

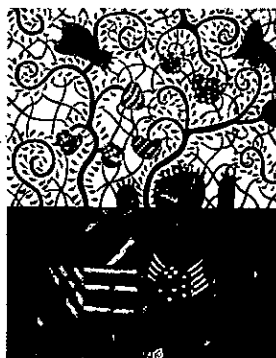
cómo aprenden los niños

Dorothy H. Cohen



cómo aprenden los niños

Dorothy H. Cohen



086.9
BAM
Vol. 11
Ej. 31



Esta reimpression de *Cómo aprenden los niños* en la "Biblioteca para la Actualización del Maestro" estuvo a cargo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Título original

The Learning Child

Traducción

Zulai Marcela Fuentes y Eliane Cazenave Tapie

Derechos exclusivos

© Dorothy H. Cohen, 1972

© Schocken Books Inc., 1997

© Primera edición SEP/ FCE, 1997

© Primera reimpression SEP/ FCE, 2001

Revisión técnica y notas

Edda Jiménez de la Rosa

Coordinación editorial

Rosanela Álvarez

Diseño de portada

Claudia Cervantes Ayala



Ilustración de portada

Charracate jugando entre la calle y el jardín, 1971,
Leonel Maciel (1939),
óleo sobre tela, 1.20 x 1.00 m,
colección particular.

Fotografía

Leonel Maciel

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 1997

Argentina 28, Centro,

06020, México, D.F.

ISBN 970-18-0777-4

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin autorización.

A Ben, Josh, Naomi
y todos a quienes ellos aman a su vez.

PRESENTACIÓN

La Secretaría de Educación Pública edita la “Biblioteca para la Actualización del Maestro”, con el propósito de apoyar al personal docente y directivo de los tres niveles de educación básica en el desempeño de su valiosa labor.

Los títulos que forman parte de esta “Biblioteca para la Actualización del Maestro” han sido seleccionados pensando en las necesidades más frecuentes de información y orientación, planteadas por el trabajo cotidiano de maestros y directivos escolares. Algunos títulos están relacionados de manera directa con la actividad práctica; otros responden a intereses culturales expresados por los educadores, y tienen que ver con el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes en las escuelas mexicanas.

Los libros de esta “Biblioteca para la Actualización del Maestro” se entregan de manera gratuita a los profesores y directivos que lo soliciten.

Esta colección se agrega a otros materiales de actualización y apoyo didáctico, puestos a disposición del personal docente de educación básica. La Secretaría de Educación Pública confía en que esta tarea resulte útil y espera las sugerencias de los maestros para mejorarla.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

INTRODUCCIÓN A LA EDICIÓN EN ESPAÑOL

El libro *Cómo aprenden los niños* fue concebido con el fin de poner al alcance de los padres de familia y los maestros una visión integradora del aprendizaje y desarrollo infantil entre los cinco y los once años. En él se analizan las posibilidades y los requerimientos emocionales, intelectuales y sociales del proceso evolutivo en ese periodo de edad; se describen las particulares percepciones y formas con las que el niño interpreta el mundo; se revisa una amplia gama de temas escolares y sociales, considerando los intereses y necesidades infantiles y las preocupaciones, expectativas y exigencias de los padres y maestros. Revisa las condiciones y los riesgos a los que la niñez se ve expuesta en su contacto con el entorno social y los medios de comunicación, así como la responsabilidad que comparten la familia y la escuela, en el desarrollo y la educación de los niños.

Los profesores de educación preescolar y de educación primaria, así como los estudiantes normalistas, encontrarán en este libro reflexiones importantes, sustentadas en la amplia experiencia de trabajo y formación de la autora.

Convencida de que los principales problemas de la sociedad están relacionados con la adquisición de valores, Dorothy Cohen destaca como propósito fundamental del aprendizaje en esta etapa, que el sujeto logre, progresivamente, mayor responsabilidad consigo mismo, con las demás personas y con el entorno. La educación, por tanto, debe colaborar para que el niño desarrolle sus capacidades, y sepa aprovecharlas para vivir, compartir y mejorar el mundo.

La obra hace referencia al sector de clase media urbana de la sociedad estadounidense de hace veinticinco años; sin embargo, los temas que aborda y las interpretaciones que propone continúan vigentes y constituyen una invitación al debate. Lo importante es que la argumentación de la autora sirva de pauta para que el lector formule un juicio propio.

La perspectiva que en esta obra se propone para analizar el desarrollo del niño y propiciar su aprendizaje se distingue por:

- plantear como referente indispensable de cualquier acción educativa las manifestaciones físicas, relacionales e intelectuales de los niños;
- ponderar los aspectos emocional y social como sustento y motor de lo intelectual;
- fomentar la autoestima de los niños y su autonomía;
- reconocer y respetar las diferencias culturales e individuales, en cuanto a interés, ritmo personal y tiempo evolutivo.

Según Cohen, la salud mental es de vital interés, y equivale al logro de un sentimiento positivo y realista de uno mismo, lo que implica constituirse como una persona segura, con una actitud de sana competencia, que potencia su capacidad de intuición, así como sus destrezas y habilidades afectivas, intelectuales y sociales. Para infundir en el niño el respeto y aceptación de sí mismo, la autonomía y la satisfacción por sus logros, la autora plantea como una condición necesaria el que los profesores y padres sean a su vez respetuosos de sí mismos, autónomos y se encuentren satisfechos de su integridad personal.

La autora estudia los primeros años escolares en tres etapas: cinco años; seis y siete, y de ocho a once. Revisa los avances y demandas cognoscitivas, afectivas, y de relaciones interpersonales en cada uno de esos tres momentos. Procede entonces a analizar cómo es que confluyen los distintos aspectos del desarrollo en situaciones y aprendizajes específicos. En lugar de la interpretación que hacen los adultos de los niños, explica los progresos y actitudes infantiles con base en la percepción particular que éstos tienen del mundo, que definen sus prioridades e intereses, y orientan sus respuestas y acciones.

Analiza al niño en la escuela y en su entorno familiar, sin perder de vista el contexto social en que se desenvuelve, considerando en cada momento la influencia que estos factores tienen en el desarrollo y en los aprendizajes.

Si bien la autora distingue como motivos de análisis lo emocional, lo físico y lo intelectual, afirma que es infructuoso intentar programar el trabajo de la escuela a partir de la separa-

ción de esos aspectos, ya que están presentes de manera integrada. Propone por tanto, que las situaciones escolares se acerquen a la estructura de las experiencias cotidianas de los niños.

Incluye el análisis de temas correspondientes a áreas de contenido escolar como la lectura, las matemáticas, las ciencias naturales y sociales, la música, el teatro y el movimiento. Así como otros aspectos vinculados con el sexo, la televisión, la drogadicción y la discriminación en sus distintas expresiones, subrayando la importancia de que los padres y los maestros intervengan de manera responsable para prevenir los efectos a que están expuestos los niños.

Para la autora, los contenidos escolares rebasan el ámbito cognoscitivo, ya que influyen en la formación de actitudes de aprecio, sensibilidad e indagación hacia los fenómenos de la sociedad y la naturaleza, y en la construcción de una conciencia crítica; conciencia que, a su juicio, sólo se adquiere si se promueve en los individuos el desarrollo de la autonomía y la autoestima.

Cohen propone que la enseñanza escolar tome en cuenta que en cada niño y en cada ámbito de su desarrollo existen ritmos y avances diferenciados. Con ello argumenta por qué no es deseable un ejercicio de la docencia que pretenda estandarizar a los alumnos y por qué es necesario reconocer las diferencias como base para respetar su autonomía e individualidad. Con relación a la secuencia y a la evaluación del proceso de aprendizaje, la autora llama la atención para que no se marginen las aptitudes y necesidades infantiles, lo que es común cuando el adulto determina y pondera lo que requieren los niños o aquello que, desde su perspectiva, consideran relevante para ellos.

La autora critica la búsqueda indiscriminada de innovaciones en la enseñanza, ya que si bien en su planteamiento éstas pueden presentar aspectos valiosos, su aplicación no siempre conduce a resultados favorables que resuelvan los puntos de conflicto identificados, o bien porque no se toma en cuenta el tipo de capacidad que posee el niño o porque, como sucede en la mayoría de los casos, se generalizan procedimientos sin considerar las diferencias de contexto. Cohen alerta respecto al hecho de que, generalmente, las propuestas de cambio en la escuela son superficiales; la mayoría de los cambios no fomen-

tan la indagación y la reflexión crítica, bases de un genuino aprendizaje.

Al analizar el desarrollo intelectual, Cohen incorpora el aspecto emocional y argumenta la importancia que tiene el considerar los sentimientos infantiles. Convencida de que la sociedad de los años setenta plantea a los alumnos de jardín de niños, de la escuela primaria —e incluso a los de secundaria—, una gran exigencia por acelerar el proceso de aprendizaje y abarcar todos los conocimientos que le hagan posible su ingreso futuro a las instituciones universitarias y al mundo laboral, Dorothy Cohen alerta contra una exigencia que llegue a impedir el goce por aprender y por ser competente, características que considera más importantes para asegurar el éxito posterior, que la acumulación indiscriminada de información.

Para la autora el desarrollo emocional tiene un efecto más determinante en la vida del niño que su aprovechamiento escolar, es por ello que considera primordial salvaguardar su autoestima. Ilustra lo anterior al señalar que resulta más sencillo regularizar a un niño en su progreso académico que elevar una autoestima que decae como resultado de la infelicidad, la culpa y el sentimiento de incompetencia que produce la presión por lograr altas calificaciones en la escuela.

En esa misma dirección, cuestiona que se recurra a la sanción o se fomenten sentimientos de culpa para promover el desarrollo intelectual. Por ello propone sustituir la competencia, las recompensas y los castigos dentro del sistema de calificaciones, por una evaluación constructiva del aprendizaje y del crecimiento, que además considere las diferencias individuales. Desde su perspectiva, lo fundamental, más que la acumulación de información, es mantener vivo y entusiasta el deseo y el interés por descubrir.

Cabe señalar, sin embargo, que tal postura no propone asumir una actitud de sobreprotección hacia los niños. El estudio que Cohen nos ofrece, considera el conflicto y le asigna un lugar importante y necesario en la construcción de la identidad individual y de grupo. Reconoce y explica el valor que tiene para el niño vivir la frustración, enfrentar las diferencias, mostrar su desacuerdo, y ponerse a prueba como formas de conocerse y reconocer el dominio que tiene en el manejo de las si-

tuaciones, a la vez que contribuye a que consolide su independencia y sentido de juicio.

Ya que padres y maestros comparten la responsabilidad de la educación y el bienestar de los niños, Cohen considera necesario que mantengan una relación que ayude a definir y delimitar las responsabilidades que a cada uno corresponden. Desde esa perspectiva, este libro propone a padres y maestros pautas de intervención para apoyar a los niños a enfrentar los retos y las dificultades ante situaciones nuevas en cualquier ámbito. Les invita a analizar las expectativas y los propósitos que asignan al desarrollo y a la educación como referentes que orientan las oportunidades que ofrecen y los logros que demandan a los niños.

En el libro se reitera el por qué es indispensable que los adultos que acompañan al niño en su desarrollo tomen conciencia de su responsabilidad en la educación de las nuevas generaciones, para que sus actitudes y sus esfuerzos proporcionen sólidos cimientos en la constitución de individuos libres y responsables, con actitudes positivas ante la vida.

AGRADECIMIENTOS

Ningún libro se puede realizar sin la ayuda y el apoyo de las muchas personas que contribuyen, algunas veces en forma deliberada, y otras sin querer, a su resultado final. Las fuentes primigenias del presente libro fueron mis primeros maestros en el Bank Street College of Education, en lo particular Barbara Bibér y Lucy Sprague Mitchell, quienes desarrollaron el esbozo de este ensayo mucho tiempo antes de que yo supiera que sería escrito.

Desde entonces, conté con la muy valiosa participación de mis colegas de la facultad localizada en la calle Bank, cuyo interés apasionado por la educación humanística estimuló el pensamiento en forma continua, alentándome para esta labor; muchos maestros y estudiantes de docencia que han ensanchado mi comprensión de los problemas actuales del aprendizaje y la enseñanza; los padres cuyas preocupaciones compartí en sesiones de toda una noche, en grupos infantiles de estudio y en consultas individuales durante más de dos décadas; y, desde luego, los niños pasados y presentes, de quienes aprendí a ser humilde y para quienes este libro significa una ofrenda de esperanza. Con todos ellos tengo una deuda de empatía más profunda que la gratitud.

A mi familia, tolerante después de tanto libro y, en especial, a mi esposo, que soportó mis dudas y ansiedades con estoica fe. Con él tengo una deuda de amor.

A Frances y Joan Clarke, quienes hicieron del manuscrito una realidad tangible, les debo una especial gratitud por su devoción y su interés características del humanista.

A Clara Balter, Dorothy Bloomfield, Dorothy Bradbury, Peggy Cole, Ethel Horn y Lois Wolf les debo mi agradecimiento por leer y comentar partes de este manuscrito como maestros y padres de familia.

Para André Schiffrin y Verne Moberg de la editorial Pantheon Books, mi agradecimiento por su paciencia e indulgencia, y por

darle el espacio que necesitaba para decir lo que consideré necesario decir. Sólo yo soy responsable por lo que haya quedado pendiente.

DOROTHY H. COHEN
Bank Street College of Education
Ciudad de Nueva York
15 de diciembre de 1971

PREFACIO

En el verano de 1969, estando a punto de concluir una carrera de nueve años como editora de libros, me inscribí en un programa de Educación para Maestros en el Bank Street College of Education. Una tarde, a principios de septiembre, llegué al número 69 de la calle Bank, local que de día albergaba a la Bank Street School for Children y por la noche ofrecía cursos universitarios.

Aquí conocí a mi "consejera" y a miembros de mi "grupo de trabajo" en la que fue la primera de las reuniones nocturnas semanales que tendríamos durante todo el año. En ellas discutiríamos nuestras experiencias aún no vividas como maestros en formación.

Mi consejera era Dorothy Cohen, quien nos dio una cálida y estimulante bienvenida en el vestíbulo de la escuela. Era una mujer pequeña con unos vivaces ojos cafés, de quien supe, al instante, que era vigorosa y parlanchina. En esa primera reunión de grupo, Dorothy nos paseó por todas las aulas, las de alumnos desde tres hasta trece años. Al detenernos en cada salón nos preguntaba qué nos sugería o revelaba la disposición del mismo en relación con el programa. En seguida se nos planteaba un problema comprometedor y, lo confieso, un poco temible. Temible porque casi todas las aulas estaban dispuestas de un modo que, a mi parecer, resultaba incomprensible. No había pupitres individuales donde los alumnos pudieran guardar sus cosas, ni escritorios para los maestros. Contenían una superabundancia de materiales —montones— por todos lados. ¡A cualquier nivel de que se tratara, todos los salones me parecían de jardín de niños!

Mi inquietud durante esa primera reunión sería el comienzo de una larga y emocionante travesía, y siempre me sentí agradecida de que Dorothy fuera quien alumbrara el camino de esos oscuros y atemorizantes inicios. Sus enseñanzas están tan asimiladas a mi trabajo que ella permanece conmigo como sólo puede hacerlo una maestra fuerte y estimulante.

Ella vive, también, en este libro, y ofrece a los lectores las mismas pautas, claridad y vivacidad de pensamiento, así como el profundo compromiso con los niños que brindó a sus discípulos como consejera y maestra de la institución. Leí partes del manuscrito de *Cómo aprenden los niños* en mi segundo año de enseñanza. Después lo leí de cabo a rabo cuando Dorothy me presentó un ejemplar impreso. Como maestra releí de vez en cuando partes del libro (por ejemplo, antes de una junta con padres de familia) y, como administradora, ordené la compra de muchos ejemplares en rústica para nuevos maestros. Cuando la edición se agotó, tuve que prestar mi propio volumen. Pero no lo había vuelto a leer desde su publicación sino hasta hace poco, cuando, al buscar una cita para usarla en una junta de maestros, me enfrasqué de tal forma que leí todo el libro de una sentada. Me sorprendió, sobre todo, la importancia y vigencia del mensaje aún hoy, transcurridos 15 años de su publicación original. Hay un sentido de urgencia allá en el mundo de afuera —como lo había cuando el libro fue escrito— por acelerar el proceso de aprendizaje, por enseñar a los niños a partir de un enfoque de adultos, y por “abarcar todo”, que oculta los principios verdaderos de la educación y presiona a padres (y maestros) para fijar metas a los niños que no necesariamente tienen en cuenta sus necesidades y aptitudes.

Como directora, siempre me enfrento a las esperanzas y los deseos —y las ansiedades— de los padres. Se preocupan de que sus hijos avancen “a tiempo”: Se preocupan de que la escuela enseñe a leer lo bastante temprano, de por qué no se deja más tarea y por qué se ha reducido el número de horas dedicadas a la memorización y no se hace como en sus tiempos. Les apura que sus hijos estén listos para la secundaria, la preparatoria, la carrera. Todos estos padres quieren a sus hijos, desean lo mejor para ellos y les han fijado metas que reflejan sus propios valores y, a veces, sus miedos. En estos aspectos, los padres de mi escuela no difieren de los de la mayoría, sean éstas independientes, religiosas o públicas. A los padres que tengan preguntas y preocupaciones como las mencionadas, *Cómo aprenden los niños* les ofrece un cuidadoso análisis de todos los aspectos de la vida del niño en la escuela.

En cada página se revela la naturaleza evolutiva de la infan-

cia y las necesidades y aptitudes de los niños en varias etapas de su desarrollo. Los diferentes significados de este proceso de crecimiento en cuanto a *qué, cómo y cuándo* aprenderán los niños se encuentran en el núcleo de este sabio libro. El niño, como ser físico que actúa y siente, cobra vida una y otra vez en estas páginas escritas en lenguaje sencillo y elegante, con que se intenta armonizar los materiales didácticos y los métodos de enseñanza con este ser activo. Después de describir al niño en estos términos, Dorothy Cohen procede a situarlo en el contexto de la escuela, y examina de cerca la experiencia de la escuela elemental,* desde el jardín de niños hasta el sexto grado. Establece los principios generales del programa en cada nivel según la edad, y expresa sus propias convicciones, profundamente arraigadas en teorías psicológicas y en años de práctica, sobre los programas que mejor sirven al crecimiento y desarrollo de los niños. Algunos ejemplos de los aspectos sobre los que la autora arroja luz darán alguna idea del punto de vista y alcance del libro.

Al analizar el jardín de niños se da espacio al lugar de los bloques de construcción** como sistema de símbolos utilizado por el niño para comunicar y expresar su comprensión del mundo. Como sistema de símbolos, los bloques son más accesibles al niño que el alfabeto, y pueden usarse para expresar y descubrir significados que jamás podrían expresarse con palabras.

Los bloques de construcción son materiales que se adaptan al desarrollo del niño pequeño. La función de otros materiales "no estructurados" de la niñez, como son el barro, la madera y la pintura, se describe ampliamente, y se los distingue de los juguetes o los materiales estructurados. También se discute el signifi-

* Aun cuando los grados que componen la escala educativa en los Estados Unidos de América varía de un estado a otro, la más generalizada es una organización de 6-2-4-4: seis años de escuela elemental (que comprende uno de jardín de niños o *kindergarden* y cinco de lo que en nuestro país corresponde a la educación primaria); dos años de *junior high school* (lo que en México equivale a la educación secundaria); *high school* y cuatro de *college*. La educación obligatoria, citada como k-12, abarca del *kindergarden* (k) hasta *high school* (grado 12). [N. del E.]

** Cuerpos sólidos —cilindros, cubos, prismas y otros—, que emplean los niños para apilar y hacer construcciones. [N. del E.]

cado de la actuación teatral como vehículo de aprendizaje. Así es como el lector puede ver el *funcionamiento* del juego infantil y los modos en que este funcionamiento apoya el manejo de contenidos y formas de pensamiento más abstractos, sobre todo en el desarrollo del lenguaje y el razonamiento matemático.

Al describir los años intermedios y finales de la escuela primaria, *Dorothy Cohen analiza reiteradamente cada asignatura escolar a través de la lente de la infancia, siempre con el fin de adquirir aptitudes e información dentro de un contexto de significados. La lectura, por ejemplo, no se considera una disciplina separada, sino como una aptitud que debe ser aprendida mediante un vocabulario cuidadosamente seleccionado sobre la base del contenido en libros de lectura básicos, más que sobre palabras extraídas del mundo real. Los niños aprenden a leer, dice Cohen, al leer *de todo*, y se los motiva a leer cuando se les leen libros que les interesan y al consultar libros que responden a sus preguntas acerca del mundo que los rodea. Tanto en grupos pequeños como individualmente, los niños trabajan con su maestra para adquirir aptitudes como la fonética, que los ayuda a aprender a descifrar, pero la lectura es, desde un principio, mucho más que una acción de desciframiento.

De la historia escribe: "El sentido de tiempo y espacio más allá de lo inmediato que surge durante los años intermedios significa que la mente histórica puede comenzar a ser un nuevo modo de ordenar el mundo. Pero, para que la historia cobre vida, los niños deben sentir que están viviendo el pasado. Esto significa que deben identificarse en otros periodos con la reiterada experiencia humana de resolver problemas básicos". En abundantes programas de ciencias sociales, los niños viven el pasado recreándolo a través de sus propias dramatizaciones y mediante el aprendizaje de los oficios y la tecnología de la cultura estudiada, enfoque muy distinto del tradicional en que datos y fechas se memorizaban y se ordenaban en forma cronológica. "Si repiten verbalmente", señala Cohen, "sin ningún sentido de participación o comprensión, se sentirán ajenos a la historia, del mismo modo que a las matemáticas y la literatura, y éste es precisamente el efecto de la escuela tradicional que debe ser superado."

* Se refiere a los últimos grados de primaria que abarcan de los ocho a los once años. [N. del E.]

Estas y otras asignaturas escolares, incluidas las bellas artes, la música y la expresión corporal, se consideran siempre en el contexto del niño en desarrollo, cuya evolución emocional, social, intelectual y física y sus cambios son vistas como el principal fundamento sobre el cual se toman decisiones acerca de los programas de estudio y los métodos de enseñanza. Sin inscribirse en una escuela de pensamiento particular, Cohen subraya la importancia de las escuelas no tradicionales, aunque podría discutirse que "no convencionales" sería mejor término, ya que los principios que subyacen en sus ideas acerca de la escuela han estado presentes desde hace mucho tiempo, y son en sí una tradición de peso que ha influido en la docencia aun en escuelas convencionales. Los padres de familia que lean este libro tendrán una oportunidad de pensar con mayor profundidad acerca de la escuela de sus hijos, de obtener una idea más precisa de lo que puede ser ésta y de exigirla si no es así.

Esta obra es una fuente de inspiración útil para maestros (y directivos), así como para padres. Se trata de un libro práctico y realista que sugiere los rumbos que cualquier maestro puede seguir en cualquiera de las áreas de enseñanza en que quiera concentrarse. Para aquellos cuyas escuelas se resisten a la insistente presión de acelerar el proceso de maduración, la causa de esa resistencia se enuncia aquí de manera convincente y clara. Este libro puede darles valor a los maestros que se sienten incómodos por la manera en que interfieren —en nombre de los planes de estudio o de "cubrirlo" todo— en los intereses de los niños y el compromiso con su trabajo. El trabajo escolar de los niños debe tener por objetivo satisfacer sus necesidades y fomentar su capacidad, así como alcanzar metas lejanas.

Dorothy Cohen era una mujer con ideas acerca de prácticamente todo y tenía algo importante que decir en esos campos. Este libro abarca mucho más de lo que yo he podido describir, incluso sus comentarios sabios y perdurables sobre cómo lidiar con todo, desde las juntas de padres y maestros, los problemas de aprendizaje y el impacto de la televisión, hasta las drogas y el racismo. Todo está aquí. Aquí también se encuentra, junto con los muchos asuntos difíciles que se confrontan con probidad, una visión amorosa del niño y un optimismo acerca de la niñez. Al leer este libro, ésta aparece como una

oportunidad emocionante no sólo para los niños sino para todos aquellos que trabajamos con ellos y a quienes nos preocupan.

JOAN CENEDELLA

Decana de los Programas para Niños
y Directora de la Escuela para Niños
Bank Street College of Education.

INTRODUCCIÓN

Es una verdad incuestionable que el nuestro es un tiempo de transición. El colonialismo de siglos está en los últimos estertores de disolución; la construcción de los imperios ha llegado a su fin para los europeos, pero ha sido adoptada por los estadounidenses en otra forma. Es un tiempo en que la especie humana espera nacer sin tener que luchar por la igualdad de las minorías; sin embargo las minorías de raza y religión aún son vistas con malos ojos. Es cuando la población del planeta ya no debe crecer de manera incontrolada, pero las viejas morales aún se resisten a la necesidad de control. Todavía existen extraordinarias contradicciones entre el obsoleto primitivismo de la guerra, caliente o fría, y la piadosa profesión de la moral y el amor al prójimo, entre la brillantez tecnológica que hace posible una vida buena para todos y la avaricia de aquellos que detentan el poder; entre las crecientes expectativas de un bienestar factible para toda la humanidad y la irresponsabilidad social que está provocando la destrucción de los elementos básicos para la supervivencia humana: aire, tierra y agua.

Aun así, en tiempos turbulentos y cambiantes, los bebés nacen y crecen; entran al primer grado y prosiguen hacia la secundaria, la preparatoria y la universidad. Los padres aún tratan de criar a sus hijos como si los valores aprendidos en su propia niñez continuaran vigentes en la generación de sus hijos. Como siempre, desean "lo mejor" para ellos. Quieren que sean saludables, que tengan una niñez feliz, que vayan bien en la escuela y que de adultos sean felices y prósperos.

Pero el niño de hoy está muy lejos del mundo en el que Alicia, de siete años, caminó con Lewis Carroll con el ánimo confiado y amoroso que llevó al escritor a hacerle presente un mundo de fantasía, sólo para complacerla.

Hoy, un niño de siete años señala el almuerzo de sus compañeros en la escuela y se mofa al indicarles "ustedes comen qué-

micos". Hoy, una niña de ocho años confía a su maestra: "¿Sabe usted lo que soñé anoche? Soñé que el río Hudson ya no estaba contaminado". En la actualidad, los niños de nueve años miran al futuro con el escepticismo de los decepcionados; no están seguros de que el mundo vaya a durar. Un niño de cuarto grado celebró el Día de la Tierra de 1970 escribiendo acerca de este temor: "En 1985 los días se hacen más viejos, el sol se hace más oscuro y viejo. La gente iba muriendo poco a poco. Las nubes eran negras. Yo tenía un temor de muerte. Un día empecé a toser y toser. Y luego morí".

En los Estados Unidos de América de hoy surgen niños de once y doce años que no pueden conciliar sus creencias morales y religiosas con su lealtad a la bandera estadounidense. Un niño de trece años expresa su ira contra la sociedad en términos increíblemente enérgicos: "Nos esforzamos por apartar el peso muerto de la autoridad que nos impide el paso, pero nos abruma la burocracia o se nos obliga a emplear medios violentos".¹

El niño estadounidense, pegado a la pantalla de televisión, es informado, con desapasionada objetividad, de que su tierra está siendo saqueada, contaminado su aire, amenazadas sus especies animales, y que la supervivencia misma del hombre está en duda. Se le muestra gráficamente cómo soldados de su país quemar, bombardean y destruyen un país lejano cuyo nombre conoce él bien: Vietnam. Cada mañana de su vida escucha las noticias acerca de la cantidad de personas que han matado los estadounidenses y del número de éstos que ha muerto. Oye hablar de muertes por drogas y por accidentes, asesinatos de líderes de los derechos civiles, bombardeos de bancos y otros edificios, y secuestros de aviones de la aviación civil. A través de todo esto resuena la fabricación monótonamente continua de armas destructivas por su propio gobierno y la protesta de aquellos para quienes la guerra es un anacronismo.

Demasiado pequeños para recordar el asesinato de un presidente, los niños de escuela primaria tienen una vaga conciencia de que los hijos de ese presidente son de su propia época y generación. También son de su tiempo y generación los hijos de Martin Luther King y los hijos menores de Robert Kennedy.

¹ Ernest Dunbar, "Trouble: The High School Radicals", *Look Magazine*, 24 de marzo de 1970, p. 73.

Los ecos de estos actos de violencia, que los adultos tienen bien presentes, resuenan para los niños en la ira y la protesta de la generación inmediata anterior a la suya, de los jóvenes negros y blancos cuya frustración con su país frecuentemente los ha llevado a la violencia, precisamente cuando buscaban acabar con la violencia y la destrucción que tanto desprecian.

El niño blanco y el niño negro que crecen en los Estados Unidos de América se enfrentan a graves problemas de identificación como estadounidenses, aunque los caminos históricos hacia este punto de convergencia hayan sido diferentes para cada cual. El niño negro se ve atrapado en las encrucijadas del drama que se desarrolla sobre su cabeza, ya que no tiene modo de saber que el separatismo y el odio son etapas inevitables para el surgimiento de su propio pueblo, como hombres y mujeres dignos. En el otro extremo, para el niño blanco, las contradicciones entre lo que se le enseña y lo que ve y oye lo confunden —cuando menos— y le producen amargura.

En semejante época, sólo difícilmente el niño puede lograr la estabilidad, que puede ser más una cuestión ilusoria que una real. Una profesora universitaria no judía, que fue niña en tiempos de la Alemania nazi, recordó ante quien esto escribe, cómo ella y su hermano acordaron no hablar a sus padres de lo que sabían sobre los horrores que ocurrían a su alrededor. Con el sexto sentido que los niños poseen, sabían que sus padres preferían creer que sus hijos con seguridad ignoraban los males del mundo adulto, y ellos no hicieron nada para sacarles de su error. Pero eso fue antes de la época en que la televisión y los viajes aéreos acabaron para siempre con tales ilusiones.

Para la actual generación de nuestros niños, Europa está simplemente a seis horas de viaje, el Oriente es un salto a través del Pacífico. Ningún lugar está lejos, el mundo es simplemente uno y los estadounidenses tienen en él un lugar especial. Arnold Toynbee vio a los Estados Unidos de América como “el líder de un movimiento antirrevolucionario mundial en defensa de intereses creados”.² Noam Chomsky sugiere que, por su posición en el mundo, “el nivel de cultura que se puede alcanzar en los Estados Unidos de América es un asunto de vida o muerte para

² Arnold J. Toynbee, *America and the World Revolution*, Nueva York/Londres, Oxford University Press, 1962, p. 92.

grandes masas de la humanidad doliente".³ Cuando enfocamos el problema de criar y educar a los niños de hoy, debemos preguntarnos con toda seriedad: ¿qué heredarán nuestros hijos? ¿Qué clase de pertinencia debe tener su educación para sus vidas adultas en el mundo que es tan pequeño, tan interdependiente, tan lleno de contradicciones?

El oportunismo, el pragmatismo y la actitud de "que las fichas caigan donde quieran" han agotado sus posibilidades. No hay ninguna frontera por conquistar, no hay islas de los Mares del Sur a dónde huir, no hay escape de la estupidez y el egoísmo del hombre. Y sin embargo, al considerar el futuro de nuestros hijos, debemos reconocer que, pese a la fealdad y al temor, también es el siglo del hombre común. El surgir a la autonomía y la independencia de la gente que proverbialmente había estado siempre hundida en el fondo está en perfecta armonía con nuestra herencia democrática. Y, lo que es más importante, por primera vez en la historia del hombre hay una base tecnológica a partir de la cual la posibilidad de una vida libre de hambre y de escasez es una realidad potencial para toda la humanidad. También por primera vez el mundo es lo bastante pequeño para que la visión de una hermandad de los hombres pueda empezar a tener sentido práctico. Aún hay alternativas abiertas, y podemos y debemos elegir para nuestros hijos aquellas que los conduzcan a un destino lleno de esperanzas.

En tiempos de presión, los adultos tienden a pensar en sus hijos con extraordinaria intensidad, como si su angustia fuera más fácil de soportar si al menos pudieran sentir que el futuro de sus hijos queda garantizado. Un remoto periodo de angustia, similar al nuestro, acerca del futuro de los Estados Unidos de América, fue descrito por Bernard Wishy en *The Child of the Republic*.⁴ Cincuenta años después de la guerra de Independencia de Estados Unidos de América, la gente se preocupó por la creciente contradicción que vio entre la moral y la ética de la Revolución, por una parte, y el afán de alcanzar el éxito material, por la otra. Esa época de angustia, como la nuestra, también

³ Noam Chomsky, "Some Thoughts on Intellectuals and the Schools", *Harvard Educational Review*, vol. 36, otoño de 1966, pp. 484-491.

⁴ Bernard Wishy, *The Child of the Republic*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1968.

presenció la proliferación del interés en la crianza y la educación de la niñez, y fue el antecedente de las ideas liberales y organizativas acerca de la escuela, que hoy se contradicen entre sí. ¿Estando, acaso, en el final crítico de esa contradicción de propósitos que hace 150 años preocupó a los estadounidenses lo suficiente como para que pusieran mayor atención en la educación de sus hijos? En la actualidad, cuando estos hombres luchan con su conciencia y sus temores, ¿es posible que un intenso interés en los niños y en su educación actual también incluya una frenética búsqueda de un asidero, para un futuro que por lo demás sentimos incierto? ¿Es por esto que hay tal presión de los adultos sobre los niños para que logren cosas cada vez más temprano, aun a costa de su niñez y su juventud? ¿Y por qué muchos jóvenes adultos protestan contra *cualquier* tipo de presión o incluso de estructura? ¿Es la angustia de los adultos la que está creando esos antagonismos tan enconados por la educación de los niños?

Existen muchos estadounidenses que aceptan el hecho de que nos encontramos en un punto de cambio de nuestra vida nacional y de que nuestros hijos deben ser dirigidos hacia la vida en una sociedad abierta y pluralista, donde las personas tengan prioridad sobre las cosas. Pero este tipo de grandes objetivos debe convertirse en metas y prácticas manejables en la educación de los hijos y en la escuela. Cuando examinamos el actual escenario educativo y su inquietud, se hace evidente que las escuelas de hoy, no menos que los padres de hoy, están inmersas en un sistema que altera los valores en cada aspecto de la vida, y sin embargo las direcciones que podemos seguir son contradictorias.

Hay cuatro puntos de vista que parecen estar compitiendo por las escuelas y por el futuro de nuestros niños. El primero es la visión tradicional de la educación elemental, que trata de perpetuarse con ligeras modificaciones pero sin una redirección esencial. Si consideramos que el niño, para obtener conocimientos, depende de la escuela, el enfoque tradicional sostiene que su tarea es, en sustancia, la de transmitir a los niños la herencia del pasado. Esto significa enseñar a los niños las capacidades básicas durante los años de educación primaria, para involucrarlos en los años posteriores de escolaridad, a participar de su herencia. La verdadera participación deberá aguardar hasta

los años de secundaria y después. El enfoque tradicional muestra escaso conocimiento acerca de lo que ocurre con los propios niños durante sus años intermedios. La educación tradicional proyecta aún menos un mundo en proceso de cambio.

Una segunda perspectiva muestra un temor reverencial a la tecnología. Los niños son considerados como receptores de los beneficios tecnológicos y como participantes potenciales en tal avance. Como futuros hombres y mujeres, tal vez deban prepararse para pasar años en una cápsula que viaje hacia planetas distantes. Se les debe proveer de todos los medios para sostener su existencia en esas condiciones, algunas de las cuales acaso sean desconocidas para el hombre. Según este concepto, la tecnología es la que guía y conduce el destino de la persona y la que deberá controlar y guiar la educación de los niños. Cuanto antes empiece la educación tecnológica, tanto mejor.

Una tercera postura surge del rechazo a las dos anteriores. Busca dar un giro a la sociedad contemporánea hacia el retorno a una vida sencilla y rural, con objeto de descubrir una auténtica humanidad y restaurar la comunión subyacente entre el hombre y la tierra. Una vez más, hombres y mujeres deben aprender a depender de sus propias energías para sobrevivir; el sentimiento debe anteponerse a la aportación del intelecto. Esta opinión, orientada hacia el presente, apenas considera la posibilidad de que los padres sean incapaces de garantizar a sus hijos una sociedad no tecnológica para su vida adulta, y adopta pocas medidas para que los niños se adapten a su existencia al crecer.

Un cuarto concepto considera a hombres y mujeres como forjadores de su propio destino. Reconoce que las máquinas se construyeron a imagen de la persona y afirma que ésta no debe hacerse a imagen de la máquina. Reconoce que liberarse del hambre y las carencias a escala mundial no es posible sin la capacidad tecnológica, lo que da a la tecnología una posición de capital importancia. Pero asevera firmemente que este conocimiento sin responsabilidad social ni compromiso emocional con la vida y la dignidad humanas, es lo que nos ha llevado al borde del desastre, incluso a la posibilidad de destrucción de la propia humanidad.

Esta última perspectiva es la que se desarrolla en este libro, es una opinión que evalúa el futuro de nuestros hijos a partir de

la experiencia humana acumulada y no de un simple apoyo o rechazo a las pautas de la educación tradicional. La vida misma es más grande que la escuela, y en esta época de presión, solemos olvidarlo.

La madurez social, intelectual y emocional en el periodo adulto tarda en desarrollarse y depende de que se cumplan las tareas de la vida en cada etapa anterior a dicho periodo. Puesto que el contenido de una vida plena no es el mismo en cada edad, la educación de los niños pequeños debe estar firmemente arraigada en los procesos de desarrollo de la niñez, aun cuando los adultos se proyectan hacia objetivos remotos de carácter social. Esto significa que debemos abordar el problema de educar hacia la incertidumbre, preservando el sentido de seguridad de los niños en su presente; alentar la complejidad sin negar las características básicas de la niñez, que tienden a la sencillez y la liberalidad; apoyar la tolerancia a la ambigüedad, mientras rodeamos a los niños con un orden, en una época de sus vidas en que lo necesitan; desarrollar la responsabilidad y el compromiso social, tan grandes como la indiferencia social que los rodea.

En pocas palabras, debemos esforzarnos por dar a los niños que están creciendo en una sociedad que rinde culto a lo mecánico, una cabal medida de una niñez dedicada a un sentido visceral de ser; a una profundidad de sentimiento, al pensamiento crítico y al enfrentamiento realista. Sin duda, en todas las etapas de la vida y frente a todo tipo de problemas que no podemos prever, serán de enorme utilidad un sentido del ser, la capacidad de pensamiento crítico, la profundidad del sentimiento y el realismo en la confrontación de dificultades. Nuestros niños necesitan capacidades, pero aún más la sabiduría para aplicar sus capacidades de modo que no infrinjan las necesidades humanas totales.

La educación de los niños debe tratar del hombre mismo, de su naturaleza, sus capacidades, sus aspiraciones, sus responsabilidades, consigo mismo y con los demás. Debe hacer frente, con todo realismo, a la increíble capacidad del hombre para mejorar su vida o destruir su planeta. Desde esta posición examinaré la educación de los niños, teniendo en cuenta las particulares necesidades de crecimiento del niño y con pleno reco-

nocimiento de que las elecciones que hagamos serán políticas y sociales, así como rigurosamente educativas. Señalaré métodos escolares que tengan en cuenta diversos niveles de funcionamiento psicológico y que se aparten, de una vez por todas, de una concepción de la educación infantil como simples lecciones en secuencias minuciosamente organizadas, de hechos y habilidades que se deberán memorizar, repetir, poner a prueba y calificar.

Antes que a nadie destino este libro a los padres, pero espero que también los maestros lo encuentren digno de leer. Me extiendo en los modos de desarrollo y aprendizaje al parecer característicos de una gran cantidad de niños que crece en condiciones hogareñas razonablemente buenas, hijos de esa vasta clase media estadounidense cuya proliferación se debe al extraordinario crecimiento de la tecnología en los Estados Unidos de América y cuyos miembros no incluyen a los muy ricos ni a los muy pobres. Sé que en ese grupo hay niños negros y de otras minorías, con problemas específicos relacionados con su pertenencia a una sociedad predominante y discriminadora. He vacilado en tratar aquí estos problemas; deberemos aguardar a que escritores de las minorías nos expliquen su experiencia particular. Sin embargo, por extensión, en tanto cualquier padre de cualquier grupo étnico o racial se preocupa por los dilemas implícitos en la crianza de niños de carne y hueso ahora, contra la proyectada imagen de un futuro en que los robots parecen ser más importantes que las personas, este libro es para todos.

Elegí tres etapas de los primeros años escolares para su estudio. Cada etapa abarca un periodo razonablemente definible del desarrollo de la niñez que presenta sus problemas específicos en el hogar y la escuela: un enfoque vasto que no suele ofrecerse a los padres o los maestros. Se analizan primero a los niños de cinco años y la actual confusión acerca de los comienzos de la lectura. Vienen después los niños de seis y siete años y su necesidad, durante los años de primaria, de encontrar una vida intelectualmente estimulante que no satisface el actual programa basado en la lectura, la escritura y las matemáticas. Y, en tercer lugar, el periodo de los ocho a los once años, en que la primera gran identificación con los valores del mundo de los adultos crea serios cuestionamientos acerca de cómo la ense-

ñanza en la escuela y en el hogar puede estimular el desarrollo e integridad personal, particularmente en una época amoral y deshumanizada.

Para cada edad y etapa, analizo en detalle los aspectos más importantes del desarrollo y el aprendizaje de los niños que influyen sobre sus relaciones con los adultos. Se centran en torno de ciertos temas que aparecen y reaparecen en formas novedosas a lo largo de los procesos de crecimiento. Uno de ellos es el surgimiento y la reafirmación de la persona integral del niño, en su complejidad y unicidad. Uno más es la definición de éste como ser separado de otros, que incluye la separación de sus padres, a quienes quiere. Un tercero es la prueba y el fortalecimiento del ego en toda una variedad de esfuerzos físicos, sociales e intelectuales. El cuarto se refiere a la sociedad del niño, e incluye las limitaciones al ego que proceden de las necesidades de los demás, el lento aprendizaje de la responsabilidad hacia y por los otros, del bien y del mal, de la conciencia y de un sistema ético. Un quinto se relaciona con la enseñanza formal.

Aunque incluyo las repercusiones sobre los programas escolares, no propongo modelos ideales a seguir. Antes bien, he intentado aclarar las razones de los procedimientos mientras subrayaba los principios mentales saludables pertinentes a muchos aspectos de la vida y del aprendizaje. De este modo, he dejado espacio para la adaptación individual de grupos de padres y maestros para que atiendan lo mejor posible a sus propios niños y comunidades.

Cada generación, cada década, debe forjar su educación a la luz de descubrimientos nuevos y viejos acerca de los niños, el aprendizaje y las cambiantes demandas de la sociedad. En nuestra época de enajenación y angustia, los padres ilustrados podrán trabajar con los maestros de sus hijos para ayudar a dirigir su educación en formas que no los conduzcan a la destrucción de sí mismos ni de la sociedad. Estoy convencida de que sólo por medio de semejante alianza cambiarán las escuelas y, por consiguiente, he intentado romper las imágenes públicas irrealistas de los maestros, sean sentimentales o peyorativas, y buscar, en cambio, a la persona que se encuentra dentro. Padres y maestros se necesitan como aliados si quieren salir victoriosos de la tarea que se necesita: inculcar en los niños

el amplio criterio y los corazones cálidos que, junto con las aptitudes y la información adecuada, sin duda les serán de valor en el mundo problemático y cambiante al que deberán enfrentarse y ayudar a cambiar. Si lo logramos, acaso a ello le deberán su supervivencia.

I. ¿QUÉ SIGNIFICA “INNOVADOR”?

INNOVACIÓN. Cambio. Palabras preñadas de sentido, exigidas al sistema educativo por los críticos fuera de las escuelas. Palabras clave en conferencias y publicaciones educativas por todo el país. Palabras publicitarias que venden mucho, y que acuñan las empresas comerciales para sacar provecho del lucrativo mercado de la educación. Palabras escogidas prontamente por los medios de información para publicitar toda sugerencia de algo diferente en el ámbito educativo, mediante explicaciones simplistas destinadas al ciudadano promedio. Imbuidas siempre de un sentido virtuoso, inevitablemente las palabras “innovación” o “cambio” en la mente del público han llegado a asociarse con un avance importante en la educación.

En realidad, nuestro hábito nacional de construir imágenes y aferrarnos a las panaceas ha erosionado el esfuerzo serio y esmerado de evaluar la educación de nuestros hijos mediante su significado durante la niñez y hasta la edad adulta. Muchas palabras y frases se han convertido en lemas bajo cuyas banderas, tan distintas y hasta contradictorias, ponen en marcha programas educativos. Ya sea que los lemas de esas banderas sean “Fundamento básico”, “Aula abierta”, “Primaria no graduada”, “Escuela británica para infantes”,* “Instrucción individualizada”, “Método Montessori”, “Ritmo personalizado”, “Capacitación perceptual”, o cualquier otro, parece hacerse muy poco esfuerzo por evaluarlos en más de una dimensión y, cuando se hace, por lo general es en una muy obvia. Es muy raro encontrar cualquier relación entre los conceptos subyacentes en los diversos cambios que se presentan como innovadores o su repercusión sobre los niños en más de una dimensión. Por consiguiente, las diversas interpretaciones del significado de cualquier programa fluyen libremente entre los padres, y las

* En Inglaterra, la educación primaria comprende cinco grados divididos en dos niveles. Los dos primeros grados corresponden al nivel de la Escuela británica para infantes y los tres restantes al nivel *junior*.

aplicaciones de los programas en las aulas son contradictorias y confusas. Lo anterior es factible de aclarar mediante dos ejemplos de cómo programas de lo más disímiles, a saber, la Escuela británica para infantes y la instrucción programada, pueden estar igualmente distorsionados.

El método de la Escuela británica para infantes se basa en las perspectivas teóricas combinadas de Piaget, Susan Isaacs y Montessori, cada una de las cuales contribuyó al reconocimiento de las etapas de desarrollo (intelectual y socioemocional), la dinámica del desenvolvimiento emocional y social que afectan el aprendizaje y lo influyen, así como el valor de un entorno idóneo para los niños. Los dos primeros autores también escribieron ampliamente acerca del valor del juego en el aprendizaje durante la niñez. En la práctica, la Escuela británica para infantes se basa en la convicción de que se debe confiar en que los niños aprendan, que el juego es un camino natural hacia el aprendizaje y que debe haber abundante materia prima disponible para su uso. Las metas para el aprovechamiento son tácitas y a largo plazo, y la edad cronológica no se considera tan crucial para el aprendizaje como la madurez individual. Existe un considerable apoyo a los esfuerzos del niño, pero no hay prisa ni ansiedad por obtener resultados inmediatos, y por ello la aplicación de exámenes es mínima. Se espera que los niños aprendan a leer y escribir, pero en una clase infantil destinada a niños de cinco a siete años no se les da especial preponderancia a la lectura, la escritura y la aritmética sobre otras áreas del aprendizaje. A pesar del gran valor asignado a las dos primeras actividades como necesidad cultural (un valor de lo más evidente es la gran cantidad de libros de cuentos disponibles para niños), un pequeño que construye un vagón con madera, que pinta un cuadro o que se disfraza para actuar en una obra de teatro no es considerado menos productivo que el niño que copia letras o lee un libro.

Las interpretaciones en Estados Unidos de América, sin embargo, oscilan de un extremo al otro. Por un lado está la expectativa de algunos directivos escolares y padres de que los principios de la Escuela británica para infantes serán la solución para elevar las calificaciones de lectura y matemáticas dentro del programa de marchas forzadas de nuestras escuelas prima-

rias, mediante un simple cambio en la disposición del aula y la inclusión de nuevos materiales didácticos. En el otro extremo está la suposición de algunos maestros y padres de que todos los niños pedirán con el tiempo que se les enseñen conocimientos básicos al notar que los necesitan; de que la maestra debe intervenir poco al fomentar o inspirar su deseo y esperar a que el niño la busque. Ninguna de estas perspectivas es fiel a las intenciones, el espíritu o los procedimientos de la Escuela británica para infantes. Ninguna es realista, y puede esperarse que no lleguen a alcanzar sus propios objetivos. Tal y como sucedió muchas veces en el pasado, el "modelo" acabará por decepcionar, caerá en el descrédito, y se buscará uno nuevo, de igual superficialidad, en una infinita búsqueda de panaceas.

Sin embargo, la segunda innovación —instrucción programada y materiales didácticos mecánicos— ha sido presentada a padres y maestros como la respuesta más avanzada a los problemas educativos, e incluso se la ha reconocido como revolucionaria. La razón fundamental de este enfoque es que el aprendizaje individualizado no es posible en la actual aula cerrada a la comunicación, ya que ningún maestro puede atender a la extensa variedad que existe entre los niños. Puede atenderla, sin embargo, impartiendo a la clase lecciones en muchos niveles de capacidad distintos, previamente planeados y preparados por expertos fuera del aula. Las lecciones son reforzadas por máquinas o cuadernos de trabajo con mecanismos de corrección integrados y que permiten a los niños diferenciar las respuestas correctas de las incorrectas. Se alega en este método que la vieja enseñanza de la lección aislada iba orientada al niño "promedio". Con el nuevo método supuestamente cada niño aprende a su propio ritmo, pues toda la gama de capacidades, desde el más inteligente hasta el más lento, puede ajustarse con perfecta igualdad a materiales que han sido cuidadosamente desarrollados. Los niños no tienen más que absorber las lecciones con facilidad y sin tropiezos una vez realizado el ajuste.

El lema, de tinte progresivo y humanístico, aparece después de un cuidadoso análisis como algo muy distinto. Consideremos el siguiente ejemplo. Una escuela de un sistema escolar suburbano apegado al principio de que cada niño debería aprender a su propio ritmo buscó maneras de implantar la meta de

enseñanza personalizada y un sistema de instrucción programada de lectura. Tenía muchos libros y cuadernos de trabajo de distintos niveles de dificultad, para que cada niño pudiera pasar de un nivel a otro a su propio ritmo.

Una educadora visitante, cautivada por el informe entusiasta del director acerca de la individualización en su escuela, fue invitada a observar una clase de segundo año. El aula era agradable y tranquila, y todos los niños estaban ocupados trabajando. La educadora se sentó cerca de una niña cuyo libro de lectura permanecía abierto sobre su regazo, mientras era evidente que sus ojos y sus manos estaban ocupados en una liga que estaba sobre la mesa. La visitante se acercó más y notó que la ilustración de la página del libro era de una bailarina de ballet, parada de puntillas. "¿Estás leyendo acerca de una bailarina?", preguntó a la niña. Ésta colocó el libro sobre la mesa, y asintió. "Me gustaría saber algo sobre la bailarina", prosiguió la visitante. "¿Me leerías algo acerca de ella?" La pequeña dudó, pero después comenzó a leer, obediente: "La bailarina de ballet se gana la vida bailando. Gira y gira. Su vestido es de encaje". Cuando la niña llegó al final de la página, la visitante preguntó: "¿Qué quiere decir 'ganarse la vida'?" La niña se encogió de hombros y miró hacia un punto indefinido. "¿Cómo se gana la vida tu papá?", insistió la visitante, en un esfuerzo por ayudar. "No lo sé", replicó la niña. La visitante no insistió, y preguntó otra cosa: "¿Qué significa 'girar'?" Los ojos de la niña se iluminaron, y extendió los brazos. "Ah, eso quiere decir el mundo", dijo alegremente. "¿Y el encaje?", preguntó la visitante. "¿Sabes lo que es el encaje? ¿Tienes encaje en tu vestido?" (Y sí tenía.) La niña negó con la cabeza, y cuando la visitante dijo con una sonrisa "Sí tienes" la niña empezó a examinar su vestido. Con mirada interrogante tocó el ribete de encaje de su vestido, y buscó confirmación. ¿Qué podía haber significado ese fragmento de lectura, cuidadosamente "individualizado" en el nivel de la aptitud mecánica, para una niña que no entendía tantas palabras y conceptos importantes? ¿Es la diferenciación de los niños, en la medida de aptitud mecánica, una verdadera individualización? Sin embargo, el personal de esa escuela estaba convencido de que su material graduado estaba cambiando la experiencia escolar de los niños en formas fundamentales.

Los materiales mecánicos y la programación pueden, sin duda, tener cabida en un salón de clases, pero la idea de individualización y ritmo autorregulado debe ubicarse en el contexto total de cómo aprenden los niños. La comprensión, el sentimiento, la motivación, los conceptos, la imaginación o la respuesta estética no pueden sistematizarse ni enseñarse de un modo objetivamente eficaz. Los programas y las máquinas, cuando se usan como el vehículo de cambio único, con el pretexto de ser innovador, de hecho fortalecen el énfasis tradicional en lo fáctico, en lo inequívoco y en lo medible, factores relacionados desde hace mucho con la enseñanza para la obediencia. El fundamento para la individualización del enfoque mecánico acaba por no ser más que una extensión a cada uno, en lugar de a toda la clase en forma simultánea, del método de preguntas y respuestas del aprendizaje por medio del cuaderno de trabajo, un método que limita a los niños a dar respuestas correctas en el estrecho margen de aprender datos y conocimientos básicos. En vista de la triste realidad de que hasta el momento las escuelas primarias no se han alejado mucho de esta restringida perspectiva de la educación para niños pequeños, la mecanización y la sistematización deben verse como lo que son: mayor eficiencia técnica aplicada a una meta de educación completamente tradicional y caduca. Cuando se emplean en el contexto adecuado, los materiales didácticos mecánicos pueden ofrecer al maestro una valiosa ayuda en ciertos aspectos limitados del aprendizaje. Difícil sería decir que están revolucionando la educación, a menos que restar importancia al papel de la interpretación humana en el aprendizaje de los niños pueda llamarse revolucionario.

VALORES DE LA SOCIEDAD Y ENFOQUES DE LA ESCUELA

La escuela y la sociedad se sirven mutuamente, y la búsqueda de soluciones rápidas es endémica en nuestra cultura. Como nación, hemos llegado a repudiar los arduos esfuerzos humanos, en la creencia de que la tecnología puede ofrecer soluciones prácticamente para todo. Hemos llegado a considerar que la tecnología proporcionará una vida mejor para todos. Y sin duda ha hecho mucho en favor de nuestro nivel de vida material.

Pero estamos viendo secuelas inesperadas y no planeadas de nuestra tecnología en cada esfera de la vida, y nuestra fe antes inquebrantable en las respuestas técnicas comienza a tambalearse. A pesar de este hecho, para volver a la realidad, debemos cuestionar los usos dados a la tecnología; uno de estos se ofrece a la educación infantil. El actual propósito de sistematización por medio de programación y *hardware*, y la exclusión de la experiencia emocional, social y estética, tiene el empuje de una cruzada: los niños salvarán al mundo si los convertimos cada día en mejores técnicos. La moda es de eficiencia en los materiales, eficiencia en el uso que les dan los maestros y eficiencia del grupo para aprender; ¡como si la eficiencia administrativa impuesta desde fuera por una buena organización directiva pudiera capacitar a los niños a aprender y crecer!

Para quienes conciben la eficiencia por el dinero que se produce o se malgasta, un sistema educativo se evalúa por su valor en dinero. Los resultados de la medición permiten a la mentalidad metalizada evaluar el valor de su dólar. Y puesto que tiempo es dinero, los programas del progreso de aprendizaje también son importantes. A partir de esta base, muy alejada de los niños en sí, han surgido muchos programas innovadores.

El aprendizaje y la memorización mecánicas pueden medirse. Hay una respuesta, y el niño sólo puede atinar o errar. No es, por tanto, accidental que la memorización, la repetición y los ejercicios sean la médula de la fuerza impulsora de la eficiencia. Por coincidencia, también se ganan dólares en este tipo de enfoque educativo, como es obvio por la cantidad de empresas, nunca antes interesadas en las escuelas, y que hoy se dedican febrilmente a preparar materiales didácticos auxiliares para ese mercado. Y puesto que sólo un maestro humano puede evaluar y responder a la capacidad de desarrollo lento y disparejo de los niños para pensar y sentir en torno de las ideas y los problemas, la nueva cosecha de materiales que tratan de imponer con tanto ahínco ejerce una influencia muy definitiva si bien sutil en la vida escolar de los niños, encauzada a no pensar ni sentir. En algunos puntos, el énfasis en la eficiencia toma una característica casi siniestra, ya que los contratos se dan a las empresas comerciales para diseñar la educación infantil. Pero esta clase de "progreso" es el resultado lógico de los cambios introduci-

dos en las escuelas al final del siglo pasado, como lo señaló Robert Callahan en *Education and the Cult to Efficiency*, cuando la eficiencia, supuestamente enfocada a la alfabetización de masas, significaba copiar métodos de manufactura, y los directores de las escuelas eran seleccionados por su capacidad administrativa y comercial más que por su visión educativa.

Mucho de lo que hoy sucede puede aclararse al analizar el modo en que las escuelas primarias cambiaron con las décadas. La escuela de una sola aula de otros tiempos albergaba a todos los niños de la comunidad elegidos para recibir escolaridad, y se los colocaba bajo el cuidado de un solo maestro. La primera gran modificación en este agrupamiento natural fue la clasificación de los niños según la edad y no por su nivel de lectura, lo que significó una innovación en su época. Este cambio fue provocado por la suposición, bastante lógica, de que la enseñanza en gran escala sería práctica y más eficaz si todos los niños estaban en una etapa particular de experiencia y preparación cuando se les impartiera la lección. Nadie sospechó entonces la vasta gama que existía entre niños de la misma edad cronológica. La práctica dentro de la escuela de aula única, consistente en preparar lecciones a lo largo del día para pequeños grupos o bien personales, de acuerdo con una progresión ordenada de materias, cedió ante la enseñanza de una sola lección en grupos muy numerosos de niños supuestamente similares y de la misma edad. Aunque resultó que en el aula de una edad común siempre había niños adelantados al resto de la clase y otros que no podían alcanzarlos, estas diferencias de aptitud fueron consideradas una ley natural de la vida, que complicaba la eficacia de la enseñanza y poco facilitaba el aprendizaje. La lección única prescrita para todos no fue cuestionada, y a los niños se les premiaba o castigaba si tenían éxito o fracasaban dentro de una rígida progresión de aptitudes y datos.

Cuando se instauró la era de los exámenes estandarizados después de la primera Guerra Mundial, pareció tentadoramente posible una homogeneidad organizada para la enseñanza masiva que para una edad única. Las calificaciones según el coeficiente intelectual se usaron para separar "a los borregos de las cabras" entre niños de la misma edad. Todos los niños "inteligentes" eran colocados en una clase, todos los que eran "pro-

medio" en otra, y todos los "lentos" en otra más. A pesar de la promesa de una enseñanza más fácil, propuesta por una mayor homogeneidad, resultó que en casi todo agrupamiento por coeficiente intelectual surgió un subgrupo alto, uno mediano y uno bajo. Y cuanto mayor lentitud en la clase, más variados fueron los problemas que surgieron. Al mismo tiempo, en virtud de que seguían sin cuestionarse los arbitrarios niveles de aprovechamiento por edades y grados específicos, el agrupamiento de niños por coeficiente intelectual para el aprendizaje de aptitudes fue peculiarmente propicio para la creación de una élite, lo que preocupó a muchos educadores y padres por igual. Una élite entre los niños fue reconocida como nociva para las no élites, ya que su actitud se veía muy afectada por no haber logrado la posición de los más adelantados. Pero fue malo también para la propia élite, porque los educandos acabaron valorándose a sí mismos y a los demás niños de una manera parcial, o bien porque crecieron angustiados por tratar de mantener la paz.

Como resultado, cuando los efectos negativos de la homogeneidad se tornaron demasiado opresivos, se reintrodujo el agrupamiento heterogéneo en las escuelas. Pero las clases numerosas continuaron, así como continuó el método de lección única. El plan de estudios siguió considerando sobre todo los niveles estandarizados de aprovechamiento en aptitudes y en datos; se establecieron premios y castigos en el sistema de calificaciones. El agrupamiento heterogéneo sin la incorporación de niveles múltiples de lecciones y la organización de grupos pequeños convirtió la vida de los maestros en una pesadilla. Por consiguiente, ocurrieron cambios a lo largo de los años, al alternar pautas de agrupamiento heterogéneo y homogéneo. Cada uno fue reintroducido como algo innovador hasta que, por último, se concibió una nueva organización que fundió ambas pautas. Éste fue el plan de agrupar por aptitud dentro de un mismo grado, en lugar de una clase. Según este sistema, actualmente en vigor en muchas escuelas, el agrupamiento de las clases aún es heterogéneo, lo que permite la diversidad social; pero todos los lectores rápidos o niños aptos para las matemáticas de un mismo grado se van con un maestro, y los lentos con otro cuando llega la hora de lectura o matemáticas.

En un esfuerzo adicional por aumentar la eficiencia en la enseñanza, equipos de maestros con talento particular en diferentes áreas académicas fueron considerados para ofrecer dichas aptitudes en orden rotatorio. El especialista en ciencias se encargaba de todas las ciencias del grupo entero; el de matemáticas, de todas las matemáticas; el maestro de arte, de todo el arte, y así sucesivamente, con lo que se aplicaba la división en compartimentos de las escuelas secundarias en los grados de primaria, a los niveles más bajos. De este modo, en las primeras innovaciones de índole administrativa y directiva, *los niños* eran agrupados según resultaba más fácil enseñarles. Posteriormente, *los maestros* fueron organizados por su eficiencia con los niños. El énfasis actual, todavía orientado hacia la enseñanza de datos y el desarrollo de aptitudes en su mayor parte, se pone en la estructuración de los *materiales* junto con los niños y los maestros. La instrucción programada es simplemente un intento por desglosar una secuencia específica de un área técnica o de contenido, en pequeños segmentos para facilitar la memorización y los ejercicios, permitiendo así a los niños, en lo individual, aprovechar diversas partes de material idéntico en momentos distintos, supuestamente sin valores de categoría.

En el curso de estos cambios, la escuela primaria de ocho años fue reemplazada con bombos y platillos por la de seis-tres que acomodaba la *junior high school* (1o. y 2o. de secundaria), hasta ser reemplazada por las pautas de cinco-cuatro o cinco-tres de la escuela intermedia.* Pero las relaciones al estilo antiguo y el aprendizaje a la antigua son más difíciles de cambiar. Es más fácil erigir nuevos edificios, realizar enlaces entre servicios y proporcionar una eficiente distribución de materiales y equipo; más fácil agrupar y reagrupar niños por coeficiente intelectual, clase socioeconómica, sexo y aprovechamiento; más fácil asignar maestros a los equipos o darles materiales didácticos de apoyo, que lograr los contenidos, métodos y materiales importantes que influyan en el crecimiento integral de los niños, en su relación con los adultos y otros niños, y en sus senti-

* Se refiere a los cambios que ha experimentado el sistema de educación básica en Estados Unidos de América respecto a la duración de cada uno de los niveles que la conforman. La nota de la página 5 se refiere a la organización actual. [N. del E.]

mientos acerca de sí mismos. Lo anterior no tiene por objeto demeritar el valor de las buenas instalaciones, los auxiliares mecánicos, la ayuda humana o los nuevos enfoques de agrupamiento de niños y maestros. Significa, antes bien, aclarar que la índole de cambios externos, estructurales o administrativos, preconizados como lo último en educación, rara vez produce cambio básico interno alguno.

El antiguo método de pregunta-respuesta en el aprendizaje escolar, cuando se lleva a cabo entre una máquina y un niño, en lugar de un maestro y un niño, aún limita la gama dentro de la cual puede desenvolverse la mente infantil. Los exámenes, que desde hace mucho tiempo se vio que provocaban excesiva ansiedad, han aumentado, si acaso, en la "innovación" basada en lo mecánico, y las pruebas todavía son interpretadas por los niños como actos de juicio hostil hacia ellos, no como dispositivos de diagnóstico para el maestro y el niño. Los niños realizan su tarea con la misma obediencia de siempre, contestándole al padre o a la madre que preguntan: "Pero, ¿en qué consiste la tarea?", con un simple: "Estoy haciendo lo que dijo la maestra". La búsqueda de significado y comprensión, el derecho de examinar y reflexionar, y el buscar e indagar cuál es la base de todo genuino aprendizaje ya dejaron de ser parte de las innovaciones del *hardware*, el *software* y los planes de reorganización, como tampoco lo fueron en la mayoría de las aulas más tradicionales.

Estas realidades hacen que la esterilidad de la enseñanza mecanizada y de memoria sea mal augurio para un futuro en que los principios democráticos sólo podrán existir si los salva-guarda una ciudadanía pensante, inquisitiva e interesada. Las escuelas deben procurar una profundización de la experiencia social y emocional, y los instrumentos del pensamiento crítico junto con las aptitudes necesarias para la vida en una era tecnológica. Deben comenzar tal y como los niños requieren que comiencen, con un niño y un maestro, con un niño y un contenido vital. Y el proceso democrático debe estar encarnado en la interacción entre los tres. He aquí la esencia de la crisis en la educación.

LAS RAÍCES DEL CONFLICTO

Por la necesidad histórica contemporánea de tener pautas para fines educativos, podemos ver un gran impulso en la creciente brecha entre el interés por la vida y la dignidad humana y la fuerza del desarrollo tecnológico. Al desatender los valores humanos, la tecnología es capaz de destruir la vida misma, por no decir la dignidad humana. El actual mundo de los adultos es primitivo e inmaduro respecto de los problemas de la relación del hombre con el hombre que la tecnología no sólo ha incrementado, sino a los cuales podría encontrarles soluciones más fáciles, si viera claramente la necesidad. En la escuela no les otorgamos alta prioridad al aprendizaje necesario para la responsabilidad social y a los problemas de la interacción humana, aunque ya se sabe que la formación de actitudes hacia las personas comienza a edad temprana, y que las emociones requieren de largo tiempo para madurar. La escuela y la sociedad están profundamente interrelacionadas, y en nuestra época, de evidente transición, los propósitos de la escuela deben ser reexaminados, no tanto con pasión sino con ideas. Los métodos contemporáneos de educación infantil, desde la escuela abierta hasta la instrucción programada, reflejan un cisma fundamental en nuestros valores sociales. Tanto el aula abierta como la mecanizada ofrecen guías para la forma y la dirección del futuro de la sociedad.

Esta polarización en la escuela, como en la sociedad, se arraiga en dos concepciones filosóficas y psicológicas muy diferentes, que datan de siglos atrás. Cada una refleja una evaluación de la humanidad y, por inferencia, de sus niños. Cada una ha sobresalido en diferentes periodos de desarrollo sociopolítico y religioso, y ambas se confrontan en los métodos de aprendizaje de los niños actuales. Una de tales concepciones es la de los seres humanos como seres espontáneos, activos, autodirigidos y motivados intrínsecamente; la otra es una percepción de los humanos como seres indefensos, pasivos y dependientes de un poder más fuerte o superior que los dirige. Sócrates perdió la vida por enseñar la primera de las concepciones; la segunda es la que subyace en la práctica educativa de todos los países del mundo.

Complicar la existencia de una polaridad en la actitud hacia los niños: tal es la historia de la educación primaria en este país. Partiendo de una perspectiva social que en su tiempo fue progresista e innovadora en un sentido muy real, la educación elemental se ha entremezclado inevitablemente con los conceptos de eficiencia y mecanización inherentes a nuestra sociedad industrial en expansión. Como resultado, no siempre es fácil separar los muy diferentes aspectos de la contribución positiva y negativa que ha hecho el sistema de escolaridad elemental a los individuos y la sociedad en conjunto. Sin embargo, ante los nuevos problemas de la vida, inundados por un vasto aumento de conocimientos de toda índole, las escuelas tal y como hoy están constituidas no sirven como deberían ni a nuestros hijos ni a nuestra sociedad en transición. Pero las razones para los rezagos deben relacionarse con los cambios propuestos, y las escuelas deben verse a la luz del desarrollo histórico, así como de una necesidad histórica.

LA HISTORIA DEL PROGRAMA DE LA ESCUELA PRIMARIA

Cuando la nación era analfabeta, la meta de la escuela primaria era enseñar a todos los ciudadanos los conocimientos básicos: lectura, escritura y aritmética. La vida era sencilla, y dichos conocimientos les bastaban a las personas para llegar lejos. Pese al hecho de que pocos pasaban de la escuela primaria, se preveían resultados de largo alcance para la escolaridad. Aquellos que introdujeron la educación obligatoria en Estados Unidos de América sabían exactamente por qué los niños debían ir a la escuela y aprender a leer: para salvar sus almas. El preámbulo a la Ley de Massachusetts de 1647 lo dice:

Al ser una misión principal del viejo engañador, Satanás, evitar que el hombre conozca las Escrituras, como en tiempos antiguos, manteniéndolas en una lengua desconocida, en estos últimos tiempos [...] se ordena por tanto que cada poblado de esta jurisdicción, después que el Señor los ha aumentado al número de cincuenta familias, deberá nombrar a uno que enseñe a tales niños, quienes deberán aprender de él a leer y escribir.

De acuerdo con este objetivo, el primer libro escrito e impreso para niños en el continente americano llevaba como título *Spiritual Milk for Boston Babes in either England, drawn from the Breasts of both Testaments for their Souls' Nourishment. The New England Primer* [Leche espiritual para los niños bostonianos en cualquiera de las Inglaterras, proveniente de los Pechos de ambos Testamentos para el Nutrimiento de sus Almas. La cartilla de Nueva Inglaterra], registrado por primera vez en 1683, prevenía a los niños de los peligros del infierno y del diablo en pasajes como el que se describe a continuación:

Loor a Dios por aprender a leer

Las loas de mi lengua
Las ofrezco al Señor
Que me enseñó a estar alerta
Para oír Su santa Voz
Que me llevó a saber
El peligro en que andaba
Por hábito y naturaleza
Esclavo despreciable del pecado
Y fui *llevado* a ver
Que nada bien puedo yo hacer
Y que un pecador debe correr
Para salvarse de las Llamas.

Pero los tiempos cambian, y poco más de un siglo después la razón para asistir a la escuela era distinta. La revolución social exigía que todos los ciudadanos se prepararan para poder comprender los deberes y problemas de la ciudadanía y fueran responsables, como individuos independientes, de sus propios asuntos mundanos. La salvación de un ciudadano se convirtió en su propio problema, no del Estado. De este modo, después de la Revolución, aparecieron por primera vez historias con características estadounidenses y éstas, junto con libros de texto de aritmética, ortografía y geografía se convirtieron en el principal material de lectura para los niños. El programa de la escuela primaria se expandió para incluir historia y geografía. Más adelante, en una nación en desarrollo, en reconocimiento del valor de lo estético, aun en la vida cotidiana de los hijos de la gente sencilla, se añadieron la pintura y la música.

Éste fue el panorama durante muchas décadas, hasta las de 1920 y 1930, época de la educación progresista. Los intentos de cambiar el enfoque al contenido desembocaron en un avance importante hacia el tratamiento de las diversas materias en buen número de escuelas experimentales independientes. Aparte de la actitud más considerada y alegre hacia los niños, surgió la convicción de que éstos deben recibir asesoría para apreciar cómo los hechos se relacionan unos con otros y los conceptos derivados de los aspectos interrelacionados de un tema son esenciales para la genuina comprensión del significado de la materia.

Un antiguo informe de Lucy Sprague Mitchell describe su búsqueda de un método que facilitara lo que llegó a llamar "pensar en las relaciones". Al experimentar con mapas hechos con celofán para resaltar a primera vista los diferentes factores que afectan el uso que el hombre hace de su entorno, escribió:

Decidimos tratar de experimentar la aplicación de un plan actual, como el plan de agricultura del secretario Wallace, a varias características físicas sobresalientes de Estados Unidos de América.

