcladas la forma antigua y nueva, en una superposición de rasgos propios de la infancia y niñez. Es decir, que en general se da en este desarrollo una falta de armonía. Al mismo tiempo de este desarrollo fisiológico en el niño, se completa durante los primeros años de la niñez su coordinación motora que le permitirá notables progresos en la escritura, dibujo, juego, manualidades, etc.

La fuerza crece de un modo regular, desempeñando desde los 6 años un papel importante en los juegos violentos de lucha y acrobacia

que hacen las delicias de los niños, para culminar a los 9 años con la edad de la fuerza en la que el niño no busca sino luchar, levantar grandes pesos, destacar por sus proezas físicas, a veces hasta el agotamiento.

Junto a estas características fisiológicas, cabe señalar, por fin, la gran movilidad y variedad de movimientos del niño de este estadio. Esto les originará no pocas dificultades, unas provenientes del desgaste y fatiga naturales, otras de los conflictos que esta tendencia provocará con sus padres y maestros. La propensión al cansancio es, en efecto, una tónica general, sobre todo del primer período de este estadio, debido, en parte, a los cambios del organismo, pero en parte también a esta tendencia a la movilidad a que acabamos de referirnos. Esto tiene como consecuencia una propensión a contraer enfermedades.

Esta crisis psicofisiológica hemos dicho que se desarrolla sobre todo al comienzo de la niñez entre los 5 años y medio y los 6, aproximadamente. Luego, poco a poco y a medida que se acerca el final de la niñez, el cuerpo vuelve a alcanzar un alto grado de simetría. Las inarmónicas proporciones del período del estirón ceden el puesto a una relación equilibrada de las extremidades entre sí y de ellas con el tronco y la cabeza. El aumento de estructura se corresponde con el aumento de corpulencia.

Los movimientos del cuerpo se van haciendo también cada vez más equilibrados y armónicos. Los niños adquieren la capacidad de controlar el cuerpo. Por lo general, son ágiles y mantienen bien el equilibrio. Por eso aprenden pronto nuevas formas de movimiento, como montar en bicicleta, patinar, trepar, nadar, etc. Su buen dominio del cuerpo está en relación, sobre todo, con la posición del centro de gravedad del mismo.

2. Percepción analítica

Los primeros años de la niñez se caracterizan porque el muchacho va a dar el paso definitivo de una percepción global y sincrética de las cosas a una percepción analítica. En el estadio anterior, la percep-

ción de las cosas era más bien global; de modo que tan solo los estímulos que resaltaban de un modo especial eran los que destacaban en la totalidad compleja. Por eso la impresión era borrosa e inexacta. Estas lagunas de percepción se suplían de modo subjetivo mediante la imaginación fantástica. Ahora, a los 6 años, en el niño empieza a dominar la percepción analítica. Esto quiere decir, en primer lugar, que el niño empieza a *distinguir* con mayor claridad *los objetos de un conjunto como independientes unos de otros*. Por ejemplo, sabrá distinguir, en el despacho de su papá, los libros de las sillas y demás muebles que se encuentran en él.

Quiere decir, en segundo lugar, que el niño comienza a tener *una percepción de esos objetos más detallada y analítica*; que empieza a ser capaz de distinguir las diversas partes de que se componen esos objetos: color, forma, sonido, olor, etc. Esta capacidad de «abstraer» rasgos parciales de cada objeto veremos que posibilitará en parte su capacidad para comparar y clasificar objetos según sus diferentes rasgos.

Debido a esta mayor capacidad de percepción analítica de la realidad, y debido también a la desvinculación de la percepción y la afectividad, se origina igualmente, en consecuencia, *una mayor exactitud y objetividad de la percepción y un menor subjetivismo*.

En relación con esto debemos mencionar otras dos propiedades importantes de la percepción del niño en esta edad:

- * El progresivo dominio de la percepción de la *forma sobre la percepción del color*. En los estadios anteriores, era el color (como impresión más global y difusa de las cosas) el que se imponía en la observación. Esto no significa que el infante no atiende también a la forma; sino que si lo hace, será en la medida en que ésta se presente con suficiente claridad. A partir de los 6 años, lo que se impone es la observación de la forma, que supone una percepción más analítica y menos global que la del color. Esta mayor atención a la forma contribuye no poco a una percepción más objetiva y exacta de las cosas.

- * Una aprehensión del *espacio* paulatinamente percibido como *más objetivo y desligado del propio cuerpo*. Así el niño podrá precisar las direcciones espaciales (derecha, izquierda, arriba, abajo) independientemente de sí mismo y solo en relación con los objetos.

3. Desarrollo de la memoria

Según experiencias de Binet, la capacidad de retención de los niños de esta edad es notoriamente *mecánico asociativa*. Es decir, los niños graban en su memoria contenidos sin preguntar por su significado. Esta facilidad de retención, superior sin comparación a la del adulto, le da una gran ventaja, en cuanto le posibilita el adquirir, en su contacto con las cosas y las personas, multitud de datos y experiencias sin grandes esfuerzos. Pero el inconveniente es que muchas de estas experiencias sin grandes esfuerzos. Pero el inconveniente es que muchas de estas experiencias no las comprende. De esto se desprende una aplicación pedagógica muy importante: interesa aprovechar esta gran memoria mecánica del niño que le favorece en la aplicación de múltiples conocimientos. Pero lo que no se comprende, se olvida pronto. Hay que ayudar al niño a esclarecer, examinar y ordenar sus experiencias; contrarrestar el aprendizaje mecánico ayudándole a penetrar y comprender las materias escolares antes de que las aprenda de memoria.

Por lo que respecta a *los contenidos de estas representaciones*, hay que destacar que son notoriamente *sensibles*. Es decir, su memoria es particularmente apta para conservar y reproducir vivencias de objetos o hechos que el niño ha experimentado por los sentidos. Lo que, unido a su creciente capacidad de percepción analítica, hace que sus representaciones sean *muy ricas en detalles* de lo visto, oído, captado, etc.

También aquí se desprenden consecuencias pedagógicas: si solo las impresiones de los sentidos pueden activar su pensamiento, también el «comprender» ha de pasar, ante todo, por el ver, oír, palpar. Cuando se tiene esto en cuenta, se es más indulgente con la curiosidad o

jugueteo del niño: todo tiene que tocarlo, comprobarlo, en todo tiene que meter la nariz.

También se caracterizan estos recuerdos por ser notoriamente vivaces, es decir ligados a experiencias en las que lo que más se ha destacado es la acción. Todo niño cuando cuenta algo que recuerda suele acompañar su descripción con movimientos y remedar en su cuerpo la acción que cuenta.

Es bien sabido que en esta edad algunos niños en ciertos casos pueden llegar a reproducir claramente y hasta en sus más mínimos detalles percepciones anteriores. Es el fenómeno conocido por «*eidetismo*». Se trata aquí de representaciones con carácter de percepción: el niño, al recordar, llega a ver, a oír, a oler, como si nuevamente estuviera percibiendo el objeto recordado. El profesor descubre la presencia de imágenes eidéticas en el alumno, por su actitud, mirada en el vacío descripción que hace de ellas, etc.

4. Aparición de una imagen más realista del mundo

El predominio del realismo sobre el subjetivismo del anterior estadio se apoya en varias adquisiciones de esta edad:

- a) En primer lugar, en la capacidad de *percepción analítica* y mayor atención a la forma de que ya hemos hablado.
- b) En la *mayor capacidad de observación*. Los niños de esta edad denotan una finura de observación que asombra. Captan multitud de detalles que escapan a los adultos y relacionan los que les interesan.
- c) Junto a la capacidad de percepción analítica y capacidad de observación, otro rasgo característico es *la distancia crítica* que adopta frente al mundo exterior. Esta actitud crítica se muestra en la expresión de su rostro: mientras el niño pequeño se entrega con ingenuidad con los ojos muy abiertos a las estimulaciones del ambiente, el niño de esta edad denota en su rostro y especial-

mente en la expresión de sus ojos una actitud crítica y analizadora.

La aparición del realismo puede observarse claramente en dos fenómenos característicos: en su modo de dibujar (de lo cual, hablaremos posteriormente), y en la *terminación de la edad de los cuentos*.

Como quiera que los cuentos suponen lo irreal, están en franca contradicción con la exactitud realista que hemos señalado. Pero así como la distinción entre lo real y lo no real no se va imponiendo sino progresivamente, el gusto por los cuentos no desaparece tampoco de la noche a la mañana con la entrada de la niñez.

Durante los 6 y 7 años el niño es aún muy sensible a los cuentos; el profesor debe tener muy en cuenta esto y saber que en estos años debe contarlos y, en ocasiones, dar incluso forma de cuento a sus enseñanzas. Pero a partir de los 8-9 años, el niño deja de creer en los cuentos. En este paso, con todo, se dan diferencias. Los niños imaginativos tardan más en dar este paso; los niños son más precoces en abandonar el gusto por los cuentos que las niñas.

A las mismas fluctuaciones se ven sometidas creencias tales como la de los Reyes Magos, Papá Noel, etc. A los niños, una vez alcanzado un determinado nivel de desarrollo, les parecen cosas tontas y las desdeñan.

5. El pensamiento

a) La capacidad para comprender y formar conceptos de objetos

Ya en el anterior estadio, el niño de 4-5 años era capaz de comprender y formar ciertos conceptos. Con el lenguaje, en efecto, el niño posee ya algunos conceptos. Mas en estos no se encuentran solo rasgos objetivos de las cosas, sino que también y sobre todo están *fundidos con vivencias afectivas* (deseos, estados de ánimo, etc.) y *experiencias prácticas, concretas y motrices*. Así, cuando a un niño de

esta edad se le puede decir qué es tal cosa, en su intento de definición se fija sobre todo *en su uso o en el material de que se compone*.

Con la nueva capacidad de percepción analítica y objetiva del mundo se incrementa en este estadio su capacidad para comprender el concepto de las cosas y definir las objetivamente. Mas esta adquisición habrá de ser también progresiva.

Oberer experimentando con niños de 7 a 13 años, hizo que éstos definieran una serie de conceptos y determinó cuáles eran los rasgos que aparecían en sus definiciones. He aquí algunos de sus resultados:

<i>Definición del concepto a base de:</i>	<i>7 años</i>	<i>9 años</i>	<i>13 años</i>
- vivencias centradas en el sujeto	81,1%	53,7%	19,6%
- vivencias centradas en el objeto	7,5%	32,1%	74,3%
- no clasificadas	4,4%	10,6%	6,1%

De estas investigaciones, Oberer deduce que los conceptos en esta edad tienen las siguientes características predominantes:

- * Tienen todavía una coloración intensamente *subjetiva*.
- * Son *intuitivos*. Es decir, definen los conceptos abstractos valiéndose de rasgos sensitivos (la enfermedad es cuando le salen a uno manchas rojas).
- * Se valen para definir, *dando ejemplos o describiendo los objetos* (delito es cuando se roba; un niño es el que puede saltar). Los conceptos están, pues, amarrados a una situación o vivencia determinada.
- * Se valen también para definir *contando lo que el objeto hace o para qué se usa* (botella es para beber; palo es con lo que se da una paliza). Los conceptos se interpretan, pues, de una manera dinámica y funcional.

- * Ocasionalmente, se encuentran definiciones que utilizan conceptos demasiado generales. Estos suelen usarse la mayoría de las veces en un sentido sumamente amplio y sin ofrecer los rasgos característicos diferenciales más detallados (el tendero es un hombre).

Utilizando las formas de expresión propias de la lógica, podemos resumir los rasgos descritos de la siguiente manera: los conceptos del niño de esta edad *no son todavía claros* (no están ordenados ni subdivididos), *son fluctuantes* (labilidad en lo que se tiene por esencial) y son, por último, *imprecisos* (de límites mal comprendidos).

En el curso de esta edad todo esto irá poco a poco variando. Pero solo hacia los 10 años logrará el niño la capacidad de abstracción y con ella la capacidad para comprender y formar conceptos tal como se da en el adulto.

b) La comprensión de las relaciones entre objetos

Hasta aquí hemos hablado de conceptos que designan objetos. Pero poco podría orientarse nuestro pensar si no relacionáramos unos con otros.

Ya veíamos cómo en anteriores estadios el infante infería, extraía de manera inmediata las relaciones entre las cosas de su manejo práctico. Con los órganos de los sentidos comenzó a experimentar directamente las relaciones *espaciales* (las cosas estaban más cerca, más altas, más separadas, etc.)

En estas relaciones pronto se incluyó en el anterior estadio la relación *tiempo*. Esta idea de tiempo evolucionará muy poco respecto a la segunda infancia. El niño no concibe aún la posibilidad de que exista un tiempo común para dos vehículos que se desplazan simultáneamente a velocidades desiguales por caminos paralelos. Por eso que no comprende que puedan detenerse al mismo tiempo en diferentes puntos de

parada y que la duración del tiempo sea la misma. No relacionan duración y sucesión.

De las experiencias primitivas del infante con el espacio y el tiempo se desarrolló también el conocimiento de la relación causa-efecto. Ante la pregunta del porqué de las cosas la explicación que se daba entonces era del tipo «si-entonces o cuando entonces» (si doy la vuelta al conmutador, se enciende la bombilla). Por coincidir ambos hechos en el tiempo y en el espacio, surge la impresión de que el primero ha sido causa del segundo. Este tipo de explicación es el que predomina también ahora hasta los 7-8 años. Duncker refiere un ejemplo muy gráfico. Al regresar de la calle, una ráfaga de viento cerró la puerta de la casa. En el mismo momento se encendió la luz del vestíbulo: alguien, por puro azar, había accionado el conmutador en otro piso. No obstante, a él le costó trabajo librarse de la impresión de que había sido el portazo quien había encendido la luz. Junto a este tipo de explicaciones, suelen también darse, cuando los fenómenos resultan al niño inasequibles o misteriosos, lo mismo que en la segunda infancia, las *explicaciones mágicas*. Este pensamiento mágico es favorecido por la poca capacidad crítica que en los 6-7 años se da en el niño: contempla el mundo de una manera ingenua, en su apariencia. Como es sabido, en esta edad cuesta trabajo que los niños corrijan sus propios trabajos como los de sus compañeros. Brunswik, que investigó sobre esta capacidad crítica de los chicos de 6-7 años, al proponerles dar su opinión sobre una serie de oraciones verdaderas mezcladas con oraciones falsas, encontró que estos niños se mostraban inseguros.

A partir de los 8 años, aproximadamente, el niño deja de dar explicaciones mágicas y del tipo «si-entonces» y comienzan a aparecer las explicaciones científicas con el uso adecuado de la conjunción «porque».

Muy significativo para determinar cómo comprende el niño de esta edad las *relaciones causales* es el uso de las conjunciones. Piaget nos indica que el niño emplea la conjunción «porque» en tres sentidos diferentes. La primera el «porque» *causal* (el niño se cayó porque resbaló con una cáscara de plátano); el «porque» *psicológico* (le pegué

porque me sacó la lengua); el «porque» *lógico* (la mitad de nueve no son cuatro, porque cuatro más cuatro son ocho).

Hasta los 7 años el niño hace un uso no específico de las tres formas. Por ejemplo, cuatro por dos no son nueve, porque la cuenta está equivocada. A los 8 años, el 80%, aproximadamente, emplea el «porque» causal de modo correcto, el 60% el «porque» psicológico y el 40% el lógico.

c) Las operaciones mentales

Los procesos mentales con los cuales se logran los progresos más importantes son las operaciones lógicas.

La mayoría de los niños no logra adquirir la capacidad para las operaciones lógicas de nivel abstracto sino a partir de los 10 años. No obstante, ya en este estadio y a partir de los 6-7 años el niño es capaz de realizar una serie de operaciones elementales y de naturaleza concreta, pues, para realizarlas, el niño tiene aún que apoyarse en la percepción y manipulación de los objetos concretos.

Estas operaciones lógicas son, según Piaget:

- * *Jerarquización de clases.* Por ejemplo, es capaz de dividir los animales por pares, en subclases. Ejemplo: no carnívoros; y comprenden que los carnívoros pueden, a su vez, subdividirse en otras subclases. Algunos niños, con todo, encuentran dificultad en comprender que un hombre pueda ser a la vez español y madrileño, por ejemplo.
- * *Crear un orden sucesivo u ordenación gradual de diferencias.* Por ejemplo, es capaz de colocarse por orden de estatura, responder a un orden alfabético, ordenar pesos, distancias, etc.
- * *Usar diferentes formas para alcanzar un mismo resultado (operación de sustitución).* Por ejemplo, es capaz de usar diferentes combinaciones de monedas para formar la misma suma; o

diferentes combinaciones de pesos, volúmenes, para expresar la misma cantidad. Por ejemplo: una hora = 4 cuartos = 2 medias horas = 60 minutos.

- * *La comprensión de las relaciones simétricas.* Tiene su origen en la relación anterior. Es decir, los niños comienzan a entender que en una igualdad las distancias no se alteran sea cual fuere la dirección en que se midan. Así, por ejemplo, llegan a comprender que si una hora = 60 minutos, 60 minutos son iguales a una hora. Que si Juan es hermano de Pablo, Pablo es hermano de Juan.
- * Otra de las relaciones que es capaz de entender es la de *multiplicación de clases* (o capacidad para clasificar o describir objetos atendiendo a varios sistemas a la vez). Por ejemplo, considerando simultáneamente la forma y color, se puede llegar a las cuatro subclases de objetos que pueden describirse en relación con ambos sistemas a la vez. Un objeto puede ser cuadrado rojo-cuadrado azul y círculo rojo-círculo azul.

forma			
cuadrado		círculo	
rojo	azul	rojo	azul

- * Igualmente le es posible comprender las *relaciones entre diversas series*. Por ejemplo, es capaz de identificar en un plano de calles la zona A₁. Ejemplo típico de esta operación es el juego que en esta edad comienzan a practicar los niños, llamado «caza de acorazados o barcos».
- * *Relaciones inversas.* Como su denominación lo indica, son las que varían en dirección opuesta: si Pepe tiene tantos años más

que Pili, Pili nació tantos años más tarde. Es un tipo de relación que solo se comprende a partir de los 9 años.

- * *Arbol genealógico de clases.* Tanto en clases como en series una agrupación en que un término corresponda a otros varios origina un árbol genealógico de clases: los hermanos respecto a sus hijos establecen relaciones asimétricas.

d) Aparición del pensamiento abstracto

Ya hacia los 10 años, final de la niñez, aparece en los niños la facultad de abstracción. Es decir, de poder prescindir de los contenidos parciales, no esenciales a la realidad percibida, en favor de los esenciales. Con esta aptitud va vinculada la de *comprensión del sentido de las leyes*: el chico llega a entender que los fenómenos particulares están sometidos a leyes generales en la que dichos fenómenos encuentran su explicación.

Explicar no significa otra cosa que subordinar el caso particular a una ley general. Tal es el razonamiento que se utiliza en Ciencias Naturales, Física, Química, etc. Igualmente vinculada a esta aptitud se encuentra la de *formular auténticas definiciones y formulación de juicios*. Mas todas estas aptitudes no se dan, como hemos dicho, sino muy al final de la niñez, y esto de modo muy incipiente. Por eso que de ellas se tratará más particularmente en el próximo estadio, la pubertad.

6. Del habla a la lengua

El desarrollo del lenguaje está estrechamente vinculado al del pensamiento, así como a la influencia de la educación.

Uno de los principales progresos en el desarrollo del habla es el *enriquecimiento del vocabulario*. En este desarrollo, el porcentaje de sustantivos disminuye a la par que aumenta el de verbos y adjetivos, así como los adverbios y nexos. La naturaleza de voces es cada vez más heterogénea: si en la infancia son los vocablos sensoriales los que predominaban, en la niñez serán los abstractos los que cada vez vayan

apareciendo con más frecuencia. Lo que no significa que siempre los entiendan, como ya hemos visto. La escuela realiza en esto una obra de nivelación entre los niños, entre su vocabulario usual, aunque siguen siendo los ambientes familiares, callejeros (amigos), así como la Tv quienes mantienen la máxima influencia sociocultural en la selección de voces y en su uso. En cuanto a la cantidad de palabras aunque resulta difícil su medida, parece ser que entre los 6 y 12 años el léxico llega a duplicarse. Se acepta como dato que es mayor la comprensión léxica que la fluidez verbal.

El paso más decisivo en esta etapa lingüística, con todo, es el de la progresiva *gramaticalización del habla*. Dicha habla se somete a un progresivo ejercicio sistemático e intensivo de intelectualización, que, aunque coarta de momento la espontaneidad individual, favorece sus potencialidades comunicativas: aprendizaje de tiempos, declinaciones, sintaxis, etc.

Con la maduración del pensamiento y la gramaticalización coincide la evolución de la sintaxis o estructuración lingüística que revela una mayor matización y expresividad. Sin entrar en estadísticas propias, más bien de la psicociología puede decirse que las estructuras oracionales del niño español en este estadio son las siguientes:

- a) El niño de 7 y 8 años construye de modo predominantemente oraciones atributivas y predicativas simples con algún complemento y oraciones yuxtapuestas. Menos frecuentes son las oraciones compuestas, coordinadas y, sobre todo, subordinadas. Las subordinadas se reducen casi a las de relativo.
- b) El niño de 9 a 10 años emplea mucho menos las oraciones atributivas y más las predicativas simples y compuestas. Las oraciones subordinadas y compuestas las emplea más que en los 7-8 años, pero su ampliación es moderada.

La iniciación en la composición escrita contribuirá no poco a esta gramaticalización de la lengua. En esta composición la forma narrativa

es para él la más sencilla . La descripción le resulta más difícil (dispone de pocos adjetivos y en el predomina la actividad).

La expresión de ideas es ignorada, al menos que la educación escolar la provoque.

PARTE II

LA AFECTIVIDAD Y SOCIALIZACION

1. La evolución de la afectividad durante la infancia

En la evolución afectiva del niño durante este estudio cabe distinguir dos fases bastante diferentes:

a) *Una fase de transición correspondiente a los primeros años de la niñez (6-7 años aproximadamente)*

Las profundas transformaciones psicofisiológicas que, según veíamos, señalan el paso de la infancia a la niñez, se reflejan de modo notorio en la vida afectiva a través de los siguientes fenómenos:

- * *La propensión al cansancio* originada por los cambios bruscos del organismo y que se demuestra por la propensión en esta edad a contraer enfermedades.
- * *La gran labilidad de los sentimientos de ánimo.* Su estado de ánimo cambia a menudo rápidamente de un extremo al otro, de la risa al llanto, tan pronto están retozones y alegres como sin el menor motivo descontentos y malhumorados.
- * *Las fobias nocturnas.* Las historias y relatos adecuados despiertan fácilmente el miedo y el horror. A veces en los sueños gritan y gesticulan. Esta predisposición a asustarse puede decirse que es una reacción inconsciente ante la inseguridad del propio ser que surge en el comienzo de la niñez, inseguridad que proviene del hecho de haber superado las antiguas formas de la

infancia sin que aún las nuevas formas de la niñez hayan cristalizado.

- * *La propensión al descontento.* El niño ya no encuentra satisfacción con los intereses y formas de actividad que hasta ahora le llenaban. Pero tampoco termina de encontrar los nuevos intereses y actividades propias de la nueva edad. De ahí la actitud frecuente de indecisión y la queja que suele oírsele de que se encuentra aburrido, que no sabe qué hacer.

b) Una fase de serenidad emocional correspondiente a los 8-10 años aproximadamente

Tras la excitabilidad y labilidad propias del cambio de configuración, la conquista del medio ambiente conseguida gracias a la consolidación de su sistema motor, las nuevas facultades psíquicas y el aumento de sus contactos sociales producen en el niño de esta edad dos tipos de actitudes características:

- * *Una tónica general de serenidad emocional.* El desarrollo de su voluntad permite, además, al niño un mayor control de sí, de sus reacciones externas, de sus manifestaciones emotivas. Sus miedos y fobias nocturnas o diurnas suelen también desaparecer.

Esta tranquilidad emotiva es el ambiente propio para el notorio desarrollo intelectual propio de este segundo período de la niñez. Y, viceversa, el avance de su evolución intelectual dotará al niño de elementos psíquicos para el control de sus emociones. Tal capacidad de inhibición contribuirá a crear un período equilibrado.

- * *Una actitud optimista.* El sentimiento de fuerza y vigor físico de esta segunda fase se exterioriza también en el niño en su estado de ánimo alegre y optimista

El buen humor, libre de toda preocupación, capaz de las más atrevidas travesuras y la alegría desbordante suelen caracterizar a

los niños de esta edad si se desarrollan en condiciones normales. Fácilmente reprimen los temores pasajeros sustituyéndolos por pruebas de valor que corresponde a su ideal de un chico modelo.

- * *Un alto sentimiento de sí mismo, de su propio poder.* El rendimiento corporal da al niño una sana confianza en su fuerza física; su recién adquirido saber y sus nuevas aptitudes intelectuales le prestan, asimismo, confianza en su capacidad psíquica. Pero puesto que aún le faltan reflexión y crítica de sí mismo, el niño llega en esta edad fácilmente a sobreestimarse: característica de esta edad es una ingenua presunción.

Este sentimiento de su propio poder se manifiesta en el niño de múltiples maneras en su comportamiento: en su modo de hablar y de actuar denota que ha desaparecido la timidez de la infancia; los chicos, en particular, se orientan a veces por un ideal de virilidad en el que la fuerza y la autoafirmación son las características dominantes; poder más, correr más, ser más fuerte, saber más, etc.

- * El sentimiento de sí le lleva también a *un afán de hacerse valer*: el niño quiere que se le valore. Por eso se examina a sí mismo críticamente y modera ahora más sus gestos, las cosas, atendiendo a la repercusión que puedan tener. El niño no quiere quedar en ridículo, sobre todo, ante los adultos y los compañeros de la misma edad; desea ser considerado como importante, por lo que busca la superioridad en la fuerza, en las heroicidades deportivas. El vanagloriarse y despreciar a los otros chicos empieza ahora a ser tónica de la edad. De todos es conocido que el origen, muchas veces, de mentiras y robos no es otro que este afán de hacerse valer; esto debe tenerse muy en cuenta por los padres y educadores.

En las chicas este afán de hacerse valer se manifiesta por su especial cuidado del físico, peinado, vestidos, adornos, así como por el deseo de ser estimadas.

2. La socialización del niño durante los primeros años de escolarización (6-7 años aproximadamente)

El ingreso en la escuela marca el punto, como ya hemos dicho, en que el niño empieza poco a poco a independizarse de la familia. Aunque el pequeño sigue todavía pegado a sus padres y hermanos, ahora comienza a establecer contactos con sus compañeros de la misma edad. Ya se podía observar esta nueva orientación en el período preescolar (2.^a infancia). Pero la vivencia que de su «despegue» tenía entonces el niño es solo de una ruptura temporal, momentánea, del vínculo familiar, ya que el contenido de la vida infantil en el seno de la familia no se diferenciaba esencialmente del que tiene en el parvulario y en los grupos de juego libres. Pero ahora en la clase todo es distinto; la rigurosa división del tiempo, el nuevo tipo de afectividad, la nueva forma de relación con los maestros, las nuevas relaciones con los compañeros exigen del niño un constante esfuerzo de adaptación.

a) El tránsito del niño de la situación hogareña a la situación escolar: el destete afectivo

Al ingresar el niño en la clase, sus relaciones con los otros se ven sometidas a profundas transformaciones. Hasta ahora el niño se caracterizaba por su egocentrismo, por las dificultades que tenía en admitir la individualidad de los demás, por su apego a los padres, a los que amaba con amor captativo. Ahora en la escuela ya no es el centro de las atenciones y cuidados; tendrá que aceptar el compartir la solicitud del maestro con los demás que tienen el mismo derecho a ello; tendrá que tener en cuenta a los otros, hacerles ciertas concesiones, aceptar intercambios con ellos, soportar no ser siempre admirado, mimado y amado...

A este desgaste de fuerzas que le supone su constante esfuerzo de adaptación al nuevo grupo, se añade el producido por los nuevos trabajos escolares, que polarizan ahora su atención, sin olvidar que en estos primeros años las profundas transformaciones psicofisiológicas eran también origen en el niño de no poca fatiga y cansancio.

Lo ordinario entonces y como consecuencia de todo esto, es que coincidiendo con el ingreso en la escuela, se produzca en el niño una cierta regresión al apego afectivo de los padres y al egocentrismo. El niño, cuando vuelve a casa, busca una especie de compensación dando la impresión de que se vuelve más niño, se torna caprichoso, exigente y en ocasiones, tiránico. No quiere hacer sus deberes, sino a condición de que su madre permanezca a su lado, la cual debe vestirle todas las mañanas para ir al colegio, porque, al parecer, ha olvidado el aprendizaje de esta función. Se comporta con encubierto egoísmo tratando de que se le sirva en todo sin corresponder por su parte en nada, manifestando su descontento con gritos, cólera, desabrimiento y lágrimas.

Gran parte de los niños de esta edad tiene como un doble rostro según donde se encuentren; y así se muestran desagradables, tiránicos y pueriles en casa, mientras que con sus compañeros, o en casa de algún amigo, son encantadores, simpáticos, atentos. Todo sucede como si su marcha evolutiva hacia la maduración se realizará bajo el signo de la ambivalencia: por un lado desea convertirse en mayor; mas, por otro, puesto que resulta fatigoso y arriesgado, se teme. De ahí que se trate de buscar un refugio donde poder seguir siendo niño; escogiendo a tal efecto el hogar, el cual conserva el sabor de esa edad dichosa e irresponsable que está en trance de perder.

En esta fase es frecuente, según veíamos, encontrar en los niños trastornos caracteriales y afectivos más o menos ligeros, tales como agitación nocturna, movimientos desordenados, tics, muecas y, en una palabra, inestabilidad motora; o sea, descargas del tono muscular sometido a una tensión cotidiana difícilmente soportable. Mientras no sean muy importantes o molestos, resultan útiles en el sentido de que tienen función de descarga liberadora.

En ocasiones la crisis aparece bajo una forma más grave, y las manifestaciones de cólera y angustia pueden llegar a transformarse en verdaderas fobias y obsesiones, con un pánico invencible ante la idea de tener que volver al colegio; búsqueda de protección contra peligros imaginarios, necesidad de un verdadero ritual para acostarse intran-

quilidad respecto a que las puertas estén cerradas, profunda preocupación por enfermedades o accidentes posibles, etc.

b) El ingreso del niño en la escuela, la estructura grupal de la clase

Cuando un niño ingresa en un centro docente, psicológicamente ingresa en una clase no en una escuela o un colegio. Del centro escolar no alcanza a conocer ni su amplitud arquitectónica ni su naturaleza institucional ni su envergadura de clases y alumnos. Para él la escuela es su profesor, los compañeros, y un local concreto con cuyo mobiliario se irá poco a poco familiarizándose.

El niño entra rápidamente en contacto con el profesor, frente al cual siente al principio un cierto temor respetuoso. No así con sus compañeros.

Cierto que en la clase se forman en seguida grupos aislados de dos a cinco niños que, no se conocían antes de ir a la escuela, o entre los cuales existe una simpatía especial. Pero la clase como un todo es una formación organizada artificialmente y tarda mucho tiempo en constituirse como comunidad.

La clase reacciona a lo sumo en algunas ocasiones como masa, cuando irrumpe por cualquier motivo en gritos de alegría o reacciones de pánico.

El niño recién entrado en la escuela no se siente afectivamente unido a toda la clase ni a cada uno de sus condiscípulos. El hecho de que éstos se ajusten con frecuencia unos a otros, como el que traten de conseguir las preferencias en la atención del profesor por ciertos regalitos al mismo, demuestra que no existe todavía un verdadero sentimiento de solidaridad entre ellos.

Quien da cohesión a este grupo artificialmente formado es el profesor, líder y jefe indiscutible, en razón de su fuerza y su prestigio de adulto, de las extraordinarias funciones que desempeña, así como de los lazos afectivos que establece con los niños. En muchas ocasiones,

al igual que ocurría en el parvulario, el maestro es una prolongación, o una compensación, de su relación paternofamiliar.

Debido precisamente a este papel privilegiado del maestro en el primer año escolar de los niños, su influencia en la adaptación de éstos puede ser decisiva. De ahí que debe ayudarles cuidadosamente a salvar los primeros temores y celos; lo cual no siempre es fácil conseguir cuando se trata de niños mimados, hijos únicos, etc. También debe ayudarles a ganar su confianza, creando para ello una atmósfera cariñosa y cordial.

c) Formaciones de los primeros grupos informales

Cuando la clase se encuentra en una situación de espontaneidad, por ejemplo, el recreo, pronto suelen surgir los primeros grupitos. El motivo que les lleva a juntarse suele ser la necesidad de jugar a algo determinado, el hecho de ser vecinos de calle, el estar en los pupitres juntos, el haberse conocido antes de venir a la escuela, etc.

La estructura interna de estos primeros grupos, de número de miembros variado, todavía es poco diferenciada y firme. Es cierto que a veces surgen algunos cabecillas que quieren dominar a sus compañeros. Pero su autoridad suele durar poco tiempo, ya que a esta edad no suele valorarse críticamente a los compañeros, y ya que también la unión es relativamente inconsistente.