¿Cuánta de la historia pretérita de nuestra tierra era necesaria para comprender y juzgar un plan del día de hoy? La respuesta a esta particular interrogante la buscamos mediante el estudio de unos cuantos mapas de celofán transparente. Inadecuados como eran, gracias a ellos adquirieron nuevo significado hechos antiguos. Acabamos por concluir que los colonizadores heroicos de Nueva Inglaterra escogieron tierras marginales o submarginales, en que la tierra es pobre y los métodos modernos de cultivo rara vez pueden aplicarse. Su ubicación era por accidente histórico, no por elección geográfica. Debe volver la tierra de los Puritanos a los bosques nativos o a la nueva "industria recreativa".* Los pioneros del Oeste habían escogido buena tierra, pero abusaron de ella. El mapa de erosión coincidió fielmente con la franja en que los bosques nativos fueron talados o donde la rica tierra fue arada, y luego se dejó que la lluvia la arrastrara. El mapa de tierra agotada marcó el camino de los cultivadores de tabaco y algodón, conforme se fueron desplazando hacia el Oeste en busca de tierras nuevas. También marcó el

* Los "puritanos" formaban un grupo político religioso, originario de Inglaterra en el siglo XVII. Se caracterizaron por ser estrictos observadores de la religión y por su disciplina rigurosa para el trabajo. Integrantes de este grupo participaron en la colonización de Estados Unidos de América.

sitio de los aparceros y, en parte, del asentamiento de la población negra. Esto sugería algo. Una vez más juré trabajar por imponer unos mapas y un atlas que mostraran derroteros, tanto sociales como físicos, en vez de las ilustraciones estáticas usuales [...] herramientas para ayudar a descubrir las relaciones entre el entorno natural y las culturas regionales que se desarrollan en ellas.¹

Surtió efecto el ataque a la memorización de datos aislados, como en el caso de las fechas y sucesos históricos, nombres de capitales y productos regionales, nombres de partes de las plantas o aprendizaje mecánico de autor y obra. Por todo el país los sistemas escolares alteraron sus planes de estudio de educación primaria para reconocer la interrelación de áreas de conocimiento antes separadas. Las nuevas Ciencias Sociales agrupaban a las antiguas historia, geografía y civismo; el nuevo plan de Lengua y Artes incluía lectura, escritura, lengua oral y literatura; pintura y música se aprovecharon para fomentar y agudizar el contenido intelectual.

Esta revolución particular en el enfoque y la formulación del plan de estudios de la escuela primaria no fue íntegramente asimilada por las primarias como nos lo demostró una ojeada superficial a los cursos de estudio, en gran parte porque su conceptualización fundamental no fue comprendida. Los hábitos mueren con dificultad y, como era de esperarse, los maestros siguieron aplicando métodos convencionales de memorización a los nuevos grupos que pretendían contribuir a que los niños fortalecieran su comprensión conceptual. Los maestros recién capacitados continuaban egresando de la universidad donde tanto sus profesores de educación como los de materias académicas eran, en sí, ejemplos de las antiguas prácticas de aprender de memoria aun cuando estuvieran preconizando los nuevos métodos. Tales relaciones entre unos y otros hechos, al ser incorporados en los nuevos materiales, tienden a ser predigeridos y a asumir el carácter arbitrario del hecho, en lugar de la búsqueda dinámica de nuevas relaciones que fomenten el pensamiento nuevo y original. Aún se espera que los niños aprendan de memoria unos conceptos que deberían captar mediante ex-

¹ Tomado de *69 Bank Street* (boletín mimeografiado de la Cooperativa School for Teachers, conocida hoy como el Bank Street College of Education), vol. 1, núm. 1, 1934.

periencias, que permitan que su propio pensamiento se despliegue y profundice.

El énfasis que se hace en el formato únicamente administrativo de la escolaridad, implantado a partir de la búsqueda de formas eficientes de alfabetizar, nos azota como una plaga hasta el día de hoy en todos los aspectos de la vida escolar. Ha llegado al colmo en la impersonalidad e impropiedad de nuestra educación. Edgar Friedenberg, en un texto acerca de un grupo escolar en Evergreen, Colorado, critica el enfoque en la eficiencia aplicado a la enseñanza de las ciencias sociales, el área en que Lucy Mitchell luchó tanto por vivificarla y darle significado.

Las paredes del aula pentagonal donde enseña Chris Sample están cubiertas de fotografías, mapas y recortes. En el piso hay una maqueta de yeso y madera de una población iraquí [...] Las mesas están cubiertas por pequeñas réplicas de chozas iraquíes que los niños han hecho con barro, agua y hojas de palma, y con materiales para hacer más [...] La materia es ciencias sociales, unidad experimental desarrollada por una empresa llamada Educational Services Inc., que reunió las fotografías de la pared, el barro y la palma y el resto del material que usan los niños; todo fue enviado a Evergreen desde Boston [...] Este método de educación en ciencias sociales es a prueba de errores. Hay poca posibilidad de confusión o controversia, ya que aun aquellos materiales que podrían infringir el sentir local serán demasiado "oficiales" para rechazarlos fácilmente y, en cualquier caso, no lo infringirían en asuntos locales controversiales. Y no es poca cosa mejorar la calidad intelectual de los materiales de instrucción de las escuelas públicas sin hacerlos demasiado difíciles para los maestros.

Pero el precio, sobre todo en ciencias sociales, es confirmar oficialmente que la educación consiste en la aplicación de los instrumentos de cognición a las unidades de material, cuyo contenido se prescribe tan impersonalmente como una comida instantánea.²

¿QUÉ ES INNOVADOR?

Prefabricar y distribuir masivamente las unidades de estudio no es educación. Los padres interesados en la educación de sus

² Edgar Friedenberg, "Recess", *New York Review of Books*, 7 de julio de 1966, p. 22.

hijos deben ser escépticos como consumidores al considerar las múltiples pretensiones de innovación y cambio en la educación que se le sugieren. Los anuncios comerciales deben verificarse contra su funcionamiento real. Además, los padres deben aprender a formular las preguntas adecuadas acerca de cualquier programa. ¿Con qué finalidad se ofrece el cambio? ¿Son estrechos o amplios los objetivos del nuevo programa? ¿Qué aspectos del nuevo programa son exactamente los que difieren de lo que se está rechazando? ¿Es significativa la diferencia? ¿En qué aspectos es un programa nuevo igual a los anteriores? ¿Por qué se conservan las características semejantes? ¿Cómo se expresan en acción las diferencias entre lo antiguo y lo nuevo?

En las escuelas primarias se requiere de un cambio fundamental, que trasciende la simple dimensión de logros de carácter técnico. Esto es reconocido por el movimiento hacia lo que se ha llamado la "Escuela Abierta". Los ciudadanos, padres y maestros con conciencia social, así como los maestros en formación, han vuelto la espalda a su propia experiencia educativa y han adoptado una visión más significativa para la siguiente generación. La euforia del descubrimiento y la esperanza que acompañan los sueños de una nueva educación se funden con un gran sentimiento de ira contra el "sistema" que los traicionó. Se ha generado una gran discusión en torno a las escuelas y han surgido múltiples recuerdos subjetivos de represión, incompetencia y castigo. Empero, este primer paso —repudio de un pasado educativo personal— conduce fácilmente a un recelo general hacia todo el pasado educativo, de manera que una gran cantidad de ideas acerca de la educación y su práctica son eliminadas, en vez de explotarse selectivamente para darles una aplicación contemporánea.

La continuidad del pensamiento humano que coloca la defensa actual de la escuela abierta en la espiral de las ambiciones humanas, a la cual los pioneros han hecho ya sus propias contribuciones, es soslayada en la excitación del descubrimiento personal. Los hallazgos de esfuerzos semejantes quedan sepultados en la bibliografía o en la memoria de un puñado de viejos funcionarios del campo de la educación. Continúan los desalientos, tropiezos y torpezas innecesarios, en tanto que se ignoran los resultados de los primeros ensayos de la misma índole y

con los mismos fines, y de este modo los errores se repiten innecesariamente. No fue una casualidad el hecho de que el director de una escuela británica, a la que visitaban un grupo de educadores estadounidenses, les preguntara para su sorpresa: "Pero, ¿ustedes los estadounidenses no leen sus propios libros?". Y los educadores volvieron de Inglaterra diciendo: "No existe nada en las escuelas británicas para niños que no hayamos visto en alguna de las escuelas independientes de nuestro país". Las obras de Dewey, Carolyn Pratt, Lucy Mitchell y otros, revelan emoción y auténticas innovaciones para la educación, desde las primeras cuatro décadas de nuestro siglo, que aún están por aplicarse en gran escala. Son asombrosamente frescas hoy porque hombres y mujeres que lucharon como nosotros con los problemas relativos a la aplicación de una filosofía humanista al aprendizaje de los niños, en cierta medida ya han explorado, ensayado, alterado y profundizado muchas de las ideas que a la nueva generación de pioneros educadores le parecen completamente novedosas. El *quid* para los antitradicionalistas del pasado es exactamente el mismo que para los de hoy: cómo comunicar una filosofía humanista, sus objetivos y valores y aplicarla a la vida de niños de diferentes edades, etapas y antecedentes. La pregunta continúa vigente: "¿cómo hacerla funcionar?" En términos inmediatos esto equivale a preguntar qué significa en la práctica real, tanto en casa como en la escuela, el tan común reclamo de los padres: "Quiero que mi hijo sea libre". ¿Debe algo la libertad a la necesidad? ¿A las necesidades de grupo? ¿A la confusión interior? ¿Tiene la misma relación con la ética que con los materiales o con la socialización y la amistad? ¿Están todos los padres o maestros de acuerdo con la manera en que se debe ejercer la libertad de los niños, o acerca del precio que debe pagarse por la libertad?

No demos por un hecho que las respuestas prefabricadas y los buenos modelos han quedado en el pasado. La búsqueda de modelos de otros tiempos no está menos sujeta al análisis y cuestionamiento que las causas triunfantes del presente. Sin embargo, es posible aprender de otros que han pisado el mismo terreno. En relación con esa búsqueda sería de gran utilidad examinar el término mismo de "modelo", tan popular entre los innovadores contemporáneos.

Proveniente del campo de la ingeniería de los fenómenos inanimados, un "modelo" es realmente un término erróneo cuando se aplica a la educación. Adoptar modelos de educación significa negar la singularidad e individualidad de cada maestro, grupo o niño. Es una postura antihumanista que suprime las infinitas variables de los encuentros del maestro con el niño, de un niño con otro y de un niño con su medio. Niega tanto el desarrollo histórico como la necesidad contemporánea de un grupo dado y en un momento específico, de encontrar sus propias soluciones. En vez de hablar de modelos, es mejor hacer una analogía con la vida familiar. Muchos tipos de familias satisfacen las necesidades básicas de sus miembros, y sin embargo ninguna lo hace del mismo modo. Ahí donde la vida familiar no es satisfactoria, ya sea en una comunidad o en un núcleo familiar, el problema es más de las personas que de la forma. Las escuelas, en no menor proporción que las familias, son redes intrincadas de interacción humana y no hay dos que necesariamente deban ser iguales.

Considerados la naturaleza de la niñez, el conocimiento del proceso de aprendizaje y las convicciones sociales acerca de a dónde queremos ir, hay, sin embargo, principios generales que repercuten en la práctica específica y que pueden ser de utilidad. Sólo comprendiendo esto los padres, maestros y la comunidad en general tomarán decisiones relacionadas con la educación que los conducirán hacia los objetivos elegidos, según sus propios estilos individuales y en sus peculiares situaciones. Por desgracia, los padres que desean influir en cierta medida en la educación de sus hijos vacilan a menudo entre una prudente timidez —que sugiere la imposibilidad de comprender lo que es bueno o malo para sus hijos— y una simplificación exagerada de que el asunto no tiene ningún misterio, pero que los educadores son demasiado estúpidos o ambiciosos para reconocerlo. Ninguna de estas actitudes tiene sentido ni respalda el cambio necesario. Los padres pueden y deben tener conocimiento de las escuelas; pueden y deben trabajar estrechamente con el personal de las escuelas en la búsqueda concienzuda de objetivos y metas para sus hijos. Al mismo tiempo, pueden y deben reconocer el grado de especialización necesaria por parte del maestro, una especialización que de ningún modo niega la importancia de los padres.

Una de las vergonzosas herencias de todo el sistema de enseñanza primaria es que, aun cuando los maestros son los que están en contacto constante con los niños y son responsables de su desempeño, rara vez participan en la creación de los planes de estudio, sino que se espera que cumplan instrucciones hechas por otros. Una vez asignado el papel de consultor, el "experto" y el más experimentado, no hay excusa para suponer que una buena enseñanza se pueda dar mecánicamente, mediante la distribución administrativa de materiales y métodos que no requieren ni de compromiso personal ni de comprensión por parte de los maestros que los deben aplicar. Es irónico que los ataques más enconados a las escuelas incluyan una pauta que desde hace tiempo resulta familiar para el *establishment*, que, tal vez más que nada, sea la responsable de una educación deficiente; a saber, el desdén a los maestros. Debe reconocerse que el clima represivo y estéril de muchas de nuestras escuelas proviene de una larga y doble tradición. Por un lado, tratar a los niños como simples calificaciones potenciales y, por el otro, considerar a los maestros como miembros incompetentes de la sociedad, quienes, si tuvieran algo mejor que hacer, no se dedicarían a enseñar. Y dado que la mayor parte de los maestros en las escuelas primarias son mujeres, es muy posible que también en este terreno haya intervenido el estereotipo social que confiere funciones secundarias a las mujeres. Los directivos escolares y los editores de libros de texto que siguen las guías escolares (sobre todo hombres, debe decirse) tienden a hacer planes de estudio y crear materiales, al parecer convencidos de que los niños no desean aprender y que no es posible confiar en que los maestros saben enseñar. Como si siguieran las pautas de la fabricación de autos, que se hace con un diseño tan mecánicamente simple que cualquiera con una inteligencia inferior al promedio podría comprender, los maestros se ven bombardeados por todo un sistema de manuales e indicaciones eficaces y "a prueba de fallas", como si el aprendizaje y la enseñanza también fuesen tareas mecánicas. ¿Quién puede enseñar de manera creativa a partir de un manual que en su primera página contiene la sugerencia de empezar el día diciendo en el aula: "Buenos días, niños"?

Las protestas en contra de nuestras escuelas han aumentado para beneficio de los niños, y es bueno que así sea. Sin embargo,

pocos de quienes protestan han reconocido la experiencia o la responsabilidad de tantos buenos maestros con grandes potencialidades atrapados por un sistema en que su humanidad e inteligencia han sido sistemáticamente rechazadas, y desechados su experiencia y discernimiento. Así como los padres y otros miembros de la comunidad han reclamado que se hagan cambios en sus planteles, hay quienes, como el más reaccionario director de escuela, han caído con la mayor naturalidad en la cómoda suposición de que los maestros pueden producir por pedido un programa en el cual no se les solicitó su contribución, que acaso no comprenden, con cuyo contenido disienten, al que pueden temer o sentirse amenazados por él, o bien, que por cualquier otra razón no se sientan comprometidos con él. Respecto de lo anterior, es de gran importancia observar que uno de los componentes importantes en la difusión de la Escuela británica para infantes ha sido su adopción por la participación voluntaria de los maestros. También es importante notar que la singularidad de cada escuela británica proviene del hecho de que sus directores y directoras han gozado de gran libertad para desarrollar *con su cuerpo docente* una serie de prácticas congruentes y con un esquema teórico y de principio, previamente determinados por consenso. No existe en Inglaterra un "modelo" de "Escuela para infantes", ni tampoco se espera que los maestros cambien y se desarrollen sin apoyo moral ni ayuda práctica.

Nuestro sistema educativo no cambiará en tanto maestros y niños no sean considerados como seres humanos. Únicamente una maestra —o maestro— que se respete a sí misma, sea autónoma y esté orgullosa de su integridad personal puede relacionarse con los niños de manera tal que pueda infundirles el respeto a sí mismos, autoaceptación, autonomía y orgullo por sus logros.

El núcleo de cualquier experiencia educativa se encuentra en la interacción de las personas, y de éstas con su entorno total, ya sea concreto o abstracto, inmediato o pretérito. La educación es más que producción rutinaria o memorización de aptitudes importantes o hechos fundamentales. Existen otros efectos sobre los niños, aparte de las calificaciones, que resultan de la interacción con el desarrollo de sus lecciones. Dichos efectos no se han tomado en serio, o se los ha ignorado. He aquí la opinión de una futura profesora graduada del Bank Street

College quien, al evaluar ciertos efectos colaterales de su propia educación, recuerda:

A edad temprana comprendí lo que se esperaba de mí en la escuela y le di a la maestra únicamente lo que ella deseaba. Nunca respondía yo, a menos que estuviera segura de la respuesta; nunca pasé por un proceso de descubrimiento en voz alta junto a la maestra, porque sabía que lo importante para ella era el resultado final. Y como quería tener éxito en ese esquema, poco a poco fui abandonando muchos de mis intereses fuera de la escuela. Ésta se volvió mi principal fuente de motivación, pero era una mala fuente, pues yo insistía más en aprender datos que en el proceso mismo y porque sus demandas específicas anularon mi búsqueda individual de otras direcciones. Afortunadamente, me fue posible ir a la universidad, lo que contribuyó a que me concentrara en el hecho de aprender y en el pensamiento autónomo. Sin embargo, no puedo dejar de pensar en lo terrible que habría sido no tener la oportunidad de una reorientación. Una vez fuera del ambiente de la escuela, habría tenido que empezar de nuevo para descubrir lo que realmente me interesaba y cómo me afectaban ciertas cosas. Puedo imaginarme cómo, frente a una tarea tan colosal, muchos no habrían podido con ella.

Estamos lo bastante conscientes de la complejidad que hoy implica el desarrollo infantil y el aprendizaje para encarar lo que realmente sucede detrás de la escritura, la lectura y la aritmética. Los padres deben ser los primeros en ampliar su concepto de escuela, para que abarque más de lo obviamente académico.

Los resultados de la investigación de un equipo del Bank Street College que exploró los efectos de la escuela en el comportamiento relacionado con la salud mental y con el aprendizaje, llevaron a la conclusión de que los propósitos y métodos educativos deben concebirse simultáneamente en dos distintas dimensiones: una, el efecto de la escuela sobre el dominio del conocimiento y las aptitudes de diferente naturaleza por parte del niño; y dos, los efectos asociados sobre los modos más generales de tratar la experiencia: docilidad, autonomía, tolerancia a la ambigüedad y criterio abierto hacia el aprendizaje. La repercusión de la escuela en la imagen que tiene un niño de sí mismo y en sus relaciones interpersonales, así como en sus estilos de pensamiento y dominio del conocimiento, se reveló en

el estudio que realizaron con niños de cuarto año, de similar procedencia de clase media, que asistían a "buenas" escuelas, representativas de una estructura tanto tradicional como moderna.³ (*Moderna y tradicional* se definieron por la tendencia de la escuela a incorporar el conocimiento del desarrollo del niño y su aprendizaje en sus prácticas y políticas educativas.)

Se descubrió que las escuelas influyen en las actitudes, por ejemplo, en cómo los niños perciben a los adultos y en cómo evalúan ciertos valores relacionados con la vida y el aprendizaje. Así, los niños educados en el sistema tradicional aceptaban sin vacilar el papel de los adultos en la escuela al aplicar la disciplina y respetaban los estereotipos convencionales de las expectativas femeninas o masculinas para ellos mismos. Por otra parte, los niños educados en escuelas menos formales consideraban las reglas como algo *socialmente* necesario, no algo que el maestro quisiera, y sus actitudes hacia las actividades masculinas o femeninas estaban considerablemente menos codificadas. Asimismo, se apreciaron diferencias en los sentimientos de los niños hacia el aprendizaje y la competitividad por las calificaciones, según el tipo de escuela. Quienes asistían a una escuela moderna e independiente mostraban gran afecto por ella y eran los más interesados en su aprendizaje. Pero todo el énfasis no competitivo en el significado intrínseco no relacionado con los exámenes y las calificaciones parecía tener un efecto interesante e inesperado en su respuesta a las pruebas convencionales. Los niños que se preocupaban más por lo que aprendían eran, sin embargo, los menos motivados para desempeñarse bien en los términos establecidos en las pruebas de inteligencia, y obtuvieron calificaciones inferiores a las de los niños del mismo nivel socioeconómico de escuelas más tradicionales. Al describirse a sí mismos, los niños de las escuelas modernas manejaban una gama más variada de sentimientos y conductas que los provenientes de las escuelas tradicionales. Estos últimos tenían mejor redacción, pero mostraban más limitaciones sobre lo que tenían que decir al describirse a sí mismos. Mientras que la mayoría de los niños de ambos tipos de escuela consideró que su vida era buena, y casi todos estaban satisfechos con su propio sexo, en

³ Patricia Minuchin *et al.*, *The Psychological Impact of School Experiences*, Basic Books, Nueva York, 1969.

actitudes importantes que afectaban sus vidas, tales como el placer de aprender, o bien los intereses y actividades masculinas o femeninas, fueron bastante diferentes unos de otros como resultado de sus diversas escuelas.

Actualmente los niños pasan pruebas más difíciles que antes y dedican mucho más tiempo a sus tareas que sus padres a la misma edad. Desde el primero hasta el sexto año, abarcan más temas y muestran al parecer mayor dificultad. Al mismo tiempo, sin embargo, un número creciente de brillantes graduados de universidades prestigiadas abandona sus rangos académicos y su nivel de vida por buscar la sencilla satisfacción de hacer las cosas por sí mismos y vivir una relación directa, cara a cara, con gente de carne y hueso. Muchos más están desechando las palabras de sus profesores y escuchando su voz interior. ¿Es esto algo que no podríamos rechazar sin correr peligro? Los maestros y psicólogos perceptivos que observan de cerca a los niños notan que resulta mucho más fácil superar las insuficiencias causadas por una escuela mediocre, que erradicar la infelicidad consigo mismo como alumno, además de la culpa y los sentimientos de incompetencia, tanto entre quienes se esfuerzan al máximo como entre quienes no lo hacen, lo que es inevitable en las escuelas que no han roto aún con los métodos y las prácticas tradicionales.

Lo peor es que en las escuelas donde domina la arbitrariedad de contenido y posición asociada a las calificaciones, es muy fácil que los niños aún dependientes creen que son *ellos* quienes fallan cuando se confunden y no comprenden o quizás se aburren, y que se espera que lleguen hasta la cima del sistema; que su imaginación, curiosidad e interés por la gente serán los culpables si no cumplen. Muchos aprenden a luchar contra el sistema y, en el proceso, aprenden a engañar, hacer trampa, simular y jugar al juego para no ser afectados. Aun cuando desde el punto de vista de la salud mental, a esto se le puede llamar resolver las situaciones, el cinismo al que conduce respecto de la escuela y el aprendizaje les deja una fea marca. Muchos niños probos o ingenuos que no participan en el juego sufren durante largo tiempo.

¿Cuáles deberían ser nuestros propósitos hoy al enviar a los niños a la escuela? ¿Asegurarles el ingreso a la universidad?

¿Garantizarles un mejor modo de vida? ¿Enseñarles cómo sobrevivir en el mundo tecnológico de nuestros días? ¿Encontrar un refugio para los valores de la infancia en un mundo en crisis? ¿Podría alguien decir "para fortalecer la salud mental"?

Debe considerarse que las escuelas trascienden la transmisión tradicional de la cultura o la divulgación de datos y conocimientos. Los cambios reales requieren del trabajo con las personas para ayudarlas a desarrollarse. Es mucho más sencillo y rápido conservar lo tradicional con una nueva fórmula que realizar un cambio básico en la naturaleza de los propósitos y objetivos de las escuelas. Pero nada que no implique un cambio básico servirá.

II. ¿QUÉ CAMBIOS NECESITAMOS?

TODAS las personas relacionadas con la escuela —maestros, padres, directivos, psicólogos y filósofos— coinciden en que los niños deben aprender a leer, escribir y realizar operaciones matemáticas. Pero no definen qué otros aspectos son importantes en los primeros años de escuela. Los puntos de vista difieren en cuanto a si el aprendizaje de los niños es sencillo o complicado; si la participación de los niños en su propia educación es esencial o improcedente; si las primeras etapas de aprendizaje están orgánica o mecánicamente relacionadas con etapas posteriores. Hay controversia sobre cómo pueden impartirse con mayor eficacia los tres conocimientos básicos —lectura, escritura y matemáticas— a cada niño, y hay grandes diferencias de opinión en cuanto a cómo se relacionan otras áreas de conocimiento con el desarrollo de aptitudes. Apenas se inicia el intento por relacionar el conocimiento del desarrollo del niño con los planes de estudio. Y sólo recientemente nos hemos vuelto tan sutiles que nos planteamos la gran interrogante acerca del efecto que tiene la escuela sobre la salud mental de los niños. Lo que subyace en los valores primordiales de todas estas áreas es la claridad o el prejuicio con que se percibe la realidad histórica como medio de nuevas perspectivas a la existencia del hombre.

Sin embargo, cuando el problema de la enseñanza escolar se aborda interesándose en el desarrollo integral del niño —en el aspecto de la salud mental y en el de los logros intelectuales— se muestra que las condiciones señaladas para lograr un aprendizaje óptimo se encuentran dentro del mismo ambiente de la vida escolar, tal y como lo conocemos. El tamaño y la estructura de la escuela, la naturaleza de las relaciones entre maestro y niño, la manera en que se desarrolla y se ofrece el contenido, la disponibilidad de los diferentes materiales, deben ser revaluados para crear un medio escolar en que pueda darse un proceso de aprendizaje genuino.

LAS ESCUELAS DEBEN SER UNIDADES SOCIALES

Comencemos por el tamaño y la estructura de la escuela misma. La planeación administrativa que siguió la tendencia industrial hacia fusiones cada vez mayores ha sido un desastre al aplicarse a las escuelas infantiles. Sin duda, existen caminos por los que la dirección central de las unidades escolares puede y debe efectuar economías. Pero las normas de una administración eficaz difícilmente tendrán en cuenta las leyes naturales mediante las cuales aprenden y se desarrollan los niños. La contradicción entre ambas es un factor importante, que contribuye a las dificultades que los niños sufren en la actualidad. El problema que enfrentan trasciende la experiencia escolar inmediata y es, en realidad, su aislamiento general del mundo adulto. Más aún, las dimensiones y la estructura de las escuelas constituyen un refuerzo de tal aislamiento de la realidad adulta, que nosotros podemos y debemos cambiar.

En épocas anteriores y en sociedades menos complejas, los niños podían orientarse en el mundo de los adultos observando a los trabajadores y tal vez ayudándolos; o bien, deteniéndose en la tienda para charlar con los adultos y, en ocasiones, oír de más sus conversaciones, o al desempeñar pequeños trabajos, y compartir las tareas de la familia y la comunidad necesarias para la supervivencia. Los niños estaban inmersos en el mundo de los adultos y pertenecían a él, sin dejar de sentirse niños. Ir a la escuela era una experiencia infantil aparte, pero las escuelas existían en el entorno de la vida y el trabajo de los adultos, del cual no se sentían excluidos los niños. La escuela podía parecer un deber y un fastidio, pero las realidades importantes de la existencia adulta no se perdían para ellos.

Por el contrario, los niños de una sociedad tecnológicamente avanzada sienten que cada vez es más difícil entender su sociedad o encontrar en ella un lugar que tenga sentido; y esta sensación persiste hasta pasada la adolescencia. La enajenación de la que se lamentan los adultos comienza temprano; para la mayoría de los niños, se inicia el día en que ingresan en ese espacio enorme e impersonal conocido como escuela primaria. Antes de tener una oportunidad de descubrir quién y qué son o

de qué manera se pueden insertar en el torrente del mundo adulto, se convierten en títeres de una organización desarrollada ostensiblemente para ellos, pero cuyas reglas de conformidad brotan de la necesidad y los problemas de manejo y control en gran escala. Se presta poca atención a los requerimientos para el desarrollo de los niños dentro de su propio ambiente de dirección y control, tanto en la construcción como en la organización de grandes escuelas.

La estructura física y la organización interna de una escuela pueden y deben ser un medio por el cual los niños logren fortalecerse como individuos mientras aprenden el significado de su participación en la sociedad. Las instalaciones de una escuela y su organización deberían prestarse a la creación de una entidad cultural que favoreciera una relación digna con el mundo laboral y de interdependencia de los adultos, pero que, al mismo tiempo, los niños sintieran que también es su mundo. Las relaciones entre la estructura física y el enfoque cultural fueron más frecuentes en épocas anteriores de la vida estadounidense que en la actual. Por ejemplo, cuando una comunidad pequeña construía su recinto para acomodar a todos sus miembros, la existencia misma del edificio permitía la deliberación y la toma de decisiones en común, lo que daba su significado y carácter democrático a la población. En la sociedad urbanizada actual, el palacio municipal es un gran depósito de registros, y la toma de decisiones se realiza por medio del análisis de pruebas registradas. En una gran ciudad, éste puede ser el único medio eficaz para hacerlo, pero priva al individuo de su sentido de participación en la conducción de su propia vida, y a la sociedad misma de una cierta realidad.

La magnitud de nuestra civilización industrial ha restringido sin duda las relaciones interpersonales y la experiencia interambiental en muchos ámbitos del mundo adulto, aun cuando ha ensanchado la gama de los posibles contactos con el mundo entero. Lamentamos la pérdida de la pequeña tienda de vecindario que personalizaba nuestros pedidos, aunque apreciamos la eficacia del supermercado. Deploramos la falta de amabilidad del chofer de autobús de la gran ciudad, pero reconocemos la frustración inherente a su trabajo de conducir y cobrar el pasaje encerrado en un pesado vehículo, en medio del

congestionamiento de tráfico. Nos sentimos solos en medio de la muchedumbre y protestamos contra la computarización, que nos reduce a números en un archivo cifrado. Sin embargo, siendo adultos, volvemos a las relaciones que ya hemos establecido con algunas personas, objetos y procesos y, aun cuando deseáramos sentirnos íntimamente relacionados con más personas, objetos y procesos, aceptamos de mala gana lo inevitable de la magnitud y la impersonalidad como precio por la comodidad en un cierto estatus material. Con la elección de unos cuantos amigos tal vez en el trabajo y en las actividades recreativas, tratamos de desarrollar el sentimiento de intimidad del que sentimos carecer.

Pero los niños no están aún completamente formados. La gama y la diversidad de sus estrechas relaciones se han visto reducidas, circunscribiéndose principalmente a la familia. Al ingresar en la escuela, están en una fase de desarrollo en la cual deben dar un giro brusco, apartándose de la antigua intimidad con la familia, cimentada como está en las relaciones de la primera infancia. Sin embargo, para continuar su crecimiento y aprendizaje, los niños aún necesitan de un contacto estrecho e íntimo con los adultos. Comienzan la primaria con una perspectiva que no rebasa su experiencia inmediata y no les es fácil encontrar su propio lugar en una empresa tan grande e impersonal. La sociedad en que los niños estadounidenses están creciendo ¡es una empresa enorme! La escuela representa una escala en el camino hacia el mundo adulto. Las escuelas que a los niños pequeños les resultan demasiado complicadas los dejan psicológicamente exhaustos, y esta situación no mejorará con el carácter impersonal de la sociedad adulta en la que después ingresarán.

Ésta es una época en que la individualización está siendo reemplazada por la estandarización a una velocidad increíble, y la responsabilidad hacia los demás difícilmente representa un valor. Y sin embargo los primeros años de escuela son precisamente aquellos en que los niños deben fortalecer su identidad como individuos al tiempo que aprenden a funcionar como elementos participantes en pequeños grupos y en la propia sociedad. El carácter y los valores adquieren su forma final en este periodo, de manera tal que si la sociedad no satisface las nece-

sidades de los niños pequeños de participar genuinamente en un ámbito social más vasto que el de la familia, ello puede conducir a algo mucho más grave que un leve sentimiento de pérdida. Y, de nuevo, debe existir un espacio público para que los niños puedan lograr una interacción importante y responsable con otros adultos diferentes de sus padres y con otros niños diferentes de sus hermanos, para poder satisfacer el creciente sentido de sí mismos como personas independientes de sus familias. Ante las presiones actuales, el único recurso es que las escuelas se conviertan en aliadas de los padres en la difícil tarea de fortalecer la identidad individual y social de sus hijos.

Los edificios escolares y las salas separadas de las grandes construcciones deben ser reducidas unidades de interdependencia en las cuales cada pequeño tenga la oportunidad de ser él mismo y sentirse miembro participante de una comunidad funcional, en la que le sea posible, por él mismo y junto con los demás, enfrentar la dura realidad que existe siempre que la gente vive y trabaja en estrecha comunión con otros, donde a un niño lo conozcan por su nombre muchas personas además de su maestro. Las escuelas deben tener un tamaño y estar organizadas de tal forma que cada niño pueda captarlas en su totalidad como comunidad, en un tiempo razonablemente breve, y pueda vivir cómodamente en ellas con una sensación de pertenencia.

LOS NIÑOS NECESITAN COMPRENDER LA REALIDAD DEL ESFUERZO SOCIAL

La escuela primaria también debe llenar el vacío que en la vida de los niños ha creado la organización mecanizada e impersonal de la sociedad, como resultado de lo cual los niños no pueden identificarse en ninguna parte con una comunidad estable de trabajadores adultos, o hacer su propia y necesaria aportación social. Debe quitarse a la tecnología el aura de magia, permitiendo a los niños la participación directa y concreta con los materiales, los diferentes procesos del trabajo y las normas de destreza. Sólo así ellos podrán comprender y relacionarse mejor con el mundo fuera de casa, aun cuando éste sea un mundo de apretar botones.

Dewey fue quien primero reconoció que la escuela primaria tendría que desempeñar tal papel de cara a los cambios que la creciente industria estaba realizando en la sociedad. Él visualizó cómo los niños estaban siendo separados de las raíces de la vida y de una participación responsable en la misma, y eso lo apreció durante una época en que la mayor parte de los educadores estaban tomando prestadas las fórmulas de la industria para hacer más eficiente la educación de las masas. Actualmente nos encontramos en un punto donde la amenaza de enajenación de nuestros niños no puede continuar ignorándose. Existe un mensaje que debe tomarse en serio en las respuestas de los adultos jóvenes que buscan ávidamente *sentir* y resistir el análisis de la experiencia; que fabrican, hornean y cultivan alimentos orgánicos; que repudian la fabricación de imágenes y buscan lo real, especialmente en las relaciones humanas. Los niños no pueden desarrollarse hacia una madurez plena a menos que estén sintonizados con un mundo de trabajo y responsabilidad verdadero para ellos.

En algunas escuelas independientes se han realizado esfuerzos esporádicos para lograr lo anterior. Carolyn Pratt¹ imaginaba que la escuela de Ciudad y de Campo, cuando la primera Guerra Mundial, todavía funcionaba. Sensible al hecho de que una sociedad cambiante estaba robando a los niños la oportunidad de satisfacer sus necesidades de crecimiento para trabajar y tener una participación social responsable, estableció una escuela en la que cada niño, a mitad de su niñez, pudiera consciente y concienzudamente llegar a formar parte de la vida de trabajo en la escuela. El agrupamiento de los niños no refleja una catalogación de niveles académicos con un propósito único. Cada clase es identificada por la edad predominante y su nombre aparece resaltado en números romanos sobre cada puerta del salón de clases, como VI, VII, hasta llegar al XII.

Desde los ocho años, cada clase en esta escuela es responsable de algún aspecto necesario para el funcionamiento integral de la escuela. La clase VIII se encarga del correo; por allí pasa toda comunicación intraescolar escrita. Cada día, las tarjetas de ausencias y las hojas de permisos para salir se retiran y en-

¹ Carolyn Pratt, *Learn from Children*, Cornerstone Library, Nueva York, 1970.

tregan al adulto correspondiente; las notificaciones de entrega inmediata, por medio de las cuales cada niño o maestro puede recibir un aviso urgente desde dentro o fuera de la escuela, y las circulares, por las cuales se comunican mensajes necesarios a todos los profesores y todas las clases, también son responsabilidad de la clase VIII, que cada año diseña una serie de estampillas para el correo de la escuela. Además, vende hilo, papel manila y estampillas postales verdaderas. Lo que hace que este programa funcione para la clase VIII es la realidad de que, para contribuir al funcionamiento administrativo de la escuela, se requiere que cada clase deposite regularmente en el buzón de la escuela una tarjeta de ausencia dirigida a la enfermera con su respectiva estampilla. La dirección emplea el mismo servicio postal para sus comunicaciones en el interior de la escuela.

La clase IX administra la tienda escolar. En ella se vende una vasta gama de útiles escolares, así como otros objetos de uso individual. Esto funciona porque a cada clase, desde los niños de tres años hasta los de trece, se le asigna un presupuesto para útiles escolares. Los niños de tres a seis años venden papel manila, cartón para elaborar maquetas, pinturas al temple, pinceles, crayones, blocks de apuntes para los maestros, tijeras, alfileres de seguridad y pañuelos faciales. Para los niños cuyos programas de estudio requieren otros artículos, la tienda se abastece de cuadernos, carpetas, reglas, lápices, compases, plastilina y material de costura.

La clase X se encarga de las necesidades de la impresión manual. Es responsable de la elaboración del menú para el almuerzo, señales en el edificio con indicaciones y reglas para el tránsito dentro de la escuela, así como de los rótulos en la puerta de cada aula y demás necesidades de este tipo que van surgiendo a lo largo del año. La clase XI se encarga de la imprenta de la escuela. Ésta imprime las estampillas que diseñan los niños de la clase VIII, así como las tarjetas de ausencia que los miembros de la clase VIII recogen y entregan a la enfermera. Los miembros de la clase XII están encargados de trabajar con los niños del grupo de cuatro años como ayudantes de los maestros, tarea que niños y niñas encuentran inmensamente gratificante.

La escuela de Ciudad y de Campo basó la totalidad de su programa de estudios sociales en los trabajos realizados por los

niños, pero ni ése ni el formato actual de su programa de trabajo es la única forma como los niños pueden participar en los procesos por los que sobrevive una escuela en la comunidad.

Susan Isaacs, al describir la escuela de Malting House que existió en Cambridge, Inglaterra, en los años veinte, nos da una clave del tipo de realidad que da significado a la participación de los niños. En esa escuela, cuyo programa de estimulación intelectual aún nos asombra, se pedía a los niños que planearan su menú de almuerzo de manera que fuese posible servirles lo que más les agradaba:

[...] los niños se turnaban para elegir sus platillos de una lista de posibilidades que les proporcionábamos. La cocinera les decía que si deseaban conservar ese derecho de elección debían entregarle con anticipación la lista, ya que debía comprar los ingredientes y éstos debían llegar a tiempo para cocinarlos. Por tanto, hacíamos que los niños elaboraran la lista del menú al comienzo de cada semana. Si no lo hacían se les servirían platillos que la cocinera pudiera preparar en poco tiempo [...]

Un ejemplo más de las demandas educativas es que, después de cada comida, hacíamos a cada niño responsable de lavar su propio servicio, etc. [...] Pedíamos a cada uno que lavara sus utensilios todos los días, y quedaba claro que nadie debería hacerlo por ellos y que al día siguiente no se les serviría en platos sucios. Este plan funcionaba muy bien, probablemente porque la responsabilidad quedaba perfectamente clara y especificada [...]

En algunas ocasiones nos encontrábamos con algunos rebeldes que preguntaban: "¿Por qué debemos lavar nuestras propias cosas?" Mi respuesta era sencilla: "¿Por qué no?", lo cual en ocasiones producía una discusión sobre las diferentes cosas que cada quien hace por los demás y por sí mismo.²

Hay muchas maneras de satisfacer las necesidades de los niños para que crezcan con responsabilidad social. Pero lo que es necesario y eficaz en un medio puede ser inoperante en otro, por lo que no todo se debe copiar al pie de la letra. Lo que en realidad importa es que cada unidad de escuela primaria debe ser bastante pequeña y sus procesos de trabajo muy claros, de modo

² Susan Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children*, Routledge & Sons, Londres, 1944, pp. 24 y 26.

que los niños que se encuentren preparados y que efectivamente necesiten sentir una responsabilidad hacia las unidades más allá de la familia puedan hacerlo dentro de una situación realista y no artificial. El sistema de supervisión de las escuelas tradicionales no satisface estas necesidades. El trabajo del supervisor se realiza en función de la percepción de las tareas según los adultos. Los supervisores son niños "buenos", a menudo preferidos; son niños "confiables". O bien son niños difíciles, inquietos, a quienes se está sobornando para que sean buenos. A los alumnos supervisores se les otorga una posición de superioridad y poder sobre sus compañeros, la cual no se han ganado y que puede ser destructiva respecto de la evaluación que hagan de sus compañeros y de sí mismos. Todos los niños necesitan hacer la clase de contribución a la comunidad escolar que incluya a niños y adultos, ya que sin esa contribución todos sufrirán de una u otra manera. Dentro de su nivel de aptitudes y conciencia, esa contribución que hacen los niños puede y debe ser real. Y los niños deben comprenderlo cabalmente.

LAS ESCUELAS DEBEN HACER QUE LOS NIÑOS PARTICIPEN PLENAMENTE COMO INDIVIDUOS

La escuela debe ser un lugar donde los niños no sólo participen en un trabajo responsable, sino en que se les aliente y ayude a comprender y ordenar su mundo mediante el uso pleno de sus sentidos, sentimientos e intelectos. Se necesita una vasta gama de útiles y equipo para proporcionar las oportunidades y la debida supervisión para toda clase de actividades creadoras y constructivas: biblioteca, foro, sala de arte; lugares para actividades tan distintas como cocinar y encuadernar, cultivar plantas o construir un cohete; mapas, impresiones y modelos de cosas hechas y en proceso de construcción. La apremiante necesidad, durante los años de escuela elemental, de desarrollar los gustos y las actitudes individuales hace aconsejable que se efectúen simultáneamente actividades distintas en aulas concebidas como talleres, estudios y zonas de investigación y de referencia. El espacio de trabajo se puede diferenciar fácilmente en superficies y estantería variadas, pero tiene especial importan-

cia el espacio para la quietud y la reflexión, para las idas y venidas de parejas y de grupos pequeños, para movimiento y actividades físicas, para actividades ruidosas y desordenadas, para el estudio de animales y de plantas. Este tipo de ambiente implica la suposición de que se aprecia el trabajo bien hecho, ya sea en arte dramático, danza, música, poesía, trabajo en madera o barro, o en escritura, matemáticas y ciencias. También está implícito el reconocimiento de que los niños son individuos y desearán programas individuales de aprendizaje. El niño que se queda atrás de sus compañeros por razones de su desarrollo debe ser protegido, obviamente, contra toda humillación y vergüenza, así como el niño que da el salto a una nueva comprensión debe ser apoyado en su crecimiento hacia adelante.

LAS NECESIDADES INDIVIDUALES Y DE GRUPO TIENEN IGUAL IMPORTANCIA

Dentro de esa comunidad laboral, los niños pueden actuar como individuos y como miembros de grupos en varias formas. Aunque sea axiomática la búsqueda del aprendizaje individual, en particular respecto de las capacidades y para satisfacer el gusto individual, también es cierto que la vida de grupo y la interacción, tan apreciadas por los niños en los años intermedios, pueden incluir más que lo puramente social. Por tanto, el esfuerzo intelectual y creador del grupo también debe ser incorporado al estilo de vida escolar de los niños como respuesta a su necesidad de desarrollo. La escuela informal obviamente es mejor que la formal para ayudar a los niños a expresarse y a trabajar por medio de las reacciones interpersonales espontáneas, cambiantes y exploratorias tan vitales para ellos en los muchos aspectos del aprendizaje que son posibles en esta etapa.

Desde una perspectiva sociopolítica, es necesario que los niños sean agrupados heterogéneamente, de modo que todas las clases, colores y credos compartan al menos una fracción de la experiencia común de la niñez. Desde el punto de vista de la necesidad de interacción de la niñez, los grupos deben formarse de tal modo que no queden marcadamente desequilibrados en la cantidad de niños y niñas, o de niños con graves problemas

emocionales y de aprendizaje en proporción con los niños que están dentro de la gama normal. Los grupos deben ser lo bastante numerosos para que cada niño tenga suficientes opciones de amistad y de trabajo entre sus compañeros; deben ser lo bastante reducidos para que los maestros lleguen a conocer a cada niño y tengan contacto regular con cada uno.

Los agrupamientos en la escuela pueden hacerse a través de distintas edades o dentro de un grupo de edad. Cada sistema tiene sus ventajas. Como ningún grupo es en realidad homogéneo, cualquiera que sea el criterio con que haya sido formado, la sola edad no garantiza una similitud de madurez emocional y social, como tampoco lo hacen iguales niveles de capacidad intelectual. Las diferentes edades introducen una mayor diversidad para la maestra pero al mismo tiempo ofrecen a los niños el beneficio de una relación al estilo familiar en que los mayores ayudan a los menores, y los menores sienten que no sólo pueden recurrir a la maestra. No obstante, en un grupo de una misma edad los niños pueden aprender a ayudarse mutuamente si la maestra fija un tono de confianza y ayuda recíprocas en lugar de una enconada competencia por su favor y/o por las más altas calificaciones.

La seriedad con que los niños responden a los desafíos de la vida en grupo los hace cobrar pronta conciencia de la estructura jerárquica interna de sus grupos. Los adultos necesitan saber que el relativo prestigio asignado a un niño por sus compañeros representa una influencia bastante poderosa sobre su conducta y que, aunque en general el papel de adulto consista en dar oportunidades para que los niños desarrollen una interacción significativa entre ellos, a veces deben estar dispuestos a proteger a unos niños de otros.

El grupo puede servir al aprendizaje de cada quien de muy diversas maneras. Percibido como sociedad en funcionamiento, puede establecer metas comunes y enfrentarse a los procesos de comunicación y de toma de decisiones en grupo inevitables en la convivencia estrecha. Los niños pueden y deben luchar por la evolución de organizaciones sociales apropiadas y por un orden para ellos mismos, decidiendo en conjunto qué conducta tolerarán y cuál no; para bien del grupo. En otro nivel, el grupo puede servir como foro para abrir nuevas perspectivas,

expresar diferencias, reunir información y combinar estrategias para resolver problemas de diversa índole. En las unidades pequeñas, y también a veces en las más grandes, los niños pueden aprender a pensar en conjunto, en una búsqueda común del conocimiento. Se deben planear experimentos para niños y con niños como medio de buscar un significado dentro de un contexto importante para los individuos y/o los grupos; no puede esperarse que todos los niños tengan igual interés en todas las áreas y en todo momento. Se deberán desarrollar problemas para su estudio, de modo que permitan a los niños hacer sus propias elecciones y no limitarse a copiar resultados predigeridos.

EL CONTENIDO TAMBIÉN DEBE TENER UN SIGNIFICADO

Los problemas que preocupan a los niños cubren una gama tan vasta que ningún profesor puede suponer que podrá ayudarlos a aprender todo lo que desean y necesitan saber en un solo año escolar. Por ejemplo, en la pared de un aula de segundo año pudieron verse las siguientes preguntas planteadas por los niños:

¿Qué hace que se abran y se cierren los ojos?

¿Cómo empezó el mundo?

¿De qué está hecho el mundo?

¿Cómo crecemos?

¿Qué es la contaminación del aire?

¿Qué es una multiplicación?

¿Cómo se sostienen los planetas en el espacio?

¿De qué está hecho el cerebro?

¿Cómo es la vida bajo tierra?

¿De qué están hechos los gusanos?

¿Cómo fue hecha la primera persona?

Y en una clase de cuarto año, donde se estudiaba a los esquimales, los niños preguntaron:

¿Cómo llegaron los esquimales a ser esquimales?

¿Cómo pueden comer pescado helado?

¿Se casan los esquimales?

¿Cuando mueren los esquimales, celebran algo?

¿Están relacionados los esquimales con los negros del África?

¿Conocen la felicidad los esquimales?

Si un esquimal se encuentra con un neoyorquino, ¿pensará el esquimal que los neoyorquinos son extraños?

Los niños pequeños no aprenden en "paquetes" limpiamente separados de preguntas para exámenes, y el contenido de su mente rara vez es comparable al orden de la mente del pedagogo. Pueden llegar a saber mucho acerca de un tema, pero es probable que este conocimiento esté organizado de manera dispareja, hasta en los temas específicos que más les interesen. Su aprendizaje, como el de los adultos, se ve influido por sus gustos y sentimientos. Todo aquello en que los niños estén recién interesados se "derrama" sobre lo que ya sabían o sobre lo que desean saber. Mezclan la ciencia, las matemáticas, la poesía, los movimientos corporales y los sentimientos con gran facilidad al examinar los problemas que les interesan.

Los niños están integrados y son de una sola pieza; su aprendizaje procede de manera integrada. Asimilan y adaptan a su propio ritmo y tiempo las experiencias que buscan independientemente o las que eligen entre las instrucciones que les dan uno de sus padres o un maestro. Mientras van avanzando en conocimiento, también pueden aprender el arte y la habilidad del razonamiento, de la solución de problemas, de adquirir y ordenar la información que tiene sentido para ellos. El adulto debe alentarlos concienzudamente a registrar su experiencia, a predecir en toda experimentación, a sacar inferencias, y a formular hipótesis y establecer definiciones operativas.

El reconocer cómo funcionan los niños y la necesidad de guiarlos hacia una creciente madurez en varios niveles al mismo tiempo significa que los maestros deben estar preparados para enfrentar simultáneamente toda una variedad de posibilidades de aprendizaje. Esa función es marcadamente distinta en apariencia y habilidad de la de la maestra tradicional para quien un contenido y un método restringidos y predeterminados establecían un modo de trabajar limitado y formal, de relación entre subordinado y superior a lo largo de un eje de preguntas y respuestas. La maestra moderna escucha y observa a los niños para poder adaptar sus recursos a lo que ve y oye. Reconoce

que niños y niñas pueden tener intereses tanto distintos como coincidentes. Siempre está en busca de claves y más claves, y dispuesta a reaccionar y a responder en la medida de sus posibilidades. Tiene en cuenta factores de la etapa de desarrollo de los niños, como el grado en que dependen de ejemplos más que de palabras, su capacidad de enfrentarse a símbolos más que a las cosas reales, el vuelo de su fantasía, y la profundidad y los límites de su objetividad al pensar. Está más interesada en el proceso de aprendizaje que en el producto. Desea que sus niños sepan aprender, no que sean almacenes enciclopédicos.

ES NECESARIO FIJAR LÍMITES A LAS ELECCIONES

Hacer elecciones propias es una gran experiencia para los niños en las situaciones auténticamente educativas. No obstante que los niños son quienes deben hacer las elecciones, su gama y posibilidades deben ser delimitadas por el conocimiento que la maestra tenga de los niños, su comprensión de lo que necesitan y su entendimiento de las potencialidades de los materiales, así como de los problemas. Guiar a los niños en sus elecciones a la vez que se alientan las decisiones independientes es algo que exige a la maestra madurez y perspectiva, características del todo indispensables en la escuela informal. Por ejemplo, no hay mayor crueldad que permitir a los niños, en nombre de la libertad, escoger algo en que está latente la probabilidad de fracasar, por razones que están fuera de su dominio. Sin embargo esto es lo que ocurre cuando unos adultos comprometidos, por principio, con la libre elección, no reconocen su responsabilidad de proteger a los niños así como de liberarlos.

Los niños necesitan la oportunidad de figurarse cosas, sentirse desafiados y resolver problemas difíciles. Pero lo difícil está en relación con lo razonable de las posibilidades de éxito, y esto exige el mejor juicio de la maestra acerca de cada niño en cada situación. Las elecciones tienen consecuencias, y a veces se deberán considerar antes de hacer una verdadera elección. Las maestras deben ayudar a los niños a tenerlas bien presentes. Elección significa juicio, y a menudo los niños no tienen el juicio necesario para hacer ciertas elecciones particulares, por

áreas de desarrollo del niño y en dinámicas de grupo es probable que no se logre una buena enseñanza en el jardín de niños y en la escuela primaria por muy buena que sea la preparación académica.* Esto propicia una exigencia especial a los maestros de niños, que pocos han reconocido dentro de la profesión y aún menos fuera de ella.

El concepto de enseñanza integradora, en contraste con la orientación hacia un solo tema, está muy lejos de la tradicional visión académica, cuyos más altos alcances han influido en la enseñanza de los niveles iniciales. En el mundo académico, se considera que los maestros están bien preparados cuando dominan perfectamente un área específica, necesariamente limitada: es decir, si son autoridades en la historia estadounidense desde 1812 hasta el periodo de la Reconstrucción; si son matemáticos, biólogos o químicos, o si saben de psicología o de literatura inglesa. La capacidad de especializarse de esta manera tiene su utilidad en la enseñanza a nivel adulto, aunque no pocos estudiantes universitarios quisieran que su maestro comprendiera mejor las disciplinas interrelacionadas y tuviera un mayor conocimiento de las personas a quienes enseña. Pero esto no es lo conveniente para los niños que inician la escolaridad. Y tampoco se debe preparar a los maestros como si así fuera.

El concepto tradicional y académico de la enseñanza y de la preparación del maestro encuentra por completo incomprensible el enfoque integrador de la enseñanza, e interpreta toda desviación de las normas académicas convencionales como intelectualmente vacía. No obstante, cuando reconocemos que un niño es mucho más complejo que su capacidad de memorizar, debemos comprender que la enseñanza integradora significa una preparación interdisciplinaria en que los requisitos intelectuales y emocionales son mucho mayores que los percibidos por el enfoque estrechamente académico. Si lo comprende, el papel puede ser desempeñado igualmente bien por un hombre o por una mujer. En favor de un aprendizaje de la lectura sin tropiezos, nos referiremos al maestro del sexo habitual en la práctica de nuestros días, es decir, el femenino, aunque tenemos la convicción de que en todas las edades los niños deberían ser enseñados por maestros de ambos sexos.

* Se refiere a niños en edades entre dos-tres a cinco años. [N. del E.]

Una maestra de niños de menos de doce años debe tener una educación amplia. Pero no necesariamente debe dominar perfectamente algún tema, a menos que su interés personal la haya impulsado en ese sentido. Debe ser una persona cuya enseñanza la haya motivado a aprender durante toda su vida, y ciertamente ser una persona que se preocupe por todos los aspectos del intelecto. Como adulta, tiene intereses propios; como maestra, está dispuesta a aprender más acerca de lo que interesa a los niños, aun si los tópicos que los atraen no son de primer interés para ella. Pero se parece más al médico de familia de otra época, en su papel integrador, que al muy especializado dermatólogo o neurocirujano actuales.

La maestra de primaria no tiene que ser una experta en los recursos de un país extranjero, pero debe ser sensible a las relaciones ecológicas; acaso no haya estudiado cálculo, pero debe estar consciente de la belleza de la lógica y del ordenamiento matemáticos; tal vez no sepa citar a los poetas isabelinos, pero deberá amar y apreciar la literatura; quizás haya olvidado los nombres de los minerales, pero deberá vibrar en armonía con los principios científicos. Y su conocimiento de la historia tendrá que haber fortalecido su sentido de las múltiples relaciones entre causas y efectos. Su educación general y su preparación específica para la enseñanza deben mantenerla alerta sobre las posibilidades que hay en muchos campos y despertarle la emoción del aprendizaje, de modo que cuando se le hagan preguntas para las que no esté preparada en detalle no tema decir a los niños: "Puedo averiguarlo" o "Recurriremos a alguien que sepa". La maestra se educa continuamente mientras sigue estudiando con los niños áreas y temas propuestos por ellos o por ella en la búsqueda de la investigación honesta.

El desarrollo de maestras que pueden funcionar bien en forma integradora no se logra mediante la simple acumulación de cursos. No es fácil para maestras ni estudiantes de enseñanza que fueron educados de acuerdo con enfoques controladores y objetivos aprender a hacer la transición hacia una relación no autoritaria con los niños, en que el contenido se comparte y sin embargo no se abandona la autoridad del adulto, ni se abusa de ella. No es fácil establecer y mantener una estructura para el aprendizaje independiente de los niños. Cuando la maestra

abandona su posición de preponderancia —ante el escritorio— para avanzar libremente entre los niños, que tal vez no estén sentados todos ante sus propios pupitres, acaso se esté arriesgando a perder la autoridad sobre su clase. Los sentimientos acerca de los niños, acerca de ella como autoridad, las expectativas acerca del papel de la enseñanza, deben someterse a un escrutinio como parte de su preparación, con objeto de que la relación entre adulto y niño no sea humillante, explotadora ni amenazadora para niños y maestra por igual. Deberá llevar grabado un conocimiento de las etapas de los niños y de sus modos de aprender. Las actitudes necesarias para trabajar con niños deben internalizarse para ser espontáneas y auténticas. No se las podrá adoptar superficialmente sin que los niños lo noten.

Las maestras de niños deben responder a exigencias especiales:

Las maestras, tan sólo ellas entre todas las profesiones, se pasan toda su vida laboral en continuo contacto con seres humanos inmaduros. Por ello, es peculiarmente probable que experimenten profundas repercusiones en sus propias personalidades, desencadenadas por las emociones infantiles e inmaduras y por la conducta de sus pupilos. La conducta pueril es un constante desafío y estímulo para el niño que existe dentro de cada adulto. Por consiguiente la maestra bien adaptada es aquella que se ha enfrentado a la niña que lleva dentro de sí misma y que es capaz de reaccionar a una conducta inmadura con actitudes maduras.³

La maestra debe ser una persona cuya propia casa emocional esté en orden. Expuesta a la adoración, la hostilidad, la ambivalencia, la ambición y el ímpetu de los niños, deberá ser capaz de diferenciar entre las necesidades de ellos y las suyas propias, de modo que pueda enfrentarse a las de ellos con buen juicio. Consciente de los sentimientos profundos y apasionados de los niños, no deberá tomar como cosa personal sus expresiones de hostilidad cuando les ponga límites, ni exagerar su admiración cuando ceda a ellos. Deberá ocuparse conscientemente de sus propias tendencias, temores y angustias para

³ Ben Morris, "Mental Health in the Classroom: The Teacher's Personality and Problems of Children's Adjustment", *Bearing of Recent Advances in Psychology on Educational Problems*, University of London Institute of Education, Londres, 1955, p. 94 (Studies in Education).

impedir que afecten su criterio acerca de lo que objetivamente es el mejor procedimiento a seguir con un niño.

Como los niños aún son pequeños, las maestras también tendrán que relacionarse con los padres (y en algunos casos con la niñera). Deberán interactuar con otros adultos en la escuela, co-partícipes en la responsabilidad de los niños. Lidar con el contenido en una compleja red interpersonal en un medio social es una tarea mucho más difícil que mantenerse dentro de una materia escolar limitada, que nunca contraataca. Pocos académicos tienen el suficiente aliento o la flexibilidad necesaria para apoyar la diversificada enseñanza de los niños en sus primeros años escolares. Por desgracia, nuestro cuerpo docente nacional no alcanza, precisamente, este complejo nivel de profesionalización.

El cambio requerido en la orientación de las maestras y de quienes las preparan se relaciona con la percepción de la educación misma y no será fácil de lograr. La tradicional tendencia académica, que colocaba en lo alto de la jerarquía a los más minuciosamente educados en una reducida dimensión del aprendizaje es tan omnipresente que cuando Conant, quien durante años fue presidente de la Universidad de Harvard, escribió *The Education of American Teachers*⁴ y desencadenó una tormenta de ataques contra las instituciones que preparaban a los maestros, no sólo defendió el aprendizaje de la materia escolar y la retención de hechos como lo más apropiado para los estudiantes de primaria y de secundaria (donde también es discutible), sino que en sus propuestas referentes a la preparación de maestros de primaria no tuvo empacho en revelar su falta de conocimiento general de los niños y del proceso de aprendizaje en la niñez. El libro fue muy elogiado y, gracias al prestigio de Conant, influyó sobre los requerimientos de certificación de muchos estados, en el sentido de desviar la preparación de maestros, de unos requerimientos importantes de los años de preescolar y de primaria a la imagen más convencional de un conocimiento profundo en los más altos niveles de la escolaridad. Esta misma actitud ha mantenido la ya vieja suposición de que los niños de los primeros años de escuela y sus maestras son de menor talla

⁴ James Conant, *The Education of American Teachers*, McGraw-Hill, Nueva York, 1963.

intelectual. Cualquiera puede adivinar que esto está relacionado con la posición secundaria de las mujeres, quienes han sustentado la educación elemental. Con certeza, durante mucho tiempo los salarios, así como la preparación, el prestigio y la condición de las profesoras de primaria se encontraron en el último peldaño de la jerarquía. Aunque la preparación y los salarios están mejorando, aún está por reconocerse la complejidad de los requerimientos de los niños pequeños. Al respecto, acaso los padres no resulten menos conservadores que los educadores.

El tipo de cambios escolares indicados pueden ser difíciles de aceptar para muchos padres, porque habría que descartar toda la serie de manifestaciones familiares de la escuela, desde estrellas hasta calificaciones, desde libretas de calificaciones hasta la camisa blanca y la corbata, desde la tarea hasta la "buena" conducta, desde la materia escolar hasta los horarios, en favor de nuevas señales que sin embargo siguieran indicando que la labor progresa, pero no del mismo modo.

A los adultos que juzgan a los niños en términos adultos, a menudo les parecerá que los niños están saltándose muchas cosas de valor, en tanto avanzan con dificultad en un aparente dispendio de energía y tiempo. Pero no es posible hacer que el auténtico aprendizaje se desarrolle de acuerdo con un programa o por decreto. Más fácil será para los adultos modificar las viejas expectativas reconociendo que en la niñez existen sentimientos y que el proceso de aprendizaje es al menos tan importante como el producto en estos años formativos. Los errores que cometen los niños, así como sus elecciones desatinadas, forman parte del programa de aprendizaje para ellos, tanto como el final dominio de información y pericia.

El desarrollo del niño no es sostenido y parejo, como lo saben todos los padres. Sin embargo, en el aprendizaje escolar del niño hasta los padres más tolerantes tienen la expectativa de un progreso continuado y lineal, que se debe reevaluar.

Por tanto, revisemos detenidamente las etapas de la niñez que nos interesan y hagamos una explicación más detallada de las posibilidades de los programas escolares relacionados con cada una de las etapas.

III. ASPECTOS DEL DESARROLLO DE NIÑOS DE CINCO AÑOS, INCLUIDO SU ESTILO DE APRENDER

LOS CINCO años constituyen el principio del fin: el fin de la barriguita, el fin de las caricias en el regazo, el fin del balbuceo y el fin de la fe ciega en la omnipotencia del adulto. Los cinco años son el fin del bebé, época que a los padres les resulta a la vez satisfactoria y perturbadora: satisfactoria porque ya se puede razonar con un niño de cinco años; perturbadora porque los niños de cinco son impredecibles.

Los padres miran con nostalgia los ojos brillantes de sus chicos de cinco años, recordando cuando eran bebés, pero los niños no creen haber sido nunca bebés. Para los padres, los cinco años son, por fin, la edad en que la razón y el diálogo prometen la muy esperada conducta civilizada que se parezca a la de los propios adultos; para los niños, los cinco años significan poder y fuerza, que serán puestos a prueba y expresados con la medida de autonomía que se atrevan a adoptar. Percepciones muy diferentes... ¡y el comienzo de la brecha generacional!

Un niño de cinco años tal vez tenga la absoluta seguridad de que sabe cómo resolver sus problemas, con o sin el buen juicio que sus padres consideran un requisito, como lo mostrará la anécdota siguiente. Dos niñas que asistían a un jardín de niños privado de pronto desaparecieron del patio cuando su maestra y su ayudante reunían al grupo a la 1:10 de la tarde de un lunes. Más de una hora después, cuando maestra y asistente seguían buscando bajo las escaleras y en todos los sanitarios, el padre de una de las niñas telefoneó, furioso, a la directora. Aquella tarde, al llegar a su casa temprano, había descubierto a las dos niñas sentadas frente a la puerta de su departamento. La explicación que le dieron era totalmente increíble, pero tenía que ser cierta, porque a las 2:30 de una tarde de lunes se encontraban literalmente en ese vestíbulo y no en la escuela.

Las dos se habían escurrido a hurtadillas del patio de juegos de la escuela (que estaba cercado) cuando las dos maestras estaban ocupadas con otras niñas, y habían corrido a la esquina. Allí subieron a un autobús local (nadie supo nunca si las llevaron gratuitamente, o si tenían dinero) y en él fueron durante unos veinte minutos hasta la parada cerca de donde una de ellas vivía. Atravesaron una amplia avenida, entraron en el edificio y tomaron el ascensor hasta el quinto piso. Pero en ese punto sus planes se frustraron: ¡Bárbara no tenía la llave de su casa! Así que se sentaron a esperar. La madre de Bárbara tenía que volver a casa, después de dar clases, poco después de las 3:00, pero el padre de Bárbara decidió acortar su jornada de vendedor y llegó de improviso a las 2:30, pensando dormir una breve siesta antes de que regresara el resto de la familia. En cambio, ante la puerta de su casa fue saludado alegremente por dos orgullosas niñas de cinco años.

Entre los niños de cinco años hay una vanguardia como la de estas niñas. Ya no se puede confiar en que vayan de la mano de sus padres o en que obedezcan limitaciones establecidas que desafían su sensación de "apuesto a que yo puedo hacer eso mejor" (otros niños llegan a este concepto de sí mismos a los seis años). Están en el umbral del avance hacia la conducta de niño y niña independiente y autónoma, asociada a los años intermedios de la niñez, cuando la magia de la sociedad que constituyen con sus compañeros los aparta de la seguridad de la familia. Los niños de cinco años están ya lejos de la ambivalencia a la lealtad a sus padres que llegará algunos años después, pero ya están allí las señales que indican la dirección que seguirán.

LAS RAÍCES DE LA CONFIANZA

Si consideramos el largo trecho que los niños ya han recorrido en cinco breves años, podremos comprender el sentido arrogante de la importancia de sí mismos que tan a menudo muestran. De un estado de total dependencia física al nacer, cuando todo movimiento o satisfacción de una necesidad requerían la gracia de su madre y de sus brazos amorosos, han llegado a tener suficiente agilidad y dominio de su cuerpo para conse-

guir mucho más espacio del que necesitan para desenvolverse. Los niños de cinco años están tan complacidos consigo mismos por sus nuevos poderes que a menudo se fijan obstáculos físicos simplemente para disfrutar mejor de sus aptitudes corporales. Suben los escalones del tobogán en pautas rítmicas y se deslizan por él de espaldas o de cabeza. Aprovechan los golpes del sube y baja de modo que el ritmo de subir y bajar tenga, para ellos, suspenso y drama. Corren en bicicleta a velocidad vertiginosa, a menos que los adultos los contengan. Se suben a lo alto del tejado, y con los brazos extendidos cantan como gallos.

No sólo se mueven ahora con maravillosa soltura y libertad, sino que también han aprendido, en sus cinco primeros años, todo tipo de difíciles hazañas de coordinación que la sociedad les ha pedido. Comen con cubiertos (a menos que prefieran no hacerlo), saben cuándo deben ir al retrete (aunque a menudo no lo hacen cuando están absortos en un juego), y pueden hacer la gran hazaña de lavarse las manos (sin embargo, rara vez tienen tiempo.) Pueden sonarse la nariz y frotarse la propia espalda, vestirse (a su manera, es verdad, pero allí está), y encender y apagar las luces sin pensar cómo se hace. Y pueden articular frases largas. En pocas palabras, han sido bastante bien adocotrados en la cultura de su sociedad, y sus cuerpos obedecen a sus deseos, no a los de sus padres. Ambos sexos son bastante independientes en la atención a su físico, a menos que tengan padres corrompidos o demasiado solícitos; las niñas a menudo son un poco más dóciles que los niños al aceptar las restricciones de la vida social.

A los niños les gusta realizar y construir cosas. Son activos, a menudo inquietos y ruidosos y —lo que tiene mayor significación— no han vivido lo suficiente para que el mundo exterior haya afectado seriamente su visión muy personal y egocéntrica de lo que es importante.

Las sensaciones de eficiencia que tienen se basan en las sólidas hazañas de carácter físico, conquistadas a prueba y error, para terminar con un sentido de dominio que pueden identificar como propio.

En esta etapa, muchos padres inadvertidamente privan a sus hijos de auténticos sentimientos de eficiencia e importan-

cia, porque sus normas inmediatas no coinciden con el crecimiento y el aprendizaje de los niños. Las metas de los padres están justificablemente orientadas hacia el futuro, pero, por desdicha, las normas adultas y sociales relacionadas con la posición social —como la apariencia, los modales y la conducta verbal— ofrecen a los niños poca fuerza interna conforme salen de la condición de bebés para enfrentarse solos a las realidades de las personas y las cosas. Los padres no proporcionarían a sus hijos, a sabiendas, fuentes de presión no confiables con las cuales enfrentan los inevitables problemas y desafíos de crecer, pero es fácil comprender por qué lo hacen.

Lo desigual de las características del desarrollo de toda la niñez queda fácilmente oculto en los niños de cinco años por la recién conquistada y notable facilidad del lenguaje. Comprensiblemente, los adultos suponen que el nivel de eficiencia verbal que muestra el niño de cinco años es una manifestación de su nivel de eficiencia en todas las áreas de funcionamiento: si *habla* como adulto, debe *pensar* y *sentir* como adulto. Sin embargo, se sabe que niños de cinco años, aunque tengan buen vocabulario, lloran a gritos, con sollozos desgarradores, cuando se sienten frustrados o decepcionados; y es muy usual que, inmediatamente después de haber impresionado a un adulto con su conocimiento, en una corriente de energía verbal, puedan soltar un bofetón o un puntapié a otro niño, en un arranque no verbal, y sin justificación "moral". Una y otra vez desmienten las expectativas paternas de conducta adulta con sus acciones pueriles e impulsivas.

Los niños avanzan mediante infinitas variaciones de error en temas supuestamente ya comprendidos, y cometen más errores por simple ignorancia de lo que se habría creído posible. La conducta contradictoria es común a los cinco años, y seguirá exasperando a los padres durante otros muchos años. Pero los de cinco años tienen tan notable dominio de las palabras (en comparación con el periodo anterior que apenas pasaron) y al mismo tiempo están tan cerca de la edad escolar formal que son peculiarmente vulnerables a las expectativas y demandas de los adultos, que no concuerdan con sus propias preocupaciones y necesidad de competencia, aunque éstas estén directamente relacionadas con las de los adultos.

CONTRADICCIONES EN EL DESARROLLO

La presión actual por hacer que se lea y escriba en el jardín de niños es un ejemplo oportuno; está mucho más relacionada con la preocupación de los padres por el ingreso en la universidad, 12 años después, que con la necesidad de los niños de cinco años, con su estilo de aprender o hasta con la realidad de la entrada en la universidad. Esta presión es racionalizada mediante la teoría especulativa de que los actuales niños de cinco años están en realidad mejor desarrollados y más "avanzados" que los de una época anterior, porque los medios de comunicación masiva y el transporte global han ensanchado de manera considerable los horizontes de los niños. Pero observaciones minuciosas de experimentadas maestras de jardín de niños revelan que este supuesto avance es del todo superficial. Por ejemplo, ¿cuán "avanzada" es la siguiente conversación entre niños de cinco años?

Jay (a Robert): ¿Viste El mago de Oz?

Robert: Oh, sí, el hombre de hojalata cortando un árbol bajo la lluvia, y se oxidó y hubo que aceitarlo [...] No veo Lucy. Ésa es película para niñas. Yo veo El avispon verde.

Bill: Le voy a cortar la cabeza a mi papá.