Es caso distinto cuando se trata de grupos infantiles formados fuera del aula o de la escuela, en los que se juntan niños de diferentes edades. Debido a esa diferencia de edad, poseen una estructura más sólida; ya hay «cabecillas» y también cierta división su función. Como ha comprobado Hetzer, en los grupos de juego durante la infancia los líderes suelen ser, por lo general, los niños de más edad.

d) La relación del niño con su maestro

Ya veíamos la importancia que tenía el maestro a los ojos del niño que ingresaba en clase. Esta importancia se acrecienta en el sentir

y pensar de los discípulos durante este primer período hasta casi pasados los 8 años. Esto puede observarse, por ejemplo, en lo mucho que estiman su autoridad, comparable al principio con la de la autoridad paterna y, más tarde, incluso superior a ella en muchas ocasiones. A veces es verdaderamente curioso ver como un niño defiende frente a otros, o incluso frente a sus padres, la autoridad del profesor. «El profesor ha dicho» significa tanto como: alguna locuta, causa finita».

Para los padres puede ser frecuentemente penoso darse cuenta de que ahora ellos ya no significan tanto para sus hijos; pese a esto, deben apoyar la autoridad del profesor y evitar la menor crítica de él ante su propios hijos, aunque sea justa, pues la estimación incondicional del profesor supone a esta edad un requisito fundamental para que el alumno progrese en su trabajo y en su formación. El éxito de la enseñanza depende, con mucho, del trabajo conjunto entre familia y escuela; y ambas partes deben prestar su colaboración.

3. La socialización durante la segunda mitad de la niñez (8, 9 y 10 años aproximadamente)

La mayor tranquilidad emotiva de esta segunda fase, así como las múltiples adquisiciones psicológicas (capacidad para colocarse en el punto a vista del compañero y capta sus intenciones, capacidad crítica, etc.) posibilitan en el niño el desarrollo de una serie de procesos que van configurando poco a poco su socialización.

a) La cada vez mayor necesidad de camaradería y amistad

Aunque aún a los niños no los separe de sus padres gran cosa, el afán de hacerse valer que, como veíamos, les caracteriza durante estos años, les empuja a reunirse con los de su misma edad, que comparten sus intereses y sus preferencias. Así resulta ahora difícil a los padres mantener a los hijos mucho tiempo en casa. Tan pronto como llegan de la escuela, arrojan la cartera a un rincón y se marchan a la calle; apenas se toman tiempo para comer, y menos aún para realizar las tareas escolares.

Los *chicos* sienten ahora una gran necesidad de *camaradería*; o sea, de unión en vistas a actividades y gustos comunes (juegos, deportes), como corresponde a la actividad notoriamente objetiva del sexo masculino. Las *chicas*, en cambio, tienen ahora un deseo de *amistad*; es decir, de unirse a alguien por una cierta inclinación y simpatía, aunque esta amistad se hace todavía principalmente en lo exterior; en llevar el mismo peinado o vestido, en escribirse cartitas, etc. La amistad en pleno sentido de unión íntima no aparecerá sino más tarde, en la adolescencia.

b) La cada vez mayor conciencia de las relaciones entre los condiscípulos

La aparición de la actitud crítica en esta fase de la infancia influye un poco en un sentido de llevar al niño a una mayor apreciación de los valores de sus compañeros y de la necesidad de la relación y cooperación con ellos. Desde luego no son aún los auténticos valores personales los que el niño llega a apreciar en los compañeros; sino más bien su aspecto físico, su conducta y su trabajo. No obstante, su unión o elección ya no es puramente afectiva, sino que la efectúan a partir de un juicio crítico, que es, en definitiva, quien le proporciona las razones suficientes para aceptar a los compañeros o rechazarlos. La presencia de esta *actitud crítica* supone, pues, una *mayor conciencia de las relaciones humanas*. Por otra parte, esta mayor conciencia del valor de los compañeros, y el valor de la relación con ellos, le lleva a *ampliar el número de camaradas* y a formar grupos.

c) La cada vez mayor estructuración grupal de la clase

A esta mayor conciencia de los valores de la relación y de la necesidad de cooperación entre los compañeros está vinculada la cada vez mayor estructuración grupal que va presentando la clase. Ahora la clase es cada vez más una formación social unitaria, con una estructura interior relativamente fija; cada alumno se va sintiendo íntimamente unido a este todo. No solo reconoce la unión que existe entre todos, sino que también se siente responsable de lo que ocurre en la clase. Cada clase se diferencia ahora claramente, como unidad, de las clases

paralelas. En cada una impera un espíritu determinado, un sistema no escrito de juicios de valor, normas de conducta, etc. Este «espíritu» se establece no solo por el promedio de los alumnos, sino también algunas veces por algunos que sobresalen en lo bueno o en lo malo. Todo profesor sabe esto por experiencia. Cuando entra por primera vez en una clase al comienzo de curso o durante él, por encargo profesional, se encuentra con este «espíritu» que reina en la clase como una atmósfera indefinible. También a un alumno nuevo al principio le cuesta orientarse; si se quiere adaptar, tiene que someterse al espíritu de la clase. Entre alumnos de clases paralelas raramente se dan amistades y juegos en común las clases, se pelean con frecuencia entre sí y, después de su unión, forman distintos bloques que duran a veces mucho tiempo.

La facultad de adoptar una actitud crítica frente al rendimiento y éxitos de sus condiscípulos, permite al niño formarse un juicio sobre la posición de cada uno de los que componen su clase; así se llega a formar un conocimiento sobre *la jerarquía de los condiscípulos*. K. Reininger demostró que existe en cada clase, además de una jerarquía general, una serie de jerarquías especiales en cada una de las actividades (por ejemplo, fuerza física, aritmética, amistad, etc.). De acuerdo con su particular facilidad para una cierta actividad, todo el mundo tiene un puesto en estas jerarquías especiales, de la cual resulta a la vez su posición en la jerarquía total.

A parte de esto en la clase, y la medida que se va estructurando, puede observarse la aparición de una serie de papeles o tipos especiales: el bromista, el fanfarrón el forzado, el raro, el sabelotodo, etc. La estructuración de la clase, con todo, sigue modelos diferentes, según se trate de chicos o de chicas.

Entre los chicos la clase tiende a convertirse, más que entre las chicas, en una comunidad cerrada con gran espíritu de solidaridad, a la cabeza de la cual suele estar un «cabecilla». Este alumno, que goza de gran admiración, no suele distinguirse por sus sobresalientes dotes psíquicas, sino más bien por su actividad física, su valor, sinceridad, camaradería. Casi siempre suele poseer dotes de tipo general, además

de una perspicacia práctica para la vida. A la cabeza de las jerarquías especiales se encuentran los que sobresalen en cada actividad particular; éstos se subordinan al «cabecilla» en todas las cuestiones referentes a la comunidad de la misma, pero se recurre a ellos en las actividades especiales.

Entre las chicas la clase no suele convertirse tanto en una comunidad cerrada, sino que se inclinan más a la formación de pequeños grupos. Ciertamente se organizan también según una cierta jerarquía; pero lo que decide, de acuerdo con su actitud personal, es menos la ambición del afán de poder que la simpatía. Además, las relaciones de anteposición y subordinación no son en las chicas tan características como en los chicos; lo cual se basa en que no es la valoración competitiva lo que determina la estructura del grupo, sino la inclinación a estimar y ser estimado. A esto se debe también el que la aceptación unánime de una «cabecilla» de la clase sea mucho más rara, ya que para ser la más popular, la chica tiene que granjearse la amistad general; y esto es difícil, ya que la hegemonía dentro de la clase de chicas cambia frecuentemente. A esto se añade el que la niña se halle más dispuesta que los chicos a someterse a la influencia de la profesora y preocuparse de las opiniones que tienen sobre ella. Aprenden más por afecto a su profesora que por interés objetivo. Por eso exigen de la que domina sobre la clase que coincida con la voluntad de la profesora y tenga buenos rendimientos en clase.

d) La aparición de las pandillas o grupos de iguales

Particular importancia en el proceso de socialización de los niños de esta edad la tienen las pandillas o grupos naturales que suelen aparecer ya en el primer período de la niñez (6-7 años) y que se incrementan de modo notable en este segundo período (8-10 años). Estas pandillas son homogéneas en cuanto a la edad y en cuanto al sexo. Si el niño busca la pandilla, es porque necesita de ella para autoafirmarse. Los chicos de mayor edad le desvalorizan y le hacen sentirse pequeño. Por eso que en general no se les acepta. Sin embargo, cuando en una pandilla hay un chico de más edad, por lo general suele ser el cabecilla.

En esta edad existe también un rechazo mutuo entre chicos y chicas. El motivo es en gran parte sociocultural (la costumbre impone papeles y costumbres diferentes a unos y otros): pero también es debido a la mayor precocidad de maduración de las chicas sobre los chicos.

Las pandillas suelen *formarse de modo espontáneo*. Al comienzo (6-7 años) basta con ser de la misma calle, barrio, escuela, etc. Pero a partir de los 8 años se opera una cierta *selección de sus miembros* según ciertos controles informales del grupo, el modo de ser el individuo, su modo de actuar, etc. Al «nuevo» suele someterse a ciertas pruebas y, según su capacidad para superarlas, la pandilla le mostrará por su aceptación o rechazo que puede seguir, o que debe abandonarla. Como señala Hollingshead, la pandilla va a esta edad posee una tabla de valores más o menos como la cual determinará a quién habrán de admitir, y cómo habrá de censurarse al que no se ajuste a esos valores.

Las relaciones entre los miembros de la pandilla son diferentes según la edad de los niños. Globalmente pueden distinguirse dos períodos: uno de *autocracia*, entre los 6-8 años en el que la pandilla se organiza en torno a un cabecilla, quien no pocas veces impone su voluntad de modo más o menos déspota: se muestra arbitrario, favorece a sus amigos, se atribuye los mejores papeles, si el juego no le agrada lo cambia, etc.

Un segundo período a partir de los 8 años, en el que se robustece progresivamente el carácter *democrático* de la pandilla empieza a ser grupo en el que opinan todos y en el que el líder se elige más de acuerdo a sus cualidades sociales; este líder, al perder importancia en la marcha del grupo, puede ir variando según su competencia personal y las funciones que se propone desarrollar el grupo.

La pandilla suele organizarse en torno a una serie *de actividades* diversas según la clase social, que en cierto modo dan cohesión al grupo: juegos de todo tipo, excursiones aventuras, etc. Ciertas actividades pueden lindar con el gamberrismo. En muchos casos los chicos

pueden llegar a realizar en grupos actividades que solos no se hubieran atrevido a realizar debido a que en la pandilla sienten acrecentar su propio poder a la vez que ven amparada su agresividad en la masa. Por lo general, ya en esta edad los miembros de la pandilla comienzan a evitar en estas actividades tanto la fiscalización de los adultos, como el espionaje de los miembros de otras pandillas o chicos de clase.

Para aumentar el sentimiento de pertenencia al grupo y proteger su identidad, las pandillas suelen utilizar un nombre característico que muchas veces se toma de la calle o vecindad o de los libros o películas. Suelen utilizar también señales secretas, santo y seña, lenguajes desconocidos, insignias en forma de brazaletes u otros objetos que lleven todos los miembros de la pandilla. Igualmente usan ceremonias de iniciación en las que se comprueba la habilidad o resistencia física de un nuevo miembro antes de admitirlo en el grupo. Los muchachos suelen emplear, más que las chicas, alguno de estos recursos para crear la lealtad dentro de la pandilla, y para hacer que cada miembro sienta lo importante que es ser aceptado.

El lugar de reunión puede ser la esquina de la calle, un granero, un cobertizo, un solar, una casa deshabitada, el patio del colegio, etc. El lugar de reunión ideal permite un mínimo de interferencias y vigilancia por parte de los adultos; proporciona al mismo tiempo oportunidad para actividades favoritas de los miembros.

La pandilla tiene una importancia primordial en la socialización del chico. La edad de la pandilla es una época de profunda transformación; época en la que el niño comienza su vida como individuo y termina como miembro de un conjunto social. Havighurst ha dicho que la pandilla puede ayudar al niño de cuatro maneras: 1) entablando contacto con sus compañeros de edad y aprendiendo a comportarse de una forma socialmente aceptable por sus compañeros; 2) desarrollando una conciencia racional y una escala de valores con los que sustituir a los valores morales de sus padres que aceptó como conciencia autoritaria; 3) aprendiendo conductas socialmente apropiadas, tales como la forma de gustar de la gente y disfrutar de la vida social y las actividades

de grupo; 4) consiguiendo la independencia personal por tener satisfacción emocional de la amistad con sus compañeros.

En su mayor parte la pandilla favorece el desarrollo de *buenas cualidades*. Enseña al niño a ser democrático, a ajustar sus deseos y acciones a los del grupo, a cooperar con éste, a desarrollar habilidades que le permitan hacer lo que hacen sus compañeros y a eliminar el egoísmo y el individualismo. Al mismo tiempo desarrolla el autocontrol, el juego limpio, el valor, la justicia, la resistencia, la lealtad, la fidelidad, la lealtad al jefe, etc. En su competición por lograr el rango, el niño intenta mejorar y transformar sus intereses egocéntricos en intereses de grupo.

Por otro lado, la vida de pandillas favorece también el desarrollo de *cualidades indeseables*, como son el uso del «argot» y de palabrotas, picardías, chistes verdes, actitudes de desprecio a las reglas y personas de autoridad, alejamiento, del hogar, actitudes de desprecio hacia los sujetos que no son de la pandilla y derrumbamiento de ideales establecidos en el hogar. La mayoría de estos efectos suelen ser transitorios. Una de las cosas más valiosas que un niño aprende por ser miembro de una pandilla consiste en valorarse a sí mismo de modo realista. En el hogar, en donde hay un partidismo originado por el cariño de los padres, el niño aprende a pensar en sí mismo igual que sus padres piensan de él como una persona «superior». En la pandilla este partidismo personal no existe. Al chico le ven de modo realista sus compañeros de grupo y le juzgan según lo que dice o hace. Conforme el niño descubre con su contacto diario con los miembros de la pandilla lo que los otros piensan de él, comienza a reexaminar el concepto de sí mismo y a ver si se ajusta a la realidad. Si sus compañeros muestran agrado por él, pensará favorablemente de sí mismo y se convertirá en una persona que se autoacepta.

La influencia socializadora de la pandilla hace al miembro de ella una persona mejor adaptada. Un niño que nunca ha pertenecido a una pandilla queda privado de muchas experiencias de aprendizaje. Como resultado su conducta no da muchas veces la medida de las exigencias sociales. Es probable que desarrolle un concepto distorsionado, poco

realista, de sí mismo. Si no pertenece a la pandilla porque no hay ninguna que le acepte a él, piensa de sí mismo como una persona inferior y sin valor. Si el no pertenecer a una pandilla se debe al aislamiento geográfico, lo probable es que desarrolle sentimientos de martirio y que envidie a quienes tienen el privilegio de disfrutar de lo que él desea. Si, por otro lado, su no pertenencia a una pandilla es voluntaria, aprenderá a conceptuarse como «raro» y «diferente».

Con el tiempo un niño que ha sido rechazado por una pandilla, o que voluntariamente se aparte de ella porque le produzca poca satisfacción, es probable que tenga una actitud negativa generalizada hacia las actividades sociales.

e) La cada vez mayor debilitación de los lazos afectivos que le unen con sus padres

Paralela a esta tendencia centrífuga que le lleva a buscar a los compañeros de la misma edad y a integrarse en los grupos iguales, pero también en relación con la aparición del pensamiento crítico y deseo de emancipación, suele observarse en los niños de este estadio, pasada la crisis de destete afectivo, una progresiva debilitación de los lazos afectivos que le unían a sus padres en el anterior estadio. Cuanto más importancia adquiere la «cabeza», tanto más relegado queda, en efecto, en él «el corazón». Especialmente los chicos rehúyen las demostraciones de ternura, sobre todo en presencia de sus compañeros. Esto, como es natural, duele mayormente a la madre, y puede dar lugar a algunos conflictos con los familiares.

f) El incremento de su actitud crítica frente a sí propio y a los que le rodean

Objetivo de esta actitud crítica que, como hemos visto, se incrementa en el chico de modo considerable sobre todo a partir de los 8 años, es tanto su propia persona, como las personas mayores que le rodean y a la realidad sociocultural que éstas le transmiten.

Ch. Bühler informa que los niños de 9 años reflexionan tanto sobre las cosas que hacen como acerca de las repercusiones de su conducta sobre los que le rodean; a ello les impulsa un intenso afán de hacerse valer, del que ya hemos hablado antes. De aquí que se preocupen por mejorar su rendimiento sometiéndolo a una tosca crítica, por mejorar las condiciones previas para lograrlo, que comparen sus facultades con las de otros niños, etc.

Esta actitud crítica ante el propio rendimiento y esta preocupación por la imagen que de él tienen los demás actúa en él como freno haciéndole perder espontaneidad, sobre todo cuando se siente observado: en su gesto, movilidad, circunspección en la manifestación de lo que piensa o siente, etc.

Esta actitud crítica se dirige también frente a las personas mayores que le rodean padres y educadores. Mientras el niño de 6-7 años se encontraba aún muy ligado a la autoridad, y su actitud frente a los adultos carecía de crítica, ahora observa críticamente a éstos, examinando sus palabras y acciones con arreglo a su rectitud, objetividad y valor. Para esta evaluación moral se vale del código de costumbres que rige a su alrededor.

En la escuela presta particular atención al hecho de si el profesor es justo, o sea, si trata a todos los alumnos de la misma forma; pero también tiene en cuenta a sus camaradas y amigos, atendiendo a los trabajos que realizan en la escuela, a sus facultades, a su aspecto corporal, etc.

g) Una mayor frialdad afectiva

Esta se observa, sobre todo, en los chicos hacia los 9-10 años; lo cual lleva a veces a dar la impresión de que no tienen corazón ni sentimientos compasivos. Relatan accidentes sin conmoverse, escuchan con interés objetivo relatos sobre acciones crueles, observan fríamente a personas que tienen un defecto físico, llegando incluso a burlarse o reírse de ellas. Estas reacciones se deben -dice Remplein- a

su *dificultad para comprender el dolor y la pena* de los demás, ya que de esto no tienen ellos experiencia.

También con los animales muestran muchas veces dureza de corazón. Participan con interés en las matanzas de los animales; con fría actitud animada únicamente por *el afán de conocimiento*, observan no solo cómo los matan, sino también cómo los descuartizan, para ver cómo son por dentro. De una manera muy especial se manifiesta esta frialdad en la inclinación de los chicos de esta edad a molestar y gastar bromas a los mayores.

4. Factores psicologicos de este estadio relacionados con las diversas situaciones academicas y las reacciones paterno-magistrales ante las mismas

Si queremos hacer una mención especial a los éxitos y fracasos escolares durante la niñez, es en razón a la transcendencia que en el futuro de la formación de la personalidad del chico pueden tener estos éxitos o fracasos. Los éxitos y los fracasos escolares vienen definidos por las «notas» o «evaluaciones».

Durante los primeros años escolares, la tónica general del rendimiento suele ser de éxito; pero a medida que se avanza en los cursos escolares, cuando las materias se diversifican y las dificultades aumentan, se hacen más presentes los fallos. Estos primeros fallos no suelen influir en gran medida en la personalidad del niño, a menos que medie el adulto. Son numerosos los casos de resultados escolares objetivamente desastrosos para el adulto, que el niño, sin embargo, acepta sin darles mayor importancia; o que no son aceptados por el niño como tales fracasos, ya que no se sentían atraídos por esa materia y, por lo mismo, no se llegaron a interesar por ella.

Quien hace sentirse fracasado al niño es, en general, el adulto; unas veces porque supervaloriza el rendimiento escolar en detrimento de todas las demás posibilidades de rendimiento de la persona; otras, porque es él quien de modo unilateral y muchas veces injusto le señala

unos niveles de rendimiento culpabilizando en exceso su no consecución.

En general, los fracasos escolares durante los primeros años de la infancia no suelen influir en gran medida en el desarrollo futuro de la personalidad del niño, sino cuando éstos se repiten y bajo el influjo de los adultos llegan a crear en él una tónica de impotencia y desvalorización. Más peligrosos son estos fracasos a partir de los 8 años, período en el que el nascente sentimiento de sí y del propio poder pudiera haberse seriamente dañado.

En última relación con la situación de fracaso escolar en estos años suelen estar las inadaptaciones familiares, escolares y características.

PARTE III

INTERESES Y PRODUCCIONES

1. Diferenciación y consolidación de intereses

El realismo crítico propio de este estadio trae consigo un aumento de los intereses. En la segunda infancia ya se habían hecho sentir estos intereses; pero aún entonces se hallaban muy subjetivamente determinados: si se interesaba por las cosas, era solo por un deseo de jugar o por necesidades personales prácticas. Ahora ya no es la satisfacción de necesidades subjetivas lo que le estimula su interés por las cosas, sino las cosas mismas, su deseo de conocerlas y comprenderlas.

Paralelo al aumento de interés se da, sobre todo en el segundo período de este medio, una progresiva consolidación de los mismos. Es decir, que mientras en la infancia los intereses eran muy lábiles y se dirigían, según los deseos momentáneos, tan pronto a un objeto como a otro, ahora se fijan en determinados objetos de un modo más persistente y fijo. Esta consolidación lleva incluso en los últimos años de la niñez a una cierta polarización, como lo demuestran los estudios sobre

las preferencias de los chicos en la escuela por determinadas materias y esferas del saber. Lo cual lleva aparejada no pocas veces una pérdida de ductilidad con sus consiguientes obstáculos para el aprendizaje de materias que no son de su inclinación.

En la polarización de los intereses se muestra de modo notorio y progresivo la diferenciación de sexos. Hoy se discute seriamente la base psicológica de esta diferenciación de sexos. La moderna antropología indica que la raíz de estas diferencias de intereses no es psicológica sino sociocultural: es la sociedad quien pone sexo a las cosas y a las personas. Sea lo que fuere, el hecho es que estas diferencias están ahí, se dan entre los niños y, mientras que no se erradiquen, habrá que tenerlas en cuenta al estudiar el comportamiento del niño.

Según las predisposiciones naturales, el sexo y los incentivos que le presenta el medio en el niño acrecientan y consolidan ciertos intereses generales que ya hicieron su aparición en el pasado estadio, tales como el interés sexual, el interés moral, el interés religioso, el interés por el juego. Ocasionalmente se presentan también en algunos individuos intereses más particulares, tales como el interés por el dibujo, por el coleccionismo, las cosas técnicas, etc. De unos y otros vamos a ocuparnos a continuación.

2. Evolucion psicosexual

a) La situación de «latencia» sexual según el psicoanálisis

El período comprendido entre los 7 y los 11 años aproximadamente es calificado por los ortodoxos del psicoanálisis como de latencia sexual. Con ello quieren indicar que el niño atraviesa durante estos años una situación en la que disminuyen espectacularmente las tendencias e intereses sexuales de los niños. Atribuyen este estancamiento a una disminución de la tensión libidinal, la cual, en este estadio, es más débil que en los precedentes. Así, a un estadio de elevada actividad sexual, sucede otro de actividad distendida.

En realidad, los freudianos no afirman que desaparezca toda actividad sexual en el niño de esta edad. Se dan ciertos comportamientos, es cierto, mas esto no son sino residuos de conductas aprendidas en estadios anteriores. No son sino supervivencia de comportamientos que normalmente deberían desaparecer.

Resulta difícil decir -afirma A. Collette- sobre qué datos objetivos se basan los teóricos ortodoxos del psicoanálisis para sostener la hipótesis de una disminución libidinal y de un debilitamiento de los intereses sexuales. No se ve bien por qué los instintos bruscamente habrían de perder su potencialidad y por qué unos intereses que hasta ahora iban «in crescendo» habrían de desaparecer. Ciertamente hay un cambio de conducta psicosexual en el niño durante este estadio: el niño es más recatado, su conducta sexual es menos ostensible. Pero esto no supone en modo alguno, como nos lo demuestra una fina observación de los niños de esta edad en un ambiente espontáneo, que sus intereses, e incluso su actividad psicosexual, hayan desaparecido ni disminuido. Habrá que buscar, pues, la explicación de este cambio de conducta en otras causas.

b) La aparición del pudor como factor de inhibición

Ciertamente que -sobre todo en la segunda fase de la infancia, período de relativa tranquilidad en el desarrollo psicofisiológico y afectivo- se da también una débil actividad glandular (mayormente de las gónadas) que podría explicar en parte una disminución de la tensión sexual. Mas ¿cómo explicar la desaparición, al menos aparente, del otro elemento, el psíquico de la psicosexualidad? Sin duda la explicación más acertada de que la conducta psicosexual se muestra en los niños de esta edad menos ostensible no es tanto la disminución de la libido o el descenso de actividad de las glándulas cuanto un factor de naturaleza psicosocial: el incremento de la actividad crítica del niño que le torna más sensible a las normas educativas y a las críticas del ambiente, y le hace perder su espontaneidad.

Fruto de esta mayor sensibilidad es el pudor sexual. El niño, a esta edad, ya no consiente en modo alguno exhibir su cuerpo, sobre

todo ante los mayores, sino que incluso tiene miedo de hacer en público sus necesidades. Este pudor se acentuará aún más entre los 9 y 12 años. Prueba de que el origen de este pudor es, en gran parte, social, es que éste se da sobre todo en los niños de clase alta y familias más moralizadas más que en los de familias pobres o menos moralizadas.

c) La curiosidad sexual

Sería falso, con todo, inferir del hecho de que los niños en esta edad sean sexualmente menos espontáneos que se interesen menos por lo sexual. Pese a la aparición del pudor, según Hurlock, el interés sexual, lejos de decrecer, aumenta; solo que se comparte únicamente con los compañeros de edad y grupo, ya que los niños han aprendido que se les castiga a veces si los manifiestan.

Este interés se manifiesta en los niños de esta edad por su curiosidad por todo aquello que se refiere a lo sexual: en particular en el mecanismo de la procreación. He aquí un dato objetivo que puede ser ilustrativo: Según una encuesta nacional realizada por J. Alcalde, el 63,7% de los niños encuestados se había informado de lo referente a la procreación entre los 6 y los 11 años. De ellos, con todo, el 18,6% lo había hecho a través de sus padres y educadores, mientras que el 65,6% lo había hecho en conversaciones con amigos o compañeros de la misma edad.

Este interés se manifiesta igualmente con frecuencia mediante la exploración de los órganos sexuales. A los 6 años -dice Hurlock- es corriente que los niños se dediquen a exploraciones mutuas. Hacia los 8, este interés se polariza en miradas recíprocas y furtivas a los órganos sexuales, chistes obscenos que ríen estrepitosamente y bromas groseras sobre el sexo. A partir de los 9 años pueden aparecer juegos de manos de naturaleza más o menos homosexual, la masturbación y la observación de las parejas que ven a su alrededor y el contarse «confidencias» más o menos escabrosas o el intercambio de cromos prohibidos. La mayor parte de los juegos de naturaleza homosexual,

como los actos de masturbación, no son en esta edad sino una forma de exploración e investigación sexual.

d) El interés heterosexual

Respecto a las relaciones entre ambos sexos, ya dijimos al hablar de los grupos que, sobre todo en el segundo período de la niñez, se acusa un progresivo desdén de las niñas por los niños a los que acusan de brutos y un sentimiento de superioridad de los chicos sobre las chicas a las que acusan de tontas. Esta rivalidad se irá acrecentando hasta los 10 años, punto máximo del antagonismo entre los dos sexos.

Los estudios sociométricos realizados por Moreno muestran que si a los 6 años el 27% de los niños en los colegios escoge compañeros de sexo opuesto, solamente el 2,5% lo hará a los 10 años. En cambio, las parejas de amigos del mismo sexo pasan del 9% al 27% entre los 7 y 11 años.

3. La evolución del juicio moral y de la conducta moral

a) Líneas generales de evolución

Según las experiencias de Piaget, confirmadas en su interpretación por Cruchon, en la evolución del juicio moral durante este estadio cabe distinguir tres períodos: Uno, entre los 6 y 7 años, en el que la moralidad del niño sigue siendo, como en el período anterior, heterónoma y realista. Lo que viene a significar que el niño de esta edad aún no diferencia el bien del mal: las cosas son buenas o malas según las manden o prohíban los mayores. Lo importante no es la buena o mala intención del que ha actuado, sino la fidelidad con que se ha cumplido la materialidad de los preceptos.

El segundo período se extiende entre los 8 y 9 años. Se caracteriza porque en él empiezan a adquirir una cierta independencia la bondad o maldad de las cosas del hecho de que lo hayan mandado o no los mayores. Es decir, no ve que lo moral sea algo que dependa de la voluntad de los padres, sino que tiene una validez propia. Igualmente

comienza a darse cuenta de la importancia que tiene en el valor moral de una acción la intención del que la ha realizado.

Un tercer período, por fin, que se extendería entre los 10 y 11 años, caracterizado porque en él el niño empieza a pensar que un juez que no tuviera en cuenta las intenciones ni circunstancias en que ha sido realizado un acto, podría ser injusto.

No hay que atenerse demasiado rígidamente a los años que marca Piaget como tránsito de un período a otro. La verdad es que, según manifestaciones del mismo Piaget, unos períodos cabalgan sobre otros. Aparte de que en la rapidez de su recorrido influye no poco la inteligencia de los individuos, el ambiente cultural y la educación moral recibida.

b) Una mayor conciencia de la autonomía de lo moral

Uno de los indicadores, por tanto, del desarrollo moral que experimenta el niño de ese estadio, es su cada vez mayor aptitud para distinguir el bien del mal. Es decir, el niño ya no ve lo moral como algo que depende de los padres, sino que adjudica a los preceptos y prohibiciones una validez propia.

Cuando el niño es educado religiosamente, relaciona lo moral con los preceptos divinos. Este asociar lo bueno y lo malo con la autoridad suprapersonal de Dios puede significar un paso decisivo hacia la formación de una conciencia personal, aunque aún no pueda hablarse de ello con toda plenitud en esta edad.

Mas esta asociación, debido al modo como se realiza, puede ser, por el contrario bloqueadora de un desarrollo. Lo mismo que para el pequeño lo bueno y lo malo venía a ser tanto como coincidencia o no coincidencia del comportamiento en las normas que le imponían los padres, para el niño de este estadio lo bueno o lo malo puede llegar a ser tanto como compatibilidad o incompatibilidad de la conducta con los diez mandamientos de la Ley de Dios. En este aspecto, su actitud frente al Decálogo puede, y de hecho lo suele ser con frecuencia,

ingenua: el niño acepta estos mandamientos sin hacer de ellos un problema y los ve, por así decirlo, como preceptos casuales del libre albedrío de Dios, no como la expresión de una leyes necesarias, que radican, en último término, en la esencia de Dios. Y del mismo modo que durante algún tiempo el motivo primario que inducía al niño pequeño a ser bueno era el mismo al castigo de los padres, hasta que se impuso como fuerza determinante el amor hacia ellos, del mismo modo el motivo primario que induce al niño de esta edad a ser bueno es el temor de Dios; el temor a sus castigos en este mundo y en el otro.

c) Una mayor discriminación entre la responsabilidad personal y responsabilidad social

Ya hemos visto cómo el niño, hasta los 6 años, se juzgaba culpable cuando quebrantaba la voluntad de los padres; y se juzgaba tanto más culpable cuanto mayor era objeto material de la desobediencia, independientemente de la intención que había llevado a realizar el acto: romper un jarrón grande en un acto de distracción era más grave que romperles un vaso para hacerles rabiar.

En este estadio, a partir de los 6-7 años, el niño comienza a distinguir, confusamente al principio y a partir de los 8-9 años cada vez con mayor claridad, entre la moral de los actos materiales y la de la intención, entre la falta personal resultante de un acto conocido como malo y llevado a cabo a pesar de todo y un acto socialmente punible, sin ser, sin embargo, culpable formalmente, por no haber sido premeditado; entre una falta moral y un error cometido; entre la responsabilidad social y la personal.

Esta distinción puede llevar al niño de finales de este estadio a algunos conflictos con la autoridad de sus mayores, sobre todo cuando éstos no llegan a deslindar en sus juicios sobre la conducta del niño entre ambos tipos de responsabilidad.

A la distinción entre la responsabilidad social y personal hay que añadir la existencia entre la responsabilidad social y responsabilidad ante Dios. Fácilmente el niño suele situar a Dios a la misma altura de

los legisladores, quienes no se adentran en la intención ni en las circunstancias atenuantes. No pocos datos de la enseñanza religiosa tradicional invitan por demás a esta representación; el castigo impuesto al hombre por una falta original no cometida por él, así como bastantes narraciones bíblicas.

d) La relación entre la falta y el castigo

Un matiz ético interesante es el de la relación entre la falta moral y el castigo. Ya veíamos que el niño del anterior estadio estaba convencido de que existía una justicia inmanente en el universo. Es decir, de que a todo mal seguía automáticamente una desgracia y a todo bien un premio. Esta creencia se inspira, según Piaget, en la mentalidad animista del niño de esta edad que le llevaba a atribuir intenciones al universo, a semejanza de los adultos. Esta creencia en la justicia inmanente se prolonga en este estadio, según investigaciones de Mlle. Rambert, colaboradora de Piaget, hasta los 7 años en el 86% de los niños, entre los 7 y 8 años en el 73%, entre los 9 y 10 años en el 54%, y entre los 11 y 12 en el 34%.

Esta justicia inmanente, aunque no es propiamente religiosa, no obstante y como consecuencia de la educación, no pocos niños suelen vincularla a la voluntad de Dios. Jahoda llegó a constatar en una investigación la existencia en los niños de esta edad de dos tipos de creencia: la creencia en una justicia inmanente pura y la creencia en una justicia inmanente por intervención divina. Llegó también a constatar que la curva de los que creían en una justicia inmanente pura tendía a disminuir de un 93% a los 6 años a un 34% a los 11-12, mientras que la curva de los que creían en una justicia inmanente por intervención divina tendía a aumentar.

La creencia en esta justicia inmanente es, como hemos dicho, fruto del pensamiento animista del niño, pero puede verse también acrecentada por las deficiencias de la educación.

e) *Las nociones morales*

Según una encuesta de G. Wallon, las mayores faltas para el infante de 3 a 7 años son el insulto, la desobediencia y el juramento. De los 7 a los 12, por el contrario, las infracciones peores son la *mentira* y el *fraude* escolar, así como el *robo*.

J. Piaget, que ha estudiado el sentido de ambos tipos de infracciones en este estadio, llega a las conclusiones siguientes:

- * El criterio moral sobre la *mentira* y el *fraude escolar* tiende a adquirir una cierta autonomía a medida que crece el niño, desde los 7-8 años en los que si la mentira es algo malo, es porque los mayores la castigan, hasta los 10-12, en los que piensa que la mentira es algo malo aunque no se castigue, ya que perjudica la confianza mutua. G. Cruchon, con todo, piensa que aun en estos últimos años influye en el respeto del niño por la verdad el miedo. Si el niño pasa por el miedo de que se sepa algo que puede ser amenazador para él, es porque sobre este temor se impone un temor más fuerte, el de decepcionar a sus compañeros o verse desprovisto de su confianza. Si en otras ocasiones el niño miente al profesor, es porque sobre la culpabilidad de hacer algo que está mal, domina en él el miedo a ser cogido «in fraganti» por la autoridad. Algo similar cabría decir del acto llamado «copia» en la que el niño se ve en el conflicto entre pasar por la vergüenza de no saber o la de verse abandonado por los compañeros. No hay que olvidar lo sensibles que son a la camaradería los niños de esta edad.
- * En cuanto al *robo*, ya en el anterior estadio tenía clara la conciencia de obrar mal cuando cogía algo a los demás. Con todo, solo es a partir de los 7-8 años cuando el niño comienza a considerar esta falta como algo independiente de la autoridad. Para entender el robo en los niños, también hay que considerar otros factores que intervienen en él: el ejemplo de

los compañeros, la búsqueda de una compensación al afecto que le falta, los sentimientos de inferioridad, etc.

Cuadro 1

Etapas del juicio moral de Piaget

<p>La teoría de Piaget sobre el desarrollo moral en los niños puede resumirse haciendo una división del pensamiento moral de éstos en dos grandes etapas secuenciales. (Adaptado, en parte, de Kohlberg, 1964, y Hoffman, 1970).</p>		
	Etapa I	Etapa II
<i>Conceptos morales</i>	Moralidad de la restricción o moralidad heterónoma.	Moralidad de cooperación o moralidad autónoma.
<i>Punto de vista</i>	El niño considera un acto como totalmente bueno o totalmente malo y piensa que todo el mundo lo considerara en la misma forma.	El niño puede colocarse en el lugar de otros. Ya que no es absolutista en los juicios, ve la posibilidad de más de un punto de vista
<i>Intencionalidad</i>	El niño tiende a juzgar un acto en términos de las consecuencias físicas reales, no de la motivación subyacente.	El niño juzga los actos por sus intenciones, no por sus consecuencias.
<i>Reglas</i>	Obedece las reglas porque son sagradas e inalterables	Reconoce que las reglas fueron hechas por las personas y que éstas mismas pueden cambiarlas. Se considera tan capaz de cambiarlas como cualquier otro.
<i>Respeto por la autoridad</i>	El respeto unilateral conduce a un sentimiento de obligación de guiarse por las normas de los adultos y obedecer las reglas de éstos	El respeto mutuo por la autoridad y los iguales permite al niño valorar sus propias opiniones y capacidades a un nivel más alto y a juzgar a las personas en forma más realista.
<i>Castigo</i>	Está en favor del castigo severo y expiatorio. Cree que el castigo en sí mismo define la maldad de un acto:	Está en favor de un castigo recíproco, más leve, que lleve a la indemnización de la víctima y ayude a re-

	un acto es malo si produce un castigo	conocer al culpable el por qué su acción fue mala, conduciéndolo así a reformarse
«Justicia inmanente»	Confunde las leyes morales con las leyes físicas y cree que cualquier accidente o percance físico que ocurra después de una mala acción es un castigo enviado por Dios o por cualquier otra fuerza sobrenatural.	No confunde los percances naturales con un castigo.

4. Evolución del sentimiento religioso

Aunque son pocos los estudios verdaderamente profundos y científicos sobre la religiosidad de este estadio, no obstante nos basaremos sobre ellos al intentar trazar un esbozo de dicha religiosidad del niño de 6 a 10 años. También aquí intentaremos diferenciar, en la medida de lo posible, los dos períodos que diferencian la infancia.

a) *La noción de Dios*

La noción de Dios es, evidentemente, el centro del pensamiento religioso. Esta noción depende, como ya hemos indicado anteriormente, de factores psicológicos (el desarrollo de la inteligencia y de la afectividad) como de factores socioculturales (instrucción religiosa, el tipo de relaciones familiares, etc.).

Guiándonos por los cuatro autores que han estudiado más de cerca y con métodos científicos el pensamiento religioso del niño, a saber: A. Gesell, T. Thun, R. Goldman, y M. R. Patino, los niños de 6 y 7 años se imaginan a Dios por analogía con sus padres. El niño de esta edad comienza, como consecuencia de su pensamiento analítico y crítico, a descubrir las limitaciones de sus padres; y entonces transfiere esas cualidades que se había imaginado anteriormente en sus padres, a un Ser superior, al que idealiza.

La cualidad que más resalta en esta imagen es el poder: Dios es el autor de todas las cosas, el que todo lo puede, capaz de trasladarse a cualquier parte, de hacerse inmenso o pequeñísimo, de pasar a través de las paredes etc. Este Dios todopoderoso de estos años no solo es fruto de la transferencia de algo que desde niños han admirado en sus padres, sino también del pensamiento mágico de los niños de 6-7 años. La curiosidad intelectual y el pensamiento analítico llevan ahora a preguntarse por el porqué de las cosas que le rodean. Al no encontrar explicación ante muchos hechos que le desbordan, encuentra entonces esa explicación misteriosa en Dios.

Pero este Dios, aunque poderoso, no es un Dios lejano a los hombres, sino próximo y cercano dispuesto a protegerles o castigarles según se porten bien o mal. El niño encuentra cosa normal que el bien sea recompensado y el mal castigado, y esto ya en este mundo, de modo automático. Jahoda ve en esta creencia restos del animismo punitivo y protector al cual ya hemos hecho referencia.

La imagen coherente de los padres, a la vez buenos y capaces de castigar, puede ser también un elemento importante, según Cruchon, al tratar de conciliar en la imagen de Dios estos dos atributos en apariencia contrarios. Igualmente es posible -sigue afirmando Cruchon-que, cuando en los padres se da un notorio desequilibrio entre ambas funciones (padres excesivamente autoritarios o permisivos), se proyecte su imagen sobre la que los niños se hacen de Dios originando deformaciones difíciles de corregir posteriormente.

A partir de los 8 años el niño, aunque sigue representándose atropomórficamente a Dios, tiene ya una idea de su inmaterialidad y espiritualidad. Barbey y Thum ratifican este hecho afirmando que, cuando a los niños de 8-10 años se les pide que describan la realidad de Dios, muchos rehúyen la respuesta indicando la imposibilidad de semejante intento. Otros recurren a símbolos como el sol, el fuego, etc., para despojar a Dios de toda apariencia humana, añadiendo además que no se le puede comparar. Pero si se les pregunta cómo es Dios, contestaban afirmando de El aquellos imperativos que más importancia tienen en su axiología: Dios es servicial, misericordioso, feliz, etc.

Esta nueva representación de Dios es lo que lleva a Deconchy a hablar de un antropomorfismo moral. Sin duda alguna que esta espiritualización de Dios está motivada, en gran parte, por la instrucción y el ambiente social. Mas sobre todo pensamos que es fruto de la maduración progresiva del pensamiento.

Esta espiritualización va acompañada, no obstante y pese a lo que se pudiera pensar, por una mayor conciencia de su realidad. Para el niño de 8 años Dios no es el personaje de hadas o el personaje fantástico; se lo imagina real como a los hombres aunque al mismo tiempo dissociado de éstos, situándole en un más allá. Una tal representación de Dios concebido como universal y trascendente a todo signo concreto no será posible, con todo, al niño sino a los 11 años.

También es interesante observar cómo a partir de los 8 años y a medida que el niño comienza a salir de los miedos de la infancia, éste no experimenta ante Dios el mismo temor que antes. Esta observación la confirma Mc Dowell en los resultados de una encuesta a más de 2.000 niños católicos de 9 a 17 años. Al pedir a éstos los cuatro calificativos que mejor convenían a Dios, entre los escogidos predominaban, con mucho, los referentes al amor, generosidad, ternura sobre los referentes al temor, justicia, severidad, etc.

Su mayor preocupación por la equidad moral y la importancia de la responsabilidad personal en los actos morales puede llevar ya a algunos niños de 9-10 años a no admitir tan fácilmente el que los hombres puedan recibir ciertos daños de Dios si no son culpables. Ante las desgracias, la muerte, etc., piensan que Dios debe ser justo pero no saben cómo. El pecado original y ciertos castigos de Dios en la Biblia les desconciertan.

b) El escepticismo de los 6-7 años

Un hecho significativo, relacionado con el espíritu realista y el declive del dominio de la fantasía de los niños de 6-7 años, es el que en algunos de ellos comienza a observarse, según Gesell, un cierto escepticismo acerca de los temas religiosos. Al niño de esta edad no le

preocupa tanto la presencia de Dios en el mundo. Este escepticismo puede incluso desembocar en alguna duda cuando la religiosidad del anterior estadio estuvo en demasía impregnada de lo maravilloso.

Pese a todo, al comienzo de la niñez los padres tienen aún demasiada ascendencia sobre la religiosidad del hijo como para que las creencias de éste puedan resquebrajarse.

c) La primera crisis religiosa

Coincidiendo con la aparición del pensamiento crítico, suelen aparecer en algunos niños hacia los 9 años las primeras dudas religiosas. Los motivos de credibilidad son ahora menos emotivos e intuitivos y más lógicos. El pensamiento realista supera ya las fantasías y se enfrenta con una realidad que no le permite aceptar explicaciones fáciles.

Un elemento alimentador de duda es el hecho de enfrentarse su pensamiento crítico con ciertos puntos admitidos antes ciegamente y que ahora siente como contradictorios o incomprensibles: la bilocación, la existencia de seres espirituales, ciertos milagros, etc. Otra fuente de duda puede ser también el declive de la autoridad paterna; la falta de solidez percibida en sus argumentos.

Mas al mismo tiempo esa crisis religiosa es ocasión para algunos niños para ascender a una etapa superior de maduración. La crisis religiosa puede llevarle a motivar más sólidamente sus creencias: el niño comenzará a creer por la bondad misma del hecho propuesto a su creencia, por el testimonio de la Biblia, de la Iglesia y no solo por la autoridad paterna o adulta en general.

d) La oración

La religiosidad del niño se manifiesta de modo completo en la oración, ya que en ella no solo se condensan los contenidos de las creencias, sino también las modalidades afectivas suscitadas por la relación con lo trascendente.

Hasta los 8 años el niño aún raramente reza solo; casi siempre lo hace cuando los demás rezan (en familia, en la escuela). Las fórmulas que suele emplear entonces son las aprendidas. De los términos que usa en ellas no tiene sino una comprensión vaga. En este sentido puede decirse que la oración del niño en estos años es exterior y despersonalizada.

Al mismo tiempo la oración del niño antes de los 8 años se caracteriza por ser egocéntrica y mágica. Goldman corrobora esta afirmación deduciendo de una amplia encuesta que en esta edad los niños, aunque son capaces de rezar por otros, en sus oraciones individuales son ampliamente egocéntricos; estas oraciones -añade- se refie -ren más a objetos o favores deseados que a preocupaciones de orden moral y están animadas de una especie de fuerza mágica.

Cruchon matiza esta afirmación indicando que estas tendencias egocéntricas y mágicas en la oración, aunque vinculadas en gran parte a las características del pensamiento del niño, pueden ser también debidas a una deficiente educación que invita a los niños a orar para «conseguir» algo más que para hablar con Dios o de una defectuosa explicación de la eficacia de la oración, de la virtud de los ritos religiosos y de los sacramentos.

Las profundas transformaciones del pensamiento y de la afectividad que acontecen en el niño a partir de los 8 años repercuten también en la oración.

A partir de esta edad el niño ya es capaz de hacer sus oraciones personales por intenciones que él se busca sin recurrir a fórmulas hechas; lo que manifiesta su mayor iniciativa y autonomía. La oración pierde también buena parte de su carácter egocéntrico del período anterior para tomar un carácter más preocupado: por los demás, correspondiente a la socialización de esta edad. Lo cual nada impide que la oración del niño en esta edad siga siendo aún, en muchas ocasiones, interesada y mágica como en el período anterior: reza para triunfar, para curarse, para evitar una desgracia, etc.

Pero el niño a partir de los 8 años orienta su interés cada vez más al mundo material y social que le rodea, al trabajo escolar, al grupo de compañeros. Esto hace que ya no se sienta absorbido por lo divino como antes. Y en consecuencia que la oración sea menos frecuente. Pese a su capacidad de hacer oraciones personales, el hecho es que pronto suele limitarse a rezar en los momentos establecidos oficialmente (en el colegio, familia, iglesia), sirviéndose para ello de las fórmulas hechas que muy a menudo le anegan y resultan impersonales.

e) El descubrimiento de la institución religiosa

Para el niño, antes de los 7 años, existe una identificación casi total entre grupo social, grupo familiar y grupo religioso en una cohesión afectiva que los engloba a todos. A partir de los 7-8 años, coincidiendo con el proceso de socialización (entrada en la escuela, relaciones con los amigos), aparece la primera diferenciación entre estos grupos. El grupo religioso emerge como una realidad social bastante bien definida, a la que se refieren los valores religiosos, como actuación de experiencias específicas.

Este descubrimiento e inserción en una determinada institución religiosa favorecen en el niño un tipo de religiosidad muy concreto, que pone al niño en contacto con personas, ritos, símbolos, expresiones verbales y no verbales de las que puede tener experiencia directa. La religiosidad del niño va progresivamente configurándose como una conducta religiosa. Una pregunta de fondo lleva consigo esta experiencia: ¿Es capaz el niño de percibir en su conducta religiosa un significado que no sea meramente social?

Es evidente que desde esta edad la experiencia religiosa puede cristalizar en una conducta notable culturalmente, pero privada de verdadera y personal motivación. El niño podría interpretar las prácticas religiosas, las creencias y la afiliación solo como un medio de acceso al mundo de los adultos, en el que se puede ser aceptado y reconocido, pero no como un medio expresivo para acceder al contacto con el trascendente.

Junto al descubrimiento de la institución religiosa, va unido el descubrimiento de las «personas» religiosas, sacerdotes, religiosos, religiosas. Ante todo el niño percibe la continuidad entre estas imágenes y las imágenes de sus padres en cuanto que él sabe que los padres han delegado en estas personas la función de transmitir el contenido religioso. Pero esta nueva presencia especializada no está desprovista de ambigüedad. Normalmente el sacerdote no tiene con el niño una relación individual, personalizada sino que se encuentra con un grupo de muchachos y además se relaciona con ellos como pastor, en el ejercicio de los actos de culto. Esto contribuye a crear en el niño una imagen misteriosa y excepcional. El sacerdote es el hombre de lo sagrado, de la oración que está en estrecho contacto con lo divino. Ve al sacerdote a través de las funciones sagradas. La mentalidad mágica penetra no solo en la interpretación de los ritos, sino en su persona misma. En caso particular no es raro encontrar cierta confusión entre imagen del sacerdote e imagen de Dios. Por lo demás, también en el niño tiene lugar necesariamente un reajuste en la valoración de la figura del sacerdote que puede modificar notablemente la actitud religiosa. La vista de los defectos y debilidades, e incluso el hecho de ser un hombre como los demás, provoca muchas veces profundas desilusiones y crisis en el niño. Esta crisis, no obstante, puede ayudar a otros a orientar su religiosidad hacia un reconocimiento de la trascendencia de Dios y la función mediadora del sacerdote.

f) La iniciación sacramental

La práctica sacramental en la niñez, aunque puede contribuir a acercar al niño a Dios y a iniciar un diálogo más íntimo con El, el hecho es que suele estar frecuentemente influido por el pensamiento mágico.

Una encuesta realizada por Godin y Marthe muestra, en efecto, que entre los niños católicos de 8 a 12 años los sacramentos de la confesión y eucaristía revisten un aspecto de acción mágica: la mayor parte de ellos cree que la eficacia de dichos sacramentos es automática, con independencia de la intención y actitud del sujeto: basta con confesarse, decir lo que se ha hecho y que el sacerdote pronuncie la

fórmula para que desaparezca la culpa; lo mismo, el comer hostias produce sus efectos mágicos y garantiza la seguridad del sujeto.

La iniciación sacramental representa en el contexto católico un hecho de gran importancia en la vida religiosa del niño. Las preguntas que muchos educadores se hacen a este respecto son: ¿Cuándo es el momento más adecuado para esta iniciación? ¿Cuáles son los riesgos que puede presentar la intervención educativa en esta iniciación? Respecto a la confesión, parece ser que es hacia los 7-8 años la época más propicia para la iniciación. Esta afirmación se basa en dos hechos psicológicos. Por un lado, que es ésta la fecha en que el niño comienza a adquirir una cierta autonomía moral, según ya vimos anteriormente. Lo que le posibilita una mayor conciencia objetiva del bien y del mal y una mayor conciencia de la distinción entre responsabilidad formal y responsabilidad social.

Pero al mismo tiempo es hacia esta edad, según afirmación de M. Fargues, cuando el niño comienza a tener una conciencia más clara de la falta como pecado u ofensa hecha a Dios y no solo a los padres. P. Burgardsmeier sitúa esta toma de conciencia hacia los 7 años. Los niños de esta edad, aunque no sepan definir el pecado, saben que pecan cuando mienten o roban, sin depender esto de la voluntad de los padres, sino de la de Dios expresada en los Mandamientos.

Un inconveniente en la iniciación de este sacramento puede ser la acentuación excesiva antes de los 8-9 años de la práctica cultural y formal (modo de acusarse, exactitud en el rito, frecuencia, etc.) en detrimento de la participación formal del sujeto, que puede llevar a convertir el sacramento en una práctica mágica y bloquear el desarrollo moral y religioso del niño.

Otro riesgo puede ser el de acentuar excesivamente la culpabilidad y convertir el sacramento en un instrumento de pseudoterapia preventiva o curativa.

El momento de iniciación al sacramento de la eucaristía también está relacionado con el desarrollo del pensamiento simbólico y del

lenguaje. El acceso a este sacramento sin un nivel adecuado de maduración mental puede llevar a una estructuración religiosa de enfoque ritualista y mágico mucho más que la confesión. El misterio de la eucaristía puede ser vivido de modo milagrista con la convicción mágica de provocar efectos buenos (sobre todo en el plano moral; comulgo para ser mejor).

Es posible también que en la práctica de la comunión el niño llegue al convencimiento de que puede manipular a la divinidad y entonces sus oraciones de petición en la comunión irán cargadas de intención mágica y tenderán a desarrollar ciertas actividades de tipo fantástico que solo producen evasión y regresiones.

5. Interés por el juego

La edad escolar es, sin discusión alguna, la edad de oro del juego. El tiempo que le dedica es ahora ciertamente menor que en el estadio anterior. Pero esta disminución de tiempo se ve ampliamente compensada por el incremento y variedad de juegos, así como por el entusiasmo y apasionamiento que en ellos despliega el niño.

Quizás haya en esto una especie de compensación a las limitaciones que le impone la escuela. En cualquier caso, los momentos consagrados al juego lo son totalmente, durante el mismo el niño no está disponible para ninguna otra actividad y cuesta gran trabajo arrancarle de él cuando es preciso.

a) Tipos de juegos en la niñez

Uno de los tipos de juegos que más atractivo presentan sobre todo al comienzo de la niñez son los *juegos activos*: montar en bicicleta o patín, correr tras el aro, dar puntapiés a un balón, etc.

Otro tipo de juegos que se desarrollan entre los 6 y 8 años es el de *reglas arbitrarias*. En esta edad florecen multitud de juegos cuya esencia es la simple obediencia a una regla arbitraria: seguir el borde de la acera, repetir fórmulas o frases, caminar sobre los talones o a la pata

coja sobre las huellas de otro, subir la escalera hacia atrás o de dos en dos escalones, etc.

Estas reglas no son impuestas al niño desde fuera, sino que son los mismos niños quienes se las imponen. Para formularlas, pueden tener en cuenta la situación: presencia de un muro, de un árbol caído, etc. No obstante, son los niños quienes eligen arbitrariamente el objetivo que habrá que conseguir y las reglas que habrá que seguirse para ello.

Someterse a la regla es para el niño en estos casos autodemostrar su capacidad de dominar o regular su conducta. Cuando el niño se propone seguir el borde de una acera y lo consigue, está seguro de realizar movimientos que le pertenecen plenamente. Con lo cual se autoafirma y crece su sentimiento de autonomía.

A medida que toma fuerza la atracción de los mayores, cederán estos juegos de reglas arbitrarias en favor de los juegos sociales de competición.

Otro tipo de juegos por los que el niño de esta edad se encuentra atraído es el llamado *juego técnico*. Ciertamente la aparición de herramientas ya se dio en el estadio anterior; pero entonces era sin objetivo preciso y a imitación de los adultos.

A lo largo de este estadio y cada vez con mayor intensidad los juegos más atractivos para el niño serán aquellos que más se parecen a las ciencias y técnicas de vanguardia o, en todo caso, los que más se parecen a las actividades realizadas por los adultos en la vida diaria o profesional. La posesión de herramientas semejantes a las de los artesanos es una de las ambiciones del niño de 10 años, quien consigue pronto utilizarlas con gran habilidad. Los juguetes modernos mecanizados y electrificados favorecen esta tendencia espontánea, así como las influencias de la enseñanza colegial. Cabría ver aquí una especie de adhesión profunda al mundo del adulto, a su trabajo. Llegado el caso, no hay distracción más apreciada para el niño que el poder contemplar o, mejor, participar en el trabajo de un adulto. Hay en esto algo que

trasciende la mera diversión: que va más allá del simple entretenimiento o imitación fortuita del mundo de los adultos: el juego técnico es un modo de abordar dicho mundo tan envidiable como temido de los mayores.

El atractivo mayor, sin embargo, para el niño de esa edad es hacia los *juegos en común* a que le lleva su intenso afán de compañerismo. Ciertamente la escolarización con la obligación comunitaria que comporta desempeña un papel importante en el desarrollo de este tipo de juego. Mas la causa principal es, sobre todo, la salida del egocentrismo y la progresiva socialización del chico.

Los juegos en común dan origen a los llamados *juegos organizados*, que se caracterizan porque, en general, se organizan en equipo entre chicos de la misma edad (los grupos de ahora son mayores que los que se formarían en el anterior estadio; en la segunda infancia solían ser de 5 a 9 los niños que los componían; ahora son de 10 a 15); se someten a ciertas reglas no arbitrarias y domina a ellas una finalidad competitiva.

En estos juegos pueden distinguirse varios tipos: aquellos en los que cada uno juega por cuenta propia, como la raya, las cuatro esquinas, el escondite, etc. Y aquellos otros, más difíciles, que suponen una actividad conjunta de equipos: el fútbol, el marro, el juego de policías y ladrones, indios y vaqueros, etc.

b) Significado global del juego en la niñez

Cabe decir que el juego representa una verdadera función, tan necesaria para el desarrollo armónico del organismo como pueden serlo las funciones de la respiración o de la circulación. Se encuentran a veces niños que no juegan nunca, aún a riesgo de decepcionar a ciertos padres orgullosos de tales monstruos de cordura, digamos claramente que se trata de casos patológicos, cuyo futuro está gravemente comprometido. En efecto, el juego representa:

- * *Una relajación fisiológica* indispensable, compensadora de los esfuerzos cerebrales, y sobre todo, de la estabilidad pasiva exigida por la escolarización.
- * *Un aprendizaje muy útil del gesto y de la motricidad*; que sirve también para el perfeccionamiento sensorio-motor.
- * *Un aprendizaje de la cooperación y autonomía, a través del juego en común.* La experiencia del juego en común, de la cooperación, desarrolla poco a poco en el niño una sensibilidad a la moral. En el estadio precedente, antes de los 7 años, las reglas de juegos eran respetadas y consideradas como sagradas; no tenían para el niño significado social. Ahora, por el contrario, adquieren una gran importancia, se percibe su necesidad social. En muchos juegos, por ejemplo los anteriormente citados, de «reglas arbitrarias», estas reglas son elaboradas en común, inventadas y, en ciertos casos, modificadas de acuerdo con las circunstancias. Es decir, la regla, si bien es considerada como necesaria, pierde su carácter monolítico; el niño muestra una libertad con respecto a ella y comprende poco a poco su espíritu en lugar de aferrarse a la letra.

Las leyes así dejan de estar condicionadas por la presión exterior para pasar a ser algo libremente aceptado y que descansa sobre el respeto y la confianza recíproca de los jugadores. La elaboración progresiva de estas reglas que se constituyen poco a poco en auténticos códigos de honor, puede observarse a través de la actitud de los niños de esta edad ante la «trampa», la «acusación», el «soplo», y la «mentira»:

- *la trampa*: que antes solo la reprochaban cuando era descubierta (el tramposo es alguien que impide se desarrolle el juego normalmente), ahora se condena porque se considera como una deslealtad para con los compañeros;

- *la acusación o chivatazo*: antes se consideraba que debía acusarse a un compañero, pues el profesor «debía saberlo»; ahora se considera como un acto de falta de camaradería;
- *el «soplar»*: antes se respetaba solo en teoría como cosa prohibida; ahora se reconoce que en cada caso debe preceder uno según conciencia; pero, además, si se le reprocha, no es en virtud de su prohibición, sino de la injusticia que supone «soplar la lección a uno perjudicando a los que han estudiado»;
- *la mentira*: antes se la consideraba en un sentido heterónomo y realista (sin tener en cuenta las intenciones del sujeto); de ahí que sí era mala, era porque la prohibían los padres o mayores prohibían los padres o mayores; y mentir a un adulto era más grave que mentir a un niño; mas ahora se condena porque rompe la confianza entre compañeros.

Todo esto indica el paso desde una moral heterónoma y nacida de la presión exterior, a una moral autónoma nacida de la cooperación y fundada en el respeto mutuo y la solidaridad.

El sistema de normas, opiniones y valores impuesto por los adultos hasta ahora sin la menor discusión, no es rechazado sino repensado y revaluado a la luz de la experiencia común.

En resumen, que al conformismo ciego a sustituir la sumisión libremente consentida en la medida en que las normas o valores de las leyes son comprendidas o reconocidas. Pero al mismo tiempo las relaciones de reciprocidad que se establecen entre los niños son también fuente de nuevos valores y leyes, elaboradas esta vez por los compañeros, al margen de la autoridad adulta.

6. Interés por el dibujo

El dibujo en el niño, según veíamos ya en el anterior estadio, es una manifestación de su impulso creador. Dibujar era para él un modo de expresar exteriormente lo que se representaba en el interior.

El desarrollo de la capacidad pictórica del niño en este estadio va a pasar por dos fases características: una fase llamada del *realismo intelectual*, y otra de *realismo visual* o de la *narración gráfica*.

a) Fase del realismo intelectual

Esta fase ya se inicia, según veíamos, a finales del anterior estadio. Será, con todo, en éste, hasta los casi 10 años, en el que encuentra su más plena expresión. Una vez que el niño ha superado la incapacidad sintética, nada impide que sea realista; es decir capaz de representar al mismo tiempo que los detalles de los objetos representados sus relaciones recíprocas en el conjunto.

Pero el realismo del dibujo infantil no es como el del adulto: mientras que en el adulto es un realismo visual, en el niño es intelectual. Para el adulto, un dibujo se asemeja a una fotografía del objeto: reproduce en él todos los detalles del objeto, pero solo los visibles desde el ángulo de vista del sujeto y con la forma que presentan desde ese punto de vista. Es decir, el objeto es representado en perspectiva. En el niño, por el contrario, el dibujo, para que recuerde al objeto, debe contener todos los elementos del objeto, aun los invisibles desde no importa qué punto de vista. Pinta no lo que ve sino lo que sabe.

Este realismo intelectual puede llevar hasta el punto de plasmar en el dibujo elementos no solo concretos invisibles, sino elementos abstractos que no tienen existencia sino en la conciencia del dibujante. Así, en el jardín de una casa, las sendas están representadas por líneas diferentes a las del jardín cuando en la realidad no son sino el vacío entre los parterres. O también el hecho de limitar con líneas en el rostro de los monigotes ciertos rasgos que en la realidad no se encuentran separados del resto; en separar con líneas los brazos y las piernas del cuerpo.

Relacionado con esta característica, está la preocupación que manifiesta el niño de este estadio de poner nombres a las cosas que dibuja. Esta conducta obedece en parte, a la imitación de las figuras que ve en los libros escolares. Pero el principal motivo es que para él el

nombre de las cosas es un elemento de su esencia, un atributo del objeto del mismo modo que sus diferentes partes; por lo que debe dibujarlo también. No está pues, destinado dicho nombre a dar a conocer el objeto a los demás. Es parte integrante del mismo. Por eso que lo escribe o sustituye la escritura con rasgos que lo imitan cuando aún no sabe escribir.

El realismo intelectual lleva al niño al empleo en el dibujo de procedimientos variados cuyo objetivo es poner en evidencia la totalidad de los elementos esenciales del objeto representado. He aquí los más importantes:

- 1) El procedimiento más simple consiste en separar en el dibujo los diversos elementos que en la realidad se confunden y establecer entre ellos una *discontinuidad*. Los cabellos de la persona se representan uno a uno por separado, el sombrero aparece tangencial a la cabeza, el tren es dibujado sin que sus ruedas toquen los rieles, etc.
- 2) *La distorsión óptica* o procedimiento por el que el niño resalta en el dibujo aquellos elementos que a él más le llaman la atención. Por ejemplo, el que dibuja una mujer, su madre, más grande que la casa, puesto que es su madre sola todo lo que le impresiona.
- 3) Otro procedimiento destinado a poner en evidencia las partes invisibles del objeto representado es la *transparencia*. Por la transparencia es posible ver a través de los vestidos el cuerpo de un hombre, los muebles de una casa a través de los muros, los viajeros del interior de un coche, las dos piernas de un hombre de perfil montado a caballo, las vísceras y los alimentos tomados por un animal, etc.
- 4) Un procedimiento ya más complicado consiste en representar el objeto *proyectado sobre el suelo* como si se percibiera desde un avión. En este caso, el niño, al tener que dibujar lo que podríamos llamar los soportes de los objetos (patas de los muebles o de los animales, ruedas de los vehículos, etc.) recurre al

procedimiento conocido con el nombre de «*desdoblamiento*» y que consiste en proyectar o desdoblar sobre ambos lados del objeto o cuerpo esos soportes como si estuvieran unidos a él por bisagras en torno a las cuales se pudieran abrir.

Este modo de representación es, sin duda alguna, una exigencia del realismo intelectual puesto que, si se quieren representar los objetos vistos desde arriba, no hay otro modo de hacerlo que éste. Pero el desdoblamiento lo aplica el niño también para dibujar objetos vistos de frente. En tal caso, el desdoblamiento lo emplea el niño para representar no solo sus soportes, sino las partes verticales que tienen con el cuerpo la misma relación que los soportes; con la sola diferencia que se dirigen hacia arriba en vez de hacia abajo. Por ejemplo, las velas de un barco. Por analogía, este desdoblamiento lo aplica a todos los objetos que se levantan sobre el suelo (árboles, estacas, camino).