Robert: Se supone que no debes cortar la cabeza a tu papá porque "allá arriba" te castigarán. (Apunta a Bill con un dedo vacilante.)

Bill: Entonces le cortaré la cabeza a "allá arriba".

Robert: Entonces te llevará el demonio y te enfermará y te llevarán al doctor y te pondrán una inyección; así, más te vale no hacerlo.

Convencido, Bill apoyó la cabeza sobre el pupitre y miró, ceñudo, a Robert.

¿ESTÁN MÁS AVANZADOS LOS NIÑOS PEQUEÑOS DE HOY?

Los niños hablan con mayor libertad que antes a los adultos, consecuencia de la progresiva eliminación del miedo en la moderna relación entre adulto y niño. Comparten sus observaciones y comentarios, hacen preguntas sensatas a las que se puede responder, y podemos maravillarnos ante el desarrollo de su

comprensión en tan breve periodo. Muchos niños poseen una impresionante acumulación de información detallada acerca de todo tipo de cosas, lo que sin duda es señal de buena inteligencia, pero no es pareja ni constante. Al leer los relatos de los hijos de padres educados en otros tiempos nos preguntamos por fuerza si los niños de hoy están mucho más enterados de su época que los niños de antaño de la suya. En todo caso, ¿cómo evaluar semejante cosa? Si hemos de juzgar por el porcentaje de niños con problemas de aprendizaje, que se ha mantenido constante a lo largo de décadas, entonces los hijos de personas no educadas, en quienes el mundo educativo por fin ha fijado su atención, ciertamente no han dado ese salto espectacular que a veces se atribuye a los hijos de la clase media. En la misma etapa de la vida, ¿tienen los niños capacidades tan heterogéneas que los medios de comunicación pueden hacer serias modificaciones en algunos y casi no influir en otros?

Sin embargo, aun suponiendo la posibilidad de mayor conocimiento entre los niños pequeños de la era de los medios de comunicación masiva, es discutible que un aumento del conocimiento y la expresión verbal repercuta en mucho sobre la capacidad de comprender a profundidad el estilo de conducta de niños de no más de cinco años de vida y crecimiento. El niño de cinco años que construye con dados un barco para llevar alimentos a Biafra, ¿qué pudo haber comprendido de la frase que con tanta solemnidad repetía a sus compañeros: "Lo más importante en la vida es la vida misma"? O examinemos el inesperado intercambio de ideas entre dos niños que anunciaron en voz alta que eran dinosaurios. A gatas (posición que durante siglos no ha cambiado entre los niños de cinco años), se resoplaban el uno al otro y hacían movimientos de arañar, hasta que uno de los niños de pronto se detuvo y miró un tanto angustiado al otro dinosaurio. Le dijo: "bueno, mejor vuelve a ser tú mismo, ¿eh?" O escuchemos al niño de cinco años cuya madre le leyó el cuento de una batalla entre un *tiranosaurio* y un *brontosaurio*. Oyó la frase: "Y perdió el aliento", y se apresuró a interpretar: "Eso significa que se le fue todo el gas".

¿Representa un verdadero cambio para los niños la sustitución del tigre o el león por el dinosaurio? O ¿será posible que los adultos, que aprendieron a mayor edad lo que hoy se ha

vuelto común en la época de sus hijos, vean precocidad donde en realidad cada generación adopta el pulso de su época y el avance del conocimiento general con una facilidad que impresionaría a unos padres deseosos de dejarse impresionar?

LA NIÑEZ BAJO PRESIÓN

Por lo que sabemos los dibujos de los niños contemporáneos no son más complejos, su capacidad de juicio no es más aguda, su sensación de indefensión cuando se enferman o se ven en dificultades no es menos penosa que la de antes. Los niños pequeños juegan al barquito sentados en el suelo cantando *El submarino amarillo*,* en lugar de *Chug, chug, chug, soy un barquito*; imitan el vuelo de un jet con el mismo ademán sencillo con que antes imitaban, sin duda, el vuelo de una flecha. Las niñas de cinco años probablemente juegan más que las de antes con bloques de construcción, y los niños de cinco años se avergüenzan menos de jugar a la casita, pero eso puede decirse, sobre todo, de los hijos de padres con ideas avanzadas. Los niños de familias convencionales desempeñan los papeles sociales de su sexo con absoluta fidelidad a las ideas de sus padres.

Para que los niños se sientan competentes en lo más profundo de su interior, es esencial que sus padres consideren las fuerzas que se manifiestan y las cualidades potenciales de cada etapa de desarrollo teniendo en mente las perspectivas del pasado y del futuro. Debemos ver con realismo las limitaciones impuestas por la edad y la inexperiencia, así como la promesa de una persona en pleno crecimiento. Hay razones de peso para calcular esto con la mayor exactitud posible. Cuando los niños se esfuerzan prematuramente, y por tanto en exceso, por lograr algo que poco después les llegaría muy fácilmente, esto puede tener efectos colaterales como resultado de la presión interna, lo cual es un precio excesivo. Hace una generación, esto fue evidente para psicólogos, pediatras y padres respecto de la presión de enseñar lo antes posible el control de esfínteres. Por una parte, esa enseñanza fracasaba por una enfermedad, una mudanza de domicilio o un nuevo hermanito, experiencias

* Canción de Los Beatles, de gran popularidad en los años 70. [N. del E.]

todas ellas comunes en la vida de los niños. Por otra parte, la relación padre e hijo estaba mucho más influida por la existencia de este eterno villano en sus vidas en común. La siguiente relajación que sobrevino respecto del control de esfínteres, característica de la década de 1960, habría sido incomprensible para los padres de los años cuarenta. Por idéntica razón, los padres de antes considerarían extraña la excesiva angustia por la lectura, tan común entre los padres de hoy.

LA EFICIENCIA HUMANA EN UNA ÉPOCA DE TECNOLOGÍA

Es posible que los cambios tecnológicos y sociológicos dificulten cada vez más al hombre, como individuo, sentir que puede decidir el curso de su vida, y exijan un nuevo énfasis en la eficiencia. Por ejemplo, tal vez sea una necesidad especial que los niños de hoy desarrollen en su fuero interno y mediante el esfuerzo físico una firme convicción de su capacidad para enfrentarse al medio. Esa certeza tiene sus raíces en experiencias de los primeros años de la niñez. Al mismo tiempo, el estilo sensorial de aprendizaje, natural en esa etapa de la vida, se presta al dominio de un medio cambiante en formas concisas y físicas que los propios niños pueden reconocer y disfrutar. Esos sentimientos íntimos acerca de la propia capacidad de enfrentarse a las dificultades se prolongarán en la vida adulta en forma útil probablemente mucho más que la temprana facilidad verbal que satisface la vanidad de los adultos pero no fortalece en los niños la sensación de control sobre el entorno, tal vez, cuando se trate de manipular a los demás.

LAS PALABRAS SON ENGAÑOSAS

Los hijos de familias cultas demasiado a menudo se valen de palabras para ocultar su ignorancia, porque han aprendido que las palabras gustan a sus padres, y su deseo de complacer sobrepasa al deseo de saber. O se valdrán de palabras para ocultar sus sentimientos, pues algunos padres explicitan que los sentimientos de la niñez temprana son inapropiados en un ho-

gar de adultos que saben dominarse. O bien harán preguntas —a veces la misma—, una y otra vez, en realidad no en busca de información sino como medio de llamar la atención a un adulto cuya generosidad al responder a un niño probablemente sólo se muestre en las áreas cognitivas.

Los niños son listos; adivinan las preocupaciones de sus padres y actúan en consecuencia. Una madre-educadora, cuya hija creció durante la época en que los adultos ilustrados tenían gran interés en dar a los niños información precisa sobre el sexo, contó la siguiente historia en una reunión de padres sobre educación sexual: "No recuerdo cómo te expliqué cómo nacían los niños", le dijo a su hija, una joven adulta. "¿Tú te acuerdas?" "Desde luego que me acuerdo", respondió la muchacha, con un toque de picardía. "Yo tenía casi cinco años y estaba en cama, fingiéndome dormida, pero no lo estaba. Tú estabas en la cocina horneando un pastel, y yo grité: 'Mami, ¿de dónde vienen los bebés?' Tú te pusiste muy seria y dijiste: 'Ven, yo te lo diré'. Y me quedé despierta hasta muy tarde, y lamí toda la mezcla del molde".

LA SALUD MENTAL EMPIEZA EN EL CUERPO

No obstante la fluidez de su lenguaje, los niños de cinco años aún están sujetos al estilo de conducta típico de todo el periodo de la niñez temprana: las demandas de movimiento del cuerpo y la motivación de las emociones tienen mayor fuerza que la mente y su lógica. Los niños de cinco años son capaces de razonar bien; responden a las ideas y la razón. Pero el centro de la confianza de un niño pequeño no está en su pensamiento, aunque le guste sentirse listo y enterado. Está en su *plexo* solar, en su sentido de sí mismo como ser físicamente activo, que siente y es capaz de enfrentarse a las cosas.

Los niños de cinco años se vuelven hábiles en el uso de los dedos de manos y pies, de ojos, oídos y nariz para descubrir lo que desean saber, y actúan sobre la base de sus conocimientos. Están en el proceso de aprender a sustituir las manos y los pies por palabras para expresar sus necesidades. Van cobrando un dominio de sí mismos que les sirve para abrocharse botones,

por una parte, y contener las lágrimas, por otra. Pero aún prefieren correr, no caminar; trepar, no permanecer sentados; hacer, no limitarse a ver. La respuesta de la acción predomina sobre la sedentaria, y tendrán que transcurrir muchos años antes de que se inviertan estas tendencias.

Para que los niños pequeños experimenten la plenitud de ser que es el fundamento de la salud mental, deben experimentar sus cuerpos y sus sentidos corporales con habilidad, y no ser desviados demasiado pronto hacia los modos adultos de sentarse y escuchar. También a los niños con impedimentos físicos se les debe alentar a utilizar al máximo sus limitados recursos de movilidad. El dominio del cuerpo y de sus sentidos como instrumento para confrontar el medio es básico para el desarrollo del ego, y está muy interrelacionado con el aprendizaje en los primeros años como para pasarlo por alto sin consecuencias. Los sentimientos de adecuación y control logrados sobre los propios músculos y dedos son reservas necesarias con las cuales enfrentarán los obstáculos, cada vez más difíciles, que los niños encontrarán y tratarán de superar conforme crezcan.

Es perfectamente razonable que los padres busquen con impaciencia los primeros indicios de un ser civilizado en sus niños aún primitivos. Es comprensible que se muestren orgullosos y complacidos ante cualquier demostración de alerta mental y gracia social. Pero, aunque éstos son aspectos sumamente evaluados y apreciados al ir madurando los niños, es un error subestimar la importancia de la experiencia sensorial y el logro corporal, al menos hasta los siete años, si no es que después. Al mismo tiempo, no se deben minimizar las tareas necesarias para aprender a dominar los sentimientos, cuestión que es un desafío particularmente serio para los niños pequeños.

LOS SENTIMIENTOS Y LA AMISTAD CRECEN JUNTOS

Los niños de cinco años están ávidos por hacer amigos. Mantener en casa a un niño de cinco años en un día lluvioso o después de una enfermedad es, en algunas familias, un desastre peor que una gotera en el techo. A los cinco años, la necesidad de amigos representa una cúspide del avance del desarrollo de

la conciencia social que empezó, cerca de los dos años, con una simple curiosidad por otros niños (y tal vez un poco de temor); se convirtió en autoafirmación y en abierto egoísmo cerca de los tres años; cambió hacia una comparación del propio niño con otros (para desventaja de éstos) cerca de los cuatro, y, por último, llegó a una necesidad, francamente expresada, de conocer niños con quienes jugar (junto con una verdadera escasez de técnicas) cerca de los cinco. Ésta es la etapa en que llevarse bien con otros, en este terreno, pasa por su primera prueba auténtica. Algunos niños son más sutiles que otros; tal vez aprendieron de un hermano mayor o de una vasta experiencia en una populosa casa de departamentos o en un parque de juegos. Pero la mayoría de los niños de cinco años encuentran trampas y desafíos conforme luchan por alcanzar las satisfacciones inherentes al juego con sus compañeros.

Así como la necesidad que tiene el niño pequeño de fortalecer los músculos, de tocar y ver por sí mismo, a menudo es interpretada erróneamente por los adultos, así también el potencial de desarrollo en la vida social de los niños de cinco años acaso no reciba más que una superficial muestra de aprobación, cuando en realidad merece una atención minuciosa.

Con una seriedad cercana al instinto de conservación, los niños de cinco años empiezan a abordar las duras realidades implícitas en la interacción con compañeros de su misma edad, cuyos sentimientos apasionados son similares y cuyas técnicas sociales no son menos burdas. Si no lo hacen, es muy probable que estén en desventaja durante los próximos años intermedios de la niñez y en la adolescencia, cuando debe empezar a reducirse la dependencia emocional hacia sus padres, si se quiere que avance su proceso individual hacia la independencia. Los compañeros se apoyan unos a otros en esta tarea común que no se realiza sin su parte de ambivalencia y de tensión. Así, la relación entre compañeros durante los años intermedios sirve de protección contra una ansiedad excesiva cuando cada niño rompe su cordón umbilical y avanza en la transición, deseada pero temida, de la dependencia del bebé a la final autodependencia.

De este modo, la búsqueda frenética de amigos, que emprenden los niños de cinco años, puede verse como augurio de los comienzos de un cambio básico en la relación entre padres e

hijo, giro que ocurrirá gradualmente a lo largo de muchos años, y en que el niño no sólo necesitará del apoyo de sus aliados infantiles, que comparten la misma lucha, sino también de la comprensión de sus padres. Sin embargo pocos adultos consideran la experiencia entre niños con la seriedad con que ven las relaciones entre los niños y ellos mismos.

APLICACIONES SOCIALES DEL BIEN Y DEL MAL

Como ejemplo de la diferencia de énfasis de los padres, veamos el aprendizaje del bien y del mal logrado por el niño, entendimiento que brota básicamente de la relación entre adulto y niño, pero que se estabiliza en la práctica con sus compañeros de generación. Pocos niños de cinco años de un medio doméstico razonablemente bueno no están familiarizados con el concepto general de que existen el bien y el mal, porque los adultos están constantemente alertas para ahondar y definir los detalles de esta comprensión. De manera frontal o sesgada, los padres deben aprovechar cada oportunidad para observar y redirigir toda aberración del código moral que tanto valoran, y los niños acabarán por absorber los valores de sus padres. Por contraste, las relaciones entre niños pueden desarrollarse, y a menudo lo hacen, sin observación ni supervisión de los adultos como, en general, debe ser. La elaboración autónoma de sus relaciones entre compañeros es un aspecto necesario del crecimiento de los niños, dejando aparte la incidental ventaja que esto da a las madres atareadas. Pero en la creación de amistades a menudo ocurre que los queridos hijos de familias comprensivas chocan, de frente, con los queridos hijos de otras familias no menos comprensivas, y la contraposición de sus sentidos de la justicia y sus frustraciones son señales manifiestas de que se vislumbra el progreso de la amistad. En esta etapa no es fácil para los niños compartir liderazgo, materiales, ideas o compañeros queridos, pese a su desesperado afán de hacer amigos. Es en este punto donde los padres deben castigar "imparcialmente", por igual, o bien decidir que los resultados, que no serán permanentes, no valen la pena como para derrochar la energía psíquica necesaria en la resolución de querellas.

Aquello contra lo que luchan los niños tiene tanta significación para ellos como el aprendizaje original de lo bueno y lo malo, de lo justo y lo injusto, cuya aplicación puede ser incluso la causa inmediata de la dificultad, conforme un niño ve la parte moral de cada asunto a partir de sus propios ojos egocéntricos. Los niños sí necesitan la oportunidad de elaborar las cosas por sí mismos; necesitan la lucha, el conflicto y las lágrimas para evaluar los placeres que proceden de las soluciones satisfactorias. Su lucha no es necesariamente dañina y además puede ser de gran valor, pues a menudo es la única técnica para resolver los problemas que les afecten. Pero también podrían echar mano de la comprensión de los derechos y motivaciones de los demás, así como de algunas técnicas sociales más directas los ayudarían. Aunque no necesitan —ni deberían hacerlo— que los adultos estén rondando a su alrededor, sí requieren de ayuda para comprender que lo que desean y temen sus compañeros puede ser tan válido, aun cuando sea diferente, como sus propias sensaciones. Y, así mismo, necesitan ayuda en el tipo de técnicas sociales que, a la postre, hacen posible que alcancen sus metas. Por desgracia, no es axiomático que se llegue siempre a la edad adulta con plena conciencia de lo que ocurre en el proceso de compartir, el cual incluye tanto no aprovecharse de los demás como no permitir que los demás se aprovechen de ellos.

En las familias en que se hace mucho énfasis en el aprendizaje cognitivo del niño pequeño, en particular cuando éste es brillante y bien dotado, resulta demasiado fácil soslayar la parte del niño que incluye la profundización de sus sentimientos y sus capacidades para la vida social. Por muy brillante que sea un ser humano, lo común es que la vida se viva con personas, en camaradería con los compañeros del trabajo elegido por uno mismo, en la intimidad del matrimonio y en las incontables interacciones por las cuales sobrevive la sociedad. Un sentido de comodidad o de incomodidad en las relaciones humanas brota de las actitudes aprendidas a edad temprana y a partir de una experiencia intensificada en los modos en que se manejan las diferencias entre las personas. Si los padres quieren que sus hijos tengan actitudes sociales no destructivas para ellos mismos ni para otros, si los padres desean tener niños que sepan cómo actuar sanamente

y con buen juicio en la variedad de acciones interpersonales a las que todos deben enfrentarse, entonces deberán guiar a sus hijos hacia ese entendimiento dentro del crisol de sus difíciles y penosos esfuerzos propios. Sermonear no resulta eficaz. En la situación viva de conflicto y estrés, tanto los derechos del propio niño como los derechos de los demás se pueden reconocer y respetar, y ofrecerse distintas soluciones. Aunque esta tarea puede hacer que los padres consideren que se necesita la sabiduría del rey Salomón para moderar la batalla (en especial cuando ambos bandos tienen razón), y aunque pocos se creen tan sabios como dicho rey, una discreta y franca intervención de los padres en los problemas que enfrentan sus hijos ayudará a los padres a encontrar los modos de beneficiar a los niños con lo que ellos saben, sin coartar innecesariamente su derecho a cometer errores y a resolver por sí mismos sus problemas. Obviamente, primero debe darse la oportunidad de intentar por iniciativa propia, pero cuando el adulto intervenga podrá ser mediante una técnica constructiva en lugar de la técnica de "riña en ambas casas" con la cual a menudo termina la pugna.

Cuando los niños reciben la ayuda de los adultos para reconocer lo que es justo, razonable y resoluble en relación con las necesidades de otros niños en una situación de juego, su nexo con la realidad y, por tanto, con la salud mental, se fortalece de manera importante. A los niños de cinco años se les dificulta separar el carácter convincente de sus propios y poderosos deseos y temores, de la realidad objetiva de la situación externa. Si tienen miedo a que otro niño les tome un juguete, pueden actuar a la defensiva y no como respuesta a lo que el niño realmente hace. Si se sienten furiosos o frustrados, con demasiada facilidad supondrán que la culpa es del otro niño. Si desean el juguete del otro, podrán volverse sordos a sus quejas y simplemente lo tomarán.

DEL DICHO AL HECHO HAY MUCHO TRECHO

Aunque los niños pequeños *verbalizan* los mandatos, las prohibiciones y la moral de los adultos, más a menudo se comportan según sus sentimientos. Esta aparente dicotomía es absoluta-

mente normal. Según Laretta Bender,¹ los niños con trastornos emocionales no pueden verbalizar las proscipciones y las normas de los adultos sino que se dejan llevar por sus impulsos, mientras que los niños normales que predicen ya su conducta futura empiezan por repetirlas, sólo de dientes para afuera.

Los sentimientos son poderosas fuerzas motivadoras a los cinco años. Deseos, temores, envidias y celos; ambición, confianza, cariño, compasión, rivalidad y afán de poder dominar a los niños en uno u otro momento, con irreprimida pasión. Este aspecto de la vida infantil resulta muy difícil de tratar por los adultos, en especial cuando los niños hablan muy bien y hasta son brillantes. Pero los sentimientos se hacen más profundos, y el conocimiento de la experiencia social avanza a su propio ritmo lento y zigzagueante durante los primeros años, por muy notable que sea la brillantez o muy buena la memoria del niño de cinco años. Hasta en los más avanzados y bien informados es raro encontrar uno cuyo desarrollo emocional y social esté muy por encima del promedio, como sus talentos intelectuales pudieran indicar. Al parecer, existe poca interrelación real de las bases orgánicas del intelecto y las de la emoción, o poca relación en el ritmo al cual cada una se desarrolla.

Las maestras de jardín de niños conocen bien esta discrepancia. Lo que más les inquieta es el niño cuya brillantez intelectual va acompañada por una extrema inmadurez emocional y social que lo hace víctima de los otros niños, necesita demasiado de los adultos para que le ayuden a salir adelante y en general es una criatura muy triste. Las más de las veces los padres de ese niño creen que sus dificultades se deben a que es demasiado brillante para los otros niños. Más probable es que hayan subrayado su precocidad y considerado poco su tierna edad, de modo que el niño no pudo ser ni crecer como los otros pequeños.

La brillantez es una norma adulta de aceptación. Los niños buscan intuitivamente a otros niños de su mismo nivel intelectual porque sus interacciones pueden desarrollarse mejor, pero se ven atraídos o repelidos más por otros factores de personalidad que por el intelecto. Resulta más fácil adaptarse a alguien

¹ Laretta Bender, *Aggression, Hostility and Anxiety in Children*, Charles C. Thomas, Springfield, Illinois, 1953.

menos informado pero cordial, que a alguien hostil, mezquino, pendenciero o impotente, aun si es muy brillante. Cuando los niños sienten ineptitud o mal funcionamiento físico o social en otro niño, no se dejan impresionar por esa elocuencia que en contraste significa tanto para los adultos. En el peor de los casos pueden volverse intolerablemente crueles o, en el mejor, indiferentes hacia este tipo de compañero.

LA REALIDAD SUBJETIVA CONTRA LA OBJETIVA

El modo en que el sentimiento determina la percepción en esta etapa de la niñez refleja una cierta confusión acerca de las realidades interna y externa, confusión que se manifiesta de varias maneras. Los sueños son sumamente vívidos para los niños de cinco años, y a menudo están seguros de que sus sueños ocurrieron en realidad. Al mismo tiempo, en otro nivel, a los cinco años se goza de una libertad respecto de los límites del tiempo, la responsabilidad, los valores adultos y la verdad que, en un sentido positivo, les permite vuelos ilimitados en el juego imaginativo. Pueden ser toda clase de personas en todo tipo de situaciones, con sólo un sombrero y un bastón. En este último contexto, a la vida interna suele llamársele la vida de fantasía del niño, e incluye no sólo los sentimientos antes descritos sino concepciones erróneas, malas interpretaciones, planes, tramas y especulación muy abierta, entre otras cosas. Mientras que los adultos, a menos que sean enfermos mentales, saben perfectamente que fantasía es fantasía, y también lo saben los niños un poco mayores (aunque a veces gozan fingiendo que lo han olvidado), en cambio el niño de cinco años tiene una cierta y honrada incertidumbre acerca de qué es qué. No podría aceptar con tanta simpleza a todos los *Santa Clauses* en la época de Navidad si no se desplazara fácilmente entre lo que *quiere* que sea cierto y lo que *es* cierto, aun si, en otro nivel, sabe que no debe comerse el pastel de lodo que acaba de hacer. La confusión de la niñez es el resultado de inmadurez y de inexperiencia, no de distorsión.

Los niños de cinco años aceptan embonar sus anhelos y sus temores en el marco de lo que es la realidad, pero necesitan

ayuda. Esto no significa que se deba coartar su imaginación o destruir los placeres que encuentran en actuar otros personajes. Antes bien, se debe ayudar a los niños a diferenciar entre la vida interna y la realidad exterior, de modo que aunque puedan gozar de ambas, tengan claro en sus mentes cuál es cuál. El niño que se siente bombero apagando un incendio no necesita que un adulto le haga un fuego. El adulto tampoco debe comentar al niño que bien sabe que no es ningún bombero y que deje de autoengañarse. La fuerza del mundo interno de sentimientos del niño debe ser reconocida y dirigida hacia una conducta social aceptable. Al mismo tiempo, el mundo interno del pensamiento y la imaginación, que fluye libremente, debe ser alentado, aun cuando diferenciado de los deseos y los temores.

A los cinco años, el estilo de funcionamiento es físico, las emociones son crudas y fuertes, y la vida de la fantasía es tan real como la realidad misma. Al mismo tiempo, las psiques están extendiendo sus egos sociales e intelectuales hacia una mayor madurez, aunque estén haciéndolo de manera no sistemática.

MENTES ACTIVAS

Los niños de cinco años aprenden con notable facilidad. Sus intereses cubren una gama asombrosamente vasta, pero rara vez profundizan mucho en un interés o persisten en él, sin interrupción durante largos periodos. Casi todo sirve para su curiosidad y su interés, pero "casi todo" se refiere principalmente a aquello que percibe por medio de sus ojos, oídos, nariz, boca y dedos, o bien lo que indirectamente puede ser concebido en términos concretos y sensoriales. Los padres pueden recordar vívidamente los rigores de ir de compras con sus hijos de cuatro años, que debían tocar todas las latas y las cajas y meter la nariz en la caja registradora, tenían que probar el contenido de paquetes sellados y, en general, eran un fastidio en el mercado. La mayoría de los niños de cinco ya no hace eso: han aprendido algunos controles. Pero los controles actúan en situaciones prescritas por los adultos como parte de su creciente conocimiento de lo que se debe o no se debe hacer. Cuando ellos mismos desean aprender algo, continúan valiéndose

de sus sentidos para examinar e investigar. Recogen insectos y los contemplan con atención, quiebran hojas secas y golpean bloques de construcción o piedras entre sí para oír el sonido, huelen frascos vacíos de perfume y lamen sensualmente sus helados. Sus sentidos todo el tiempo son como antenas, dispuestas a recoger las mil impresiones que sus mentes luego seleccionan y clasifican.

La clasificación obedece a dos pautas principales. Por una parte, los niños empiezan pronto a generalizar, a partir de sus repetidas experiencias con objetos, hechos y personas similares: los tenedores son para comer, los perros ladran, si se presiona un lápiz se dejan marcas en el papel, las abuelitas dan todo lo que se les pide. Puede decirse que las generalizaciones se basan en su propia actividad concreta y sensorial. Los adultos ponen el elemento importante de las palabras, que aumentan la comprensión de los niños al definir objetivamente sus generalizaciones. Conforme siguen añadiéndose detalles fácticos, las generalizaciones se profundizan y cambian hacia una clasificación más sutil. Habiendo captado el concepto de "automóvil", a fuerza de tanto verlo, sentarse en él, viajar en él y tocarlo, detalles como *Ford 1963*, *Thunderbird*, llantas de cara blanca o volante se incorporan fácilmente al concepto inicial de automóvil.

Algo diferente ocurre con los conceptos más abstractos. Aunque también éstos nacen de una experiencia sensorial y concreta en la niñez temprana, no se desarrollan como simples generalizaciones de objetos, hechos y personas que tienen una similitud literal. En cambio, los niños llegan a percibir las características no obvias que los objetos pueden compartir, abstrayendo el concepto de "blandura" de un cojín, un conejo, un gato de juguete y el pecho de una madre, todos los cuales han *tocado*. Aprenden lo que es "arriba" por el hecho de subir a los estantes superiores de un librero, de haberse dado un cabezazo por debajo de una mesa, de estirar el cuello y levantar la cabeza, experiencias *físicas* todas ellas; aprenden lo que es "ruidoso" y lo que es "tranquilo" a partir de *oír*; lo que es rosado y lo que es amarillo por *ver*; lo amargo y lo dulce por *gustar*. También en este caso unas palabras apropiadas de los adultos ayudarán al desarrollo del significado. El lenguaje y el pensamiento van unidos.

Pero el proceso de pensamiento sigue dependiendo mucho de la base sensorial en la niñez temprana, como lo revelan dos niñas:

Karen está moldeando cuidadosamente un trozo de lodo, haciendo un pastel plano, mientras Donny, sentada, apoyando la cabeza en una mano, la observa. Con gran cuidado utiliza un abatelenguas para cortar las cuatro curvas de su pieza circular, convirtiendo al original pastel en un cuadrado. Donny le pregunta con gran seriedad: "Karen, ¿cómo pudiste convertir ese pastel en un cuadrado?" A lo cual replica Karen, con la seguridad que da la experiencia: "Tomas el cuchillo y le cortas alrededor".

Y el proceso mental aún sigue aferrado a lo literal, como lo muestra el siguiente episodio. Un niño alemán, Axel, estuvo durante un mes en una clase de jardín de niños. Los niños aprendieron un poco de alemán y Axel aprendió mucho inglés. Pocas semanas después de irse, llegó una niña negra a la clase, donde ya había otra niña, morena. Todos rodearon a la recién llegada, midiéndola de pies a cabeza. Por último, un niño preguntó: "¿Sabes hablar inglés?" Sarah habló, asegurando a todos que sí sabía. Entonces otro niño comentó: "Oh, entonces *no* eres distinta".

LA DRAMATIZACIÓN APOYA EL ENTENDIMIENTO

El mundo natural es peculiarmente emocionante para los niños de cinco años. Todo lo que se mueve les llama la atención, las más de las veces si es a sus pies o no muy por encima del nivel del ojo. Cucarachas, hormigas, gatitos, moscas, arañas y gusanos inevitablemente despiertan su deseo de explorar y experimentar. Nuestra civilización industrial les interesa cada vez que aprecian alguno de los procesos por los cuales suceden las cosas: revolvedora de cemento, aviones volando y aterrizando, control y maniobras de tráfico, bandas sinfín corriendo constantemente, botes que atracan o que parten, las entregas de paquetes por camiones. Las personas les interesan principalmente por sus papeles activos. La clave de lo que les ofrece posibilidades de aprendizaje se encuentra en el estilo mismo

por el cual aprenden. Los niños de cinco años son grandes imitadores y aprovechan en sus juegos toda la información que han recibido del mundo. Organizan supuestas situaciones dentro de las cuales desempeñan roles, fundamentando así lo que habían comprendido. Por tanto, la actividad que imitan debe tener relaciones bastante obvias y claras, y el significado de la actividad debe verse en términos físicos. Pueden imitar a un piloto ante sus controles, pero no pueden reproducir la maquinaria que hay tras sus botones; pueden imitar una serpiente que se desliza zigzagueando entre el pasto pero no pueden hacer nada con un proceso oculto que empieza al apretar un botón; pueden saltar como una rana o recoger latas como un recogedor de basura, pero no entienden la labor de un contador, un abogado, un corredor de bolsa, un editor o un juez. No pueden imitar lo que no captan como una especie de todo; y sin embargo su manera de aprender depende del proceso imitador a través del cual enfocan lo que están aprendiendo.

Sus preguntas generalmente se refieren a los aspectos más literales y obvios de lo que ven, y no a sutilezas, aun cuando sí pregunten por el nacimiento y la muerte. Muchos adultos suelen abrumar a los niños con explicaciones que ellos en realidad no pueden comprender aunque repitan a menudo la explicación, si se les pide. No obstante las evidentes limitaciones de la orientación y el estilo sensorios, la cantidad de información que los niños son capaces de absorber es verdaderamente impresionante. Cuando la difusión de las preocupaciones de los niños en realidad sirve como base de respuestas a sus preguntas, y si se les ofrecen oportunidades de comprobarlo con sus sentidos, es increíble lo mucho que pueden absorber. Sin embargo, no está en la *cantidad* sino en el *tipo* de aprendizaje donde el estilo peculiar de los niños muestra diferencias con el de los adultos.

¿CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS?

Entre los muchos personajes importantes del siglo XX que han estudiado a los niños para comprenderlos mejor, el psicólogo suizo Piaget se ha confirmado como el de mayor importancia. Dedicó toda su vida a la investigación concentrada y persisten-

te del desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en los niños, y su obra está siendo difundida por el ancho mundo, como lineamientos para la educación de los niños.* Constantemente se cita a Piaget para apoyar o para oponerse a la temprana enseñanza de símbolos y el aprendizaje abstracto. Sin embargo, los descubrimientos de Piaget tienen una especie de calidad neutral, porque no se propuso demostrar nada, sólo descubrir cómo aprenden los niños. Inició y continuó sus estudios interrogando, observando y ofreciendo tareas a los niños, desde sencillas hasta complejas, y que incluían conceptos de todas clases. Los interrogatorios y las tareas fueron agrupados en torno de diferentes áreas de comprensión intelectual, como lenguaje, conceptos matemáticos y moral.

El minucioso estudio de los niños hecho por Piaget arrojó, a los estudiosos en la materia, indicios de ciertas universalidades en el pensamiento y el aprendizaje de los niños. El primero de éstos es la existencia de una secuencia de desarrollo en cada área importante de la comprensión, secuencia por la cual pasan todos los niños. Lo interesante de este descubrimiento, para la educación, es que ciertos tipos de conceptos no pueden ser comprendidos por los niños antes de haber alcanzado cierto grado de madurez, por mucho que nos esforcemos en enseñárselos. Por otra parte, el momento exacto en que empiezan y terminan las etapas o secuencias varía en cada niño. Se cree que el tipo y la cantidad de experiencia que tiene un niño tiene efectos sobre su maduración y explica hasta cierto punto el surgimiento temprano o tardío de una etapa determinada. Sin embargo, hay límites: ningún niño de cinco años es capaz de pensar en términos generales como uno de diez años, aunque haya demostrado una aptitud específica en cierta área, por ejemplo las matemáticas. Por consiguiente, las experiencias apropiadas parecen ayudar a los niños a alcanzar la siguiente etapa de comprensión más temprano que si sencillamente hubiesen "madurado". Pero esto es casi imposible de precisar. En realidad, nadie simplemente "madura", y ningún niño simplemente crece. Cada niño interactúa con personas y con su medio, para bien o para mal, y el crecimiento atribuido a la maduración

* Este libro fue escrito originalmente en 1972, ocho años antes de la muerte de Jean Piaget. [N. del E.]

siempre es una combinación de genes y de oportunidades. Hasta en un fenómeno de maduración tan claro como el caminar, la nutrición deficiente o el temor inculcado pueden inhibir el des-
envolvimiento de la maduración.

DE LOS CINCO A LOS SIETE AÑOS: UN PERIODO CRÍTICO DEL CRECIMIENTO

Para las escuelas es importante el hallazgo de Piaget de que entre los niños de cinco a siete años ocurre un desarrollo secuencial en la dirección del pensamiento abstracto dentro de una gama normal, es decir, algunos niños empiezan a tratar con abstracciones a los cinco años, otros a los seis y la mayoría a los siete. Aunque una gama normal es típica de todas las fases de desarrollo, el prestigio asociado al éxito en la escuela ciega a muchos padres ante este hecho.

De este modo, la madre que se jacta de que a su bebé le salió "temprano" un diente (tal vez a los cuatro meses) recibe por respuesta una sonrisa, pero no mucho más, y la madre que alegremente anuncia que el diente salió "tarde" (tal vez a los once meses) recibe una amplia sonrisa de apreciación. Pero ninguna de las dos cosas es considerada digna de un premio. Ambas son normales. Los procesos de pensamiento, según Piaget, caen en un rango similar de gamas de edad, algunos de ellos por diferencias genéticas como ritmo de crecimiento; otros debido a la oportunidad de desarrollar las capacidades innatas que tiene cada persona. Sin embargo, cuando los descubrimientos de Piaget acerca de los procesos mentales llegaron a ser ampliamente conocidos por los psicólogos, éstos encontraron dos respuestas comunes. Algunos vieron las pruebas y preguntaron, pensativos: "¿Cuáles son las experiencias que ayudan a la maduración?" Pero otros vieron la pruebas y preguntaron, impacientes: "¿No se puede apresurar la maduración?" En estas dos preguntas sutilmente distintas se encuentran un sistema de valores y una tendencia hacia los logros tangibles.

Con base en este contexto debemos contemplar ahora el jardín de niños, la experiencia escolar del niño de cinco años.

IV. EL JARDÍN DE NIÑOS: LOS FUNDAMENTOS DE UNA ENSEÑANZA ACADÉMICA

EN UNA ÉPOCA, el jardín de niños era la entrada mágica a la "gran escuela", la benigna introducción antes de que empezara la labor en forma. En el jardín de niños se podía jugar con bloques de construcción, dibujar, cantar y bailar: un verdadero jardín de niños. En Estados Unidos de América no es así para la clase media desde la segunda Guerra Mundial. La tendencia por la enseñanza en las guarderías ha intervenido, y cuando los niños entran en el jardín de niños después de uno o dos años de juegos, bloques de construcción, dibujos, canciones y danza, los padres suelen preguntarse: "¿No es el jardín de niños más de lo mismo? ¿No se aburrirán? ¿No se les debe pasar a la enseñanza real: lectura, escritura y aritmética?"

En apariencia, diríase que sí. Más dados, dibujos y canciones no parecen un gran progreso en dirección de los logros escolares. Pero si examinamos más de cerca descubriremos una falacia.

Las normas por las cuales se evalúan negativamente el programa y los materiales del jardín de niños proceden de las únicas experiencias escolares que recuerdan los adultos, o sea, aprender hechos prescritos en secuencia, y un aprendizaje dependiente de la capacidad de leer. En esta experiencia está implícita la suposición de que los niños aprenden poco de valor antes de poder leer y, por ello, cuanto antes aprendan a leer mejor será para su avance intelectual. De hecho, los niños aprenden mucho antes de saber leer, y gran parte de eso es información buena y sólida. El hecho de que aprenden viendo, oyendo, tocando, gustando y oliendo no hace menos precisa la información o menos válido el estilo de aprendizaje...

Los diferentes modos de aprender pueden favorecer el desarrollo intelectual, y quien se haya tomado el trabajo de estudiar a niños pequeños habrá visto que el aprendizaje intelectual más importante en esa etapa ocurre en la acción y por medio de los sentidos. En cambio, en la edad adulta el avance intelectual es

más probable que ocurra por medio de la palabra escrita. En los últimos años de la niñez los dos estilos se traslapan, pero los niños hacen la transición de un estilo de aprendizaje más concreto a uno más abstracto en su propio momento y a su ritmo propio y distinto. Para comprender cómo el programa de juegos del jardín de niños y sus materiales —como dados, pinturas y gises— ayudan a los niños a utilizar el conocimiento logrado por sus sentidos, debemos darle un nuevo sentido a la palabra *aprendizaje*.

Según la experiencia de la mayoría de los adultos educados en escuelas normales, antes de leer palabras difíciles hay que leer palabras fáciles, se aprende a sumar antes de aprender álgebra, y, obviamente, el francés de primer grado debe preceder al francés de segundo grado. El orden de dificultad dentro del contenido mismo determina, por lógica, su secuencia y su colocación por grados. Pero, al hacerse más profunda nuestra comprensión del proceso de aprendizaje, también se ha modificado el concepto de dificultad en una materia dada, para incluir su dificultad *psicológica*, y este cambio afecta tanto el contenido como la secuencia.

Un ejemplo excelente del cambio de un enfoque lógico a uno psicológico en el aprendizaje existe en el actual enfoque de la enseñanza de las matemáticas. Durante generaciones, los niños aprendieron a sumar en primer año, a restar en segundo, a multiplicar en tercero y a dividir en cuarto, orden de dificultad que por entonces parecía lógico. Pero los actuales alumnos de primer año suman, restan, multiplican y dividen en el mismo año, y siguen haciéndolo así varios años después. Esto no es así porque nuestros alumnos de primero sean más listos, o porque el programa sea más serio que en el pasado; es porque los antiguos educadores no estaban familiarizados con las características del aprendizaje de los niños y, al mismo tiempo, estaban comprometidos con las pautas lógicas de materias en secuencia que habían llegado hasta nosotros desde la Edad Media. Como nunca se le ocurrió a nadie poner en entredicho el programa escolar, las explicaciones de las resistencias de los niños eran muy sencillas: los niños buenos repetían lo que se les decía; los niños que no aprendían eran, sin duda, malos o estúpidos.

Sin embargo, casi todos los niños de primer grado eran y

siguen siendo capaces de comprender los cuatro procesos matemáticos, *siempre que se aborden en forma concreta*. Pueden dividir una barra de caramelo, multiplicar el número de lápices que necesitarán tres niños si cada cual emplea uno, restar cierto número de partes del lado de un conjunto y calcular grandes números de artículos para llegar a un total. Pero pueden no ser capaces de hacer ninguna de estas cosas *por escrito* durante casi todo el primer año o bien entrado el segundo. Siempre fue y sigue siendo difícil para ellos resolver la *representación simbólica* de estos procesos, y por lo general luchan con esa representación simbólica, aún hoy, hasta bien entrado el tercer año.

Éste es el conocimiento del estilo de aprendizaje de los niños que Piaget descubrió y que causó tan grande giro en la educación matemática. Tradicionalmente sólo se aislaba una parte limitada del contenido, para enseñarla como suma en el primer año y como resta en el segundo. Casi de inmediato, y muy pronto, las operaciones matemáticas se convertían en una manipulación simbólica, es decir, $1 + 1 = 2$, o $2 - 1 = 1$. La comprensión vertical de un aspecto de este tema en su representación simbólica fue reemplazada, en las nuevas matemáticas, por una vasta experiencia horizontal en que los diversos conceptos interrelacionados se aprendían simultáneamente por medio de una *manipulación física de materiales concretos*. El manejo de materiales prosigue durante un largo periodo antes de emplear los símbolos de las transacciones. Debe quedar claro que ni el contenido de las matemáticas ni la naturaleza de la capacidad de los niños han cambiado radicalmente. Lo obvio es que hoy sabemos mejor cómo allegar a los niños con el contenido, talento en que las escuelas no han tenido tanto éxito en los niveles más antiguos como empiezan a tenerlo en los más nuevos.

LOS DIVERSOS REQUERIMIENTOS DE LECTURA Y MATEMÁTICAS

Como los principios matemáticos pueden extraerse muy bien de materiales concretos y manejables —bloques de construcción para el piso y para las mesas, escalas y pesos, recipientes, etc.— el aprendizaje de las matemáticas es muy apropiado para el jardín de niños, lo cual, en cambio, no puede decirse de la

lectura. La lectura difiere de las matemáticas en aspectos significativamente relacionados con el estilo natural de aprendizaje de los niños. Esta diferencia quedará un tanto aclarada en los ejemplos siguientes.

Imaginemos a un niño de cinco, seis o siete años ante los platillos de una balanza, tratando de sopesar una libra de palillos de dientes, en un platillo, con una libra de clavos, en el otro. Gracias a estos esfuerzos de carácter físico, llegará a reconocer que no necesariamente hay una relación entre volumen y peso. Éste es un buen pensamiento matemático, el cual *más adelante* sirve de base para una representación simbólica de problemas. Presentado como experiencia personal, tiene mucho más significado para un niño que si lo hubiese aprendido de memoria.

Pero la lectura es un sistema de símbolos, para empezar, que se debe aprender antes de abstraer su significado. Y los símbolos no tienen ninguna relación con nada concreto y real como en las matemáticas. Antes de que un niño pueda aprender a utilizar los símbolos de la lectura, deberá captar la existencia de los sistemas de símbolos como tales y encontrar un carácter de realidad en una abstracción. Sin embargo, para “ver” el significado de la lectura un niño casi no puede hacer nada por sí solo. Únicamente si escucha —y cuando escucha— los incontables cuentos leídos *para él*, si ve los incontables símbolos interpretados *para él* y los innumerables signos que se explican *para él* empieza a aclarársele el significado esencial de los símbolos en letras de molde. Partiendo de una conciencia de este tipo de realidad, totalmente alejada del entendimiento más literal y concreto de la realidad —más característico de esta etapa—, el niño debe pasar a enfrentarse a los detalles del proceso de lectura que sigue siendo abstracto en concepto, como las vocales silenciosas o la separación en sílabas. Es cierto que se puede ayudar a los niños a memorizar las letras del alfabeto mediante enfoques concretos, como letras de papel o el dibujo de éstas. Pero *reconocer* los instrumentos básicos no es lo mismo que aprender los principios que esa capacidad respalda. El hecho es que cuando a los niños se les enseñaba aritmética mediante el manejo de instrumentos —números y signos—, de memoria, sin ninguna conceptualización de las relaciones matemáticas, la “respuesta correcta” fue una pesadilla angustiosa para genera-

ciones de niños que no sabían lo que estaban haciendo ni *por qué*. Éste es el trasfondo que explica por qué una gran parte de la población adulta se ha resistido a las matemáticas en su ulterior aprendizaje y se estremece al pensar en ellas.

Existe otra discordancia en cuanto a cómo pueden emplearse las mecánicas de las matemáticas y de la lectura. Los aspectos de habilidad de las matemáticas pueden asignarse a las máquinas, por ejemplo a las sumadoras y a las computadoras, siempre que sea claro el entendimiento conceptual de la persona que manipula la máquina; pero a las habilidades de la lectura sólo la persona puede darles vida. Sólo cuando la mente de una persona comprende cómo y por qué pueden aplicarse esas habilidades es que cobran valor para ella. En última instancia le permitirán abstraer de la letra de molde una gran variedad de contenidos, pero el contenido será comprendido y utilizado subjetivamente, en función de lo que le aporte el propio lector. Constituyen el apoyo indispensable para mejorar la habilidad en matemáticas la experiencia total de vida del niño y en especial su empleo del lenguaje oral; sin ellos, será inútil la mecánica de su habilidad. Por ello, el aprendizaje de las matemáticas puede proceder de manera tanto concreta como simbólica, flexibilidad muy apropiada para los cambiantes estilos de aprendizaje de los niños conforme crecen. Pero en ningún momento el proceso de lectura tiene esa relación con algo concreto.

La lectura es un sistema de símbolos para otro sistema de símbolos, es decir, la letra de imprenta para el lenguaje oral. Aunque el lenguaje oral se basa inicialmente en una experiencia concreta (por ejemplo, la palabra "madre" representa a un ser vivo), también puede alejarse mucho de ella, como en la palabra "maternidad". Por tanto, en las etapas de cinco a siete años la capacidad de lectura es totalmente distinta de la capacidad para las matemáticas.

EL APRENDIZAJE ABSTRACTO DURANTE LA ETAPA PIAGETIANA DE LAS OPERACIONES CONCRETAS

Hasta cerca de los siete años, los niños se encuentran en una etapa de la vida en que la realidad tiene un significado personal. Es lo que ellos pueden ver, tocar, oler, oír y gustar. El contenido de

las matemáticas, aunque de carácter conceptual, procede del descubrimiento de leyes universales que son claras *en acción*. Los niños de cinco a siete años pueden pensar en su propio estilo y sin embargo comprender las relaciones y los principios contenidos en las matemáticas. Pero los principios de la lectura no están incluidos en estos procedimientos. Tratados como un tema que se debe aprender, su contenido consiste en los diversos pasos de un proceso; los niños no pueden utilizar la lectura para pensar con ella hasta que hayan dominado un sistema de símbolos abstractos, exactamente lo inverso de lo que ocurre en matemáticas. Hasta ahora la investigación en el campo de la lectura no se ha preocupado seriamente por estos aspectos psicológicos de aprender a leer, como lo ha hecho con poner a prueba y discutir varios enfoques sobre cómo se debe enseñar la lectura. Sin un completo entendimiento de lo que exige de un niño el aprender a leer, es imposible tomar decisiones sensatas acerca de métodos y, con seguridad, también sobre el tiempo necesario. Por consiguiente, el lugar en que se debe colocar la lectura en el programa escolar para niños de cinco a siete años, que se ha convertido en un tema polémico en esta edad de presión por obtener logros, debe evaluarse cuidadosamente en función de lo apropiado que sea, dado el desarrollo general de los niños en esta etapa y las variaciones de su capacidad individual.

Una primera y seria pregunta que debe plantearse es si la capacidad de lectura es equiparable en realidad con el desarrollo intelectual, pues se la ha propuesto para niños de cinco años, al parecer para reforzar al jardín de niños, intelectualmente yermo. En realidad, la lectura es una clave para abrir los tesoros intelectuales del pasado y del presente, pero una mirada al gran número de personas que ha logrado las capacidades mecánicas de la lectura solamente para limitarse después a leer los pies de imagen en los periódicos deberá bastar para convencernos de que la capacidad y la intelectualidad necesarias para leer no por fuerza van de la mano.

El desarrollo intelectual se refiere a una veintena de procesos mentales, y casi nada a la habilidad técnica necesaria para descifrar. Se refiere a la conceptualización, a relacionar hechos con conceptos, a la capacidad de comparar, analizar y sintetizar. Se refiere a la recabación de datos, la experimentación, la hipótesis y la conjetura. Lo intelectual es parte de la mente, y la mente

puede crecer en forma más profunda y general, en fuerza intelectual, sin la capacidad de leer. Para una mente curiosa, la capacidad de leer es una puerta abierta; para una mente cerrada es como un letrero que enseña los nombres de calles y avenidas, y no mucho más. La lectura es una capacidad que permite descifrar un sistema de símbolos. Después de esto toca comprender el mensaje. Es posible descifrar y no recibir el mensaje; descifrar y esforzar la mente como consecuencia del mensaje, o bien descifrar y sentirse absolutamente aburrido por el mensaje. La facilidad para descifrar no es intelectual en sí misma, aunque sí se necesita cierto nivel de madurez intelectual para comprender las posibilidades del proceso de descifrar. Como en todas las fases del aprendizaje, al leer el captar la idea de la acción debe preceder a la acción misma. Pero aún hay un largo camino entre la captación conceptual de la lectura como proceso y la acción de leer, porque no todas las partes de un niño pueden estar listas al mismo tiempo para este avance, y la lectura exige más que un entendimiento de su función.

LO QUE HACE LA DISPOSICIÓN HACIA LA LECTURA

Las diferencias de disposición hacia la lectura son bastante claras para los maestros de jardín de niños, cuya evaluación de la aptitud individual puede compararse muy favorablemente con las pruebas formales de disposición a la lectura. Pero el ajuste de tiempos es tal que padres y educadores no familiarizados con la etapa de crecimiento relativa a los primeros años escolares encuentran en las diferencias de disposición una causa de angustia o un orgullo infundados. Aunque la mayoría de los padres llega a conocer las variaciones de diferencias físicas entre los niños, dentro de lo normal, los mismos padres rara vez saben cuáles son los límites de lo normal en relación con la disposición para toda una variedad de experiencias intelectuales, porque las escuelas han mostrado poco interés por esta información.

Esta falta de conocimiento va aunada con la rigidez de las expectativas sociales, también aprendida en las escuelas, de que un nivel específico de logros debe alcanzarse en una fecha específica, pese al hecho de que los plazos puestos por las escuelas nunca han funcionado por igual para todos los niños. El concep-

to de que leer antes de una fecha prescrita es deseablemente precoz, y de que aprender a leer después de tal fecha significa un aprendizaje lento y vergonzoso es algo que debe ceder ante el reconocimiento de la gama *normal* de crecimiento que existe en esta área, como en otras. Así como los padres amorosamente buscan unos zapatos cómodos para sus hijos (y dentro de un grupo de edad hay distintas medidas), así también deben tener en cuenta, con no menor cuidado, las diferencias de ritmo y tiempo con que los niños normales llegan a los niveles adecuados para el logro académico. A menos que ocurra esto, seguiremos inculcando en nuestros hijos la angustia por los logros y el temor al fracaso que son tan característicos de muchos niños, incluidos aquellos que objetivamente se desempeñan bien en la escuela.

La idea de que una calificación del cociente de inteligencia (CI) es indicación suficiente de la capacidad para aprender a leer resulta errónea por completo, como lo indican la investigación reciente y la experiencia clínica. Algunos de los factores que intervienen pueden resultar una sorpresa para los padres y para los maestros. Varios estudios muestran con claridad la relación entre inmadurez física y lectura. Con poco que lo pensemos, veremos que el desarrollo neurológico general que afecta varios tipos de coordinación interviene en el proceso de lectura. Por ejemplo, la capacidad de leer de izquierda a derecha (o bien de derecha a izquierda, o de arriba abajo) depende del sentido de la dirección que tenga el niño. Esto, a su vez, sólo surge cuando él tiene un sentido interno de su centro de gravedad y del equilibrio de su cuerpo, con el cual puede relacionarse la lateralidad. Este tipo de maduración, que debe llegar a un nivel satisfactorio antes de que un niño pueda aprender a leer, ocurre discretamente, sin que nadie lo note, a veces entre las edades de cuatro y ocho años (una gama normal). Sin embargo, se supone que todos los niños se desarrollan neurológicamente al mismo ritmo y se espera que empiecen a leer exactamente al mismo tiempo, pese al hecho de que las escuelas no tienen procedimientos para diagnosticar la disposición del desarrollo neurológico.

En uno de los estudios que refutan la premisa de que el CI es un factor único de disposición para leer, los investigadores ob-

servaron a un grupo de niños de clase media, desde el jardín de niños hasta el quinto año. En el quinto año compararon a niños que tenían calificaciones similares de CI pero cuyos niveles de lectura eran totalmente distintos. En un esfuerzo por descubrir la acción de un factor ajeno al CI, los investigadores reexaminaron las pruebas de Rorschach que habían aplicado a los pequeños de jardín de niños. Descubrieron que los niños más lentos para leer, pese a CI comparables, habían mostrado en la prueba de Rorschach una tendencia que explicaba la dificultad.

Un aspecto de las respuestas al Rorschach revela hasta qué punto un niño diferencia las partes de un todo del propio todo, o tiende a ver el todo en forma indiferenciada. Es decir, o bien percibe las patas de un perrito al mismo tiempo que ve al propio perrito, o no distingue las patas en su percepción de todo el perrito. Los niños que no lograron tanto progreso al leer en quinto año eran niños cuyas pruebas de Rorschach en el jardín de niños habían demostrado que eran menos capaces de percibir diferencias, obviamente un elemento poderoso al aprender a leer. La investigación que indica que la maduración física es un factor para leer puede explicar otras investigaciones, las cuales muestran que niños de mismo CI que ingresaron en la escuela cuando sobrepasaban los seis años generalmente se desempeñaban mejor que quienes habían entrado en primer grado a los seis años o antes. La gran pregunta que los padres deben plantearse es si los efectos secundarios de la continua lucha por lograr algo, por encima de la capacidad del momento, y el inevitable temor al fracaso o la preocupación por desagradar a los adultos significan un precio digno de pagarse por los aparentes éxitos de una lectura temprana.

He aquí dos observaciones acerca de un niño, alumno en un jardín de niños en que se enseñaba a leer, hechas por un profesor-estudiante asignado durante un año a la clase de ese pequeño.

Robin asistió a una escuela privada cuando se enseñaba la lectura por vía del ITA¹ para facilitar el proceso. Por sí solo lo-

¹ Las veintiséis letras del alfabeto [se refiere al alfabeto inglés; el castellano tiene veintinueve letras] tienen más de veintiséis sonidos (por ejemplo, la *g* tiene dos sonidos, como en *Jorge* y como en *gas*, o es silenciosa como en

gró la transición al alfabeto regular. Tenía cinco años y nueve meses de edad cuando se registró el caso.

Robin

El funcionamiento académico

Robin es muy capaz. Está interesado en el trabajo académico y parece seguir este interés por su cuenta, como se vio cuando hizo un abanico para demostrar el movimiento del aire, cuando leyó la escritura de letras en un juguete, cuando descubrió un error en el título de un libro, cuando escribió "fascinado" en el ITA en el pizarrón durante la hora de juegos, cuando escribió más frases en un papel y cuando, según su madre, cambió por sí solo el orden del alfabeto regular. Lee muy bien y está avanzado en la lectura en clase.

Robin parece rápido y preciso en el trabajo académico. Hizo con prontitud el abanico y lo explicó con toda objetividad. Con rapidez y precisión respondió a las preguntas sobre números, después de hacerle al maestro una pregunta cuando se quedó "desconcertado". Dos de sus tareas fueron consideradas precisas, y lee libros a las maestras con rapidez y perfección. Escribe continuamente acerca de su juegos, y es preciso y original.

Preocupaciones

A menudo Robin parece preocupado y angustiado por las reacciones de sus compañeros y de los adultos ante un error que pudiera haber cometido. Varias veces se mostró temeroso de que la maestra se enfureciera por la basura que había dejado con una galleta y dos veces con sus crayones. En otra ocasión, Robin temió que la señorita B. y su madre se enojaran porque había recibido unas tarjetas de Batman de un compañero. A Robin le preocupa que Guillermito lo critique, por meterse a empujones en la fila, igual que la señorita B. por no abotonarse el saco, y también cuando su padre le sugiere que se ponga unas polainas que él había olvidado.

Varias veces Robin se mostró ansioso cuando algo quedó fuera de su alcance o de su campo visual, como una pintura de ayer que no pudo encontrar; cuando su padre se tardó en llegar; cuando la señorita W. y Guillermito tenían un secreto que él no había oído, y cuando un amigo suyo no había llegado aún a la escuela. También

thought. El ITA añadió nuevos símbolos a los sonidos extra, haciendo que la relación entre símbolo y sonido fuera confiablemente fonética y, por tanto, más fácil de aprender.

me dice, preocupado, que sus padres pueden irse a pasar fuera un fin de semana con sus hermanos, quienes lo molestan.

En el periodo de observación, tres veces se preocupó por si algo estaba bien o no: una vez preguntó a un compañero si su pintura estaba bien, y al maestro si él servía para algo en el juego, y otra vez más si estaba bien escrito su nombre.

Con frecuencia la expresión de Robin es seria e intensa, como se vio cuando hizo el abanico; frunció el ceño cuando leyó las letras en el juguete; fue intensa, hasta sacar la lengua por una comisura, al escribir en el pizarrón y al escribir acerca de sus juegos.

En esos momentos Robin se nota aprensivo, agitado, preocupado, ansioso y ceñudo, con lágrimas en los ojos, voz triste, nervioso, desorientado, con voz temblorosa, rostro desolado y voz plañidera.

Se preocupa muy a menudo.

Quienes piden un aprendizaje temprano, ¿habrán considerado este tipo de costo?

LA DISPOSICIÓN HACIA LA LECTURA COMBINA MUCHAS FACETAS DEL CRECIMIENTO

No es casual la gran correlación entre la evaluación de los maestros de jardín de niños con respecto a la disposición de los niños a la lectura y los resultados de las pruebas de esta aptitud. Los maestros consideran toda una variedad de factores que para ellos son obvios por su íntimo conocimiento de los niños. Están conscientes del grado de interés y curiosidad de un niño por sus preguntas e inclinaciones; por lo general no necesitan calificaciones de CI para saber quién es y quién no es brillante. Pero también están familiarizados con aspectos de la conducta del niño —y los toman en serio— tales como su paciencia consigo mismo cuando comete errores, sus normas personales, que le impiden seguir insistiendo o, por el contrario, lo hacen esforzarse más que nunca; su periodo de atención en actividades físicas y no físicas; su capacidad de seguir instrucciones; su capacidad de narrar un cuento de manera coherente y con secuencia; la facilidad con que se deja distraer por sus amigos o puede ignorarlos cuando está concentrado; su capacidad de empezar y terminar independientemente un trabajo, o su necesidad de constante apoyo y aprobación antes de que pueda com-

pletar tareas impuestas por sí mismo o por los adultos; su obediencia o su resistencia a la autoridad, y la fuerza de sus actitudes de "puedo hacerlo por mí mismo"; su interés en los libros y su capacidad de seguir los cuentos que otros le leen; sus relaciones con niños, de las cuales la lectura puede ser un escape y no un ingreso en una experiencia adicional; el nivel de su vocabulario y su conocimiento general, y su propia motivación para leer.

No es un hecho muy difundido, pero sí confirmado por la investigación, que quienes aprenden a leer por sí solos antes del primer año escolar son en su mayoría niñas que prefieren las actividades apacibles, sedentarias; a las que les gusta más estar solas que con otros niños, y que cuando juegan con otros participan en juegos tranquilos. ¿Nos da esta descripción del temprano lector una clave de por qué con las actuales prácticas escolares más niños que niñas van a parar a clínicas de lectura? ¿Cuántos niños o niñas en esta etapa prefieren actividades apacibles, o prefieren que los dejen solos en lugar de jugar con otros niños? Conociendo la inclinación de los niños de cinco años a la acción y la amistad, ¿es de sorprender que el porcentaje de niños que aprenden a leer por sí solos antes de ingresar en la escuela sea muy pequeño? En el estudio de Dolores Durkin,² de 5 000 niños sólo 49, o sea 1%, habían aprendido a leer antes de ingresar en la escuela. En un segundo estudio de Durkin el porcentaje fue ligeramente superior. Sobre la base de tales datos, ¿debe alguien concluir que lo mejor para un niño de cinco años es que lo enseñen a leer?

En realidad, nada se gana con un comienzo temprano, y puede perderse mucho de las experiencias que apoyan una buena lectura. ¿Es aconsejable colocar prematuramente a los niños en la situación de tener que enfrentarse al aprendizaje formal, estructurado, ordenado y secuencial de un abstracto sistema de símbolos de comunicación? Ciertamente, hay niños que parecen capaces de hacer esto. Pero como lo muestra el estudio de Durkin, son menos de lo que la mayoría de la gente piensa.

Probablemente no sea casual que, a lo largo de la historia, la introducción a la lectura en muchos países haya coincidido con

² Dolores Durkin, *Children who Read Early*, Teachers College Press, Nueva York, 1966.

una concepción popular acerca del tipo de desarrollo que se da en la niñez alrededor de los siete años. Dicha concepción es apoyada por los estudios de Piaget que revelaron que la mayoría de los niños experimentaba un salto de sus capacidades intelectuales entre los cinco y los siete años. Este salto incluye un giro: de depender por completo de un fundamento concreto de símbolos, el niño pasa a la capacidad de enfrentarse a abstracciones sin tal apoyo concreto. Es decir, a la capacidad de enfrentarse a símbolos tales como la *palabra* hablada "casa", una *imagen* de una casa, o una *construcción con bloques* de una casa porque detrás de todos ellos está el conocimiento de una verdadera casa tridimensional, viene a añadirse la incipiente capacidad de enfrentarse a un símbolo como tal: la palabra impresa "casa" por la palabra oral "casa", dos pasos apartados de la cosa real. Unos cuantos niños de cinco y más de seis años, y prácticamente todos los de siete, llegan con toda naturalidad a la capacidad de manejar símbolos escritos. Pero no hay manera de forzar este salto mediante una preparación, aunque lo hayan intentado muchos psicólogos. Ha sido posible hacer que ciertos niños *reconozcan* símbolos, por ejemplo, las letras del alfabeto y hasta palabras y números. Pero nadie parece ser capaz de hacer que los niños *piensen* con esos mismos símbolos antes de estar ya preparados.

Como resultado, el aprendizaje de memoria de símbolos a menudo ha sido bueno para empezar la lectura, pero no se sostiene para metas de largo plazo, como el interés por la lectura de libros. Los ingleses, que durante décadas introdujeron la lectura a los cinco años, siempre han tenido casi el mismo porcentaje de fracasos en este campo que los estadounidenses, quienes han hecho que sus niños empiecen a leer a los seis. En la actualidad, los ingleses están en el proceso de cambiar oficialmente hacia un enfoque no graduado en los primeros años escolares, de cinco, seis y siete años, alentando a los niños a que empiecen a leer a su propio ritmo cuando estén listos: a los cinco, seis o siete años. Han tenido un éxito alentador, que ha reducido a la vez los problemas de lectura y la ansiedad escolar de los niños.³

³ Según un discurso inédito de Mary Langmuir Fischer Essex, profesora de desarrollo infantil, Universidad de Cardiff, Gales, pronunciado en la reunión anual del New York State Early Childhood Council, en mayo de 1968.

LA ANSIEDAD CAUSADA POR LA LECTURA ES EXAGERADA

La confusión por el aprendizaje infantil se encuentra en el meollo mismo de los debates pedagógicos y públicos acerca de los tempranos programas escolares para niños, debates que surgen de cuando en cuando y resultan tan desconcertantes para los padres. El desconcierto se intensifica mucho en nuestra época por la rapidez con que la prensa difunde toda información. Antes de que la mayor parte de la investigación educativa se haya sometido a prueba, y siendo mucha de ella contradictoria, los medios informativos crean un frenético llamado a la acción "antes de que sea demasiado tarde", el cual convence a los padres de que el futuro académico de su hijo estará en peligro antes de que siquiera haya iniciado.

El hecho es que hay niños cuyos futuros se ven en peligro desde antes, y acerca de cuya capacidad de aprendizaje existe una considerable preocupación. Éstos son los niños a quienes la malnutrición de sus padres y un cuidado prenatal inadecuado puede causarles deficiencias en el medio uterino, las cuales tienen cierta relación con la inteligencia,⁴ o niños a quienes ciertas anomalías prenatales mal atendidas en la madre al parecer afectan su capacidad de leer, años después.⁵ También hay niños que nacen en ambientes relativamente yermos, no estimulantes, que limitan la variedad y los tipos de experiencias de que dispondrán, y niños que reciben una atención personal inadecuada. Éstos son, por lo general, hijos de los muy pobres, cuyas "fallas" cuando ingresan en el jardín de niños pueden incluir incapacidades tan generalizadas como falta de una curiosidad sostenida, junto con una falta de familiaridad específica con las letras del alfabeto. Pero esas "fallas" se manifiestan con mucho

⁴ Benjamin Pasamanick e Hilda Knobloch, "Epidemiologic Studies on the Complications of Pregnancy and the Birth Process", en Gerald Caplan (ed.), *Prevention of Mental Disorders in Children*, Basic Books, Nueva York, 1961.

⁵ A. Kawi y B. Pasamanick, *The Association of Factors of Pregnancy with the Development of Reading Disorders in Childhood*, monografía de la Society for Research in Child Development, Child Development Publications, Yellow Springs, Ohio, 1959.

menor frecuencia entre los niños que han tenido condiciones razonablemente buenas para desarrollarse.

El conocimiento de que condiciones biológicas apropiadas, un medio estimulante y una atención cariñosa y personal son indispensables para el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad en los seres humanos se remonta a algunas décadas, y ha sido confirmado una y otra vez. La preocupación reciente, muy justificada y ya de tiempo atrás, por los hijos de padres muy pobres e inadecuadamente educados ha conducido a una concentración de la investigación de las maneras en que se puede fomentar el aprendizaje entre esos niños. Pero los descubrimientos se han promovido en público, prestando poca atención a las diferencias concretas de las condiciones que afectan el crecimiento y el desarrollo normales entre la gran mayoría de los niños.

La responsabilidad parcial de esta confusión está en el hecho de que la investigación experimental sólo produce pequeñas partículas de información a la vez, y la relación de esas partículas con el cuadro total es difícil de apreciar sin un marco de referencia que incluya experimentar con niños de carne y hueso, y antecedentes considerables en relación con el desarrollo total.

Es demasiado fácil para un espectador inteligente exagerar la significación de cualquier descubrimiento minúsculo o aun sustituir toda la historia por ese pequeño fragmento, al anunciarse su descubrimiento. De tan pequeños principios sólo basta un pequeño paso adelante para subrayar las posibles implicaciones de una investigación como si sus resultados estuviesen ya demostrados. Y hasta periodistas inteligentes han caído en ello.

La proliferación de material impreso que ahora es posible gracias a nuestra tecnología avanzada y la oportunidad que ahora tienen muchos de hablar y escribir en tono seguro acerca de la educación, sin ser responsables de lo que dicen ante los niños o sus padres, han creado concepciones erróneas que afectan a padres e hijos por igual. El significado del aprendizaje y el crecimiento en la niñez temprana ha recibido un trato sensacionalista y emotivo que ha dado por resultado una presión injustificadamente excesiva sobre todos los niños de edades cada vez menores.

LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL NO PUEDE ENCONTRAR
TODAS LAS RESPUESTAS

Para aclarar más las cosas es necesario comprender los problemas que intervienen en la investigación educacional. Para demostrar que es correcto un determinado enfoque al aprendizaje, o que realiza lo que proponía hacer, hay que medir sus resultados. Por desgracia, no es mensurable todo lo que puede aprenderse, aun cuando lo aprendido sea muy valioso. Por ejemplo, ¿cómo medir con precisión el efecto relativo de las enseñanzas del padre de un niño respecto de las de su madre? ¿O cómo medir matemáticamente la calidad de un hogar o la calidad de un aula? Por muy minuciosamente que se defina una situación humana, la complejidad de la vida y la experiencia humanas produce un elemento de elusividad y de incertidumbre que, en la actualidad, desafía todos los instrumentos del investigador. A resultas de estas limitaciones, gran parte de la investigación en el campo de la psicología educativa se ve inevitablemente circunscrita a lo que *sí* se puede medir, lo que muy a menudo significa lo obvio o lo claramente observable. Esto, desde luego, impone límites sobre lo que se estudia, pues la conducta mensurable no por fuerza es significativa o trascendente. Por ello, es posible contar el número de bofetadas que en una semana da un padre y compararlo con el número de bofetadas que da la madre; pero esa comparación, aunque podría medirse estadísticamente, no nos revela nada acerca de las enseñanzas de cada uno de los padres sobre el niño.

Si lo anterior se aplica a lo que se puede subrayar o medir en la enseñanza, los educadores que han trabajado con niños pequeños se preocupan más por cómo fomentar y apoyar la curiosidad de los niños que por cuándo y cómo enseñarles las letras. El razonamiento es que un niño curioso es un niño que aprenderá y que sólo es cuestión de tiempo para que se vea motivado también por las letras. Sin embargo la curiosidad es difícil de estimular si no se ha desarrollado espontáneamente. En cambio es posible enseñar de memoria las letras del alfabeto y luego medir los resultados. Por esta razón existe mucha más investigación sobre el reconocimiento de las letras del al-

fabeto y de los números que en torno a la curiosidad o a la comprensión matemática.

Mientras los instrumentos para la medición psicológica no puedan calcular los problemas verdaderamente complejos del aprendizaje y el crecimiento, los programas educativos elaborados a partir de los descubrimientos hechos dentro del limitado enfoque de la mensurabilidad en realidad estarán menospreciando a los niños. En el caso de quienes se encuentran en desventaja hay, para algunos, la defensa de que no sabemos de qué manera despertar su curiosidad, pero bien podemos poner a los niños en relación con letras y formas, aunque muchos educadores no aceptarían tan limitadas metas ni aun para niños supuestamente limitados.

Al sustentar que los estudios planeados básicamente para ayudar a niños con dificultades deberían aplicarse a todos en general, los escritores reconocidos han ayudado a crear un estado de angustia entre los padres conscientes, el cual a su vez ha creado una presión que no podemos dejar de relacionar con el aumento del número de úlceras y el uso de tranquilizantes entre niños de edad escolar, y tal vez hasta con el uso de drogas como escape de toda presión, entre jóvenes de preparatoria y universidad. Por experiencias anteriores acerca de la ansiedad de los padres en otras áreas, se han acumulado abundantes pruebas para poder predecir que esa ansiedad puede causar un daño mucho mayor sobre la capacidad de aprender de los niños que ningún otro factor objetivo, como la edad en que comienza la preparación formal.⁶

Los intentos por llegar a niños cada vez más pequeños no son nuevos, aunque la naturaleza de las tareas que se tratan de enseñar sí está cambiando. Hace pocas generaciones, los primeros esfuerzos enfocaron capacidades físicas como trepar una escalera o patinar; los esfuerzos de hoy están en el ámbito del aprendizaje de símbolos y el pensamiento abstracto. Los primeros investigadores lograron ayudar a los niños a desarrollar capacidades antes que cuando se los dejaba en paz, para luego descubrir que quienes adquirirían las capacidades cuando esta-

⁶ M. Kellman Pringle, *Able Misfits: A Study of the Educational and Behavioral Difficulties of 103 Very Intelligent Children, I.Q.'s 120-200*, Humanities Press, Nueva York, 1970 (Studies in Child Development Series).

ban preparados por sí solos aprendían con más rapidez y en menos pruebas. Resultó antieconómico imponer temprano las habilidades, y la lección la aprendieron psicólogos y educadores por igual. Sea en control de esfínteres, patinaje o lectura, condiciones similares entre los niños hacen de dudoso valor la presión por lograr realizaciones demasiado tempranas. Esto se debe en parte a la incertidumbre de la permanencia y en parte a la cuestión de los efectos laterales que pueda producir la excesiva presión.