Entre las variantes de desdoblamiento pueden señalarse el fenómeno llamado *radial* (representación de las partes de un conjunto situadas en forma de radios; como, por ejemplo, un grupo de personas sentadas alrededor de una mesa); el desdoblamiento llamado *axial* (desdoblamiento de las partes elevadas de un conjunto en torno a un eje, como, por ejemplo, los árboles de una carretera); el desdoblamiento llamado *reflejo* (el niño dibuja una figura y, bajo ésta, otra vez la misma desdoblada y como si se viera en un espejo).

- 5) Otro procedimiento consiste en emplear simultáneamente al representar un objeto varios puntos de vista. Así, por ejemplo, el niño pinta una casa vista de modo frontal y su jardín desplegado y visto desde arriba; una persona vista de frente, con los dos orificios de la nariz; una persona de frente con las piernas de perfil o a la inversa; una nariz de perfil en un rostro de frente, etc.

Este modo de concebir el niño la perspectiva se explica, en parte, por su intención *realista* y al mismo tiempo *sintética*. *Realista*, en

cuanto el objetivo del niño en todos los procedimientos que hemos descrito es representar del modo más fiel y completo al objeto. claro que es un realismo intelectual. Y *sintética*, en cuanto al dibujar intenta reunir en una misma figura todos los elementos que se dan en un mismo objeto.

Se podrá objetar que dibujar un objeto visto a la vez desde diversos puntos de vista y tal como hemos observado lo dibuja el niño, denota una falta de síntesis. Mas esto sería rechazar la posibilidad de que exista otro tipo de síntesis además de la visual. A fin de cuentas, esta abstracción visual no es sino una abstracción, ya que toma del objeto solo aquellos elementos que pueden ser vistos.

Así pues, si en lugar de dictar al niño a priori nuestras propias leyes intentamos comprender las que el niño se impone a sí mismo, encontramos que corresponden a una actitud sintética, ya que se proponen reunir en un mismo dibujo aquellos elementos que se hallan reunidos en el objeto que intenta representar.

b) Estadio de realismo visual o de la narración gráfica

Aparece de 9 a 12 años y pone fin al realismo intelectual. Hasta ahora el niño representaba dibujos *estáticos*. En esta fase comienza a representar espectáculos *dinámicos*, o cambiables, constituidos por la sucesión de momentos. Al mismo tiempo el niño no dibuja sino aquellos elementos «visibles» por el espectador.

El problema de la narración gráfica es traducir en un dibujo cuyos elementos son simultáneos e inmutables un espectáculo en el que ciertos elementos se suceden mientras que otros permanecen fijos. Este problema tiene tres soluciones de las que las dos primeras son comunes al niño y al adulto, mientras que la tercera es propia solo del niño:

La primera consiste en elegir entre los diversos elementos de la acción o episodio de la historia uno considerado como el más

importante y simbólico del conjunto. Por eso damos a este tipo de narración gráfica el nombre de «tipo simbólico»

La segunda consiste en representar la acción por diversas imágenes, cada una de las cuales representa un momento y todas juntas forman una totalidad. A veces el niño recurre incluso al procedimiento de dividir cada escena en cuadrados, como en los tebeos, que numera para indicar la sucesión.

La tercera se compone, como el tipo simbólico, de una sola imagen; pero mientras la simbólica no contiene sino elementos que pueden haber sido percibidos al mismo tiempo, este tipo de representación reúne elementos que objetivamente pertenecen a momentos diferentes; es decir, que no pueden haber sido percibidos sino sucesivamente.

Existen dos variedades: Una, en la que los elementos inmutables no figuran sino una sola vez; los mutables, por el contrario, figuran varias veces. Por ejemplo para representar una paloma que cae del cielo, la representa diversas veces en el mismo dibujo. Otra variedad consiste en representar los elementos que en la acción real se dan sucesivamente reunidos en una imagen única; pero esta vez sin que los elementos aparezcan repetidos. Por ejemplo, el niño que quiere representar la escena de un leñador que corta un árbol y la caída de un nido que se halla en él, pintará todos estos momentos superpuestos a la vez en la misma escena.

7. Interés por coleccionar

Uno de los intereses más típicos del niño de esta edad es su afán de coleccionar. Los chicos, en general, no se interesan por una clase de objetos, sino por todo aquello que a sus ojos tiene valor de rareza: cuerdas, clavos, herramientas, espejos, monedas, llaveros, etc. También a las chicas les gusta coleccionar objetos, si bien propios de ellas: tarjetas, flores, fotografías, etc.

Este interés por coleccionar está motivado por el afán de poseer, a despertado en el estadio anterior. En el hecho de coleccionar el individuo hace suyo algo de la realidad. Una actitud parecida muestran los niños de 9 a 12 años en cuanto al saber: coleccionar conocimientos para así apropiarse espiritualmente el mundo exterior.

La falta de sistema en el coleccionar se debe a que se valoran aún los objetos como principio de selección: se colecciona lo que le viene a uno a las manos. En ocasiones, el afán de coleccionar induce a los niños a pequeños robos.

PRACTICAS

1. Comprobación experimental y sistemática de las operaciones concretas de Piaget.
2. Estudio, mediante redacciones o conversaciones tomadas en magnetófono, de la construcción idiomática en niños.
3. Estudio evolutivo de los factores intelectuales de los niños de 6 a 10 años por medio de reactivos o tests (por ejemplo, el test de Goodenough). Hacer igual con la memoria, percepción, etc.
4. Realizar un sociograma entre chicos y chicas de 6 a 10 años. Estudiar la evolución de estructura informal de la clase en cada una de estas edades: roles, grupos, jerarquías, espíritu de grupo, normas de grupo, etc. Características generales y particulares de cada edad.
5. Estudiar la organización interna (formación, normas de grupo, actividades, roles) de las pandillas en este estadio.
6. Estudiar algunos casos de fracasos escolares: síntomas que presentan en el niño, raíces familiares, escolares, personales. Encontrar algunos principios orientadores que llevan a la eliminación posible de estas situaciones de fracaso.

7. Aplicación de algunos de los reactivos de Piaget para medir, en chicos de 6 a 10 años, su nivel de autonomía moral.
8. Reunir una colección de dibujos de niños de esta edad. Hacer un estudio en ellos
 - a nivel gráfico
 - a nivel de color,
 - a nivel de contenido,
 - a nivel interpretativo.
9. Observar a niños de esta edad durante sus juegos espontáneos. Tomar nota de sus manifestaciones y realizar un estudio de sus características psicológicas (seriedad, imitación de los adultos, compañerismo, observación de las reglas, etc.).

REQUISITOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSION INFANTIL

Gerd-Bodo Reinert

1. Preliminares

La presente contribución se ocupa de los determinantes antropológicos, psicológico-evolutivos y pedagógicos, con miras a comprender e interiorizar los primeros «hechos de la vida» (Laing 1978) -desde la fase postnatal hasta los 11 años. Ello comprende ya la postura de los padres anterior al nacimiento del niño respecto a ese niño todavía por concebir, así como la fase prenatal, uterina, que desarrolla para el niño (de manera totalmente individual) determinadas cualidades en el útero materno, de las que no podrá prescindir una vez nacido; aparte del hecho de que, desde la filogénesis, se vienen acarreado toda una serie de estructuras innatas, en forma de experiencia, tales como, por ejemplo, la cualificación que capacita para la percepción abstrayente a partir de la experiencia filogenética, la tendencia a la exploración (indagación del entorno más próximo), la actitud de curiosidad, el establecimiento de primeras relaciones objetuales con las personas conocidas, la diferenciación de objetos materiales relevantes -esto solo a finales de la mitad del primer año de vida-, la imitación, la capacidad de moverse a voluntad. Según Gieding (1978.14), la percepción e interpretación están implicadas en la experiencia del individuo, es decir, «que también el sistema genético del todavía no nacido contiene experiencias que pueden ser designadas como experiencias psíquico-hereditarias».

El feto experimenta *cualidades* en el útero materno, tales como recogimiento, alimentación y seguridad, calor y cariño, debido a la estructura orgánica del útero y a la *actitud de los padres*.

Por el contrario, en el estado postnatal -y según sea el comportamiento de los padres- pueden presentarse determinadas *carencias*: el niño es percibido como *objeto de cuidados* (lo cual ya depende del tipo de dedicación de los padres), es atendido suficientemente, recibe suficiente alimentación, se cuida de su higiene, etc., pero él mismo *no* puede percibirse a sí mismo como *objeto de cariño*. Pero si éste, adicionalmente, se experimenta como objeto amoroso, entonces él percibe estas cualidades que ya ha sentido en el útero materno; según Laing (1978.48) es precisamente esta fase prenatal, debido a la mayor multiplicidad de experiencias, más importante o decisiva que la postnatal. Personalmente no compartimos totalmente esta tesis en esa forma tan apodíctica.

2. Estructuras de desarrollo en el niño con miras a lo que ocurre desde la fase postnatal hasta la «preoperatoria» de Piaget

Ya se ha estudiado toda una serie de estructuras de desarrollo, aunque todavía quedan algunas por analizar suficientemente. Conocidos son los decursos por los que pasa la fundamentación del entorno próximo, el establecimiento de las primeras relaciones objetuales con los conocidos, la diferenciación de objetos materiales importantes -sobre todo en la primera mitad del primer año de vida.

Al presentarse fenómenos de carencia, por ejemplo, al faltar la ternura, esta carencia es el motivo de que se haga notar, absolutamente, la *necesidad* de ternura: algo que falta es percibido como necesario y provoca entonces esta necesidad en forma de seguridad, calor, cuidados, etc.

Para el desarrollo es decisiva la dedicación abierta del niño *hacia el mundo*, lo cual presupone una *valoración positiva*. Una valoración que *ha de* ser continuada; el niño debería experimentarse como alguien

que es respetado, con el que se habla, al que se cree capaz de algo -lo cual marca la acción y la confianza en sí mismo-, siendo aquí determinantes decisivas el cariño de la madre, componentes no verbales del lenguaje, la expresión del rostro, modos táctiles de comportamiento (cf. Sartre 1977. 137s.) Es decir: *La experiencia es tanto el resultado de la percepción e interpretación del pasado como también lo que marca la interpretación y la acción en el futuro.*

"Cuando el individuo experimenta su ser-objeto en la atención diaria como cariño consistente, esta persistencia de la valoración establecerá 'una especie de optimismo religioso' que luego marcará su autovaloración y también sus acciones. (...)"

Lincke (1972. 821-851) llama a la relación entre madre e hijo, dentro de la cual ocurre este misterio, «suficiente», cuando la madre se deja llevar en su comportamiento por las leyes por una forma del subconsciente filogenéticamente más antigua; cuando es capaz de dar al niño la ilusión de que la «imagen» (la visión del mundo) objetiva que se va desarrollando paulatinamente coincide con las «expectativas» arraigadas en el código genético» (Gieding 1979. 14).

Si se mantiene escrupulosamente esta continuidad, entonces serán extraídas las cualificaciones, ya marcadas filogenéticamente, que se expresarán en modos de conducta tales como curiosidad, espontaneidad, capacidad de abstracción, etc., es decir, que se desarrollan muy rápidamente decursos de movimiento puesto que el niño responde de la manera como ha experimentado algo: *lo que se ha experimentado es valorizado* (experiencia =acomodación; adaptación modificada a la realidad; asimilación= capacidad de juicio: incorporación a modelos de pensamiento existentes; cf. Oerter 1977.440 ss.; Piaget 1946; Fatke 1979. 200s.), y, a través de esa valoración mide todas las cosas que se dan *en* este hombre, vid. al respecto también Oerter (1977.311s.) con referencia a Sarbin (1959):

«En el último cuarto del primer año de vida se puede deducir a partir del comportamiento infantil una nueva estructura cognitiva

del sí mismo que es denominada como el sí mismo del la introyección y proyección... (introjecting-extrojecting self). (Aquí adquieren importancia las diferenciaciones entre objetos y personas, entre lenguaje y juego. Nota del Autor) (...) Con ayuda del lenguaje, las acciones percibidas pueden ser clasificadas como similares a las propias. En este caso se trata de proyecciones de los propios rasgos al entorno. Con frecuencias se da tal proyección también hacia objetos inanimados. A la inversa, las propias acciones son formadas dentro de una estructura que es similar a otras personas. Esta estructuración vendría a equivaler a la introyección y a la identificación con otras personas u objetos (según Piaget: proyecciones = acomodación; introyecciones = asimilación. Nota del Autor)...la introyección ocurre también a través del juego al copiar el niño paulatinamente los rasgos del entorno, sobre todo los del mundo social».

En el momento en que la persona se ocupa de estas cosas que circundan al niño, éstas producen curiosidad. El niño pasa entonces a valorar estas cosas, el «mundo».

«El niño siente los objetos de transición como graciosos, atractivos, constituyen algo que le es fácilmente accesible porque «espera» encontrar en ellos determinadas características que se asimilan al 'introyecto' que constituye la 'madre':

Por ejemplo, un animal de trapo posee las características de 'blandura' (el pecho aterciopelado del animal que viene a recordar la piel de la madre), delicadeza (roces tiernos, 'es fácil sentirse bien dentro de su propia piel mientras haya alguien que sienta ganas de tocarla'), disponibilidad (presencia de la madre). (...) Lo nuevo, sin embargo, cumple solo en parte estas esperanzas. El proyecto de transición es ciertamente blando, delicado y disponible, pero no reacciona; no es un sistema vivo; se queda inerte, inexpresivo y mudo. (...) Los nuevos objetos llegan al alcance del niño, éstos son ocupados por él con ilusión y vividos como algo pasivo o reactivo; él aprende a distinguir lo vivo de lo

inanimado. Esta comprensión de la realidad clasificante, probablemente la primera de esta índole, puede ser observada hacia finales del primer año de vida y, con toda seguridad, en el segundo» (Gieding 1979.17).

Piaget designa esta fase como «escalón de la inteligencia senso-motórica»(0-2 años), una inteligencia que es entendida como adaptación del conocimiento a cosas reales (Piaget 1974; cf. Fatke 1979.351 nota 9) Fatke escribe al respecto:

«Los modos de percepción en sí conducen al lactante únicamente a 'mundos' conectados diferentemente; pero es solo su acción la que le permite ir viviendo paulatinamente la unidad de su entorno.» (p. 302).

Es decir: *A partir de la acción se desarrollan los reflejos para formar esquemas, modos de pensamiento.*

3. Los años de escuela primaria o fase de la «operación concreta» según Piaget

A finales del «grado preoperatorio» (2-7 años) de Piaget, el niño ingresa en la escuela primaria, iniciándose con ello, según este mismo autor, la fase de las «operaciones concretas» que comprende desde los 7 a los 11 años; dentro de este período, la fase previa reviste un carácter organizativo y preparatorio, siendo la segunda fase parcial la de las operaciones concretas (cf. Fatke 1979. 303).

Sobre todo (o precisamente) en los años de escuela primaria hay que partir del hecho de que todos los niños, independientemente de su destino personal (biografía) que les precede, *están necesitados* de la valoración alentadora. Algo *que apenas se tiene en cuenta en la metódica de la praxis didáctica*. La metódica se comprende a sí misma, todavía como una institución que media entre la cosa y el niño de manera íntima; nunca se ha entendido como una variable de la mediación -casi de orientación filosófica-, capaz de hacer ver algo a la persona solo en el caso de que ésta, en estado de crecimiento, «guste»

sencillamente de estas estructuras objetivas o cualidades mediadas, de manera análoga a como gustaba de los objetos que rodeaban a los padres, con las que el niño se ha ocupado, sobre las que se hablaba en casa.

El niño vive ahora en la escuela, aun cuando no lo haya experimentado antes el hecho de que en ella no solo se transmiten conocimientos: éste no es exclusivamente el *objeto de la enseñanza* sino también *objeto de simpatía o de rechazo*. Y es aquí donde comienza la dificultad de la relación interpersonal en la escuela primaria, de la actitud del profesor respecto a la índole determinada y determinante y a la forma de ver las cosas por parte del niño.

En el caso de encontrarse con un medio próspero en sentido óptimo, creado a base de esta valoración por parte del profesor, entonces el niño *gusta* de todas aquellas «cosas» a que se refiere el profesor -o que son objeto de enseñanza en la clase. A este fenómeno se le podría designar como *relación individual del niño con estos contenidos*. Naturalmente que este desarrollo depende decididamente también del hecho de que un niño no solo es valorado por el profesor sino por las personas a su alrededor. Esta *relación interhumana entre los niños mismos* parecería ser hoy la más importante, en absoluto, cuando se inicia la escuela. Sobre ella se basa todo lo que el niño puede rendir tarde, y por ello habrá de ser concebida la enseñanza particularmente con miras a la formación de estas relaciones sociales. Cada uno debería conocer y respetar las maneras de ser del otro, no discriminar o incluso difamar a otros niños.

«La percepción interpersonal es comunicación, verbal o no verbal. Determinado por su forma y por su contenido, el alumno -al igual que el lactante en la diada madre-hijo- se siente valorado o no valorado, estimado o no estimado» (Gieding 1979.22).

Solamente así adquiere el niño el *sentimiento* de no ser únicamente algo que aquí y allí, tiene que reaccionar, sino que puede y tiene derecho a constituir algo querido, incluso aún teniendo actitudes que

pueden parecer perturbadoras como, por ejemplo, levantarse de la silla, charlar en clase con los compañeros, etc.

Al respecto citamos un pasaje de Von der Pfordten:

«Para ello hay que recordar ante todo que solo existe un tipo de sentimiento (en singular), que es la intensidad de representaciones provenientes de la sensación, la memoria y la fantasía. Siempre se trata de complejos de representaciones que son 'caldeados' por este sentimiento; se trata, pues, de cosas, valores, individualidades. Al utilizar la palabra 'sentimiento' pensamos también en un momento intelectual que 'acompaña' al sentimiento; éste consta de impresiones y no, o todavía no, de conceptos. Una situación que también se puede expresar de otra manera. No se trata naturalmente de dos procesos completamente separados, que corren paralelos, los cuales conducen a impresiones y sentimientos, sino que es un proceso sintético en nosotros que reúne las diversas sensaciones y las 'apila' junto con las imágenes de la memoria, 'colmando' a la vez de calidez a estos complejos. Por ello se puede también decir: el sentimiento reúne en imágenes las diversas sensaciones, o bien: las apercebimos con el sentimiento. Las sensaciones son entonces las apercepciones; el sentimiento, la percepción». (Von der Pfordten explica la apercepción en el sentido de Herbart. Nota del Autor. (1914.37s).

Muchas de estas propiedades infantiles son individuales, habiendo de ser desligadas totalmente del contexto humano, de la compenetración. Si el niño puede conservar estas propiedades y si las aplica en la clase de manera distinta, porque allá son *valoradas*, orientando entonces el sobrante suyo hacia un compañero de clase, por ejemplo, que tal vez no haya comprendido bien algo y le dice ¿«qué, lo has entendido? Yo sí, ¿puedo ayudarte?» Es decir, que entonces este sobrante ya no resulta perturbador, sino que es convertido *constructivamente* en enseñanza. Para ello se necesita naturalmente una cuidadosa introducción de los niños en su propia historia, siendo esta historicidad ya un problema metódico en sí. Los niños deberían escuchar

algo sobre sus orígenes cuando llegan al límite de su capacidad de recordar, preguntar a los padres, llegar a saber determinadas cosas, esperanzas, datos, estancias en el hospital y perturbaciones debidas a ello. A través de ello se entienden algo mejor en su historicidad individual y ahora pueden -y ello es lo increíble-, en el primero y en el segundo año de escuela, interpretar con toda seguridad determinados rendimientos que, pese a ser esperados, no son cumplidos, con miras a la historicidad de aquél que haya de aportar ese rendimiento. A esto se añade algo asombroso: ellos mismos, con este saber, comienzan a *animar* a sus compañeros de clase. Cada progreso como aprendizaje es benévolamente observado, es por tanto resumido y sirve para el estímulo del compañero ya que ellos conocen su historia. Esta *percepción social* de la clase por los alumnos mismos, por el profesor, parecería ser este medio próspero, valorizante, en que puede *crecer* algo. Naturalmente que existen retrasos en el crecimiento que hacen necesarias determinadas ayudas adicionales, pero el niño las aprende, y no se hace, por ejemplo, legasténico, caso de que no lo sea por herencia o por un trauma; en todo caso no se convertirá en un alumno «flojo», sino que retrasará solo un poco sus respuestas. *Sin embargo*: en el período intermedio ningún alumno interviene como elemento perturbador; todos esperan *pacientemente* y constatan cada progreso realizado.

En escuelas de la ciudad de Heidelberg se han observado *ensayos* a este respecto. Gieding describe un caso sobre el «proceso de la trasmutación de valores» como ejemplo negativo:

El proceso de la trasmutación de valores que va desde los inicios, generalmente desapercibidos, de una modesta autocomprensión hasta el «entender» que es objeto de veredictos por parte de instancias ajenas al alumno, lo muestra del ejemplo de «Uwe», de 8 años; escrito el 16-3-79.

Texto a, redactado en la escuela:

'Estoy triste:

Mi abuela ingresó el sábado en el hospital.

Tuve que ir con mis padres a verla.
Entonces me perdí la 'Biene Maya' en la televisión.
Lo sentí muchísimo'.

Luego, como tarea en casa, este mismo texto debía ser pasado a limpio al 'cuaderno de redacción' especialmente previsto para este tipo de trabajos.

Texto b, pasado en casa al cuaderno de redacción:

'Cuando estaba triste:
Mi abuela ingresó el sábado en el hospital.
Entonces tuvimos que ir varias veces a verla.
Siempre íbamos en coche.
Al visitarla le llevamos flores.
Cada vez nos quedamos como una hora y la consolamos.
A las cuatro volvemos a casa.
Günter y yo jugamos entonces a los trenes.
Yo sigo muy triste pensando en la abuela'.

Del texto 'a' la única frase que ha pasado sin reparos es la primera; la segunda ya ha sido modificada por la madre haciendo de ella dos nuevas frases; en la tercera, finalmente, se trasluce diáfananamente la intervención de la madre que obedece a las convenciones morales.(...)

En el texto 'a' Uwe expone por cuanta propia su verdadero estado de ánimo y su comprensión de la situación por tal estado determinada, y así lo comunica espontáneamente. Sin ningún tipo de altanería se expresa a sí mismo, tal como él es. Sin embargo, su visión individual de la situación no coincide con la general y obligatoria de los adultos. (...) Uwe no tiene posibilidades de desarrollar una verdadera comprensión y comunicación, el descubrimiento y apropiamiento de toda la situación. ¿Cómo va a obtener alguna vez esta posibilidad, si ya sus primeros esfuerzos, todavía vacilantes, por entender algo por sí mismo, vienen sustituidos por interpretaciones autoritarias que

él, debido a su identidad todavía inestable, tiende a aceptar sin la menor crítica?» (Gieding 1979. 6 s.)

Como ejemplo positivo, este mismo autor aduce el «Caso Maik», también de 8 años y en el segundo año de escuela. Maik tiene una perturbación muy peculiar. Él piensa que no tiene tiempo. Se trata aquí de un ejemplo de debilidad intencional, cuya historia arranca sin duda de la casa paterna.

«Desde hace 8-10 semanas, Maik viene respondiendo estereóticamente a la exhortación de que saque papel, lápiz y regla de su mochila de escolar: 'Me he dejado el papel (el lápiz, la regla etc.) en casa'. La profesora y los compañeros toleran en un primer momento, como también en otros casos, el comportamiento de Maik. El material 'olvidado' se le busca entre las reservas de la clase y se pone a su disposición. Pero hace unos días (el 16-10-78), la profesora, no pudiendo ya soportar esta resonancia estereotípica de Maik, le dice irritada: «¡Maik! ¡es totalmente imposible que cada día dejes tu papel en casa! ¡No pienses que voy a creértelo! ¡Lo que sí creo es que sencillamente eres demasiado...cómodo, como para molestarte en poner el papel en la mochila! Los demás alumnos asienten: '¡Nosotros también creemos que Maik es demasiado vago!'; a lo que la profesora añade: 'Eso es lo que yo quería decir también en un principio. Pero dije *cómodo*, porque todos conocemos a Maik y no podemos estar seguros de que 'vago' sea la palabra exacta que defina su comportamiento'. Maik sigue sentado a su mesa, muy afectado, y llora. Pasados unos momentos permite a un compañero que mire en su mochila para ver si están en ella el papel y lápiz. Y así es. El compañero le dice amistosamente: 'Ahí tienes el papel y lápiz, ¡seguro que no habías pensado que los habías puesto dentro!' Maik sigue llorando (...)

La excitación de Maik se pasa (...) Una larga mirada suya a la profesora señala su situación sin salida. La profesora entiende esta mirada de socorro y se sienta junto a él (...); intenta explicar a Maik que su reacción ha sido excesiva; las pupilas de Maik se

agrandan; ahora escucha concentrado; su rostro pierde las últimas señales de irritación (...) Poco a poco se esfuerza visiblemente por hallar las palabras adecuadas para formular y comunicar su no-actuar: lo que ocurre es que -dice Maik- tengo miedo de que se me pase el tiempo para escribir cuando tengo que sacar el lápiz y el cuaderno de mi mochila. La profesora se levanta, le pasa cariñosamente la mano por el pelo, y pide a la clase que interrumpa por un momento los deberes:

'Antes no me he comportado correctamente con Maik -dice la profesora. El acaba de decirme la razón que le impide sacar sus materiales de la mochila. (..)'

Los niños escuchan, sin sorpresa ni escepticismo, la explicación de Maik. Y luego se acercan a él y le dicen que lo pueden entender (...)» (Gieding 1979. 9 s.)

Maik ha llegado a una percepción de sí mismo gracias a los compañeros y a la profesora, ha reconocido sus dificultades e intentado eliminarlas por sí mismo -como única posibilidad en absoluto. Y lo ha logrado: dos años más tarde, en el cuarto año escolar, Maik puede leer, escribir y calcular perfectamente. El egocentrismo (cf. Piaget 1972, 1974; Fatke 1979. 304; Oerter 1979.304; Oerter 1979.549 s.) ha sido superado, las operaciones están referidas al objeto aunque sin efectuar una desvinculación del pensamiento de los contenidos, es decir, «hipóstasis» como en la «operación formal» (a partir de los 12 años). Normalmente, sin la percepción interpersonal, sin esa cercanía sentimental, Maik hubiera terminado en una *escuela especial para impedidos*.

Si queremos seguir diferenciando y manteniendo la estructura global, entonces el método de enseñanza, con sus áreas de condicionantes en los diversos ámbitos recibe una función decisiva. Ya no ha de ser en ese caso solamente aplicado, de *manera íntima*, entre el contenido y los niños en la clase, sino que ha de cumplir a la vez una función estimulante y valorativa que trasciende los estrechos límites de la

clase -por ejemplo, la percepción de los niños a través de los padres (de aceptación o rechazo), los «*valores de la vivencia*».

Si, por ejemplo, los niños fracasan en la escuela, puede ser que se reduzca la valoración por parte de los padres; los niños quedan limitados entonces en su interés, en su capacidad de conocer el mundo, por el hecho de haber sido perturbados estos procesos de valoración.

4. Areas de condicionantes con miras a los ámbitos de aprendizaje más importantes

1. Ambito de aprendizaje: lectura y lenguaje

En el caso del aprendizaje de la lectura, se tendría que tratar desde *muy temprano* a que los niños comenzaran a discutir en los símbolos problemas de forma y contenido. Los textos en que se aprende a leer, se pueden situar muy pronto dentro de la *problemática del fondo y la forma*, la cual sirve a su vez para que se reflexione mejor sobre el mundo -incluido el de la escuela primaria.

Ejemplo: Hans: Fritz está sentado junto a Gerd»

Profesor: «¿Por qué dices eso?»

Hans: «Porque estoy viendo a Fritz, y he pensado primero en Fritz y, luego, en Gerd.»

Profesor: «Y si lo dijeras de otra manera, ¿cómo sería ?»

Hans: «Entonces pienso primero en Gerd y digo: Gerd está sentado junto a Fritz.»

Estas impresiones, y mucho más, no se pueden rendir como *advance organizer*, siendo también válidas para la reflexión sobre el lenguaje.

Ejemplo: Hans: «Nombro primero a Fritz, porque lo veo, lo pienso, lo percibo primero».

Esto es una afirmación reflexiva sobre la razón de que, por ejemplo, ahora no puede haber un «Gerd sentado al lado de Fritz». Así pues, lenta y necesariamente se llega a reflexionar sobre esta forma del lenguaje y de los cambios del contenido ligados a ella.

2. Ambito de aprendizaje: ortografía

El escribir correctamente se ha de iniciar y proseguir de la manera siguiente: hemos de contar con que cada niño, por razón de su individualidad, tiene debilidades dentro del complejo de habilidades que constituye la ortografía. Tales puntos débiles solo podrán desaparecer si se les permite a los niños *consultar un diccionario* en caso de duda. Así, el primer principio a aprender sería, por ejemplo: *se puede consultar sin ser discriminado por ello*.

Si se mantienen estos principios -algo que no quieren aceptar la mayoría de los profesores -ellos facilitan más tarde a muchos niños también la *introducción de órdenes* de órdenes, de acuerdo a los cuales pueden encontrar palabras. Al principio se trata de cualquier tipo de textos fáciles. Nunca se deberá amonestar o poner reparos porque alguien haya consultado más o menos, sino que lo decisivo es el resultado final. Por tanto, en el campo de la ortografía, no deberían producirse absolutamente ningunas diferencias de rendimiento. Ello robustece la *conciencia* que poco a poco va madurando en el niño, la que lo capacita para reflexionar por sí mismo sobre sus acciones -aproximadamente a partir del tercer año de escuela. Entonces puede un niño de escuela primaria decir como aquel otro de Suabia (en dialecto):

Wenn isch so schreibe tät, wie isch schwätz, dann wäre alle Wörter falsch. Aber isch stelle mer immer vor, wie das Wort aussehe tut, und so kannn isch alles richtig schreibe» (Si *escribiera* como *avlo* entonces todas la palabras estarían mal escritas. Pero yo siempre me imagino como es la palabra y entonces puedo escribir todo correctamente).

Esto es expresión de la conciencia de la *tarea* -y, cuando el niño tiene dificultades, consulta.

3. *Ambito de aprendizaje: matemáticas*

En matemáticas debería ocurrir lo mismo: hallar exactamente *el* método que permita a *cada* alumno poder en *cualquier momento* acceder a una tarea y realizarla gracias a sus potenciales facultades. Esto se puede demostrar bien a base del desarrollo del *concepto de número* o de la *operación*. Resulta interesante ver cómo niños (y también estudiantes) se liberan repentinamente por sí mismos de la atadura concreta de lo matemático -a cosas-, y saltan a la matemática estructural, por ejemplo, a base de la constitución del material.

Aquí la fantasía juega un papel decisivo. El criterio más importante es el siguiente: todas esas cualidades, por nosotros tan apreciadas, como son la fantasía o la creatividad, el valor de cometer incluso un error, todo ello es únicamente posible dentro de un *medio social no libre de tensiones, pero sí amable*.

4. *Ambito de aprendizaje: enseñanza de las cosas (clase de ciencias)*

Los accesos a la cosa son hoy más o menos programados; son todos esos actos autónomos que tal vez se podrían describir como sigue:

Existen estados de cosas que el niño, en el fondo, ya *entiende*, por ejemplo, *un niño está llorando*. Esto es además algo que el niño vive por sí mismo, que ya lo ha experimentado en su vida, al igual que los motivos y razones de ello. Cuando el niño percibe una imagen -en este caso la de otro niño que está llorando-, entonces es capaz de interpretar esta imagen, de construir un sentido posible y de decir: «Tal vez llore porque se ha caído, se ha hecho daño, ha perdido a su madre, etc», es decir, por motivos de dolor, de estar solo, etc. Además también puede concebir y comunicar en el lenguaje el posible sentido por él descubierto.

Otro ejemplo podría ser el establecer una comunicación al producirse una avería que ha de ser reparada.

Se trata de la siguiente y simple relación: *¿concedemos realmente a los niños suficiente espacio y tiempo para el desarrollo de sus propias cualificaciones, teniendo en cuenta que éstas se activan solo a través del medio y de los valores? ¿les otorgamos tiempo para interpretar por sí mismos el sentido de las cosas, en su lengua, como mejor pueden comunicar algo? ¿o bien sustituimos este proceso mental, que dura algún tiempo, por una información según la cual el niño se ve obligado a dar, retener o reproducir soluciones prefabricadas? Una prueba de lo legítimo que es hacerce esta pregunta, la ofrecen las hojas de deberes: se ofrece una información sobre el estado de cosas y, luego, determinados términos tomados de esta información al ser colocados en determinados lugares.*

La mayoría de los profesores se antienen a este método, pese a la que *la cosa implica disputa -disputa en el sentido de que se entra en un proceso de explicación de ella, de que uno intenta imaginársela, es decir, verla. Y esto nadie lo puede realizar en sustitución de la propia persona, ni el profesor para el niño, si es que éste ha de ser puesto realmente en condiciones de tratar con las cosas.*

Por ejemplo, a la pregunta «por qué un pez coral -con su dibujo muy particular- tiene ese aspecto y no otro?», los niños intentarán, si se les deja tiempo, hallar, interpretar y comunicar tales *relaciones explicativas*:

«El pez puede que tenga el o no en ese lugar porque tal vez haya un enemigo al que le gusten mucho los ojos; y como este ojo está situado al final de la cola, entonces el enemigo es despistado y ataca a este ojo, con lo que el verdadero queda protegido y el pez puede seguir viviendo.»