SIGNIFICADO DE MATERIALES Y ACTIVIDADES DEL JARDÍN DE NIÑOS

Con base en lo antes dicho podemos evaluar ahora la función de los materiales no académicos y del programa de juegos. Dado el concepto de organización por materias y lectura de libros como marco de referencia único, es enteramente lógico poner la construcción con bloques, pintura, dibujo y juego teatral en la secuencia familiar de casillas verticalmente estructuradas y suponer que si estas actividades son apropiadas para niños de tres y cuatro años, sin duda serán facilísimas para niños más maduros, de cinco y seis. Pero, como indicamos antes, las varas de medir no son apropiadas. Los materiales y los medios de valor en el jardín de niños no son temas que puedan seguir en secuencia, de fácil a difícil. Y los niños no aprenden al estilo de los adultos. Los materiales no son más que los medios por los cuales ocurre un *proceso* de aprendizaje, indispensable para un aprendizaje ulterior más formal. Son los instrumentos mediante los cuales un niño puede enfocar, y luego aclarar más, su entendimiento personal de una vasta gama de contenido, tanto objetiva como subjetiva, *aprendida por medio de sus sentidos*. Las maneras en que un niño utiliza estos materiales están muy relacionadas con sus nascentes capacidades de enfrentarse a símbolos abstractos, y por tanto tienen una auténtica pertinencia en el futuro desarrollo de su capacidad de lectura, aunque no en formas inmediatamente obvias.

El lenguaje es el principal sistema de símbolos empleado por los adultos, pero las posibilidades plenas del lenguaje para la expresión y el desarrollo del pensamiento no son utilizadas en

su totalidad por los niños cuyo pensamiento aún está marcadamente unido a la acción, y cuyas palabras se arraigan en lo concreto y lo literal. Sin embargo, es necesario para su aprendizaje que se enfrenten a la comprensión de la realidad en alguna forma simbólica.

LA EXPERIENCIA CONCRETA DEBE UTILIZARSE EN FORMA SIMBÓLICA

Desde el nacimiento, cada niño se ve internamente impedido de organizar en su propio entendimiento las muchas y variadas impresiones del mundo que le llegan por los sentidos y por las interpretaciones de ese mundo que le dan sus padres. Esta organización individual le da el sentido de conocimiento que lo hace sentirse seguro y sirve como base desde la cual se estimulará su deseo de conocer más. La organización individual que cada niño da a su mundo se vuelve una especie de mapa por el cual se orienta entre las cosas y las personas con las que está familiarizado, y por el cual obtiene principios para aplicarlos a lo que aún le es desconocido. Con el tiempo, y con objeto de aclarar su interpretación de sí mismo y de ser capaz de comunicar lo que sabe, cada niño necesita expresar su experiencia en alguna forma simbólica. Al transformar la experiencia en forma simbólica, cada ser humano se abre al aumento de su conocimiento por medio de intercambios de ideas con la interpretación simbólica que otros dan a sus experiencias. La capacidad de utilizar símbolos en un proceso de comunicación es, por tanto, la base del aprendizaje del hombre.

Pero, así como los niños aún necesitan ver y tocar para aprender algo, también necesitan formas simbolizadas más afines a su estilo de acción, y éste es el papel que desempeñan los bloques de construcción, el barro, las pinturas y el juego teatral. Los procesos simbolizadores siempre han existido en formas tanto no verbales como verbales. Desde los tiempos de las cavernas y de las pinturas de arena se han utilizado materiales fluidos, flexibles, no estructurados, para reproducir e imitar facetas del mundo que parecían significativas. Y en el proceso, el propio significado va haciéndose más claro.

Los materiales empleados por los niños en sus juegos pueden clasificarse, en términos generales, como estructurados y no estructurados. Los materiales estructurados tienen un propósito y un diseño definidos, e incluyen autos, lanchas y aviones, muñecas, platos, animales de juguete, instrumentos musicales, etc. Estos juguetes son, claramente, lo que se supone que son: imitaciones en miniatura del mundo de los adultos. Por otra parte, los materiales no estructurados —como bloques de construcción, pinturas, crayones y barro— toman la forma que el niño desea imponerles; no tienen forma propia. El niño es quien determina la secuencia, la forma y el contenido de los mismos conforme los emplea. Cambian como él cambia.

En el pasado los padres compraban a sus hijos los materiales de juego estructurados, y los niños encontraban los no estructurados en el mundo natural que los rodeaba. Polvo, lodo, palos, piedras, arena, barro, restos de plantas y todo lo que la naturaleza ofrece son buenos juguetes para los niños. En la sociedad industrializada urbana los niños tienen más dificultades para encontrarse con esas riquezas naturales. Bloques de construcción, pintura, barro preparado, lápices y otros materiales manipulables son los reemplazos, en el hogar y en la escuela, de los dones de la naturaleza. Los materiales estructurados ayudan a los niños a precisar el mundo real (un niño se fija en los detalles del autobús de juguete que empuja por el suelo) y alientan la imitación (una niña empuja la carreola de muñecas, como lo hace su madre con una de verdad). También los materiales no estructurados hacen posible cierta imitación. (Por ejemplo, un niño pinta un hombre.) Pero más importante es el papel que desempeñan ayudando a los niños a hacer la transición de depender de la experiencia concreta (tocar, gustar u oler como medio de conocer la realidad) al uso de representaciones simbólicas como medio de aclararla más. Es este último y más significativo aspecto de los materiales no estructurados el que suele no comprenderse.

En el empleo de materiales como bloques de construcción, pintura, barro, papel, madera y muchos otros se encuentran las posibilidades de pasar de las representaciones más sencillas de la realidad a las más complejas. Cualquier estudio sobre los usos que los niños dan a dichos materiales en los diferentes

niveles de edad revelará una secuencia de desarrollo asombrosamente continuada. Así, a una tierna edad un niño puede colocar bloque tras bloque sobre el piso para formar un camino; luego, poner dos más atravesados sobre otros dos y repetir esa pauta hasta formar un edificio. Más tarde, los niños de cinco, seis y siete años sortearán problemas de ingeniería para construir escaleras, pisos, puentes y construcciones en forma de trébol. Los bloques no cambian, pero los niños sí. Mucho tiempo después de haber salido del jardín de niños continúan considerándolos valiosos, siempre y cuando los adultos les permitan seguir utilizándolos como auxiliares de su aprendizaje.

La misma pauta de progreso del desarrollo vale para todos los materiales no estructurados, así como para el desarrollo del lenguaje y otras fases del crecimiento. No es casual que los dibujos de los niños, su trabajo en barro, construcciones, pinturas y edificios se hagan más elaborados y detallados conforme los niños van madurando. Los niños abstraen lo que es para ellos la esencia o el carácter esencial de un objeto, persona o acontecimiento cuando empiezan a reproducirlo. Pasan a reproducir objetos, personas y acontecimientos con mayor y mayor detalle, dando pruebas de una acumulada conciencia, comprensión y claridad. Cuando los materiales no están determinados por límite o forma, son para siempre instrumentos que una persona utiliza de maneras distintas conforme crece para percibir de otra manera el mundo. Si las percepciones de los niños son claras y definidas, sus "productos", aunque de técnica burda, reflejarán esa claridad de percepción. Si las percepciones son turbias y confusas, sus productos también lo demostrarán. Puesto que el niño aprende por medio de sus sentidos, el grado y la calidad de la experiencia sensorial de éste influirán sobre su recreación de la realidad en forma simbólica. Esto, y no la enseñanza académica formal, es lo que da calidad a un programa de jardín de niños, porque apoya el aprendizaje de manera auténtica.

Hasta donde sabemos, la capacidad de simbolizar progresa por etapas. El niño aprende primero que una cosa puede representar otra. Este concepto rudimentario es, obviamente, el fundamento de un ulterior reconocimiento de que los símbolos en letras de molde representan algo. En sus juegos, el niño

normal continúa asumiendo el precepto de que "una cosa representa otra".

Realmente se trata de procesos de simbolización, en etapas de abstracción y complejidad crecientes, durante las cuales el niño elabora percepciones sumamente individuales de cómo debe ser la representación simbólica de la realidad. Los niños que utilizan bloques para construir un rascacielos en realidad expresan en forma simbólica su interpretación del rascacielos. Cuando unen tubos de cartón de los rollos de papel higiénico y de las toallas desechables para elaborar un proyector de cine, manifiestan en forma simbólica su interpretación del proyector de cine.

Los materiales de los programas apropiados para la niñez temprana deben tener una flexibilidad tal que permita a los procesos simbólicos proceder en creciente complejidad conforme los niños siguen aumentando su conocimiento y su profundidad emocional. Este incremento no se logra memorizando y reconociendo símbolos específicos, como las letras o los números.

También para esto hay un lugar y un tiempo, cuando la facilidad del propio proceso de simbolización apoya naturalmente el uso de símbolos determinados por los adultos en un sistema más abstracto de empleo de símbolos. Dicho de otra manera, el niño que ha actuado, construido, pintado, esculpido o danzado innumerables experiencias que primero encontró realísimamente en forma concreta y sensorial, no sólo está fundamentando su comprensión de lo que ha experimentado; también está almacenando una reserva de conciencia de la relación entre la simbolización y la realidad, necesaria para captar la sutil relación que existe entre la letra de imprenta y el significado. Sin este *insight*, como ya se dijo antes, un niño puede volverse —y permanecer como— un descifrador mecánico de un sistema simbólico en letras de molde, sin responder al mensaje contenido en el código. Una experiencia insuficiente en simbolizar por medio del juego y con materiales, aunque no sea la única causa de deficiencias en la lectura, sí es uno de los fenómenos asociados repetidas veces a la mala lectura en un gran número de niños.

EL JUEGO SIMBÓLICO CON MATERIALES CONCRETOS CONDUCE
AL APRENDIZAJE ABSTRACTO

Mucho de lo intelectual puede realizarse mediante el juego. Los bloques de construcción son recursos asombrosos para el estímulo y el aliento intelectual, y varias áreas de comprensión se desarrollan simultáneamente en buenos juegos con bloques. En matemáticas, allí está el reconocimiento de las formas geométricas básicas y sus interrelaciones por medio del manejo constante de cuadrados, triángulos, rectángulos y curvas que integran uno de estos juegos. Los niños del jardín de niños saben, con sus dedos, cuáles dos bloques pueden reemplazar a otro más grande, cuáles dos triángulos embonan para formar un cuadrado o un rectángulo, cuáles curvas forman parte de un círculo grande o pequeño. Problemas de equilibrio, altura y anchura deben resolverse interminablemente en las construcciones de distintas formas y funciones. Hay que emplear eficazmente los ángulos al formar escaleras, rampas y puentes. La relación entre la longitud y la altura la comprenden los niños al colocar dados en situación lineal como carreteras y en situación vertical como casas y torres. Surgen relaciones espaciales en muchas dimensiones cuando los niños intentan hacer variaciones en estructura y diseño. Conceptos como "poco" o "mucho" se refinan en una comprensión más aguda cuando ellos reconocen que necesitan dos, tres o cinco dados más. Gradualmente van añadiendo a su sensación física de cinco dados la sensación de cinco lápices, cinco cuentas, cinco tazas y cinco niños, lo que les permite abstraer el concepto de cantidad numérica como tal, sin ninguna relación con las características de las piezas que están midiendo. El significado de cinco (y de otros números) crece fácil y naturalmente, hasta convertirse en certidumbre, a partir de tales experiencias.

Aparte del aprendizaje matemático en el juego con bloques de construcción se encuentra el amplio tema de las relaciones, no entre formas o niños, sino entre la necesidad social y su satisfacción. El garaje construido por dos niños sirve a los autos de otros tres; la tienda construida por un niño está abierta a todos los que deseen aclararse la naturaleza de una transacción

comercial; el bote, el avión o el helicóptero se emplean para transportar a la gente a donde desee ir.

No sólo en los bloques de construcción, sino en el juego dramático en general, los niños intentan imitar los papeles de los adultos y las relaciones que perciben entre ellos. Con simples trazas de vestuario y utilería, los niños recrean ese mundo tal como tratan de comprenderlo. Una maestra que sea observadora les ofrecerá la información que los ayude a dar mayor amplitud y profundidad a sus juegos. Aclarará las malas interpretaciones y las confusiones. Llevará a los niños a ver, por ellos mismos, los puentes, botes, graneros, garajes, aeropuertos, lecherías, casas en construcción, hileras de cereales regadas, o cualquier cosa de su medio que les dé una percepción más clara de los procesos del trabajo y aspectos específicos de las estructuras naturales y sociales relacionadas con la supervivencia. Esas oportunidades de observar personalmente son apoyadas con libros e imágenes, modelos de la cosa auténtica, y probablemente conversaciones con los adultos que en ella participen.

LA OBSERVACIÓN ES LA BASE PARA EL APRENDIZAJE DE LA CIENCIA

En un buen jardín de niños se aprenden muchas cosas de ciencia. Para el adulto común, la ciencia es un curso de detalles memorizados: los nombres de los sistemas solares, los nombres de piedras y minerales, los nombres de los elementos, la colocación de los órganos del cuerpo. Pero memorizar nombres no es la esencia del aprendizaje científico. Con una buena dirección, la información táctica espontáneamente recabada por los niños en el proceso natural de observar, explorar y experimentar se dirige al reconocimiento de la repetición de los fenómenos y una captación de los principios que intervienen: Una terminología correcta y precisa, añadida a esta experiencia básica, hace posibles la discusión, las preguntas y los planes para nuevos estudios, conduciendo inevitablemente a la extensión del conocimiento. Los niños a quienes se permite experimentar y de manera segura aprenden las propiedades de materiales tan variados como la arena, el agua o los imanes; la función de las

poleas, del plano inclinado o del péndulo, o cambios de materiales naturales o hechos por el hombre, como la oxidación del centro de una manzana, o los efectos del agua o del fuego sobre el papel. Y todos éstos son conceptos científicos auténticos. Los niños observan el ciclo vital en un animal pequeño y cobran una conciencia del ciclo vital como ley natural. Comparando sus propios cuerpos y su conducta con los de los animales, fortalecen su conocimiento de ellos mismos, de la vida animal y de las relaciones que hay entre el hombre y el mundo animal. Los adultos que en tono indulgente hablan del "aprendizaje con caja de arena" tienen, a su vez, mucho que aprender. Hay mucho que aprender antes de pasar a los libros.

LA LITERATURA ES FUENTE DE PROFUNDIZACIÓN

Pero los cuentos y los poemas de valor literario también aumentan la información cuando se leen a los niños, aun cuando el principal propósito de leerlos no sea darles información sino causarles un placer. Por ejemplo, cuando los niños oyen *La historia de Fernando*,⁷ su respuesta emocional es a un toro que es distinto de todos los demás, y sin embargo sobrevive; pero, de paso, también están aprendiendo exactamente lo que hacen un banderillero, un picador o un torero. Cuando se identifican con Ping y sus dificultades en *La historia de Ping*,⁸ también aprenden algo incidentalmente acerca de la vida en un junco chino. En *Abran paso a los patitos*⁹ no sólo aprenden acerca de la vida animal sino de las islas; y en *Montaña abajo*,¹⁰ obtienen cierto conocimiento acerca de la vida rural en las montañas, mientras se compenetran con unos niños que logran realizar una ambición totalmente infantil.

⁷ Munro Leaf, *The Story of Ferdinand*, The Viking Press, Nueva York, 1936.

⁸ Marjorie Flack y Kurt Wiese, *The Story about Ping*, The Viking Press, Nueva York, 1933.

⁹ Robert McCloskey, *Make Way for Ducklings*, The Viking Press, Nueva York, 1941.

¹⁰ Ellis Credle, *Down Down the Mountain*, Thomas Nelson & Sons, Nueva York, 1934.

EL JARDÍN DE NIÑOS DEBE EVALUARSE
POR SUS PROPIAS NORMAS

Un enfoque crítico al curso de jardín de niños no debe preocuparse por la repetición de materiales y juegos. Los niños de cinco años gustan de materiales no estructurados, como bloques de construcción, barro, pintura y crayones —y les dan un uso excelente—, y su juego dramático tiene sentido para ellos. Lo que necesitan del programa del jardín de niños es la continua expansión de la base experiencial en que pueden agudizar sus percepciones para tener algo que imponer a los materiales cuando les den forma. Es aquí donde los jardines de niños necesitan fortalecerse, y no es esto lo que hará el aprendizaje de la mecánica de la lectura.

Mientras un área de aprendizaje se preste a una experiencia concreta, o brote de ella, será apropiada para que la aprendan los niños pequeños. Matemáticas, ciencia, literatura, estudios sociales, pintura y música forman el contenido del jardín de niños. Todas son ricas fuentes de enseñanza que la buena maestra de jardín de niños aprovechará para el desarrollo mental y espiritual de los niños. Si los niños se aburren en el jardín de niños es porque el contenido es monótono y los niños tienen poco con qué jugar. Artes y oficios de carácter imitativo, más algo de ruido y estrépito en instrumentos de percusión hacen poco por interesar a un niño de cinco años y desarrollar su mente inquisitiva. Pero cuando los niños participan activamente en ver, oír, oler, gustar y tocar lo que ocurre en el mundo, cuando participan activamente con sus compañeros en juegos que parten de lo literal para volverse imaginativos y libres; cuando los niños preguntan y encuentran respuestas, discuten, intercambian ideas y argumentan; cuando pueden recurrir a un adulto en busca de corroboración, información, contradicción o ayuda, entonces el programa del jardín de niños probablemente será bueno, y los padres gozarán con las variadas pinturas de los niños, su intrincada construcción con bloques de construcción, sus detallados dibujos, sus alegres canciones y su concentración en los cuentos.

V. EL JARDÍN DE NIÑOS Y LOS PADRES

CUANDO los pequeños entran al jardín de niños, una cuestión de primordial importancia para los padres es la maestra. Los padres esperan —y tienen derecho a esperar— que sea una persona cordial y afectuosa, aunque no necesite ser abiertamente expresiva para que los niños sientan su cariño. La maestra debe aceptar y respetar a los niños, tener información acerca de las etapas de desarrollo y ser sensible a las diferencias individuales que haya entre ellos. Deberá tolerar su torpeza, pero no soportar una conducta destructiva para ellos mismos o para otras personas. Deberá ser capaz de aceptar sin prejuicios su inmadurez y hasta una conducta socialmente inaceptable, y que al mismo tiempo deje abiertas las posibilidades de una conducta más madura. La maestra observará el estilo de actuar de cada niño, sus dificultades para relacionarse, su acercamiento a los materiales, su competencia por una especie de liderazgo, y la relación con ella misma.

Una buena maestra logra que los niños pronto dejen de depender de ella, de manera que un visitante a un buen jardín de niños a mitad del año escolar encontrará que la maestra apenas se distingue entre el barullo dirigido por los propios niños. La maestra que distribuye cada pieza de material, que controla cada actividad diaria de los niños y que da instrucciones para hacer unos productos como de línea de ensamble, para que los muestren orgullosamente en casa, no hace ningún bien a los niños, aun si verdaderamente los quiere y es laboriosa. Los niños tampoco necesitan que los entretengan en su escuela, que los mantengan ocupados, porque "la ociosidad es la madre de todos los vicios", o que los preparen para el primer grado. La vida misma es aprendizaje para los niños, y la interacción con su maestra, con otros niños y con materiales debe ser auténtica, no forzada y conducir con constancia al desarrollo en varias esferas importantes, al mismo tiempo.

Para el desarrollo del niño en la escuela es básico que la maestra comprenda los objetivos, en el corto y largo plazos, para esa etapa de la vida. La maestra deberá ser sensible a los intereses que atraen a los niños, hablar con claridad acerca de los modos en que ellos aprenden y estar dispuesta a ayudarlos en la aprendizaje sin imponérseles. Esto podrá hacerlo mediante su selección de los materiales para exploración, experimentación y uso, y por la disposición y organización de los materiales para la actividad individual y de grupo. Reflejará su conocimiento por sus elecciones en materia de literatura y música, que requieran buen gusto y calidad, así como la sencillez apropiada para esa edad. Revelará una continua preocupación por los cambios que haga en la abundancia y variedad de los estímulos que causen placer sensorial e intelectual. Reconocerá el derecho que tienen los niños de aplicar su fantasía en los juegos, pero insistirá en el manejo y cuidado de los materiales, así como en su devolución. La buena maestra escucha a los niños y oye lo que en realidad dicen. Apreciará toda pregunta, todo comentario, y tratará de extender su significado para el niño, mediante información de apoyo, preguntas o conceptos. Al mismo tiempo que tomará en serio a los niños, hará que ellos no lo hagan demasiado, cuando un toque ligero es mejor.

La maestra tiene la responsabilidad de hacer que los padres conozcan su filosofía y sus metas, de compartir con ellos el programa en desarrollo y las experiencias de los niños. A menudo tendrá que luchar a contracorriente con las ambiciones, demasiado miopes, de algunos padres. Es de esperar que la maestra tenga la capacidad de aclarar los efectos negativos de la precocidad, pero aunque es probable que una buena maestra de las escuelas de hoy sea también buena en la práctica, le resultará difícil expresar en palabras las razones de su práctica. Sabrá por experiencia que un esfuerzo prematuro por grandes logros, a menudo produce sentimientos de inadecuación y de inferioridad que no ceden con los años, ni siquiera ante un éxito objetivo. Por haber seguido a sus pupilos del jardín de niños a lo largo de muchos años de escuela, dado que los maestros se informan entre sí, probablemente sabrá que el mayor peligro para los niños de cinco a siete años es pasar a un aprendizaje académico y a unas relaciones con sus compañeros sin tener

un sentido de competencia y de su propio valor. Pero ser expresiva y elocuente no tiene que ser su fuerte y los padres deben aprender a evaluar a la maestra más por su desempeño que por su poder de convicción verbal.

LAS RELACIONES SOCIALES SON VITALES PARA LOS PUPILOS DEL JARDÍN DE NIÑOS

Probablemente sea cierto que para el niño, en estos primeros años de escuela, lo más importante no es su maestra o el aprender sus letras, sino su posición ante los demás niños. Ciertamente es que hay niños que dependen totalmente de la evaluación que hacen los adultos de su conducta y por tanto necesitan más tiempo que otros para relacionarse con su maestra antes de orientarse, lentamente, hacia los demás niños y los materiales. En ocasiones surge un niño que se muestra temeroso, tímido en exceso, y que necesitará al principio mayor apoyo de su maestra para encaminarse. Pero pocos niños de cinco años lloran al separarse de sus madres; en su mayoría, aceptan gustosos y sin peros a su maestra, y casi todos pasan al asunto serio de ganar amigos, conservarlos y cambiarlos, lo que para los pequeños es el verdadero significado que tiene el jardín de niños.

En una investigación acerca del efecto de la maestra sobre la cohesión del grupo infantil se examinaron determinadas aulas de un jardín de niños, en donde las maestras eran obviamente autoritarias o claramente democráticas, para ver qué tipo de maestra propiciaba un mayor sentimiento de grupo entre los niños.¹ Para sorpresa del investigador, los sentimientos de amistad íntima de los niños entre sí fueron tan poderosos con una maestra autoritaria y rígida como con una más democrática y tolerante. La razón fue clara. A esa edad la amistad es una necesidad tan imperiosa que unos niños saludables se olvidarán del adulto y hasta mostrarán sigilo, de ser necesario, en sus relaciones con sus compañeros, en lugar de negar el impulso

¹Elizabeth Hirsch, *A Study of the Influence of the Teacher's Role upon the Social Behavior of Pre-School Children: The Influence of Dominative and Socially Integrative Behavior of Teachers Upon Cohesiveness in Pre-School Class Groups*, tesis doctoral, Universidad de Nueva York, 1967.

de acercarse más a otro de su misma edad. Por cierto, en el mismo estudio se vio que aunque la raza no era factor importante en las elecciones de los niños, el sexo sí lo era. Los varones escogían como amigos a otros varones, y las niñas escogían a otras niñas.

El camino hacia una buena amistad no es fácil de encontrar, y a menudo los efectos de las pugnas en la escuela se manifiestan en casa. Los padres quisieran eliminar de las vidas de sus hijos todo sufrimiento, pero este tipo particular de malestar es necesario para madurar. Los niños lo toleran porque el éxito final es mucho más importante que la molestia temporal relacionada con dicho aprendizaje. No se deben desechar los sentimientos de los niños diciendo desdeñosamente: "No es grave cuando son tan pequeños"; para el niño, los altibajos sí son serios. Son la materia de su vida, y él lo sabe.

La amistad se desarrolla por etapas, lo que a veces la maestra sabe mejor que los padres, quienes también lo deben comprender. Primero vienen los contactos iniciales, que los niños resuelven de distintas maneras: unos con cautela, otros con temor, algunos con abierta confianza y los más a la defensiva. Viene luego el desarrollo en profundidad, en que, una vez más, hay diferencias individuales y diversos métodos. Algunos niños persisten a pesar de frustraciones y desencantos; otros se repliegan. Algunos persisten con tacto y buen humor, otros con fanfarronería o halago; algunos se retiran silenciosamente, otros dan señales de ira y disconformidad. El cambio que se produce al empezar a sostener relaciones, a menudo causa modificaciones notables en los sentimientos del niño acerca de su persona y de la escuela, en un periodo bastante breve. Y las consecuencias suelen sentirse incluso en el hogar.

Dentro de cada niño, el ser egoísta y el ser social están en auténtico conflicto. Mientras cada niño en el aula busca su lugar dentro del grupo, la afirmación de muchos egos decididos a sobresalir hace que se experimente y exprese todo tipo de sensaciones. Además, existen factores idiosincrásicos que complican más la dinámica del intercambio. Para algunos niños, su posición dentro de una familia puede ser tal que la búsqueda de un lugar importante entre sus compañeros adquiera la intensidad de una auténtica batalla por la superviven-

cia. Para otros, la experiencia de que los adultos nunca les nieguen nada, hace que la resistencia de sus compañeros sea un inesperado disuasivo, al que tienen que aprender a enfrentarse antes de seguir adelante. Para otros más, son tan importantes las ideas y el apremio de su organización y pensamiento sobre qué y cómo jugar, que no tienen tiempo ni paciencia para atender a nadie más.

Las personas en un aula se combinan poco a poco en cierto número de subgrupos, mientras el egocentrismo se adapta al afán social de encontrar unos acuerdos mutuamente satisfactorios. Un niño de cinco años, que es el mayor de tres hermanos, puede sentirse encantado de ser el "bebé" de la "mamá" de cinco años, cuya mandona hermana nunca le da una oportunidad. El pequeñín tímido y no agresivo puede sentirse muy feliz al adoptar un papel subordinado, mientras se le invite a jugar, y mirar con admiración al seguro y enérgico compañero de cinco años, que sabe todo lo que hay que hacer. El niño que insiste en ser el doctor encuentra pacientes bien dispuestos; el piloto de avión halla fácilmente una tripulación obediente y pasajeros. Por ello, la elección de amigos no sólo es cuestión de proximidad, intereses comunes o el mismo sexo. En gran medida, se trata de que los niños satisfagan mutuamente sus necesidades más profundas. La influencia de la vida interior, de la vida de la fantasía, es poderosa en este punto de elección de compañeros de juego y tema de juego.

Pero las continuas experiencias vitales de los niños entre sí tienden a alterar las expectativas de adaptación. El niño tímido de principios de año puede mostrar una mayor autoafirmación conforme va sintiéndose más seguro en el ámbito escolar. La admiración puede convertirse en envidia y luego en afán de emulación, en cuyo caso ya no estará dispuesto a seguir siendo un pasajero: ¡deseará un autobús o un avión propio! Y así empieza una nueva ronda de interacciones. Éste es el proceso que se desarrolla durante gran parte del año de jardín de niños, cuando los niños amplían o limitan sus inquietos egos sociales para satisfacer las insistentes necesidades de otros en una vida de juego que todos ellos necesitan y desean. La lucha por el liderato puede volverse muy intensa, sobre todo entre cierto tipo de niños, todos los cuales tienen algo que ofrecer. Una de

las consecuencias de esto, en el hogar, es que los niños y niñas de este año pueden liberar esta tensión orinándose en la cama durante el periodo en que empiezan a competir por un puesto de predominio entre sus compañeros.

Desde luego hay niños que prefieren jugar solos durante gran parte del tiempo, o solo con otro niño, y que evitan las batallas centrales por el poder. Esto no necesariamente es una conducta enfermiza. Igualmente podría deberse a su personalidad. No todo el mundo es extrovertido y abierto, ni todos necesitan serlo. El aspecto importante no es el número de amigos o el drama del conflicto, sino la capacidad de un niño para sentir afecto y buscar amistad, así sea con un solo niño en una serenidad no perturbada por los demás. Pero el niño de cinco años que no tiene ningún amigo debe ser vigilado cuidadosamente, sobre todo si, al mismo tiempo, se lleva muy bien con los adultos. Probablemente, un diálogo con su maestra sea el mejor modo de arrojar luz sobre las causas de esta peculiaridad.

LOS NIÑOS NECESITAN APOYO MIENTRAS SE ESFUERZAN POR CRECER

Tratar de ver al hijo propio como un ser social que se enfrenta a realidades sociales demanda un cambio de la perspectiva parental, no siempre fácil. Pero probablemente sea un requisito básico para dar al niño el mejor apoyo y guía necesarios para resolver las cosas por sí mismo. Para muchos, el año del jardín de niños es el principio de lo que continuará siendo respuesta personal a sus propias experiencias, un estilo de funcionamiento en que los padres desempeñan un papel cada vez menor pero, a pesar de ello, importante. Conviene recordar que los niños reciben en sus experiencias tanto profundas satisfacciones como conflictos y, de hecho, no hay mayor satisfacción para un niño que resolver por sí mismo un conflicto. Los niños pueden regresar a casa después de jugar en la escuela contentos y con una fuerza personal que les son favorables. Pero en los días malos buscarán en sus padres comprensión y seguridad, o bien recurrirán a sus padres como alternativa para enfrentarse y resolver el problema verdadero. El padre que aconseja a su hijo que

“no juegue con los otros niños si lo fastidian” deberá asegurarse de que este consejo es en verdad útil. El padre que siempre está seguro de que su hijo es quien tiene la culpa de todas las riñas probablemente no sea realista, así como el que supone que otro niño es quien siempre tiene la culpa (o que no está “bien educado”).

Para la mayoría de las personas, en algún tiempo y lugar, existe la posibilidad de afirmarse lo suficiente para ser líder en una situación determinada. La oportunidad depende, en parte, de uno mismo y en parte del grupo particular con el que uno se relaciona. En un grupo escolar de tamaño adecuado, siempre hay niños que satisfacen las necesidades de otro, salvo aquellos niños que simplemente no saben cómo adaptarse entre personas de su edad y necesitan más ayuda que la mayoría. Es aquí donde una maestra tiene mucho que ofrecer a los niños que están en perpetua lucha.

LA MENTE SE AMPLÍA EN UN BUEN JARDÍN DE NIÑOS

La vida en el jardín de niños no es sólo un asunto de relación emocional y social. Como ya se indicó antes, puede y debe ser, asimismo, intelectualmente estimulante. Los niños tienen clara conciencia de este aspecto de su preparación escolar y también del conocimiento de la maestra. Un niño volvió del jardín de niños al hogar y describió un paseo por el parque durante el cual recogió bellotas y las llevó a la escuela. Sus padres le preguntaron si sabía de dónde procedían las bellotas, y él respondió: “Sí, de la hierba”. Su padre le explicó la relación de las bellotas con el roble y la razón de por qué entonces se las pudiera encontrar. El niño escuchó con interés y luego comentó, prudentemente: “Si la señora Wilson [la maestra del curso anterior] fuera mi maestra, nos habría dicho todo eso, pero creo que la señorita Harrison no lo sabe”.

El contenido intelectual se desarrolla en el jardín de niños por medio de muchas actividades dirigidas por la maestra, específicamente tendientes a los procesos mentales y a la recabación de datos, así como mediante el apoyo de los juegos infantiles. Por ejemplo, las discusiones que estimulan el pensa-

miento suceden regularmente en un buen jardín de niños. A menudo son simples intercambios de información. No menos seguido, son tanteos de un nuevo terreno, que siguen a una expresión de curiosidad de uno o unos niños. En la discusión siguiente el razonamiento se relacionó con la toma de decisiones, práctica, y la preferencia subjetiva cedió ante la lógica objetiva:

Toda la clase había hecho pasteles, y se los comerían a la hora del jugo. La maestra preguntó a los niños qué preferían tomar primero: el jugo o los pasteles. (Esta maestra generalmente hacía participar a los niños, cuando era posible, en la organización del grupo.) Después de varias expresiones de gusto personal, una niña muy pequeña se llevó las palmas con su razonamiento: "Creo que debemos tomar primero el jugo porque el pastel es muy dulce, y el jugo no es tan dulce, y si tomamos el jugo después del pastel, no nos sabrá bien, y ya nadie querrá beberlo". La clase votó, unánime, por tomar primero el jugo.

En muchos jardines de niños se alienta a los párvulos a dar sus versiones acerca de las experiencias del grupo o las que han tenido fuera de la escuela. La oportunidad de hacer esto fortalece no únicamente el ego sino también el sentido de secuencia narrativa, indispensable para seguir los detalles de un cuento a través del laberinto de la letra impresa que después se leerá. Los siguientes cuentos dictados por los niños a su maestra y luego pegados a una pared del aula procedían de un viaje de toda la clase al Parque Battery de la ciudad de Nueva York. El primero presenta a dos niños, Sam y Hank, batallando con los conceptos de tamaño y perspectiva, así como con la variedad de los detalles:

"Hemos visto la Estatua de la Libertad", dijo Sam. "Era muy pequeña, porque estaba muy lejos", dijo Hank. Sam estuvo en la Estatua de la Libertad antes de ir a la escuela, y dijo: "Es grande cuando se está cerca de ella". Hank dijo: "Vimos un antiguo fuerte que están convirtiendo en algo distinto". "Caminamos alrededor del fuerte y cuando vimos una ventanita, entramos en él", dijo Sam. "Vimos hombres trabajando dentro de la ventana."

"Camino al parque vimos la estatua de un águila", dijo Hank. "Era enorme, más grande que un águila viva. Había muchos muros grandes de cemento con nombres en ellos."

"Mientras íbamos caminando vimos remolcadores, barcos y no sé qué más", dijo Hank. "Y luego fuimos al parque y trepamos a los árboles y tomamos jugo."

En fecha posterior, la maestra aprovechó estas observaciones para dar mayor información, por medio de libros e imágenes, a todos los niños acerca del tráfico del río, que consideró más apropiado para mayor estudio, en esta etapa de los niños, que la información acerca de los fuertes y sus propósitos, o la construcción de un monumento. Al mismo tiempo, reconoció que el robustecimiento de una secuencia narrativa también se desarrollaba para los niños cuyo contenido no estaba cargado de información, como el de Sam y Hank, aun cuando todos se hubieran inspirado en el mismo viaje:

Katherine y Ellen: "Lo que hicimos en el Parque Battery"

Para el viaje, fuimos en autobús. Fuimos a la estación de bomberos y vimos la Estatua de la Libertad. Ellen y yo dijimos: "No suban hasta la antorcha o el brazo va a empezar a moverse, por el peso de la persona, pues ya se está moviendo. Luego, el brazo estará bien detrás de su cuerpo y si miras atrás no puedes ver el brazo porque se cayó al mar. Y nadie sabe si se quedó en el mar".

De todos modos puede haber un guardia, por si alguien llega. Todavía se puede subir a la Estatua de la Libertad, pero no a su antorcha, sino a la parte baja del brazo.

En esta versión intervinieron sentimientos además del pensamiento, pero el último fue de puro pensamiento:

Martin y Paul

Fuimos al Parque Battery e hicimos una trampa para niños y niñas en la jaula de los monos. Tendimos unas cuerdas en las distintas áreas de la jaula de los monos. Cuando alguien entre en la jaula de los monos, nosotros lo amarramos. Tratamos de matarlos, pero se escaparon. Fuimos y capturamos más prisioneros en nuestra trampa.

Y, desde luego, están las revelaciones del juego de los niños, y los comentarios, que dan a la maestra ciertas claves de las necesidades de apoyo y ayuda por medio de experimentos, viajes, imágenes, libros, películas o cualquier otra cosa. Por ello, una maestra de jardín de niños que oyó a unos niños hablar sobre

quién llevaba tenis y quién otros zapatos preparó tranquilamente una gráfica, con dos columnas puestas en cuadros de dos pulgadas: sobre una columna había un cuadro, dibujado por ella misma, de un tenis; sobre la otra, había el dibujo de un zapato normal. Sacó de su armario unos círculos de papel, de colores brillantes, engomados. A la hora del almuerzo, sentó a los niños a su alrededor y sugirió que cada niño que llevaba tenis pegara un pequeño círculo rojo en uno de los cuadros, en la columna correspondiente, y que cada niño con zapatos normales pegara un círculo en el cuadro de la columna indicada. Con el tiempo, los círculos pegados se volvieron líneas, y empezó a notarse cierta emoción cuando se vio que los tenis iban "ganando". Pero hubo que comprobar esto, por lo que la cuenta de los círculos de los tenis se comparó con el monto de círculos de los zapatos. Ese día, en realidad, había más tenis que zapatos normales en el jardín de niños. Luego los niños contaron todos los círculos rojos que había en la gráfica y compararon su número con una cuenta de ellos mismos, y vieron que las sumas coincidían. Por lo tanto, como eran cinco, los niños con zapatos normales tomaron la ruidosa resolución de llegar con tenis al día siguiente.

LLEVAR COSAS DE LA ESCUELA A CASA

Los jardines de niños tienen una ya larga tradición de artes y oficios, de la que brotó la costumbre de que los niños llevaran a casa sus creaciones para mostrar "lo que hoy hicimos en la escuela". Esto aún ocurre, en mayor o menor grado, dependiendo de la escuela. Pero hoy es probable que participen dos diferentes tipos de productos. Uno de ellos es el artículo generalmente prefabricado, en apariencia terminado, que se hace a propósito de unas vacaciones u otra ocasión especial, como el Día de Acción de Gracias y el pavo, la canasta de Pascua llena de huevos, y los regalos del día de la madre. A menudo son encantadores modelos hechos de papel, habitualmente concebidos y organizados por adultos, y a veces hasta ejecutados por adultos para los niños que no tienen la suficiente coordinación para trabajar limpiamente, y llevados a casa, en triunfo, por los niños obedientes que siguen las instrucciones de la maes-

tra. Hoy, pocas maestras de jardín de niños creen que el uso de materiales por los niños debe limitarse a esos proyectos controlados, en que la capacidad de seguir instrucciones y la etapa de coordinación de los niños son los elementos clave que conducen al éxito. Muchas prefieren hacer pocas veces, o ninguna, este tipo de cosas, y en cambio les gusta dar rienda suelta a la originalidad e imaginación de los niños, para espolear sus capacidades individuales de coordinación y habilidad. Pero las maestras temen que los padres supongan que no ocurre nada en el jardín de niños a menos que los niños lleven algo a casa para mostrar "lo que hoy hicimos en la escuela".

Debe ser obvio que mucho puede pasar, y pasa, en un jardín de niños centrado en los principios del desarrollo infantil. La evaluación de todo programa debe ir unida a influencias más sutiles y trascendentes que los productos gratamente sencillos que nos recuerdan nuestros propios días de inocencia en el jardín de niños. Nadie duda que a los niños les gusta aprender técnicas para pegar, contar, cortar y coser, y que les agrada llevar cosas a casa para que las admiren sus padres. Pero éste es un aprendizaje periférico durante su sexto año de vida. Los padres deben esperar mayor profundidad en la enseñanza de los niños, aun durante esta etapa.

El segundo tipo de producto es la pieza concebida y ejecutada por el propio niño. A veces hay ayuda de algún adulto, como cuando una maestra enseña a un niño cómo sostener una sierra para cortar mejor, o cuando la maestra ofrece al niño una jarra vacía para que pueda mezclar sus colores y obtener el tono deseado. Pero aunque este tipo de ayuda facilita el esfuerzo del propio niño, no lo controla, y a menudo no hay resultados tangibles que llevar a casa. Pero cuando los hay, y son creación propia del niño, es probable que los padres consideren que hay algo especial en eso, y también en el niño, que ha hecho esa cosa maravillosa. Y en realidad así es.

Sin embargo los niños no necesitan ni desean un elogio efusivo e incondicional por todo lo que hagan o lleven de la escuela a casa. Como los adultos, también ellos tienen sus días malos y sus días buenos, sus productos mejores y peores. Por experiencia saben que algunas cosas salen mejor que otras, y el elogio incondicionado a todo esfuerzo los confunde y obstaculiza el

LLEVAR COSAS A LA ESCUELA

Los niños a menudo invierten el proceso de llevar y traer, y llevan cosas de la casa a la escuela. A veces se quejan de que la maestra no los dejó jugar con sus cosas, o que no las utilizó para toda la clase, o que otros niños las tomaron o las estropearon. Los padres deben reconocer los varios posibles significados que hay tras este tipo de reacción. Primero, es importante saber por qué un niño desea llevar cosas a la escuela, lo que el niño a veces no sabe expresar fácilmente, aunque por lo general sí está consciente de sus motivos. Su razón puede ser lógica y absolutamente válida. Por ejemplo, necesita la cuerda, el sombrero o la caja como ayuda para algún juego en que participa con otros, o desea que toda la clase oiga su nuevo disco o vea su nuevo libro. Esto puede ser razonable desde el punto de vista del niño, pero no válido, como cuando los niños llevan cosas para "sobornar" o impresionar a otros para que les permitan jugar. Es este último tipo de motivación el que debe ser materia de reflexión para los padres. Puesto que ni sobornar ni impresionar son soluciones permanentes al obstáculo natural para hacer amigos, la maestra puede pedir al niño que guarde en su casillero lo que haya llevado, para que pueda ayudarlo a enfrentar escollos presentados por otros niños, en forma más básica que soborno y presunción. Los padres están obligados con sus hijos a ser francos al reconocer inclinaciones de este tipo, y pedir una cita con la maestra para decidir, juntos, el mejor modo de enfocar el problema. Los padres no deben sentir vergüenza acerca de la conducta no perfecta de su hijo. Cada maestra sólo tiene niños imperfectos en su aula, por maravilloso que en otros aspectos puedan ser.

La maestra también podría prohibir jugar con cosas llevadas de casa por razones que no tengan nada que ver con el niño en lo personal. Podría ocurrir que las maestras creyeran que lo que un niño lleva de casa no es una contribución constructiva ni para él mismo ni para la dinámica de la clase. Un ejemplo extremo puede ser el de los juguetes y juegos bélicos que, en opinión de algunas maestras, exacerbaban la violencia existente, que los niños perciben, en el mundo de los adultos y que —en

opinión de los maestros— no necesita refuerzos. Esta opinión merece cierta atención. Hubo un tiempo en la educación temprana de los niños en que el mundo adulto de violencia, guerra y delincuencia no entraba diariamente en la sala de todos los niños, a través de los medios de comunicación. Por entonces, se consideraba apropiado permitir que los niños llevaran los útiles que desearan para realizar las fantasías normales de la niñez, que incluyen agresión; hostilidad, afán de poder, temores, rivalidad, etc. A menudo podía ser útil para un niño tímido sacar su pistola y sentirse más valiente al enfrentarse a niños no más grandes, pero sí más decididos que él. A quienes se dejan dominar por la ira, de modo que un juego constructivo se les dificulta, no parece hacerles daño un cierto desahogo de fingida violencia. Pero con la llegada de la televisión en una época de interminables crisis de los asuntos de los adultos, los niños se dan cuenta demasiado pronto de la violencia y el sadismo como un estilo de vida adulta, sin suficiente base de comparación con el aspecto constructivo de las relaciones humanas. Aunque, desde luego, tengan como modelos a sus familias, la experiencia en el interior de la familia necesariamente incluye castigos e ira, así como amor y ternura, y en la mente del niño pequeño el equilibrio aún no es muy claro. Las fantasías infantiles de desquitarse o de lograr el poder son completamente normales. Pero el niño de hoy ve la calidad desenfrenada y primitiva de su fantasía actuada como una realidad apropiada en el mundo de los adultos; sus fantasías de ira o de temor son realizadas y glorificadas por adultos en la pantalla de televisión y por los informes noticiosos, como si no hubiese alternativa. Por tanto, hay una línea indefinida entre la racionalidad y la fantasía a la que se enfrenta cada niño que crece en una época de difusión masiva de los horrores inventados por el hombre contra el hombre. Es necesario que alguien con autoridad diga al niño con firmeza y en tono convincente: "La violencia no es el único camino".

Otra razón más para que una maestra pueda declarar prohibida una cosa llevada del hogar, acaso sea el número de libros, discos, juguetes y juegos llevados de casa que reflejen poco juicio de parte de adultos bien intencionados. Las cosas que se venden para niños con frecuencia fueron diseñadas para atraer a los adultos a que las compraran. Los abuelos y los tíos solte-

dos de los estantes, tendrán que dejar de jugar con ellos hasta que se acuerden mejor". Pero el drama que se dirá en casa es el siguiente: "Jackie y Harry jugaron con los bloques, pero la maestra no me lo permitió *a mí*".

LOS CUENTOS DE LA ESCUELA

Los cuentos de la escuela siempre deberán escucharse con un oído pendiente de la fantasía y con el sentimiento que colorean los hechos. Los niños no dejan de ser egocéntricos, ni de modificar un poco las cosas para presentarse ellos mismos bajo una luz favorable. A menudo tienen razón, y lo que dicen es completamente verificable. Pero toda queja de la escuela que es motivo de preocupación deberá verificarse con la maestra, porque suele haber dos lados de una misma historia. A veces una maestra ajetreada, como una madre ajetreada, puede no advertir cada detalle de lo que ocurre, y un niño puede llegar a casa con un rasguño o un moretón para el que la maestra no tiene explicación. Pero, en términos generales, las maestras sí conocen a sus niños y pueden aclarar muchas cosas que los padres necesitan saber, siempre que el padre no haya desalentado a la maestra, atacándola sobre la base de la versión no comprobada del niño.

Las maestras tienen, a fin de cuentas, el mismo problema. Oyen muchos detalles acerca de la vida hogareña de los niños, que aprenden a tomar con una pizca de desconfianza. Saben que un episodio incomprensible puede parecerle una costumbre al niño. Comprenden cómo los temores de un niño amplifican la importancia de un hecho tan común como una riña familiar, o cómo una momentánea expresión de desaliento puede ser tomada como señal de desastre permanente. También saben que un niño puede decir: "Mi mamita no quiere que hoy yo juegue afuera", cuando lo que quiere decir es que preferiría seguir dibujando, o le preocupa la competencia en el tobogán. Sin una nota de los padres, las maestras tienen que utilizar su sexto sentido para que las ayude a aplicar su buen juicio acerca de toda una variedad de cuentos y confidencias.

LAS ENTREVISTAS

La práctica de las entrevistas entre maestra y padres ha existido más tiempo en el jardín de niños que en otros niveles escolares, y éstas son valiosas y útiles para maestras y padres cuando saben aprovecharlas con inteligencia. Las boletas de calificaciones tienen carácter restrictivo y de juicio y, por ello, son injustas para los niños que están en un proceso aún inconcluso. En realidad nada puede compararse con una charla sincera entre dos personas que son las que más ven y tratan al niño. Pero esa entrevista requiere confianza y buena voluntad. Padres y maestros son seres humanos, proclives a la habitual gama de respuestas humanas. Su "inversión" en el niño que comparten puede ser de distinta intensidad, pero no necesariamente de distinta sinceridad, y cada parte debe suponer la buena fe de la otra. Tal vez no se pongan de acuerdo, aplicando su criterio como adultos sobre lo que más conviene a un niño, pero ambos desean "lo mejor" para él. Cada quien desea tener éxito; de hecho, cada quien necesita tener éxito para justificar su papel de padre o de maestro.

Padre y maestro tienen mucho que ofrecerse. Lo que un padre no puede saber acerca de un niño es cómo les parece a los demás: a otro adulto, a niños de su propia edad, a los desconocidos (como el prefecto de la escuela), a los niños mayores que ayudan en el jardín de niños, etc. Y los padres tampoco saben con seguridad cómo reacciona su hijo cuando se enfrenta a un desafío inesperado, a la resistencia de otros, a la competencia por el liderazgo, al rechazo de sus ideas, a la oportunidad de tomar decisiones por sí solo, o a las decisiones de alternativas deseables en nuevos campos de experiencia. La situación de grupo es desconocida para el niño pequeño, y él la "toca de oído" conforme se involucra cada vez más en ella. Todo esto lo ve la maestra y, si es buena maestra, no hace un juicio sobre el niño sino que trata de ayudarlo a realizar lo que le resulta más satisfactorio, sin permitirle que viole los derechos de los demás. Una expresión frecuentemente oída en el jardín de niños es: "No puedo permitirle hacerle eso a él, y tampoco le permitiría a él hacértelo a ti".

Sin embargo, las maestras necesitan el conocimiento que un padre y sólo un padre tiene, y lo agradecen. Las maestras a menudo se tranquilizan al descubrir que la niña tímida que han estado observando durante semanas, en el hogar es capaz y una lideresa, pero que siempre necesita cierto tiempo para probar nuevas situaciones. Las maestras se alertan cuando uno de los padres le confía una historia de temores del niño, o una serie de acontecimientos traumáticos que lo alteraron, o una relación especial con un hermano que explica su conducta con los niños más pequeños. Se alegran de saber cuáles niños se preocupan por encontrarse en un baño nuevo, a quiénes no les gusta el ruido, a quiénes se les ha enseñado a no ser desordenados, cuáles se inclinan a largos periodos de juego concentrado en el hogar, cuáles no tienen amigos en su vecindario, quiénes tiene padres que esperan demasiado de ellos, y quiénes se han fijado por sí solos expectativas irrazonables. Están tan interesadas en conocer a los niños que han insistido en sus preguntas acerca de las letras y el deletreo hasta que se han enseñado por sí solos a leer, como en conocer a los niños que aún son incapaces de escribir su nombre.

¿DEBEN ASISTIR AL JARDÍN DE NIÑOS?

Hay padres que apoyan las investigaciones y la exploración de sus hijos hasta el punto de tener en su casa muchos materiales de jardín de niños, y dudan del valor de enviar a sus hijos a la escuela a hacer lo que ya hacen en su hogar. Cuando esto es así, bien puede haber una razón para dar a un niño que ha estado en la guardería un "año sabático".² Por otra parte, si recordamos el modo en que se emplean los materiales, podremos ver que el mismo enfoque puede servir a un contenido muy distinto, por lo que tanto la casa como la escuela pueden extender los intereses y el conocimiento de un niño sin que se traslapen demasiado. Pero se debe tener en cuenta que las actividades sin otros niños no son tan plenamente satisfactorias para el niño, como la oportunidad de compartirlo todo con sus compañeros.

² John Levy y Ruth Monroe, *The Happy Family*, Alfred A. Knopf, Nueva York, 1938.

La calidad especial del intercambio íntimo que pueden desarrollar entre sí un adulto y un niño no debe convertirse en el único medio de aprendizaje para el niño. Donde el padre actúa como maestro, hay que asegurarse de que el niño también disponga de compañeros de juego. Además se debe considerar que el tipo de enfoque en los niños, el cual siempre está presente y alerta a sus múltiples necesidades, debe ser, al mismo tiempo, objetivo y libre de angustias por lograr algo, algo que tal vez sea más difícil para los padres que para los maestros. De cualquier modo, ya sea que se queden en casa o asistan a una escuela pública o privada, los niños en este nivel de madurez necesitan más experiencia informal que formal, un estilo de aprender más concreto que abstracto y una oportunidad de funcionar independientemente en un medio que a la vez sea seguro y estimulante. Se les debe dar rienda suelta a su imaginación, además de ofrecerles desafíos realistas. Y, lo más importante: se debe preservar su apertura a lo que el mundo les ofrece, de modo que se vuelvan y sigan siendo aprendices entusiastas y autogestivos.

VI. ASPECTOS DEL DESARROLLO DE NIÑOS DE SEIS Y SIETE AÑOS

SEGÚN la sabiduría popular, en la medicina, en la enseñanza moral y religiosa, así como en la educación, siempre se ha convenido en que los siete años marcan un punto de cambio en la vida del niño. Las madres se dan cuenta de ello porque los niños ya no lloran tan fácilmente y parecen menos vulnerables a la ronda de desórdenes físicos que preocupan a las madres de niños más pequeños. La escuela ha entrado a formar parte del panorama general, con mayor frecuencia, durante el séptimo año. Los filósofos hablan de los siete años como un momento en que el niño ya está formado. "Lo que es a los siete, lo será a los setenta", dicen, y esto, en gran medida, es verdad. Las personalidades ya están claramente definidas en áreas de constancia, como el ritmo al cual el niño hace las cosas, y su temperamento, que puede ser optimista, intenso, exagerado, fácilmente irritable, blando o modelo de paciencia. En el aspecto moral, los niños de siete años ya tienen nociones claras del bien y el mal. Pero los valores y las creencias pasarán por muchos cambios, y aun tienen que aprender múltiples técnicas para vivir. Lo que les aguarda en el camino del desarrollo es lo bastante distinto de lo anterior, para requerir una reevaluación del papel de los padres.

LOS AÑOS INTERMEDIOS: DE LOS SEIS A LOS DOCE

Los años de la primaria forman parte de los más inclusivos años intermedios de la niñez, en que ocurren cambios de carácter emocional, social e intelectual, en una corriente continua hacia la asimilación de los modos de pensar y comportarse de los adultos. El progreso es desigual, hay muchos retrocesos, y regularmente ocurren desgracias. Sin embargo, en ese periodo, es decir, entre los seis y los doce años, podemos ver tres impul-

tos generales. Uno de ellos se dirige hacia una creciente facilidad de las capacidades físicas y neurofisiológicas, aunque no ocurran cambios corporales espectaculares antes de que termine el periodo. Una segunda corriente consiste en una inequívoca liberación de la influencia del hogar hacia una mayor influencia de los compañeros. Y una tercera es el aumento constante de la capacidad de pensamiento lógico, conceptualización y empleo de simbolismo, más cercano al estilo del adulto que al del niño. Al mismo tiempo, los años intermedios son años en que se forma el carácter y se consolidan los rasgos de personalidad, años en que hay un gran interés por aprender, una enorme curiosidad y un enorme impulso hacia la aventura independiente. Pero, como veremos, los niños de seis y siete años tienen ligas sólidas con los niños de cinco años que ellos fueron, así como con los de ocho que llegarán a ser.

LOS AÑOS DE PRIMARIA

El crecimiento que ocurre en los niños de seis y siete años los impulsa hacia una marcada declaración de individualismo y una existencia psicológica separada, mientras aún son niños en los hogares paternos. Esto se revela inicialmente en dos aspectos: uno de ellos es la resuelta afirmación, de parte del niño, de su derecho a la intimidad, que muchos niños exigen colocando un letrero en la puerta de su dormitorio, que dice, sin ceremonias: "¡No molestar!" (A veces el letrero está decorado con flores y dibujos, pero su mensaje es el mismo.) El otro es cierto grado de introspección, que bloquea muy eficazmente a los adultos. Sin ser abiertamente desobedientes, en realidad mostrándose agradables y serviciales, simplemente ponen oídos sordos cuando les conviene. Al ocurrir estas cosas, es claro que los niños han entrado en los años intermedios de la niñez, época en que sus propios intereses y participaciones son mucho más apasionantes para ellos, que nada que sus padres puedan sentir o decir.

El "estiramiento de la cuerda", que se ha mantenido durante muchos años, adopta ahora atributos específicos, el primero de los cuales es la cambiante respuesta a los padres como autori-

dades. En sus primeros años, el niño recibía con agrado y encontraba seguridad en la autoridad de sus padres. Los citaba como ley, y nunca dudaba de su omnipotencia. Cuando decidía resistirse, lo hacía en un directo gesto de desafío, como correr apartándose de ellos o decir "no", para finalmente resolverlo todo con un reconocimiento común de la autoridad del padre. A los seis y siete años, los sentimientos de necesidad ceden el paso a la sensación de "yo puedo hacerlo". El niño ya no se rebela audazmente como desafío a la autoridad reconocida. Ahora, empieza a defender sus derechos y a discutir. Está muy preocupado por la idea de que se le haga justicia, lo que es consecuencia natural de una mayor conciencia de sí mismo como persona separada de sus padres, y quiere exigir sus derechos. Su percepción de los adultos cambia, de ser una autoridad indiscutible a ser una menos absoluta, a la que se puede engañar un poco, lo cual aumenta ligeramente la autoestima. Puesto que se está poniendo a prueba una nueva relación con los padres, los niños a menudo se muestran beligerantes y, al mismo tiempo, a un paso de las lágrimas. Y sin embargo, pelean por aquello a lo que se sienten con derecho, diciendo, durante las peleas: "¡No eres mi jefe!"

No obstante, ese cambio no es más que un leve movimiento preliminar de los fundamentos de la dependencia, y difícilmente un gran paso hacia la vida independiente. Puede ser útil saber que los niños de seis y siete años empiezan a pedir tanto una participación igual, o menos desigual, en su crianza, de lo que antes era costumbre. Y aumentarán sus demandas al transcurrir los años. Los niños de seis y siete años parecen estar jugando con la idea de que, con el tiempo, podrán actuar como el propio padre, lo que constituye un paso en la dirección de asumir, por último, responsabilidad por su propia conducta. Aunque esto sea valioso para el desarrollo del niño, resulta desconcertante para sus padres. Ser adorados y necesitados, sentir la confianza y dependencia del niño pequeño son las recompensas, en la expansión del ego, por las incontables noches y limitaciones a la libertad personal que son el precio de la paternidad y la maternidad. Cuando se desvanece esta dependencia inerme y confiada, ha terminado una fase del papel de los padres, y muchas personas reaccionan con una incomprensiva

decepción al tener que descender un paso de tan gratificante posición.

En realidad, el niño de seis y siete años sigue identificándose con los padres, a los que aún quiere y a quienes todavía necesita, como modelos para imitar y como apoyo de su creciente independencia. Sin embargo, es lógico que si los niños empiezan a aspirar a la adultez, también los adultos deben empezar a parecer un poco menos que perfectos, pues de otro modo las metas de la propia adultez parecerían inalcanzables. Después de todo, los niños saben, por su relación subordinada con los adultos, lo muy imperfectos que ellos son. Por eso, el adulto que se enfrenta a un niño enardecido pero dispuesto a negociar puede permitirse abandonar su posición de superioridad, aunque obviamente no su buen juicio. Los adultos que escuchan el razonamiento de un niño, que reconocen con franqueza no saber algo o que confiesan haber cometido un error, ofrecen un modelo mucho más realista, y por ello mismo alcanzable, a los niños que hay en sus vidas. Como los adultos sí saben más y tienen la autoridad final, las fallas de su omnisciencia y su omnipotencia no deben dañar demasiado su respeto propio ni el afecto y la admiración básicos del niño, mientras se forja la nueva relación.

Ningún padre mantendría, a sabiendas, a sus hijos en un nivel de dependencia que hiciera imposible al niño actuar de manera autónoma al llegar a la edad adulta. Los problemas surgen porque este cambio, por desgracia, no surge en el momento de disposición o conveniencia de los padres, sino como respuesta a una continua maduración y a un plan secreto interno del niño. Los padres siempre son tomados por sorpresa cuando sus hijos intentan alterar el *statu quo*. Sin embargo, pese a la pérdida gradual pero continua de la intervención de los padres en la vida de un niño, la necesidad que el niño tiene de sus progenitores persiste durante muchos años.

Una forma significativa de necesidad infantil surge precisamente a los seis y siete años, cuando las nuevas áreas de funcionamiento independiente provocan y alientan la prueba de sí mismos y la experimentación. El padre que desea que sus hijos sean independientes y está dispuesto a apoyar las ambiciones de los niños, tiene que resolver algunos dilemas. Por lo general,

los niños de seis y siete años no tienen un sentido claro y objetivo de sus auténticas capacidades o defectos. Tampoco tienen experiencia suficiente para evaluar las capacidades y habilidades necesarias en las situaciones con que aún no están familiarizados. Deciden poner a prueba las habilidades físicas y los juegos que han visto practicar durante años a niños mayores, aunque no estén aún preparados para ellos. Piden privilegios antes de estar capacitados y, en realidad, no ven por qué no pueden intentar todo lo que les atraiga. Un niño de seis años que tiene grandes deseos de ver a un Santa Claus de tienda no vacilará en asegurar a su muy ocupada madre: "¡Yo puedo tomar solo el metro!" Por ello, es probable que sobreestimen lo que pueden hacer, ya que el afán de hacerlo es grande, insistente el deseo de independizarse de la ayuda de los padres, y no tienen ninguna experiencia. Si un padre abandona demasiado pronto la responsabilidad de contener unas aspiraciones demasiado ambiciosas, o renuncia al derecho de supervisar actividades que pueden tener resultados impredecibles, habrá el riesgo de que el niño acabe teniendo más autoridad de la que puede manejar y más responsabilidad por sí mismo y por sus acciones de la que debe tener. En lugar de volverse más competente a resultas de una buena adaptación, puede llegar a sentirse más inadecuado como consecuencia de repetidos fracasos. Además, con lo paradójico que es característico de la relación de los niños con sus padres, los padres que se muestran tolerantes sin sentido crítico, a menudo parecen al niño más indiferentes que benignos. Los niños aún no están listos para tener una independencia completa. Huyen del hogar, esperando, confiados, que sus padres los encuentren y los hagan regresar. Pero quieren poner a prueba su independencia y también su competencia, y esperan que sus padres sepan cuánto es demasiado y cuánto es lo correcto. Puesto que siguen aspirando a actividades y privilegios que no son capaces de resolver, será cuestión de evaluación y juicio constantes por parte de sus padres decidir si el niño tiene una probabilidad razonable de enfrentarse al desafío en cuestión, o si esto es realmente imposible. Lo que complica más las cosas es que el padre no siempre está seguro de lo que en realidad pueda realizar un niño sumamente motivado. Para colmo, si los padres apoyan las ambiciones de los niños,

serán unos padres magníficos y comprensivos a ojos de los niños; si se las prohíben, serán adultos crueles e injustos que tratan a su hijo como si fuera un bebé. Si los padres tienen en mente que el objetivo último del niño es una independencia basada en una verdadera aptitud, entonces será más fácil resolver la ambivalente posición de liberador, de protector-tirano, conforme traten de evaluar las auténticas habilidades y limitaciones del niño, en tanto apoyan su ambición de volverse independiente.

La aptitud debe acompañar a la independencia, y esa capacidad es la meta a la que los niños aspiran en sus años de primaria y después. Junto al "yo puedo hacerlo" surge una tenacidad, en verdad notable, en persistir en todo lo que desean aprender. Piénsese en los centenares de esfuerzos dedicados a aprender a atrapar una pelota, a hacer rebotar un balón, a saltar la cuerda y a atinar con buena puntería en ciertos blancos. Piénsese en el afán de utilizar en la misma forma los útiles que emplean los adultos. Desde luego, los niños de esta etapa (y de mucho tiempo después) muestran su persistencia básicamente al enfrentarse a cosas que les interesan, y pueden perder bastante pronto el interés en cosas que en un tiempo les atraían. Es típico de los niños de seis o siete años llegar a dominar alegremente ciertas tareas —tal vez lavar los platos, llenar el lavaplatos, o sacar la basura— sólo para rechazar toda responsabilidad por esta tarea en cuanto la dominan. Sin embargo, respecto de lo que consideren importante para ellos, seguirán utilizando y refinando su capacidad, como, por ejemplo, en los juegos de pelota.

La literalidad del niño de edad preescolar parece transformarse en esta etapa en una rigidez y sentido absoluto que pueden ser irritantes si no se los comprende. Las rutinas que los padres toman con suficiente flexibilidad son motivo de una solemnidad por completo desproporcionada a su importancia, cuando los niños las efectúan sin sentido del humor. Un niño de siete años se sentó a merendar a solas con su madre una noche, cuando todos los demás miembros de la familia estaban legítimamente ocupados en otras partes. En la familia existía la regla de que se esperaba para empezar a comer hasta que todos estuviesen sentados y ya listos. La madre se sentó después de servir a los dos y levantó el tenedor. El niño le dijo, en tono

acusador: "Se supone que debes esperar". Sorprendida, la madre contestó: "Pero somos los únicos esta noche, y ya estamos a la mesa". "Sí", dijo Mark, "pero yo todavía no he desdoblado mi servilleta." Este mismo niño, miedoso de nadar en el campamento un día de escuela, se valió de la sacrosanta rutina para evitar la alberca cuando tuvo oportunidad de hacerlo. Desde el campamento, trajes de baño y toallas mojados fueron enviados a casa el viernes para que se lavaran y secaran, con objeto de regresarlos el lunes. Pero Mark no asistió lunes y martes víctima de un catarro, y fue enviado de vuelta al campamento el miércoles, que era un día nublado. El niño comentó que no nadaría porque no había salido el sol, a lo que respondió su madre, optimista: "Pero el clima puede cambiar por la tarde y entonces, ¿por qué no llevas tu maleta con las cosas de nadar, por si acaso?" Él la miro con desdén y respondió: "Pero hoy no es lunes", y se negó a llevar su maletín.

Los niños de seis y siete años parecen estar edificando, con toda intención, una estructura en el inicio de su vida independiente. Esto no queda mejor ejemplificado que en la servil adherencia a las reglas de los juegos, que hace su primera aparición por esta etapa. Los niños menores se muestran alegremente descuidados hacia las reglas de un juego; se dejan llevar más por los impulsos. Pero los niños de seis y siete años tratan de enfrentarse a la vida en términos racionales y no por simple impulso. Un rígido compromiso con las reglas que les parecen importantes es el principio de esa racionalidad. Muy en armonía con el carácter de gran parte de la conducta de estos años intermedios, a menudo cuando se ponen a prueba nuevas pautas *fuera* del hogar, ocurre con los mismos niños de siete años, que no siguen una regla doméstica de colgar su ropa, pero participan en un juego de grupo con sus compañeros discutiendo con tanta intensidad acerca de las reglas que no les queda tiempo para el propio juego.

Tal vez porque hasta ahora los adultos han logrado "arreglar las cosas", y la vida probablemente ha tenido una cierta ordenada simplicidad para ellos, los niños de la primaria suponen que la vida se resuelve en términos de sí o no. Todo lo que necesita una solución debe tenerla, y sin duda toda pregunta debe tener respuesta. Presentan resistencia a la ambigüedad y a lo

que los adultos llaman flexibilidad. Se muestran renuentes a adaptarse a formas y elecciones inesperadas. Si conocen el camino hacia casa de la abuelita, no les interesa tomar otro, para variar.

Es probable que los niños se aferren a la pauta de ordenamiento predecible, que necesitan para sentirse seguros en la niñez temprana porque esto les da una sensación de control sobre su propio mundo ante su sentido recién adquirido de ellos mismos como separados de sus padres protectores. La creencia infantil en la magia del propio poder para controlar (si se desea con suficiente intensidad algo, se puede hacer que suceda) se debe, desde luego, a dolorosas desilusiones al hacerle frente con mayor claridad a la realidad y reconocerla en los años de vida dirigida por uno mismo y, por tanto, menos protegida. La posibilidad de que existan diversas soluciones, o la realidad de no haber solución en algunos casos, tiene que surgir entonces, y puede esperarse que la guía de los adultos evite el cinismo o la resignación fatalista.

Los niños de seis y siete años son grandes polemistas para aclarar las reglas y no se dejan desviar de las que han recibido de niños mayores o de adultos, sin embargo no se muestran renuentes a hacer trampa si con eso pueden ganar. Una vez que empieza el juego, ganar es terriblemente importante. No tienen espíritu deportivo y son malos perdedores. En una ocasión, la madre de un niño de siete años estaba visitando a la de una niña de casi ocho; de pronto los oyeron decir, en cuanto superaron la barrera de la distancia entre niño y niña: "¿Quieres jugar a las damas?" "Muy bien". "Yo hago trampa, ¿sabes?", dijo uno. "Muy bien, yo también la hago", dijo la otra. Y se pusieron a jugar.

Sin embargo los niños de seis y siete años se encuentran en ese punto de la vida en que empieza a operar lo que llamamos una conciencia. Antes de esa edad, los niños diferenciaban el bien del mal como algo asociado a elogios o castigos. Sabían lo que estaba o no permitido, pero les preocupaban menos las cuestiones morales que la reacción de los adultos a su conducta. Alrededor de los seis años, las advertencias de los padres empiezan a arraigar, y en los niños se desarrolla la culpa personal por hacer mal las cosas y la satisfacción por hacerlas bien.

Mientras esto ocurre, los niños saben perfectamente cuándo no están del lado de los ángeles, como los dos mencionados lo confesaron entre sí.

Al mismo tiempo, sus maldades tienen otro lado conmovedor, que tal vez pueda verse mejor en una práctica difundida y común de los niños de primero y segundo grados: confesarse dichas maldades. En apariencia, el hecho de que un niño le diga a otro que se ha portado mal no parece decente ni leal. En realidad, en el asunto no intervienen la decencia ni la lealtad. Pese a todas sus jactancias, estos niños aún se preocupan mucho por la opinión y la aprobación de los adultos. La internalización de las normas de los padres aún no se ha procesado lo suficiente para darles una seguridad apropiada. Aún desean y necesitan que los adultos importantes sepan que ellos, por sí solos, saben diferenciar el bien del mal. Por consiguiente, cuando un niño de primero o de segundo grado ve que un compañero viola las reglas, se siente impulsado a informar a la maestra, para que vea claramente que puede confiar en que él sí conoce la diferencia. A menudo, las maestras y los padres se horrorizan ante esta conducta porque infringe el tabú contra los "soplones" que forma parte de nuestro código moral. Pero todo lo que un egocéntrico alumno de primaria está pidiendo es el reconocimiento y la aprobación de los adultos que deben ver cuán bueno es. "Me alegra que sepas lo que se debe hacer", es lo que desea oír. También será de ayuda para que aprenda el código social si un adulto le da continuidad al asunto con alguna perspectiva que no entrañe un juicio: "Creo que a Juanito no le gusta que me hables de lo malo que es. ¿Por qué no me dejas observarlo en adelante, y yo contaré con que tú sabes lo que necesitas hacer?" Esta respuesta no tiene que ser sarcástica. Los niños están aquí en un verdadero vínculo. Necesitan apoyo a sus persistentes necesidades, así como un sentido de dirección para su conducta futura, los cuales deben provenir, simultáneamente, de la misma persona adulta importante para ellos.