Los niños son capaces de entender relaciones causales de la evolución si se les deja tiempo para solucionar el problema.

La *idea* es la siguiente: en situaciones conscientes, tales 'trampas' pueden consistir en el hecho de que ellas motivan a los niños a desarrollar una posible teoría que ellos naturalmente no pueden verificar (y generalmente tampoco el profesor), y luego se presenta la ocasión en que se puede consultar a un informante o un libro. Aquí se aplican los principios del *aprendizaje descubridor*, se confirma o rechaza lo que se ha anticipado y, en el caso que nos ocupa, fue el mismo Konrad Lorenz el que dio una respuesta a los niños. Así ellos supieron lo que habían observado correctamente o lo que había que corregir en esa temática evolutiva. Al final siguió en pie la pregunta «¿cómo aparece la primera manchita en ese lugar?» algo que nadie puede responder. Los niños no pueden hacer nada con el concepto de «casualidad» a base del cual se explica lo que no es explicable. *Sin embargo*: los niños han reconocido que aquí se ha llegado a un límite, en el que nos detenemos sin poder seguir hacia adelante. Para ellos esto fue un fenómeno natural, y aquí comienza entonces la *ética*. Sobre ello no se puede hablar, estos ámbitos a considerar solo pueden ser descubiertos por los niños mismos (enseñanza informal de las cosas).

Algo que es confirmado por Witte (1979):

«Las experiencias tras la introducción en la escuela primaria de la enseñanza 'orientada a las ciencias', han demostrado en el ámbito de la enseñanza de las cosas...que este simple traslado de contenidos científicos especiales, acorde con la edad, no responde a la mentalidad de los alumnos de escuela primaria, que aquí se les exige demasiado. Los alumnos de escuela primaria piensan de manera más intuitiva y metafórica que los adultos, y lo hacen, sobre todo en los últimos años de escuela, con perfecta 'lógica', si bien su pensamiento queda mayormente vinculado a hechos concretos. La enseñanza habrá de acomodarse a estos hechos, ofreciendo estímulos para el desarrollo de la capacidad pensante en ciencias cuando éstos sean imprescindibles y siempre con precaución y en el marco de las posibilidades del alumno respectivo». (p. 44)

«(...) Si la enseñanza de las cosas pusiera en el centro contenidos científicos especiales, y los adornara dado el caso con materiales intuitivos, entonces, para el niño, se echaría a perder el contexto a partir del cual viven tanto su persona como sus fuerzas espirituales. Únicamente podría comprender y acumular verbalmente los contenidos científicos, sin un contexto pleno de sentido. Cuando preguntamos a alumnos de escuela primaria del tercer o cuarto año sobre textos que ellos han apuntado en sus cuadernos y, naturalmente, dictados por el profesor, recibimos con mucha frecuencia respuestas en forma de frases fragmentarias; o bien hemos de constatar que parte de ello se ha quedado solo en el cuaderno, pero no en la cabeza». (p. 45)

5. Ambito de aprendizaje: estética

El ámbito de aprendizaje de la estética en la escuela primaria habrá de hacer especial hincapié sobre todo en la *solución de problemas* y en la *conformación creativa* -en cuanto enseñanza situativa y a través de la actividad en los proyectos. Precisamente aquí el profesor debería:

- ofrecer apoyo individual;
- permitir vías individuales de solución, contribuyendo así al *desarrollo individual*;
- referirse a problemas todavía no solucionados;
- insinuar vías de solución por medio de indicaciones, preguntas, estímulos para el pensamiento,

es decir, poner en escena situaciones de aprendizaje encaminadas directamente a despertar la curiosidad y al entrenamiento de facultades y destrezas. Así el profesor

- ayuda al desarrollo de la fantasía infantil;
- exhorta a que le busquen alternativas;
- promueve la atención;
- anima y enseña desde los simples problemas técnicos hasta los conflictos sociales.

6. Ambito de aprendizaje: juego

Como último ámbito de aprendizaje vamos a referirnos al juego, aunque limitándonos al *juego representativo* en cuanto medio educativo y didáctico.

"El juego representativo en la escuela constituye un medio educativo y didáctico, necesario por razones pedagógicas, psicológicas y también metódico-didácticas, por lo que ya debería ser incluido en los planes de enseñanza del grado primario. La motivación pedagógica está basada en la necesidad del orden que condiciona la forma del juego, y a la vez en la exigencia de concentración. El juego representativo puede significar un estímulo para crear algo conjunto" (Reinert/Arnold 196.17).

"El juego representativo puede servir para el aprendizaje. Igual importancia que el aprender en la clase tiene luego la consolidación de lo aprendido a través del ejercicio y de la repetición..." (p. 18).

"Jugar en plan de representación significa una liberación de la fantasía y de las facultades creadoras, y luego también una vinculación de la fantasía y de la naturalidad dentro de la forma de juego y de la tarea. Juego significa por tanto, también fantasía dirigida, naturalidad encauzada, y ello en un doble sentido: en el juego ingenuo del niño, esta naturalidad se da sin más; en la fase reflexiva del juego, por el contrario, la dirección del mismo sirve para la recuperación de una naturalidad consciente (p. 19).

"El juego representativo ofrece además la posibilidad de desarrollar pronto un instinto o tacto lingüístico..." (p.22).

5. Resultados

Como conclusión pensamos que se debería postular lo siguiente:

Las necesidades del niño, o mejor dicho: lo que nosotros con cierta ligereza llamamos necesidades del niño, deberíamos manejarlo

mejor, y no desarrollarlas y aplicarlas solo como cuestión retórica con miras a justificar algo que luego no se puede demostrar en absoluto, y que no coincide con las supuestas apetencias de los niños.

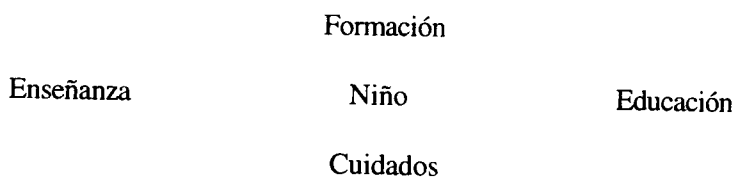
Los niños desean ante todo conocer más exactamente solo aquellas cosas que les interesan, experimentar estructuras que les *gustan*, y nuestra tarea es acercarlos a cosas que ellos anhelan, para que logren alegría por la vida, para que aprendan a *aprender a aprender* y a *gustar* (cf. Gieding 1979. 18), un autocontrol del «aprendizaje autoregulator» y autoeducador (cf. ebd.).

«El motivo del aprendizaje genuino, comprensivo, siempre tendrá un origen ilusorio. Llegará a hacer explosión de acuerdo al modelo de acción a partir de la primera comunicación no verbal: llegar a la cercanía de aquello que a uno le 'gusta'».
(ebda. p. 20).

H. Roth (1976.76s) ha explicado en su descripción de las cuestiones educativas los *requisitos para el desarrollo de la comprensión infantil*:

«Lo que debemos otorgar al infante son cuidados. Estos cuidados -en cuanto concepto global para la asistencia al desarrollo corporal, anímico y espiritual- es lo que precede a la enseñanza y educación, lo que las hace posibles. En la clase y en la docencia pensamos más en la formación y desarrollo del carácter, de un mundo de valores obligatorios y de una cosmovisión (...) Educación significa perfeccionamiento de los instintos e impulsos...orientación de valores (...), formación del pensamiento de acuerdo a ideas e ideales (...).

Hemos entendido la *formación* (Bildung) como síntesis creadora de la educación y de la enseñanza (...) La formación es el fruto no planificable de ambos procesos, o bien el regalo de momentos poco frecuentes: pero hoy se trata ante todo no de la 'formación' sino más bien de 'adiestramiento'. Sirva el siguiente esquema para ilustrar lo dicho:



La educación indirecta o funcional que se realiza por sí misma en la vida, tiene tanta importancia como la intencional y planificada. (...) Solo se puede hablar de un *campo educativo*... cuando estas dos formas se complementan y corrigen mutuamente».

BIBLIOGRAFIA

- FATKE, R.
1979 *"Jean Piaget". Klassiker der Pädagogik*, Vol. 2, ed. H. Scheuerl. München. 290-314.
- GIEDING, H.
1979 *"Antropologische und pädagogische Voraussetzungen des Gelingens"*. Informationsschrift zur Lehrerbildung und Fortbildung 18, ed. Studiengruppe Lehrer-Dozenten an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. 5-24.
- LAING, R. D.
1978 *Die Tatsachen des Lebens*. Colonia.
- LINCKE, H.
1872 *Wirklichkeit und Illusion*. Psyche 11, 821-851.
- OERTER, R.
171977 *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth.
- PIAGET, J.
1946 *Psychologie der Intelligenz*. Zurich.
- PIAGET, J.
1972 *Die Entwicklung des Erkennens*. Vol. I, Stuttgart 1972
1973 Vols. II/III Stuttgart 1973.
- PIAGET, J.
1974 *Abriss der genetischen Epistemologie*. Olten.
- PFORDTEN, O. VON DER
1914 *Das Gefühl und die Pädagogik*. Heidelberg.
- REINERT, G.-B. -M.C. ARNOLD
1976 *Das darstellende Spiel in der Schule*. München.
- REINERT, G.-B. -K. I. FLESSAU
1975 *Planung und Durchführung von Unterricht anhand unterschiedlicher Unterrichtsmodelle*. Curriculum-Handbuch, Vol. 2, ed. K. Frey et al. München. 463-479.
- REINERT, G. -B. -J. THIELE (Eds).
1977 *Nonverbale pädagogische Kommunikation*. München.

ROTH, H.

1976 *Pädagogische Anthropologie*. Hannover.

SARBIN, T.R.

1959 Role theory. *Handbuch der Sozialpsychologie*, Vol. I, ed. G. Lindzey/E. Aronson. Londres. 223-258.

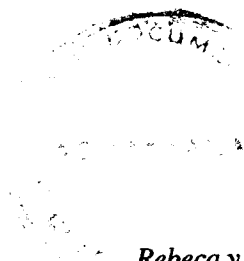
SARTRE, J. -P.

1977 *Der Idiot der Familie*. Vol. I. Hamburgo.

WITTE, R.

1979 *Bemerkungen zur Ausbildung von Grundschullehrern, anlässlich des Entwurfs einer neuen Prüfungsordnung*. Informationsschrift zur Lehrerbildung und -fortbildung 18, ed. Studiengruppe Lehrer-Dozenten an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. 41-50.

EL RESPETO DEL NIÑO: LA PIEDRA ANGULAR DEL SISTEMA



Rebeca y Mauricio Wild

Desde diversos puntos de vista se pretende justificar este enunciado básico que regula la metodología educativa utilizada en el Centro Experimental Pestalozzi.

1. El problema neuro-biológico en los años del crecimiento

El ser humano nace el momento en que sus funciones vitales son todavía vastas zonas inoperativas. Largos años de desarrollo, aproximadamente de trece a quince según los estudios más recientes, pasarán hasta el comienzo de un uso más completo de esta herramienta importante para su vida.

Cuando el niño nace, el cerebro reticular, la estructura más antigua, regula ya las funciones metabólicas del organismo. Durante el alumbramiento, toda la piel del niño recibe un fuerte masaje que estimula fuertemente el funcionamiento del 'cerebro límbico', superpuesto al cerebro reticular y responsable por la coordinación de todas las experiencias 'de la piel hacia afuera'. Es la zona cerebral que coordina y registra todas las experiencias afectivas, sensoriales y motrices del niño. Esta estructura llega a su formación completa alrededor de los 8 años. Superpuesta a la estructura límbica, la corteza cerebral comienza a entrar en función primeramente donde recibe estímulos de las experiencias coordinadas por el cerebro límbico.

Entre los ocho y los catorce años de edad aproximadamente, la organización neuro-biológica de esta estructura es guiada por los intereses vitales del organismo, los cuales tienen características específicas durante ese período.

En cada etapa de este proceso de desarrollo existen necesidades explícitas que requieren su satisfacción para posibilitar un crecimiento sano y, en cada fase, una relación armoniosa entre el organismo y el mundo que le rodea. La salud fisiológica requiere, como todos sabemos, alimento, aire, higiene, temperatura adecuados. Paralelamente, durante los años del desarrollo del cerebro límbico, hay mucha 'hambre' de experiencias afectivas, sensoriales y motrices. Ya que estas experiencias necesariamente se dan en situaciones concretas, el niño adquiere paulatinamente una operatividad relacionada con objetos, seres vivos y contextos sociales, operatividad que a través de los largos años de la niñez le permite desarrollar su capacidad latente de abstracción y de razonamiento lógico.

Gracias a la Neurología hemos comenzado a captar la realidad del organismo creciente, lo que nos permite comprender que el niño requiere de situaciones vitales concretas y significativas para desarrollar la funcionalidad de la corteza cerebral, en el mismo sentido que necesita de alimento mineral, vegetal y animal. Como su cuerpo transforma estos alimentos en energía y en todos los elementos necesarios para su propio crecimiento, así también en procesos igualmente complejos, se sirve de todas sus experiencias personales para construir su capacidad de sentir y su inteligencia.

Cada una de las necesidades del organismo busca su satisfacción a través de un mecanismo poderoso: el dolor. Se siente dolor por falta de alimento, de cariño, de experiencias sensoriales, de movimiento y de operatividad, que está ligada al poder de decisión y de autonomía. Hay dolor cuando estas necesidades no son satisfechas, pero también cuando son satisfechas inadecuadamente; así por ejemplo por la falta de alimento, como también por ingerirlo en exceso o cuando no tiene la calidad necesaria.

Mucho dolor altera las funciones biológicas y pone en peligro la salud del organismo. Para proteger sus funciones más elementales, el organismo puede optar por insensibilizar las zonas cerebrales que son demasiado afectadas por dolor, por medio de bloqueos. Se dan estados de inconsciencia del dolor, que sin embargo, ocupan energías vitales. Estas cargas de energía concentradas en áreas de dolor inconsciente están relacionadas con tensiones, pudiendo éstas durar toda la vida, o hasta que sean satisfechas las necesidades de cualquier nivel que les dieron origen, y los bloqueos sean disueltos.

2. Respetar un niño es satisfacer sus necesidades

Nosotros vivimos en el 'siglo del niño' en el cual los derechos del niño han sido formulados por primera vez a nivel internacional. Muchos países han creado organizaciones para asegurar el bienestar de sus niños. Publicaciones de toda clase contribuyen a un mejor conocimiento de sus problemas y numerosos institutos científicos trabajan en la investigación de diferentes aspectos de la vida infantil.

Como nunca, hoy existen productos de toda índole que están a disposición exclusiva de la población infantil; y el nivel de preocupación de los gobiernos del mundo entero por las nuevas generaciones es muy superior que en el pasado.

Pero, a la par y en contraposición, la vida se hace cada vez más difícil para los niños. Por donde la técnica moderna ha penetrado en los ambientes vitales, cada vez menos lugar para los espacios naturales y no-estructurados que son tan importantes para la formación de la temprana creatividad. Aquí la satisfacción de las necesidades auténticas es cada vez más modificada por sustitutos de muchas clases. Al mismo tiempo aumenta los contrastes con los sectores de la humanidad que pierden la esperanza de poder satisfacer las necesidades de sus niños, ya sea en forma auténtica o sustitutiva.

Si consideramos que toda necesidad no satisfecha queda grabada en el organismo acompañada por síntomas de tensión, y que constantemente claman atención, se nos hace evidente que este estado de cosas

tiene que ser una causa importante para que se perpetúen el egocentrismo, el egoísmo y la incapacidad de impedir que las diferencias entre los humanos se hagan cada vez menos superables.

Al hablar pues del respeto hacia los niños, nos damos cuenta que nos topamos también con las necesidades no satisfechas que perduran en nosotros mismos desde nuestra propia niñez. Ellas son la causa por la cual nosotros, los adultos, tenemos que vencer primero a nuestra propia presión interna que nos hace tener tanta dificultad en percibir las necesidades auténticas de los niños a nuestro cuidado. Más todavía: nuestra tendencia a seguir elaborando los problemas de nuestra propia niñez en cada nueva situación vital, nos hace proyectar nuestras propias necesidades hacia ellos, perpetuándolas y sumándolas a su propio cúmulo de dificultades.

¿Entonces, no hay manera de romper esta cadena? ¿Tendrán nuestros hijos que bregar siempre con nuestra tensión, además de la causada por la vida moderna, que incluye un régimen escolar obligatorio y competitivo?

Nos parece que uno de los problemas más urgentes de nuestra generación es el de contribuir a encontrar soluciones viables a este problema personal y social. Para iniciar este proceso debemos llegar a una convicción clara de que las necesidades de los niños constituyen los mecanismos naturales y reales para alcanzar un desarrollo pleno y auténtico, y por lo tanto hay que respetarlas. Normalmente, al hablar de los "años de formación", entendemos que nosotros, los adultos, estamos formando a los niños. Pero ¿no los estamos educando de acuerdo a nuestras necesidades, y por consiguiente contraviniendo lo que acabamos de anotar?

Respetar al niño es permitir que él nos manifieste sus necesidades, es aprender a interpretar sus manifestaciones y encontrar nuevas soluciones a los problemas que se presenten, tomando en cuenta esas necesidades y los mecanismos naturales de desarrollo. Veremos entonces que, tanto la vida afectiva como intelectual del niño, son parte

de su crecimiento sano. Seremos testigos de una lenta pero segura toma de conciencia y de un libre fluir de las energías vitales.

Inventaremos nuevas formas educativas más aptas para satisfacer las necesidades auténticas de los niños y que constituyan su propio motor para la acción, y que desplacen los sistemas coercitivos tradicionales. Alcanzaremos por fin el ideal del respeto mutuo: del adulto hacia el niño y del niño hacia el adulto; y contribuiremos a fomentar el respeto entre las personas de diferentes condiciones humanas. Aprenderemos a vivir como personas que perciben y satisfacen necesidades auténticas en sí mismos, y también en sus semejantes.

3. Terapia y pedagogía

Al comprender que la formación o la educación de los niños es en realidad un proceso orgánico guiado por las leyes que rigen su naturaleza y nutrido por una interacción dinámica con el mundo, vemos fácilmente qué es imposible separar las prácticas pedagógicas de las terapéuticas.

En una situación pedagógica en la cual, veinte, treinta y hasta 50 o más niños "reciben" sus clases según un plan preconcebido, el éxito del trabajo depende de las técnicas de excluir, al nivel más completo posible, los factores personales y las realidades internas de los niños, que pudieran obstaculizar a que el grupo pueda ser llevado a unísono al objetivo propuesto. Entonces se presentan condiciones que imposibilitan bregar, al mismo tiempo, con las particularidades tan cambiantes y tan humanas de cada individuo, las cuales se manifiestan en la aparición de crisis vitales y de procesos terapéuticos. En muchos casos éstas pasan inadvertidas o se reflejan solamente en peores calificaciones; pero hoy se presentan con más frecuencia, ocasionan molestias y alteran la rutina escolar.

Los problemas de comportamiento y los desarreglos en el aprendizaje, de muchas variedades, que surgen, requieren en grado cada vez mayor la atención de especialistas, la aplicación de terapia y el suministro de drogas reguladoras.

Ya no parece extraordinario que de un grupo de sesenta niños del primer grado, compuesto por dos paralelos, 28 sean recomendados para el tratamiento psicológico y 17 reciban medicación de alguna clase, sobre todo calmantes, que sin duda les ayudarán a mantenerse tranquilos durante las largas horas de clase.¹ Con este ejemplo de nuestro medio urbano vemos que ya nos estamos igualando a la estadística de los países en pleno desarrollo, donde la población escolar con problemas de comportamiento y de aprendizaje está estimada entre el 10 y el 40 por ciento.

La escuela de actividad espontánea difiere de estas prácticas en varios sentidos. Parte del hecho de que cada niño es diferente, y que no es solamente inútil, sino hasta dañino, insistir en una misma rutina de trabajo para todos, ya que el ritmo vital es una de las bases principales de la personalidad, el mero hecho de respetar lo tiene en sí un efecto terapéutico. Al mismo tiempo, la experiencia personal es, en este tipo de educación, el centro de los procesos pedagógicos. El niño toma decisiones personales antes de entrar en cada experiencia. Y para poder tomar una decisión tiene que entrar en contacto con su propio sentir.

Sobre todo en los primeros años de primaria, la mayoría de las experiencias ofrecidas implican la manipulación de materiales concretos. Esto se aplica para las actividades teóricas y prácticas, como también para las actividades didácticas. Cada contacto con el material y cada movimiento ejercen impresiones a nivel muscular y sensorial que actúan sobre el organismo como un masaje y que tocan memorias anteriores, al mismo tiempo que facilitan una nueva estructuración interna. Si estas experiencias se dan en un ambiente de seguridad afectiva, el niño, este ser en continua transformación, puede espontáneamente pasar por ambos procesos: el terapéutico que se efectúa cuando se disuelve los bloques causados por necesidades antiguas no satisfechas; y el pedagógico, que sigue adelante cuando el niño conecta experiencias anteriores con experiencias nuevas y descubre la alegría de abrirse al mundo sin temores.

La convivencia diaria con los niños nos enseña a detectar y comprender esta conexión íntima entre su vida emocional e intelectual.

Aceptamos que equilibrios y desequilibrios son manifestaciones necesarias de su proceso de crecimiento. Nos esmeramos en crear un ambiente de confianza donde los niños se sienten libres de expresar sus cambios emotivos y sus inquietudes intelectuales.

Además de los adultos que inspiran esta confianza y del régimen de libre elección de actividades, es obviamente la dinámica entre los mismos niños la que facilita la aceptación y superación de los desequilibrios existenciales. Aquí viven y trabajan juntos niños de diferentes temperamentos, diferentes edades, posibilidades intelectuales y económicas, idiomas y razas. Un pequeño número de niños especiales busca la satisfacción de sus necesidades particulares con la misma intensidad como todos los otros buscan la suya, cada uno a su nivel y a su manera individual.

Terapia y pedagogía: aquí se unen en la tarea común de crecer y vivir como seres humanos diferentes, pero comprensivos. Nuestra meta es preparar un ambiente donde todos estos procesos puedan darse espontáneamente y prevenir, en lo posible, que nuevas experiencias difíciles obliguen a los niños a construir defensas con el mundo y contra su propio sentir.

4. El proceso de aprendizaje

Cada día se escucha con más fuerza la queja de cuán difícil se ha vuelto la vida para las personas, las familias, la comunidad. Los padres ven con temor esta situación y se preocupan por el futuro de sus hijos. Es así como ponen su esperanza en la educación, que les deberá proporcionar las bases necesarias para que alcancen éxito y seguridad en la vida.

Con cuyo objeto no escatiman esfuerzo alguno, y aún a costa de grandes sacrificios costean la educación de los niños. Ese es el caso de los campesinos, que se privan de la ayuda de sus hijos, o de las familias urbanas de escasos recursos, las que se ven sometidas al consumismo absorbente de libros, cuadernos, uniformes, cuotas y pensiones.

Como recompensa, los padres desean que sus hijos rindan en los estudios, aprueben los grados sin contratiempos, sean dóciles, adquieran conocimientos medibles y seguros.

Cuando el niño no funciona según este esquema, nace la inquietud, aparecen los reproches, se resquebraja la armonía familiar y se implanta el castigo. Ante este panorama, los padres se aterrorizan al ver que los muchachos juegan, se distraen y "pierden" el tiempo. Algunos buscan ayuda en el profesor privado, quizá en el médico o tal vez en el sicólogo, pero la pregunta repetida mil veces seguirá inquietando sus conciencias: ¿por qué no se esfuerza más si todo es por su propio bien?

Así es como los adultos, en su gran mayoría, ven la realidad. Pero hay algunos, tal vez pocos, que se preguntan ¿Cuál es la realidad del mundo de los niños? ¿Sabemos realmente cómo aprenden? ¿Sabemos con tanta certeza cuáles son los conocimientos que les harán triunfar en la vida, como para justificar las medidas que adoptamos para inculcarlos? Alvin Toffler, en sus obras "La Tercera Ola" y "El Shock del Futuro", razona que el objetivo oculto de las escuelas no es el currículum declarado, sino más bien el "currículum oculto", la adaptación del niño a la obediencia, a la puntualidad y a los trabajos repetitivos y tediosos. Y según su análisis, aunque este tipo de adaptaciones pueda solucionar algunos problemas de sobrevivencia en nuestra sociedad presente, ya no lo hacen en las sociedades del mañana.

De investigaciones hechas en los Estados Unidos y en el Japón sabemos que todo lo que normalmente se enseña en los seis años de primaria puede ser aprendido con éxito por un joven, en un período de cuatro a siete meses, aplicando métodos que despierten su interés.

En una investigación publicada hace pocos años en la revista alemana "Spiegel", con ocasión de una encuesta nacional, hemos leído que, de entre muchos grupos, tomados de diferentes niveles educativos y comparados entre sí, no se podía comprobar ninguna ventaja en aprovechamiento, entre los que hacían deberes sobre los que no los hacían. Estos son algunos datos exteriores, en realidad demasiado

vagos, para satisfacer nuestra inquietud profunda, la que hace referencia al ¿cómo mismo aprenden los niños? ¿Cuál es su realidad interior y cuáles deben ser las condiciones óptimas para favorecer el aprendizaje?

Hasta los 14 años, y con mayor intensidad cuando es menor, el niño aprende básicamente de forma operativa, esto es haciendo cosas, utilizando los sentidos más que los símbolos abstractos, moviéndose y comentando su accionar. Recién en la adolescencia entra en la etapa del "pensamiento formal" y puede aprender manipulando símbolos y razonar sin la presencia de objetos y situaciones concretas. Por esta razón la escuela tiene que desechar el modelo del aula tradicional y preparar un ambiente donde los niños tengan la posibilidad de "hacer cosas".

No es fácil comprender lo que sucede cuando un niño entra en esta relación especial con el mundo exterior en el proceso de aprendizaje. Lo podemos comparar a un estado de "enamoramamiento", que se caracteriza por un estado afectivo de mucha intensidad que vitaliza todo el organismo, que cambia la visión del mundo, que exige la participación íntegra de toda la persona. Es un asunto muy propio de cada individuo, espontáneo y no controlable desde fuera. Puede que sea pasajero, pero siempre tiene efectos profundos sobre la persona, los cuales se extienden al resto de su vida.

Esta nueva experiencia intensa conecta al niño con sus experiencias previas por medio de su sentimiento y razonamiento, de acuerdo a su desarrollo progresivo. Gracias a los mecanismos sutiles de pensamiento intuitivo, descubre en cada nueva experiencia los elementos idénticos y los que son diferentes. Aprende a descubrir los errores en sus acciones concretas, a corregirlos por medio del tanteo experimental, a reconsiderar y hacer nuevos comienzos. En la educación tradicional el niño aprende a tener miedo a los errores, que son el mal que hay que superar o esconder para evitar recriminaciones del respeto a los límites y a las leyes de cada situación vital. En la nueva escuela se da un aprendizaje, no de defensas contra imposiciones continuas (entre ellas la defensa de la memorización, ya que ella no permite una

comprensión profunda), sino de procesos vitales. Un aprendizaje que no refuerza el egocentrismo, sino favorece una integración con el mundo, sin peligro de perder la vida personal.

5. Memorizar y amoldarse

Dada la importancia de estos aspectos a los que antes se ha hecho referencia, los presentamos a continuación con mayor detalle.

En la escuela tradicional el niño no tiene otra alternativa que la de amoldarse a lo que está prescrito e implantado por la autoridad. Está escrito el cuándo, cómo cuánto y qué se debe aprender. La uniformidad es el ideal más apreciado. Uniformidad tanto de los contenidos como de las formas. El niño tiene la experiencia que su rol es el de hablar solo cuando es preguntado, de escuchar y retener lo que viene del profesor, quien es la única persona que sabe todo con seguridad, de esconder sus intereses propios, suprimir sus preguntas y su necesidad de moverse, de hablar y explorar.

Las relaciones humanas son verticales: el profesor obedece a sus superiores y por su lado toma todas las decisiones para los niños. Esta presión vertical se transmite a los niños en un orden del mejor al peor, del que rinde al que no rinde, del fuerte al débil, del rápido al lento. Los exitosos en este sistema son los que entran en "onda" con las ideas y el estilo del adulto, los que se anticipan a sus deseos, los que comprenden la importancia de las contestaciones correctas y las memorizan, los que adoptan los mecanismos adultos de explicar las cosas sin hacer perder tiempo con dudas o con la insolencia de querer buscar caminos diferentes.

La enseñanza es figurativa y verbal. El niño que carece de estructuras internas para poder manipular las abstracciones intelectualmente, se hace cada vez más dependiente de la guía y de las explicaciones del adulto. Se va educando en el hábito de la imitación y de las dependencias de correcciones ajenas. Aprende a operar con imaginaciones que le alienan tanto de sí mismo como del mundo, con sus múltiples niveles de realidades complejas.

El aprendizaje abstracto inducido prematuramente por los adultos y ajeno a los mecanismos naturales del niño en la edad de primaria, requiere que sus intereses auténticos sean reemplazados por una continua motivación exterior, por presiones fuertes, castigos y premios y por un abuso de la competitividad infantil para los fines del adulto. El ritmo uniforme de la programación exterior impide que cada niño pueda pasar por todo el proceso necesario para llegar a una comprensión profunda. Se acostumbra a utilizar la defensa más efectiva: la memorización de datos y hechos, muchas veces desconectados, que carecen de sentido para él. Este es un hábito peligroso, ya que lo que se ha memorizado una vez, es mucho más difícil comprenderlo posteriormente. El niño se acostumbra a simular comprensión, a esconder lo que no entiende, a renunciar al arte de preguntar y a la introspección. La presión que viene de afuera es demasiado fuerte para que él siga atendiendo a sus propias intuiciones y defendiendo su manera de entender el mundo. Se amolda a lo que ha sido establecido para él, o se revela y se convierte en un caso "problema". Pero dentro de él queda una insatisfacción, una tristeza de lo que no se ha podido realizar, y comienza a sufrir de tensiones inconscientes que impiden que cree para él y otros, una vida de armonía y bienestar.

Cuestionamiento

Este es el sistema de educación que todos conocemos y que probablemente nos ha formado también a nosotros. ¿Pero es realmente el camino más conveniente? ¿Sirve todavía hoy para preparar a nuestros hijos para una vida satisfactoria que vivirán ellos en las condiciones desconocidas del próximo siglo?

Es normal que tantos niños necesiten tratamientos especiales para no entrar en conflicto con el sistema establecido? ¿Es normal que tantos fracasen y pierdan las posibilidades de educarse adecuadamente? Es normal que tan pocos maestros penetren en los corazones de sus alumnos y logren establecer relaciones humanas significativas con ellos? ¿Es normal que tantos niños, después de algunos años de escuela, conserven solo una fracción de la curiosidad y de las ganas de aprender que mostraban de pequeños?

¿Es normal que la vitalidad de tantos niños se convierta en agresividad y rebeldía? ¿Es normal que tanta iniciativa y creatividad humana sea cortada en las escuelas y sacrificada a la uniformidad? ¿Es normal que la mayoría de personas solo imiten lo que hacen otros y conserven un sentimiento muy débil de lo que ellos mismos pudieran ser y hacer?

A continuación se tratará de responder a estas inquietudes, analizando brevemente el proceso de conocimiento del niño y cómo ello influye en su realización personal.

¿Como lograr una comprension real de los niños?

Cuando nuestra preocupación se centra en lo que el niño debe aprender damos origen o participamos en un debate sin fin sobre el currículum o pensum académico, sobre sus reformas y las posibilidades técnicas de la trasmisión de conocimientos.

Sin embargo, la urgencia debería estar hoy en la aliación de lo que ya se sabe sobre "el qué aprende" y cómo aprende: se trata de niños en pleno crecimiento orgánico que incluye el desarrollo del cerebro. Gracias a los estudios recientes de la neurología sabemos ya algo sobre la influencia de los estados anímicos, tanto sobre la salud y el desarrollo físico como también sobre la disponibilidad de usar la inteligencia. Comprendemos ya que la inteligencia es una función orgánica natural que se alimenta por experiencias concretas hechas a través del cuerpo con todos sus sentidos y sentimientos y que son procesados según los mecanismos del organismo en desarrollo. En este intercambio dinámico entre el mundo interno del niño y el ambiente que le rodea se van formando las estructuras de comprensión según un plan genético pre-establecido, pero de acuerdo a un ritmo individual y circunstancial. Tratar de alterar este ritmo significa provocar desequilibrios en todas las funciones del organismo.

En cada etapa de su desarrollo el niño obtiene comprensiones y convicciones fuertes que está dispuesto a defender hasta que su experiencia con la realidad concreta le obligue a revisarlas y sustituirlas por las verdaderas, que corresponden a un nuevo nivel de comprensión.

Este es un proceso largo que requiere de un ambiente de seguridad y respeto, de un ambiente que favorezca múltiples experiencias concretas, de un continuo tanteo espontáneo con realidades físicas y sociales, de libertad de cometer errores, de discutir y revisar comprensiones ya superadas. Experiencias de esta clase están cargadas de intereses personales que se dirigen cada vez hacia nuevos aspectos de la realidad, produciendo cambios internos vitales comparables a estados de enamoramiento, y que por su lado siguen generando nuevas actividades espontáneas. Es esta actividad intensa y voluntaria la que al mismo tiempo elimina tensiones y comportamientos desagradables, prepara las condiciones para que se polarice la atención del niño y se produzca un orden interno que paulatinamente lleva a una disciplina personal y funcional, fomenta también la capacidad de concentración prolongada, la voluntad de vencer obstáculos y entrar en cooperación con otros.

En este proceso se dan cada vez nuevos estados de comprensión, que en sí están acompañados por un sentimiento de bienestar, de seguridad y felicidad y el deseo de compartir con otros lo que se ha logrado. Se va dando un equilibrio entre las necesidades internas y las exigencias externas que evita que los individuos vivan alienados de sí mismo o de la realidad objetiva. Así, en contacto consigo mismo, la persona puede ser creativa y contribuir positivamente a la sociedad de la cual forma parte.

Una vez que los instrumentos de comprensión sean funcionales, el currículum deja de ser preocupante o confuso. El ambiente preparado es enriquecido con todos los elementos culturales. Los materiales son estructurados y no-estructurados e invitan a actividades, individuales y de grupos voluntarios, por medio de las cuales el niño adquiere los conocimientos requeridos. Nuestro trabajo es el de preparar todo lo necesario para que los niños puedan crecer sin miedo en ambientes apropiados, abrirse a muchas nuevas experiencias, explorar, experimentar y comprender a su nivel, sin tener que amoldarse a las explicaciones abstractas que corresponden al mundo del adulto. Cada día vivido plenamente de acuerdo a sus necesidades auténticas le ayuda a conquistar algún aspecto nuevo del mundo, que se le hace inolvidable.

Este camino no excluye la enseñanza, pero asegura que el estudiante pueda vincular lo que se le enseña con su propia experiencia.

¿Como lograr una realización personal?

La educación que se centra en cada niño, en sus necesidades biológicas de exploración, expresión y experiencias satisfactorias, prepara las bases para una realización personal. Al mismo tiempo, la práctica de la escuela abierta elimina el temor a que la realización de un individuo se la haga a expensas de la realización de los demás. La socialización en el ser humano es una de las necesidades auténticas y básicas e implica un continuo dar y recibir de un individuo al otro.

El niño que está en contacto con su propio sentir, vive no solamente sus propias necesidades y busca su satisfacción, sino también las necesidades de otros y, dentro de su capacidad, se interesa en su bienestar, mientras que la insistencia en el rendimiento externo programado, fortalece la competitividad y las diferencias entre las personas. La práctica nos enseña que el robustecimiento de la vida interna favorece, en el mismo proceso, la comprensión y la capacidad de unión. Sintiendo a sí mismo, el niño aprende también a tomar decisiones importantes y encontrar su lugar en la vida, a resolver sus problemas personales en armonía con las necesidades del mundo que le rodea. Siendo él mismo, de acuerdo a su naturaleza, no vive imitando a otros, se para en sus propios pies y permite un continuo crecimiento personal que es la condición de toda realización humana.

NOTA

1 Datos proporcionados por una profesora de una escuela de Quito.

EL MENOR BIEN AMPARADO: EL NIÑO INDIGENA

Paulo Suess

Las sociedades indígenas que consiguen vivir lejos y de una manera diferente de la llamada sociedad nacional, no conocen el problema del menor abandonado. La preservación de los valores autóctonos de los pueblos indígenas, sobre todo su espíritu comunitario, es proporcional a su distancia de la sociedad occidentalizada. Los expósitos son un subproducto de esta sociedad, estratificada en clases sociales jerarquizadas por la productividad económica de edad y sexo. La integración de los pueblos indígenas en esta sociedad significa, en rigor, su desintegración económica, política y sociocultural. Los moldes indígenas tradicionales, su estructura familiar, de clan y de tribu, cierta autonomía económica y cierta cohesión cultural interna, mecanismos de reciprocidad y redistribución de bienes, no permiten en estas sociedades, la existencia de niños abandonados, de "*Pixotes*", como consecuencia de una desestructuración económica y social.

Pero, por la expulsión del campo y las condiciones de trabajo y vivienda, de educación y salud en las grandes ciudades, la estructura familiar y social está en plena crisis y descomposición. El estado se limita a hacer una "legislación platónica" que ofrece a los menores de edad que infringen la ley (sacados de su hogar como sus padres fueron expulsados de su tierra) el encierro y castigo en las "casas de malestar del menor". El problema no puede atribuirse a individuos malintencionados, así como su solución no puede encontrarse por obra de héroes de la caridad. El problema es estructural, como el de la salud o de la escuela pública, y la clase dirigente aún no está dispuesta, ni es

capaz, de invertir inteligencia y recursos suficientes para su solución. La prevención evitaría la "presentación de cuentas" del tratamiento. Los "esparadrapos políticos" esconden solamente, y no curan las heridas sociales. Un arreglo de los alambres eléctricos en el momento oportuno, muchas veces evita la llamada a los bomberos para apagar un incendio. Una reparación de los alambres de la propiedad de la tierra y medios de producción, del sistema habitacional y sanitario, evitaría el cortocircuito de los trabajos ocasionales y mal pagados, de las casuchas repletas de gente y de la calle convertida en dormitorio como si fuera un internado de quinta categoría. La ciudad se convierte cada vez más en selva, y la vida civilizada, la vida amparada por estructuras humanas, es la de los "silvícolas", los indios que viven en sus aldeas aún no arruinadas por la interferencia de la sociedad nacional.

Hablando del "menor bien amparado" en las aldeas indígenas, desplegamos la bandera de una "convivencia en la diferencia" entre las dos sociedades, la indígena y la nacional, ya que la realidad presente de la *una* -en la mayoría de sus componentes- no ofrece perspectiva de futuro para la *otra*. Los nacionales, el brasileño medio, no quiere volver a las aldeas, y los indígenas, en su gran mayoría, saben que no pueden sobrevivir a las estructuras individualistas y competitivas de la sociedad nacional. La "convivencia en la diferencia" exige la resistencia contra la integración forzosa de los pueblos indígenas en las estructuras del Estado Nacional, y al mismo tiempo rechaza el aislamiento antihistórico de los indios en reservas ecológicas o su confinamiento en islas controladas con cierta exclusividad, por algo como una FUNAIBEM estatal.

Infancia indígena

Los ritos y costumbres de culturización y socialización en las sociedades indígenas, varían bastante de un pueblo a otro. Lo que no varía, es la estructura comunitaria de amparo que el niño encuentra al nacer en una aldea indígena. El niño *xavante*, cuando nace, recibe su primer baño ritual que lo hace ingresar oficialmente a la comunidad. Luego del corte del cordón umbilical, el recién nacido es llevado al centro de la casa y recibe una abundante ducha de agua fría del río

"para que crezca fuerte y hermoso". Según la explicación del anciano *xavante* Jerónimo en todas las iniciaciones *Xavante*, el agua tiene, además del valor real, un significado simbólico. El "agua viva" de los ríos, es habitada por los espíritus buenos. El "agua muerta", que no se mueve, de los lagos, es habitada por los espíritus malos. Así la lucha por los ríos viene a ser una lucha por los buenos espíritus, es la pelea por un espacio protector y protegido. También el "baño del noviazgo" tiene como finalidad de volver los hijos de los desposados "fuertes y hermosos", además de sentar las bases del matrimonio y velar por la unión de las familias de los futuros esposos.

En la aldea indígena "difícilmente se ve a alguien que pega a un niño", nos cuenta el padre Giaccaria, que vive desde hace muchos años entre los *Xavante*, en el Mato Grosso. El castigo es "solo palabras". El castigo mayor, incluso para adultos, es cuando la comunidad reprocha el comportamiento de alguien (niño o adulto). Para algunos, esta "condena verbal" es razón suficiente para mudarse a otra aldea. A pesar de este "control social", niños y adultos viven extremadamente libres en las aldeas. La familia indígena que una vez fue, por una enfermedad, a la ciudad, no se conforma con la vida confinada en un departamento o barraca sin huerta, campo y río. La invasión cultural de la aldea por parte de la ciudad, por medio de televisión y radio, y también de juguetes, a pesar de ser una seria amenaza, no ha conseguido hasta ahora, destruir la vertiente principal de la aldea: la libertad en tiempos y espacios y el espíritu comunitario.

Entre los pueblos indígenas, en general, el hijo de madre soltera o el huérfano no representa un problema. Además de la familia, es el clan -la familia ampliada- que se siente responsable del amparo, crecimiento y educación del niño. El clan es una estructura intermedia entre la familia y la aldea. El padre Henrique Ogge, misionero entre los indios *Sateré-Mawé* en la amazonía -los indios que nos dieron Guaraná- contó en una entrevista: "Si la madre muere, los abuelos o tíos (hermanos de la madre) cogen al niño. Los hermanos del madre ejercen un papel casi de padres, junto con los hijos de la hermana. A los seis o siete años el niño ya tiene mucha responsabilidad. De la infancia los niños indígenas pasan rápidamente a la vida adulta. Después de la "danza de la

Tucandera", que es un rito de iniciación, el chico, de 13 o 14 años, es ya considerado un hombre en todo sentido.

Entre los *Tikuna*, en el Alto Solimoes, es la fiesta de la "Chica Nueva" que contiene el rito de iniciación femenina. Después del primer menstruio, la chica es confinada en una parte de la casa. Durante la temporada de reclusión, la muchacha *tikuna* recibe de su madre y de los abuelos, enseñanzas específicas para su vida de esposa y de adulta en la aldea, Después de unos meses de preparación la muchacha es sacada del cuarto y rodeada de parientes, en el centro de la casa, y de estos recibe una vez más consejos y enseñanzas. Después de varios ritos, unas ancianas arrancan despacio el pelo de la muchacha, para demostrar simbólicamente "la muerte de la personalidad inmadura y el nacimiento de una nueva persona, con plena madurez social".¹

Los *Xavante* celebran el paso a la vida adulta con ritos preparatorios que culminan con la "perforación de las orejas" de los muchachos. El salesiano Bartolomé Giaccaria nos cuenta la ceremonia.

"Estando todos pintados, después del comienzo de la fiesta, los wapté (adolescentes) se dirigen al río, pasando por las afueras de la aldea, según las instrucciones de los padrinos. Los más viejos se zambullen primero, luego varios otros grupos según la edad, en orden decreciente de edad, hasta llegar a los wapté..."

En el agua, los wapté meten las manos, unidas en forma de concha, y acompañando con los pies los movimientos de las manos, tiran agua a veces a la izquierda, a veces sobre la cabeza. Almuerzan sentados en el agua, comiendo una torta de maíz asada debajo de la brasa. Al atardecer un viejo de la aldea va al río a llamarlos, y juntos vuelven a las casas de sus padres. Las hermanitas pintan el cuerpo del wapté con rayas negras de carbón, y enseguida él se acuesta en la cama de su padre. Pero entrada la noche, debe levantarse e ir a dormir afuera, sobre una estera extendida cerca de la casa, sobre un estrato de hojas..."

Cuando toda la aldea duerme aún, los wapté se despiertan, vuelven al río, toman un baño y luego comen fuera del agua. Vuelven a dormir, hasta que el canto de la saracura los despierta y los hace volver al mismo baño del día anterior en el río... Las madres o hermanas les llevan la merienda.

Los ancianos, de vez en cuando, ordenan a los wapté que dejen de salpicar agua, para descansar un poco, pero sin salir del río.

El baño ritual, con las ceremonias que lo acompañan, dura un mes más. Luego hay la perforación de las orejas (lóbulos) con un estilete de hueso de onza, y luego los baños siguen por unos días más. Según los Xavante, es un medio para anestesiarse los lóbulos, y también para que el cuerpo se haga fuerte y hermoso".

En casi todas las sociedades indígenas existen ritos de iniciación, que son ritos de paso de la adolescencia a la vida adulta. La estructura de estos ritos generalmente está formada por ritos de separación, de transición por medio de un acto de valor, y de integración en la comunidad adulta de la aldea. Los ritos de transiciones (nacimiento, iniciación, matrimonio, muerte) son en cierta forma los sacramentos de los pueblos tribales. Y estos sacramentos son siempre celebrados con toda la comunidad, así como el trabajo y el ocio se hacen en forma comunitaria. La comunidad indígena no deja que nadie "caiga afuera", no empuja a nadie al margen de sus fronteras geográficas o sociales. Es cierto que antiguamente había en varios pueblos indígenas, en épocas de crisis o ligadas al antiguo nomadismo, prácticas de aborto y de infanticidio. Pero un trabajo misionero y antropológico responsable -como la presencia misionera de las Hermanitas de Charles de Foucault entre los Tapirapé, por ejemplo consiguió transformar tales prácticas, que hoy amenazarían la sobrevivencia de los indios, reducidos de 8 millones que eran en la época de la conquista, en unos 230 mil sobrevivientes actualmente. Además, la presencia misionera junto a los pueblos indígenas a pesar de todas las críticas que a veces merece, siempre contribuyó a un crecimiento poblacional de los indios. Entre los 4500 Xavante surge cada año una aldea nueva, con más de 200 niños.

Educación indígena

El sistema educativo indígena es informal, gradual y continuado. Comienza antes del nacimiento y no se detiene en la vejez. La educación indígena es una tarea compartida entre padres, clan y comunidad. El indio es educado desde que nace, a vivir en grupo y comunidad. Danzas, cantos, ritos, juegos y trabajo son siempre ensayos de educación comunitaria. La vida en la comunidad no coerce la espontaneidad y libertad individual.

Es muy ilustrativo el modo en que el niño *xavante* aprende a caminar. La madre no obliga ni ayuda al niño a dar los primeros pasos, sino pone al alcance de él los medios necesarios para aprender, dice el padre Giaccaria. Pone la criatura sobre una estera para que aprenda a gatear, luego fija un palo en el suelo y allá el niño se agarra, se levanta y se cae hasta quedar firmemente de pie. Entonces comienza a andar alrededor del palo y aprende a caminar solito, aprende la lección del río: "nacer ya es caminar".

Cuando los niños crecen, acompañan las actividades de los padres: las niñas en los quehaceres domésticos y huerta, los niños en el uso de pequeños arcos y flechas. Después son llevados a las ceremonias de la comunidad, pintados y adornados. En la participación, descubren y amplían su mundo. Los niños *xavante* permanecen hasta cerca de los siete años estrechamente ligados a la madre, que conservan, durante ese tiempo, su cordón umbilical dentro de una calabacita. Luego la madre lo esconde en una vasija. También el personaje del padre es muy importante en la cultura *Xavante*. Desde el nacimiento hasta la muerte, cada individuo *xavante* está sujeto a la autoridad paterna. Esta autoridad es ejercida por el padre (en el sentido que damos nosotros a esta palabra) legítimo, y por los padres-tíos. Los *Xavante* no hacen distinción entre uno y otro: "el padre verdadero es aquél que en el momento dado, es investido de la autoridad paterna".³ Tener un padre es sinónimo de tener derecho a la vida, al punto que cuando un niño nace y nadie asume su paternidad -cosa que ya no sucede casi- no es aceptado por la familia de la madre ni por el clan. La autoridad paterna tiene grande importancia en la vida familiar y social.

Sin el consentimiento del padre, el *Xavante* no puede realizar un acto familiar, social o cultural importante. Para que esta autoridad paterna no represente una amenaza para la sociedad *xavante*, el padre, en ciertas circunstancias, está obligado a delegar su autoridad a otros.

Después de la fase "casera", los niños y niñas van a la casa de los abuelos, donde viven jugando y trabajando. En la fase de la adolescencia, entre los 11 y los 17, comienza una educación más cuidadosa. En esta fase, viven separados de la familia bajo la asistencia de los padrinos. En este período son introducidos a la sabiduría mítica del grupo, y aprenden las actividades necesarias para la supervivencia. En la concepción *xavante*, el período en que el individuo es adolescente, es considerado la fase más importante de su vida. Es respetado y rodeado de muchos cuidados. La función social más importante de los *Wapté* (adolescentes) es ejecutar los cantos en las varias horas señaladas del día y de la noche, para alegrar la comunidad. Los *Wapté* son el centro de varias ceremonias, ritos y leyendas. La siembra de algunas plantas alimenticias muy importantes para los *Xavante*, es reservada a los *Wapté*. Cada adolescente tiene un padrino determinado, pero al mismo tiempo todo el grupo de padrinos es también padrino del grupo de los *Wapté*.

Escuelas en las áreas indígenas

Frente a la educación permanente de las sociedades indígenas, la escuela de la sociedad nacional puede tener un papel complementario en la transmisión de conocimientos nuevos y probablemente vitales para la supervivencia de los indios. Pero en realidad es introducida casi siempre como un arma ideológica de la cultura dominante para domesticar y someter a los pueblos indígenas, para "iniciarlos en destrezas importantes para el grupo blanco... Una media docena de conocimientos para convertirse en mano de obra semicalificada con la vocación de seguir siendo tan explotada como el obrero".⁴ Muchas escuelas para indígenas, son simplemente extensiones de escuelas municipales sin ninguna caracterización específica, con profesores mal pagados y mal preparados.

Pero las comunidades indígenas consideran que, en las circunstancias actuales, la escuela les puede ser útil, si es que no impone en las aldeas, calendarios escolares, contenidos y currículums forasteros, de la sociedad nacional. En el momento en que "los blancos" lanzan al indio a una iniciación rudimentaria de los estudios "el indio comienza a soñar los sueños de los blancos. Pero esto no sucede solo por alienación; el fondo, es como si los indígenas dijeran "si Ud. viene acá a ofrecirme los primeros añitos de escuela, para que yo me convierta en obrero de Ud., yo quiero que me dé estudios para ser médico, ingeniero, cura, obispo..."⁵. Los indios quieren ahora fiscalizar la Funai y la Misión, el gobierno de Brasilia, el comerciante en la ciudad y el tendero que le pide plata en la tienda de la aldea.

*"El problema es que no es alienante solamente la educación para el indio: lo es toda la educación brasileña, sino la sociedad brasileña entera que debe ser rehecha, debe ser reinventada"*⁶.

La legislación brasileña asegura el carácter específico de la escuela indígena. EL ESTATUTO DEL INDIO, la ley n. 6001, dice en su art. 49: "La alfabetización de los indios será orientada a su integración en la comunidad nacional..." Y esa comunidad nacional es una sociedad clasista, donde el indio encuentra su ubicación en el margen y suburbios. También la prometida enseñanza en lengua nativa, promesa nunca mantenida, como la de la demarcación de tierras no garantiza necesariamente una auténtica educación indígena, porque muchas veces la lengua nativa es manipulada -en particular, por sectas norteamericanas- para transmitir mensajes e inculcar contravalores que derrumban la estructura de la cultura indígena e imponen, con más eficacia, la ideología dominante anti-indígena.

La escuela para los indígenas, como auténtico complemento del sistema educacional tradicional, no es una utopía de largo plazo. Experiencias concretas actuales demuestran que esto es posible desde ahora. El pueblo Myky (MT), a pesar del contacto reciente, de apenas 15 años, y del reducido número de 35 personas, ya cuenta con una experiencia de escuela, en la cual se procesa la alfabetización de la lengua materna con la introducción paulatina del portugués oral, el

desarrollo de la comunicación escrita y la construcción de conocimientos nuevos en armonía con el sistema de conocimientos tradicionales. La participación de la comunidad es plena, en todo el proceso escolar. Se considera importante que "toda programación, todo el proceso, toda la evaluación parta de los Myky y vuelva a ellos bajo forma de un paso más, una nueva conciencia, una nueva afirmación de sí mismos y una nueva capacidad de enfrentar la situación de contacto con la nueva civilización".⁷

Para que la escuela en áreas indígenas pueda ser un canal de comunicación entre dos sociedades distintas y no un arma ideológica -un caballo de Troya- de la sociedad dominante, debe cumplir con algunos requisitos básicos:

- debe ser establecida a pedido de los indios; solamente así recibirá su indispensable apoyo;
- los profesores de esta escuela deben tener una convivencia prolongada y un conocimiento profundo con la vida cotidiana de los indios, con sus historia y cultura;
- poco a poco, la escuela indigenista debe convertirse en una escuela indígena, completamente asumida por las propias comunidades;
- la solución de los problemas técnicos (el establecimiento de un sistema de escritura en lengua materna, la enseñanza del portugués como segunda lengua, la enseñanza de las matemáticas, la elaboración de material didáctico y de una literatura indígena) debe contar con la ayuda de científicos de las respectivas áreas, con la evaluación de las experiencias más globales y con la participación crítica de la comunidad indígena;
- una escuela realmente indígena ofrece también a la sociedad nacional, elementos para un modelo alternativo de educación formal.

Un día, una profesora-misionera entre los Myky dijo a una mujer indígena: "Oye, yo tengo una cosa que enseñarte". La mujer vio a la profesora y le dijo: "No, no me diga una cosa así". La escuela alternativa surgirá en el momento exacto en que la oración "Yo tengo una cosa que enseñarte" sea sustituido por la nueva actitud de "nosotros tenemos algo que aprender juntos".

Tutela incapaz

En el art. 6º/III y párrafo único, el Código Civil de la sociedad brasileña dispone la existencia del "régimen tutelar" de los indios, que en el aspecto legal son equiparados a los *relativamente incapaces* de edad comprendida entre los 16 y los 21 años, y a los pródigos. Según el art. 9 de la ley 6001, los indios pueden, individualmente, librarse de este régimen tutelar, si llenan los siguientes requisitos: edad mínima 21 años, conocimiento del idioma portugués, habilitación para el ejercicio de una actividad útil en la sociedad nacional, y una razonable comprensión de sus costumbres. Colectivamente, el Presidente de la República puede por decreto, emancipar a comunidades indígenas enteras, si la mayoría de sus miembros lo pide y un control federal compruebe su "plena integración en la comunidad nacional" (art. 11).

La presencia misma de la tutela, defendida por juristas y antropólogos como protección histórica y políticamente posible, revela la incapacidad de la sociedad nacional de proteger la "alteridad", la "situación y calidad de ser otro". de las minorías autóctonas, a no ser desde el punto de vistas provisorio y etnocéntrico del menor. Y este menor, que tiene un nombre propio (*Guaraní, Tukano, Kaigang*), debe comprobar que es "mayor de edad" no solo por la edad, sino por cierta igualdad socio-cultural, y utilidad pública a los nacionales, como si fuera un extranjero en busca de una visa permanente.

La supuesta incapacidad del indio tiene una larga historia, no solamente en la literatura jurídica, sino también en los relatos misioneros, y esto, en casi todos los países de colonización portuguesa y española. El II Concilio Provincial Mexicano, de 1565, que repite las líneas generales del I Concilio, de 1555, considera al "indio, un ser

débil e ignorante".⁸ Y el agustino Pedro Xuárez de Escobar, escribe en una carta del 1 de abril de 1579, dirigida a Felipe II, que los indios deben ser considerados como "niños de ocho años, que no tienen más edad ni crecerán más, ni crecerán tampoco en entendimiento".⁹ y José Bonifacio de Andrade y Silva, debe haber tenido razones muy fundadas para registrar, en sus "Apontamentos para a civilizacao dos indios bravos do Imperio do Brasil" (= "Apuntes para la civilización de los indios incultos del Imperio de Brasil") del 1 de junio de 1823: "Incluso actualmente, muchos portugueses creen que el indio tiene solamente aspecto humano, sin ser capaz de perfectibilidad".¹⁰

Llegando al final de esta reflexión, cabe una pregunta: hasta dónde llegamos, nosotros, con nuestra capacidad? Quien llevó la futura generación al borde de un abismo social y ecológico, no es el más indicado para ser el tutor de pueblos que no conocen la figura triste del "menor abandonado" y que son los celadores milenarios del medio ambiente. Bajando de las alturas de la tutela, frente a los pueblos indígenas, a un plan de diálogo entre socialmente iguales y culturalmente diferentes, acaso nos sea dada, aunque sea tarde, la gracia de descubrir que somos hermanos, en la solidaridad con las futuras generaciones. Después de 500 años de conquista, sería el comienzo de un descubrimiento y una esperanza.

NOTAS

- 1 Egon Schaden, Ed cacao Indígena, en: Problemas Brasileiros, año XIV, n. 152, Sao Paulo 1976, p. 28
- 2 Bartolomeu Giaccaria, Significado da água na cultura xavante. Revista de antropología, vol. 21 (primera parte). Sao Paulo 1978, p. 104 y sig.
- 3 Bartolomeu Giaccaria, Anotações sobre a educação xavante, manuscrito, p.8 y sig. Me beneficié de este manuscrito a lo largo de este artículo, cada vez que hice referencia a la educación xavante.
- 4 Relación de la VIII Asamblea Regional del CIMI/MT. Un diálogo com Paulo Freire sobre educação Indígena, Cuiabá 1982. p. 2
- 5 Ibidem.
- 6 Ibidem, p. 8.
- 7 Relación del III Encuentro de Educación Indígena. Operación Anchieta, Cuiabá. Enero de 1986, cf. tb. el documento elaborado por el II Encuentro del

- Grupo de Estudios sobre Educación Indígena, Exigencias de uma nova orden educacional Indígena, CIMI/UNI, Brasília, Mayo de 1986.
- 8 José Llanguno, La personalidad jurídica del indio en el III Concilio Provincial Mexicano (1585), Ed. Porrúa, México, 1983, segunda ed., p. 37.
- 9 Carta de Fr. Pedro Xuárez de Escobar a Felipe II, apud Mariano Cuevas (org.), Documentos Inéditos del siglo XVI para la historia de México, seg. ed., México, 1975, p. 309-312.
- 10 José Bonifácio de Andrade e Silva, Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil, en: Teixeira Mendes, Ainda os indígenas do Brasil e a política moderna, Rfo de Janeiro 1908, p. 10.

FAMILIA INDIGENA ECUATORIANA Y EDUCACION

Rubén Díaz Peralta

Introducción

Hablar de familia sin redundar en lugares comunes de opinión es un riesgo que asumo al intentar escribir algo sobre la familia, a partir de una experiencia de promoción familiar; es el trabajo de algunos años con padres de familia el que me motive a sistematizar mi experiencia y proyectarle al servicio de quienes hacen labor de educación familiar y sueñan con una sociedad más humana y justa basada en una familia más democrática y participativa.

Partimos de la premisa universal que la sociabilidad del hombre pasa necesariamente por la realidad social de la familia; por algo es ella el núcleo de toda sociedad.

En consecuencia la dimensión FAMILIAR del hombre es radical y universal ya que lo compromete en todo ser humano existencial, individual y por otra parte comprende y compromete a todo ser por el mismo hecho de ser humano.

Esta dimensión radical y universal se manifiesta en otros aspectos igualmente universales, la FILIACION, la FRATERNIDAD, la PATERNIDAD, y la CONYUGALIDAD.

La familia no es más que una explicitación social y cultural de esta íntima dimensión del ser humano, su ser FAMILIAR. Es por tanto

la familia un hecho social universal que tomará diversos matices de acuerdo a cada contexto cultural. Si una cultura pone al varón como eje de la familia no implica que en todas las culturas deba mantenerse una situación ya que otras culturas precisamente pondrán dicho eje en la madre, en los abuelos o en los tíos. Lo importante es que subsiste el hecho fundamental que es la familia.

Pero qué es lo que define la familia más allá de todo ropaje sociocultural.

En la misma medida en que la familia perdió sus funciones anteriores predominantemente sociales descubrió su nueva misión, exclusivamente familiar: ser el recinto en que el hombre queda acuñado hasta lo más profundo de su ser a través del trato íntimo con quienes están más cerca de él.

Si la familia es el núcleo de la comunicación interpersonal de la sociedad y su primera escuela de participación entendemos que por ella pasa necesariamente el proceso de humanización y el de socialización.

La carencia de esta primera experiencia social llega a producir nefastas consecuencias en el individuo y en la sociedad.

Por otro lado, si la familia es el primer núcleo de socialización del ser humano, por ella pasa igualmente el proceso de inculturación por el que un individuo adopta el modo de ser y actuar de un determinado pueblo o cultura, es precisamente este el sentido más amplio de EDUCACION, o si se quiere tomarlo en su significación más formal, será entonces un aspecto de la inculturación.

Este seminario que ha puesto sus miras en el rescate de los valores culturales autóctonos no puede soslayar el tema de la FAMILIA ya que entendemos que es ella la última frontera de la identidad de un pueblo. Cualquier proceso de conquista cultural pasa por la familia y para el rescate de una cultura no podemos marginar a la familia.

Por todo ello quiero hacer aquí algunas breves reflexiones sobre el papel de la cultura indígena ecuatoriana dentro de nuestro proceso cultural.

Asumimos lo cultural dentro de un sentido antropológico como también bajo el punto de vista psicopedagógico.

Situación general de la familia ecuatoriana

Antecedentes

Si pensamos en la familia ecuatoriana como un existente autónomo entendiendo que estamos modelando universales concretos y lo cual es un contrasentido.

Pareciera pues que el adjetivo de la nacionalidad nada añade o quita a la realidad sustantiva de la familia. Por otra parte entendemos que la historicidad de la dimensión familiar del hombre pasa precisamente por las coordenadas del espacio y tiempo.

Coincidiremos entonces con Ortega y Gasset extendiendo su concepción del ser humano a la familia y la entenderemos como "Su ser y su circunstancia". Será la circunstancia o el contexto que modelarán a la familia.

Haciendo memoria

La familia aborígen

Nuestra realidad como la de América Latina en general es la de un MESTIZAJE a todo nivel. Nuestro origen y conformación actual es múltiple. En este mestizaje confluyen esencialmente lo aborígen o vertiente preincaica, la incaica, la española y la africana.

La familia ecuatoriana es una realidad MULTIPLE reniega, por lo mismo toda tipificación o clasificación, sabemos que en los orígenes está la familia aborígen con un fuerte sentido de pertenencia al "Ayllu"

paterno de caracteres, más bien extensa, patrilineal virilocal y con fuerte acentuación patriarcal. Es al mismo tiempo un núcleo de producción y consumo aunque adscrita a su respectivo "Ayllu" que es un elemento de protección y cohesión para las familias. En esta familia se venera la "fecundidad" y por lo mismo la paternidad y sobre todo, la maternidad. La virginidad no tiene valor más allá del hecho biológico de la adolescencia (guambra) previo a la adultez masculina (cari) o femenina (huarmi) que vendrán a la par con el matrimonio.

La "maternidad" es altamente valorada desde las "Venus de Valdivia" con rasgos maternales acentuados hasta la "Pacha-mama" que proveía a la familia y al ayllu para la subsistencia.

El hombre (cari) se valora por su trabajo y la mujer (huarmi) por su maternidad (mama). Tenemos aquí un antecedente del machismo reinante a todo nivel social y por otro lado la alta valoración del sol materno en nuestra cultura.

La familia en el imperio inca

Con la conquista Inca la familia aborígen sufrió una crisis institucional en la medida que los "ayllus" fueron más o menos intervenidos por la nueva realidad política.

En principio se mantuvo inalterada ya que el hábil conquistador conservó muchas de las estructuras socio-económicas existenciales. Es más el mismo Inca se casó con una princesa de estas tierras de cuya unión nació Atahualpa, el vencedor de su hermanastro Huáscar. Quizá se empezó a valorar otras dimensiones femeninas como su servicio al templo y a la familia real y por lo mismo su celibato para causas superiores. Con la institución conquistadora de los "Mitimaes" ciertamente sufrieron algunas tribus en su estructura familiar dado el forzoso desarraigo y consiguiente destierro a la obligada convivencia con familias "importadas" desde el sur. En igual forma sufrió la familia aborígen los abusos de las milicias conquistadoras empezando así su largo camino de marginalidad y explotación. El quechua tomó el puesto poco a poco de los demás idiomas nativos, hoy "casi la mitad de la

población ecuatoriana considera el quechua como su propia lengua materna"; otros instrumentos muy hábiles de la conquista inca fueron: el trabajo voluntario de la comunidad para obras imperiales, la mita o minga, el culto al sol, la construcción de una gran red de caminos, el "chasqui" o correo incaico, entre otros.

Había una distancia abismal entre el modo de vida de las familias nobles allegadas al Inca y la vida del pueblo llano. Desde entonces la gente pareciera aceptar como natural las diferencias sociales basadas en motivaciones de tipo religioso.

La familia en la colonia

Con el advenimiento español se desplomó toda la pirámide social que también habían construido los Incas. Las meras instituciones de dominación como la "encomienda", "corregimiento", "repartimiento", "mitas", "concertaje", "huasi-pungo", no hacen sino legalizar el abuso y la explotación del ávido conquistador.