Casi todos los niños delatan, en un momento u otro, entre los cinco y los siete años. Eso no rompe amistades (¡al menos no entre los niños!). Entre ellos parece haber un entendimiento común de que la delación no incluye mala voluntad hacia el delatado. Y, como en las trampas, reconocen la legitimidad de

una conducta abiertamente egoísta y autoprotectora. Dos años más tarde, en cuarto grado, la necesidad de esa aprobación de los adultos ha disminuido hasta el punto de que delatar a los compañeros es recibido con el mismo desprecio con que lo hacen los adultos. A esa edad la lealtad hacia los compañeros está por encima de toda consideración a la aprobación adulta, y el niño de cuarto grado que aún está dispuesto a delatar a sus compañeros probablemente sea un niño inseguro, con dificultades para relacionarse con los demás. Pero en primero y segundo grados la delación no es todavía el fenómeno antisocial que llegará a ser. Si se la toma como lo que es, los niños aprenderán los códigos sociales indispensables.

El periodo de formación de la conciencia podría caracterizarse como una época en que "el espíritu quiere, pero la carne es débil". La mentira y el robo se efectúan con gran sutileza, aunque con perfecta conciencia de su sentido social, y en formas muy distintas de la mentira y el robo preescolares. La mentira del niño de cuatro años tiene un elemento de confusión entre la fantasía y la realidad. Un niño de cuatro años al que se atrapa haciendo algo malo no sólo desea no haber empezado siquiera, sino que pasa fácilmente de ese deseo a la ilusión de que no lo hizo, y habla, muy convencido, de su supuesta inocencia; incluso teniendo las pruebas ante los ojos.

A los seis y siete años los deseos y la realidad están más claros, y no hay ilusiones acerca de las maldades. Los niños simplemente son prácticos, y la mentira es un recurso necesario si no se quiere provocar ira y castigos. Así, si un niño codicia algo que sabe que no es suyo y que no debe tomar, de momento se vuelve sordo a la hasta entonces minúscula vozecilla de la conciencia que hay dentro de él, cierra los ojos ante la realidad de la ley, toma lo que le gustó y lo disfruta. Sabiendo que esto está mal, también sabe que merece una censura. Pero prefiere el placer al dolor y así defiende su pecadillo con la mejor mentira que se le ocurre. No hay relación entre la moral de esta etapa de desarrollo y la moral adulta que esperamos que con el tiempo asimile. Sencillamente, los pasos a lo largo del camino están llenos de tentaciones, y es muy humana la lucha por resistir a la tentación. Los niños necesitan y desean ayuda, como lo mostrará el siguiente relato.

El padre de una familia de tres hijos usualmente vaciaba sus bolsillos sobre la mesa de noche, antes de retirarse. Llegó un momento en que tuvo la vaga sensación de que las monedas no coincidían con lo que apenas recordaba del día anterior. Se olvidó del asunto y supuso que estaba siendo más olvidadizo que antes. Pero cuando también empezaron a desaparecer billetes, además de moneditas, mencionó el asunto a su esposa, quien sugirió, tentativamente, que podría ser uno de los niños. Ninguno de los dos quería acusar a los niños, pero, aun si lo hicieran, ¿cuál de los tres podría ser? Con discreción y tacto preguntaron a los tres, y recibieron respuestas negativas. Sintieron gran alivio y se olvidaron del asunto. Pero un día la madre de una compañera de clase de la niñita de la familia, de segundo año, llamó para decir que un vecino había visto a las dos pequeñas de siete años fuera de la escuela, comprando abundantes caramelos. El vecino estaba seguro de que aquello interesaría a las madres. De pronto, fue claro para los padres de nuestro relato que sí había estado faltándoles dinero durante varias semanas; ya sabían a dónde había ido a parar y quién lo había tomado.

El padre y la madre hablaron entre sí y luego platicaron con la pequeña. Fiel al instinto de autoprotección de la niñez, ella mintió valientemente mientras pudo, pero como en realidad no fue capaz de explicar lo del dinero para comprar los caramelos finalmente "confesó". Su padre sintió curiosidad por cómo había logrado engañarlo, pero la niña aclaró que la cosa había sido bastante fácil, dadas las costumbres del papá. Los padres le hablaron acerca de la dificultad de resistir la tentación, y de que la comprendían. También le hablaron sobre el mal efecto de los caramelos sobre los dientes y le dijeron que quizás ya había llegado el momento de darle una discreta suma fija, si prometía no gastarla toda en caramelos. Por último, le dijeron que quienes viven juntos, en familia bajo un mismo techo, deben en todo momento sentirse seguros de sus posesiones; que no estaría bien que sus hermanos mayores tuvieran que guardar todas sus cosas, ni que ella se preocupara por quién le tomaba las suyas. Subrayaron a la niña lo importante de que cada miembro de la familia pudiera confiar en los demás, y le pidieron tratar de recordar eso cada vez que sintiera una tentación.

La plática terminó con una nota de perdón y buenos augurios, y durante varias semanas el dinero del padre (que ahora lo contaba cada noche) se mantuvo intacto. Pero varios meses después volvió a faltar dinero, esta vez también de los muebles de los hermanos mayores. Los padres llamaron directamente a la pequeña, para exigirle cuentas de la mala noticia. Esta vez la niña no mintió. Miró directamente a los ojos a sus padres, y le dijo al papá, en tono acusador: "¿Por qué dejas por allí tu dinero? Ya sabes que soy una ladrona, y entonces, ¿por qué no guardas tus cosas donde yo no pueda encontrarlas?" Los padres se quedaron sin aliento, pero no comprendieron el mensaje. Los niños de siete años dicen: "Denme ayuda mientras estoy luchando y no hagan demasiado grande la tentación."

Tal es la realidad de esta etapa de la niñez. Es la razón por la que los maestros de los niños de primero y segundo grado tienen que enfrentarse a problemas de robo en cualquier tipo de barrio en que enseñen. Las maestras prudentes no dejan sus bolsos sobre sus escritorios, ni nada que pudiera ser irresistible para unas conciencias nacientes pero todavía débiles. Y los padres harían bien en practicar esa misma costumbre. La verdadera moral se desarrolla poco a poco. No se basa en el temor al castigo sino en la atención a los demás. Durante largo tiempo esta norma parece extrañamente ajena a los niños y a sus sentimientos egocéntricos. Pero su avance normal hacia la madurez y su confianza en sus padres los ayudan a asimilar a tiempo esas normas y a desarrollarse hasta convertirse en seres humanos socialmente responsables.

Hay otro tipo de conducta que ciertos padres creen que cae dentro del terreno de la moral y la conciencia, pero que no lo hace desde el punto de vista de la salud mental. Es el ámbito del interés en el sexo y los juegos sexuales, algunos de los cuales existen en esta edad como existen casi desde que se dan los primeros pasos. Para la mayoría de los niños, ese interés y ese juego tienen connotaciones completamente normales. Para el niño emocionalmente sano, el interés en las cosas del sexo es una pequeña parte de una gama creciente de intereses y habilidades. No sería realista esperar que un niño de inteligencia normal no tuviera conciencia, desde muy temprana edad, de la existencia de dos sexos, y que de allí pasara a captar la realidad

de que una combinación de los dos, en la edad adulta, conduce de alguna manera al nacimiento de un nuevo ser. ¿Cómo alguien que se enterara de este milagro dejaría de quedar impresionado y de sentir curiosidad por cómo ocurre? Los padres necesitan reconocer el carácter persistente del interés de los niños en este aspecto vital del funcionamiento humano y estar dispuestos para las muchas ocasiones, en diferentes etapas del crecimiento, de dar a sus hijos información y profundizar sus conceptos al tiempo que éstos conforman sus actitudes hacia sus cuerpos y hacia las demás personas.

El niño motivo de preocupación es aquel para quien el interés en el sexo y los juegos sexuales adopta una persistencia y una repetitividad que evidencian una exagerada necesidad de los placeres del cuerpo, en tanto no ha explorado por completo las satisfacciones con los materiales y los otros niños. Debemos recordar que las experiencias corporales son las primeras en tener significado para todos nosotros y que las experiencias más allá del cuerpo representan una extensión de nosotros mismos, hacia poderes intelectuales y sociales. Al mismo tiempo, estas extensiones no reemplazan la experiencia de un cuerpo sano. El niño que depende enormemente de los placeres del cuerpo, en una época de su vida en que debiera estar aprendiendo a gozar de una variedad cada vez mayor de placeres, además de sus sensaciones corporales básicas, debe ser considerado especial. El hecho de que el niño siga dependiendo de su cuerpo para sentirse cómodo, o de que vuelva a esa dependencia una vez dejada atrás la infancia (cuando esa dependencia es realista), es señal de que se ha bloqueado y no está madurando hacia la más grande escala de vida, más típica de los niños mayores. Algunas formas de esa regresión pueden ser chuparse el dedo, masturbarse excesivamente o de manera exhibicionista, "mojar la cama", realizar repetidos juegos sexuales con otros niños y hasta comer en exceso. Los problemas con que ese niño lucha son creados muy frecuentemente por un mal manejo de las vidas de los adultos, lo que causa problemas que probablemente sean incomprensibles e irresolubles para un niño. La conducta sexual compulsiva es síntoma del desaliento y la confusión resultantes, y el niño que tiene semejante carga necesita ayuda.

En un niño con antecedentes relativamente estables, la calidad y el grado de atención respecto de los placeres corporales son mucho más casuales y menos frecuentes que en el niño perturbado. No obstante, la curiosidad por la relación entre hombre y mujer es muy real en la niñez y, puesto que su significado es casi imposible de captar para él, sigue siendo causa de curiosidad y de interés hasta que finalmente se resuelve en un conocimiento personal, sin que importe cuántos hechos se han escogido a lo largo del camino. El juego infantil de simular ser adultos entregados a una relación sexual no es, por tanto, causa de alarma. Los niños lo practican en todas las sociedades, y si los adultos occidentales no estuviesen atrapados aún en la milenaria tradición de considerar malo al sexo nadie se preocuparía cuando los niños tratan de aprender en este ámbito, del mismo modo que aprenden en los demás: jugando a lo que tratan de comprender.

Esta temprana curiosidad por saber de dónde vienen los bebés continúa en esta etapa, así como un interés en el propio proceso del nacimiento. Plantean la difícil pregunta de cómo entró el bebé en la madre, para empezar, y luego su corolario: ¿cómo sale de ella? No todos los niños plantean abiertamente esas preguntas, pues hasta en hogares de intelectuales quedan aún residuos emocionales de las represivas actitudes de años anteriores. Y no todos los padres hablan tranquilamente a sus hijos acerca de asuntos sexuales. Los niños sienten qué sí y qué no pondrá incómodos a sus padres o a otros, y reaccionan en consecuencia. Dos hermanitos cuya perra había tenido crías en su casa, se apresuraron a narrar los detalles de todo el asunto a unos vecinitos. A punto de echarse a correr a dar la noticia, el niño de siete años dijo pensativo: "En su familia tal vez no hablen de esas cosas, porque dicen que los bebés son enviados por Dios, y tal vez sea mejor no hablarles."

Ya sea que los niños pregunten o hablen abiertamente o no, existe la posibilidad de que, en esta etapa, cuando el pensamiento imaginativo y la fantasía aún guían en cierto grado la lógica de los niños, el interés en los asuntos sexuales adopte dos formas. Una de ellas, como ya se dijo, es el juego sexual, a solas o con otro, en que los niños tratan de adivinar la relación entre hombre y mujer, adoptando los distintos papeles. La otra

es una búsqueda de explicaciones que tengan sentido, dado lo que ya saben. A los niños de seis y siete años les parece obvio que los bebés vienen de uno de los orificios del cuerpo, de lo que ya están enterados, y fantasean que los bebés salen por el ano o por la boca, o bien que se hace una cortada en el estómago y por este lugar se saca al bebé. Les resulta difícil comprender la existencia de un interior intrincado y oculto del cuerpo. Pueden localizar el lugar (visto desde fuera) en que el bebé se encuentra dentro de la madre. Pero todo lo demás es inconcebible porque en sus mentes aún se conserva la integridad del cuerpo. Por tanto, la información que se les dé deberá tener en cuenta lo que puedan comprender. No hay ningún daño en decir a un niño que más adelante comprenderá mejor algunas cosas. Los padres a menudo se sienten culpables por aplazar las respuestas, o tan temerosos de que no se les vuelva a preguntar si se nota que están evadiendo una respuesta, que están dispuestos a inundar al niño con una información que no puede comprender ni darle sentido. Si recordamos que el mejor aprendizaje en esta etapa de desarrollo es la experiencia concreta, y que la sexualidad no es el ámbito en que damos experiencia concreta a los niños para educarlos, entonces debe ser bastante claro que las palabras e imágenes que utilicemos para responder a las preguntas tienen que ser imaginables para un niño en su propio y concreto estilo de pensar. Obviamente, muchas cosas se quedarán sin decir.

Si podemos establecer un tranquilo sentido de lo razonable de inquirir acerca de *algo*, podremos estar seguros de que las preguntas en materia de información sexual se repetirán en un contexto distinto, aun si en determinado punto un padre no siente haber explicado las cosas adecuadamente. El interés en la cuestión de cómo se formó la vida no puede quedar del todo satisfecho, y con certeza no en la niñez. Los padres que no pueden explicar esto verbalmente, deben estar seguros de que el conocimiento que más importa acerca de la relación entre hombre y mujer se aprende de dos maneras no verbales: primero por la actitud de los padres hacia el cuerpo humano y el derecho del niño a su propio cuerpo, nada de lo cual es fácil cuando los antecedentes han sido de culpa y vergüenza; y, en segundo lugar, de observar a un hombre y una mujer —sus padres—

relacionarse entre sí en los mil detalles que forman un matrimonio. Los dos conjuntos de actitudes, aprendidas pronto y profundamente, ejercerán mucho más influencia sobre la sexualidad adulta del niño que ninguna información que se les hubiese dado verbalmente.

DE LA IDENTIDAD DEL EGO A LA DEL GRUPO

Si la vida de familia da a los niños un sentido básico de quiénes y qué son, también los prepara para un concepto de grupo y de la vida en grupo que les permite, con el tiempo, hacerse miembros de una comunidad, un país, un mundo. Los niños de seis y siete años han sabido desde hace cierto tiempo que pertenecen a algo llamado familia, pero lo aprendieron en relación con personas de carne y hueso: el padre, Bob Harris; la madre, Susan Harris; el hermano, Ken Harris, y él mismo. También están incluidos en el concepto de familia la abuela Harris, la abuela y el abuelo Miller, la tía Carol y el tío Don, los primos Judy, Stan y Barbara, y algunos otros menos conocidos. La familia inmediata y la distante se diferencian; pero los únicos reales son los parientes bien conocidos. Mas los niños también empiezan ahora a percibirse a sí mismos como miembros de grupos más allá de la familia. Hablan de sí mismos como de negros o blancos, católicos, judíos o protestantes. Dicen, a sabiendas, que son estadounidenses, o tal vez italianos, queriendo decir italiano-estadounidenses, irlandés-estadounidenses, o checoslovaco-estadounidenses, antes de tener una auténtica comprensión de lo que en realidad significan estas diferencias. Es una época en que la identificación normal con grupos socialmente constituidos puede convertirse en una aceptación de la diferencia y de los diversos modos, o bien el sentido del grupo puede congelarse para excluir todos los otros posibles modos de vida, excepto con el que se han identificado. De esta forma, el crecimiento normal del desarrollo más allá del ego, puede volverse la base de un prejuicio si los padres no proporcionan a sus hijos una visión de las muchas agrupaciones de la humanidad, al mismo tiempo que les hacen sentir orgullo de su propio grupo étnico, racial o religioso.

Los niños, en sus vidas cotidianas entre otros, empiezan a identificarse con grupos propios, iniciando y formando el proceso de aprender cómo funcionan los grupos. A los siete años, los grupos por sexos tienen un estilo similar, y niños y niñas empiezan a identificarse con las actividades de su sexo socialmente aceptadas aunque nadie se dedique, en realidad, a explicarles cuáles son éstas. Las niñas hablarán mucho de sus peinados y vestidos, se confiarán unas a otras cariñosamente y se quejarán unas de otras en tono alto y melindroso. Los niños lucharán como perritos, harán alardes en forma exageradamente masculina y competirán abiertamente en el plano físico.

La vida del grupo empieza a configurarse al principio por el propio interés, pero poco a poco lo hace por los intereses compartidos. En los juegos imaginativos, que no dependen de reglas preestablecidas (como sí dependen, por ejemplo, "las escondidillas"), los niños logran llegar a un acuerdo colectivo sobre los siguientes pasos en su fantasía libre, lo que les asigna papeles en una secuencia de "quién hace qué y cuándo", que todos obedecen, a menos que se pongan de acuerdo en modificar ese orden. El uso de cada quien en la fantasía mutua que satisfacía las necesidades individuales a los cinco años cede ahora ante un deseo más persistente de compartir las ideas que dan forma al juego. Los niños permanecen más tiempo en el papel que adoptan, de lo que lo hacían en el jardín de niños, intercalándole mayores detalles. Con el tiempo, la capacidad de seguir con ideas en el juego de grupo y desempeñar el papel necesario se desarrolla en una encantadora y satisfactoria experiencia infantil de "hacer juego".

Muchos factores afectan el éxito o el fracaso en el ingreso del niño a la vida grupal. El primero es el grado de dependencia que ha llevado desde que era bebé. Si le da miedo arriesgarse, probar cosas por sí solo, si necesita la aprobación de sus padres por todo lo que haga, entonces no podrá reunir el valor necesario para abandonar su protección y tratar de abrirse paso entre sus compañeros. Si lo intenta, acaso sea tan torpe que los niños, con la crueldad que es común en esta época, simplemente se burlen de él y lo rechacen. El grado de dependencia del niño dependerá del modo en que se enfrente al desafío, común a esta edad, de participar en un grupo de sus compañeros.

Un segundo factor que influye sobre el logro de la admisión al grupo es la sensación que se tenga de sí mismo. Si el niño se considera un buen compañero, probablemente exudará una expectativa confiada en que le simpatizará a los demás, y es casi seguro que así será. Si no está seguro de ser una persona competente y agradable, los sentimientos de incertidumbre que lleguen a los demás pueden tener el efecto de apartarlo. Sorprende ver cómo a tan temprana edad los sentimientos íntimos hacia sí mismo influyen sobre las relaciones con otros de edad similar. Un niño puede sentirse inadaptado, aunque sus padres lo consideren maravilloso, y por ello los padres pueden tener dificultades para reconocer la causa particular de las dificultades de su hijo.

Un tercer factor es la disposición para aprender habilidades que une a los niños de esta edad. El niño que es capaz de trepar, que aprende a saltar la cuerda, que muestra constancia en la práctica de cachar pelotas, que puede dar un giro a una frase o bien ofrecer algo distinto, es bien recibido en los grupos que se están formando, que las más de las veces se aglutinan alrededor de habilidades comunes.

Aunque los grupos empiecen a lograr cierta estabilidad en torno de juegos y deportes, siguen siendo inestables en los años de primaria y aun después, hasta cierto punto, a medida que los niños se someten a pruebas y someten a otros en nuevas relaciones. Los grupos se forman por razones bastante obvias. Los niños que viven físicamente más cerca unos de otros, como es natural tienen muchas oportunidades de conocerse y a menudo se hacen amigos sólo por esta razón. Además de la cercanía, están los elementos de interés y oportunidad. Las niñas que asisten a las mismas clases de ballet se reúnen en torno a su amor por la danza. Los que contemplan a los muchachos grandes en el parque se reúnen para tratar de formar un equipo de beisbol. Aquellos cuyos hogares están abiertos a otros niños comparten comida y bebida, ven programas de televisión y practican juegos. Ésta es la materia misma de la niñez, y los padres deben hacer posible que los niños se unan y jueguen entre sí.

Intelectualmente, los niños de los años de primaria caen en la etapa entre los cinco y siete años, que el psicólogo suizo Piaget estudió tan intensivamente. Los que no estén familiarizados con

la obra de Piaget encontrarán que descubrió cosas acerca de esta etapa de desarrollo que son muy distintas de las ideas convencionales acerca de los niños de seis y siete años, asociadas a la asistencia del niño a la escuela. Los padres y la comunidad generalmente parecen sentir que una vez que los niños han ingresado en la educación elemental, de algún modo han dado un importante y mágico paso hacia la madurez. Psicológicamente hay una sensación dentro del niño, su familia y comunidad, de que asistir al primer grado significa ya ser grande y haber dejado atrás al bebé. Ahora, el niño se encamina firmemente al mundo de los adultos. Pero no se ha convertido súbitamente en adulto, y esto es lo que se pasa por alto, por el orgullo de ver que ya ha crecido lo suficiente para llegar al primer año escolar.

El niño de primer año de septiembre resulta ser el niño de jardín de niños del pasado junio: cuestión de dos a tres meses. El verano hace mucho por un niño, pero no transforma a un niño o una niña pequeños que aprenden por medio del juego, en el tipo de escolar que estaría dispuesto a permanecer sentado durante horas y a aprender de los libros. Eso requerirá bastante tiempo, y por muy dispuestos que la mayoría de los niños de seis y siete años estén a iniciar la larga marcha, lo que mejor saben hacer es enfrentar los desafíos inmediatos del aprendizaje formal con su propia y básica manera de pensar y aprender. Ese estilo se mantiene fiel a su etapa de desarrollo y no al mundo adulto del aprendizaje de símbolos, que están a punto de iniciar. Es un estilo activo, muy dependiente de la experiencia personal y concreta, e incluye un modo de ver la realidad que es completamente infantil. Los padres saben esto, en realidad, pero la tradición escolar, que comenzó mucho antes de que existieran estudios psicológicos de los niños, es lo bastante fuerte para convencer a los padres de que sus hijos deben adaptarse a las expectativas de la escuela en primer año, o que algo saldrá gravemente mal.

Los estudios de Piaget constituyeron un gran servicio para los niños, porque sus descubrimientos dejaron en claro que las escuelas deben modificar sus programas escolares para adaptarlos a los procesos mentales característicos de ellos. En cierto modo los niños de seis y siete años piensan como adultos, pero en otros muchos no lo hacen.

Los procesos de pensamiento no deben confundirse con las calificaciones del CI. Este cociente representa una relación entre el número de respuestas correctas dadas a una prueba especial y la edad a la que el niño ha acumulado la información necesaria para las respuestas. La suposición es que, partiendo de esta base, se puede predecir un ritmo de aprendizaje que continuará en el futuro. Luego, la capacidad de aprender es calificada como alta, mediana o lenta. Aunque esto sea, en parte, realista, no nos lo dice todo. Por una parte, los psicólogos están descubriendo que la inteligencia funciona de muchas maneras diferentes, y la prueba del CI no explica todas ellas. En segundo lugar, la cantidad de información que absorbe el niño depende tanto —hasta donde sabemos— de la oportunidad, el contacto y el tipo de adultos que responden a sus preguntas, como de una innata capacidad de absorber. En tercer lugar, se sabe ya que la puntuación del CI fluctúa hasta 40 puntos en ambas direcciones para algunos niños, cuando se modifican ciertas condiciones en sus vidas hogareñas o escolares.

Las puntuaciones del CI han sido útiles para predecir el éxito en el aprendizaje escolar si hay una cierta relación entre los dos. Binet se valió de los programas escolares como base para inventar un instrumento destinado a evaluar la inteligencia de los niños. El programa escolar siempre se ha basado en la memorización de hechos y en la repetida práctica de habilidades. En general, las pruebas del CI miden la información retenida por el niño. Por tanto, los programas escolares, como hoy están formados, se correlacionan con el CI en forma general. Pero en la práctica, la colocación del niño en los grados de acuerdo con su CI ha demostrado ser inadecuada para los niños muy brillantes, así como para los no tan brillantes, porque los niños son mucho más complicados de lo que pudiera indicar una calificación numérica de un atributo mental: la memoria.

Por ejemplo, quienes en la escuela están por debajo de su capacidad frecuentemente tienen muy altos CI, lo que confunde a maestros y padres por igual. ¿Podría haber una conexión entre este hecho y el descubrimiento de que algunos de los mejores pensadores adultos y más originales en campos tan distintos como la ciencia y la literatura no se desempeñaron bien en la escuela? ¿O nos arroja luz sobre esta aparente con-

tradición el estudio de la creatividad en el cual se descubrió que más niños que obtenían alta puntuación en las pruebas de inteligencia eran conformistas y rutinarios, y que los niños que mostraban originalidad de pensamiento no respondían las preguntas como se supone que debían hacerlo, reduciendo así sus calificaciones?¹ Las puntuaciones del CI son útiles para evaluar a un niño, pero a menos que se las emplee junto con otros criterios, no serán los mejores pronosticadores del aprendizaje, si extendemos el concepto de aprendizaje para incluir más cosas que la memorización.

Aquí lo que nos interesa no es lo mucho que un niño pueda aprender en un periodo determinado, de modo que podamos predecir su futuro y en consecuencia juzgar su potencial; lo que nos interesa son las maneras en que el niño realiza su aprendizaje de forma que signifique algo para él. Esto se relaciona con lo que un niño puede comprender, más que con lo que puede retener. Un niño obediente memorizará, de ser necesario, cosas sin sentido, lo que no ayudará a su desarrollo intelectual. El criterio de comprensión es el de mayor alcance, pues de la comprensión surgen nuevas investigaciones y nuevo aprendizaje. Las grandes cantidades de información "aprendidas" y olvidadas para cuando el niño sale de la escuela primaria deben ser prueba convincente de que aprender sin comprender es simplemente hacer perder el tiempo al niño.

Como los niños son niños, hay límites a los tipos de cosas que pueden comprender. Según Piaget, el niño de escuela aún es egocéntrico, lo que significa que él y sus experiencias continúan siendo los puntos de partida de su aprendizaje. En realidad, a esta edad no es posible para ellos pensar objetivamente acerca de las cosas que no los afectan. No saben por qué los *Peregrinos** vinieron a estas costas, ni Colón antes que ellos, ni les interesa mucho. Lo repetirán si son buenos niños, pero no les significará nada. Una prueba de este egocentrismo es que el tiempo sigue siendo muy personal. Un niño percibe como un largo rato, el que debió esperar a su madre frente a la caja registradora de una tienda, y le parece un corto rato su paseo en caballo, que según el

¹ J. W. Getzels y P. W. Jackson, *Creativity and Intelligence*, John Wiley & Sons, Nueva York, 1962.

* Inmigrantes religiosos provenientes de Inglaterra. [N. del E.]

reloj duró el doble. Aunque les fascine la información de que sus padres también fueron niños en un tiempo y hasta pueden empezar sus preguntas diciendo: "Cuando tú eras chico...", los niños de seis y siete años sólo entienden confusamente que su padre haya sido un niño pequeño. La existencia de este preciso momento en el tiempo es tan poderosa en la conciencia de los niños que la existencia de un tiempo antes del importantísimo hoy les resulta difícil de concebir. Aun en relación con su propio crecimiento, sienten que son como siempre fueron, aunque creen, bajo palabra, que una vez fueron bebés. También el futuro les parece remoto, y cuando alguien pregunta: "¿Qué vas a hacer cuando seas grande?", se sienten un tanto desconcertados, encogen los hombros, o tal vez expongan su última y apasionada idealización: beisbolista, astronauta o bailarina de ballet.

La misma confusión impera en el espacio que en el tiempo. Camino a la escuela, la tienda de caramelos parece mucho más cercana que la lavandería contigua. Los niños de seis y siete años pueden saber de memoria que Los Ángeles está en California o Canadá al Norte, pero antes de acercarse a los diez años no comprenden la relación espacial, de la parte con el todo, es decir, que Los Ángeles es parte de la extensa área espacial conocida como California, y que el Norte es una dirección relacionada con un punto imaginario, el Polo Norte. Los adultos toman esta clase de conocimiento acerca del tiempo y del espacio como algo que siempre ha existido y suponen que también existe en los niños. Pero un estudio minucioso revela que no brota antes de que se haya llegado a cierta madurez. Aunque sí se puede ayudar a que esa madurez surja, no se la puede acelerar. Esta maduración, de acuerdo con Piaget, en parte depende del desarrollo psicológico, en parte es cuestión de la experiencia del niño y en otra, cuestión de la presentación que le hagan los demás. A la postre, todas las fuentes son integradas por el propio niño conforme actúa según su entendimiento. En la práctica, esto significa que los adultos no pueden esperar de un niño de seis o siete años una comprensión plena de la historia y de la geografía como pueden mostrarla en matemáticas y ciencia, en las que es más fácil ver las relaciones directas. Los programas escolares no siempre han tenido esto en cuenta, pero se acerca el momento en que lo harán.

La mente humana tiene un modo de organizar y clasificar la experiencia para enfrentarse mejor a ella. El mundo es tan grande y son tantas las impresiones, que cada persona debe hacer una especie de ordenamiento sistemático que le haga posible funcionar. Los niños empiezan a clasificar pronto el mundo de las impresiones y la experiencia, y existe una progresión del desarrollo aquí como en otras cosas. La capacidad de sistematizar empieza con el reconocimiento de que algunas cosas permanecen constantes, en nuestro propio medio. Para el bebé, el juego de *peekaboo*,* y en los años intermedios de la niñez, el juego de las escondidillas, aún son gratos, porque todavía es intrigante el elemento de incertidumbre sobre dónde están los demás, y saber si reaparecerán.

Un sentido de la constancia suele asociarse a los padres, quienes, desde luego, aparecen siempre que se los necesita o al menos con la frecuencia suficiente para la mayoría de los niños que puedan mostrar, para los pequeños, una cualidad de permanencia. Entonces, el concepto de permanencia se aplica, primero, a objetos concretos. Éstos cobran vida para el niño y, cuando se pierden o se rompen, los niños lloran. A la postre, las abstracciones también adquieren vida propia, conforme adquieren un sentido de ciertos conceptos como los de cantidad, volumen, tamaño, peso, espacio y moral. Pero los niños no maduran al mismo tiempo en todas las áreas de abstracción. Por ejemplo, a los cinco años aún hay niños que confunden la derecha con la izquierda. A los siete todavía hay quienes distinguen el lado derecho del izquierdo de sus cuerpos, pero no pueden ver que una persona que esté frente a ellos no percibe la derecha y la izquierda en la misma forma. Sintiendo direccionalmente a partir de *sus* cuerpos, son demasiado egocéntricos para captar que otros sientan a partir de los suyos propios.

A los seis y siete años, los niños clasifican las cosas en función de sus propiedades concretas, por ejemplo, la pelota, la naranja, la paleta y el plato son redondos, pero también pueden clasificar de acuerdo con aspectos menos concretos que son

* *Peekaboo*: juego para divertir a niños muy pequeños, en que una persona mayor repetidas veces se cubre y se descubre rápidamente la cara, exclamando "peekaboo", o donde aparece repentinamente un objeto oculto (pollitos que se aprietan, cajas con arlequín que salta, etc.). [N. del E.]

perceptibles, como el color: el cielo, la alfombra, los ojos del gato y el cristal son azules. Y clasifican también por función: duraznos, peras y manzanas son para comer; pelotas, patines y cometas son para jugar; los lápices son para escribir, etc. Lo que les resulta difícil es clasificar varias dimensiones a la vez, en especial las abstractas. Por ejemplo, a los niños se les dificulta comprender conceptos como una relación entre la distancia y la velocidad relativa. Cincuenta millas por hora significa muy rápido si la mamá protesta, o es casi como quedar atrapado en un embotellamiento si papá se queja de los conductores lentos que van delante de él. Pidan a los niños de seis años que traigan el libro grande con la cubierta verde oscuro que está en la parte trasera del librero en el dormitorio, y él se sentirá confuso. O digan a un niño de seis años que todas las manzanas y las peras son frutas, y él supondrá que todas las frutas son peras y manzanas. Háganle una pregunta que implique una secuencia (qué viene antes y después de qué), y se quedará desconcertado. Sin embargo, en años posteriores, cuando los niños ya están capacitados para este tipo de operación mental, juegan a interminables versiones del problema piagetiano: "Si Edith es más rubia que Susana, y Edith es más morena que Lily, ¿cuál es la más morena de las tres?", y cuentan chistes acerca de relaciones familiares en que el padre se vuelve su propio hermano, o el hijo es su tío... simplemente para poner a prueba la capacidad lógica de cada uno.

Hasta allí lo que los niños de seis y siete años pueden recordar en cualquier momento, si no lo ven todo frente a ellos. Piaget descubrió que la capacidad de retener una característica abstracta de un objeto (como su peso, volumen o cantidad) en tanto el niño ve otras características más obvias (como tamaño, color y forma) es una capacidad que se desarrolla durante este periodo. Pero no podemos confiar en que este allí, necesariamente, cuando desearíamos que estuviera. Por ello, un niño de esta etapa tiene dificultades para tener en cuenta tanto la altura como la anchura de un recipiente al hacer sus cálculos; tampoco entiende el principio de conservación de la materia, la "invariabilidad" de la sustancia. Mientras no pueda hacerlo, tampoco conseguirá comprender que cien monedas puedan intercambiarse por un billete de un dólar y que con el dólar

podría comprar cien moneditas. Esto no es lo mismo que contar de memoria hasta cien.

Es importante que los niños de seis y siete años descubran hechos, y muestran un interés permanente en saber cómo ocurren las cosas y por qué. Pero es más probable que sean cosas que ellos mismos pueden ver o imaginar en términos sensoriales. Aún dependen del contacto directo con las personas y las cosas como medio de aprender. Pueden aprender de películas, y la televisión les ofrece películas en las que aprenden mucho. Pero sólo pueden aprender de las películas cuando han tenido y aún tienen contacto con personas y cosas reales. Los niños cuyas experiencias con personas y cosas han sido seriamente limitadas, como es el caso de algunos niños de padres seriamente subdesarrollados, no aprenden de las películas.

Sea como fuere, a los niños les gusta explorar y experimentar por su cuenta, y niños y niñas (especialmente los varones) tienen dificultades para sentarse y escuchar durante largos ratos, mientras otras personas dan explicaciones verbales. Al mismo tiempo, la duración del tiempo en que pueden seguir interesados en un proyecto o discusión ha aumentado desde los cinco años y como resultado son capaces de profundizar más en las áreas que les interesen. Esta mayor paciencia o concentración es un desarrollo fácilmente observable en los años de primaria, aunque en esto las personas varían como en otras cosas. Los niños de esta etapa también empiezan a apreciar la precisión y el trabajo bien hecho, especialmente cuando trabajan con materiales concretos, como madera o plastilina u otros materiales de construcción. Encuentran un placer en completar su trabajo y les gusta hacer cosas que parezcan "útiles" o funcionales.

Los niños de seis y siete años son capaces de leer y de incluir capacidades académicas entre sus muy diversas competencias. La pregunta primordial es: ¿están listos los primeros grados de la escuela primaria para los niños de seis y siete años?

VII. LA VIDA INTELECTUAL EN LOS AÑOS DE PRIMARIA

MUCHO antes del día de inscripciones para el primer año, los niños aguardan el tiempo en que entrarán a la "gran escuela" para ser "niños grandes". Están impacientes por aprender a leer y escribir, y tienen expectativas propias. Como en todos los nuevos desafíos, la emoción está teñida por un poco de temor. Los mejores alumnos de la preprimaria se muestran impresionados por la importancia social del primer grado. Con la certidumbre que da la intuición, *saben* que el primer año será un punto de cambio de sus vidas.

Es un punto de cambio por diversas razones.

Según la percepción del adulto y, por tanto, la del niño, ésta es la escuela "de verdad". Lo que aprendan y cómo se espera que reaccionen al aprendizaje estará más identificado con el modo de los adultos que con el modo de los niños pequeños, y recibirá todo el peso de la preocupación y la aprobación de los adultos. El ser reprobado en los años de primaria es interpretado por niños y adultos como algo de la mayor gravedad. Fallar en la escuela es perder el derecho de ingresar en el mundo adulto de la categoría y la significación.

La expectativa de los niños incluye inevitablemente cierta especulación acerca de las muchas cosas que oyen de la población escolar que va delante de ellos: "En la escuela tienes que estar quieto... Dejan *tarea*... Tienes que hacer tu *tarea*... Si te portas mal, te mandan con el director... Algunos niños son malos... La profesora es buena; nos ayuda... El profesor grita..." Asimismo los padres oyen decir cosas: "En esta escuela las exigencias son muy altas... Dejan demasiadas tareas.. Nunca dejan *tarea*... Sólo hay una buena maestra de primero... Hay una nueva maestra, y nadie sabe nada acerca de ella..."

La naturaleza de la experiencia probablemente resultará distinta en muchos aspectos de lo que pueden predecir padres o

hijos. La relación con la maestra probablemente tendrá una nueva calidad de dependencia, un poco menos íntima que con los padres o con las maestras de preescolar; y sin embargo, conservará cierta medida de necesidad del niño pequeño. Los niños reconocen a la maestra de primer grado como un brazo autoritario de la sociedad, el adulto en el nuevo mundo de los adultos que se encarga de los niños grandes y les dice lo que necesitan y desean conocer. Si la maestra es bondadosa y cordial, ellos están dispuestos a enamorarse locamente de ella. Si no lo es, se sentirán desconcertados y acobardados. Su amor y su ligero temor a la maestra pueden provocar un poco de celos a los padres, pero éstos sienten, por intuición, que una de las razones de que los niños aprendan en la escuela es que por fin son capaces de admirar y emular a otros adultos, aparte de sus propios padres. Y ésta es una cosa favorable porque, en los años venideros, cuando los niños se vuelvan cada vez más independientes de la guía de sus padres y lleguen a rechazarla, será muy tranquilizador saber que aún aceptan la guía de adultos que se sienten responsables por ellos.

Se espera que la vida con otros niños en la escuela se base en una actividad constructiva y cooperativa. No obstante, al entrar en el primer año, se ha sabido que muchos niños se sienten confundidos por la cantidad de nuevos niños con quienes deben relacionarse. A menos que la clase haya pasado completa del jardín de niños, se necesitarán largas semanas para conocer los nombres de todos los compañeros de clase, en especial si la estructura del primer grado es un tanto formal. Los niños tímidos y vergonzosos son particularmente sensibles a los más agresivos de la clase. Para los niños que han decidido aceptar las exigencias y expectativas de los adultos, los caprichos de los niños que se muestran resistentes, atemorizados, hostiles o desafiantes es causa de gran preocupación. Las diferencias personales son marcadas, y las personas pueden sentirse fácilmente abrumadas o intimidadas, así como alegremente estimuladas y animadas por sus contactos mutuos. Desde luego, al llegar al segundo año, puede decirse que los niños pisan con mayor firmeza, cuestión que se manifiesta en la mayor tolerancia con que discuten acerca de la variedad de conductas entre los niños de su aula. "Linda es mala", dicen, con una mezcla

de sorpresa y temor. "Mark llora como un bebé", manifiestan con desdén.

En cuanto pueden, los niños vuelven a la importante tarea de buscarse un lugar en el grupo y hacer amigos especiales. Aunque tradicionalmente los grados de la primaria han dado poco reconocimiento a la disposición de los niños y su necesidad de participación en equipo, sea por guía y apoyo o por asimilación del proceso de grupo en la estructura del programa escolar, la lucha personal de los niños con la vida del grupo continúa con no disminuida intensidad durante éstos y los siguientes años de asistencia a la escuela.

Nueva maestra. Nueva enseñanza. Nuevos compañeros. Todos ellos presentan rostros desconocidos en el nivel de la escuela primaria, aun si los niños habían estado antes en la escuela. Pero, en lo sucesivo, cuando los niños de primaria se enfrenten a algo nuevo, al menos sus padres verán con claridad de qué se trata. Un niño fue enviado a los primeros años a aprender a leer y escribir, y a estudiar aritmética. Los padres advirtieron a sus hijos que se portaran bien y prestaran atención; nunca dudaron de la capacidad de la maestra; supusieron que sus hijos se adaptarían como ellos mismos se habían adaptado a las expectativas tradicionales de los dos primeros años.

Pero lo que era antes, hoy es seriamente cuestionado. El panorama educativo está lleno de dudas y tensión. Los padres participan cada vez más en la lucha por mejores escuelas públicas, eligen deliberadamente escuelas privadas u organizan nuevas escuelas en favor de sus niños. Podemos preguntarnos qué matices están adoptando los niños en esta importante coyuntura de sus vidas, en una época en que los padres, que en un tiempo habrían gozado el lujo del orgullo legítimo de tener un niño listo para el importantísimo primer grado, lo llevan hoy a la escuela con escepticismo, incertidumbre, confusión y hasta cierta ira mezclada con sus esperanzas.

No obstante, los padres tienen buenos motivos de preocupación. Pese a todo lo que se ha sabido de las capacidades de los niños, nuestras escuelas primarias aún funcionan como si se esperara que todo lo significativo para los niños de seis años cesará al entrar en los grados de primaria. Se les pide olvidar su curiosidad, su interés y su propensión a una participación acti-

va en su propia enseñanza, durante dos o tres años mientras se les enseña lectura, escritura y matemáticas sencillas... como preparación para una enseñanza posterior "sustantiva". A la señal apropiada —la admisión en un grado superior—, se les pide volver atrás y aplicar a la materia prescrita para ellos las habilidades que se pasaron varios años adquiriendo. Salvo en un mínimo porcentaje de escuelas, incluso privadas, parece imperar ahora una suposición común de que los niños no necesitan prestar o no prestan atención a nada que sea intelectual, antes de los ocho o nueve años. Esta suposición se encuentra basada en otra, igualmente engañosa, de que se debe *leer* el contenido intelectual para poder aprenderlo. De ello resulta razonable exigir que los niños aprendan a leer antes de abordar el pensamiento y el auténtico aprendizaje.

Sugerir que los primeros años pueden y deben incorporar algo más que instrumentos para aprender después no es negar la necesidad de un periodo de iniciación para las habilidades básicas. Y los primeros grados son buenos para esos principios. Pero dadas las capacidades intelectuales, emocionales y sociales de los niños, así como la posible madurez inherente a esta etapa de crecimiento, sólo lectura, escritura y matemáticas son un alimento demasiado pobre.

Existe cierto número importante de objetivos educativos relacionados intrínsecamente con las necesidades de la edad adulta que exigen tiempo para su plena maduración. Y se los debe tener en cuenta desde los comienzos mismos de la educación de un niño. Por ejemplo, Piaget sugiere que:

El principal objetivo de la educación es crear hombres [y mujeres] que sean capaces de hacer cosas nuevas, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creadores, inventivos y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece. Hoy, el gran peligro es el de los lemas, las opiniones colectivas, las corrientes prefabricadas de pensamiento. Tenemos que ser capaces de resistir individualmente, de criticar, de distinguir entre lo que está probado y lo que no lo está. Por ello necesitamos unos pupilos que sean activos, que aprendan pronto a descubrir por sí mismos, en parte por su propia actividad espontánea y en parte por medio de materiales que les demos; que

aprendan pronto a diferenciar lo que es verificable y lo que es sencillamente la primera idea que se les ocurre.¹

Los niños de seis y de siete años no son demasiado chicos para empezar a aprender cómo tener espíritu crítico sobre la base de las pruebas; no son demasiado chicos para comprender la diferencia entre lo demostrado y lo no demostrado; no son demasiado chicos para ser descubridores, ni demasiado chicos para captar y formular relaciones. Acaso no tengan edad suficiente para aplicar enfoques de solución de problemas a tópicos que son del ámbito de los adultos, y difícilmente estarán capacitados para recabar información importante tan sólo de la página impresa. Pero sí son perfectamente capaces de desarrollar actitudes hacia el aprendizaje, que les servirán cuando sean adultos, siempre que tales actitudes estén forjadas en torno de un contenido intelectualmente válido y sin embargo apropiado para el nivel de experiencia y potencial de comprensión del niño. Los niños están ávidos y tienen derecho a disfrutar de habilidades con pretensiones intelectuales, sociales y físicas. La sola lectura, escritura y aritmética no harán esto para ellos.

El concepto de Piaget acerca de los propósitos educativos es congruente con sus descubrimientos sobre las capacidades de pensamiento de los niños. Éstos sugieren que es anacrónica la práctica de mantener a los niños en un estancamiento intelectual mientras se concentran en las técnicas del desciframiento. Debemos hacer a un lado las tradicionales y anticuadas secuencias de la primera educación y comenzar por una evaluación de las capacidades de los niños, para organizar sus programas.

La primera realidad que debemos considerar es que los niños son aprendices innatos y que, si se les da la oportunidad, se volverán aprendices perpetuos que experimentarán alegría y satisfacción al descubrir cosas y ser competentes. A los seis y siete años acaso sobreestimen sus capacidades, pero les encantan todo tipo de desafíos. Maduran gracias a la lucha asociada con aprender algo, pero se desalientan pronto si sufren muchos fracasos inexplicables.

Una segunda realidad es que los niños en sus primeros años aprenden de ciertas maneras, características directamente re-

¹ *The New York Times*, 26 de mayo de 1968.

lacionadas con su etapa de desarrollo. Por naturaleza son exploradores, investigadores, experimentadores. Están dispuestos a crear técnicas para descubrir hechos y pensar relaciones mientras batallan con las normas de todo trabajo bien hecho. Pero deben ser participantes activos, incluso corporalmente, en su aprendizaje.

Una tercera realidad es que lo que aprenden mejor es lo que desean aprender, y sin embargo tienen pocos prejuicios sobre lo que no desean aprender. Sus mentes están abiertas a una notable variedad, pero necesitan tiempo y ayuda para pasar a una mayor profundidad de comprensión.

Los niños aprovechan todo contenido de un sólido carácter intelectual, y casi cualquier terreno de la experiencia y de la expresión humanas puede ser debidamente explotado para alentarlos a hacer una auténtica investigación. Allí tenemos esa área del conocimiento humano que se centra en la relación del hombre con la naturaleza, con sus congéneres y con la organización social que desarrolla. Allí está el conocimiento específico que el hombre ha adquirido acerca del mundo natural y físico. Allí está el ámbito de la literatura, por el cual el hombre escudriña y explica sus motivaciones y sentimientos para hacer más profunda su comprensión del sentido de la vida. Allí están las matemáticas, con las que el hombre trata de ordenar y fijar su conocimiento del mundo material. Y allí está la experiencia estética de la pintura, la música y la danza, tan importante para la realización humana como sus esfuerzos conscientemente intelectuales. Todas ellas ofrecen conocimientos excelentes para los niños. Mas para que estas áreas de contenido se vuelvan fuentes de aprendizaje valiosas hay que satisfacer dos condiciones: primera, que los niños sean seriamente respetados por la probidad de su investigación, por muy ingenua que parezca a los adultos; y segunda, que el contenido que vaya a estudiarse sea respetado por su valor y significado intrínsecos, y no sea, en cambio, romantizado, diluido o mutilado.

En el papel, y en todos los programas de estudio, las escuelas han reconocido la existencia de estos ámbitos de enseñanza, en los rubros de estudios sociales, ciencias, literatura, matemáticas, estética, pintura y música. Pero su aportación a las vidas de los niños ha sido, demasiado seguido, la de paquetes carga-

dos de hechos y mecánicamente unidos a una mísera estructura básica de habilidades. Con la posible excepción, en años recientes, de las matemáticas y, hasta cierto punto, de la ciencia, un sólido contenido intelectual en realidad nunca ha echado raíces en forma intrínseca y, por tanto, sana, en nuestras escuelas primarias, y sin duda no en los primeros años. Lejos de ser emocionante para los niños, el conocimiento que el hombre tiene de sí mismo y de su mundo sólo ha causado hastío. El culpable es el enfoque tradicional a la materia que se esté enseñando.

Todo ámbito de contenido enriquece su significación por el sentido que le da el hombre, y no por su extensión como simple colección de hechos. Para lograr un entendimiento de la organización social y del pensamiento humano hay que introducir a los niños en los conceptos y las relaciones básicas subyacentes en los fenómenos humanos, naturales o mecánicos. Desde luego, sólo ciertos aspectos deben ser seleccionados para que los niños los estudien a las diferentes edades, pues existen conceptos de distintos niveles de sutileza y de abstracción en todo ámbito del conocimiento humano. Se los deberá evaluar pensando en la capacidad de comprensión de los niños, dejando aparte toda preferencia de los adultos. Por ejemplo, los niños estadounidenses se enteran, en los primeros años de escuela, del viaje de la *Niña*, la *Pinta* y la *Santa María*; o del primer y duro invierno pasado en América por los puritanos. ¿Qué significación pueden tener para ellos estas experiencias; en materia de sufrimiento humano, aspiración, tragedia o triunfo, o bien por su trascendencia histórica? ¿Cómo pueden significar algo los hechos históricos para unos niños que aún no comprenden el tiempo en su pleno sentido, incluso si son capaces de repetir nombres y fechas? Hasta el estudio de la granja, que tan a menudo es una primera unidad de los estudios sociales, debe ser revaluado en una época en que la distancia entre el trigo y el paquete de pan envuelto, entre una vaca y un recipiente de leche no sólo son distintas de lo que en un tiempo fueron, sino que, en su totalidad, están muy remotas de la experiencia de los niños urbanos y suburbanos. No es posible que los estudios de culturas ajenas, una geografía distante o unas enormes entidades políticas resulten ilustrativos, a menos que en la mente del

niño se establezcan conexiones con su propia cultura y sus relaciones geográficas. Los niños pequeños aún personalizan la realidad objetiva. Para el típico niño estadounidense de siete años, el gobierno de su propia patria es "un señor que vive en Washington".²

El mundo de hoy es muy complejo, y no es fácil comprenderlo para los adultos, ya no digamos para los niños. Sin embargo, un reconfortante sentido de saber qué es qué, aunque sea mínimo, mantiene la sensación de seguridad y capacidad del niño. En la búsqueda de esa seguridad, dos fuentes de conocimiento distintas tienen una significación particular para el niño contemporáneo. Una es la realidad de la existencia urbana, que es, cada vez más, un hecho de la vida para el niño estadounidense. La otra es el efecto del desarrollo tecnológico al separar al niño de la conciencia de su relación con toda la cadena ecológica de la que él es parte dependiente e interrelacionada. El estudio del medio social lleva a comprender la estructura hecha por el hombre que envuelve el presente inmediato del niño. El estudio de las ciencias naturales desarrolla la comprensión de un medio que se vuelve cada vez más remoto en las vidas diarias de los niños, pero que los coloca de lleno en su pasado y su futuro. En una era tecnológica, el estudio de la vida urbana y del mundo natural tiene una importancia especial.

La clave para comprender la vida urbana a los seis o siete años se encuentra en los procesos concretos y visibles de unas relaciones interdependientes que hacen posible la vida urbana. Comprender así sea una minúscula parte de la organización de la existencia urbana alienta a los niños a orientarse, con cierto sentido de capacidad, en las complicadas estructuras sociales adultas que los rodean. Al mismo tiempo esos fundamentos, al percibir la interrelación global, ofrecen una base para comprender, más adelante, los aspectos más sutiles y abstractos del funcionamiento social del hombre.

La clave del mundo natural se encuentra en la persistencia de las realidades e interrelaciones evolutivas que afectan la existencia misma del hombre. También éstas existen por doquier en formas concretas y observables. Sin embargo, los conoci-

² Robert D. Hess y Judith V. Torney, *The Development of Political Attitudes in Children*, Aldine Publishing Co., Chicago, 1967.

mientos importantes de que disponen las mentes jóvenes acerca de las ciencias naturales establecen los fundamentos de un enfoque filosófico humanista hacia la vida. El contenido tanto de los estudios sociales como de las ciencias naturales es intelectual, pero cada uno apoya unas experiencias cualitativamente distintas en las vidas de los niños. El estudio de la vida urbana se presta a un estilo de aprendizaje en grupo entre niños que puedan captar y definir, en formas físicamente dramatizadas, la interdependencia de los servicios y las funciones de la ciudad. Las ciencias naturales se prestan a unas posibilidades de observación y experimentación individual y/o en grupo que permitan el intercambio y el compartimiento entre los niños, pero la experiencia tal vez sea más profunda en sentido personal que social. De este modo, un niño construirá un puente con dados y buscará a otros para que lo usen. Pero mientras comenta con otros niños cómo nacen los ratoncitos, él siente que la verdadera relación es con su propio nacimiento y existencia.

Ilustraciones tomadas del programa de estudios sociales y de ciencias naturales harán clara su pertinencia para los primeros grados.

En ciertas escuelas independientes de la ciudad de Nueva York el programa básico para los niños de seis y siete años consiste en un estudio de la ciudad. También es éste el tema de varios niveles de grados de las escuelas primarias públicas. Desde el punto de vista del contenido "abarcado", los niños en ambos tipos de escuelas aprenden cosas acerca de los bomberos, la delegación de policía, el hospital, la escuela, el puerto, los puentes, los caminos, el sistema de tráfico, los aeropuertos, los bancos, las tiendas, el abasto de agua, la sanidad, etc. Pero en las escuelas independientes a las que me refiero, hay en el estudio una escasa vitalidad en las aulas tradicionales.

En esos programas, en general, se acepta que los niños pequeños muy probablemente aprenderán de lo que experimentan en forma física y concreta, más que de descripciones verbales del mismo fenómeno. Las palabras acompañan y siguen a la experiencia personal, pero no son los caminos más directos al conocimiento, a los seis y siete años. Al mismo tiempo, el tema del estudio no es la información de hechos como tales, aunque los hechos sí constituyen un importante derivado. Antes bien,

se hace mayor hincapié en las *relaciones entre los hechos observados* y en el uso de *procesos infantiles de participación*, por medio de los cuales se pueden comprender esas relaciones en un nivel significativo. Un primer paso en el aprendizaje de las ciencias sociales es, por tanto, el contacto con información básica por medio de los sentidos. Después, los niños deben tener la oportunidad de organizar su nuevo conocimiento por sí solos, en formas que para ellos tengan sentido. Lo hacen mediante dramatización, discusión, y el uso de materiales para pintar y construir, y no por medio de la declamación, la cual es convincente para los adultos, pero no significativa —salvo como fuente de elogios— para el niño. Los procesos de síntesis favorecidos por la dramatización y las materias primas son básicos para el desarrollo intelectual de los niños, aunque siempre se los ha menospreciado en los enfoques tradicionales del aprendizaje, precisamente porque requieren materias primas, y todos los materiales, excepto los libros, eran y aún son considerados como “fruslerías”.

Así pues, en el programa que analizamos, los niños empiezan su estudio de la ciudad visitando y observando la taquilla del metro, la oficina de correos, los botes y el muelle, la estación de bomberos, los camiones de sanidad en acción, un banco, a un hombre trabajando en una coladera del desagüe, los puentes, el aeropuerto, etc. Este tipo de experiencia directa es apoyado en la escuela por libros que se leen a los niños, además de imágenes, artefactos, películas, discos, discusiones con adultos y con otros niños, o cualquier otro recurso apropiado que pueda ensanchar y profundizar el conocimiento obtenido por esa observación personal. A los niños nunca se los somete a prueba ni se los juzga sobre qué o sobre cuánto han “aprendido”. En cambio sus esfuerzos por aclarar las cosas son evaluados constantemente para apoyarlos y extenderlos.

La forma en que los niños comprenden mejor los procesos y las estructuras de la organización social y natural es cuando pueden actuar, a su manera, con base en la información que acaban de recibir. Por tanto, se ofrecen tiempo, espacio y materiales para que los niños elaboren su comprensión de las relaciones observadas en su exploración de la ciudad. Bloques y otros materiales de construcción, como madera, barro, cajas, cartón

corrugado y grandes rollos de papel pesado se prestan particularmente bien a concretar los procesos y las funciones observadas en el mundo de los adultos, porque son lo bastante flexibles para permitir que se les dé un uso individual a sus maneras particulares (no hay dos casas iguales), y sin embargo que se les una en su interrelación (todos compran en tiendas, de unos y otros).

El proceso de elaborar su entendimiento de los fenómenos sociales y físicos mediante la reproducción simbólica es necesario e importante, porque así los niños se ven obligados a enfrentar sus confusiones. A continuación veremos algunos de los problemas percibidos por una clase que así estudiaba la ciudad.³ Preguntas y comentarios se plantearon inicialmente en relación con los edificios de bloques que fueron construidos como parte de una ciudad permanente, sobre el suelo.

¿Por dónde entrará la gente en el edificio?

¿Cómo lo utilizarán cuando entren?

¿Cómo lo usará (trabajaré con él), desde arriba, desde un lado?

(Por tanto debo dejar abierta y accesible una parte.)

Una tienda de abarrotes necesita mostradores.

Una oficina de correos necesita un buzón.

Una biblioteca necesita un lugar para los libros y un lugar para sentarse.

Una tienda necesita un escaparate y una caja registradora.

¿Cuántas puertas necesito?

¿Qué altura deben tener las puertas?

¿Qué altura debe haber de un piso a otro?

¿Qué tamaño debe tener el elevador?

¿Qué debe tener el techo encima?

¿De qué está hecho mi edificio? (ladrillos, madera, concreto, acero, o combinación de materiales)

¿Cómo puedo hacer atractivo mi edificio?

¿Debo clavar madera delgada en madera gruesa, o madera gruesa en madera delgada? ¿Qué es lo que más me conviene?

¿Quedará mejor este trabajo si lo pego o lo clavo, o las dos cosas?

¿Cuáles son los clavos apropiados para los distintos tamaños y grosores de la madera?

³ De un disco, grabado por Pearl Zeitz, sobre su clase de primer año en la Bank Street Children's School de la ciudad de Nueva York.

En el piso, los niños compartían la ayuda física y las sugerencias conforme cada niño dominaba el problema implícito en sus propios intentos por enfrentarse a la reproducción de un pequeño aspecto del mundo en que vive. He aquí algunas de las habilidades que cada niño en esta aula tenía que desplegar al realizar esto.

Utilizar regla y lápiz para medir puertas y ventanas y la distancia de piso a piso, tanto para el espacio apropiado para los muñecos de goma como para aserrar, perforar, etc., al trabajar con madera.

Utilizar regla y gis, y comprender las relaciones particulares necesarias para acarrear ladrillos a un edificio indicado.

Mezclar los colores apropiados para el material de construcción que el niño deseara representar.

Elegir la madera apropiada para diversas necesidades. Hacer un modelo de papel de las dimensiones necesarias antes de cortar papel tapiz o cubierta del tamaño apropiado para el piso.

Al crecer la ciudad construida con bloques había que resolver nuevos tipos de problemas, que fueron analizados en reuniones de la clase, realizadas con ese propósito.

¿Dónde estará mi edificio en la ciudad?

¿Dónde colocarías el aeropuerto?

¿Debe la pequeña tienda estar cerca del gran supermercado?

¿Debe una fábrica estar cerca de una casa particular?

¿Cómo hacer que alguien sepa lo que yo vendo?

¿Qué clase de muebles puedo hacer?

¿Deben algunos de los muebles clavarse o pegarse en su lugar?

(¿Estantes, mostradores?).

Mucho más avanzado el proyecto, la profesora describió una distinta etapa de desarrollo de la ciudad:

Al volver a funcionar la ciudad, se lleva a pequeños grupos para que analicen el concepto de electricidad y cómo funciona, desde los materiales más sencillos —pequeñas pilas, bulbos y cables— hasta grandes baterías, más de un foco e interruptores. A cada niño se le da todo el tiempo que necesite para resolver el problema de cómo encender el foco con un cable y una pila. Luego se hacen generalizaciones, hasta llegar a la comprensión del circuito completo y el

circuito interrumpido. Muchos de los niños varones que han estado uniendo mecánicamente cables a los dos polos de una gran batería y luego al interruptor con el foco tienen que esforzarse más, pensando y resolviendo problemas al volver al foco más simple, un solo cable y una pequeña pila. Una vez establecido esto para todos, abordamos el problema de cómo la ciudad obtiene su electricidad y hacemos la analogía del circuito completo a partir de la fuente de energía fuera de la ciudad y su transformación (en orden descendente) en cantidades más pequeñas para las necesidades de la ciudad, y de regreso a la central eléctrica. En este punto, podemos llevar el transformador a nuestra ciudad, transformando los 110 voltios utilizados en la verdadera ciudad, a los seis voltios utilizados en la nuestra, y dando a cada niño la energía necesaria para iluminar el foco que ha instalado en su edificio.

El valor de que todo el grupo trabaje de esta manera consiste en que ofrece la oportunidad para grandes discusiones en grupo sobre una variedad infinita de temas relacionados con la ciudad; ofrece una verdadera oportunidad a distintos grupos de niños de trabajar juntos en diferentes momentos sobre una variedad de proyectos, y exige utilizar las habilidades de distintos niños y de diversas maneras. Sin embargo el niño, de manera individual, puede seguir sus intereses mediante su elección del edificio y por su necesidad de dedicar más o menos tiempo a ver cómo hacer ladrillos, cortinas, muebles, alimentos u otros aspectos en los que prefiera concentrarse: Dependiendo del grupo, de la maestra, de la madurez de los niños, de sus intereses y de los tipos de preocupaciones en el mundo real del momento, otros aspectos de la vida urbana, como el abasto de agua, las pautas del tráfico, el trazado de las calles, el suministro de viviendas, etc., fácilmente podrían ser un punto focal dentro de una continua "ciudad permanente".

En otra escuela que enfocó el estudio de la ciudad de una manera similar, la clase de segundo grado fue llevada a visitar una fábrica local en que se confeccionaba ropa para niños. Los alumnos se sintieron muy intrigados por la organización del proceso de manufactura. Los patrones, el corte, el cosido de las partes y su unión y luego su acabado, así como el empaquetado, fueron claramente observables, y no demasiado difíciles de seguir. De regreso en la escuela, la maestra ayudó a los niños a aclarar los diversos pasos del proceso que habían visto y luego a asimilar las relaciones por las que las contribuciones de muchas personas llevaban a término el producto. Los niños deci-

dieron producir algo, a su vez, que les permitiera establecer y practicar esa organización. Se inclinaron por fabricar una gorrita sin visera. Casi de inmediato tropezaron con problemas que no habían previsto, como la cuestión de la propiedad de la fábrica, de los materiales y de los productos terminados. Se conformó la propiedad en cooperativa como el único modo en que todos podrían participar en los procesos de trabajo y también en las ganancias esperadas.

Hicieron las gorras y también las vendieron a otros niños de la escuela. Iniciaron su proyecto estudiando patrones como un modo de reproducir un diseño o una forma. Escogieron paños de diferente grosor y medida, eligieron el mejor lugar para poner los patrones en la tela, fijaron los patrones, los cortaron, unieron las partes y las cosieron. Empaquetaron, calcularon costos y precios y establecieron una tienda en la escuela. Como los niños de primer grado, también éstos hicieron muchas preguntas al encontrarse ante problemas prácticos. Sus discusiones fueron animadas y sensatas. La maestra les ofreció los pocos libros que pudo encontrar sobre producción en fábrica para niños de esa edad; libros como *The Lollipop Factory*,⁴ *Let's Go to A Clothing Factory*⁵ y *About Ready to Wear Clothes*.⁶ Además, ella misma analizó y leyó en el nivel de adulto, preparándose lo mejor que pudo para todas las preguntas que los niños pudieran hacerle. El proyecto continuó durante varios meses, tiempo durante el cual los niños también siguieron haciendo regularmente sus lecturas, estudiando matemáticas y practicando su escritura. Pero, aunque apreciaron el aprendizaje de estas habilidades —ya que, felizmente para ellos, se realizó en un clima relajado—, la verdadera emoción en ese momento era causada por la “fábrica”.

Este tipo de estudio no es un condescendiente juego de párvulos. Tampoco es estéril, como ocurre con la memorización rutinaria. Para los niños que estudiaron la ciudad de esta manera, el resultado fue una comprensión del mundo en que na-

⁴ Mary Elting y Margaret Gossett, *The Lollipop Factory*, Doubleday & Co., Nueva York, 1946.

⁵ Harry Lazarus, *Let's go to a Clothing Factory*, G.P. Putnam's Sons, Nueva York, 1961.

⁶ Terry Shannon, *About Ready to Wear Clothes*, Melmont Publishers, Chicago, 1961.

cieron, tan profunda como lo permitieron su poca edad y su limitada experiencia.

Compárese esta calidad de aprendizaje con el siguiente conjunto de lecciones tomadas de un cuaderno de notas de un niño de segundo grado cuya clase también estaba estudiando la ciudad de Nueva York. Las lecciones aparecen exactamente tal como los niños las copiaron, sin comprenderlas, de un pizarrón. En esta clase no se llevó a cabo una reconstrucción de la ciudad, sino sólo una presentación verbal a cargo de la maestra.

17 de dic. *Ciudad de Nueva York*

La ciudad de Nueva York tiene cinco partes llamadas distritos. Nosotros vivimos en el Bronx. Los otros distritos son Brooklyn, Queens, Manhattan y Richmond.

5 de feb. *Estudio de mapa*

Hemos estado estudiando un mapa de la ciudad de Nueva York. Vimos diez puentes y cuatro túneles. Éstos conectan los cinco distritos y también Nueva Jersey.

17 de feb. *Manhattan*

Manhattan, el distrito más pequeño, es llamado "el distrito de los negocios y las finanzas". Tiene un nombre indio que significa "isla de las colinas". Allí vive y trabaja el alcalde Lindsay.

27 de feb. *El Bronx*

El Bronx es llamado el "distrito de las universidades". Allí pueden verse zoológicos en muchos parques. También está allí el estadio de los *Yankee*.

Tiene muchas casas. Algunas son casas particulares; otras son departamentos. Nosotros vivimos en el Bronx.

5 de mar. *Brooklyn*

A Brooklyn se le llama "el distrito de las iglesias". Allí hay cuatro grandes puentes que comunican con otros distritos. Es importante por su gran muelle y puerto. Allí vive más gente que en ningún otro distrito.

7 de mar. *Richmond*

A este distrito se le llama Staten Island. Está más cerca de Nueva Jersey que de Nueva York. Es parte de Nueva York porque un bote navega a su alrededor en 24 horas. Se puede llegar ahí por transbordador, o bien pasando por el puente de Verrazano-Narrows.

9 de mar. *Queens*

Queens es el distrito más grande. Tiene muchas casas particulares que lo hacen parecer un país. Nuestros dos aeropuertos están en Queens. Se le llamó así por la reina de Inglaterra, Catalina.

12 de mar. *El gobierno de nuestra ciudad*

Las autoridades más importantes de la ciudad de Nueva York son el alcalde, el presidente del Concejo de la Ciudad, el contralor, los concejales y el presidente del distrito. Ayudan a gobernar la ciudad. Son elegidos por el pueblo. Su trabajo es muy difícil.

14 de mar. *Nuestra historia temprana*

Los holandeses llegaron de Holanda a Manhattan. A su ciudad la llamaron Nueva Amsterdam. Se encontraba en el extremo de Manhattan. Los ingleses trataron de quitarles esta tierra a los holandeses. Ellos rebautizaron a la ciudad con el nombre de Nueva York en honor del duque de York.

16 de abr. *Amsterdam, antigua y nueva*

Hemos estado estudiando sobre Amsterdam. Hemos visto el canal, los molinos de viento y los edificios interesantes. También podemos ver edificios de aspecto holandés aquí, en Nueva York. Buscaremos algunos de esos edificios en nuestro propio barrio.

No es casualidad que tantos niños brillantes y ávidos de aprender, de seis, siete y ocho años, se muestren tristes y rebeldes en la escuela. Su entusiasmo natural por dar seguimiento a sus ideas choca con la controlada y controladora interacción entre maestra y niño, en torno de preguntas y respuestas prescritas. La estrecha gama en que se permite funcionar a sus mentes en la escuela les ofrece poca oportunidad para el esfuerzo mental que impulsa nuevos pensamientos o para la satisfacción de com-

partir con los compañeros del grupo. Tal vez el aprendizaje así concebido sea el responsable del descubrimiento de que, en el primer grado, 95% de las preguntas son hechas por los niños pero que, al llegar a quinto grado, este proceso es revertido.

LAS CIENCIAS NATURALES

Los conceptos básicos de las ciencias naturales son especialmente accesibles a los niños por la experiencia muy concreta que se aplica en los estudios sociales.

He aquí el informe sobre la manera en que una niña aprendió que pueden hacerse tintes a partir de fuentes naturales. Véase lo que se preocupó por los pasos específicos y prácticos que tenía que dar:

Cómo hacer tintes a base de arrayán

Primero, corto el arrayán en trocitos. Luego los deajo en agua durante un día y medio. Los hiervo y los deajo en el congelador durante un día. Luego la Sra. M. y yo los ponemos en una olla y hacemos hervir el tinte un poco más. Echamos un poco de tinte otra vez en una olla y pusimos un poco de lana con alumbre y lo hervimos. Una vez, puse cobre en el teñido. Y también le puse sosa.

Y he aquí las preguntas planteadas por una clase de segundo grado, que tenía una nueva víbora de jardín en un tanque. Véase cuán prácticas y objetivas son estas preguntas:

¿Cómo respira?

¿Cómo va al retrete?

¿Cómo se quita la piel?

¿De dónde saca su alimento?

¿Dónde vive?

¿Por qué se le llama víbora de jardín?

¿Cómo oyen las víboras?

¿Tienen dientes las víboras?

¿Cómo se mueve?

¿Cómo trepa?

¿Cómo tiene un bebé la víbora?

¿Cambian de color las víboras?

- ¿Cómo se casan las víboras?
- ¿Cómo se estiran?
- ¿Cómo besan las víboras?
- ¿Cómo comen las víboras?
- ¿Cómo se protegen?

El importante concepto de un ciclo vital fue estudiado por una clase urbana de primer año, cuya maestra estaba consciente de que los niños de seis y siete años son capaces de comprender qué es un ciclo vital, porque ya han pasado por preguntas preliminares acerca del nacimiento y la muerte, en una edad previa. Sin embargo, para que la enseñanza sea significativa, se debe ver todo un ciclo dentro de un plazo que los niños puedan abarcar, lo que no es posible que el niño vea en el ciclo vital humano. La maestra impulsó el estudio llevando al aula, en septiembre, algunas ramas con hojas que contenían huevos de mariposa monarca. La maestra sabía que podía confiarse en que se abrieran en un medio cerrado. Animó a los niños a que trataran de adivinar qué eran las minúsculas bolas blancas que había en las hojas. Sólo hubo que aguardar unos pocos días antes de que todos vieran aparecer uno o más minúsculos gusanos; las conjeturas fueron un desafío que no se volvió muy angustiante. Los niños adivinaron que las minúsculas bolas blancas podían ser huevos. Al aparecer los gusanitos, causaron una tempestad de preguntas y comentarios, que enviaron corriendo a los niños en busca de libros y fotos que la profesora había preparado con anticipación. Antes de que su interés se hubiese enfriado, los gusanos mudaron y empezaron a formarse las crisálidas. Mientras esperaban a que surgieran las mariposas, los niños no dejaron de hacer preguntas: ¿Qué comen las mariposas monarca? ¿De qué están hechas las crisálidas? ¿Qué ocurre dentro de las crisálidas? ¿Volarán las pequeñas mariposas en cuanto salgan? ¿Cuánto tiempo vivirán?

Los niños llevaron un registro de lo que observaban, al paso de los días, pero la búsqueda de información también continuó por medio de libros, discusiones, escritos y cálculos matemáticos. Con el tiempo, aprendieron a identificar y a comprender los hechos que habían observado como etapas del ciclo vital de una mariposa. Su propia historia, desarrollada por todo el gru-

po y registrada por la maestra, es más vívida de lo que pudiera ser ninguna descripción de alguien ajeno al grupo:

Éranse que se eran 13 huevos de gusano. Los tuvimos dos días. Por último, se abrieron. Rita los vio porque fuimos a casa al mediodía, pues era un día corto. Stevie se fue a casa a las 2, y Rita se quedó hasta las 3.