Desmembradas las comunas, el indígena pierde contacto con la tierra y ello es un elemento determinante para la pérdida de su identidad cultural. En tales circunstancias la familia indígena sufre las peores consecuencias del despojo.

Es sabido que la gran mayoría de colonizadores fueron hombres aventureros que dejaron sus familias allende el océano para lanzarse a la tarea "masculina" de dominar a los "salvajes" de este continente. Las relaciones que entablaron con mujeres aborígenes estuvieron lejos de ser un plano de igualdad. Estas eran en la mayoría de los casos simples objetos de desahogo sexual de los hispanos; otras veces eran simples "servicios" de sus amos explotados por ellos en todo, incluso en el plano sexual. Qué sentido familiar podría surgir de este tipo de relaciones. En el mejor de los casos la mujer criolla servía para dar hijos a los hispanos y es así como va surgiendo la sociedad mestiza.

Como la familia mestiza inicia su existencia bajo el signo patológico de la dominación y del antidiálogo.

"La mujer latinoamericana ha vivido durante siglos la cultura de silencio impuesta por el sistema colonial...

Esta pasividad, esta dimensión prolongada durante siglos permite comprender como se ha constituido un proceso a partir del silencio del antidiálogo que ha impregnado toda nuestra historia cultural".

La familia en la República

Con el nacimiento de la "República", muy poco cambia este esquema de imposición que pesa sobre la familia ecuatoriana. Las leyes de la República en general perpetúan los mitos tradicionales de machismo autoritario relegando a la mujer y a los hijos menores a un plano muy secundario.

Para la familia indígena el cambio político de la colonia a la República no significó otra cosa que un cambio de dueños; del "encomendero" español pasó a manos del hacendado criollo en calidad de "huasipunguero" o "huasicama". La familia del huasipunguero pertenecía globalmente al patrón y estaba en duda con él por generaciones sucesivas.

En la sierra los trabajadores se reclutan mediante **CONCERTAJE** originado en una cédula real expedida en 1601 en que se autoriza que los indios concierten libremente su trabajo por semanas o por días. Con el tiempo por este contrato ordinariamente vitalicio un campesino que carece de tierra se compromete a trabajar para un hacendado todo el año o la mayor parte de él. Esta obligación atiende a su familia que debe colaborar en ciertas faenas agrícolas y prestar servicios domésticos: sus hijas como **SERVICIAS** y él como **HUASICAMA** a cambio recibe de su amo como un anticipo de dinero, granos o animales **SUPLIDO**, un pedazo de tierra para el sustento de su familia **HUASIPUNGO** una cuota mensual o trimestral de granos y una muda para el año o algunas piezas de indumentaria, puede usar el agua de la hacienda, recoger leña del monte y paja del páramo y dispone de un sitio para pastar sus animales. Si bien está previsto el pago de un jornal, los daños causados

en las sementeras del patrón, la muerte de los animales entregados a su cuidado y las necesidades ingentes de su familia le hacen caer en el endeudamiento mediante el sistema de SUPLIDOS. Por cada día de trabajo el patrón, el administrador o el mayordomo anotan una raya en su cuaderno.

Anualmente se realizan las cuentas y se acreditan los días de trabajo a la deuda del CONCIERTO. Si muere, su familia continúa con el huasipungo: su mujer y sus hijos cuando crecen, asumen la obligación de desquitar la deuda. Bajo estas circunstancias la familia indígena campesina va autorizando su autoimagen de sumisión. Reconocer su inferioridad intrínseca y se sume en una alienación total.

Con la supresión del precarismo agració y sus intentos de reforma agraria de años recientes la situación se ha vuelto dramática dado que en los mejores casos el campesino ha recibido en propiedad un pequeño lote de tierra pero frente a las necesidades superiores de una familia numerosa y por la falta de recursos para hacer producir la parcela, terminará por venderla, dividirla entre sus hijos o abandonarla para salir a la ciudad en busca de trabajo; generándose así un nuevo problema de gran embergadura para la familia. Vamos a concentrar nuestro análisis sobre la familia indígena, en su recorrido a través de la historia.

Familia ecuatoriana hoy

Referirse a la familia ecuatoriana en general es hablar de la familia mestiza (en términos etno-culturales) y entonces la problemática es semejante al resto de países latinoamericanos y más podemos caracterizar en especial, a la familia urbana de procedencia campesina.

Señalamos algunas realidades referentes a este tipo de familias:

- El paso de una familia extensa a una familia nuclear: el hacinaamiento, la promiscuidad y la casa Hotel.

- Reducción del tiempo y espacio familiares y el acondicionamiento a los comportamientos de la ciudad.
- La reducción de muchas funciones antes exclusivas de la familia, en favor de instituciones ajenas a la familia
- La familia como unidad de consumo y no de producción.
- El trabajo y la profesionalización de la mujer.
- El aceleramiento en el proceso de la socialización del niño a través de instancias no familiares, guarderías, jardines, clubes, etc.
- El incremento del subempleo y desempleo que repercuten sobre todo en perjuicio de la mujer, que tiene que dedicarse a la prostitución con el consentimiento tácito del esposo, dada la dramática situación económica.
- El trabajo de los niños en las calles.
- El incremento de aborto y la presencia cada vez mayor de la madre soltera.
- La infidelidad conyugal como fruto de las circunstancias antes planteadas.
- La ausencia del padre en el hogar.
- El alcoholismo y la drogadicción que acentúan los problemas anteriores.

Todo lo enunciado y otros problemas más que sumen a la familia en una permanente "CRISIS DE VALORES" acentuada por la comercialización de los medios de comunicación social. Hay algo de valor en lo dicho de que la familia se ha convertido en un refugio al que huimos

para protegernos del mundo, el padre, la madre, los hijos, acuden al hogar para librarse temporalmente de las presiones de la vida exterior...

"Tal vez la más importante contribución hecha por los medios de comunicación haya sido desorientar la naciente comprensión del niño con respecto a lo que es bueno y lo que es malo, a lo que es cierto y lo que es falso, a lo que es correcto y a lo que es incorrecto, a lo que es justo y a lo que es injusto, a lo que es bello y a lo que es feo:...al exponer a tantas diferentes alternativas quizá se dejó al niño sin ideas y él se concretó simplemente a absorber la confusión".

El panorama de la familia mestiza o citadina (culturalmente hablando) ecuatoriana no parece tan alagador y es por ello que nos hallamos comprometidos en un Programa Nacional de Educación Familiar, "Escuela para Padres" que busca un cambio social y cultural actuando sobre la célula de la sociedad que es la familia.

Familia indígena y educación

Quisiéramos destacar en este apartado dos situaciones de hecho que saltan a la vista del observador al enfrentar el problema que enunciarnos. La educación, como un proceso de inculturación que se da a través de la familia inserta en la cultura indígena y por otro lado la educación como un sistema organizado de enseñanza originado desde el estado.

La educación familiar como inculturación

Los grupos indígenas actualmente existentes en el Ecuador integran 13 nacionalidades distintas cada una de las cuales ha mantenido y mantiene sus propias características culturales, una de las cuales es la lengua. Estos grupos están ubicados en las tres zonas geográficas del país.

En la Costa: Chachis y Cholos

En la Sierra: Quichuas, Tsachilas, Coaiquer

En el Oriente: Quichuas, Sionas, Secoyas, Cofanes, Huaos, Shuaras, Achuaras, Tetes y Záparos.

La población total indígena se establece en un número cercano de 2'500.000 equivalente a un total del 23% del país.

El proceso de modernización nacional ha producido serias consecuencias sociales por la agresión territorial (por el despojo de tierras), la agresión cultural (educación occidentalizada), la agresión legal (imposición de leyes), la agresión política (no participación en las decisiones) y la agresión económica (marginación en el proceso de desarrollo del país).

Es nuestra inquietud mostrar ahora como se lleva a cabo el proceso de "interiorización de la personalidad de base" de un pueblo de cada uno de los individuos a través de la familia.

Hemos pincelado un cuadro histórico de la evolución, queremos delinear una imagen de la familia indígena ecuatoriana actual y nos encontramos con la enorme dificultad que la realidad pluricultural resiste toda tipificación.

Nos limitamos a distinguir dos grandes grupos de nacionalidades, aquellas que de alguna forma sufrieron el colonaje inca o hispano como por ejemplo los quichuas de la sierra y los no sometidos como los pueblos del oriente. En los unos y en los otros la realidad de la familia es muy distinta.

La familia amazónica es en general más independiente y el ejercicio de la autoridad en su seno es mucho más democrática.

La familia indígena es mucho más vertical, tradicional y solidaria con otras familias de la comuna.

La familia amazónica dispone de mayor espacio geográfico que la familia de la serranía. La familia indígena serrana ha sufrido un proceso más acentuado de la aculturación que la oriental. Esta logró

enfrentar el contacto con la "civilización" con mayor conciencia de identidad cultural y por lo mismo ha sufrido menos los embates de la cultura citadina.

Estos pocos rasgos culturales nos llevan al interior del proceso de inculturación al interior de la familia indígena.

En general "los padres dan un tipo de educación" informal según el sexo y es completada por la plena participación en las actividades comunitarias. El niño es acogido sin excesivo sentimentalismo, a causa de los problemas que acarrea un nuevo miembro en un contacto de aguda pobreza y escasez de tierra. No es raro el infanticidio.

Durante los primeros años, la madre lleva la disciplina del niño por medio de caricias y afecto, la costumbre de atarlos a la espalda mientras la madre trabaja y amamantarlo cada vez que el niño lo requiera, hace que el niño esté en permanente contacto físico con su madre.

Durante esta primera etapa de vida del niño él tiene muy poco contacto físico con su padre que tiene que permanecer en el terreno trabajando y luego se retira a descansar agobiado por el peso del día. Los fines de semana él se dará tiempo para compartir con sus amigos en la cantina más próxima. Los hermanos menores y sobre todo las hermanas suplirán a la madre en el cuidado del infante y de paso irán introyectando el rol maternal de la mujer.

El aprendizaje superior se realizará exclusivamente por la limitación y la experiencia personal en las actividades propias de su sexo y con los de su sexo.

El muchacho aprende el trabajo y la vida social primeramente de su padre, después de los otros hombres con los que trabaja. Es posible encontrar niños de 7, 8 años que son capaces de informar exacta y detalladamente sobre los problemas comunitarios, las autoridades locales y sus papeles específicos.

La muchacha aprende del ejemplo y de las enseñanzas de su madre. Ambos aprenden a obedecer y someterse a las autoridades, a desconfiar y odiar a los extraños, a tener miedo de la jerarquía pagana cristiana de espíritus y divinidades a luchar como mejor pueden para obtener el sustento diario. La corrección física (latigazos y baño frío), no es raro. En cuanto a las dificultades y abusos que provienen de los "amos", "niños" o "patrones" blancos y mestizos, ellos tienen que aprender que no hay arma que les pueda defender, la única solución es agachar la cabeza. Las fiestas y el trabajo en común ofrecen buenas ocasiones para una precoz y completa inserción del niño en el contexto de la comunidad.

La familia indígena de la selva oriental mantiene una mayor independencia al interior y mayor autonomía hacia el exterior sin por ello perder el cargo de solidaridad interfamiliar. Por lo mismo la educación al interior de la familia la lleva a cabo en un clima de absoluta naturalidad.

La perfecta delimitación de tareas entre hombres y mujeres hace que el aprendizaje se realice junto al progenitor del mismo sexo.

Entre los Shuaras, por ejemplo, se observa un equilibrio maravilloso entre la independencia personal y la solidaridad familiar. Dentro de su esquema no parece existir los clásicos vicios de la sociedad mestiza e indígena de la sierra, como el machismo, la sumisión femenina, la represión violenta de los niños, el alcoholismo.

"La familia no es tanto la escuela para la vida con los padres como maestros, sino más bien la vida misma con los padres como colegas mayores de trabajo.

El niño trabaja: el niño caza pájaros, coloca trampas, la niña ayuda en los quehaceres domésticos. Los juegos infantiles no están a menudo bien vistos, como distracción del trabajo. Por otro lado el trabajo debe proporcionar alegría el shuara no conoce trabajo a la fuerza".¹

La educación prepara a los niños para sus roles específicos en la sociedad de adultos.

Otro canal importante de educación es sin duda la narración y enseñanza de los mitos shuaras que el padre de familia hace por las mañanas antes de iniciar su actividad diaria. Dichos mitos enseñarán al indígena amazónico desde las normas de comportamiento hasta su doctrina religiosa.

Las ceremonias y ritos son otros tantos medios de educación a través de los cuales el niño se adentra en su propia cultura.

La parte más importante de la educación es, sin embargo el trabajo práctico, por medio del cual los niños son introducidos en sus roles.

Volviendo al indígena serrano observaremos cierto paralelo con el oriental en lo referente al juego de los niños.

"El niño indígena no juega casi nunca; no porque no sienta el impulso a jugar o porque sea triste y melancólico por naturaleza, como frecuentemente se afirma, sino por el hecho de que el juego no entra en las categorías socialmente aceptadas, al contrario, el juego es considerado como una preparación a la indolencia. Por eso los adultos lo desaprueban y los niños lo introyectan rápidamente como una desaprobadión".²

Podríamos afirmar sin temor a equivocaciones que esta prohibición del juego es posiblemente un resultado de la explotación del indígena en su trabajo que no puede darse un tiempo libre para jugar y eso es lo que tiene que aprender el niño para que mejor se adapte a su vida de sumisión.

En el aspecto sexual en general la familia indígena tiene por postura mucho más natural e incluso material a su sexualidad.

"Un factor común a la cultura puruja-quichua es la prevalencia del aspecto sexual en el amor. El hacer el amor y la amistad no es sino el conocer bíblico: el acto sexual, no solo es la expresión fundamental del amor, sino el verdadero sostén del mismo".³

La educación indígena en el campo sexual se realiza en la forma más natural en contacto con los hechos del mundo vegetal, animal y humano. La familia indígena posee por lo general una vivienda de una sola pieza donde ella realiza todas sus actividades, desde la comida hasta el aparejamiento. "En cuanto al aspecto sexual, el niño se introduce de un modo completamente natural, no solo por el contacto con el rebaño, sino también por la real participación en la vida de los adultos, en sus fiestas, en sus discusiones francas sobre el embarazo, el parto y en fin, por encontrarse presente en el desarrollo de estos hechos".⁴

Resumimos este apartado afirmando que el proceso de inculturación o educación se realiza en el seno de la familia en la forma más natural y sin violentaciones. La violencia será impuesta desde fuera de la familia y entonces el indígena aprende el sometimiento de sus mayores sometidos.

La educación formal como proceso de aculturación

La población indígena se halla inmersa en un contexto mestizo más amplio que generalmente pone las reglas de juego de la convivencia nacional.

Por otro lado este contexto exterior es a su vez un contexto integrado marginalmente al sistema económico mundial de corte eminentemente capitalista. A nadie es desconocido el hecho de nuestra realidad dependiente bajo todo punto de vista con ligeros visos de liberación esporádica. Dentro de este contexto se inscribe "la cultura del silencio" del indígena.

El Ecuador, a pesar de ser una realidad plurinacional y pluricultural vive sin embargo la dispersión, cuando no el antagonismo y la

opresión intercultural. Muchos hablan de un bilingüismo pero este no existe en la realidad.

Dentro de un análisis de la realidad lingüística la Universidad Católica de Quito, llega a afirmar que "quizá en términos más realistas, se pueda hablar de un territorio bilingüe y no de una sociedad bilingüe, ya que lo que existe es una serie de espacios en los que una fracción habla una lengua vernácula y la otra el español y, en el medio, se sitúa un pequeño sector de la población que se debate entre los dos sistemas.⁵

En realidad, en el Ecuador no se ha dado una verdadera fusión cultural por lo que la imposición cultural ocurrida hace cinco siglos aún se perpetúa en nuestros días.

El sistema educativo tradicional adolece de una infinidad de limitaciones que se acentúan al ser aplicados a una población con una cosmovisión muy distinta. Los procesos de educación basados en la lengua oficial desconocieron hasta la década del setenta la validez del empleo de las lenguas vernáculas y, por lo mismo, de sus respectivas culturas relegando a los pueblos indígenas y acentuando su desintegración y aislamiento. La existencia de este cuadro cultural sintético ha hecho que desde los núcleos de poder se generen diferentes alternativas de educación indígena. Se han establecido así múltiples programas de alfabetización, casi todos ellos viciados de un obstinado etnocentrismo cultural y cuyo único objetivo es introducir al indígena al mercado de consumo.

"La escuela es una institución extraña a la mentalidad del indígena. Aún donde funciona desde hace tiempo los resultados son escasos desde el punto de vista de la alfabetización.

Las posibles causas son:

1. falta de comprensión por parte de los enseñantes, de las condiciones rurales de vida;

2. resistencia por parte de los indígenas a mandar a sus hijos a la escuela, por el doble motivo de que es una institución de los blancos, y resta brazos al pesado trabajo;
3. planteamiento de la escuela y de sus programas culturalmente inadecuados.

A pesar de lo afirmado se nota un creciente interés de los indígenas para integrarse al sistema educativo informal en efecto, el indio está comprendiendo cada vez más que la escuela puede ofrecerle medios de defensa y posibilidades para mejorar su condición social.

Por otra parte existe en el Estado mayor conciencia del valor de las culturas autóctonas y por lo mismo un pequeño cambio de actitud hacia un diálogo más equitativo. Esto se manifiesta en la implementación de nuevos modelos de alfabetización e integración con mayor fundamento científico.

Si la escuela rural logra el apoyo de la comunidad indígena local a través de los líderes se puede considerar que ha iniciado un verdadero proceso de diálogo cultural.

Este diálogo se da cuando la escolarización del indígena se ha realizado respetando sus valores, cuando "el edificio escolar ha superado los límites para lo que fue hecho: ha llegado a ser el centro de reunión de los jefes de familia y de la directiva de la comuna, sede de cursos de alfabetización de adultos, taller de carpintería para grandes y pequeños de corte y confección para mujeres: sucursal de la Cooperativa de ahorro y crédito; centro autónomo (a falta de sacerdotes del culto comunitario; punto seguro de referencia para las fiestas sociales y religiosas".⁶

Estamos pues propiciando la escolarización indígena pero como un proceso más de imposición desde otra cultura sino como la implementación de un instrumento o recurso capaz de analizar todos los esfuerzos de un desarrollo comunitario bien entendido y como medio de comunicación y diálogo intercultural.

Los logros ya conseguidos en el campo de la escolarización indígena han sido más resonantes:

- Cuando se ha involucrado a los miembros de la comunidad como promotores de la misma.
- Cuando la comunidad indígena ha entendido la importancia y utilidad de los programas de alfabetización.
- Cuando se ha llevado el aula al ámbito de la vida.
- Cuando se han utilizado convenientemente los medios de comunicación masiva como en el caso de las escuelas radiofónicas.

La escolarización ha sido en la práctica parte del proceso de aculturación violenta, pero si ésta retoma los valores de las culturas no escolarizadas, ciertamente se transformará en un medio válido de maduración de las dos culturas en contacto.

El progreso no puede erigirse sobre las minas de la autoimagen destruida de un pueblo.

El mestizaje cultural y la familia

Nos aventuramos en esta última parte de nuestro trabajo a perfilar la personalidad base de la "cultura india" luego de sufridos todos los procesos de aculturación y en lo posible señalaremos las implicaciones para la familia india.

Son muy escasos los estudios hechos por los mismos indígenas sobre su propia cultura, excepción de los Shuaras del Oriente.

Esto quiere decir que cualquier perfil del actual indígena ecuatoriano estará viciado de prejuicios culturales del mundo mestizo y blanco.

Considerando esta limitación insistimos en nuestro intento de síntesis.

- El indio, aunque no presenta carencias intelectuales, no brilla por su inteligencia. Descartamos como aplicación válida la hipótesis de inferioridad biológica del indígena como también la trillada y exagerada excusa del alcoholismo. Hay muchos fenómenos que explican mejor lo enunciado como la subalimentación crónica, la falta de estímulo en los primeros años, el super trabajo y la atmósfera de frustración permanente.

Sin embargo el término inteligencia es muy convencional y relativo.

- introversión - Extroversión:

El indígena es un alma replegada en sí misma; tímido, retraído, desconfiado cuando está con los blancos y mestizos, mientras es muy hospitalario, comunicativo y abierto con los de su grupo social.

- Indolencia y laboriosidad:

La primera se debe en gran parte "a una actitud defensiva de resistencia pasiva que posee el indio que trabaja en semi-esclavitud ya que es consciente de que los frutos de su trabajo no le pertenecerán nunca".⁷

Pero el indio que labora en su propiedad trabaja desde las 04h00 hasta las 19h00 y así lo hacen sus hijos desde los 3 ó 4 años.

- Tradicionalismo-Creatividad:

Posiblemente como medio de supervivencia frente a una cultura que le invade con una tecnología extraña pero dentro de su mundo se maneja muy creativamente, fruto de ello es el maravilloso arte y folklore.

- Nivel de aspiración:

"Para el indio no funciona automáticamente el principio de la necesidad ilimitada, característico de la dinámica occidental".⁸

El indígena tiende a contestarse con lo suficiente para el día sin atesorar. Lastimosamente esto es aprovechado para su explotación".

Mientras el blanco y mestizo viven pendientes del futuro, el indio del presente.

- Euforia y depresión:

Es el indio a veces propenso a las bromas, a la ironía y a la burla mordaz pero "a través de su larga y amarga experiencia la raza se ha teñido como de una especie de desesperación, que a veces parece un rencor latente y a veces más melancolía casi sentimental.⁹

- Moral natural y solidaridad comunal:

La conducta del indio está caracterizada por la honestidad y tiene dotes como: la veracidad con el clan, la sobriedad, la frugalidad, la paciencia, la diligencia y la tenacidad; sin embargo en contacto con los blancos y mestizos el indio es proclive al robo, la pereza y la mentira.

Estos son a nuestro parecer algunos rasgos del indígena actual. Son ambiguos y muy generales pero son el fruto de una fusión forzada de culturas que no terminan de entenderse.

Escuela para padres

Un Programa Nacional al rescate de la Cultura Ecuatoriana desde la familia.

Rescate de valores:

Solidaridad	- Individualismo
Autogestión	- Autocracia
Sentido de familia	- Sentido colectivo e individualidad
Identidad cultural	- Alineación cultural
Lo experiencial	- Lo teórico
Lo participativo	- Verticalismo educativo
Mundo valórico	- Armonía

Desde el mes de abril de 1981 viene desarrollándose un programa de educación familiar auspiciado por el Ministerio de Educación y Cultura y el Instituto Nacional del Niño y la Familia con una cobertura cada vez mayor. Iniciamos con 800 padres de familia ya la fecha (agosto de 1985) el número ha sobrepasado los 36.000. Se ha capacitado a más de 2.000 facilitadores que han conducido el proceso a lo largo de estos cinco años.

El Programa "Escuela para Padres" propone como principio fundamental de una acción la promoción y el rescate de los valores culturales a través de la integración familiar.

"La Escuela para Padres contribuirá a través de su interrelación con la familia plenamente adscrita a la realidad social, a la búsqueda de una verdadera identidad nacional y al decidido rescate de los valores que conforman la ecuatorianidad".¹⁰

Partiendo de la premisa que "la familia es la célula de la sociedad" tenemos que aceptar igualmente la centralidad de la familia en la cultura. Si por cultura entendemos "el modo de ser y actuar de un pueblo con sus diferentes manifestaciones", la familia es, por lo mismo el núcleo donde se forja inicialmente la personalidad cultural mediante el proceso progresivo de socialización.

En la familia, el individuo aprende los comportamientos propios de la cultura y que a su vez transmitirá a otras generaciones, configurando y acentuando el ser cultural de un pueblo. Es el proceso de incul-

turación permanente que se especificará a través de la educación formal.

Habrà que esclarecer si existe "un modo de ser y actuar típicos del ecuatoriano" o dicho de otro modo, si existe o no una "cultura ecuatoriana".

Nos corresponde a nosotros en el corto margen de nuestra intervención adentrarnos en el análisis de la cuestión planteada. Asumimos la aseveración de los estudios en la materia y afirmamos la existencia real de una cultura ecuatoriana que se manifiesta de varios modos de acuerdo a las diferentes formas de "ser ecuatoriano", pudiendo así hablar de subculturas, si tomamos en cuenta algunas variantes tales como: urbana-rural, nacional-aborigen; Costa-Sierra-Oriente.

En la primera parte de nuestra exposición hemos resaltado el proceso de inculturación al interior de la familia indígena.

Ahora quisiéramos llevar nuestra atención hacia un fenómeno creciente a nivel de la población nacional. Es el hecho, cada vez más dramático en sus consecuencias de la emigración campesina a las dos principales ciudades del país, Quito y Guayaquil. La tasa de crecimiento supera en ellas la medida nacional debido precisamente a la presencia de la población inmigrante.

Podemos ya imaginar los problemas que devienen para las familias campesinas con la ausencia permanente de los padres de familia de sus hogares de origen.

El nacimiento, promiscuidad, subempleo, desempleo, desnutrición, alcoholismo, prostitución minan en forma vertiginosa la salud física, síquica y moral del campesino que rara vez vuelve a su hogar con aquello que fue a buscar en la ciudad. Mientras tanto su familia que permaneció en el campo es víctima de todas las inseguridades y peligros; la esposa tiene que enfrentar sola el cuidado de sus hijos menores, porque los mayores generalmente salieron a la ciudad con el padre y, solventar de la mejor manera las urgencias del hogar. El cuadro es

dramático y a veces viene a colmar el infortunio de estos hogares, la infidelidad conyugal que termina destruyendo en forma total los hogares que se mantenían unidos en la penuria.

Dentro de este cuadro desolador, "Escuela para Padres" ha querido plantear una alternativa de solución y en sus cinco años de vida viene dando una respuesta altamente positiva a través del fortalecimiento de la unidad familiar y en lo que concierne al rescate de los valores culturales, aún recordamos, la frase conmovida de una madre indígena en la clausura del Programa en Riobamba: "Escuela para Taitas bueno miso ha sido para juamilia porque marido ahura ca va nu más cun poncho a riuniones y habla nu más igualito que señores cun terno y curbata, yo tame ca vengo a riuniones y no tingo miedu de decir no más lo que istoy pinsando. Guaguas tame más cuntinticus estan, ahura ca ya vienen no más a Escuela y cushillas (alegres) ca vienen a la casa".¹¹

Pareciera que la mencionada señora hubiera leído los objetivos ya que desde su experiencia extrae los logros obtenidos a nivel de la familia, de la comunidad educativa e incluso de aquellos valores culturales que deseamos rescatar como son: la identidad de cada nacionalidad indígena, el respeto mutuo entre las diferentes etnias existentes en el país, el sentido de familia al interior de cada cultura y la educación al servicio de la integración comunitaria, entre otros.

Todos estamos conscientes que la familia es en primer lugar la formadora de la escala de los valores que posee una determinada cultura. Es en ella donde se cocina lo que es bueno y malo, que generalmente es lo que el ambiente considera como tal .

Ahora bien, dado el escaso o nulo sentido crítico de la educación formal, la familia llega a ser una mera reproductora de un sistema, fortaleciendo situaciones que no necesariamente repercuten en el mayor desarrollo de la persona.

Por otra parte, el sistema educativo formal se inscribe dentro del proceso global de inculturación y si no se favorece dentro de él un

sentido crítico es de esperarse un estancamiento y hasta una degeneración paulatina de una cultura. Por ello pensamos urgente una acción programada desde la familia, núcleo de la sociedad para un rescate de los valores de dicha cultura.

El Programa Escuela para Padres que desarrolla su actividad a lo largo de 20 o más sesiones semanales con padres de familia, mediante una metodología eminentemente activa hace que los padres de familia, mediante una metodología eminentemente activa hace que los padres de familia en forma no directa vayan buscando por sí mismos la solución a sus problemas. Esto desarrolla en ellos un fuerte sentido crítico hacia todo aquello que entorpece el crecimiento y comunicación de la familia.

Dentro de la temática general del Programa, resaltamos los tópicos "Familia y Sociedad", "Familia y Tiempo Libre", "Familia y Cultura" que específicamente explicitan los valores y antivalores del contexto sociocultural de la familia ecuatoriana.

Como fruto de las discusiones y experiencias compartidas de los padres, se han destacado los siguientes valores de la cultura ecuatoriana.

- a). El "sentido de familia" que hace que los cónyuges busquen por todos medios su superación y la de sus hijos.
- b). El apego a la "tierra" que a veces degenera en regionalismos pero, en general fomenta el fortalecimiento de los lazos familiares y tradiciones culturales.
- c). La habilidad manual que favorece el florecimiento de un arte autóctono maravilloso que se manifiesta en mil formas en artesanías de todo tipo.
- d). Capacidad histórica que hace que la gente manifieste en gestos y movimientos más que con palabras su pensar y sentir.

- e). Fortaleza a toda prueba para soportar y superar las penurias de la vida. En lo negativo puede degenerar en un estoicismo fatalista para asumir la opresión e injusticia sin cuestionamientos.
- f). Acendrado sentido de trascendencia que se manifiesta generosa a través de lo religioso.
- g). Gran sentido de hospitalidad para el extraño.
- h). Solidaridad comunitaria sobre todo en los momentos de crisis.
- i). La presencia cada vez más significativa de culturas autóctonas que se integran a la sociedad nacional sin perder su propia identidad.
- j). "Sentido del arte", fruto de un espíritu altamente contemplativo que se manifiesta en obras de arte a todo nivel y en folklore exquisito.
- k). La comida y la bebida como signos de comunicación interpersonal e interfamiliar, degenerando muchas veces en las formalidades y en el consumo excesivo de alcohol.

Estos y otros valores detectados al interior de nuestra cultura son el objeto final del Programa "Escuela para Padres" que busca una sociedad más justa y solidaria, una cultura orgullosa de su identidad y autenticidad a través de la integración familiar. Por ello nuestro slogan propone:

¡PARA UNA SOCIEDAD JUSTA Y LIBRE, UNA FAMILIA FELIZ!

NOTAS:

- 1 MÜNZEL, Mark. El Pueblo Shuar. Frankfurt: Ed. Museum F. Völkerkunde 1977 p. 130.

- 2 POLO, Antonio O.C. p. 43
- 3 AGUILO, Federico. El hombre del Chimborazo, Quito Ediciones Abya-Yala
1985 p. 49.
- 4 PINTO, Antonio, O.C. p. 43
- 5 MACAS, Luis O.C.
- 6 POLO Antonio D.C. p. 146
- 7 C. KUBLER. "The Quechua in the Colonial Wold' en STEWARD, O.C.P.
392
- 8 A.E. TAMAYO. Psicología y Sociología del Pueblo Ecuatoriano, Guayaquil
1918 p. 25
- 9 H. OSBORNE. Indians of the Andes; Aymara and Quechua, London
Routledge Kegan Paul 1952 P. 62
- 10 M.E.C. -INNFA: "Escuela para Padres del Ecuador" Quito; EPP 1982 p. 24
- 11 Versión tomada de una grabación que reposa en los archivos de "Escuela para
Padres".

EL NIÑO Y LOS ANDES

Nicole Bernex de Falen

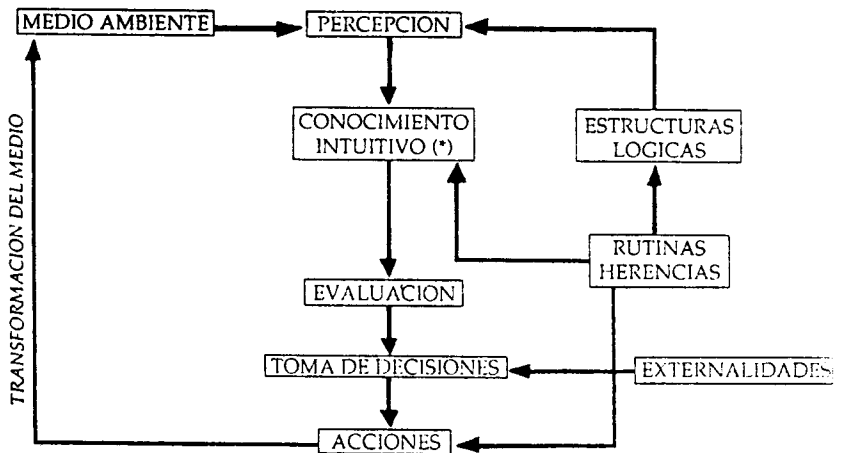
Todos hemos sido niños, pero lo olvidamos a menudo. Por ello, es indispensable en esta propuesta ubicar al niño andino. ¿Qué tipo de niño es? ¿Cómo se integra a su sociedad? ¿Quién decide por él, por su futuro?

Es ésta la razón por la cual, antes de estudiar las diversas alternativas, de desarrollar programas, de presentar módulos, sería bueno preguntarnos quién puede darse el derecho de *prever y de determinar lo que será la vida adulta de los niños de hoy*. ¿Cómo a través de los programas oficiales se limita el desarrollo de los niños campesinos de la sierra frente a los de las ciudades y de la costa? ¿Cómo también la presión demográfica, la poca disponibilidad de tierras aptas para los cultivos y la ganadería van a suscitar cambios aún más fuertes que los ocurridos desde la reforma agraria en las próximas dos décadas?

1. Definición de la relación niño-medio ambiente

Lo que podemos precisar con mayor claridad es el retrato, el perfil del niño campesino de la sierra. A este niño solo podemos entenderlo como integrante de un medio familiar, escolar y comunal; es decir, como parte de un medio social que lo va moldeando a lo largo de los años, hasta llevarlo a la edad adulta.

Este medio va a constituir, por su flujo de información, el primer y más constante educador del niño campesino. Este flujo de información puede ser representado de la manera siguiente (figura 1):



- La capacidad de transformar este conocimiento intuitivo en conocimiento reflexionado y estructurado permitirá CREAR ACTITUDES DIFERENTES e implicará acciones diferentes Hombre - Medio.

Fig. 1: EL PROCESO DE LA ACCION

Este conocimiento práctico, intuitivo, esta complementando por los aportes de la escuela e integrado al quehacer diario del niño campesino. Como cualquier individuo, el niño campesino establece una relación personal con el espacio que suele habitar. Esta relación tiene diferentes grados de importancia, según el tipo de espacio:

- El espacio donde el niño vive de manera intensa, que observa detalladamente y donde su desplazamiento es posible de noche como de día, es el de su casa y el de su huerta. Este recibe el nombre de *espacio vivido*.
- El *espacio practicado* es aquel del desplazamiento cotidiano, en el que se trabaja tanto en forma regular como parcial, en tareas específicas.
- Aquel espacio donde el desplazamiento se realiza de manera ocasional y cuyas características no son del todo claras es el *espacio percibido*.

- Finalmente, el *espacio imaginado* es aquel nunca practicado pero conocido por los relatos, los libros de escuela, la herencia. Es el espacio cuyo nombre evoca rasgos particulares, conocimientos interiorizados.

Estas prácticas complementarias en el espacio permiten la constitución de la *imagen mental* (Fig.2)

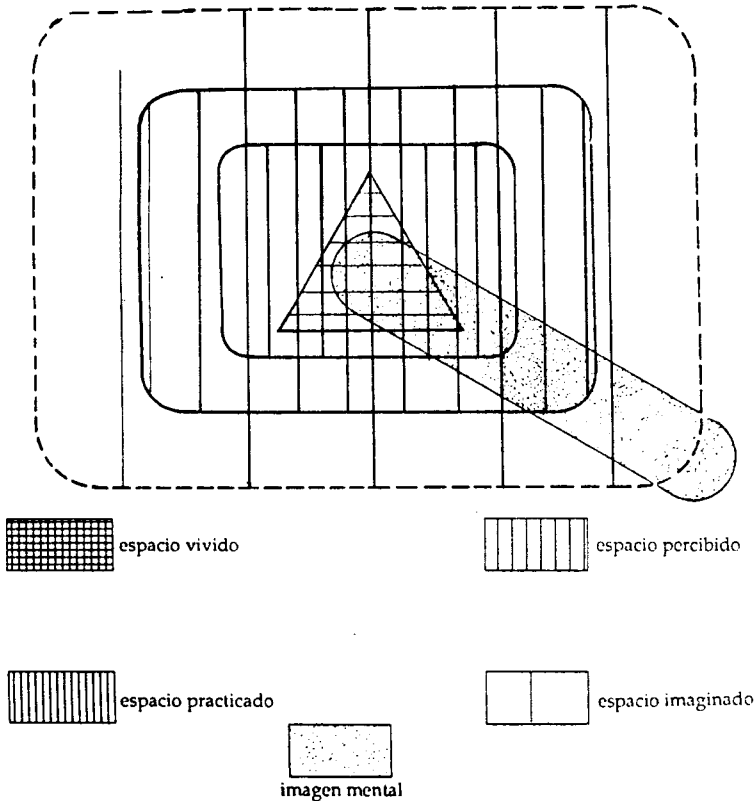


Fig. 2: LA IMAGEN MENTAL

Por ello, el conocimiento del niño campesino está condicionado por la percepción de sus diversas prácticas espaciales, así como por el reconocimiento y la evaluación de sus imágenes mentales. Estas últimas nos permitirán entender el rol del medio ambiente en las

diversas etapas de la vida del niño campesino (por edades o grupos etarios).

2. El medio ambiente, maestro del niño campesino

De hecho el medio ambiente natural es uno de los grandes maestros del niño campesino. Solamente ir a la escuela requiere caminatas largas, muchas veces de casi media hora, pero que suelen ser aprovechadas por los niños de diversas maneras: cuántas veces se puede encontrar niños con sus hondas, cortando caminos; niños rebuscando los nidos de tal o cual ave; niños y niñas disfrutando de las moras a lo largo del camino o chupando las flores de picaflor (*Passiflora* sp); jugando a reventar las flores (globos), o sencillamente absorbidos en el reconocimiento de las huellas de tales serpientes, hormigas u otros animales en el camino.

Poco les importa la hora de entrada. Supuestamente deben llegar a la ocho de la mañana, pero son tantas las tareas que hay que realizar antes de ir a la escuela para ayudar a los padres ("mudar" a los animales, ordeñar a las vacas; ayudar a cargar con los alimentos de los peones; concluir la junta al campo), que nunca se llega a la hora. Aún si no se sale tarde de la casa. ¡Uno está tan entretenido en el camino!

Caminar: tiempo de descanso, de juego, de convivencia con los otros pequeños compañeros; pero también de aprendizaje. Tiempo que ya no existe en la gran Lima donde el transporte escolar y el transporte masivo mismo son agotadores y poco educativos.

En la misma sierra, sería imposible pensar en un día típico: en lo que a horarios escolares se refiere, existen diferencias entre la sierra del norte, la del centro y la del sur. Los dos primeros son, generalmente "partidos": de 8 a.m. a 12m. y de 2 p.m. a 4.30 p.m. mientras que el de la sierra sur se reduce a cinco horas: de 8 a.m. a 1p.m. Felizmente, la calidad de la educación no se mide por el tiempo de estadía en la escuela.

Otro aspecto importante es que el niño campesino de la sierra se va a emancipar rápidamente del seno materno, aún cuando en los

primeros años de su existencia- como ocurre con la mayoría de los niños- va a permanecer muy cerca de su madre.

A medida que crecen, se les van confiando tareas de mayor importancia y responsabilidad. ¿Cuántos pequeños pastores lo son no solamente por el tamaño sino por su edad muy tierna (cinco, seis años)? Niños y niñas del campo viven muy diferentemente de los de las ciudades, e inclusive de los del pueblo. Aspiran a ser hombres y mujeres lo antes posible. Es así que en los juegos van a imitar a los adultos. Los juguetes de barro reproducen los animales y herramientas de la chacra y de la choza. A los doce años, la niñez ya es lejana.

A partir de entonces, la escuela y la escolarización pueden oponerse a las actividades propias del campo y a las múltiples labores de la vida campesina. Es que la fuerza, la agilidad y la resistencia física de los jóvenes los van a incitar a cargar cada vez con más trabajo, con más responsabilidad en la chacra, por su misma distribución altitudinal, o cuando el padre ya es anciano y/o se siente cansado. Los jóvenes quieren ser rápidamente adultos, y lo son muy naturalmente. El paso de la niñez a la edad adulta se hace a partir del mismo trabajo, de la mayor participación en las tareas productivas y en las responsabilidades familiares y comunitarias. No existe, consecuentemente, correspondencia a nivel de acción y de conocimiento entre los jóvenes de la costa y los de la sierra, entre los de las ciudades y los del campo.

En el transcurso de un trabajo de campo, un campesino de la sierra de Piura subrayó el hecho de que la comunidad y la naturaleza "han sido y siguen siendo las dos grandes maestras, y eso desde siempre, antes de que haya escuela y de que vinieran los profesores" y luego preguntó acerca de nuestra opinión sobre la escuela, si realmente la considerabamos como útil, y si no era mejor seguir como cuando los conocimientos y las costumbres les eran transmitidos por sus antepasados y por la propia naturaleza.

Ciertamente, la presencia de la naturaleza impone un tipo de enseñanza más directa, más integradora, e igual para todo niño. Es así que raras veces hemos podido comprobar deficiencias de observación en los niños campesinos. La observación es el primer requisito exigido

por la vida en este medio. La simbiosis del niño con la naturaleza va a desarrollar en él su sentido común (estructuras lógicas), pero también sus afectos. La enfermedad de un animal doméstico es sentida tan fuertemente como la de un ser querido, y no es raro ver campesinos adultos llorar la muerte de una vaca o de un burro... y no es cuestión de pérdida económica. Al compartir su vida, los animales forman una relación con la familia campesina y el desenlace de esta relación por la muerte es siempre dura. ¡Cuántos campesinos escriben, componen y cantan a la naturaleza, en sencillo homenaje de amor y respeto, pero en homenaje lleno de madurez!

EL TRIGO

Quisiera estar siempre
paralela a ti...
Aún por los caminos la sangre,
Cuando vayas, por el cerro grande acorazado
hacia la batalla inmensa del trigo.
No te olvides de Simirís
que te espera con el fuego preparado,
y, andando por las faldas de los cerros
me darás tu mano luchadora
y tu risa fresca de amaneceres,
que así ocultaré mi lágrima
cruzaré gritando, que ¡viva! mis quehaceres,
entre cerros de Lúcumo y Moleján...
aunque deje la vida hecha jirones
la vida llorando entre un timón
expirando por estos caminos...
llegaré a los trigos y a un limón
para la cosecha tal vez no estemos,
¿Quién sabe?, entre los ojos un zurrón
y entre la era, la danza de gavillas,
en mi tal poema, mi expresión
coyundas y arado entre mis hombros.

Margarito Jiménez Peña

AY, MI ARADO, MI ARADITO

¡Ay, mi arado, mi aradito
formado del corazón
de un lloke, de un árbol indio!

Vesperial y mañanero,
barbecha y barbecha al son
de un charango de lucero.

Cuando me muera, mi arado
- miedo no tengo ala muerte-
he de llevarte jalado.

Para sembrar en el cielo,
la tierra buena que tiene
Wiracocha, mi dios viejo.

Mario Florián

3. El niño campesino, adulto precoz

El niño campesino llega a la escuela con un conocimiento intuitivo, diverso e integrado a su tipo de participación en la vida familiar y comunitaria. Este niño es beneficiario de sólidas estructuras lógicas, las cuales le son indispensables para desenvolverse como "pequeño adulto" con responsabilidades. Asimismo, sus valores morales frente a la sociedad son bastantes sólidos, y le han sido transmitidos por su entorno cotidianamente.

No es posible imponer programa educativo alguno que no tenga en cuenta y a la vez valore esta situación preeducativa y este perfil de niño parcialmente auto-educado fuera de las estructuras escolares formales.

El caso del niño limeño, del niño de la ciudad, es bastante diferente. Su mismo entorno artificial, incompleto y complejo limita sus posibilidades de aprendizaje, a diferencia de las del niño campesino,

cuyo ambiente es la naturaleza. Esta es una de las razones por las cuales, para el caso del niño urbano, durante décadas se ha puesto énfasis en la lectura y en la escritura como el medio privilegiado de enseñarle los conocimientos básicos que su propio entorno no le puede transmitir, y luego aquellos cada vez más complejos y diversos. Como consecuencia de esta transmisión mecánica de conocimientos de interés diferente, surge uno de los principales lastres del sistema escolar formal: la memorización, la cual no debe "importarse" a la escuela rural como medio educativo.

Obviamente, existen numerosas desigualdades. De lo que se trata es de convertir en ventaja, lo que parece ser hoy una dificultad relativa, respetando la identidad de cada área geográfica. Para cuántos niños campesinos ir a la escuela del pueblo es una forma de promoción no solamente social, sino también educativa: es en la escuela del pueblo donde puede tener la suerte de encontrar un maestro diplomado aunque en general los haya de tercera categoría, quien con entusiasmo, amor y trabajo cumple su labor mejor de lo que lo hacen aquellos que poseen título.

Pero las diferencias no se limitan a ésta. Es en la escuela del pueblo, también, donde el niño puede pensar en el futuro; muchas veces desde ahí imagina el "otro" futuro: hacerse "profesional", migrar o elegir, vivir y trabajar en el campo. Es en la escuela del pueblo donde por primera vez el niño campesino está fuera del tutelaje familiar. Pero las familias pobres no pueden mandar a sus hijos a la escuela del pueblo, pagar la pensión y contar con una persona menos para el trabajo.

En el pueblo, el niño campesino descubre muchas veces "el bienestar" de la sociedad moderna: el agua potable, la luz, la información radical, a veces el camino carretero.

En el campo la escuela llega a los rincones más alejados. Cuántas veces el maestro tiene que caminar siete, diez, doce y más horas para llegar a su escuela después de haber cobrado su mensualidad y comprado los víveres necesarios para un nuevo mes de aislamiento. Estos casos son muy numerosos, y los encontramos sea en los Andes del

extremo norte (Piura), sea en los Andes del extremo sur (provincias altas de Punto). Cabe mencionar que es allá, en esas áreas alejadas, sin servicios, donde el maestro representa el único nexo con el exterior, con la civilización, y que este maestro, maestro de tercera categoría, cuando no debe y es justo, no solamente es maestro en su escuela, sino también autoridad comunal. Muchas veces se dice y aún se escribe: "El maestro es agente de cambio". Por su labor múltiple, por ser un factor de integración comunitaria, tiene indudablemente, una gran capacidad de acción para un cambio, para un desarrollo real e integral de la sierra. Pero, ¿cuál es su vida? ¿cuántas aldeas, cuántos caseríos cuentan con una única aula donde se concentran los seis grados de primaria?.

Aquellas son solamente algunas de las dificultades que van a encontrar el maestro, cuya formación insuficiente no le va a permitir aprovechar las posibilidades de acción y de aprendizaje que otorga tal heterogeneidad de edades y grados, así como las que ofrece la simbiosis entre el niño y la naturaleza

No obstante, inmediatamente después de alcanzado el título, el maestro pide su cambio y su nombramiento en el colegio del pueblo, aunque en los Andes del Norte se nota mayor estabilidad en el profesorado que en los del Sur.

En un momento en el cual se acelera el proceso migratorio hacia la costa, cuando existe una voluntad de modernización e industrialización, cuando entramos en la era de la computarización de la información, estamos dejando de lado la variable más importante del desarrollo, la que constituye su reto; los hombres mismos, y, entre ellos, los más vulnerables pero también en quienes están depositadas las mayores esperanzas y promesas de un futuro mejor: los niños.

Es por propia voluntad que iniciamos esta propuesta metodológica por reflexiones que no son metodológicas. Pero demasiadas veces olvidamos, menospreciamos a los propios interesados. Para lograr una mejor educación y un mayor desarrollo, la sociedad de mañana necesita de toda la sociedad de hoy, sin excepción alguna. Marginar a una parte de la niñez, sea la de los planaltos de la puna, o la de las laderas

empinadas y deslizantes de uno u otro rincón de los Andes, es actuar contra nuestra sociedad y contra el derecho a la vida.

Respetar a todos nuestros niños y niñas que viven en las peores condiciones higiénicas; que son en la mayoría de los casos malnutridos (si no desnutridos); que tienen largos días de trabajo muchas veces agotador; que carecen de medios y capacidad de comunicación, significa hacerlos beneficiarios de una escolaridad adaptada, permitiéndoles una real inserción local, regional y nacional.

Por ello, en esta propuesta se ha optado por considerar, de un lado, a la niñez misma, tratando de utilizar y valorar sus vivencias y sus capacidades autodidactas en una escolarización formal adaptada; y de otro lado, a los maestros y su entorno, al medio ambiente, el cual será su principal libro.

Recordemos un afiche impreso en Sri Lanka representado a un niño dirigiéndose a su maestro y diciendo: *"Si ustedes, toman las decisiones por mí, no seré nunca capaz de decidir por mí mismo. Si ustedes me indican qué tipo de persona debería ser, perderé hasta mi propia identidad. ¡Ayúdenme por favor a pensar por mí mismo!"*. Esta frase debe contribuir a que reflexionemos sobre las limitaciones que pueden encontrar las adaptaciones arbitrarias y mecánicas de los programas oficiales.

DESARROLLO PSICOLOGICO (DE NIÑOS ANDINOS)

Norma Reátegui

Conocer los patrones de desarrollo infantil en los niños andinos es una necesidad a fin de determinar, con medidas válidas y estables, el patrón de desarrollo psicológico para elaborar el perfil real de estos niños e identificar las áreas de mayor performance o ejecución y las deficitarias con el propósito de actuar adecuadamente en los programas de estimulación temprana específicas para cada realidad.

La evaluación de los niños se ha hecho a través de dos modalidades. La primera con las denominadas "escalas de desarrollo" y han sido aplicadas a los niños de 0 a 3 años. Estas escalas son la escala sensorio-motriz de Piaget y la de Denver. La segunda es a través de las denominadas "pruebas operatorias", similares a las que aplicó a las madres estudiadas y que se han utilizado para evaluar a los niños de 3 a 5 años.

Escalas de desarrollo:

El desarrollo infantil, como ya señalamos, fue evaluado en toda la muestra a través de la prueba sensorio-motriz de Piaget. Esta prueba explora cuatro áreas que constituyen el punto de partida de la construcción de la inteligencia y son la coordinación motora, la noción de objeto, la noción de espacio y la casualidad.

Los niños de la muestra presentan niveles de desarrollo adecuado para su edad en el aspecto de coordinación motora y en la noción de

objeto y no se encuentra un buen desarrollo en las nociones de espacio y casualidad.

Al ver el desarrollo por zonas podemos apreciar que el niño de la zona rural presenta un mejor desarrollo en las áreas de coordinación motora, noción de objeto y casualidad. El niño de la zona urbana tiene un mayor puntaje en la noción de espacio. Las diferencias presentadas no son estadísticamente significativas. En el gráfico siguiente se muestra el patrón de desarrollo de los niños de ambas zonas.

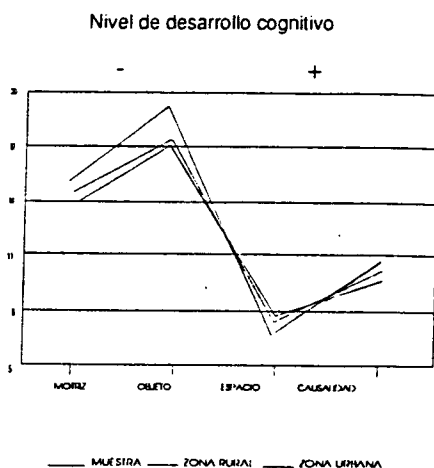


GRAFICO 1

La otra escala de desarrollo fue la de Denver y se aplicó solo en los niños urbanos de 0 a 3 años. La razón de esta aplicación únicamente a la zona urbana se debe a dos factores, el primero de tipo experimental, con una prueba que está siendo ampliamente utilizada en esta zona, y el segundo, con el fin de aprovechar su uso para determinar la validez de la prueba y ver si es susceptible de ser recomendada como instrumento de evaluación standard para la población infantil. No se tomó a la zona rural por el tiempo que ella demanda y por el nivel relativo de especialización que se requiere para su aplicación.

Evaluación operatoria

La evaluación operatoria se efectuó a los niños de 3 a 5 años y estuvo enmarcada dentro del método clínico crítico, descrito en la prueba operatoria de las madres. Comprendió la evaluación de la operación de clasificación, como sistema interno a través del cual el niño establece semejanzas y diferencias específicas a partir de una tarea determinada. Esta operación se evaluó tanto por la edad que tienen los niños, así como para determinar qué características presentaba en el grupo infantil andino, ya que las madres mostraban mucha debilidad en esta operación, llevándola a sistemas clasificatorios denominados complejos en cuanto la clasificación se hace de elemento particular a particular.

En la zona urbana, los niños presentan una secuencia clasificatoria que podemos denominar universal. Se caracteriza por una organización de los estímulos de la tarea, primero por color, luego por forma, espesor y tamaño.

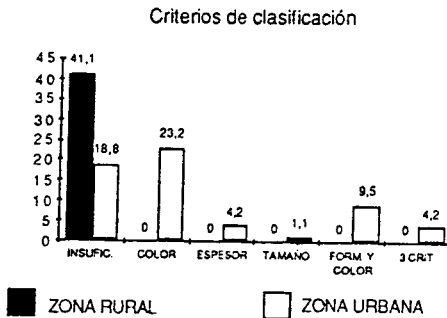


GRAFICO 3

El nivel logrado por los niños es totalmente equivalente al de los niños occidentales, es decir, agrupan los elementos en las denominadas colecciones figurales o nivel 1, en porcentajes bastante altos, ya que es el nivel que les corresponde por edad cronológica.

Encontramos también niveles intermedios que son superiores par su edad. Se puede observar en el gráfico, la ausencia de respuesta de los niños rurales, esto se debió a las dificultades que se presentaron para aplicar las pruebas por parte de los entrevistadores.

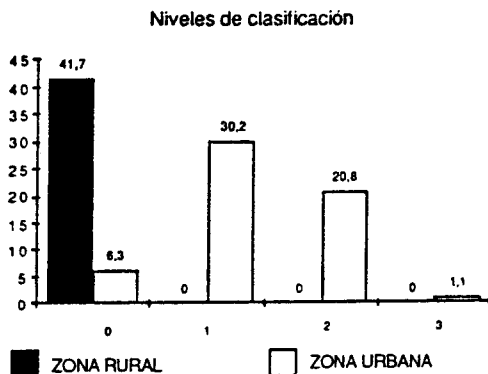


GRAFICO 4

La otra operación evaluada fue la de casualidad. Las pruebas utilizadas son las mismas que se han aplicado a las madres para conocer el desarrollo del animismo y del realismo.

Gráfico 140

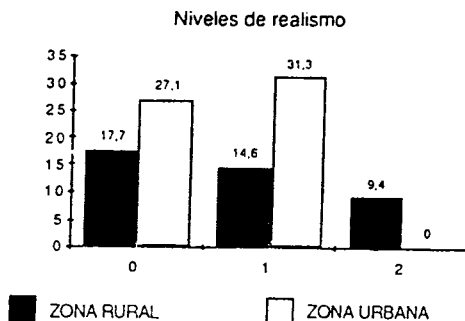


GRAFICO 5

Encontramos en el aspecto del realismo, un alto porcentaje de omisiones en las respuestas para ambas zonas. Los niños de la zona urbana se ubican exclusivamente en el primer nivel de respuesta, que corresponde a su edad cronológica. Las respuestas de los niños aquí difieren de la de los adultos porque son más espontáneas, más frescas y tienen menos connotaciones culturales.

A continuación mostramos un tipo de respuesta infantil:

Niña 1: de 4 años de Tuntani

¿Sabes lo que es un sueño

-No.

¿Sueñas por la noche?

-Si.

¿De dónde vienen los sueños?

-De la luna con la oscuridad se vienen.

¿Cómo se hacen?

-Se dibujan.

Mientras tú duermes, ¿dónde está el sueño?

-No se.

¿Tiene un sitio?

- Si.

¿Se le puede ver?

- Si.

¿Dónde ocurre?

-Dentro de mi cama.

¿Con qué sueñas?

- Con los ojos.

¿Con qué sueñas más?

- Con Jesús y María.

¿Por qué sueñas con eso?

- Porque los niños somos de Jesús.

Es interesante resaltar en esta entrevista un elemento de diferenciación cualitativa con relación a las respuestas dada por las madres; lo encontramos en el órgano con que se realiza el sueño, los niños andinos lo hacen con los ojos de la misma manera como lo hacen los niños occidentales. Vimos que las madres lo hacen con el corazón. Se puede ver claramente el papel que cumple la cultura en la diferenciación de contenidos del pensamiento.

Hemos encontrado respuestas del segundo nivel pero en porcentajes muy escasos y solo presentes en la zona rural. Una de las respuestas tipo es la siguiente:

Niño 1: de 5 años de Tin Tin

¿Sabes lo que es el sueño?

-Si.

¿De dónde vienen los sueños?

-De los globos que hago con el jabón.

¿Cómo se hacen los sueños?

-Durmiendo.

Mientras duermes, ¿dónde está el sueño?

- En el sueño mismo.

¿En qué sitio?

-En el campo.

¿Se le puede ver?

-Si.

¿Dónde ocurren?

-En el sueño.

¿Con qué se sueña?

- Con la cabeza.

¿Con qué sueñas más?

-Con fantasmas y con diablos.

¿Por qué sueñas con eso?

-Porque les tengo miedo.

La estructura animista de los niños también ha sido explorada con la misma prueba de las madres y se puede apreciar claramente, que los niveles encontrados estructuralmente son equivalentes a la de los adultos. Sin embargo, el contenido difiere significativamente.

A continuación, presentamos las respuestas recogidas en los niños estudiados.

Niño 1: de 5 años de Carasi

¿Está vivo el sol?

-Si.

¿Por qué?

- Porque alumbra.

¿Está viva una bicicleta?

-Si.

¿Por qué?

-Porque camina.

¿Y un reloj, está vivo?

-Si.

¿Por qué?

- No sé, mi papá no me enseñó.

¿Qué está más vivo, un perro o un árbol?

-El perro camina.

El segundo nivel también está presente en los niños y sus respuestas tipo son las siguientes:

Niño 1: de 5 años de Pojpo

¿Está vivo el sol?

-Si, por que vive en el cielo y se mueve.

¿Está viva una bicicleta?

-No, porque no tiene ojos y no se mueve sola.

¿Y un reloj, está vivo?

-Si, porque se mueve solito.

¿Qué está más vivo, un perro o un árbol?

-Un perro se mueve solo.

En el gráfico se puede apreciar los porcentajes obtenidos por la población estudiada y podemos afirmar que estos resultados expresan un nivel evolutivo adecuado a los niños de esta edad.

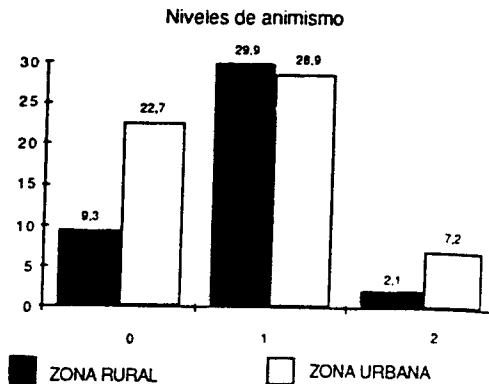


GRAFICO 6

Estructura afectiva

El niño es evaluado en este aspecto también a través de una situación que implica un conflictivo o un dilema. El conflicto que se le plantea es referido a la justicia entre niños. Los niveles que se expresan son tres, el primero es denominado heterónomo porque el niño juzga la situación a partir de la presencia adulta; el segundo nivel en donde hay combinaciones de respuesta entre el primero y el tercero; en el tercero, el niño asume su punto de vista y lo defiende en franca oposición a la autoridad adulta.

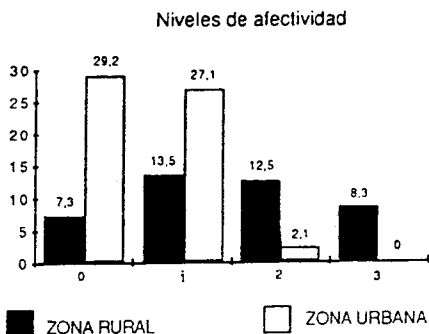


GRÁFICO 7

Las edades de los niños evaluados los ubican teóricamente en el primer nivel, aunque encontramos respuestas en el segundo nivel.

El conflicto planteado al niño para la evaluación de este aspecto es el siguiente:

"Una mamá pidió a sus hijos que la ayudaran un poco en la casa, porque estaba cansada. Juan tenía que llevar a pastar las ovejas y Manuel tenía que ir por agua. Pero Manuel se fue a jugar al campo. Entonces, la mamá le dijo a Juan que hiciera todo el trabajo".

Los niños se ubican predominantemente en el primer nivel teniendo como respuestas, ante esta situación, las siguientes:

Niño 1: de 4 años de La Ladera

¿Es justo que Juan hiciera todo?

- Si.

¿Por qué?

-Porque la mamá lo manda.

¿Es justo lo que la mamá manda?

-Si.

¿Por qué?

- Porque es la mamá.

Si tú fueses Juan, ¿cumplirías con el mandado?

-Si.

¿Por qué?

-Porque la mamá lo manda.

Conclusiones

Desde el punto de vista del desarrollo psicológico, podemos señalar que el niño se encuentra dentro de los patrones de desarrollo de acuerdo a su edad, con avances y retrocesos propios de su cultura. Resultando el área de lenguaje una de las más deficitarias y la motricidad gruesa la más desarrollada.

El nivel de funcionamiento de la estructura del pensamiento es totalmente compatible a la de los niños occidentales, encontrando criterio y niveles clasificatorios equivalentes, así como también en los niveles de realismo y animismo.

Recomendaciones

Decíamos que desde la perspectiva del niño, las recomendaciones eran más sencillas porque presenta patrones de desarrollo intelectual, afectivo y socio-emocional equivalentes a cualquier niño del mundo, con los avances y retrocesos propios de su cultura; no se requieren de programas especiales de estimulación, se pueden utilizar los ya producidos previa adecuación y ajuste a sus propios patrones de desarrollo.

Consideramos que la recomendación fundamental en el área de los niños, se centra en la necesidad de generar espacios necesarios para el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Creemos que el espacio óptimo para este desarrollo debe ser la creación de una literatura infantil quechua-aymara, -inexistente como producción- a la que puede acceder el niño de la zona andina. Esto permitiría una práctica en la población infantil, que ayudaría a combatir uno de los problemas en el mundo alfabeto y que es el analfabetismo funcional, tan frecuente en todos los tipos de población humana.

Consideramos que este espacio -el de la literatura- serviría a nivel psicológico para compensar de alguna manera lo que estamos asumiendo como inestabilidad emocional del niño en la zona rural.

NOTA EDITORIAL

Franz E. WEINERT: (Einführung in das Problemgebiet der pädagogischen Psychologie) Introducción a la problemática de la psicología pedagógica.

En: F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, M. Hofer u. a.: *Pädagogische Psychologie*, Frankfurt, Fischer Bush 6116, 1974, Bd. 1 (Traducido por Birte Pedersen).

Philippe MALRIEU: Influencias de las teorías psicológicas sobre la pedagogía

En: Maurice Debesse y Gaston Mialaret: *Psicología de la educación. I*. Serie Tratado de Ciencias Pedagógicas. Ediciones oikos-tau, s.a. Barcelona/España, 1974, pp. 69-97

Jean PIAGET: Teoría del desarrollo intelectual (Resumen). Tomado de Guía de Trabajo del Ministerio de Educación, Sistema de Mejoramiento y Adecuación Curricular (SIMAC), Guatemala 1988, pp. 35-39

En: SECAB, Formación de Docentes en Investigación Educativa. *Curso de Educación a Distancia. Módulo 1, La Investigación Social y Educativa*, Bogotá 1990

Matthias WESSELER: El aprendizaje tomado en serio. Hacia un entendimiento profundo del proceso de aprendizaje: implicaciones para la enseñanza y la capacitación. *El Zamorano*, (Traducido por Jaime Rojas H.) Honduras 1989

Virgilio CRESPO: El maestro y la psicología.

En: *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educaciones, Bogotá 1990

Winfried BÖHM: Teoría de la educación infantil temprana.

En: *Educación*. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas, Volumen 44, 1991, Tübingen, pp. 7-28

Mariano MORALEDA CAÑADILLA: La niñez.

En: M. Moraleda Cañadilla: *Psicología evolutiva*. Editorial Luis Vives, Zaragoza-España, 1980, pp. 205-239

Gerd-Bodo REINERT: Requisitos para el desarrollo de la comprensión infantil.

En: *Educación*, Volumen 43, 1991, pp. 53-67

Rebeca y Mauricio WILD: El respeto del niño: la piedra angular del sistema.

En: Rebeca y Mauricio Wild: *Educación para ser. Una respuesta frente a la crisis*. Fundación Ecuatoriana Pestalozzi, (Quito), sin año, pp. 27-39

Paulo SUESS: El menor bien amparado: El niño indígena.

En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Quito, Año II, N° 5, Enero-Marzo 1988, pp. 7-18

Ruben DIAZ PERALTA: Familia indígena ecuatoriana y educación.

En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Quito, Año 1, N° 4, Octubre-Diciembre 1987, pp. 105-127

Nicole BERNEX DE FALEN: El niño y los Andes.

En: Capítulo 1 de Nicole Bernex de Falen, *El niño y los Andes. Espacio y educación*. Documento de Trabajo 2, Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, Lima, diciembre de 1988, pp. 7-12

Norma REATEGUI: Desarrollo psicológico (de niños andinos) y conclusiones.

En: N. Reátegui: *Estructuras cognitivas y afectivas de padres y niños andinos*, UNICEF Bolivia, pp. 125-133, 138, 140