Rita dijo: "¿Puedo ver los huevos por última vez antes de irme a casa?"

Vio la cabeza de un minúsculo gusanito saliendo, con antenas en la cabeza.

El lunes los vimos todos los demás.

Cuando cumplieron 7 días cambiaron de color. Al principio eran blancos y negros; luego se volvieron amarillos.

Se hicieron más y más grandes, más grandes y más gordos. Comían mucho algodoncillo.

Pronto íbamos a tener 12 o 13 crisálidas.

Cuando salgan de sus crisálidas serán mariposas. Eso les llevará una semana.

Dimos algodoncillo a los gusanos durante tres semanas y cuatro días.

Nos preocupamos un poco después de dos semanas, porque no habían hecho sus crisálidas.

Los alimentamos y los alimentamos. Era difícil encontrar algodoncillo a causa del clima seco.

Por último, hoy, 14 de octubre, dos gusanos están haciendo sus crisálidas.

Nos pusimos felices porque finalmente teníamos 2 crisálidas. Luego, tuvimos una tercera.

Las crisálidas parecen cera verde. Parece que al tacto serían pegajosas. Eran bonitas. La manchas doradas formaban un dibujo que brillaba.

Jeanie dice que cuando el gusano se colgó en forma de J, ella no pudo esperar más a ver las crisálidas.

Sólo tuvimos que esperar al día siguiente.

Observábamos las crisálidas cada día.

Del verde cambiaron al verde azulado.

De pronto, un día pudimos ver el ala de una mariposa a través de la crisálida.

Ese mismo día salió una mariposa.

Cuando fuimos al techo a las 10:15 había una crisálida negra. Cuando bajamos del techo, a las 11:15, teníamos una mariposa monarca.

Todos la rodeamos. Fuimos directo a la canasta. Ni siquiera nos lavamos las manos. Había una mariposa de colores anaranjado y negro. Los colores del *Halloween*.

Ahora, las crisálidas vacías parecían una bolsa de plástico.

No tenía aún bastante fuerza para hacer nada más que secarse las alas.

No pudimos sujetarla hasta que llegó la señorita Gray.

Ella nos dice todo acerca de los insectos, y nos muestra transparencias sobre insectos.

Vimos salir a la última mariposa. Primero sacó las patas traseras de la crisálida. Luego, la abertura se hizo mayor.

Al principio, parecía una abeja. Cuando la crisálida estaba rompiéndose, salió la mariposa. Tenía las alas plegadas, arrugadas. Luego, la mariposa empezó a secarse las alas y a revolotear.

Voló a una rama y aleteó. Era de colores negro, anaranjado y blanco. Era hermosa.

Al día siguiente la señorita Gray llegó y marcó con una banda dos de nuestras mariposas. Nos enseñó cómo alimentarlas después de ponerles una banda.

Teníamos un macho y dos hembras.

El viernes por la tarde, una de las mariposas que llevaban la banda voló por la ventana. Fue una suerte que fuera la marcada, y las otras dos murieron poco después. Voló cuando la estábamos alimentando. Tuvimos suerte de que los huevos empollaran.

Tuvimos suerte de que las mariposas salieran de las crisálidas.

Tuvimos verdadera suerte de que fuera la mariposa marcada la que volara por la ventana.

LA INTERACCIÓN DEL GRUPO

En los proyectos de trabajo descritos fue muy importante la forma en que los niños se relacionaron entre sí mientras intentaban comprender las relaciones que hay en el mundo exterior. Casi listos para la vida en grupo —en realidad, ya luchando con la interacción entre compañeros de grupo—, los niños de primer grado son capaces de auténtica camaradería y espíritu de grupo, pese a sus ansiosos comienzos.

Entre ellos, los niños exploran a la vez los aspectos competitivos y cooperativos de toda relación. Apartando las implicaciones sociales o emotivas obvias de tal interacción, ésta es una con-

tribución potencial a la calidad de la vida intelectual, cuando es debidamente encauzada en torno de un contenido interesante. La inclinación hacia la vida de grupo, y activa característica de los niños de esta edad en conjunto, hace posible que hasta niños de primer grado aprendan a pensar y a planear colectivamente, aunque es necesaria la guía del adulto para el desarrollo de esta inclinación natural. Los niños, cada vez más sensibles a los modos del mundo adulto y volviéndose cada vez más capaces de ver las relaciones de las partes con el todo, pueden captar conceptos significativos y acumular muchos conocimientos específicos mientras satisfacen sus necesidades sociales y emocionales. Pero el programa escolar debe ser verdaderamente apropiado en contenido y estilo para esta etapa de desarrollo.



VIII. EL SIGNIFICADO DE LAS HABILIDADES: LA LECTURA

PESE a la existencia, en la vida moderna, del cine, la radio y la televisión, los anticuados medios de comunicación, lectura y escritura, aún son los indiscutibles primeros pasos hacia el éxito entre los adultos modernos. Por fortuna todos los niños, incluso los menos adelantados, pueden aprender a leer, a menos que exista algún daño orgánico. Algunos niños pueden necesitar menos tiempo que otros, pero ésa no es una virtud; otros pueden requerir más tiempo, y eso no es una falla. Pero el fantasma de la incapacidad de aprender ronda a los padres contemporáneos, y eso sí es un infortunio. Preguntas sobre cuándo debe empezar un niño a leer, cuál es el método más eficaz para apresurar el proceso (o al menos, para garantizarlo positivamente), qué materiales son los mejores, cuántas horas diarias debe dedicar a practicar, son puntos que causan preocupación y polémica entre padres y maestros, directivos escolares y psicólogos.

Puesto que ningún adulto contemporáneo recuerda que ninguna de esas controversias existiera cuando él estaba aprendiendo a leer, el actual debate produce una impresión de progreso sobre los métodos ineficientes del pasado. Sucede que no es precisamente así. Aunque recientes claves importantes acerca de la influencia de la limitación ambiental y del desarrollo neurológico nos están dando una mayor comprensión de las causas de algunos fracasos, esta información no modifica radicalmente los enfoques básicos hacia la mayoría de los niños.

Por lo general no se comprende que las ideas contradictorias acerca de cómo se debe enseñar a leer han tenido altibajos durante décadas, con una regularidad entre reacción y contrareacción, que han presentado el rechazado método de una generación pasada como la última innovación del texto. Los desacuerdos actuales embonan limpiamente en esa pauta, salvo por mejores *insights** de las causas de fracaso antes menciona-

* Idea, comprensión o percepción de la naturaleza de una cosa. [N. del E.]

das, con una complicación agregada. En nuestra época, los medios de información han sacado a la arena pública una cuestión que antes sólo existía en los salones académicos. Poner a los padres al corriente de los problemas de educación es una tarea que debió ser emprendida hace tiempo por los educadores, y no lo fue. Como resultado, el rápido y omnipresente atractivo de los medios de comunicación ha producido una histeria masiva acerca de la lectura, mucho más dañina para el progreso de los niños que cualquier posible método de lectura. No sólo los padres sino también las escuelas han quedado atrapados en la red.

Se ha hecho creer al público en general que la actual controversia gira en torno de la eficiencia de enseñar fonética contra la pereza de no enseñar fonética; la insistencia actual está en favor del enfoque directo a la fonética (como antes de 1920). Pero la disputa entre fonética y no fonética es una simplificación engañosa de una situación compleja entre enseñar y aprender. Existen dificultades especiales al aprender a leer la lengua inglesa que no se encuentran en ciertos lenguajes fonéticos como el ruso, el hebreo, el español o el noruego.

El mismo desarrollo histórico que explica la riqueza de la lengua inglesa es responsable de las irregularidades de ortografía y de pronunciación que hacen que, en su forma impresa, sea difícil de descifrar. El inglés fue alimentado por muchos idiomas y se ha adaptado, a lo largo de los siglos, a toda una variedad de cambios culturales. Por consiguiente, una ortografía arcaica coexiste con nuevas combinaciones de letras para los mismos sonidos, y existen pronunciaciones idénticas en toda una variedad de apariencias. *Feud, few, y hue; knight y night; cite, psychology y site; to, too, two y through; trough, off, philosophy, y fill; cat, kit, y chasm; bear, bare, y lair; bread y bred,** no son más que un puñado de variedades de los modos en que ciertos sonidos dados se pueden presentar a un incipiente aprendiz de inglés, de cualquier edad. Como la ortografía inglesa no es fonética, las 26 letras de su alfabeto** deben representar 44 sonidos diferentes, lo que hace la tarea del desciframiento mucho más confusa que si cada letra tuviese un sonido constante.

* Es evidente que en la lengua española existen problemas similares de pronunciación y de ortografía. [N. del E.]

** El alfabeto inglés tiene 26 letras; el español 29.

Podría argüirse que no es necesario empezar por aprender las palabras complicadas, lo que sin duda es real, hasta cierto punto. Por desgracia, aunque 85% de las palabras, o partes de palabras, de la lengua inglesa se escriben con congruencia fonética, 15% que no lo son aparecen casi 85% del tiempo en situaciones de lectura. Por ejemplo, ¿cuándo debemos introducir palabras comunes pero de apariencia contradictoria, como *city* y *sun*, *cat* y *kitten*, *garage*, *George*, y *jam*?

Las consonantes muestran ser razonablemente regulares, pero las vocales son un bosque de contradicciones. Por ejemplo, la letra "a" en *pan*, *park* y *pall* no sólo suena de distintas maneras sino que hay diferencias al escribirla para dar sonidos semejantes, como en *pane* y *pain*, *pare* y *pear*. También hay letras que aparecen pero no suenan para nada. Las combinaciones de vocales en palabras como *cow* y *bowl*, o *guide* y *fried*, representan otro nivel de inestabilidad de la combinación letra-sonido. Según algunos expertos, ¡hay 144 representaciones para los 13 sonidos de las 5 vocales!

Desde que existe la escuela ha habido preocupación por los métodos más eficientes para enseñar a leer.

Desde el año 800 d.C., y especialmente en los días de Martín Lutero, se emplearon recursos como las columnas *ab-eb-ib* para ayudar a los niños a adquirir el conocimiento fundamental de las letras y el fonético. En 1532 un abecedario que contenía "A es para Ape", "B es para Bee" y secuencias similares introdujo el conocido binomio de frase e imagen, que en 1650 fue propuesta por Comineus como una importante y deseable ayuda para leer. El ampliamente empleado *New England Primer* [...] reflejó en 1690 la suposición universal de que el conocimiento de las letras era el elemento básico para leer bien.¹

La suposición de que el conocimiento previo de las letras era básico para empezar a leer fue indiscutible hasta fines del siglo XVIII. Por entonces, un avance logrado en un área totalmente distinta del pensamiento echó las bases de nuevos enfoques sobre cómo se debía enseñar a leer a los niños. Ese avance fue

¹ Paul Witty y David Kopel, *Reading and the Educative Process*, Ginn & Co., Nueva York, 1939, p. 294.

la idea —que hoy damos por sentada— de que los niños son distintos de los adultos y de que la niñez es una etapa de la vida total del hombre. Como resultado de este concepto, se inició, a principios del siglo XIX, un amplio movimiento hacia lo que hoy se llama el enfoque a la educación centrado en el niño. Froebel estableció una escuela especial exclusiva para niños pequeños; Dickens provocó un escándalo contra la brutalidad con la que se trataba a los niños y logró influir sobre leyes y prácticas; Mark Twain y Lewis Carroll escribieron especialmente para el placer de los niños. Hacia el fin de siglo, había empezado ya en serio el estudio psicológico del niño. La filosofía de la educación de Dewey fue la culminación de este interés y este enfoque en la niñez como un periodo único.

En este clima de sensibilidad hacia los niños, se propuso el enfoque de aprender palabras completas; en la creencia de que el conocimiento del significado de una palabra, y no de cada una de sus letras sin sentido, facilitaría al niño recordar la palabra impresa. Al llegar 1912, la psicología respaldaba los enfoques intuitivo y filosófico de quienes habían sido los primeros en cuestionar la tradición histórica de enseñar primero las letras y luego formar palabras con ellas. Las investigaciones de la percepción produjeron la idea de que el todo es mayor que la suma de sus partes, mientras que la teoría de la psicología de la Gestalt subraya la importancia del patrón, la organización y los todos en el aprendizaje.

Puesto que una relación entre el todo (la palabra) y sus partes (las letras) es, sin duda, fundamental para leer, la controversia que comenzó en el siglo XIX y continúa en el nuestro se basa esencialmente en una diferencia de opinión sobre el orden en que el niño coloca mejor las partes y el todo. Obviamente, la forma en que las palabras están construidas y el significado que tienen son vitales, aun cuando sean aspectos muy diferentes de la experiencia de lectura. El entendimiento tradicional, "lógico" consiste en empezar por las partes (el alfabeto) para construir los todos (palabras). Por tanto, la mecánica de la construcción de la palabra se utiliza como punto de ingreso a esta nueva capacidad. La interpretación "psicológica", más reciente históricamente, sostiene que el aprendizaje procede pasando de lo general a lo específico, que los niños perciben al principio

toda nueva experiencia globalmente y luego van diferenciando poco a poco los detalles, al tener mayor experiencia. También se sostiene, según el punto de vista psicológico, que los niños necesitan establecer vínculos entre lo conocido y lo desconocido si se quiere que aprendan a leer. Por tanto, se espera que, al asociar el significado conocido de una palabra con su nueva representación en forma impresa, se ayudará considerablemente al avance del niño en su proceso de lectura. Por eso, la palabra misma es utilizada como su ingreso en la lectura.

En los métodos contemporáneos de lectura, el enfoque centrado en el alfabeto no niega la importancia del significado, pero presupone que éste llegará con el tiempo. El enfoque en la palabra completa no niega el valor de conocer la relación entre letras y sonidos, pero asume que ese conocimiento se aplica mejor a palabras desconocidas, después de que el niño ha comprendido que las palabras impresas son conjuntos significativos. ¡Ambos enfoques funcionan bien cuando se tienen buenos maestros! Estudios efectuados con varios métodos de enseñar a leer han mostrado que 70% de los niños aprenden a leer con cualquier método. Desde hace tiempo existe un consenso entre los expertos en materia de lectura, según el cual no hay un solo método de enseñar a leer que sirva para todos los niños. Por idéntica razón, de 20 a 30% han tenido siempre dificultades con cualquier método, y es para estos niños que la actual investigación ha sido más útil al definir, más aún, las causas de los fracasos y las posibles soluciones.

En cuanto empezó la actual corriente en favor de una fonética para principiantes, con la publicación del libro de Flesch, *Why Johnny Can't Read*,² el enfoque a la enseñanza de la lectura era ecléctico, y pocos manuales para maestros omitían la fonética. Sin embargo, el ambiente en el aula era más relajado que hoy y, aunque hubiese niños cuyas dificultades para la lectura no se comprendían, las estadísticas mostraban que la mayoría sí aprendía —como siempre lo ha hecho—, y que estaban al menos al parejo de los niños con CI similar de décadas anteriores. Si las preocupaciones por la lectura se hubiesen expuesto menos frenéticamente y con mejor conocimiento en la prensa de nues-

² Rudolf Flesch, *Why Johnny Can't Read and what You Can Do about It*, Harper & Row, Nueva York, 1955.

tros días, habría sido más fácil ver que las diferencias entre los dos enfoques básicos giran en torno del *momento*; es decir, ¿debe ser la fonética un modo de *comenzar* o un modo de *continuar* después de un principio con palabras completas?; y *de hincapié*, es decir, ¿debe la fonética ser el principal enfoque, o se deben considerar seriamente otros factores que afectan el desarrollo de la lectura? En la práctica, no ha habido una dicotomía entre fonética-no fonética, salvo durante un breve periodo en el decenio de 1930, cuando esta cuestión impactó el mundo de la educación, como parte del desafío a la educación tradicional en conjunto. Lo que se necesitaba y aún se necesita es una mejor comprensión de las diferencias individuales que afectan todo aprendizaje.

Considerada la experiencia de aprender a leer desde el punto de vista del crecimiento de los niños al comprender la tarea que se les exige, más que los métodos relacionados con el aspecto mecánico del proceso, podemos identificar tres etapas del aprendizaje de la lectura que todos los niños deben dominar, ya sea que se les reconozca o no dentro del método. La primera etapa es la conciencia de que la palabra impresa tiene un significado. Muchos niños aprenden esto de manera simple, gracias a sus padres. Siendo niños en edad preescolar, ayudan a sus madres a encontrar latas en los estantes de las tiendas y las oyen decir "cereales", "trigo" o "jugo de tomate" mientras notan las letras en las etiquetas y ven que su madre se fija en las pequeñas letras. Se ponen junto a sus padres cerca de un letrero que dice "Parada de autobús", o salen por la puerta de un edificio sobre la cual está el letrero "Salida". Ven la palabra "Centro" a la entrada del metro, "frío" y "caliente" en las llaves del agua y "damas", "caballeros" o "lavabos" en restaurantes, teatros y parques. Y por la televisión ven y oyen anuncios que muestran unos letreros que acaso ellos no comprendan, pero que llegan a asociar con los productos presentados. Si también han tenido la fortuna de oír cuentos desde que gateaban, entonces, cuando entran al primer grado ya están plenamente acostumbrados a atribuir un significado a la letra impresa. Pero hasta con un buen trasfondo de esta índole, hay niños de primer grado que aún necesitan ayuda para reconocer plenamente que los símbolos tienen un significado. Los maestros que reconocen esto se aseguran de que los niños ya hayan

logrado esa comprensión antes de pedirles dar el siguiente paso. Demasiado seguido, unos padres incomprensivos e impacientes dicen que este periodo de los primeros años de escuela es tiempo perdido. No es así.

En las aulas donde se presta atención a esta necesidad, palabras y significados vienen juntos de muchas maneras, desde antes de que se ponga un libro en manos del niño. Cada día puede haber mensajes en el pizarrón, que la profesora interpreta. "Eso dice: 'Buenos días'", o "Eso quiere decir 'A Juan le ha salido un nuevo diente'", y la conexión entre el símbolo y el mensaje se fortalece en la mente de los niños. Escriben sus nombres y leen sus propios nombres y los de otros niños en diversas tarjetas, como las de visita o de empleo. Cuentan cuentos individualmente o en grupo a la maestra, y ella los escribe. Individualmente o en grupo, "leen" de nuevo sus cuentos. Al principio, la lectura no es más que una especie de cántico recordado. Pero después de tener experiencia suficiente vinculando lo que tienen que decir con el aspecto del mensaje en letra, ocurre algo notable que lleva a los niños a la segunda fase de la tarea.

De la confusión de marcas negras, de la confusión de símbolos desconocidos, un pequeño grupo de letras surge para tomar una forma estable, y de pronto el niño puede leer una palabra. Cada vez que la vea, la reconocerá, y no es probable que se equivoque. Recuerda la palabra como unidad, como *Gestalt*. Aunque pueda conocer las letras del alfabeto, ahora ha llegado a comprender que las palabras tienen una unicidad y una condición de conjunto, por encima de sus diversas y separadas partes específicas. El proceso continúa hasta que muchas más palabras cobran estabilidad, y el niño desarrolla un pequeño vocabulario de lectura. Ahora, las palabras impresas tienen una realidad. Es claro el *sentido* de la lectura.

Para volverse buenos lectores, los niños deben pasar por otra etapa más: el análisis de lo que hace que las palabras tengan el aspecto y el sonido que tienen, para que los niños puedan descifrar independientemente nuevas palabras al encontrarlas en letras. Hay que separar las palabras, luego reunir las y leerlas.

En el enfoque temprano de la estructura de las palabras, se ayuda a los niños a ver que *elefante* tiene un aspecto distinto de *si*, y que *bonito* tiene un aspecto diferente de *tomito*. Aprenden

que palabras cotidianas como *juego* y *tarea* cambian si se les añade una *s*, una *a*, o una terminación *ando*. También aprenden que objetos singulares pueden convertirse en plurales si se añade una *s*, como cuando *niño* se vuelve *niños*, pero que a veces toda la palabra cambia para significar más de uno. Los niños aprenden a ver que algunas palabras están formadas por dos palabras familiares, y a ver palabras dentro de palabras. A la postre, aprenderán acerca de las sílabas y de las reglas para su formación.

Las combinaciones de sonidos de letras, o fonética, se enseñan en un orden que va de sencillo a complejo, aunque los partidarios de "la fonética primero" confunden las alternativas con mayor frecuencia que los partidarios de "primero toda la palabra". Las consonantes estables y sus sonidos, como la *l*, *m*, *n*, *p* y *t* generalmente se estudian antes que la *c* y la *g*, las cuales tienen dos sonidos. Las fusiones de dos consonantes y sus sonidos, como *bl*, *pr* y *st*, se aprenden antes que las combinaciones de dos vocales o de una consonante y una vocal como *oi* u *ow*.^{*} Las vocales en toda su diversidad, junto con la fusión de las letras mudas, obviamente requieren mucho tiempo, incluso en el tercer año de lectura.

A estas alturas debe ser evidente que aprender unas técnicas tan llenas de tediosos detalles no basta para llenar la mente del niño con un deleite entusiasta en el descubrimiento intelectual. Sin embargo, un niño ya preparado para ello puede experimentar un verdadero placer al llegar a dominar una capacidad tan importante como la de aprender a leer.

No obstante, un niño siempre ha necesitado cerca de tres años para ponerse al día en materia de lectura, si por lectura entendemos abstraer el significado de la letra impresa, con facilidad y continuidad. Aunque los anuncios de la televisión puedan ayudar al desarrollo de la primera etapa al asociar imágenes con palabras, nada nos permite suponer que un crecimiento del tipo antes descrito pueda ocurrir con más rapidez de la que ha ocurrido en los niños de esta edad.

Por ejemplo, la complejidad del análisis estructural y fonético sugiere que el mejor momento para iniciar esta tercera etapa es cuando los niños han desarrollado la capacidad de rete-

* Combinaciones en el idioma inglés, no usuales en el español. [N: del E.]

ner en la cabeza el recuerdo de la unicidad de las palabras, frente a su disolución en letras y sonidos separados al estar analizando la palabra. Los niños varían en esta capacidad pero, según Piaget, la logran alrededor de los siete años. Para la mayoría eso llega casi al final del primer grado, que es donde, durante decenios, se ha enseñado fonética. La transición a cualquiera de las etapas del proceso de lectura aún es una cuestión absolutamente individual. El niño que necesita menos tiempo acaso haya captado un tanto antes que los demás el hecho de que los símbolos representan algo, o tal vez tenga mayor capacidad para generalizar fácilmente la nueva experiencia. Los que aprenden a leer muy pronto suelen ser niños que se distraen menos que otros de la misma edad, o que no se dejan desalentar fácilmente por las frustraciones, como otros. También suelen ser niños que disfrutaban de actividades apacibles y sedentarias, más que otros en la misma etapa. El niño que tiene progresos más lentos tal vez no sea menos capaz, pero puede estar fijándose en sus nuevas amistades o en la satisfacción de desarrollar nuevas habilidades con su cuerpo. Puede ser un soñador o, por alguna otra razón, puede no sentir la necesidad de luchar con el desciframiento de nuevas habilidades. Hay gran número de razones por las que un niño no capte los conceptos básicos de cualquiera de las tres etapas o de algún aspecto específico de la tercera en edad temprana. No hay necesidad de empujarlo, hasta que lo haga por sí solo. Sólo unas variaciones continuas del tipo particular de experiencia que necesite favorecerán su desarrollo.

El calendario rígido de la escuela tradicional, por el cual un niño debía estar a un nivel específico en un momento dado, niega esta realidad. No hay una sola razón legítima para fijar plazos a los logros durante los grados de primaria, que provocan en grandes números de niños la sensación de fracaso a sus propios ojos y a los de sus padres antes de haber cumplido siquiera los siete años. Hasta las primarias "no graduadas" niegan su propio título al utilizar niveles de lectura preñados de *status*, para evaluar, comparar y catalogar a los niños. Como resultado de estas normas de niveles por grados, se proyectan expectativas no realistas a los niños, que ocasionan un desaliento irracional en padres e hijos, en detrimento del futuro desarrollo de su capacidad de lectura.

Examinemos el verdadero significado de "nivel de lectura" o de "calificación de lectura", términos tan ampliamente pregonados. Ambos son términos intercambiables que representan una cifra numérica absolutamente arbitraria, relacionada con la secuencia de dificultad de los libros de lectura en una serie basal. Los términos comenzaron siendo una guía para los maestros, pero se han deformado hasta ser irreconocibles, convirtiéndose en una camisa de fuerza para los niños.

A comienzos de este siglo, los educadores centraron su atención en los materiales de lectura, en un esfuerzo por simplificar la tarea de la lectura. Basándose en la lógica suposición de que los niños aprenderían a leer más fácilmente las palabras sencillas que mejor conocieran, los estudios del vocabulario del habla de los niños se convirtieron en fuente de las palabras de las lecturas graduadas, conocidas como series basales. Se empezaba por introducir las palabras más familiares y empleadas con mayor frecuencia, seguidas por adiciones cautelosamente seleccionadas entre listas graduadas de vocabularios. Las nuevas palabras se repetían en los textos, un número de veces cuidadosamente investigado para ayudar a la memorización, y también se empleaban imágenes como nuevo instrumento para ayudar al reconocimiento y el recuerdo. El tiempo reveló que la sencillez de la construcción de una palabra y su familiaridad en el uso cotidiano no siempre son los mejores factores para ayudar a los niños a recordar. Durante años, los maestros se esforzaron por emplear palabras "fáciles" como *el, qué y ellos*, mientras los niños aprendían, a la primera mirada, palabras como *paleta, sombrilla e hipopótamo*. Además, las series fueron criticadas por dar especial importancia a los suburbios de la gente blanca. Como resultado, cierto número de las series basales de la época incluye hoy un contenido más cercano a la vida como la experimentan todos los niños, así como palabras que tienen significado para los niños aunque no sean mecánicamente sencillas. Por ejemplo, hoy aparecen en los textos palabras como *vecino y supermercado* junto con *mamá y juego*.

Sin embargo, las lecturas basales fueron creadas en una época en que se consideraba deseable agrupar a los niños por edades, el periodo en que la escuela para diversas edades de las regiones rurales iba cediendo ante las escuelas consolidadas del

poblado y de la ciudad. En esta estructura organizativa se introdujeron las series de lecturas basales. Graduadas por orden de dificultad, pronto se les asociaría con edades y años, es decir, preprimaria, primaria, Libro Primero, primera parte, y Libro Primero, segunda parte, que serían "cubiertos" en primer grado; el Libro Segundo, primera parte, y el Libro Segundo, segunda parte, serían "cubiertos" en segundo grado. La estructura fue fijada de acuerdo con el erróneo concepto de que el establecer claros niveles de los libros de lectura iría acompañado por un progreso igualmente claro en los niños. Las pruebas de lectura subsiguientes utilizaron las mismas normas de un crecimiento que se desarrollara metódicamente. ¡Cuánto habríamos deseado que los maestros pudiesen seguir con mayor eficiencia los progresos de los niños!

El orden secuencial del material de lectura, de lo fácil a lo difícil, tiene mucho que decir en su favor. Pero los niños no aprenden de manera uniforme, en avances mes por mes que coincidan con unas calificaciones estadísticamente desarrolladas. Esta asociación del ritmo de aprendizaje con rígidos calendarios de logros ha sido un desastre. Se hizo escarnio de los niños que no se encontraban al nivel de su grado en el mes correspondiente del año, y los niños que sí estaban al nivel de su grado antes del mismo mes en el mismo año le pintaron un palmo de narices a la escuela hasta el siguiente grado, cuando se distribuiría el siguiente libro.

Lo que sabemos de la manera en que aprenden los niños pone perfectamente claro que el calendario en que se espera que cada niño avance en la serie basal es totalmente irrealista. Los niños sencillamente no aprenden en ese tipo de progresión ordenada.

Aunque los niños de edad aproximada siguen la misma secuencia general en su capacidad de aprender, el ritmo de su aprendizaje específico de habilidades es sumamente individual. Por ello, la comparación de niños, así fueran de la misma edad, en calificaciones de lectura o niveles dependientes de edad o de grado, es como una espada de Damocles que pende sobre las cabezas de los niños por un desempeño que, en gran medida, está más allá de su control. Esta miope manera de depender del nivel de lectura relacionado con cada grado como base para

elogiar o humillar a los niños se vuelve aún más destructiva cuando se reconoce que, pese a la conocida existencia de toda una variedad de distintas causas de la dificultad de lectura, las calificaciones que hoy se usan no identifican estas causas. Un niño que pronuncie cuidadosamente las palabras pero que no comprenda muy bien lo que está leyendo, puede sacar las mismas calificaciones de lectura que un niño que tenga miedo a las pruebas pero que lea muy bien para el tiempo en que se le ha enseñado; un niño cuyas capacidades de lectura se ven socavadas por impaciencia y descuido, por lo cual sale perdiendo más por su temperamento que por falta de capacidad; un niño que tenga una incapacidad específica que afecte el total de su calificación sin indicar la atención que necesite; un niño que, sin que se haya notado, sea parcialmente sordo, así como un niño cuyas deficiencias visuales tampoco se hayan descubierto; y, por supuesto, un niño que estuvo enfermo o muy alterado el día de la prueba. Los niños que son impulsivos, que no pueden permanecer sentados, que son muy activos o sociables, que no pueden seguir indicaciones, que son impacientes consigo mismos, que abandonan las cosas fácilmente, que temen al fracaso, cuyas normas para consigo mismo son demasiado altas, que no saben que los libros pueden ser una fuente de placer: todos estos niños no siguen con predecible regularidad el ritmo de avance en la lectura, ordenado y fijado por las pruebas. Con nuestro sistema actual, a tales niños se les considera fracasados a los seis y siete años, sin un diagnóstico adecuado sobre si sus dificultades se deben al ritmo de maduración, a poca motivación, temor al fracaso o desventaja neurológica. Al daño viene a añadirse el insulto que se hace a los niños, obligándolos a aprender a leer en competencia entre sí, práctica que deforma la evaluación que de sí misma haga la persona, e impide las posibilidades de establecer relaciones recíprocas y de ayuda con otros niños dedicados a las mismas tareas de aprendizaje.

Cuando padres y maestros juzgan competitivamente a los niños por unos niveles de realización arbitrariamente fijados, y que no reflejan las diferencias individuales o las causas de cada dificultad, allanan el camino a un patrón de condenación de aquellos que, por cualquier razón, no cumplen con el programa, y de excesivo elogio de aquellos que, sin esforzarse, cum-

plen con el programa antes que los demás. Esto resulta particularmente trágico porque el empleo de plazos fijos en los primeros años de escuela deja un residuo de resentimiento que afecta la carrera escolar de los niños que aprenden con rapidez, así como de aquellos cuyo ritmo es más lento. Todo el síndrome de angustia de las pruebas se relaciona con este tipo de presión improcedente, en que completar el programa se ha vuelto más importante que el avance mismo. Lo que hace especialmente irónica la situación es que se siguen empleando calificaciones para la lectura, pese a su superficialidad y a las protestas de los maestros, sobre todo porque son administrativa y económicamente más fáciles de manejar que los diagnósticos individualizados, más complejos, que muestran las fuerzas y deficiencias específicas relacionadas con el avance total del niño. Sin embargo, los avances de cada niño al leer, debieran ser analizados y evaluados como experiencia muy personal que ocurra dentro de una asignación de tiempo que sea realista.

ENSEÑANZA INDIVIDUAL CONTRA ENSEÑANZA EN GRUPO

Los primeros agrupamientos para la lectura fueron estrictamente autoritarios y eficientistas. Cada quien se encontraba en el mismo renglón de la misma página del mismo libro en el mismo momento, y todo lo que tenía que hacer el maestro era conservarlos a todos quietos, mientras uno por uno los niños leían en voz alta. El manual del maestro le indicaba en qué puntos había de introducir o subrayar unas ayudas técnicas específicas. En ese sistema, algunos niños terminaban el libro bajo el pupitre y se quedaban mirando mientras el resto de la clase avanzaba lentamente, y algunos niños se encontraban en constante estado de desconcierto y confusión, mientras la clase parecía saber a dónde iba. Por esta razón, con el tiempo, ese monolítico grupo de lectura fue dividido en dos grupos, el rápido y el lento, pero la dinámica de la vida superó esta organización porque, inevitablemente, aparecieron lectores rápidos, lentos y moderados. Así, los dos grupos se convirtieron en tres, la competencia quedó disimulada bajo nombres de grupos libres de prejuicios, como los Gorriones, los Azulejos y las Golondri-

nas, pero ningún grupo fue limpio y parejamente lento, moderado o rápido. Siguieron apareciendo diferencias individuales, hasta que muchos educadores vieron con toda claridad que las propias diferencias tenían que ser el punto de partida de los enfoques a la instrucción.

La interpretación de las diferencias individuales en términos de niveles mecánicos ha conducido a la preparación de materiales aún más estrechamente graduados por su dificultad mecánica. La serie de instrucción programada, que ha remplazado en algunas escuelas a los materiales de lectura básicos, hacen esto, precisamente. Pero la interpretación de las diferencias individuales en términos de preferencias e intereses sexuales y madurez general, junto con un nivel de avance, condujo a otra solución: la preferencia individualizada y la elección de libros dentro de una gama de dificultad técnica que el niño puede resolver. Hay pruebas de que los niños interesados en el contenido de un libro se esforzarán, más allá de su capacidad inmediata, con tal de gozar del cuento.

Obviamente, cuanto más se restringen los primeros materiales de lectura a las regularidades confiables de la lengua inglesa, más rebuscado y carente de interés será el texto. La regularidad y la repetición pueden terminar siendo un material de lectura tan soporífero como "Pat the cat, Nat. Fan Nan".* Resulta igual de obvio que los niños no pueden penetrar en una lectura rica e interesante hasta que tengan cierta capacidad de descifrar signos. Este dilema ha sido resuelto por una escuela de pensamiento, que pide utilizar los cuentos y comentarios de los propios niños como material de lectura para principiantes. Sabiendo lo que han dicho y lo que pretenden decir, los niños entonces encontrarán las habilidades de simbolización y desciframiento vitales para sus propósitos. Basándose en su propia escritura, al principio dictada por la maestra, y luego tratada independientemente, pasarán con toda soltura a leer lo escrito por los demás. Los principios de Madame Montessori y de la Escuela británica para infantes coinciden en el uso de la escritura de los propios niños como base inicial para aprender a leer.

* Frase usual en antiguos métodos de enseñanza, que equivale al propósito de las frases como "mi mamá me mima" o "ese oso se asea", que se utilizaban en los libros mexicanos.

Los problemas de organizar una clase de modo que cada niño se encuentre en su propio programa de lectura, no son fáciles para las maestras acostumbradas a la enseñanza monolítica, de lección por lección. Por ello, la serie de instrucción programada de lectura se ha vuelto tan popular. Tanto en la instrucción programada como en la serie básica, los maestros sienten que se está ejerciendo cierto control, fuera de su propio juicio, en relación con la secuencia de desarrollo de la mecánica de lectura.

En toda la serie preparada, se establece cada paso del proceso, y las capacidades de análisis de la palabra son organizadas por secuencias en el manual del maestro. Cada maestra es guiada para saber cuáles aspectos del análisis estructural o fonético debe introducir, en qué orden y cuándo. Aunque los manuales dan tranquilidad a la maestra y cierto sentido de seguridad, no satisfacen en lo individual las necesidades de los niños que habían descubierto ya los principios por sí mismos, o de otros que aún no están capacitados para lo que el manual sugiere para el día, si la maestra sigue literalmente las instrucciones. La maestra también debe ser capaz de adaptar los lineamientos a su clase en forma menos literal de lo que determina el manual, porque la suposición básica de los manuales es que las maestras llegan a depender de sus instrucciones hasta el punto en que ya no quieren emplear su ingenio, ni aunque así se les sugiera.

A pesar de todo, lo que está faltando es la elección individual que depende del gusto y del interés orientados por la motivación y la comprensión. Por esta razón, algunos maestros emplean libros de cuentos como material de lectura complementario y adicional a la serie, o bien pasan directamente a permitir una selección individual que hacen los niños entre una serie de libros a la altura de su facilidad técnica. En este último caso, los alumnos son reunidos por la maestra en pequeños grupos cuando muestran una similar necesidad de ayuda en diversas habilidades: por ejemplo, percibir semejanzas y diferencias entre palabras, o sustituir consonantes al comienzo de familias de palabras, reconocer combinaciones de vocales, etc. Luego, se reforman estos grupos para práctica y ejercicio, conforme van cambiando las necesidades de los niños.

Es obvio que la maestra que rompe el patrón de "exclusivamente mecánica" puede conocer mejor a cada uno de sus niños. Pero, asimismo, debe estar lo bastante enterada de las diferentes y complejas facetas del avance de la lectura para poder ofrecer ayuda apropiada a cualquier niño, en cualquier momento en que la necesite, sin tener que depender de las instrucciones generales para la clase en conjunto. En su entusiasmo por dar material literario a la altura de la capacidad individual del niño, correrá el riesgo de pasar por alto la necesidad de prestar atención minuciosa y ordenada a los aspectos técnicos específicos que exigen diagnóstico, ejercicio y práctica, aun si la maestra está fortaleciendo los aspectos que profundizan la motivación de leer.

Por tanto, es posible que los materiales de lectura sean más o menos apropiados a los gustos de los niños y que las maestras sean más o menos organizadas y creadoras con cualesquiera métodos que sigan. Desde el punto de vista de los padres, si la maestra parece competente y si los niños están aprendiendo con una sólida confianza en sí mismos, no hay ninguna razón para intervenir en los puntos específicos del método de lectura. Cada padre o madre puede apoyar un enfoque de lectura individualizado, ayudando a su hijo a encontrar libros sencillos que pueda leer con placer por sí solo. Si un niño empieza a hacer esto, habrá pocas y breves reglas que los padres deberán seguir.

Cuando un niño que está empezando a leer encuentra una palabra nueva, es procedente explicársela de inmediato. Si el niño no la reconoce instantáneamente cada vez que la encuentra en un cuento, puede repetírsela las veces que sea necesario.

A un niño que está en el nivel de lectura de primero, segundo o tercero, se le puede alentar de otra manera cuando encuentre una palabra nueva. Si hay una imagen, se le pedirá que la "lea"; ésta podrá darle una clave sobre la palabra desconocida. O se le autoriza a saltársela y continuar hasta el final de la frase para ver si su significado le ayuda a identificar la palabra nueva. Luego revisará para ver si la palabra que ha elegido tiene sentido en la frase. Si estos dos pasos no ayudan al niño a identificar la palabra, se le deberá decir cuál es, y el resto de la tarea se le dejará a la maestra.

Los expertos dicen que no se debe deletrear oralmente una palabra, ni tampoco pedirle al niño que lo haga. Este método funciona bien aparentemente con monosílabos como *pan* o *ven*, pero se vuelve inútil conforme las palabras se hacen más largas o difíciles, como por ejemplo, *elefante* o *pensamiento*. El método de deletreo no tiene cabida en el actual y más complejo enfoque de la lectura. De manera similar, no se debe insistir en que un niño "haga sonar" una palabra. Las habilidades fonéticas las enseña la maestra conforme al material empleado diariamente, y los padres pueden estar pidiendo al niño que emplee un método que desconoce. Hay una plétora de libros sobre la secuencia en que se debe presentar la fonética, y no todos ellos concuerdan. Las escuelas siguen el concepto de una u otra autoridad en esa materia, pero básicamente son los niños quienes por sí mismos deben integrar el aprendizaje, de modo que las diferentes partes se fundan para convertirse en una verdadera lectura. Para ayudar mejor, los padres sólo deben saber escuchar cuando su hijo lleva a casa su libro de lectura, para mostrarles cómo lee. Con la emoción, acaso no recuerde cada palabra, y esto es perfectamente normal. Lo importante es que los principiantes no se avergüencen cuando cometan errores.

CAUSAS DE DIFICULTAD DE LA LECTURA

Aprender cualquier habilidad es una tarea prolongada y ardua que requiere práctica, paciencia, persistencia y confianza. No tiene que ser abrumadora, si los obstáculos que hay en el camino son realistas para los niños que ya están listos y bien motivados. Cuando quieren aprender a golpear una pelota o a saltar la cuerda, dedican incontables horas a la práctica necesaria, y luego gozan del dominio obtenido. Pero en lo que respecta a las habilidades que impone el mundo de los adultos, como leer o tocar un instrumento, la brecha entre sus primeros pasos y la meta final no se percibe ni se alcanza tan fácilmente. Los niños necesitan constante seguridad y confianza en su capacidad para desarrollarlas, superando las rachas de desaliento que son inevitables aun después de haber logrado algunos emocionantes progresos iniciales.

Por desgracia, los niños de hoy deben aprender la habilidad de leer —que ofrece tanta satisfacción cuando por fin se domina— en una atmósfera cargada de consideraciones de posición social y conveniencia práctica. Lo más probable es que sean vigilados en busca de errores, en lugar de alentarlos. Los padres se muestran comprensiblemente ambiciosos acerca de la lectura y no menos preocupados cuando el niño deja de avanzar; asimismo los niños perciben muy pronto el desencanto y la insatisfacción de sus padres y maestros. Se sabe que una excesiva preocupación por la dificultad para leer, sea real o imaginaria, influye sobre la personalidad. Según la experiencia de quienes han tenido problemas para enseñar a leer durante su vida profesional, cada niño pasa por algunas dificultades, simplemente por la naturaleza de la tarea. La mayoría de los niños no tiene problemas tan serios que justifiquen el tiempo extra y los gastos que hoy se hacen en ellos como resultado de una histeria masiva acerca de la lectura, que es totalmente desproporcionada para la magnitud del problema.

La preocupación por la lectura ha aumentado en el último decenio, primero como resultado de la sensación de urgencia engendrada por el Sputnik, y luego por los fracasos registrados entre los muy pobres. Esto ha causado que las circunstancias en las que debe aprender a leer un niño a un ritmo normal sean irreales. Mientras éste solía ser el caso poco común de ciertos niños en la llamada escuela de clase media, cuya familia luchaba discretamente con su vergüenza por las dificultades que el niño tenía para leer, hoy probablemente la escuela suburbana y la urbana de clase media, así como la escuela del centro de la ciudad, tendrán maestros de lectura correctiva, terapeutas del habla, psicólogos y especialistas en capacidades de la percepción, para los niños de menos de siete años, pese al hecho de que en muchos países tan avanzados como el nuestro los niños ni siquiera empiezan a leer antes de los siete años, y cuando empiezan, lo hacen en un lenguaje fonético. Demasiados niños están sintiendo la frenética corriente subterránea de la incertidumbre de los adultos respecto a su éxito potencial, en la medida en que escuelas y padres, en grado alarmante, confunden las desigualdades normales de la maduración con una auténtica incapacidad.

La situación se hace más confusa porque es verdad que un pequeño porcentaje de niños sí tiene dificultades para aprender a leer, que sí requiere una atención fuera de lo común. Dichas dificultades son individuales y se les debe diagnosticar y evaluar de la misma manera. Aunque continúa la búsqueda de información adicional acerca de las dificultades de lectura, y aunque se siguen descubriendo nuevos indicios de áreas antes no identificadas, ya se dispone de abundante conocimiento sobre sus causas.

Las dificultades de lectura se deben a causas diferentes o combinaciones de éstas. La primera causa posible es la más sencilla: una inteligencia insuficiente. Y sin embargo, ésta es la que se da con menor frecuencia. Una segunda es el marco de referencia formado en el hogar, dentro del cual la lectura es considerada como grata o no grata, de modo que el deseo de leer aumenta o disminuye espontáneamente, aun antes de que el niño ingrese a primer grado. La falta de tal deseo se presenta con mayor frecuencia entre niños de padres no lectores que de quienes leen en abundancia. Los hijos de padres lectores rara vez carecen de motivación o de interés en la lectura, a menos que la presión por los logros haga que los niños rechacen los objetivos de sus padres en defensa propia.

Una tercera causa de dificultad se encuentra en el desarrollo neurofisiológico, acerca del cual aún sabemos poco, aunque nuestro conocimiento va en aumento. Los niños con un desarrollo atípico proceden de toda clase de hogares. Hay gran probabilidad de que aprendan a leer, pero habrá que comprender su problema específico. La dislexia, término generalizado que abarca todos los trastornos de lectura, "parece reflejar un desorden básico del patrón de organización neurológica", según Ralph Rabinovitch, y agrega: "para 10 a 15% de los niños inteligentes, una disfunción neurológica interfiere en su capacidad de interpretar atinadamente símbolos de vista y de sonido".³ En contraste con el 10 a 15% de los niños de Rabinovitch, las pruebas de incapacidad para la lectura con frecuencia muestran a 30% de los niños con posibles lagunas, que van desde

³ Ralph Rabinovitch, "Dyslexia: Psychiatric Consideration, Reading Disability Progress and Research Needs", en John Money (ed.), *Dyslexia*, Johns Hopkins Press, Baltimore, 1962.

el límite hasta la grave incapacidad. A la discrepancia entre el cálculo de 10 a 15% con verdadera disfunción y el descubrimiento de 30% que no pasan la prueba, Rabinovitch la llama "una vasta red espaciada en que queda atrapado el niño que madura lentamente".

La obra de Lauretta Bender apoya la idea de que hay niños que maduran lentamente y que parecen tener impedimentos cuando se les somete pronto a examen, porque las pruebas de que hoy disponemos no establecen diferencia entre estos niños y los que padecen algún deterioro neurológico. Bender dice:

El retardo maduracional se basa en un concepto de áreas funcionales del cerebro y de una personalidad que madura de acuerdo con una pauta reconocida, en forma longitudinal. Un retraso maduracional significa una lenta diferenciación en esta pauta; no indica un déficit estructural, una deficiencia o una pérdida. No es necesariamente una limitación de las potencialidades y, en niveles variables, la maduración puede tender a acelerarse, pero a menudo de manera dispareja. Las áreas de la corteza cerebral que atienden a funciones específicamente humanas relacionadas con un predominio unilateral, como la preferencia manual para emplear herramientas y escribir, y para el proceso de aprendizaje de hablar, leer, deletrear y el lenguaje escrito *muestran una mayor gama del tiempo de maduración* [las cursivas son mías, D. H. C.] que otras pautas o hábitos maduracionales.⁴

Ciertas dificultades características han aparecido regularmente en un número considerable de quienes aprendían las primeras letras, por ejemplo: invertir letras y palabras, o ver las letras de lado o de cabeza. Siempre hay algunos niños que confunden la *d* con la *b*, o la *u* con la *n*, o que leen *was* por *saw* o *tap* por *pat*. Un número desconocido de estos niños supera el problema, lo cual equivale a decir que, con el tiempo, madura su percepción del espacio. La tendencia a las inversiones y la vista al revés debe ser sumamente pronunciada y durar más allá del segundo grado para que se deba sospechar que es un problema neurológico y no de maduración. Desde luego, es muy posible que si se espera que todos los niños empiecen a leer a los siete

⁴ Lauretta Bender, "Specific Reading Disability as a Maturation Lag", *Bulletin of the Orton Society*, vol. 8, mayo de 1957.

años y no a los seis (y hoy, incluso a los cinco), el numeroso grupo de niños inteligentes pero lentos en su maduración neurológica simplemente se confundiría con los niños que logran grandes cosas, y habría menos "fracasos". Aquellos niños cuyo ritmo de progreso se mantuvo excepcionalmente lento se confundirían rápidamente con los niños necesitados de ayuda especial.

Debe ser obvio que cualquier sospecha de semejante condición exige una muy minuciosa evaluación neurológica; sin embargo, demasiados maestros y padres impacientes entregan a los niños libros de trabajo de edición comercial y están seguros de que con ello resuelven problemas neurológicos. De este modo, aunque la investigación vaya avanzando a buen ritmo, aún no se dispone de instrumentos diagnósticos para diferenciar la maduración lenta de la incapacidad. No obstante, como la impaciencia conduce a la desesperación, y la desesperación hace aferrarse a cualquier clavo ardiendo, se ha mostrado una indebida prisa al suponer unas relaciones "evidentes" entre la conducta y la causa, antes de contar con verdaderos descubrimientos. El diagnóstico de dificultades neurofisiológicas debe ser hecho por expertos con práctica y la debida preparación. Los exámenes en masa de niños de cinco y seis años deben considerarse con el mayor escepticismo.

Una cuarta causa de la dificultad para la lectura es la perturbación emocional en un niño, a veces centrada en el propio desafío de leer, otras, impuesta desde una base más general de ansiedad. Un niño del primer grado, de la clase de una excelente maestra, ofreció la clave de su lucha con la lectura, gracias a una experiencia muy distinta de lectura. "Es muy brillante", dijo la maestra. "Lo sabe todo. ¿Por qué le cuesta tanto leer?" Un día, este niño hizo un relato detallado, al parecer con entera comprensión, de lo que causa la erupción de un volcán. La profesora le sugirió que tal vez le gustaría hacer una maqueta de un volcán mediante una combinación de harina, sal y agua, que después se endurecería para que él pudiese pintarla. El día en que la maestra tuvo preparado el material, el niño, siempre muy expresivo verbalmente, se negó. "Realmente, no tengo interés en hacer un volcán", explicó. Ésta fue una respuesta tan poco natural en un niño, que la maestra reconoció de pronto

que para él existía una gran brecha entre el dicho y el hecho. Físicamente pequeño y subdesarrollado, al parecer le resultaba abrumador todo esfuerzo que dependiera de su capacidad física. Toda su vida había logrado evadir, con buena labia, las tareas que reclamaran semejante esfuerzo. Ya casi de siete años, no había logrado aprender la paciencia y la confianza que se requieren para llegar a dominar algo. Cuando la lectura no le resultó tan fácil como él y los demás habían supuesto, dada su brillantez, le fue difícil enfrentar una tarea que demandaba esfuerzo y no sólo hablar. El CI del niño era alto, su vocabulario notable, tenía simpatía, elocuencia y comprensión. Pero por debajo de todo ello había un niño temeroso de los retos, y ese temor era el obstáculo a todo su avance en la lectura.

Las dificultades de lectura debidas a problemas emocionales son las más difíciles de resolver. El trastorno emocional tiene sus raíces, con frecuencia, en la relación padres-hijos, y las ayudas y ejercicios mecánicos no curarán esa dificultad. Los niños cuyos padres tienen confianza en ellos se muestran muy tranquilos y relajados al aprender. Se les puede motivar leyéndoles cuentos divertidos, o bien ayudar a superar problemas de agudeza de oído, relaciones entre el ojo y el oído, orientación espacial o un impedimento específico del lenguaje, mediante un tratamiento especial. Pero si los niños se sienten temerosos, confusos o angustiados, ninguna preparación servirá. Por ello la excesiva presión por los logros, la histeria por la lectura, la prioridad dada a esta habilidad en los primeros años escolares y la consecuente competitividad llevan al desastre potencial. La confianza excesiva del adulto en la capacidad del niño para aprender suele ser crítica para su aprendizaje. Negar las diferencias de disposición entre los niños de primer año es una manera de incluir en el programa sentimientos de inadecuación y predisposición al fracaso. Los niños que no se adaptan limpiamente al programa prescrito, aunque sean normales e inteligentes, aprenden a preocuparse por algo que debieran disfrutar.

El indicador importante para los padres es la continuidad del crecimiento y aprendizaje del niño, y no los niveles educativos. Para combatir fracasos irreales, se debe descartar todo el calendario por el cual las expectativas de aprendizaje del niño se relacionan tan directamente con la edad y el año escolar.

Mientras el aprendizaje de los niños no se razone así, ocurrirá que unos padres se enfrentarán a la posibilidad de que un niño tenga que repetir el año porque no se está desempeñando bien y porque sus calificaciones son malas. El fin del primer año escolar, como hoy está instituido, constituye un punto crítico de cambio, ya que es precisamente en este año cuando se puede seguir la pista y condenar o salvar al niño mediante un consejo dado a tiempo.

La maestra hace poco más que describir el aprovechamiento del niño. Su juicio acerca de las causas puede ser válido, pero se le debe considerar tentativo. En ciertas circunstancias, repetir el curso le proporciona a un niño que lo necesite, otro año para desarrollarse. Pero también es posible que se lo dé para hacer las mismas cosas inútiles que hacía antes. Por desgracia, no hay garantía de que el pase o la reprobación funcionen siempre cuando un niño se encuentra en dificultades. O bien puede incluir un riesgo calculado, por ello un diagnóstico experto y general debe ser la base del mejor juicio posible para ayudar al niño a desarrollarse. A menos que haya una evaluación muy profunda y profesional de la multitud de factores que intervienen en una decisión de esta índole, el niño puede salir perjudicado, ya sea que pase de año o se le obligue a repetir. Obviamente, no deben importar las consideraciones de *status* ni la opinión de los vecinos cuando ese paso puede ser crucial para la vida del niño.

IX. EL SIGNIFICADO DE LAS HABILIDADES: LA ESCRITURA

LEER y escribir son maneras alternas de enfrentarse a un mismo conjunto de símbolos, de modo que tiene sentido aprender a escribir y a leer simultáneamente. Sin embargo, la capacidad de escribir debe proceder a lo largo de dos lineamientos separados: el mecánico y el conceptual.

Cuando los niños están en las primeras etapas de comprensión del significado del valor de letras y palabras, la maestra debe proporcionarles indicaciones para formar las letras y alentarlos a dedicar sesiones periódicas a practicar. Pronto se introducen unas cuantas generalizaciones básicas, y la práctica es supervisada en detalle, de modo que los hábitos de mayor importancia se puedan iniciar y reforzar correctamente. Los niños deben aprender de los adultos que las letras comienzan del lado izquierdo y pasan al derecho, empiezan por lo alto y descenden, que se dejan espacios entre las palabras, pero que las letras de las palabras se mantienen bastante unidas. Estos sencillos lineamientos para principiantes no son tan fáciles para que los niños los sigan constantemente, como suponen los adultos. Muchos niños dan forma a las letras moviendo los lápices de abajo arriba y de derecha a izquierda, porque de esa manera les parece más directo. Si consideramos que algunos idiomas se han escrito de derecha a izquierda y de arriba abajo, no hay nada esencialmente erróneo en estos esfuerzos espontáneos e ingeniosos. Pero el inglés se lee de izquierda a derecha y se escribe de esa misma manera. Tiene que haber, por necesidad, entrenamiento en dirección de izquierda a derecha cuando un niño aprende a leer y a escribir la lengua inglesa o bien su progreso se verá obstaculizado más tarde, cuando la rapidez y la limpieza adquieran importancia. La lucha con los dos lineamientos básicos al escribir —izquierda a derecha y arriba abajo— basta como mecánica para mantener concentrados a los niños durante cierto tiempo. La precisión de la aparición de

cada letra no es de tanta importancia en esta etapa como la satisfacción de dominar el sistema de escritura en general. Sólo cuando un niño cuenta ya con los rudimentos podrá ser guiado hacia detalles más sutiles como lo recto de las líneas, lo redondo de los círculos y hasta el tamaño de las letras terminadas; desde luego, siempre que ese hincapié nunca se convierta en un fin en sí mismo.

La insistencia en la limpieza al escribir ha tenido tales consecuencias para la mayoría de los adultos, por años de fastidiosa práctica, que pocos se detienen a considerar que la característica verdaderamente importante de la escritura en la temprana niñez no es la belleza ni la limpieza, sino la legibilidad. Pese a que la nuestra es una época de comunicaciones por escritura mecánica, la glorificación que en el siglo XIX se hacía de la "buena letra" aún arroja su sombra sobre los niños contemporáneos. Después de todo, limpieza y precisión son cosa de coordinación y práctica, influidas, al menos en parte, por si el propio niño se enorgullece de la apariencia de su escritura o si es indiferente a ella. Durante largo tiempo, en los primeros años escolares, los niños están demasiado ajetreados aprendiendo a escribir para poder expresar algo (lo que sea) como para fijarse en la apariencia de su escritura. Al respecto, los varones son peores que las niñas. En los años de primaria, las niñas en general saben sentarse mejor y tienen más paciencia para los detalles finos. Al término del primer periodo de primaria, en tercer grado, muchas niñas tienen una letra limpia y legible, mientras muchos pequeños aún garabatean y se extienden por toda la página. (En algunas escuelas se comprende mal la diferencia de desarrollo de niños y niñas en esta etapa, y se hace sufrir a los varones innecesariamente, humillándolos y avergonzándolos por sus esfuerzos.)

Padres y maestros a menudo se preocupan cuando los niños pequeños no establecen una forma apropiada de escritura en sus años de primaria, pero esta angustia no tiene razón de ser. Es la respuesta a las normas fijadas para ellos cuando eran niños en la escuela tradicional, donde por años la escritura, la forma y el contenido se mantuvieron enteramente separados. Aunque todos los niños deben aprender a escribir de modo que pueda leerse su escritura (pues de otra manera, ¿para qué mo-

lestarse?), la presión por lograr limpieza y precisión no debe hacerse en los dos primeros años, ni la escritura desigual debe ser castigada en el tercero. Debemos recordar que cuando los niños están luchando por formar letras, también deben aprender que una frase empieza con letra mayúscula, y que los puntos y signos de interrogación actúan como límites de un pensamiento (y una frase), y que las formas introductorias, como Señor, Señora, Señorita, Estimado señor, los nombres de los días, meses y calles, ofrecen problemas especiales de mayúsculas. Si fomentamos el uso de la escritura como medio de comunicación desde el principio mismo, la necesidad de precisión al escribir, puntuación, situación en un papel, ortografía y otros aspectos de la forma se vuelven racionales y necesarios a ojos del niño, pues él siente grandes deseos de ser comprendido.

El hincapié tradicional y prematuro en la forma, antes de que la razón de la forma tenga sentido para el niño, ha producido tensión y temor acerca de escribir, que cada maestro de escuela debe resolver cuando encargue una tarea que implique cierta extensión en la escritura. La reacción del alumno a ese nivel de enseñanza es, a menudo: "¿Cuántas páginas? ¿En qué forma?", en vez de preocuparse por el tema y por saber si deberá analizarlo a profundidad. Por otra parte, padres y maestros señalan los métodos de escuelas "progresistas", que no enseñaban nada de forma con el argumento de subrayar el contenido. En general, la forma descuidada no fue tan común en las escuelas progresistas como quisieran hacernos creer las caricaturas en que se condenaba la libertad de esas escuelas. Si, como en todo movimiento nuevo que comienza como reacción contra algo, hubo quienes "echaron lo bueno junto con lo malo", hay otros tantos que aprendieron a integrar el contenido y la forma de tal manera que produjeron buena escritura, que decía algo y lo decía de modo que pudiera ser comprendida y descifrada. Existe un encantador librito intitulado *They All Want to Write*,¹ publicado por primera vez en 1939 (en el apogeo del movimiento progresista), y que aborda el problema de integrar el contenido y la forma en cuatro distintos niveles. Escrito por maestros de primaria, el texto muestra su preocupación por proteger el uso de

¹ A. Burrows et al., *They All Want to Write*, 3a. ed., Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1964.

la escritura como medio de expresión, al mismo tiempo que el niño se enfrenta a la mecánica del proceso de escritura. Revisado para una tercera edición en años recientes, su mensaje sigue siendo tan oportuno como siempre. Como en la discusión por la fonética en la lectura, así como en la insistencia en el detalle y la forma en la escritura, en realidad no hay discusión posible. El conflicto es por el tiempo y la consideración del mejor momento para aprender. Obviamente, la forma fortalece el contenido; sin embargo, la forma sin contenido es hueca y carece de toda significación. En la educación de los niños, la forma debe servir siempre al contenido. Si se la introduce al servicio del contenido, los niños comprenderán su pertinencia y la aprenderán de buen grado, aunque no necesariamente sin dificultad.

Las dos corrientes de comunicación y habilidad técnica proceden por separado y se entrelazan cuando los niños aprenden a escribir, hasta que la escritura se vuelve fuente de poder, placer y desahogo. Las diferencias individuales son tan marcadas en esta capacidad, como en todas las demás, pero aun así resulta profundamente satisfactorio para un ser humano poder decir lo que desea decir, y ver su mensaje escrito.

El niño practica directamente los aspectos técnicos de formar letras al mismo tiempo que se le alienta a ver y utilizar la escritura para la comunicación. Así, mientras aprende a escribir su nombre y otras letras por sí solo, se le anima a dictar cuentos que sean tan enredados y complejos como él quiera, cuentos que la maestra pone por escrito para él. La mecánica procede desde escribir apellidos hasta copiar los mensajes breves y funcionales que surgen de las actividades y las necesidades del primer grado, como las noticias, invitaciones o circulares a sus padres acerca de celebraciones, requerimientos o experiencias compartidas. Como clase, forman y copian anuncios, invitaciones o informes a otras clases, al director o a visitantes; solicitudes de servicios o materiales casi para todos, desde el administrador de la escuela hasta el propietario de una maderería; listas de materiales para fiestas, proyectos o responsabilidades de grupos; registros de hechos acerca de ciertos animales, de un gusanito que se metió, de la fuerza de los imanes o una receta para hacer un pastel de chocolate; registros de intereses, como sus progra-

mas de televisión predilectos. La facilidad de los niños para reproducir letras y palabras aumenta con esa práctica continua.

Pero, en otras ocasiones, dictan cuentos individuales o de grupo acerca de algo significativo para ellos: cuentos acerca de gemelos, la pérdida de un diente o impresiones de un viaje, una súbita racha de frío, falta de energía, el vuelo a la Luna o cualquier cosa que parezca importante en el mundo fuera de la escuela. Aumenta constantemente su capacidad de decir lo que desean, al mismo tiempo que luchan por adquirir el sistema de símbolos por el cual puede ponerse un sentido en letras de imprenta.

Los cuentos siguientes fueron dictados o escritos dificultosamente por niños de primero y segundo grados, para ser copiados después de que los maestros los corrigieran, y aparecer en los periódicos de su escuela.

Cuando fui al zoológico, vi muchos cocodrilos. Abrían las bocas. Y entonces, mi mamá miró dentro de la boca. También yo lo hice. Vimos sus grandes y gordas amígdalas. Entonces entramos en el zoológico y vimos muchos monos. Hacían cosas graciosas. Vimos unos toros malos, muy malos. [1er. año]

Érase que se era una máquina. Pero ésta no era una máquina ordinaria. Ésta era una máquina misteriosa. Era un secreto. No dejaba entrar a la gente mala. El dueño era el único que podía entrar. La máquina no era un robot. Era una especie de computadora, pero era una computadora que leía el pensamiento. Un día, la computadora no funcionó. El hombre pensó que era por el *Halloween*. Y la computadora pensó que era una copia de él. Así, produjo una última explosión y lo golpeó en la nariz. Al día siguiente, le dieron una paliza a la computadora, y el dueño dijo: "¿Por qué le pegas a tu dueño en la nariz?" [1er. grado]

Yo quiero ser conductor de autobús. Me gusta desvelarme. Además tengo que saber cuánto cambio debo devolver. Hay que ser listo. [2º grado]

En el verano fui a la Luna en una nave espacial. Aterricé en la Luna. Miré a mi alrededor, a ver qué podía encontrar. Vi algo extraño, en forma de huevo. Yo no sabía qué era, por lo que volví a la Tierra a averiguarlo. Fui a ver al profesor y me dijo que era un huevo. Yo le dije que era más ligero que los otros huevos que hemos pasado. Traté de abrirlo, pero no pude. [2º grado]

Las flores parecen pelotas sostenidas por cuerdas.

Las margaritas parecen anillos de diamante. [2º grado]

Los padres pueden apoyar los lineamientos básicos para formar cartas, pero lo que es más importante, los padres pueden registrar sus cuentos para ellos antes de que su habilidad técnica haya alcanzado sus pensamientos y sentimientos. El siguiente cuento, lleno de significado, fue dictado a una madre por su hijo, de casi ocho años, y quien nunca había dominado la mecánica de la escritura, pero necesitaba expresar sus sentimientos cuando murió su gatita.

Tiger-ty, ¡vuelve a la vida!

Recuerdo la vez que mi mamá fue a sacar un vestido del armario. La noche anterior no sabíamos dónde estaba Nariz Negra, la mamá gata. Luego, mamá estuvo a punto de pisar cuatro gatitos que bebían leche del pecho de su mamá. El primer gran momento lo pasé cuando Tiger-ty y la pequeña Cuello Blanco empujaban a su madre, Nariz Negra. Luego, cuando pudieron abrir los ojos, yo y mi amigo Ricardo los pusimos en el suelo, y Tiger-ty parecía la que más corría y la más fuerte y la mayor, pero en realidad era la menor. Recuerdo la vez que yo y Ricardo les pusimos nombres. Le pusimos Tiger-ty porque cada vez que se paraba de manos, la cola se estiraba, parecida a la letra "T". Recuerdo la vez que yo y Popsy bajamos a alimentarla y ella nos saludaba caminando tranquilamente hasta su plato, muy feliz. Recuerdo la vez que se metió en el escurridor y en la cubeta. Yo traté de sacarla porque no era allí donde debía estar, y ella me tocó la mejilla con su patita caliente y velluda. Recuerdo la vez que ella y los gatitos estaban subiéndose a las macetas, y ella y los mininos, cuando yo no tenía una caja para las macetas, romperían todas las macetitas. Recuerdo el día cuando fui a regar el jardín del frente. En cambio, Tiger-ty estaba en la cubeta, tratando de meter su patita por la boca de la manguera. Recuerdo las veces cuando Tiger-ty y yo corríamos por el jardín. Recuerdo cuando se quedó afuera toda la noche y yo oí sus maullidos y mamá y papá vinieron del cine y la dejaron entrar.

Y ahora es el fin de Tiger-ty porque murió de una enfermedad y nadie sabe qué es eso. Y luego llegó el momento en que bajé al jardín de atrás y en lugar de que me saludara Tiger-ty con sus patitas calientes metidas en el plato, y mirara dentro, me recibió, tirada, enferma, en el suelo. Yo y Ricardo y mami y papi estábamos allí. Y esa tarde bajé a ver qué tal estaba. Y en vez de que me saludara al menos la gatita enferma, estaba muerta en el suelo, rodeada de

moscas. Y entonces la enterramos con toda suavidad en el jardín de atrás.

Tiger-ty está muerta.

El respeto a las expresiones individuales y personales de los niños, de la mano con una enseñanza calmada pero clara de las etapas mecánicas de la escritura, conduce a la protección del significado y al uso de la eficiencia como instrumentos que los niños pueden utilizar para servir a sus diversos propósitos.

X. EL SIGNIFICADO DE LAS HABILIDADES: LAS MATEMÁTICAS

LA ARITMÉTICA es tal vez la materia en que han ocurrido los cambios más radicales en la práctica de la escuela primaria. Los cambios se debieron originalmente al análisis de la verdadera naturaleza de las matemáticas, pero los estudios de Piaget sobre cómo aprenden los niños apoyan los conceptos del desarrollo en las matemáticas, propuestas para las escuelas primarias. Sin embargo, es necesaria una comprensión más detallada de los descubrimientos de Piaget para evitar el apresuramiento y la presión que algunas personas todavía no pueden eliminar de la educación de los niños, aun cuando en los materiales se encuentren encarnados buenos principios de aprendizaje.

Piaget, biólogo antes de dedicarse a estudiar psicología, descubrió la existencia de un proceso básicamente evolutivo del crecimiento de los niños en su capacidad de pensar. Descubrió que aprendían a comprender conceptos de espacio y tiempo, de realidad, de relaciones entre causa y efecto, de moral, de probabilidad, números y medidas, en una serie de etapas. Aunque las buenas maestras de niños pequeños reconocen desde hace tiempo las diferencias entre los modos de pensar del adulto y del niño, fue Piaget quien recabó sistemáticamente los testimonios que apoyaron a los hallazgos de las maestras. Lo que descubrió sobre la progresión del pensamiento infantil demostró estar en perfecta armonía con otros descubrimientos acerca del desarrollo social y emocional, indicando que todo aprendizaje infantil sigue un orden secuencial, de una conducta de menos a más madura. Las etapas del desarrollo existen en las esferas intelectuales tanto como en el crecimiento físico. Simplemente, ha sido más difícil reconocer la naturaleza evolutiva del crecimiento intelectual, porque los niños empiezan muy temprano a imitar la conducta y el habla de los adultos. Y, como pueden sonar como adultos, resulta demasiado fácil suponer que saben lo que están haciendo y que comprenden lo que están diciendo en términos de adultos.

Las pruebas indican que un marco general de pensamiento se forma gradualmente, a partir de los primeros intentos del niño por sistematizar el mundo que encuentra, para poder enfrentársele mejor. Conforme crece, el marco que ha establecido por sí mismo para dar sentido a lo que ve, oye, toca, huele y gusta se va llenando continuamente con nuevas experiencias en varios ámbitos, lo que conduce a una organización más general y más densa de lo que sabe. El proceso de comprensión empieza con la experiencia directa, física y concreta, y avanza gradual y desigualmente hacia la comprensión de conceptos más remotos y abstractos. Este proceso de captar el significado por etapas secuenciales puede verse con claridad en la comprensión de las matemáticas.

Todos los padres se llenan de orgullo cuando el niño que apenas puede andar dice: "uno, dos, tres", o cuando su hijo de preescolar cuenta hasta diez o más, con sólo algún errorcillo. En realidad, la capacidad de contar tiene muy poca relación con el entendimiento matemático. Aprender a repetir números en los años de preescolar es algo así como imitar, cual loro, a los adultos. La capacidad de imitar demuestra inteligencia en tan temprana etapa, pero la repetición memorizada de números en el orden debido no tiene nada que ver con la comprensión de las relaciones que hay entre los números. Es este último tipo de comprensión el que permite un empleo flexible de los números en las operaciones matemáticas. Y aunque el aprendizaje memorizado, una vez fijo, fijo se queda, la comprensión conceptual se hace más profunda en un proceso evolutivo de desarrollo. ¿Cómo afecta este desarrollo la capacidad del niño para valerse de los números?

Los adultos dan por sentado el hecho de que un número existe como abstracción, es decir, si un número —cuatro, seis u once— se utiliza para describir una *cantidad* de objetos, personas o monedas; si se utiliza para referirse a un *lugar* como una calle, una casa o un canal de televisión; si los números que están en los relojes o se dan a días o años para indicar un momento en el *tiempo* o el paso del tiempo; si se les utiliza para medir *distancia* por aire, como el piso de un edificio, si son una regla para indicar *longitud*, *anchura* o *profundidad*, o en una escala para indicar *peso*, pero que el número mismo no es la casa, ni el ca-

nal de televisión, ni el edificio ni nada que sea tangible y real. El número existe en nuestra mente, separado de toda relación particular y temporal con cantidad, distancia, tiempo o espacio. Se vuelve un concepto de medición que podemos aplicar a varias dimensiones totalmente distintas entre sí, así como la longitud es diferente de los años. En sí y por sí mismo, cualquier número sólo existe en la mente y no en forma concreta, como la casa, la calle o el canal de televisión. Con el tiempo los símbolos numéricos llegan a parecer tan reales como algo concreto, pero los símbolos representan una idea, no un objeto.

Los adultos saben esto, pero nunca le dedican un pensamiento. Como cosa natural, suponen que los niños también lo saben. Pero en realidad éstos no comprenden el concepto de medición o de mensurabilidad, y mucho menos el concepto de número en relación con la medición y la mensurabilidad. No lo comprenden, es decir, antes de una cierta etapa de su desarrollo, y esa etapa llega mucho después de que han aprendido a repetir palabras y números que suenan como si ellos sí los entendieran.

Piaget sospechó que podía haber diferencias entre repetir palabras y comprender su significado. Por consiguiente, diseñó tareas para niños entre cuatro y siete años, de naturaleza tal que tuvieran que familiarizarse con la medición y el número de modo que aclararan si habían captado el verdadero significado o simplemente estaban repitiendo palabras. Por ejemplo, con objeto de saber lo que los niños comprenden acerca de la *cantidad*, les propuso los siguientes tipos de tareas. Mostraba al niño una hilera de frijoles, cuentas o bloques, y le pedía que eligiera la misma cantidad de objetos del mismo tipo, colocados en una pila cercana. O le pedía traer un vaso para cada botella de limonada que hubiera en la mesa; o escoger galletas que alcanzaran para dos diferentes ocasiones, siempre el mismo número cada vez. Al investigar su comprensión de la *longitud*, colocó una regla recta y una ondulante tira de plastilina, paralelas, de modo que los extremos de la vara y los extremos de la plastilina quedaran alineados. Preguntó entonces al niño: "¿Son iguales, o una es más larga que otra?"

Se da este tipo de tarea a los niños, dentro de una vasta gama de conceptos matemáticos que incluye número, longitud, espa-

cio, tiempo, volumen y peso, y Piaget siempre hacía las preguntas de distintas maneras, para asegurarse de que los niños comprendieran lo que se esperaba de ellos. Una y otra vez, y en cada área, las respuestas cayeron en tres etapas relacionadas generalmente con la edad. En la primera, los niños fueron inevitablemente atraídos por las características físicas de los objetos que se les pedía medir. Es decir, estaban más conscientes del color, la forma o el tamaño de las cuentas, el vidrio o la plastilina, que de las similitudes numéricas. Su respuesta al color, la forma o el tamaño inevitablemente obstruyó la captación del número abstracto compartido por los objetos, que eran distintos entre sí. Una típica respuesta de la primera etapa a la relación entre la vara y la plastilina fue la siguiente:

Ther (4.6): "Son de la misma longitud" (indicando los extremos).

Experimentador: "Si una hormiga caminara a lo largo de estas dos cosas, ¿tendría que ir más lejos por una que por otra?"

Ther: "Tendría que ir más lejos junto a la vara".

Experimentador: "¿Por qué?"

Ther: "Porque la vara [recta] es más larga".

Experimentador: "Pasa el dedo sobre ellas". (Lo hace) "¿En qué sentido llegaste más lejos?"

Ther: "En ese sentido" (serpiente).

Experimentador: "Entonces, ¿cuál es más larga?" (El niño vacila y no responde.)

(Desdoblan la serpiente) "¿Cuál es más larga?"

Ther: "La serpiente".

Experimentador: (Ondula la serpiente.) "¿Y ahora?"

Ther: "Está igual que la vara".

En la segunda etapa los niños ven las relaciones numéricas, pero no en forma coherente ni digna de confianza. Aunque ellos mismos acaban de ver la desigualdad al estirarse la serpiente de barro, una respuesta típica de esta etapa mostró su incertidumbre.

Kel: (5.8): "Ésa es más larga porque usted tiró de ella". (La vara y el barro devueltos a su posición original.)

"Son del mismo tamaño pero pueden hacerse más grandes" (si se tira de ellas). (La apariencia supera a la realidad.)

Pero en la tercera etapa los niños, la mitad de las veces, consideraban un poco tonta la pregunta, por ser tan obvia la respuesta.

Ag (7.0): "Ésa es más larga porque está torcida".

En esos experimentos, el porcentaje de niños que no captaron el sentido del concepto numérico fue reduciéndose continuamente con la edad. Por ello, como la mayoría de los niños avanzan de esta manera gradual, puede suponerse una progresión del desarrollo en la conceptualización de los hallazgos matemáticos, aunque haya niños que, en lo individual, no caen en ninguna de estas categorías.

La secuencia de desarrollo que Piaget descubrió comienza cuando el niño no tiene ni la menor noción de lo que significa un número (aunque pueda contar), luego progresa a un concepto del número que se confunde con la apariencia, en cuestión de forma, color o tamaño de artículos comparados, y alcanza un punto, dos o tres años después, en que el niño comprende que el número utilizado para medir cantidad, longitud, espacio, volumen, peso o lo que sea, seguirá siendo el mismo por mucho que otras cosas cambien frente a sus ojos. Cuatro son cuatro, seis son seis, y once siguen siendo once, ya sea que se estén midiendo cuentas, litros, minutos o agujeros. El desarrollo de este tipo es indiscutiblemente ayudado a fructificar a través de experiencias apropiadas. Pero no se le puede forzar mediante ejercicios, porque no es posible ejercitarse a comprender. Simplemente se puede entrenar para la repetición de memoria; se puede ayudar a comprender a su propio tiempo y modo tan sólo ofreciendo las experiencias que transmitan la idea.

La comprensión del número es inicialmente funcional y no verbal, que es el punto en que algunos niños de seis y más niños de siete años se encuentran. Esto significa que el niño puede hacer cosas con números en toda una gama de situaciones personales, pero aún no puede explicar claramente en palabras lo que hizo. Por ejemplo, puede percibir la diferencia de tamaño de dos trozos de una barra de caramelo, pero no explicar el significado de igualdad. Su captación se ve circunscrita, al principio, a experiencias familiares, como el tamaño de las porciones divididas entre los hermanos, la comparación del número

de regalos en día de fiesta, el número de juguetes viejos contra el de nuevos, etc. Desarrolla un marco general de conceptos acerca de la distancia (lejos, cerca), longitud (largo, corto), área (grande, pequeño), ritmo en que los cuerpos se mueven (rápido, lento), noción de distancias recorridas (kilómetros), velocidad del tiempo (minutos), sucesión (primero la cena, luego el helado), durabilidad y simultaneidad. Al captar la falta de concreción y la permanencia de un concepto tan abstracto como el número, el niño se vuelve cada vez más capaz de manipular los números y de reconocer las relaciones que existen entre las partes y el todo, de una unidad que él reconoce como tal. Es decir, en el proceso mediante el cual comprende que tres es un concepto que alude a la propiedad de todos los conjuntos que contienen tres elementos, sin que importe que se utilice en peso (kilos), altura (centímetros), longitud (metros), volumen (litros), cantidad (objetos), no sólo reconoce que tres es tres no importa a qué se aplique, sino que sigue siendo tres aún si se transforma en uno más uno más uno; a uno más dos, o a dos más uno.

De este modo, el niño aprende a conservar el significado del número, pese a la seducción de forma, tamaño o espacio. Puede manejarlo como una unidad porque lo percibe en armonía con las partes, captando una auténtica relación parte-todo. En este momento, ya puede identificar la relación entre los números. Puede diferenciar entre los cardinales (uno, dos, tres) y los ordinales (primero, segundo, tercero), y comprender las disposiciones seriales lo bastante bien para saber que dos va antes de tres y después de uno. Cada número conserva su propio carácter mientras el niño aprende sus variadas relaciones con otros números. Los niños alcanzan esta habilidad operativa con los números, por lo general entre las edades de seis años y medio y ocho, empezando por los números menores, que pueden captar con más facilidad. Este momento probablemente se sostenga, aun si han aprendido a contar hasta números mayores que seis o siete.

La relación es en sí misma un concepto que debe ser comprendido antes de que pueda ser significativa dentro de una abstracción como la de número. Sin embargo, los niños aprenden acerca de relaciones mucho antes de entrar a la escuela primaria, porque han tenido experiencias con relaciones: de los

calcetines con los pies, del alimento con el hambre y del dinero con los juguetes. En la escuela se les puede pedir que formulen representaciones pictóricas de las relaciones vividas que pueden comprender; por ejemplo, una imagen y luego una gráfica de los niños que se quedan al almuerzo y los que no se quedan; una gráfica que muestre cuántos cumpleaños hay en cada mes; un dibujo de todos los juguetes que hay en el dormitorio de un niño y de todos los artículos que hay en la bolsa de la madre; un dibujo de niños en bicicleta, y de niños en trineo. El concepto de relación conduce a un sentido de agrupamiento, que ya ha empezado con el grupo básico que cada niño conoce mejor: su propia familia. Y el sentido de relación y grupo hace posible ordenar los objetos. Por medio de muchos juegos y ejercicios se puede efectuar la formación y ordenación de grupos de artículos con características similares. Todo esto se da en un nivel concreto, es decir, se hace con cosas (o personas). El ordenamiento se hace más complejo (y un poco menos concreto) cuando se pide a los niños agrupar todos los muñecos que sean niñas y que necesiten su ropa lavada en una pila, y todos los que son niños y necesiten ropa nueva, en otra pila. Poco a poco surge la noción matemática de conjunto —un agrupamiento que comparte ciertas características (concretas o abstractas)—, y los niños pueden concebir un grupo como unidad, pese a que éste puede estar formado por varios objetos o personas.

Las relaciones numéricas de correspondencia continúan con una taza para cada niño, una moneda para cada barra de caramelo, etc. La correspondencia se extiende para incluir más que la correspondencia uno a uno. "Cada uno de nosotros tiene dos ojos, dos orejas, dos piernas, dos pies, dos brazos y dos manos", dice una gráfica. "Cada niño puede tener seis lápices", dice la maestra, y con el tiempo surgirá la comprensión de que cinco pennies corresponden a un nickel, diez pennies a un dime, y diez dimes a un dólar.*

Los niños ponen las cosas en orden: todos los bloques largos van en el estante inferior, todos los lápices van en las cajas vacías. Pero el ordenamiento va más allá, para establecer el lugar que ocupan los objetos según su tamaño, para reproducir una

* Se refiere a monedas estadounidenses. Un penny es un centavo, un nickel corresponde a cinco centavos y un dime a diez centavos de dólar.

línea de formas en el mismo orden y luego en sentido inverso; hasta poner imágenes en secuencia para que narren un cuento. El concepto de grupos y orden conducen al concepto de inclusión: hay siete animales, cuatro de los cuales son caballos y tres son perros; hay veinte niños, pero sólo nueve son varones. Estos conceptos matemáticos, que nos permiten enfrentarnos a nuestro medio, tienen que ser redescubiertos por cada generación de niños. Y, al hacer estos descubrimientos en la etapa en que ya están capacitados para comprender y asimilar su significado, les es posible tratarlos operativamente, es decir, con flexibilidad.

Por alguna razón, la suma se les facilita más a los niños que la resta, tal vez porque ésta incluye un tercer elemento, intruso, en la operación matemática. Así, al sumar uno más tres para formar cuatro, el tres permanece estable. Pero si para llegar a cuatro restamos uno de cinco, entonces el conocimiento de que cinco es mayor que cuatro y que el cuatro está antes que el cinco en orden serial debe comprenderse antes de poder entender que la ecuación de tres más uno es equivalente a cinco menos uno. ¡Todo parece tan sencillo!

La habilidad mecánica para sumar y restar no basta para captar el significado de división, la multiplicación y las fracciones; y el dominio mecánico, como, por ejemplo, el de las tablas de multiplicar, sólo es valioso en la medida en que los auxiliares mecánicos son verdaderos instrumentos para avanzar en la comprensión de los conceptos. La precisión al calcular llega con bastante rapidez en cuanto hay un verdadero entendimiento del número. Sin embargo, la precisión humana de calcular, en la época de las computadoras, no es tan significativa como la comprensión de las leyes y relaciones matemáticas que hacen funcionar la computadora, poniendo orden en una plétora de detalles de computación.

Los materiales para matemáticas en un aula contemporánea para los primeros años de escuela deben tener en cuenta la naturaleza de la etapa de crecimiento de los niños, su dependencia de las operaciones concretas, su avance hacia la comprensión de la expresión simbólica y la importancia de permitirles descubrir por sí solos la verdad de la concepción matemática. Papel y lápiz no bastan para este tipo de aprendizaje. Todo lo

contrario: el uso prematuro de los símbolos sólo produce confusión. Tomemos por ejemplo el símbolo de igual ($=$), que muchos de nosotros aprendimos a utilizar representando "lo mismo que" e "igual a", es decir, uno más uno son lo mismo que uno y uno igual a dos. Cuando dijimos que uno y uno son iguales, eso puede ser o no cierto: una yarda no es igual a un pie, un niño no es lo mismo que una niña, y un ratón más un hámster no suman dos ratones. Así, vemos que el primer aprendizaje importante no es el de los símbolos de números y operaciones, sino el entendimiento de los conceptos que representan. Cuando éstos son claros, y los niños demuestran ser capaces de resolver los conceptos en toda una variedad de maneras prácticas y con eficiencia, entonces, y solamente entonces, tiene sentido traducir estos conceptos a una forma simbólica y utilizar los símbolos para las operaciones. Entonces los niños necesitan mucha práctica para estabilizar esa comprensión, porque aún pueden extraviarse entre los símbolos poco familiares que representan las relaciones. Se ha introducido mayor precisión y variedad en el lenguaje y en los signos utilizados en las matemáticas iniciales, y algunos de ellos todavía pueden ser poco familiares para los adultos, cuya última lección de matemáticas fue hace tanto tiempo que ya no pueden recordarla.

Esto y el más largo periodo de operaciones concretas pueden retrasar la aparición de los símbolos y ejemplos matemáticos más conocidos, y hacer que los padres se pregunten qué está ocurriendo. Pero los resultados en el largo plazo de este enfoque han demostrado que el aparente retraso bien vale la pena. En la actualidad, la sensación de impotencia en las matemáticas ha pasado ya para muchos jóvenes. Las niñas, como los niños, consideran emocionantes y atractivas las matemáticas cuando se les permite hacer descubrimientos al propio ritmo del desarrollo de sus habilidades.

Los niños necesitan materiales que los estimulen a manipular, ordenar, contar, contrastar, construir y reorganizar ya sea deliberada o accidentalmente. El hecho de que hagan descubrimientos no significa que el maestro no haga ningún preparativo; por el contrario, además de los materiales y el equipo con que los niños pueden experimentar, están las tareas y los desafíos que el maestro les pone para abordarlos uno por uno con-

forme van siendo capaces, pero con suficiente variación de niveles de complejidad para que cada niño tenga que resolver problemas interesantes a cualquier nivel de pensamiento en que se encuentre. Esto significa que el programa de matemáticas, como el de lectura, debe ser individualizado: los niños deben trabajar a su propia velocidad y sin la presión de tiempo o de calificaciones que los lance prematuramente a la superficialidad y la prisa, empeoradas por la competencia y la angustia.

En cierto sentido, un enfoque similar al aprendizaje durante los primeros años pasa por la lectura, la escritura y la aritmética; es un doble enfoque que acompaña el reconocimiento de conceptos durante el periodo en que se aprenden con dificultad los aspectos mecánicos. Mientras los niños aprenden las habilidades de descifrar, deben oír cuentos y poemas que mantengan viva, para ellos, la razón de su lucha con letras y sonidos. Mientras los niños forman laboriosamente las letras del alfabeto y las unen para hacer palabras, deben estar contando cuentos a su maestro o a una grabadora para que la razón de escribir sea bien clara. Y cuando los niños se ponen a escribir números, deben tener claro el significado del número, el sentido de las relaciones entre los números y el significado del orden y la secuencia en matemáticas, en la aplicación práctica dentro de sus vidas cotidianas. Sólo cuando reconozcan el significado de esta capacidad, sus aspectos mecánicos tendrán la relación de partes necesarias con un todo ya comprendido.

XI. DE LOS OCHO A LOS ONCE: LOS AÑOS INTERMEDIOS

DURANTE los años cincuenta apareció un libro encantador acerca de los años intermedios de la niñez, llamado *Where Did You Go, Out. What Did You Do, Nothing*.¹ En ese pequeño volumen, el autor captó la esencia de los años intermedios de la niñez como la mayoría de las personas los recuerdan: eran años en que un aura especial de magia rodeaba la vida y en especial el aprendizaje llamado juego, dirigido por uno mismo, fuera de la escuela. Esa magia encarnaba un sentido de irresponsabilidad sin culpa —que nunca volvería a tenerse—, el cual permitía las libres actividades de la niñez. En los juegos, partidos y uso productivo de los materiales había una planeación entusiasta y amorosa; no obstante, toda la organización podía ser abandonada con igual entusiasmo cuando la imaginación exigía, de un momento a otro, exploración y experimentación. Se dedicaban largas horas de paciente esfuerzo a ciertos proyectos, y sin embargo, siempre parecía haber tiempo para soñar y meditar. La apariencia tenía un aura de realidad, pero los niños conocían la diferencia y le hacían honor. Cuando regresaban de los juegos a su casa, volvían a una conducta más moderada, pero obviamente relajada. Regresaban a las labores del hogar y de la escuela con mayor o menor obediencia, pero nunca con el mismo afán que ponían en las actividades dirigidas por ellos mismos. Los adultos reconocían, más o menos filosóficamente, que la expectativa de ser libres para jugar después de la escuela era el acicate para muchos niños renuentes, para aguantar el aburrimiento y la monotonía de la escuela hasta la campana de las tres de la tarde. Ése era el modo de ser de la niñez; incluso quienes lo consideraban lamentable, suponían que esto era natural e inevitable.

¹ Robert Paul Smith, *Where Did You Go, Out. What Did You Do, Nothing*, W. W. Norton, Nueva York, 1957.

Había, en aquellos días, algunas escuelas y maestros que aprovechaban las capacidades de los niños para el juego imaginativo y el esfuerzo productivo en el desarrollo de su programa escolar para los años intermedios. Por años, esas escuelas y maestros trabajaron con niños ávidos y felices, en un medio de aprendizaje mutuamente satisfactorio. Durante largo tiempo, también hubo padres convencidos de que si todas las escuelas involucraran a los niños en su propio modo de vivir y aprender, podrían evitarse dolores de cabeza innecesarios y frustraciones desgastantes. Pero aunque haya mucho que decir en favor de esta opinión, en el último decenio, poco más o menos, algo ha estado ocurriendo con los niños, que hace muy difícil desarrollar un programa escolar en que los alumnos de estos años intermedios puedan sentir que están haciendo una inversión seria, aun en las escuelas que tratan de hacer precisamente esto. Dejando aparte el hecho evidente de que el volumen del conocimiento ha aumentado y la información avanza a un ritmo asombroso, el libro de Smith acerca de los niños tiene un toque nostálgico de algo ya pasado, en ciertos métodos importantes de muy diferente tipo. Los recientes cambios ocurridos en la conducta infantil hacen que la descripción de Smith parezca un tanto irreal si se aplica unilateralmente al niño estadounidense contemporáneo.

Demasiados niños de hoy cuya edad corresponde a los años intermedios no juegan después de la escuela ni gozan de los placeres de hacer y modelar cosas con base en materias primas. Lejos de ser organizadores de actividades dirigidas por ellos mismos, lo más probable es que sean organizados y dirigidos en una serie de lecciones sobre pintura, música, danza, instrucción religiosa, *boy scouts*, programas de televisión y tareas en el hogar que les dejan muy poco tiempo para intereses de su propia elección.

Sin embargo, éste no es el meollo del cambio que nos preocupa. Los programas excesivamente rígidos se podrían rectificar si los padres ven la importancia de que sus hijos tengan algún tiempo libre. Mucho más grave es la aparición de algo novedoso en esta etapa de la vida, algo que aparece en las escuelas y entre niños a los que comúnmente se consideraría los más afortunados en materia de oportunidades de desarrollar-

se: se trata del número creciente de niños que piden una satisfacción pronta y fácil en cualquier cosa que emprendan, que tienen poca paciencia consigo mismos o con una tarea, y cuya persistencia ante el fracaso es mínima. Los niños de nueve o diez años que en un tiempo preferían abiertamente el juego a la escuela y a las tareas del hogar, que respondían a las tareas con indiferencia, resistencia o la actitud de "acabar pronto con eso", no son de los que estamos hablando. De tales niños se esperaban respuestas renuentes a las demandas del hogar y de la escuela; y lo que es más importante, les quedaba poco de la energía y el placer con que hacían una construcción de nieve, una choza en los bosques o en un terreno baldío en la ciudad, organizaban un juego o confeccionaban vestidos para muñecas. No, no nos referimos a esos niños. El nuevo fenómeno es aquel en el que aquéllos se resisten al esfuerzo que se necesita para ser productivos en *términos infantiles*. Éstos son los niños que rara vez muestran entusiasmo; en cambio, se quejan de hastío e indiferencia. Su actitud hacia la vida es apática; muy pocas cosas que hagan les producen un placer puro. Sus maestros saben que padecen de aburrimiento. Al mismo tiempo, éstos y otros niños, parecen haber adquirido un nuevo rasgo: la renuencia a aceptar la autoridad del adulto, que siempre fue característica de esta etapa (Tom Sawyer es el ejemplo). Los niños exigen sus derechos con tenaz persistencia y una fría lógica, y a menudo terminan evadiendo la moral o resistiéndose a reconocer los sentimientos de los demás en la resolución de conflictos, con otros niños y con adultos. Por ejemplo, al niño que golpea a otro en la cara con una bola de nieve, el maestro le dice que evite tirar bolas a la cara. Pero el niño no sólo no atiende a esta limitación sino que expone las razones por las que tuvo que pegar, aunque el adulto esté pidiéndole que no golpee *en la cara*. La discusión prosigue por ambos lados, pero los interlocutores no están en un terreno común. Es como si la preocupación por los sentimientos de los demás y el reconocimiento de un código de lo que es justo e injusto, mutuamente benéfico, no fueran aspectos pertinentes para los niños, quienes discuten con tenacidad sobre sus propios deseos y caprichos. "Las palabras se vuelven un instrumento contra el adulto", me dijo una cansada maestra.

La aparición, así sea mínima, de aburrimiento y protesta excesiva, contra límites socialmente necesarios a la conducta individual, entre los niños a quienes se ofrecen todas las oportunidades de crecer y desarrollarse como personas tiene un peso particular cuando contemplamos una corriente que ha surgido entre muchachos de 17 años, de familias blancas y ricas; que fueron estudiados hace más de dos decenios por el doctor Douglas Heath, de Haverford College. En un periodo de 21 años, Heath encontró una corriente, dentro de este grupo de edad, hacia mayor pasividad y aburrimiento, sensaciones continuas de soledad, insistencia en "mis cosas" y en el "ahora", desprecio a las autoridades académicas tradicionales y creciente consumo de drogas. Sin embargo, durante el mismo periodo, Heath pudo ver pocos cambios en la calidad de las relaciones entre padres e hijos o en el tono emocional dentro de las familias.

Por grave que sea el problema del adolescente, es todavía peor y motivo de alarma cuando actitudes y conductas similares aparecen durante la etapa de la niñez a la que el célebre psicólogo Erik Erikson llamó, tan apropiadamente, la "Edad de la Industria",² es decir, de agudo interés e intensa participación con materiales y actividad. La investigación acerca de las causas de tales cambios en niños cada vez de menor edad señala la influencia de la sociedad misma, y no la del hogar individual. Sugiere que, de mantener intactos los valores sociales que predominan actualmente, el aburrimiento y el cinismo en los niños pequeños dejará de ser un fenómeno aislado y transitorio. Heath cree que las familias estadounidenses están hoy sometidas a influencias exteriores, que no les permiten funcionar, tan fácilmente como lo hicieron antes, como centros de valor estables para sus hijos. Su opinión es que el papel de los medios de comunicación masivos en una cultura entregada al sensacionalismo, combinado con las excesivas presiones académicas que fueron inspiradas por el *Sputnik* son los dos principales factores responsables de las tendencias que observó. Ciertamente, pocos niños habían sido tan pasivos en sus recreos y tan presionados en su aprendizaje durante la niñez temprana como lo son hoy los nuestros.

² Erik Erikson, *Childhood and Society*, W. W. Norton & Co., Nueva York, 1950.

Pero hay otras facetas de la sociedad que pueden ser igualmente responsables, y que vale la pena examinar.

Nuestros hijos están creciendo en una sociedad muy consciente y deliberadamente enfocada a una caducidad programada y al constante reemplazo de los bienes. Ellos son encauzados muy pronto, debido a los llamados de la publicidad, a volverse consumidores. Experimentan la deslumbrante visión de una corriente interminable de nuevos inventos hechos para su placer, junto con la inevitable frustración de juguetes que no duran. En una política de caducidad programada se encuentra implícita una sutil advertencia que los niños no pierden de vista: la prevención de que no se encariñen demasiado con las cosas utilizadas para jugar, que no se tarden demasiado tiempo jugando con ellas. Cualquier cosa que la caducidad programada haya hecho en favor de la economía, implica una posibilidad efectiva de que haya ayudado sin querer a robarles los años intermedios a los niños, quienes normalmente se habían sentido impelidos hacia un esfuerzo imaginativo y productivo, de apoyo social, de uso creativo de materiales y juegos espontáneamente desarrollados. Y como resulta que ésta es una de las maneras por las cuales los niños obtienen la satisfactoria convicción de que son seres humanos competentes, la pérdida es grave. Agravada más aún por la creciente supervisión de los adultos y el control que ejercen en los niños. La urbanización, los programas rígidos y la presión por triunfar en la escuela han limitado, en conjunto, las posibilidades que tenían los niños de poner a prueba su ingenio y su capacidad, a su modo y en sus propios términos. En otros tiempos, cuando los niños tenían tiempo libre podían recurrir a los desafíos físicos y a los elementos disponibles en el medio campestre y en los terrenos baldíos de la ciudad. Uniéndose a otros, mayores y menores, en la informal camaradería de la niñez, aprendían y se enseñaban unos a otros la herencia especial de los juegos y del folklore que había pasado de generación en generación, fuera de la órbita de la dirección adulta. Iona y Peter Opie, quienes han hecho dos estudios minuciosos y separados de las actividades de juego de los niños, sostienen que los juegos de las calles están desapareciendo, aunque representan una tradición de la niñez que se remonta, al menos, a los tiempos de los romanos. La rapidez

con que están ocurriendo cambios básicos de esta clase se manifestó de manera alarmante en una comparación de las observaciones introductorias a ambas obras de los Opie en un periodo de sólo 10 años. En 1959, en la introducción a su primer volumen, *The Lore and Language of Childhood*, los Opie escribieron:

Por muy descuidados que en su apariencia puedan parecer los niños de escuela, son los mejores amigos de la tradición. Como el salvaje, respetan y hasta veneran la costumbre; y en su cerrada comunidad, su folklore y su lenguaje básico apenas parecen alterarse de generación en generación. La misma continuidad se da en sus juegos y canciones.³

En su volumen sobre *Children's Games in Streets and Playground*,⁴ publicado en 1969, los Opie ya no pudieron asegurar ese confortable sentido de continuidad y estabilidad en el estilo de vida de los niños. Llegan hasta a culpar de la prevalencia de tanta conducta violenta y antisocial de los niños al hecho de que los adultos no comprendieron ni satisficieron la necesidad fortificante de los niños de depender de sí mismos y de sus propios recursos, aun en las nuevas condiciones sociales de mecanización y urbanización. Un poco de reflexión nos mostrará que en las vidas de los niños estadounidenses que son lo bastante mayores para jugar de manera independiente, lejos de la supervisión adulta, ni las comunidades ni las escuelas han reconocido de ningún modo, y mucho menos compensado, las pérdidas sufridas por esta etapa de la niñez en el cambio del medio natural al medio urbano. Aunque este cambio despoja a un número creciente de niños, potencialmente autodirigidos, de los materiales y los ambientes que habían utilizado desde tiempos inmemoriales para llevar adelante su estilo de vida, acción y productividad, casi en ninguna parte de la sociedad organizada se tiene conciencia del problema que esta situación representa. Las respuestas que surgen van contra las necesidades de los niños. Como actividad, el juego infantil es organizado por

³ Peter e Iona Opie, *The Lore and Language of Childhood*, Oxford University Press, Londres, 1959, p. 16.

⁴ Peter e Iona Opie, *Children's Games in Streets and Playground*, Oxford University Press, Londres, 1969.

adultos, con reglas de adultos; las respuestas de los niños son controladas y codificadas de acuerdo con los valores adultos de competencia y recompensas. El efecto directo de esto consiste en apartar a los niños del trabajo y el juego internamente motivados e intrínsecamente satisfactorios, que constituyen su línea vital hacia el crecimiento. Los Opie, desde su punto de vista británico, y citando a Carl Withers, enfocan un interesante comentario a este respecto:

Debemos preguntarnos si algún día llegarán a la madurez los niños de clase media en Estados Unidos de América, cuyo "tiempo de juego se ha vuelto casi tan completamente organizado y supervisado como su estudio".

Es obvio que el ritmo de nuestras vidas y la presión por el lucro no dejan espacio para tareas tan lentas, anticuadas y extraescolares como tallar en madera, tejer, bordar en punto de cruz o formar un vagón a base de cajas rotas, ruedas de carros y pedazos de madera. En sí, y por sí mismas, éstas no parecen pérdidas graves en una época de fabricación en masa. Pero sí debemos preguntarnos, con preocupación, qué está reemplazando —para unos niños que desesperadamente la necesitan— la clase de experiencia de lento desarrollo por medio de la cual se enfrentan y vencen todos los desafíos y por la cual es posible, mediante esfuerzo propio, sobreponerse al fracaso. Esta calidad de experiencia afecta la capacidad de enfrentamiento, la estructura básica del carácter y un sentido intrínseco del propio valor. Con tantas cosas preempaquetadas y preparadas para ellos (como también para sus padres), ¿dónde están las experiencias por las cuales los niños que van madurando aprenden que hacer algo está preñado de incertidumbre pero que es recompensador cuando se lleva a cabo mediante el propio esfuerzo?

Un nuevo aspecto del problema de la no inversión y no participación en lo que tiene sentido es el hecho, muy real pero hasta hoy no reconocido, de que no hay lugar para niños y jóvenes en el funcionamiento de una sociedad sumamente mecanizada, en la que los propios adultos encuentran dificultades para sentirse importantes como personas que cuentan. Las leyes sobre el trabajo infantil, que en una época pretendieron ser pro-

tectoras, se han convertido en un medio de impedir por completo que los niños participen en la economía actual, aunque las condiciones de vida y de trabajo sean por completo distintas de las anteriores. Y la respuesta tampoco es darles responsabilidad en el hogar. Más años de escuela, una organización social en gran escala de tareas que antes se hacían en casa y el uso extensivo de instrumentos mecánicos han hecho que la contribución de los niños a la economía del hogar sea absolutamente insignificante las más de las veces. Tender la propia cama no es comparable al trabajo en épocas menos mecanizadas. Los niños que cortaban madera, zurcían calcetines, limpiaban la chimenea, ordeñaban las vacas, tendían la ropa o cuidaban de niños menores indudablemente se quejaban de estos trabajos. Pero lo que hacían era esencial y les convertía en verdaderos ayudantes en la realización de actividades relacionadas con necesidades básicas. Esta dimensión de realidad la experimentan cada vez menos los niños de hoy, salvo los más pobres. Para ellos, la responsabilidad de las necesidades de la supervivencia, en combinación con otros factores de la pobreza, es tan a menudo una carga abrumadora de opresión como un factor positivo para su desarrollo. Hablando en términos realistas, las labores que en un tiempo el niño desempeñaba en la mayoría de los hogares no son necesarias en un hogar moderno. En cambio, las labores creadas, por contraste, son sumamente tenues.

Todo el mundo está consciente de que en nuestro estilo de vida ha ocurrido un cambio cualitativo. Pero la fuerza del impacto sobre la niñez aún está por evaluarse. En un estudio reciente se compararon los ideales profesados por los niños de escuela primaria durante el cambio de siglo con los de la misma edad el día de hoy.⁵ Se pidió a los niños que describieran a la persona que más les gustaría ser cuando crecieran. La persona ideal podía ser alguien real, imaginario o de ficción, y también debían decir por qué habían escogido a esa persona. Los contrastes entre 1902 y 1969 fueron reveladores.

⁵ Thomas H. Hawkes, "An Empirical-Historical Study of Changing Ideals of Upper Elementary School Children", documento inédito presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Minneapolis, Minnesota, marzo de 1970.

En 1902, los modelos de los niños fueron figuras históricas virtuosas (por ejemplo, George Washington o Abraham Lincoln). Durante los años treinta y cuarenta, los modelos fueron figuras virtuosas de la política contemporánea, como Lindbergh y Franklin Delano Roosevelt. En 1969, los modelos heroicos fueron figuras del mundo de la diversión y del deporte. Durante el cambio de siglo, se mostraban a los niños las cualidades intrínsecas del carácter como algo a lo que debían aspirar, pero en el último estudio, niños de la misma edad pusieron, como primera elección para emular, a quienes habían conseguido grandes posesiones y una alta posición.

Como la población infantil estudiada en 1969 incluía a niños negros y blancos, a algunos de los barrios bajos y de los suburbios elegantes, puede suponerse que los ideales elegidos por los niños de la época indican una influencia sociocultural que permea todos los segmentos de la sociedad y que no sólo refleja tendencias de clase o de familia. El cambio de figuras históricas a figuras conocidas en la propia época puede explicarse fácilmente por la importancia de los medios de comunicación modernos en las vidas de los niños. Pero el giro hacia las posesiones y las posiciones encumbradas, en lugar de cualidades de carácter como ideales que valiera la pena esforzarse por alcanzar, parece ser un reflejo de los valores de nuestra sociedad móvil, en que la riqueza material y las posesiones son la marca del logro individual, y el poder en el mundo es el papel del *status* de la nación.

Una comparación, de diferente índole, también sugiere algunos posibles efectos de los cambios habidos en la sociedad. Fue un estudio que comparaba al héroe de los cuentos populares y exagerados del siglo XIX, aún leídos por niños contemporáneos de ocho años, con el héroe de las historietas del siglo XX, que también leen los actuales niños de ocho años.⁶ El héroe de los cuentos populares y exagerados (por ejemplo, Paul Bunyan, Joe Magarac o John Henry) alcanzó el poder gracias a que supo emplear bien su cerebro. El héroe era ingenioso además de inventivo, y aunque sus capacidades físicas resultaban mayo-

⁶ Judith Rosenthal, "Similarities and Differences between Heroes of Folk Stories and Tales and Heroes of Comic Books", tesis de maestra inédita, Bank Street College of Education, 1970.

res de lo normal, sus talentos estaban arraigados en habilidades humanas. Podía correr con más rapidez, trepar más alto, excavar más hierro o derribar más árboles que el hombre normal, pero sus características eran las de hombres de carne y hueso. Esto convenía al estilo de vida de los niños de edad intermedia, como nosotros lo sabemos. Pero las historietas, surgidas hacia el fin del siglo, tratan de un héroe con unas habilidades muy diferentes. El héroe de la tira cómica puede ser hombre o mujer —de seguro esto es un reflejo del cambio social— pero no alcanza sus poderes por medio de fuerza o ingenio personal. Los alcanza básicamente por magia y con ayuda de lo sobrenatural. Al mismo tiempo, el héroe del libro de historietas tiene doble personalidad. En la vida real, suele ser manso, conformista y dependiente; cuando se pone su disfraz, alcanza poderes sobrehumanos. Con estos poderes puede atravesar paredes, acabar con sus enemigos aunque sea en condiciones abrumadoramente difíciles y tal vez alterar la dirección misma de la revolución de la Tierra sobre su eje, valiéndose de la magia.

Para los niños de una etapa en que las habilidades personales del tipo de los adultos son poderosamente deseadas, y en que el poder de funcionar por sí mismo se logra con base en el esfuerzo, existe una impaciencia muy normal contra el tortuoso aprendizaje que, poco a poco, finalmente resulta en una verdadera habilidad. El mundo de la fantasía aún es atractivo, y el héroe sobrehumano, como el del cuento popular o de hadas, sin duda ofrece el escape necesario de las presiones internas y externas, escape que necesita toda la gente, no sólo los niños. Sin duda no hay nada nuevo en varitas, pociones y espadas mágicas para aliviar la frustración de tener sólo unas limitadas habilidades humanas para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana. Pero la fantasía sólo sirve a un propósito sano en la niñez cuando existe en una experiencia total de ponerse a prueba en la realidad. Cuando los niños crecen en una sociedad en que la magia se logra apretando un botón, en que la preocupación por la profunda necesidad de desarrollarse como seres humanos es desdenada por la estructura social, entonces la fe en encontrar soluciones mágicas a los problemas puede ser la única respuesta a la total indefensión. Y el resultado lógico puede ser una incapacidad de invertir en un gran esfuerzo.

En una sociedad tan grande como la nuestra, que no es privada y sí tecnológicamente avanzada, donde la inteligencia y los músculos del individuo parecen cada vez menos poderosos frente a las máquinas a causa de la organización impersonal de la sociedad, el mensaje del héroe sobrenatural puede interpretarse de manera distinta de como lo sería en otro medio. En lugar de ofrecer un inofensivo alivio a la tensión y la responsabilidad, ese héroe puede reforzar una sensación de impotencia en los niños a quienes la indiferencia de la sociedad ha privado de oportunidades suficientes para ponerse a prueba y fortalecerse a sí mismos, mediante desafíos relacionados con su propia motivación interna y sus necesidades físicas de niños en pleno crecimiento. Resulta tentador preguntar si el afán normal de capacidad y habilidades en la vida está desapareciendo en el callejón sin salida del mito mágico de *Supermán*, a medida que los niños empiezan a encontrar, más y más, la respuesta al desafío en la fantasía y no en la experiencia de descubrir soluciones por medio de esfuerzo físico, reflexión ardua y persistencia en tareas elegidas por sí mismos. En una sociedad en que los mayores lamentan la deshumanización y la enajenación, debemos preguntarnos si los niños de años intermedios que abandonan los límites protegidos de la familia para actuar más por su cuenta, no estarán siendo seducidos por sueños de un poder irreal e inalcanzable porque no tienen manera de desarrollar auténticas habilidades de importancia en términos infantiles. ¿Es éste el significado de la cultura de la droga que está avanzando para destruir a niños cada vez menores? ¿Es un factor tras la excesiva resistencia a los límites colocados a sus deseos?

No debemos ni lamentar el pasado ni retornar a sus más difíciles modos de supervivencia simplemente para dar acomodo a los niños. Pero sí debemos empezar a enfrentarnos al hecho de que en la sociedad urbana moderna no hay suficientes cosas que replacen lo que el niño de los años intermedios ha perdido: un mundo en el que pueda crecer como niño. Añádase a esto el efecto especial del contacto con adultos y jóvenes que están cuestionando toda área antes estable de la vida, y podemos empezar a visualizar posibles causas del cambio que está ocurriendo en la naturaleza misma de la niñez. Cuando una conducta que es lamentablemente insatisfactoria y destructiva

del espíritu humano llega a niños cada vez menores en la sociedad, como parece estar sucediendo, los padres tienen, entonces, mucho que pensar acerca del modo en que tratan a sus hijos en etapa de formación.

Entre ciertas personas existe la tendencia a culpar del triste estado de muchos de nuestros niños y jóvenes a la "tolerancia" de los padres. Hasta han encontrado un chivo expiatorio en el benigno y muy razonable Dr. Spock, quien sólo pedía que se diera a los niños el respeto y la dignidad que todo ser humano debe tener. Pero hay grandes testimonios de que culpar a los padres no pasa de ser una gran simplificación. Tanto los padres como sus hijos están atrapados en la misma red de prioridades distorsionadas que abarca a toda la nación, en que las personas simplemente no son valuadas tanto como los bienes materiales y el lucro. Antes de que sea demasiado tarde debemos reconocer que en semejante jerarquía, los niños son seducidos hacia una perspectiva de consumidor, y no de productor, demasiado tempranamente para su sano desarrollo, casi como si tuvieran que pagar por abrirse paso en el sistema, como precio por el simple hecho de ser. Están convirtiéndose en simples engranajes de la rueda de la eficiencia social y la operación de las grandes empresas. Una simple ojeada a la intrusión, en sus vidas escolares, de materiales y programas planeados y vendidos en grandes cantidades por la poderosa publicidad y no por una sensata evaluación, en el ámbito local, de lo que necesitan los niños, revelará lo mucho que están siendo manipulados para satisfacer dichas prioridades distorsionadas.

Por fortuna, la experiencia del hogar aún parece ser la más notable y persistente para la mayoría de los niños, especialmente en los ámbitos relacionados con el sentimiento hacia sí mismo y las relaciones interpersonales. En gran medida, los niños de los años intermedios se encuentran en un punto en que repiten los conceptos de sus padres como si fueran los suyos propios, tal cual siempre lo han hecho los niños. Pero las influencias ambientales son poderosas, y los padres deben empezar a reconocer y a comprender la dinámica de las necesidades del desarrollo de sus hijos si quieren resistir a los valores prevalecientes.

Como en la mayoría de estos años intermedios no ocurren cambios físicos espectaculares, y como en general se han redu-

cido los arranques emocionales de la niñez temprana, el periodo de los ocho a los once años ofrece una apariencia de continuidad. Respecto a la turbulencia de los años preescolares y la de la verdadera adolescencia, puede afirmarse que esto es verdad. Pero, de hecho, es un periodo durante el cual los niños deben enfrentar y tratar de dominar, a solas o con otros niños, muchas tareas llenas de conflictos para ellos y que tendrán repercusiones trascendentes sobre su vida adulta. Aunque en ese aprendizaje hay a la vez lucha y sufrimiento, los niños pueden y deben encontrar gran placer en afrontar los desafíos y en superarlos cuando las condiciones de apoyo sean adecuadas.

PRINCIPALES TAREAS DEL DESARROLLO

Durante estos años intermedios, se hacen más profundas y cobran forma tres áreas importantes de desarrollo cargadas de valores: el desarrollo moral y ético, asociado a cumplir las propias responsabilidades hacia uno mismo y hacia los demás en el curso de la interacción social; las actitudes y conductas relacionadas con la asimilación de la función del sexo asignada a varones y mujeres en la sociedad, y el estilo y la calidad del aprendizaje por el cual nos volvemos cada vez más objetivos y realistas en nuestro pensamiento del mundo exterior. El desarrollo en todas estas áreas es más complejo para los niños de hoy que en algunos otros periodos históricos, porque se debe lograr la estabilidad mientras la sociedad adulta está siendo atacada en cada una de estas áreas. Aunque cada aspecto del crecimiento está interrelacionado con los demás y todos pasan por un periodo de aclaración y refinamiento durante los años intermedios, se les puede examinar por separado para comprender mejor lo que está pasando con los niños.

EL EGO

El mayor impulso de los años intermedios de la niñez es hacia una creciente libertad de toda autoridad y dirección de los adultos. Sin embargo, esta tarea se debe realizar mientras se está a

salvo y seguro en un medio de protección y aceptación de los adultos; una labor difícil para niño y adulto. Para llegar a ser un adulto maduro, es obvio que el niño necesita desarrollar algunas preferencias, intereses, valores, gustos y aversiones que *no* comparta con los adultos, algo que la mayor parte de los adultos reconocerán como perfectamente razonable. Para lograrlo, los niños deben modificar sus sentimientos de dependencia hacia los adultos, así como la actitud de considerarlos verdaderos dioses; de lo contrario no se liberarán nunca de su subordinada posición de niños. En la relación entre adulto y niño, los diferentes estilos de protesta contra cualquier intervención en sus placeres cambian ahora, hasta dudar de la autoridad del adulto, sin rechazarla directamente. Conforme aprenden a resolver por sí mismos un número creciente de actividades antes protegidas por los adultos, como atravesar calles o enfrentarse solos a las consecuencias de sus actos en la escuela y entre amigos, los niños desarrollan poco a poco la confianza y el valor necesarios para iniciar el proceso de librarse de la dominación de su conducta por los adultos. A los ocho años ya no necesitan con tanto afán como antes la aprobación de los adultos, y se vuelven reservados en sus respuestas. A los diez años tal vez se muestren, incluso, sutilmente insultantes. Los siguientes ejemplos vienen al caso.

En un aula de niños de nueve y diez años, los niños, enojados con su maestra por haber elegido ciertos estudios sociales, la recibieron una mañana con un cartel que reflejaba los sentimientos de su edad y de su etapa, aunque estuviesen expuestos en un estilo contemporáneo:

LOS NIÑOS AL PODER
Lo blanco es bello
Lo negro es bello
Los niños son bellos.

En una clase de quinto grado, en la que los niños eran un año mayores, a un visitante que observaba la disección de un pescado de pronto le pusieron un ojo de pescado debajo de la nariz, diciéndole con burla: "Mire, tenga un ojo de pescado". "Gracias —replicó el visitante, asombrado—. En realidad no quiero un

ojo de pescado". "Malvado", fue la lacónica respuesta del niño qué había llevado el pescado; encogió los hombros y se retiró sin mostrar ningún sentimiento. Sin embargo, esa misma mañana, el primer grupo de niños, sin ninguna resistencia, se puso a hacer sus tareas asignadas y, en la segunda clase, el mismo niño se acercó, con perfectos modales y tono agradable, para invitar al visitante a quedarse a almorzar. Contradicciones de este tipo son comunes; brotan de una fuente de conflicto básica durante los años intermedios, que los niños sienten, pero que los adultos reconocen con dificultad. Para satisfacer la necesidad de pensamiento y acción independientes, los niños deben adquirir las habilidades técnicas del mundo adulto. En circunstancias normales, las aguardan con impaciencia. Sin embargo, paradójicamente, las personas que mejor pueden ayudarlos a obtener las técnicas y capacidades necesarias son los mismos de quienes los niños luchan por liberarse emocionalmente. De este modo, su necesidad creciente de dirigirse por sí mismos entra en conflicto con su necesidad infantil de suficiente control y autoridad de los adultos para permitirles sentirse seguros y cuidados.

Pese al básico afán de separarse de los adultos, alegremente se vuelven a aquellos en quienes pueden confiar cuando necesitan hacerlo. Sara, de once años, escribió a su maestra confidencialmente:

¡Kevin es una lata! Cada día empieza por pisar mis libros o a mí, siempre pasa el brazo sobre mi pupitre cuando estoy tratando de trabajar, y entonces le pido: "Kevin, ¡por favor, quítate!", pero no se quita. Se lo pido una y otra vez, pero no hace nada. Por último, yo 1) quito mi pupitre, 2) grito, 3) se lo digo a usted. Ya sé que estas dos últimas ideas no son muy buenas, ¡pero él siempre me está fastidiando!

No sé qué podrá hacer usted, pero ¿me haría el favor de intentarlo, y de hacer *algo*? Gracias, Diane.

Intervienen en la conversación de la familia al mismo tiempo que su necesidad de intimidad adopta nuevas formas. Ponen un rostro impasible a los adultos que tratan de adivinar sus sentimientos, o responden con un helado. "Bien", a las preguntas acerca de la escuela. Sin embargo, cuando están de humor, les gusta charlar con los adultos. Preguntan "¿Tengo que sen-

tarme aquí?", "¿tengo que bañarme?", "¿tengo que ponerme esas ropas cuando vamos a casa de la abuela?" Y obedecen con inesperada rapidez.

LAS ALIANZAS DEL GRUPO

De acuerdo con la necesidad de sostener y fortalecer su sentido individual, los niños se vuelven ahora hacia otros niños como aliados naturales en una causa común. Se unen para establecerse como la próxima generación, separada de la de sus padres. La concordancia con su generación en materia de atuendo, idioma, gustos, códigos y actividades se vuelve axiomática, y los niños aliados se apoyan unos a otros en toda una gama de ideas, valores y normas que a menudo contradicen los de sus padres. Así empieza el primer desafío serio a la autoridad paterna cuando los niños lanzan su recién descubierta visión de grupo contra las normas y expectativas paternas.

La tarea de convertirse en miembro de un grupo de compañeros implica ponerse a prueba. El niño que no tiene una manera agradable de llevarse con los demás, una habilidad que ofrecer o las técnicas debidas para relacionarse, puede recibir un trato cruel, ser rechazado y hasta escarnecido a manos de niños que por lo demás pueden ser muy simpáticos. Los afortunados sienten tal temor al comenzar su vida en el grupo, que vuelven a buscar chivos expiatorios como manera de fortalecer su propio sentido de estar "dentro". Se necesita confianza y una cierta certidumbre para mostrarse abierto y hospitalario hacia los de fuera. A los ocho y nueve años, las respuestas pueden ser tanto primitivas como civilizadas.

Una vez que el niño está "dentro" existen problemas intrínsecos a la supervivencia, que se deberán abordar y resolver. El mundo del grupo es de reglas, no sólo las obvias reglas de los juegos sino las reglas especiales, distintas de las de los adultos, que gobiernan la vida en general. Se debe creer en estas reglas y actuar de conformidad con ellas para que la participación y la aceptación sean verdaderas. Las reglas implican consideración hacia los demás ("Llévale siempre helado de chocolate a Nancy, porque le encanta"), junto con obligaciones hacia los demás ("Prometiste traer la manopla, ¿dónde está?"). Las faltas se dis-

cuten abiertamente, y se castiga a quienes desobedecen las reglas. En los grupos patrocinados por niños no se admiten faltas al aprender el arte de relacionarse con los demás.

Los niños se ponen a prueba y se esfuerzan entre sí, en una competencia y cooperación constructiva. A menos que estén realmente mal equipados para empezar, o que las posibilidades de que los factores negativos contra ellos sean insólitamente grandes, aprenden y crecen. Dentro del grupo, las personas desempeñan diferentes partes, compitiendo a veces por el liderazgo al iniciar actividades, y otras veces aprenden a prever las reacciones de los demás. Hay una manera de aprender el sutil arte de llegar a acuerdos y una creciente sensibilidad a las cualidades únicas de cada quien. La competencia puede ser emocionante, y la cooperación grata. Pero ambas también pueden incluso ser demasiado dolorosas, pues el burgués y creciente sentido de individualidad, responsable de que los niños cuestionen la autoridad de los adultos, deberá ser protegido tanto contra la intrusión de otros niños como contra la tiranía del grupo, aun cuando en éste predominen las demandas de tolerancia.

Algunas de las reglas se aprenden mediante la formación de clubes. Así como cada primavera alguien cree que es una gran idea vender algo y en las calles de la ciudad aparecen improvisados puestos de revistas de historietas y de refrescos, también entre los niños de ocho años alguien, inevitablemente, sueña con organizar un club. Ese soñador por lo general se autonombra presidente y convence al menos a otro niño de que ingrese. Hasta un club privado con sólo dos miembros fija entonces reglas por escrito, lo que le da autoridad y categoría.

REGLAS

Nunca hablarle a nadie acerca de nuestro club.

Siempre celebrar reuniones en lugares en que no haya nadie más.

Reuniones: el sábado a las 2 de la tarde.

Ronnie tiene prohibido el ingreso.

El club inicial es efímero. Como el paramecio, se divide, y surgen nuevos clubes, presididos por los miembros originales. Se discute y debate la cuestión de las cuotas. Para cuando se llega a una decisión sobre la cantidad adecuada, el club ha ser-

vido ya a su propósito y se desintegra ante la insoluble cuestión de qué hacer una vez cobradas las cuotas. La continua formación de clubes y grupos lleva a muchos niños a un nivel de desarrollo social que no tenían al empezar. Aumenta la sensibilidad a la existencia de una jerarquía y una estructura entre los grupos y dentro de ellos, y los niños empiezan a sentir el modo en que los demás los ven en esa jerarquía. Se imponen nuevas formas de agrupación cuando los niños descubren que los derechos de cada quien deben mezclarse con las necesidades del grupo. La democracia y la necesidad social son vagamente captadas cuando los niños deciden que el presidente debe ser *elegido* y que el tesorero debe ser alguien que sepa sumar y restar con cierta precisión.

Al salir de la familia para gozar de mayor igualdad de la que, en esta etapa, puede ofrecer la relación entre padres e hijos, los niños se comprometen a ayudarse unos a otros a abrirse paso a través de la maraña de consideraciones que acompañan la mayor intimidad y compartición entre iguales. "¿Qué debo hacer para lograr lo que quiero?" adopta el nuevo tono de: "¿Cómo puedo complacer a mi amigo y cómo puedo hacer que se sienta bien?" Esto es muy claro en las elecciones de los jefes de grupo en la escuela. Todos los niños saben, aun si la maestra no lo sabe, que el voto es por grupos de amigos, y no por normas completamente objetivas. El adulto puede hablar de buena actitud para el cargo, pero los niños miden sus fuerzas en función de con quién se puede contar en la votación.

Las amistades fluctúan, persiste la inconstancia, pero aparece una creciente estabilidad en las amistades que tanto valoran los niños. Unas cuantas se vuelven la base de relaciones de por vida. Se comparten secretos con dramática seriedad, que son violados con facilidad en las primeras etapas del compromiso con el grupo. La lealtad es un concepto difícilmente conquistado que hace su aparición más cerca del fin que del principio de esta etapa, y entonces se le toma muy en serio.

Los pequeños grupos de amigos crean normas propias, una jerga propia, chistes, ritos, apretones de manos y claves secretas, y su propio tono único. Aunque un aspecto importante de todo el secreto es el establecimiento de un mundo infantil separado del de los adultos, también es un mecanismo por el cual

un grupo seleccionado por sí mismo establece su identidad incluso en el mundo de los niños.

La naturaleza conflictiva, así como la profundidad de la índole de los problemas personales que los niños deben resolver entre sí, quedó expresada de manera conmovedora por un niño de ocho años que aplaudía a su amigo Danny durante un juego de pelota, aunque Danny era de otro grupo de tercer año, y se encontraba en el equipo contrario. "Tienes que ser leal a tu equipo, Adam", arguyeron sus compañeros. "Pero Danny es mi amigo", protestó Adam. "Puede ser tu amigo fuera del juego — le dijeron—, pero debes animar a tus compañeros". Totalmente confundido, Adam sólo pudo decir, sin comprender: "Pero él es mi amigo todo el tiempo".

En otro nivel, un conflicto de similar profundidad en el ámbito interpersonal se reveló en dos cartas de una alumna de quinto grado a su maestra:

Querida señora Simpson,

Lisa ha estado tratándome como si yo fuera basura. Tal vez sea mi imaginación, pero me parece que todo lo que me dice es para ofenderme. No sé qué hacer. Si le digo cómo me siento, probablemente le seré todavía más antipática y tal vez eso hará que también las demás me hagan sentir incómoda. ¿Cree usted que lo hace a propósito? Me siento mejor ahora que he contado esto a alguien. ¿Qué cree usted que debo hacer?

KATE

Querida señora Simpson,

Ya resolví lo de Lisa sin tener que hablarle. Ahora sé que puedo hablarle. Aun si corrió hacia las otras niñas, ellas no le hicieron caso. Quiero mucho a las otras niñas, y Lisa probablemente deberá terminar con esto. Y si no lo hace, tendré que recordar que no es la única en el mundo.

K.

LA MORAL Y LA ÉTICA

El conflicto de pertenecer a un grupo y los dilemas de relacionarse ocurren en una creciente red de consideraciones morales y éticas, al unirse ahora la disposición para el desarrollo y los valores familiares y sociales.

Las reglas de los adultos, aprendidas de memoria, deben transformarse en un sentido interno de la moral. Según Kohlberg,⁷ quien estudió el desarrollo del pensamiento moral a través de distintas culturas, existe una secuencia de etapas en la captación del concepto moral a través de la cual pasan todas las personas, cualesquiera que sean sus antecedentes culturales o su preparación religiosa. Las brechas entre la comprensión moral y la acción moral son características del proceso de maduración.

Al crecer los niños, pasan del nivel premoral del niño muy pequeño, que responde a las expectativas de sus padres de buen o mal comportamiento sólo por miedo al castigo y temor a perder su cariño, a adoptar ahora la piadosa moral del conformista, con un cierto placer en sentirse bueno y aceptado por los admirados adultos. Antes de la pubertad, aún existe un espíritu literalmente práctico que no revela por completo la motivación en principios que los adultos esperan en los niños que aún no sienten la importancia especial de los seres humanos. Por ejemplo, Kohlberg preguntó a un niño de diez años: "¿Es mejor salvar la vida de una persona importante, o la de muchas personas no importantes?" El niño contestó: "A todos los que no son importantes, porque un hombre solo tiene una casa, tal vez muchos muebles, pero muchas personas tienen una gran cantidad de muebles, y algunas de esas gentes pobres pueden tener mucho dinero, aunque no lo parezca". Si esto parece materialismo estadounidense puro, he aquí una respuesta similar de algunos niños en una aldea de Taiwán. A un grupo de niños entre diez y trece años se les contó un cuento en que había un robo de alimentos, y luego se les pidieron sus opiniones al respecto. "La esposa de un señor está muriéndose de hambre, pero el dueño de la tienda no quiere darle al señor ningún alimento mientras no pueda pagarlo, y él no puede. ¿Debe asaltarlo y robarse algunos alimentos? ¿Por qué?" Muchos de los niños contestaron: "Debe robarse el alimento para su esposa, porque si ella muere, él tendrá que pagar el funeral, y eso cuesta mucho".

⁷ L. Kohlberg, "The Development of Moral Character and Ideology", en Martin y Louis Hoffman (eds.), *Review of Child Psychology*, vol. I, Russell Sage Foundation, 1964. También, "The Child as a Moral Philosopher", *Psychology Today*, septiembre de 1968, pp. 25-30.

La capacidad de conceptualizar en función de lo que es justo e injusto es un proceso que se desarrolla por separado de los valores específicos entre los que se cuentan lo justo y lo injusto. El desarrollo de la conducta moral en general sigue un camino zigzagueante, del interés egoísta a la responsabilidad social. El chisme del niño de siete años se convierte en absoluta lealtad y desprecio al soplón al llegar a los nueve y diez años; la ocasional trampa del niño pequeño cede a las demandas de igualdad e imparcialidad de todos los demás, tanto niños como adultos. Hasta cerca de los diez u once años los niños, por doquier, parecen interpretar lo justo y lo injusto en función de sus consecuencias físicas o bien de la capacidad física de las autoridades que definen, para ellos, lo que es bueno y lo que es malo. Pero en algún momento de este periodo, un giro del desarrollo en la capacidad de pensar en términos objetivos —y no subjetivos— acerca de cuestiones que les atañen, hace posible que los niños perciban las expectativas y reglas de la familia, el grupo o la nación, como algo que tiene sentido por derecho propio. Empieza entonces el proceso de internalizar esas expectativas como un código según el cual se tiene que vivir. La anterior preocupación por conformarse con el fin de evitar castigos o recibir elogios se vuelve una preocupación por mantener, apoyar y justificar el orden establecido. La equiparación de cosas con personas se abre a una nueva evaluación de prioridades. En el nivel personal, están ahora dispuestos a reemplazar la primitiva actitud de “tú me rascas la espalda y yo te rasco la tuya” por conceptos de lealtad y justicia. El equipo se consolida durante ese periodo, porque los niños empiezan a enfrentar las leyes de la necesidad social y la justicia como *principios*. Los principios justifican la subordinación de los deseos individuales al bienestar del grupo mientras que, en lo personal, no podría tolerarse tal subordinación a individuos y conservar el respeto propio.

Conforme hacen suyos los principios, los niños se vuelven muy severos con los infractores. Cierta rasgo del fanático oculta la fe incierta que tienen en su capacidad de vivir guiándose por sus principios. Los adultos que creen que los niños pueden tomar decisiones independientes a menudo tienen que protegerlos de su propio extremismo hacia otros, cuando se vuelven defenso-

res de "lo correcto". "Ojo por ojo" aún es una atractiva filosofía en esta etapa, y fácilmente se mezcla con los recién formados conceptos de justicia. La más profunda compasión y responsabilidad social hacia los demás, que constituye la más alta moral, habrá de aguardar a que haya un poco más de madurez. Tendrá mejores posibilidades de surgir si el conflicto entre el juicio moral y la conducta moral recibe ayuda y apoyo de los adultos en dirección favorable a los principios, y no a la pronta aplicación.

Mientras tanto, cuestiones como la ley y los derechos individuales, las actitudes hacia las diferencias étnicas y religiosas, hacia el orgullo nacional y el prejuicio dentro o fuera de los grupos también entran en la órbita de la preocupación de los niños y de su incipiente opinión. El mundo situado más allá de la familia llega a incluir no sólo al mundo de sus compañeros sino las costumbres y actitudes de la nación y, todavía más allá, los ideales encarnados en figuras literarias e históricas del pasado: Los niños luchan por captar relaciones, significados y valores en ámbitos cada vez más sutiles de pensamiento y juicio. Miran con ojo agudo la motivación así como la conducta y las actitudes de los adultos que los rodean; idealizan a sus héroes del pasado y del presente. Ciertas actitudes sociales específicas quedan internalizadas, y las cuestiones morales pueden resolverse como cosa de urdimbre social, y no sólo de psique interna.

EL DESARROLLO MORAL EN NUESTRA ÉPOCA

Hemos visto que el proceso de desarrollo moral llega a un período crítico durante los años intermedios de la niñez, cuando los niños empiezan a captar el significado del pensamiento y de las conductas morales y éticas. En esos años toman forma las expectativas de la sociedad en el pensamiento y el sentimiento infantiles, y las actitudes sociales se funden en un *crecimiento* de compromiso con los valores de la cultura. Cuando los niños de hoy, en sus años intermedios, buscan un estilo de vida para apropiárselo, no pueden dejar de verse afectados y formados por los cambios profundos por los que hemos pasado como nación desde la segunda Guerra Mundial.

Hoy, los niños estadounidenses están adoptando la ciudadanía de la nación más poderosa del mundo. Debe ser muy diferente para un niño crecer en un país que nunca aparece en las noticias como potencia mundial, respecto de uno que siempre lo está; en un país que es pobre en lugar de otro al que se ve como rico. En el despliegue de las fuerzas militares, los niños deben sentirse al menos confundidos por la contradicción entre una política nacional en la que al parecer la fuerza hace al derecho, y los valores éticos que se les predicán. ¿Qué tiene que ver el uso del poder de la nación con su lucha personal con conceptos de autoridad y justicia? Cuando los niños tan pequeños se ven expuestos al cinismo hacia la conducta basada en principios, en la vida pública y privada, ¿qué significado puede tener para ellos un código moral? Cuando los niños de hoy tratan de identificarse con la sociedad y sin embargo aprenden a ver con ojos críticos a los adultos en lo individual, la presión de los tiempos y lo accesible de las noticias de los adultos hacen que muchos de ellos cobren conciencia de un sistema de valores abierto y otro encubierto mucho antes que generaciones previas de niños de su edad, lo que también produce cinismo y desesperanza antes de lo que solía ocurrir. De ello es prueba este poema de un niño de once años, acerca de la frustración que le provocaron las contradicciones de la sociedad:

Vivir y matar

El mundo no fue creado por ustedes ni por mí,
Al principio, consistía en el fruto de un árbol.
Cuando se crearon las tinieblas y la luz,
Había reglas hechas del bien y del mal.
Se mezclaban cosas especiales, y juntas corrían,
Así, esta poción mágica había hecho a un hombre.
El hombre sólo fue creado para mantener una cierta voluntad,
Era la de vivir, y NO, no la de matar.

El hombre fue creado tan fuerte como una torre,
Y el amor y el pensamiento estaban en su poder.
Luego, ocurrió un cambio súbito,
Pues hubo dificultades en la diferencia de la raza,
Ahora, tenemos dificultades, no estamos alegres,
Porque, a la velocidad que vamos, nos habremos ido el próximo año.

Hay algo por lo que escribo esto
¿Por qué no tenemos paz? No, no a la guerra.

Los niños tampoco son inmunes a la contradicción moral del racismo. La cuestión inconclusa de haber sido un país esclavista mientras se abrazaba oficialmente la democracia hace que pocos niños de la edad intermedia que van a la escuela y ven la televisión no queden afectados emocionalmente, hasta cierto punto, por el residuo de amargura y odio que dejó esa herencia. En su mayoría piensan como sus padres; pero muchos los cuestionan, conforme se esfuerzan por equilibrar la historia con la moral. La necesidad en esta edad de ser socialmente aceptable y de conciliar, el deseo de estar "dentro" y tener amigos, se ve atrapado en las redes del prejuicio y de temor al prejuicio. Una niña blanca escribió, desesperada, a su maestra blanca:

No me cae bien Mary Ann ¡y ella lo *sabe!* Cada vez que ocurre algo y no puedo ocultar mis sentimientos, ella me arremeda: "Tú eres blanca y yo soy negra, y me odias por eso": (De todos modos, creo que es lo que ella piensa). También Joan dijo, afuera, que Mary Ann nos culpaba por lo que hace años la raza blanca les hizo a los negros. (Eso es lo que yo siento y pienso, y también Amy). Lamento hablar así porque Mary Ann ha estado furiosa contra mí desde hace tiempo, y puede ser buena niña cuando se lo propone, y cuando lo hace me cae bien.

BETSY

Otro niño blanco habló acerca de sus reacciones a una preparatoria nueva, étnicamente mixta:

Es como [...] si estuvieras temeroso de ser visto en los pasillos si fueras blanco sin un amigo puertorriqueño y un negro, ¿Sabes?, sólo para demostrar que no tienes prejuicios [...]

Y, ¿qué decir del niño negro? ¿Qué siente él? En el toma y daca normal de la niñez, ¿cuántas veces tiene que defender su dignidad contra ataques teñidos de racismo? "¡Cara de chocolate!", le gritan, y él responde: "La gente paga por el chocolate. El chocolate es sabroso. Yo no veo que la gente coma chocolate blanco". "Hola, negrita", dice un niño blanco. "Hola, chico de co-

lor", responde la niña negra. "Yo no soy de color", dice el niño, a la defensiva. "Bueno, el blanco también es un color", dice la niña riendo, triunfante.

Pero esto no sólo ocurre en las calles. En una escuela comprometida con las más altas normas de moral, una niña negra de ocho años regresó a su aula, del taller, bañada en lágrimas. La maestra, y después su madre, lograron enterarse de toda la historia. La cosa fue así: en los meses de otoño, uno de los niños, Henry, había escogido a las dos niñas negras de la clase, Carol y Eleanor, para burlarse de ellas subrepticamente. Las niñas no dijeron nada a ningún adulto, sino que se consolaron y reconfortaron entre sí.

El día del aniversario de Martin Luther King, la maestra leyó un cuento apropiado a la clase de tercer año, y luego dirigió una discusión. Carol informó a su madre, esa misma noche: "La maestra dijo a los niños: 'Hace mucho tiempo no dejaban subir a los negros a los autobuses'".

Pocas semanas después del aniversario de King, la clase de tercer año participó en un proyecto de artesanía, y Carol pidió a la maestra un pedazo de papel rayado. La maestra replicó que ese papel era para escribir, y que empleara otro distinto para su artesanía. Minutos después, Henry tomó algunas hojas de papel rayado, y Carol le dijo, tal vez dándose aires de pureza, como lo hacen las niñas: "No puedes tomar ese papel. Es para escribir". Henry se volvió hacia ella y la llamó "Estúpida", a lo que Carol respondió vigorosamente que el estúpido era él, y entonces, con desdén, Henry dijo: "¡Ahora comprendo por qué no los dejaban subir a los autobuses, entre otras cosas!"

Esta última observación, en un tono tan cruel y fuera de lugar en esa situación, fue la que hizo llorar a Carol. En el contexto de la pugna racial que ya era familiar a su generación, ella comprendió perfectamente el nivel del insulto, en el intento del niño por menospreciarla.

En una irónica inversión de la injusticia, la hija de ocho años —de piel clara— de una pareja interracial era persistentemente llamada "Blanquilla" por una niña de piel muy oscura, en clase de tercer grado. En otras circunstancias, a la agresora se le habría considerado una niña hostil y maliciosa, y tal vez la habrían castigado. Entonces, la víctima habría tenido que aprender a

defenderse contra tales ataques con las fuerzas de la justicia y de la injusticia claramente delineadas. Pero a los ocho años, ambas eran participantes en una pugna política, y los adultos, maestras blancas y madres negras, no veían muy claramente cómo separar los diversos elementos. En otra situación más, un niño negro, en el sexto grado de una escuela suburbana, llegó a casa para informar a su padre, hombre de cierto prestigio, que su maestra blanca le había dado una bofetada ante testigos y le había lanzado un insulto contra los negros. A media noche, el padre, furioso, telefoneó al inspector de la escuela. A las siete de la mañana siguiente, la profesora fue llamada y lo negó todo. A las nueve de la mañana, los tres supuestos testigos insistieron en que ninguno había oído ni visto nada por el estilo. A las diez, el niño que había contado toda la historia se echó a llorar y reconoció que todo era un invento. Pero, ¿podemos asombrarnos de que se valiera de ese recurso para hacer que su padre lo escuchara?

Las luchas de los niños con los problemas de pertenencia y moral a un grupo durante los años intermedios se complican más en nuestro tiempo por el asunto, aún no resuelto, de las exclusiones y odios de los adultos, en sus grupos y fuera de ellos. Se confunde más por la brecha que hay entre la profesada moral de los adultos y su verdadera conducta. Por ejemplo, al niño negro lo invitan a la casa del niño blanco, pero el niño blanco no es fácilmente admitido en la suya. El padre negro lleva en su coche al visitante blanco, pero el padre blanco se muestra renuente a entrar en los barrios negros. ¿Sienten esto los niños?

Los principios de justicia e injusticia, de equidad y de inequidad cobran un significado vivo para los niños de los años intermedios por medio de su interacción con otros. Los padres del niño negro le dicen que es una persona buena y digna, pero cuando compite en el campo de pelota con un adversario blanco, ¿recordará *eso*, o bien la rabia enconada de sus padres y de sus amigos cuando hablaban de la subyugación de sus dones y talentos por los blancos? Cuando el niño blanco derriba a su compañero negro de clase, para impedirle avanzar hacia el *gol*, ¿considera el bloqueo como parte del juego, o está recordando las advertencias de sus padres, de que debe dar oportunidad a los negros, o tal vez la ira de sus padres, cuando dicen que los negros piden más de lo que tienen derecho?

En busca de lineamientos para formarse un código moral, los niños de los años intermedios ven a sus guías adultos como en realidad viven, y no como predicán. En grado alarmante, los niños sienten que los adultos los engañan. Hay niños de nueve años que aceptan como un hecho que el mundo debe acabarse, que las drogas son parte de un modo de vida, que la violencia es infinita, y que las personas se odian unas a otras. Se muestran escépticos acerca de los felices resultados de algunas de las crisis de la sociedad. Entre los niños de edad intermedia empiezan a formularse nuevos valores y costumbres. ¿Hasta qué punto es representativa la desconfianza de este niño de once años contra el mundo de los adultos?

Yo tengo confianza en la gente que *no tiene poder*. No tengo fe en el sistema [...] porque en este punto sólo hay que ver a dónde nos han llevado, y siguen diciendo, "denle una oportunidad, denle al *establishment* una oportunidad".

ESTABILIDAD Y CAMBIO EN LOS PAPELES SEXUALES

El grupo de niños que apoya a sus coetáneos representando relaciones interpersonales y principios de conducta ética y moral sirve, de manera importante también, a ayudar a su crecimiento, en la afirmación de un estilo de masculinidad y femineidad. Sin embargo, tampoco ese terreno es ya claro, y los niños tienen que enfrentarse a modelos en transición.

Pese a las especulaciones que se hacen en la comunidad intelectual adulta sobre si la biología o la cultura determinan la masculinidad y la femineidad, los niños, en esta etapa, probablemente continuarán con los patrones ya existentes, en vez de buscar nuevos papeles. La búsqueda del adulto de una definición significativa del varón y de la hembra aún es una cuestión puramente académica para la mayoría de los niños, quienes suponen en el nivel más sencillo y básico que las niñas llegarán a ser madres, y los niños padres; que las mujeres tienen su trabajo y los hombres el suyo. Aunque hay pruebas de que los hijos de madres trabajadoras están extendiendo las posibilidades de

los roles laborales de la mujer adulta,⁸ los niños de los años intermedios aún tienden a separar a la humanidad en grupos de niños y niñas, cada uno de los cuales adopta las costumbres, pautas recreativas, actitudes y valores que reconocen como los más apropiados para su sexo en la cultura de los adultos que los rodea, que en su mayor parte sigue arraigada en la tradición. Niñas y niños de ocho años aún alardean públicamente de su mutuo desprecio, aunque personas del sexo opuesto puedan gozar de su compañía en privado, y en algunos casos, hasta permitirse cierta exploración corporal. En público, la distancia se mantiene casi como defensa, diríase, contra una confusión en las claves de los estilos de conducta apropiados para cada sexo. Durante pocos años, ciertos aspectos de llevarse bien con los demás se elaboran en una camaradería sin ninguna intrusión de las demandas del otro sexo. Para cuando los niños llegan a los once años, poco más o menos, empiezan a ver al sexo opuesto con la curiosidad y el interés de un nuevo descubrimiento, lo que plantea nuevos problemas a ellos mismos y a sus padres.

Durante los años intermedios, la mayoría de los niños varones se dedica a actividades que exigen esfuerzo físico y que los absorben por completo; la mayoría de las niñas opta por la charla y la imaginación. Más niños que niñas son activamente dinámicos; más niñas que niños son apacibles. Hay niños a quienes no les gusta pelear y que gozan de lo imaginativo, lo estético, lo artístico y lo pacífico. Pero aun cuando sus familias estén contentas con ello, la cultura de sus compañeros y el medio social en general ponen en claro que deben ser aptos para los deportes y dispuestos a enfrentarse a cualquier encuentro físico, a toda costa, si quieren ser identificados como varones. De manera similar, las niñas que prefieren el estilo activo, las "marimachos" acaban por sucumbir a la presión social, aunque se les da mayor libertad que a los niños cuando rompen el estereotipo.

Lo malo es que no es fácil violar los estereotipos. Aun cuando lo padres crean en la completa igualdad entre los sexos, los residuos de siglos enteros penetran sutilmente en su manera de

⁸ Ruth E. Hartley, "Current Patterns in Sex Roles: Children's Perspectives", *Journal of the National Association of Women's Deans and Counselors*, vol. 25, núm. 1, octubre de 1961.

criar a los hijos. A las pequeñas se les ponen listones cuando apenas tienen pelo para sostenerlos; a los varones no se les pone un bonete, por muy liberados que sean sus padres. Los padres que están perfectamente dispuestos a permitir que sus varoncitos de tres años empujen un coche de muñecas porque, "hoy día, hombres y mujeres deben cuidar de los bebés", se preocupan si, al cumplir los seis años, los niños siguen jugando con muñecas, cuando la sociedad en general dice que esto no es normal. El trato que dan los medios informativos al problema, contradicciones en anuncios, artículos, editoriales y reportajes selectivos, revela diferentes valores y tendencias al respecto.

Pero en ciertas manifestaciones importantes de la conducta infantil, la lucha del adulto por modificar las relaciones entre los sexos parece haber causado cierta diferencia, aunque esto se ve más claramente entre las niñas que entre los niños. Un efecto evidente de la mayor libertad que gozan las mujeres en este siglo es la aparición en años recientes de una abierta curiosidad sexual y un lenguaje escatológico entre las niñas, con expresiones que han llegado a ser norma tan femenina como masculina en los años intermedios. El tipo de letreros que en un tiempo sólo "adornaban" las paredes de los baños de los muchachos hoy también aparece, en escuelas y campamentos, en las paredes de los baños de las niñas, y las niñas parecen tan aficionadas hoy, como siempre lo fueron los niños, a aprenderse chistes "verdes". Y algunas niñas de once y doce años han empezado a hacer banderines de la Liberación Femenina, con consciente autoafirmación.

Repercusiones cuidadosamente documentadas, de los cambios ocurridos en la posición de las mujeres, son los descubrimientos de Minuchin⁹ de que, aunque niñas educadas de manera convencional aún se identifican con el estereotipo de la mujer indefensa y dependiente, las hijas de madres educadas e ilustradas no ven así su papel. En el mismo estudio, Minuchin descubrió que niños de hogares tradicionales aún tienen fantasías en que la agresión desempeña un papel importante, lo cual

⁹ Patricia Minuchin, "Sex-Role Concepts and Sex Typing in Childhood as a Function of School and Home Environments", *Child Development*, vol. 36, núm. 14, diciembre de 1965.

revela que ellos, como sus padres, aceptan el estereotipo del macho agresivo con mayor facilidad que los hijos de hogares en que no se ve la agresión como característica varonil necesaria. En el estudio de Hartley,¹⁰ realizado a finales de los años cincuenta, niños y niñas de los años intermedios se mostraron siempre conservadores, diciendo que las madres debían quedarse en el hogar y los padres irse al trabajo. Pero consideraron que padres y madres, por igual, resolvían las disputas, ayudaban con las labores domésticas y firmaban las boletas de calificaciones. En el estudio de Minuchin, realizado en los años sesenta, los niños educados de manera más moderna se mostraron aún menos comprometidos con unas imágenes específicas y socialmente establecidas de la función de cada sexo. Niños y niñas se manifestaron más dispuestos a compartir gustos y actividades, pero no dieron ninguna indicación de lo que pudiera reemplazar a los estereotipos del pasado.

Las imágenes de la apariencia y la forma externa son forjadas por la conducta de los hombres y mujeres adultos que los niños ven en el hogar y en la pantalla de la televisión. Pero el interés en sus propios cuerpos y en las relaciones sexuales básicas entre hombre y mujer se desarrollan, de todos modos, con o sin énfasis en los adultos. Aunque este ámbito es una omnipresente preocupación de la niñez, el interés suele concentrarse en la última parte de los años intermedios, cuando los niños sienten que están acercándose más al desarrollo físico que los preparará para la vida sexual.

Sería sumamente ilógico que no fuera así. Sin embargo, una interesante mezcla de refinamiento y de franqueza verbal entre muchos de los niños de hoy, oculta la incapacidad de su desarrollo para captar ciertos conceptos completamente ajenos a su experiencia como niños. Hace 10 años, las reuniones de educación sexual para niños dependían de preguntas anónimas presentadas tras un cuidadoso periodo de preparación. Hoy, los trabajadores de la salud mental especializados en educación sexual nos informan de mayor libertad de parte de los niños, aunque la mayoría de las preguntas aún son las mismas. Sin embargo, hay algunas variaciones sobre la información busca-

¹⁰ Ruth E. Hartley, *op. cit.*

da, en relación con noticias de actualidad. Hace 10 años, unas niñas de cuarto, quinto y sexto grado preguntaron:

¿Puede usted decirme cuándo se tiene la menstruación? ¿Qué edad hay que tener? ¿Cuál es la hora del día más habitual? ¿Debe decirse a las amigas? ¿Qué tipo de periodo tienen los niños? ¿Les ocurre lo mismo a los hombres? ¿Qué se dice cuando se desea tener relación sexual con el marido? ¿Cómo se tiene un bebé? ¿Qué es un aborto? ¿Qué es prostitución? ¿Qué pasa si hay que ir al baño y se tiene puesta la toalla higiénica? ¿Qué se hace si se empieza a tener la menstruación lejos de casa, como en el cine o en la escuela, y si el profesor es un hombre? ¿Cómo alimentan con el pecho las madres a sus bebés?

En el presente, entre muchos niños y niñas hay una total falta de inhibiciones acerca de las cuestiones de la menstruación, que señala un verdadero cambio cultural, resultado indudable de los esfuerzos de las madres liberadas, ayudadas por los departamentos de relaciones públicas de las empresas que fabrican productos femeninos. Pero por escrito o verbalmente, los niños aún desean saber las mismas cosas, y más.

¿Qué hace que se sea niño o niña? ¿Tiene que ver el fumar con que los niños nazcan deformes? ¿Por qué no se puede tener un bebé cuando no se está casado?

Un tema que aún produce la misma angustia de siempre es el de la masturbación. Más niños que niñas preguntan al respecto y, aun en nuestra época ilustrada, siguen preguntándose si es dañina en algún aspecto y si es moralmente permisible; ambas cosas son un reflejo de la confusión no resuelta de los adultos. Las preguntas sobre la prostitución han cedido ante una mayor curiosidad acerca de la homosexualidad; clara señal de que los niños de estos años intermedios se enteran de lo que dicen los medios informativos. Junto con ello surge una pregunta, que aparece una y otra vez, acerca de la transformación de Christine Jorgensen, la cual no ocurrió en la época de los niños, pero que parece haber captado la imaginación infantil. Como una parte básica de la mayoría de sus preguntas tiene que ver con la subyacente pregunta "¿qué me pasará a mí?", la atracción de los fenómenos que tratan dudas sobre la inevitabi-

lidad de cada sexo probablemente refleje la búsqueda de una reafirmación en esta etapa de la niñez que espera y que al mismo tiempo teme surgir a la plena sexualidad.

Como el desarrollo para convertirse en una persona sexual no llega sino hasta la edad adulta, el interés en ese desarrollo es continuo. Niños y niñas se hacen preguntas acerca de sus propios cuerpos y, pasados los nueve o diez años, se absorben en conversaciones acerca de las características sexuales secundarias: barros, vello púbico, cambio de voz, desarrollo de los senos, etc. Niños y niñas se interesan en lo que ocurre al sexo opuesto. Los niños en especial se sienten intrigados y piden información sobre cómo están hechas las mujeres, y les fascinan la menstruación y el embarazo. Aunque desde luego, ambos sexos aún tratan de captar el significado de la concepción, en realidad el embarazo es el tema de interés más importante para ambos. Los niños hablan acerca de abortos, pérdidas de embarazo y anomalías como monstruos de tres cabezas y niños que nacen con seis dedos. Les preocupan profundamente los niños ilegítimos.

Lo remoto —psicológica y físicamente— de la concepción y de la relación sexual hace que los niños elaboren y reelaboren su comprensión en muchas etapas de desarrollo. Un elemento de confusión persistirá hasta que, con el tiempo, la experiencia personal dé significado a la abstracción.

Presentamos ahora un capítulo de un cuento acerca de conejos, escrito por un muy brillante niño de ocho años, quien, como es obvio, había recibido información y había aceptado sin parpadear ciertas funciones socialmente definidas para padres y madres. Asistía a una escuela en la que se daban por sentadas la igualdad de los sexos y la disponibilidad de las respuestas.

Capítulo dos

Una vez, mientras Carolyn estaba tejiendo, deseó tener un bebé. Le dijo a Jerome que deseaba un bebé. Jerome contestó: "Bueno, si yo le doy un esperma al huevo, podemos tener uno". "Muy bien", dijo Carolyn, "¡estoy muy gorda; tal vez podamos!" Un día, decidieron hacer un bebé. Se metieron en la cama y hubo un nuevo comienzo del bebé. Ahora, adentro, un pequeño comienzo de conejito estaba en el huevo. Cuando el huevo tenía casi siete meses, Jerome hizo unas cuantas cosas útiles para el bebé, como un biberón, una cuna,

un corralito, un frasco y un trapito para limpiarle la boca al bebé. Luego un día, dos meses después, nació peter rabbit: medía 25 centímetros de largo, pesó cuatro kilos y era muy fuerte.

En una clase de sexto grado que había pasado por toda una serie informal de sesiones con su maestro y con la enfermera de la escuela, hablando acerca de la reproducción humana, la eficacia de la lección fue evaluada mediante un cuestionario que el maestro dio a los niños. La primera pregunta era: "¿Qué nueva información obtuvieron de esta unidad?"

Un niño contestó, con toda desenvoltura:

Simplemente quería asegurarme de haber entendido bien lo de la relación sexual.

Otro confesó:

No entendí cómo el esperma entra en los ovarios.

Y otros dos mostraron su desconcierto. Uno escribió:

Me dijeron muchas cosas que yo no sabía. Yo no sabía que ésa era la manera de tener un bebé. Parece algo sumamente raro. El modo en que me lo dijeron mis amigos parece más fácil.

Y otra dijo:

A veces espero que nunca me case ni sienta deseos sexuales porque no quiero estar tan cerca de un hombre.

Pero si la confusión acerca de las relaciones sexuales es inevitable en la niñez, mucha información acerca del cuerpo sí tiene sentido y lleva a los niños a especular y a reflexionar acerca y más allá de sí mismos. En el mismo cuestionario, los niños escribieron sobre lo que habían aprendido y de lo que deseaban saber en formas inesperadas:

Aprendí muchas palabras nuevas que realmente son útiles, y aprendí cómo tienen relaciones ciertos animales como gatos y perros. Una pregunta más: ¿cómo tienen relaciones los elefantes?

Aprendí mucho acerca de los peces, acerca de cómo se mueren cuando llegan a la zona de esporas.

No aprendí mucha información *técnicamente*, pero ¡es asombroso cómo los otros pueden aceptarlo sin protestar! También me hizo pensar mucho (!). Lo que más me interesó fue lo que siente el feto y su desarrollo.

Los niños no se interesan realmente en los sentimientos que los adultos ponen en la relación sexual. Probablemente dirán: "Detesto esa parte tan cursi". Desean saber, antes bien, cómo ellos mismos emboñan en el cuadro y cuáles son las explicaciones científicas que unen todas esas cosas. Como en cualquier aprendizaje, relacionan lo conocido con lo desconocido. En el caso de la información acerca de la reproducción, es más probable que hagan conexiones al más sencillo nivel infantil de la experiencia corporal humana, que en el nivel superior de la espiritualidad y el amor. Su charla sobre el cuerpo está arraigada en las sensaciones corporales tal como las conocen, y eso probablemente será de naturaleza más excretoria que genital.

Los niños no están seguros de cómo son sus reacciones, o de cómo deben ser. En una clase de sexto año, en que algunos de los niños ya estaban cambiando físicamente y empezando a gozar de encuentros tentativos con matices sexuales, una niña escribió confidencialmente a su maestra:

No quise decirlo en voz alta, pero creo que el grupo de Roddy con Anne, Laura, Kay y Toni estaba profundamente interesado en un nuevo tipo de coqueteo y eso era todo, ¿No cree usted? Por favor, dígamelo.

CONNIE

Para la mayoría de los niños, el interés en el cuerpo, en las relaciones sexuales y en su propio estilo de conducta masculino o femenino son constantes de un conjunto de intereses y preocupaciones, pero no desproporcionado a los muchos desafíos en que participarán durante estos años de importante crecimiento. Cuando el interés es excesivo, por lo general hay algún sesgo en la experiencia familiar que da a esta parte de la vida un impacto mayor del que debía tener. Los niños de los

años intermedios no son impulsados por la sensación sexual, aunque sí están en espera de su propio desarrollo.

Les interesa la persona como un todo, y el funcionamiento y las actitudes sexuales son parte de este interés total. Según Gertrude Lewis, quien recabó las preguntas cuya respuesta buscaban 5000 niños de escuela primaria, el anhelo era comprenderse a sí mismos, a su cuerpo, sus sentimientos y sus relaciones con su familia y sus compañeros; buscaban un código filosófico de creencias por el cual regirse, que correspondiera a los problemas sociales que afectan a toda la sociedad. Preguntaron: "¿Por qué sólo las muchachas tienen bebés?" "¿Cómo se forma un bebé?" "¿Cómo estamos vivos en el estómago de nuestra madre?" Pero también quisieron saber cómo crece y se desarrolla el cuerpo, qué hay en su interior, cómo funciona la mente, por qué algunas personas son más listas que otras, cómo late el corazón, cómo trabajan las células, por qué tenemos cabello y muchas otras cosas acerca de los mecanismos corporales.

Con la mayor seriedad escribieron:

Quiero saber acerca de otras personas.

¿Por qué se trata a los negros diferente que a los blancos?

¿Por qué les simpatizo a veces a mis amigos, y a veces no?

¿Qué es un verdadero amigo?

¿Qué puedo hacer para tener amigos?

¿Cómo comienzan las costumbres? ¿Cómo cesan?

¿Por qué a veces odio a todo el mundo?

¿Por qué mi mamá se enoja conmigo cuando trato de hacer algo bien?

¿Por qué se pelea la gente entre sí, en la misma familia?

¿Por qué me creó Dios, si la vida es tan terrible?

¿Quién soy? ¿Qué es la Vida? ¿Qué me hace funcionar?¹¹

Las grandes preguntas nunca tienen respuestas sencillas, y son las grandes cuestiones las que los niños están empezando a abordar entre las edades de ocho y once años.

¹¹ Gertrude Lewis, *Teach Us What We Want to Know*. Publicado para la Junta de Educación Estatal de Connecticut por el Mental Health Materials Center. Nueva York, 1969.

XII. ¿CUÁNTO PUEDEN APRENDER?

EN LOS AÑOS intermedios de la niñez (de los ocho a los once), los niños de uno y de otro sexo están listos para examinar muchas de las preguntas que el hombre se ha esforzado por contestar desde que existe la historia. Al igual que los adultos, no siempre encontrarán respuestas completas. Sin embargo, el contenido de su aprendizaje escolar puede y debe ser importante tanto en profundidad como en amplitud. Al luchar por entender por qué y cómo resolvió el hombre la necesidad social y económica, las relaciones interpersonales, el lugar del ser humano en la cadena evolutiva y en esta Tierra, aumentarán su capacidad y su entendimiento del mundo adulto. Pero es importante que lo logren de una manera tal que les permita entrar en la corriente del conocimiento humano con un respaldo total para que crezcan como seres humanos pensantes, sensibles y actuantes.

DEL IMPULSO AL CONTROL

Entre los ocho y los once años, los niños pasan por un periodo intermedio que cambia y oscila entre el impulso primitivo y la capacidad de comprender el significado de la organización y de la adaptación social. Ambos niveles de respuesta se arraigan en el aprendizaje y requieren ser tenidos en cuenta en el plan de estudios en algún momento. A título de ejemplo, el estudio de los animales prehistóricos satisface el primer nivel, en tanto que el del desarrollo del pie conviene más al segundo.

Los niños pasan poco a poco de un interés en lo puramente personal al interés en lo universal e impersonal. Esto significa que la atracción que ejerce en ellos un nuevo conocimiento se determinará cada vez menos en función de su relación con la experiencia personal y más como lazo de unión con el mundo exterior. Aunque en esta etapa los niños están en vías de manejar abstracciones de experiencias y poco a poco dejan de de-

pender de lo concreto como base para su comprensión, la trasposición de la comprensión abstracta a palabras es aún más lenta. El niño que razona: "Un pollo es la manera que tiene el huevo de hacer otro pollo", está intentando comprender las relaciones fundamentales que existen más allá de lo obvio, pero su terminología no es muy académica.

Opiniones, gustos, valores y actitudes se forman y discuten a lo largo de esos años; en el proceso, se aclaran las diferencias entre el dicho y el hecho. Los niños son capaces de desarrollar una verdadera competencia y gozan sus logros en muchos niveles diferentes del aprendizaje, desde los más creadores e imaginarios hasta los más mecánicos. Ansían participar en el trabajo y la responsabilidad relacionados con tareas importantes desde el punto de vista funcional. Normalmente, deben desarrollar una creciente tolerancia al aplazamiento, aunque existen variaciones individuales y cierta confusión ocasionada por la enseñanza social de la satisfacción instantánea. Pero pueden proyectar al futuro y son capaces de elaborar algunos planes.

HACIA LA DIFERENCIACIÓN Y LA FLEXIBILIDAD

Éste es un periodo durante el cual los niños empiezan a superar su rigidez anterior y su búsqueda de absolutos para lograr una creciente capacidad para observar una situación desde varias perspectivas, como Rashomón. Con el tiempo, estas perspectivas les permiten reconocer que las circunstancias condicionan el juicio: valiosa ventaja en el estudio de la historia y en la respuesta a la literatura. A medida que aumenta su capacidad de percibir los matices del significado, las posibilidades que les ofrecen las alternativas empiezan a reemplazar la polaridad esto/aquello de sus años anteriores. Hasta las apreciaciones "brillante" y "estúpido" tienen grados, y en su propia evaluación de sí mismos se vuelven capaces de reconocer que no son ni todo lo bueno ni todo lo malo, sino más bien "un poco bueno y un poco malo". A veces, pueden reír de una broma hecha a sus costillas, pero en general prefieren las bromas acerca de los demás. La creciente capacidad de diferenciación, que indica un comportamiento intelectual de tipo más adulto, es

fácil de observar en estas descripciones de sí mismos, hechas por niños de once años:

ERIC

Creo que mi punto fuerte es que soy honrado. Tengo buen juicio y buen gusto para elegir el lugar correcto o la información básica para alguna cosa. Me esfuerzo mucho por ser buen deportista, pero algunas veces la gente hace trampas en el juego y como no soporto a los tramposos discuto hasta componer las cosas. Pienso como si fuera responsable de cuidar dinero y de cerciorarme de que no se pierda, y hago lo mismo ante cualquier otra cosa.

TINA

Para describirme a mí misma, empezaré por mis "puntos fuertes". Creo que el principal es el arte. Me gusta dibujar más que tocar el clarinete. Pero de todas maneras me gusta tocar mi instrumento. Mis pasatiempos, aparte de dibujar, son que me gusta coleccionar tarjetas postales y consigo folletos de viaje de diferentes lugares. Tengo una colección particular de revistas y libros. Mi timidez me impide contar más. Reconozco que no soy buena en deportes y lo hago mejor en mi trabajo. (Mi materia preferida es Estudios Sociales.) Soy bastante buena patinando en hielo y nadando. Me gusta que mis amigas sean animadas, o tiendo a deprimirme. Eso es bastante tonto, pero creo que no puedo evitarlo, así he sido toda mi vida. Quiero que mi vida sea normal, pero no parecerme a mi mamá. Deseo tener hijos, pero quiero practicar muchos deportes. Cuando estaba en cuarto grado, pasé por un periodo en que sentía lástima de mí misma, pero después me di cuenta de lo boba que era. Ahora cada vez que me enfurezco conmigo misma, recuerdo lo que hice.

No parece haber diferencias sexuales en el funcionamiento intelectual, aunque pueden discrepar las costumbres sociales de los varones y de las niñas. Los resultados de las pruebas del CI en las que se compara a los varones con las niñas son contradictorios y tal vez varían conforme a los factores de la prueba, que fueron ideados principalmente por varones adultos. Desde luego, como ambos sexos luchan por ser aceptados en el mundo del trabajo real y del funcionamiento responsable, las aspiraciones exageradas de los seis y siete años de edad ceden el lugar a un mayor realismo al elegir. Pero es posible que las ex-

pectativas sociales que se tienen para los varones y las niñas influyan en lo que cada sexo considera un aprendizaje apropiado para lograrlo y, por consiguiente, tal vez tiñen en cierta medida sus elecciones "realistas" de actividad y de preferencia. Sin embargo, ambos sexos son igualmente capaces de lograr un conocimiento diferenciado de sí mismos como trabajadores, estudiantes y miembros de un grupo. Cuando la "identidad propia" puede cuestionar y elegir, y aceptar ayuda sin sacrificar su independencia, se minimizan las desigualdades sexuales en la capacidad de aprendizaje.

La facultad de desarrollo de una creciente objetividad en el pensamiento, tan manifiesta a partir de los ocho años, ha sido apenas aprovechada en la escolaridad primaria tradicional. Por el contrario, la exagerada presión en favor del aprendizaje de memoria y el refinamiento de las habilidades ha perjudicado el potencial de un auténtico crecimiento intelectual durante esos años. Esto ha sido claramente revelado por varios estudios acerca de la capacidad de investigación de los niños. En uno de ellos, el investigador mostró a niños de diez años una película corta que describía un fenómeno científico, y los animó a descubrir las causas del fenómeno haciendo preguntas que motivaran la creatividad, en lugar de aguardar a que se les explicaran las razones. Esperaba que enfocaran sus preguntas hacia las categorías a las que pertenecía la búsqueda de la solución. Aunque trabajó con niños de quinto grado muy brillantes, la renuencia de éstos a hacer preguntas por su cuenta obligó al investigador a concluir que a los diez años ya habían aprendido a depender de que "se les alimentará en la boca"; no confiaban en sí mismos para proseguir una investigación propia.¹ Sin embargo, juegos como *Veinte preguntas* y *La cafetera*,* juegos de cartas y de azar, que los niños practican en forma independiente fuera de la escuela, son sobre todo juegos en los cuales las áreas donde deben buscar las claves se clasifican de manera sistemática y se eliminan mediante un proceso de búsqueda,

¹ J. R. Suchman, "Inquiry Training: Building Skills for Autonomous Discovery", *Merrill-Palmer Quarterly*, julio de 1961.

* Juegos en los que para ganar se requiere indagar y asociar información. En *Veinte preguntas*, por ejemplo, un niño piensa en un objeto y los demás tienen que encontrar cuál es haciendo preguntas a las que el primero sólo contesta con un sí o un no.

que es lo que el investigador esperaba que los niños hicieran con el problema de ciencia.

Una razón importante de la discrepancia entre la capacidad para pensar de los niños y su rendimiento escolar cuando no piensan, parte del hecho de que, en este nivel, la educación no ha considerado con respeto el crecimiento característico de la etapa del desarrollo.

Los niños de primaria están ávidos de información y gozan aumentando sus habilidades. Pero cuando mejor aprenden es cuando el atractivo del contenido es verdadero para su edad y etapa; cuando la habilidad tiene algún valor observable y cuando el modo de aprendizaje corresponde al estilo de acción de la niñez. Para los adultos responsables del aprendizaje de los niños, esto significa abordar varios factores importantes al planear el programa escolar de los niños de ocho a once años: el nivel de comprensión intelectual relacionado con la etapa (no con el CI); el que las necesidades de la edad y la etapa sean independientes y adecuadas, y los sentimientos que acompañan al aprendizaje a cualquier edad.

Obviamente, no se trata simplemente de recabar datos al estilo antiguo, aunque los hechos siguen siendo el meollo del razonamiento correcto: Tampoco se trata de dejar que los niños hagan lo que quieran por sí solos como alternativa al autoritarismo. Los adultos tienen un papel que desempeñar para ayudar a los niños a aprender. No es autoritario, y sí es importante para los propios niños. Pueden desempeñar ese papel de manera más sensata (en lugar de menos), al tener mayor información acerca de las necesidades del crecimiento y de las capacidades de los niños antes de que intenten tomar decisiones acerca de lo que debería o no incluirse en la educación primaria. Los adultos tienen sus preferencias hacia lo que debería enseñarse; los niños tienen sus deseos acerca de qué aprender. Los adultos tienen sus propias perspectivas, comprensiones y estilos de aprendizaje; los niños están intentando alcanzar perspectivas y comprender por medio de un modo de aprendizaje que difiere del de los adultos en aspectos importantes.

Es necesario que los adultos hagan nuevas preguntas y aprendan a pensar de manera diferente en los niños. Deben preguntar, "¿Cuáles son los puntos fuertes de los niños de ocho a once

años que se prestan para el crecimiento intelectual y el saber? ¿Y cuáles son sus limitaciones?" Porque, sin duda alguna, la escuela es un lugar para aprender. Pero, asimismo, aprender debe tener sentido para quien aprende.

Una vez más tenemos que afirmar, como en el caso de los niños de primaria, que las habilidades implican entrenamiento más que indagación intelectual, y el propósito de la escolaridad de los niños debe ser la expansión de sus mentes y el engrandecimiento de la totalidad de sus personalidades. El aprendizaje de capacidades debe ser considerado un instrumento necesario para el aprendizaje continuo de los niños, pero no como la meta última de la educación durante los años de primaria. El intelecto de los niños debe ser alimentado con un contenido que tenga sentido; pero, en esta etapa, tener sentido se refiere a esa porción del conocimiento adulto que puede ser conceptualizada por los niños y a la que responderán emocionalmente, de manera que tenga sentido para ellos y que los adultos también la consideren importante.

¿CUÁNTO PUEDEN ENTENDER?

Empecemos por considerar el desarrollo intelectual durante esta etapa en términos que no sean los de las puntuaciones del CI, que empezaron a ser utilizadas en las escuelas hace unos cincuenta años e impidieron desde entonces que consideráramos a los niños como tales.

La capacidad de enfrentarse a muchas variables en forma simultánea, por ejemplo, el tiempo y el espacio —como en geografía e historia—, o la velocidad y la distancia —como en matemáticas—, es una capacidad intelectual que surge entre los ocho y los once años de edad, si la oportunidad y el estímulo respaldan las posibilidades de maduración. Sin embargo, lo que debe tenerse en cuenta es que la capacidad de enfrentarse a diversas variables al mismo tiempo apenas empieza a surgir y no se desarrolla de igual manera en todas las áreas de contenido. Tampoco se ha desarrollado por completo en la mayoría de los niños al final del periodo considerado. Por consiguiente, aunque podemos hablar del lapso entre los ocho y los once años

como aquel en que se da una creciente objetividad, en realidad existen diferencias bastante importantes entre los niños menores y los mayores de esta etapa, diferencias que afectan el pensamiento abstracto, el juicio y la perspectiva, y que son lo bastante reales para ser consideradas en las prácticas del plan de estudios.

La capacidad de los niños de ocho y nueve años para comprender ideas y conceptos es sin duda superior a la de los menores. Sin embargo, se les dificultarán las abstracciones, porque o bien son por completo ajenas a su experiencia o no las pueden comprender por analogía. Por ejemplo, el concepto de necesidad les es más claro cuando se refiere al alimento o a que la maestra les pidió que llevaran un lápiz, que cuando hace referencia a la libertad de las naciones, o se la describe como la "madre de la invención": Los conceptos de tiempo, espacio y número se han profundizado, pero a este nivel los niños sólo pueden ampliar su aprendizaje de uno de ellos a la vez. Es decir, el problema del número de horas que hay en un día en relación con el número de minutos en una hora es más apropiado para su capacidad que el problema de cuántos kilómetros recorrerá en un número específico de horas un coche que va a cierto número de kilómetros por hora.

Al mismo tiempo, todavía luchan con la relación fantasía-realidad que influyó en sus años anteriores, aunque ya tienen mayor capacidad para captar diferencias más sutiles cuando se les ayuda. Por ejemplo, el conejo que pertenece a los de tercer grado no estaba en el salón después del fin de semana, y los niños se sentían perplejos y preocupados. Andrea anunció que al venir a la escuela vio al conejo en la calle, justo en el momento en que se metía en una callejuela. Todos los niños del salón se entusiasmaron y dijeron que saldrían a buscarlo de inmediato. La maestra los calmó diciéndoles que debían prepararse para salir y que tal vez sería mejor mandar un pequeño grupo de reconocimiento. Luego preguntó a Andrea si estaba segura de haber visto al conejo, y ella no dejó duda en su afirmación. En ese momento, otro maestro entró con el conejo perdido, que por lo visto había caminado hasta su despacho. Desde luego, los niños quedaron encantados, pero la maestra volvió a la discusión previa y preguntó a los niños de ocho años, "¿por qué estaba tan segura Andrea de

haber visto al conejo en la calle?" Después de una pausa, uno de los niños se ofreció a contestar: "Creo que tenía tantas ganas de verlo, que pensé que lo había visto". Con lo cual todos los niños afirmaron con la cabeza, mostrándose de acuerdo.

En su estilo de aprendizaje, los niños aún conservan mucho de los rasgos de personalidad de cuando eran más pequeños. Todavía necesitan manifestar que han comprendido por medio de movimientos físicos.

Según Susan Isaacs,² el desarrollo del pensamiento en el niño depende, pues, en gran medida de: "a) el desarrollo de su capacidad para mantener unidos en un acto de comprensión un gran número de hechos y de relaciones; y (aunado a esto) b) la capacidad para pasar de relaciones sencillas entre las cosas a otras más sutiles y complejas". Por consiguiente, la maestra que toma la decisión de estudiar otra cultura, con su grupo de uno de los primeros años de primaria, como unidad de estudios sociales, escogerá grupos como esquimales, aztecas, beduinos o indios americanos, más que griegos, florentinos o romanos. Aunque todas son culturas remotas y ajenas a los niños, los estilos de vida de los primeros grupos tienen una realidad física razonablemente poco complicada que podrá observar con facilidad el grupo de esta edad, en tanto que las implicaciones sociales y estéticas de las segundas culturas son demasiado sutiles para ellos. Todos los procesos de trabajo de los esquimales, de los indios americanos, de los aztecas o de los beduinos están integrados a aspectos de sus vidas. Para ellos el arte forma parte de su entorno, cada objeto que elaboran (ya sea una cuchara o un plato) es en sí una obra de arte. La respuesta directamente física a las necesidades cotidianas de supervivencia dependen en parte de la iniciativa individual y de la autosuficiencia, y en parte del esfuerzo de grupo. La costumbre global es lo bastante parecida a la tendencia a la actividad, propia de los niños, para que sea fácil que se identifiquen con ella los de ocho y nueve años. Por otro lado, la vida de los florentinos, los romanos o los griegos estaba estructurada de manera más compleja como para empezar con éstas, y significativa para la posteridad por las elaboraciones de los conceptos filosóficos inherentes a la interacción

² Susan Isaacs, *Children We Teach*, 2a. ed., University of London Press, Londres, 1965, p. 131.

social y a la organización estética. Estos niveles de funcionamiento apenas empiezan a ser indistintamente aparentes para los niños de ocho, nueve y diez años, por lo que es más beneficioso que se estudien en una etapa posterior.

El lenguaje de los niños de ocho y nueve años está bien desarrollado para el uso diario, pero en su mayor parte el lenguaje abstracto y de formación de conceptos que poseen surgió de la comprensión que han adquirido por medio de la actividad y de la experiencia. (Son muy capaces de emplear palabras que no comprenden, y en un tono muy conocedor.) No les es fácil manejar solos pensamientos que implican palabras abstractas, aisladas de toda acción. Por consiguiente, para lograr un aprendizaje eficaz durante la niñez, el contenido debe concordar con el nivel de pensamiento abstracto que poseen durante esta etapa del desarrollo. Cuando el contenido es real para los niños, sirve para estimular un mayor crecimiento de su capacidad de enfrentarse a abstracciones.

El pensamiento abstracto se presenta antes y con más rapidez en las ciencias naturales que en las sociales. Es decir, el principio del péndulo se comprenderá más pronto que el del amor fraternal. Se presenta antes en los niños brillantes que en los más lentos, pero se desarrolla en un orden *consecutivo* fácil de predecir, aunque no se pueda pronosticar con exactitud a qué *edad*. En su estudio de los conceptos de los niños en ciencias sociales, la doctora Lois Wolf obtuvo respuestas a fotografías de fenómenos sociales tales como la pobreza, la guerra, la vejez y la destrucción de la Tierra y de la gente. Además descubrió que las percepciones de los problemas sociales se profundizaban en una clara secuencia de desarrollo hacia una mayor capacidad de abstracción. Es muy posible que los niños de menor edad hagan una descripción directa, no interpretativa de lo que ven:

Aquí hay un niño y aquí una mamá y el bebé está llorando. Y ahí está el gato, y el perro por acá. Aquí hay una estufa. Esto de aquí es para la comida, y hay unos platos y aquí una toalla. [Niño de 8.5 años.]

Con un poco más de edad, la descripción de la misma fotografía incluye alguna explicación y elementos de relaciones,

aunque hay tendencia a dar la misma importancia a los detalles imprecisos que a factores importantes y centrales:

Es una señora que tiene a un bebé y a un niño. Parece que está comiendo algo, y allá hay un niño o un hombre. Está sosteniendo un plato, y allá abajo hay un gato y es una casa vieja. [Niño de diez años.]

Más tarde, aparecen conceptos fundamentales y amplias estructuras de parentesco en lugar de los acontecimientos inmediatamente observables; se pueden considerar las posibles alternativas o múltiples causalidades, como en esta respuesta:

Parecería que esta gente vive en los montes Apalaches, donde son muy pobres y no tienen mucho que comer. Muy pobres. Y parecen estar, digamos, por completo aislados de la sociedad. [Niño de doce años once meses.]³

El importante cambio en la profundidad del pensamiento entre los diez y once años que descubrió Wolf al investigar la comprensión de los conceptos sociales en los niños, es compatible con los hallazgos de Piaget de que, hacia los once años de edad, ocurre un cambio similar en una variedad de conceptos abstractos, que van de las matemáticas a la moral; y con los resultados que obtuvo Gertrude Lewis⁴ de marcadas diferencias en el tipo de preguntas personales hechas por niños de diez años cuando se les comparaba con las de niños de once a trece años. Por consiguiente, una consideración básica para planear el programa de estudios es el grado en que los niños deben depender de ilustraciones concretas a fin de comprender los conceptos.

A medida que los niños maduran, pueden considerar particularidades y soluciones hipotéticas, a condición de que todavía mantengan cierta relación con la experiencia concreta. Su creciente facilidad para enfrentarse a diversas variables a la vez se presta entonces a alternativas más imaginativas para la solución de los problemas.

³ Lois Wolf, "An Investigation of the Levels of Abstraction Inferred from Children's Explanations of Social Problems", tesis de doctorado inédita, Universidad de Nueva York, Nueva York, 1969.

⁴ Gertrude Lewis, *op. cit.*

Muchos niños de once a trece años empiezan a abstraer ideas centrales y a utilizarlas como lo hacen los adultos. Por ejemplo, los niños de diez años pueden estudiar la organización social de los animales sin tener que ser animales. Pueden examinar la variedad de grupos familiares y de pautas de liderazgo que descubren en el mundo animal y establecer vínculos con la experiencia humana sin construir un modelo físico. Su madurez les permite comprender mejor las causas y sus consecuencias y relacionar lo particular con lo universal. A los doce años, dice Wolf, "los niños pueden estudiar una nación subdesarrollada en el contexto del significado de una pequeña independencia en un gran mundo; pueden relacionarla con la distribución de los recursos, la riqueza y distintas expectativas".⁵

Los acontecimientos y las culturas remotas en el tiempo y el espacio se vuelven accesibles a su creciente conocimiento, haciendo que su disposición a la historia sea una nueva dimensión por medio de la cual establecen un orden en la complejidad. Se interesan cada vez más en los acontecimientos políticos de su época y esto, combinado con el desarrollo de su sentido histórico y su capacidad de percibir alternativas, puede alcanzar el camino a la historia como guía para comprender el presente. Sin embargo, en una época de crisis como la nuestra, es necesario que los adultos resistan la tentación de considerar que los conceptos abstractos de la convicción política se desarrollan con más rapidez que otros conceptos sociales. Diversos estudios del pensamiento político de los niños indican la importancia de las etapas del desarrollo, aun respecto del carácter contemporáneo de la crisis política. Demuestran que, antes de los nueve años, sólo existe una percepción vaga del gobierno como "algo que flota sobre el país y que cuida de él". Un estudio mostró que los niños menores de nueve años piensan que tenemos una bandera porque "Dios lo hizo así para que todos supieran cuál era el pueblo bueno"; "Si la Estatua de la Libertad desapareciera no habría libertad"; un buen ciudadano es "la persona cuya casa está limpia y él es cortés".⁵

Otro estudio de las respuestas de los niños de ocho a once años de edad a la huelga de maestros en la ciudad de Nueva

⁵ Muriel Beadle, "Learning the Political Facts of Life", *The New York Times*, 20 de septiembre de 1970.

York en 1968, mostró confusión en cuanto al significado de una huelga y del papel de los líderes. Sólo hacia los once años los niños pudieron disociarse de los sentimientos provocados por la alteración a la rutina de su propia vida ocasionada por la huelga, y enfrentarse a los factores objetivos implicados.⁶

Niño de 4º grado

P. ¿Qué sentiste acerca de los padres que entraron por la fuerza a P.S.X? ¿Qué pensaste de eso?

R. Bueno, pensé: ¡qué bueno que lo habían hecho!, entre otras cosas, porque no me gustaba la escuela de emergencia. Me aburría.

Niño de 4º grado

P. ¿Qué pensaste de la huelga del colegio?

R. No me gustó tanto. Porque raras veces tuvimos recreo.

Niño de 4º grado

P. ¿Quién era Shanker?

R. El presidente del Consejo, el presidente del Sindicato del Consejo de Educación.

Niño de 6º grado

P. ¿Qué piensas de la gente que desea obtener sus derechos por medio de una huelga?

R. Bueno, creo que eso está muy mal, pero si alguien tiene un derecho y mucha gente está con ellos, y en el Consejo de Educación, todo el Consejo, Shanker y Donovan están en contra de ello, y creas que es una buena idea, sabes, si crees que es algo indispensable, entonces yo lo haría, sabes, lo haría... si llegara al punto en que yo pensara que es algo esencial, algo en verdad indispensable, iría al ayuntamiento y haría una manifestación.

Niño de 6º grado

P. En tu opinión, ¿de qué que se trataba?

R. ¿La huelga?

⁶ Lila Mukamal, "Responses of 8-to 12-Year-Old Public School Children to the New York City School Strike", tesis de maestría inédita, Bank Street College of Education, 1970.

P. Sí. ¿Qué crees que estaban intentando obtener?

R. Estaban intentando obtener que no importe ¿sí?, sabes, que no importe en cuál escuela enseña el maestro, si los niños son de diferente color o algo así, pero sólo que todos los niños reciban educación.

EL PAPEL DE LOS SENTIMIENTOS EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS

La disposición intelectual y el modo de aprendizaje son básicos, pero no es todo lo que se debe considerar al planear los programas de estudios. El aprendizaje de los niños de ocho a once años se ve afectado por sentimientos concomitantes de interés, aburrimiento, éxito, fracaso, mortificación, alegría, humillación, placer, sufrimiento y deleite. Son niños de carne y hueso que responden de manera total, y lo que sienten es un factor constante que puede ser constructivo o destructivo en cualquier situación de aprendizaje:

A un nivel, la respuesta emocional puede ser a la naturaleza del trabajo escolar, como lo escribió este niño tan gráficamente:

Algo está mal. No puedo comprenderlo. Todo este trabajo escolar, no lo soporto. Cada palabra que miro *la odio*. Cada problema que hago lo odio. Me *encantaba* el diccionario con dibujos. *Odiaba* el informe. Lo que es más, lo que odio no puedo hacerlo tan bien como debiera.

En otro nivel, los sentimientos surgen como respuesta a la interacción social que se da durante el aprendizaje escolar:

Querida señora Dorsey,

Roger y yo habíamos levantado la mano, luego usted señaló a Sarah, entonces esperamos. Luego hablé para llamar su atención diciendo: "Señora Dorsey". Usted me dijo que dejara de interrumpir, entonces mantuve levantada la mano. Luego Sarah quiso decir algo e hizo lo mismo que yo llamándola a usted por su nombre. No pensé que usted la escogiera pues acababa de escogerla, y yo tenía levantada la mano desde hacía más tiempo. Pero desde luego, usted la escogió. Quiero mucho a Sarah pero no tengo amigos que sean los consentidos de la maestra. Sé que Sarah es más inteligente y más talentosa y mansa como un corderillo, pero aun si usted piensa

que ella es mucho mejor, de todas maneras podría darles oportunidades a otros y no sólo estoy enojado, y no lo estoy diciendo por lo que sucedió acerca de la conversación, es sólo que no es justo. ¿Qué importa que ella sea más inteligente que yo? No estoy enojado, pero eso no es justo.

En las escuelas tradicionales, lo que menos se tiene en cuenta de los sentimientos de los niños es su respuesta a lo que significan para ellos.

Al día siguiente de los homicidios en la universidad de Kent State, los niños de un grupo de quinto año llegaron a la escuela muy agitados, con diversos grados de pavor, miedo y estupefacción. La maestra contestó de inmediato a sus comentarios y preguntas. Deliberadamente los orientó a considerar el problema de obtener información exacta tan poco tiempo después del desastre en el que muchos habían estado implicados y cuyas piezas separadas todavía no se coordinaban. Los niños reconocieron la sensatez de su enfoque, pero no podían dejar las cosas allí. Pronto estuvieron relatando sus anécdotas personales de la violencia que habían testificado. Uno contó cómo un estudiante de preparatoria grandulón había atacado a un pequeño de sexto grado en los terrenos del colegio y lo había aporreado sin piedad, mientras una multitud de niños le gritaba que cesara. Los niños se habían dirigido con desesperación al vendedor de helados. "¡Haga algo, haga algo!" Pero éste se encogió de hombros y se mantuvo apartado. Otra niña relató una pelea entre adolescentes en un campo de juegos público, observada de noche desde las ventanas de las casas. "Las personas llamaron a la policía, pero ésta nunca llegó", dijo. Los relatos siguieron, y todos giraban en torno al mismo tema: la impotencia de los niños frente a la brutalidad y la violencia. La maestra los dejó hablar libremente y reconoció junto con ellos la validez de sus sentimientos. La lección objetiva de enterarse de los hechos antes de emitir un juicio no se había perdido, pero la respuesta de los niños a la traición de los adultos ante las necesidades de seguridad de la niñez era por lo menos de igual importancia, si no mayor, y en esa aula no se negó ese sentimiento.

EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DEBE RELACIONARSE CON LAS ETAPAS DEL DESARROLLO

Para elaborar un programa de estudios de primaria que tenga en cuenta la capacidad intelectual, el modo de aprendizaje y los sentimientos de los niños, debe darse un rompimiento completo y tajante con la manera convencional de considerar a los niños en la escuela: es decir, como resultados, como individuos con alto o bajo rendimiento, mal o bien portados, y obedientes o rebeldes a las reglas. Esto no quiere decir que el rendimiento como tal sea indeseable, que la conducta socialmente constructiva sea innecesaria, o que las reglas sean un anacronismo. Lo que significa es que en la actualidad estas tres cosas se exageran llegando a ser caricaturas de su verdadero significado en las genuinas experiencias del aprendizaje de los niños. Por desgracia, todas ellas se relacionan sobre todo con los aspectos negativos de la vida y del aprendizaje, con los aspectos destructivos de la competitividad, de la conformidad y de la obediencia, y con una excesiva angustia por los exámenes. Éstos interfieren con la indagación intelectual sincera, que necesita un entorno de apoyo en el que se puedan cometer errores sin miedo a reproches. Todo debe ser revalorado antes de que podamos llegar a conceptos realistas de rendimiento, conducta, normas de vida y evaluación de lo que aprende el niño de primaria.

La existencia de un número innecesariamente grande de "niños que rinden poco" entre los brillantes en las escuelas primarias debe ser considerada dentro de este marco de referencia como el recurso desesperado y desgastante de los niños cuyos sentimientos, inventiva, originalidad de pensamiento y modo de actuar los obliga a protegerse de la conformidad mediante una simple oposición a conformarse con la esterilidad que se les exige. Nadie que escuche las respuestas artificiales de los niños a las preguntas artificiales de la escuela primaria tradicional puede dudar de que lo que se pide es docilidad y no pensamiento. Asimismo los que "la hacen", y "la hacen bien", tampoco son necesariamente mejores que los de bajo rendimiento. Tanto el éxito como el fracaso en la escuela tradicional exigen que se pague un precio en esta época de competencia

frenética y ansiedad ante el futuro, porque los objetivos mismos, las calificaciones, carecen por completo de significado.

Las prioridades tergiversadas producen expectativas distorsionadas y a su vez éstas pueden ocasionar relaciones injustas y hasta deshonestas entre maestro y niño. Tomemos este ejemplo como un caso pertinente: unos padres que visitaban la escuela de sus hijos durante la semana de escuela abierta comentaron entre sí la forma de escribir excepcionalmente bella de los niños de un brillante grupo de quinto grado. Poco a poco, se fueron dando cuenta de que, aun cuando la jerarquía de calificaciones era E, B, A, R y N (Excelente, Bueno, Adecuado, Regular y No satisfactorio), la calificación de la mayoría de los trabajos era sobre todo B-, y muy rara vez B. Uno de los padres preguntó a la maestra a qué se debía aquello. "Oh —dijo la joven, quien era miembro del grupo *Phi Beta Kappa* (de excelencia)—, ya no ponemos E". Perplejo, el padre preguntó, "¿Por qué no?" "El director lo decidió así, porque cuando poníamos E, los padres siempre se quejaban de que sus hijos no fueran ascendidos a las clases de secundaria como niños bien dotados, y podían señalar todas las E de la boleta. Entonces dejamos de poner E". A los niños de ese grupo se les enseñaba a trabajar tanto como pudieran para lograr la excelencia, aunque, en esas circunstancias, nunca obtendrían una evaluación de excelencia con ese sistema de calificaciones. Jamás se llevó a cabo un seguimiento de esos niños para detectar cuántos de ellos desarrollaron actitudes negativas o hasta neuróticas hacia la escolaridad y la obtención de calificaciones. Pero no es muy difícil conjeturar las consecuencias.

El meollo del problema es el enfoque tradicionalmente limitado del programa de estudios como simple etapa superior del aprendizaje. De este enfoque resultan los exámenes para evaluar la cantidad y rapidez del incremento de conocimientos, y en estos exámenes constantes se originan la presión y la competencia por puntos de diferencia. Debemos preguntar si todo esto es en realidad tan importante para el efecto final en la edad adulta, como son las actitudes más vitales hacia la propia personalidad y el aprendizaje que los programas escolares tradicionales y las pruebas estandarizadas ni siquiera reconocen y mucho menos miden.

El estrés provocado por la adquisición de conocimientos a costa del desarrollo social y emocional ha sido criticado por expertos en el desarrollo del niño y por psiquiatras. No es accidental que estén apareciendo úlceras en niños pequeños, con un periodo máximo entre los siete y los nueve años de edad. ¿No se debió esto a que se ejerce una enorme presión, tanto en casa como en la escuela, para que se obtengan altas calificaciones? Sin embargo, aparte de la evaluación de la salud mental, que es importante por derecho propio, existe el triste hecho de que el programa escolar para los niños de ocho a once años, por simple respeto a los niños en esta etapa del crecimiento, merece un fuerte enfoque en el aspecto intelectual. Irónicamente, el desarrollo intelectual es en realidad más satisfactorio y estimulante cuando se aprovechan los sentimientos e intereses de los niños, su etapa de pensamiento y sus relaciones sociales, como apoyo a su deseo de saber. Pero todavía queda por reconocerse esto en la práctica escolar. Cuando se ignora todo lo vital para los niños a favor de una exhortación que los presiona a dar gusto a padres y maestros, repitiéndoles sin ningún sentido lo que hay en los libros, en realidad ocurren deformaciones que destruyen la intelectualidad. Por ejemplo, ¿qué tipo de aprendizaje implica la siguiente conversación entre un niño de 10 años y su maestra, que es estudiante?:

M. ¿Alguna vez te enojas?

Niño: Sí

M. ¿Qué te hace enojar?

Niño: Me enojo cuando sé la respuesta y levanto la mano y la maestra escoge a alguien más.

M. ¿Por qué te molesta?

Niño: Porque entonces atiné la respuesta para nada.

Este tipo de no inversión en el propio aprendizaje es demasiado común en las situaciones educativas en que las recompensas no se relacionan con la satisfacción de saber y los niños no pueden sentirse competentes cuando aprenden, sino sólo bien portados y dignos de aprobación.

Los niños de los años intermedios están listos para desarrollarse en varias direcciones al mismo tiempo. Su escolaridad sólo puede servir de apoyo a ese desarrollo múltiple si las bases

rígidas e impersonales del aprendizaje de habilidades y hechos de las que ha partido la enseñanza primaria se someten por fin a nuestra mayor comprensión de los niños. Al mismo tiempo, tenemos que reconocer las complejas exigencias sociales que deben afectar su educación. Si no lo hacemos en esta etapa de la historia, no sólo estaremos dando la espalda a las exigencias de nuestra época y por consiguiente obstaculizando el futuro de nuestros niños, sino que les estaremos negando, durante su niñez, los sentimientos de dignidad y la expresión de su propia personalidad que acompañan la sensación de ser competentes, lograda por el desafío percibido y dominado por sus propios esfuerzos.

XIII. ¿QUÉ SE DEBERÍA APRENDER EN LOS GRADOS INTERMEDIOS?

¿CÓMO deberemos seleccionar el contenido de la enseñanza de los niños de ocho a once años? Podemos empezar por el interés que ellos tienen en el hombre y el mundo, como punto de partida global. De ahí, debemos reconocer su profunda necesidad de ordenar su entorno para que les permita sentirse competentes e inteligentes. Y, después de eso, debemos actuar partiendo de la hipótesis de que el ordenamiento del conocimiento del mundo es un proceso de clasificación y reclasificación de las categorías de información, que dura toda la vida, a medida que la creciente madurez y el aumento de conocimientos interactúan en la mente individual.

Desechemos primero la vieja noción de que es posible "completar" una educación durante los años de primaria, o de "preparar el terreno". No es posible preparar todo el terreno durante un periodo en que la rapidez de acumulación de información deja a todos exhaustos. Lo que es mucho más importante durante la niñez es que cualquier búsqueda de información vaya de la mano con las actitudes y capacidades de investigación que respaldarán su interminable aprendizaje a lo largo de las muchas etapas escolares y en toda la vida.

Reza un antiguo proverbio: "Si encuentras a un hambriento y le regalas un pescado, lo alimentarás ese día. Pero si le enseñas a pescar, lo alimentarás para toda la vida".

Debemos enseñar a nuestros niños a "pescar".

En cierta medida, la selección del contenido debe ser determinada por los adultos, porque si sólo se depende de lo que los niños desean aprender, se dejarán fuera del campo de su elección demasiadas cosas de las que nunca han oído hablar. Un buen programa de estudios incluye la búsqueda de respuestas a lo que los niños desean saber como cosa natural. Pero un adulto bien informado toma algunas decisiones acerca de lo que puede ser útil, interesante o de gran valor para los pequeños inexpertos.

LA ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

Las actuales clasificaciones del conocimiento en ciencias naturales y física, ciencias sociales, matemáticas, literatura, arte y música son tan buenas como cualquier otra para adoptarlas con el propósito de determinar el contenido de la educación. Pero esto no significa que las clasificaciones como tales sean el referente más adecuado para programar los temas durante los periodos de clase. Los niños tienen la facultad de ir de un tema a otro sin ninguna dificultad. Integran la información que asimilan en todos, y a menudo no corresponden en absoluto con los temas individuales. El problema que han de resolver los adultos es cómo definir para los niños los puntos de ingreso en la gran cantidad de conocimientos accesibles, de tal manera que se satisfagan sus necesidades y deseos personales de saberse instruidos acerca del mundo, mientras, al mismo tiempo, se les estimula a indagar más sobre él. Entonces se descubre que el criterio válido para la selección en cualquier área de contenido no es en absoluto la progresión lógica del tema, sino esa parte suya que podría ser, o es en realidad, motivante desde el punto de vista psicológico y cuyos conceptos son comprensibles para los niños en una etapa particular de crecimiento. Los programas de estudio de primaria pueden y deben poseer un contenido en torno al ser humano y una motivación centrada en el niño.

Dos ejemplos aclararán la diferencia entre los enfoques lógico y psicológico del contenido. En la educación tradicional, los niños son llevados al estudio de la historia en orden cronológico: esto sucedió, luego aquello, después esto otro, en el orden del año del suceso. Primero viene la Revolución estadounidense, luego la Guerra de 1812, después la Guerra de Secesión. En realidad, los niños se pueden sentir profundamente motivados a estudiar la historia por su necesidad de descubrir las raíces de los actuales conflictos de la sociedad. Por ejemplo, a medida que se dan cuenta de los evidentes desafíos a los que se han enfrentado los negros para remediar los agravios cometidos en su contra, que ningún niño de ocho a once años ignora, es posible que se interesen en la Guerra de Secesión y en la reorganización

gubernamental de los estados secesionistas después de esa guerra, como los datos importantes más inmediatos de entre los antecedentes, antes de regresar en el tiempo a la Revolución estadounidense. O bien, en el mismo contexto, la Declaración de Derechos puede ser más pertinente que la separación de las colonias de la metrópoli. Entonces, las relaciones entre los acontecimientos se vuelven más apropiadas que el estricto orden cronológico, aunque sin duda surgirá la cronología cuando se busque un significado.

En otra rama no intelectual del aprendizaje, se confirmaría el mismo modo de iniciación. Cuando se enseña a niños de 11 y 12 años un baile típico, es posible que se resistan a bailarlo si se les enseña en el orden "apropiado", es decir, 14 pasitos corriendo, un enérgico salto y giro y de nuevo 14 pasitos corriendo. Pero cuando se les pide que desarrollen primero su capacidad para el salto, los pasitos corriendo "nada masculinos" se vuelven requisitos accesorios antes y después del salto, y el baile se hace mejor.

Entonces, el primer requisito para romper con el programa de estudios tradicional es que el contenido que se ponga a disposición de los niños sea examinado en función de las facetas que tienen un significado en términos infantiles. Sin lugar a dudas, se harán preguntas llenas de ansiedad. "Pero, ¿no se pasará por alto algo, por ejemplo fechas, lugares y acontecimientos importantes?" La respuesta es sí. Pero ese "sí" significará algo muy diferente de su valor nominal cuando los adultos recuerden su propio programa de estudios de primaria, que se elaboraba en torno a la noción de que se podía abarcar todo, y se pregunten qué recuerdan de todo aquello. ¿Qué adulto sería hoy aprobado en un examen de geografía o de historia de quinto grado?

EL APRENDIZAJE DEBE TENER UN SIGNIFICADO

Cuando los niños se dedican a su aprendizaje, recuerdan más que cuando aprenden de memoria, aun si no aprenden "todo". Pero también es cierto que no se puede eludir la información que es vital para el ser humano cuando el aprendizaje se orienta hacia la investigación. De una u otra manera, en algún momento, el eterno aprendiz se topa con gente, descubrimientos o acontecimientos.

tecimientos importantes que alteraron la vida de hombres y mujeres. En los años intermedios de la niñez es más importante mantener vivo y entusiasta el interés por descubrir, y fomentar ese interés con habilidades y técnicas relacionadas con el proceso de descubrir, que especificar algún tema de una materia como algo indiscutible. Cualquiera de los diferentes aspectos del conocimiento humano puede satisfacer los propósitos que buscamos si se le utiliza bien. Pero, ¿qué significa "utilizar bien"?

Cada campo del conocimiento humano gira en torno a leyes internas que representan las diferentes maneras que tenemos de definir las realidades de la vida y de la comprensión humanas. Estas leyes son la estructura básica, los principios y los conceptos que son exclusivos de una disciplina particular. Cada campo del conocimiento también posee una riqueza de detalles, de ejemplos ilustrativos incorporados, de aplicaciones y de habilidades específicas. Si, durante los años maravillosamente formativos y de expansión de los niños de edad intermedia, no los familiarizamos con los principios básicos que dan sentido a las áreas importantes del conocimiento humano, y en lugar de ello los saturamos de hechos sin relación entre sí, esperando que la verdad surja en algún momento, corren el riesgo de enemistarse con la disciplina y quizá de rechazarla para siempre. Esto se observa en áreas de contenido tan diferentes entre sí como son literatura y matemáticas, historia y ciencia. Tomando como ejemplo la literatura, Bruner dice que su estructura básica es la tragedia y la comedia, los ingredientes de la vida misma.¹ Se podrían agregar la maleabilidad de la vida, así como su subordinación a la suerte, su universalidad y unicidad para los individuos, todo lo cual puede ser observado en cualquier etapa de la vida, incluso en la niñez. Pero los niños de primaria suelen no ser introducidos en este carácter intrínseco de la literatura a su propio nivel de comprensión. Más bien, se les hace pasar por una serie de libros de lectura con el propósito fundamental de ejercitar sus capacidades de descifrar lo impreso. Se les examina con base en respuestas correctas en un campo en el que puede haber muchas respuestas; se les desvía de la realidad de la alegría, del sufrimiento y de la falibilidad humana en

¹ Jerome Bruner, *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1960.

favor de un énfasis tergiversado en la conducta moralizadora para que aprendan las lecciones apropiadas. Pero difícilmente abordarán la literatura como tal. Como consecuencia, a menos que los niños hereden ese gusto de sus padres, su lectura sólo será una tarea y esperarán con impaciencia el día en que ya no se les responsabilice de leer. Rechazarán la literatura como fuente de gozo y oportunidad para ahondar su conocimientos.

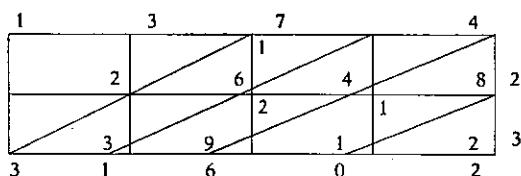
Por otra parte, si su estudio de un importante área de contenido se enfoca desde el inicio a los principios básicos, los detalles encajarán unos con otros, y en cierta manera eso permitirá una genuina expansión del conocimiento y de la comprensión. Si llegaran a tener que aprender y practicar las habilidades específicas necesarias para un estudio más profundo, por lo menos las tareas tendrán sentido, aun si la repetición y el entrenamiento llegan a cansar.

Puesto que los niños aprenden mejor por medio de operaciones concretas y los conceptos de la ciencia y de las matemáticas son más fáciles de entender por medio de esas operaciones que los de las ciencias sociales, empecemos con matemáticas y ciencia para aclarar la manera en que el conocimiento de los principios fundamentales de un área de contenido corrobora los detalles, y aunado a éstos, se transforma en capacidad al nivel del niño.

LAS MATEMÁTICAS

El carácter intrínseco de las matemáticas tiene que ver con patrones y relaciones. A los niños les complace descubrir las cosas, y su creciente capacidad de manejar más de una variable a la vez, aunada a su mayor habilidad para percibir las alternativas, se combinan ahora para hacer posible un tipo de pensamiento realmente matemático. Por ejemplo, el establecer patrones a partir de una gran variedad de números, en distintas bases, causa problemas en el cálculo de base 4, base 5 o base 6, pero implican un desafío por lograr, aunque los adultos educados de manera más tradicional no puedan despegarse del sistema decimal con tanta facilidad. Al desarrollar patrones con ligas de hule sujetas a tablas por medio de clavos, las relaciones entre dos o más formas se traducen en ecuaciones numéricas.

En el aprendizaje de las matemáticas está implícito el concepto de relaciones inversas, y Piaget demostró que los niños de ocho a once años están listos para apreciar que la suma y la resta se anulan entre sí, y que lo mismo sucede entre la multiplicación y la división. A los niños les interesa multiplicar de diversas maneras, cuando han entendido que la multiplicación se basa en la suma. Por ejemplo, pueden emplear el siguiente modelo en el cual se suman las cifras que se encuentran en los paralelos oblicuos para multiplicar 1374×23 :



O pueden llegar a un resultado buscando el doble de las cantidades, como en la multiplicación de 80×16 :

$$\begin{aligned} 80 \times 1 &= 80 \\ 80 \times 2 &= 160 \\ 80 \times 4 &= 320 \\ 80 \times 8 &= 640 \\ 80 \times 16 &= 1280 \end{aligned}$$

O por distribución:

$$104 \times 45 \text{ se vuelve } (104 \times 40) + (104 \times 5) = 4\ 160 + 520 = 4\ 680$$

La tabla de multiplicar se transforma en una especie de atajo que podrán emplear sin ansiedad cuando sepan que, después de todo, la multiplicación no es más que suma, lo que les permitirá idear una lógica propia de las tablas, aunque olviden cualquiera de sus partes. Por el contrario, cuando los niños aprenden las tablas de memoria y sin comprender esa lógica, no pueden hacer la transición de, por ejemplo, $9 \times 5 = 45$ a $9 \times 6 = 54$, agregando simplemente nueve, porque no han entendido la idea.

Algunos niños la descubren por sí mismos y entonces se sienten culpables de estar usando un "truco" cuando se les ha dicho que deben recordar. A otros los paraliza la confusión y no pueden superar la ansiedad.

Antes de lo que se creía posible, los niños pueden comprender el concepto de los números negativos con la misma fluidez con la que hacen la transición en el juego, de lo real a lo irreal. El problema $1 - (1-2)$ no es tan increíble para ellos como podría parecer si se aprende la fórmula de memoria. En las nuevas matemáticas, los niños juegan con los conceptos matemáticos, empleando diferentes tipos de números para hacerlo, y el aspecto de divertirse es justamente lo que constituye el pensamiento matemático. La precisión en computación, los atajos, las técnicas, todo, se vuelven auxiliares prácticos en lugar de fines por sí mismos, como en el crucigrama para tercer grado de la página 282.

El aprendizaje de las matemáticas no sólo sucede por casualidad o por intuición. Requiere de un planteamiento cuidadoso por parte de los maestros, y de paciencia y esfuerzo del niño. Pero cuando el aprendizaje es real da origen a un placer genuino, por la sensación de control que se tiene sobre la operación. Ésta es la idea que parece tan extraña a los adultos que fueron educados en la tradición de la "respuesta correcta". Tampoco es necesario que todo se haga en el pizarrón.

Los niños pueden aprender matemáticas aplicándolas a una situación real, como sucedió con un grupo en Inglaterra que hizo un estudio de todos los nidos de aves dentro de un perímetro de 10 metros alrededor de su escuela, identificando las especies, y los niños estuvieron atentos a ver cuántos huevos se ponían en cada uno, y qué proporción de las crías sobrevivía. (Las matemáticas son aquí un instrumento de la ciencia.) Los niños pueden aprender matemáticas sentados en sus sillas o sin ellas como ejercicio en clase, como al contestar la pregunta, "¿Cuán resistente es una cuerda?" Para ello, los niños tuvieron que analizarlo y obtener el aparato que necesitaban, sometieron diferentes muestras de cuerdas a la misma serie de pruebas, sujetaron pesos y observaron en qué punto se rompía cada cuerda, repitieron las pruebas para verificar los resultados y, por último, dispusieron las muestras en orden de resistencia con el peso

1		2		3	4
		5	6		
7	8		9		
	10	11		12	13
14			15		
16			17		

Horizontales

1. $1000 - 2$
3. $4 + 4 + 4 + 4$
5. Diez centenas
7. 3×6
9. En 392 el 9 significa
10. 4×7
12. $3 \times 67 = 2 \square \square$
14. El número más grande de 4 dígitos
16. $7 \times \square = 70$
17. 300×3

Verticales

1. $(9 \times 100) + 1$
2. 9×9
3. 100 decenas
4. 4×15
6. $99 - 90$
8. 1658×5
11. 88, \square , 90
13. 10 decenas
14. Uno más que noventa
15. $100 - 1$

que las rompió. En ese momento entendieron el significado de la resistencia relativa.²

Los niños también pueden aprender matemáticas mediante la resolución individual de problemas ideados para ellos en el centro de matemáticas, en tarjetas clasificadas de acuerdo con la dificultad matemática que se les ha asignado; o en sus propios cuadernos, trabajando en forma individual o en pequeños grupos. En este último caso, la discusión es una parte tan valio-

² John Blackie, *Primary Education*, Her Majesty's Stationery Office, Londres, 1967.

sa de la experiencia de aprendizaje como el esfuerzo individual. Pero en todo caso, los niños de ocho, nueve y hasta diez años aún necesitan experiencias orientadas a la acción para percibir las relaciones antes de poder formularlas mediante lápiz y papel.

Ya que los niños responden tan bien a la flexibilidad del enfoque más reciente del aprendizaje de las matemáticas, los padres deben darse cuenta de los nuevos tipos de trampas. Mientras que antes los niños tendían a desinteresarse, porque las matemáticas eran ajenas a su tipo de realidad, los niños actuales pueden terminar utilizando el "descubrimiento" de manera bastante mecánica, como ejercicio, en gran medida porque los adultos no les dan el tiempo y el aliento necesarios para desarrollar el pensamiento activo y juicio ante los problemas que tienen que resolver. Las ideas matemáticas no residen en los materiales sino en la acción que se lleva a cabo con ellos; los símbolos que los niños emplean describen lo que lograron abstraer de su manipulación de los materiales. No existe fórmula por medio de la cual se haga que los niños se apresuren durante este tipo de experiencia orgánica. Cada uno tiene que llegar a ella a su propio ritmo, aunque la maestra puede sugerir diversas formas de abordarla y organizar los materiales en unidades manejables que ayuden a que se dé la integración. Por desgracia, todavía existen maestros que se resisten a los enfoques más recientes de las matemáticas, porque no comprenden los cambios fundamentales implícitos en el manejo de los principios básicos conjuntamente con los hechos. Para tranquilizar sus conciencias, estos maestros propondrán a los niños dos enfoques llamados: "la manera en que a mí se me enseñó, que sigue siendo lo que necesitarás en la vida" y "matemáticas modernas, que necesitas para competir en las pruebas". Entonces se enseña a los niños el método "cuántos hay" (cuántos doses hay en un ocho) junto con "anécdotas de números" y descubrimiento de memoria. Los niños acaban muy confundidos, y convencidos de su ineptitud para las matemáticas.

LA CIENCIA.

También la ciencia busca pautas y relaciones, pero de causa/efecto que se vinculan con los problemas de supervivencia, mientras que las matemáticas sólo los expresan. Los niños suelen tener una inflamada curiosidad ante los fenómenos naturales, y cuando se satisface correctamente esta curiosidad, agradecen la ayuda para elaborar un modelo que les sea eficaz para descubrir cómo funciona el mundo. Sin embargo, la destrucción de los recursos de la Tierra y el daño a la cadena ecológica ya han avanzado tanto que requieren más que un mero conocimiento de los nombres de las aves, o del dato interesante de que el salmón nada contra la corriente para desovar, o de la demostración de que una vela encendida se apagará si se le cubre con un vaso. Los principios de la conservación basados en los conocimientos ecológicos deben ser integrados a la enseñanza de la ciencia, de manera que la prosecución de la ciencia no conduzca a un mayor desastre. Ante el creciente distanciamiento entre el hombre y la naturaleza, debemos ratificar a nuestros niños la relación que existe entre ambos. No nos arriesguemos a llevarlos a un mundo tecnológico que repudia esta relación en función de aprovecharse de la naturaleza, pisotearla, burlarla, explotarla, y que no le reconoce ninguna relación fundamental con la existencia del ser humano. No sabemos cuál será el desarrollo del hombre en un medio que cada vez está menos en contacto con la tierra, los árboles, los animales y el agua. Sólo sabemos que hasta ahora la historia del encuentro del hombre con la naturaleza le ha demostrado que depende de ella en su lucha por la supervivencia.

Los niños son científicos natos, pero a la niñez actual se le debe enseñar deliberadamente a respetar la naturaleza y a desarrollar la capacidad de diferenciar las relaciones ecológicas y la voracidad de quienes sólo piensan en fraccionamientos inmobiliarios. El viejo tronco que espera ser desechado debe ser visto de nuevo como materia orgánica que vuelve a la tierra, y la lombriz de la que la sabiduría infantil dice que puede ser cortada en pedazos y de todas maneras sobrevive, tiene que ser considerada

como preparadora de la tierra y auxiliar de las plantas. En lugar de que se les predique la interdependencia de la vida, se debe ayudar a los niños a ver cómo la vida se expande en todos los rincones del mundo. Uno de los directores de un nuevo Centro de Estudios Ambientales en Nueva York lo dijo de esta manera:

El estudio de los árboles, de los animales o de los insectos por separado ya no es adecuado. Queremos que estos niños entiendan la importancia que tiene la relación de un animal o planta con otro. Por eso los llevamos directamente a nuestros jardines y hacemos que por sí solos hagan gráficas y tomen notas de lo que sucede allá afuera, guiando su atención hacia fenómenos tales como la cadena alimentaria entre una especie y otra, el método propio de la naturaleza de "eliminación de basura", y cómo la alteración de este equilibrio provocada por el ser humano empieza a dañarlo a él mismo. ¡Trabajar directamente con estas plantas y estos animales es una manera increíble de abrirles los ojos a esos niños de ciudad!³

Las características del desarrollo de los niños en años intermedios se prestan bien a dicho estudio. Su estilo concreto les permite aprender el concepto de interdependencia de todos los organismos vivos por medio de la observación directa de los bosques, ríos, pantanos, patios y parques; así como de las situaciones experimentales creadas en el aula. Esto significa que los niños deben salir del salón de clases para poder leer la historia del ser humano a lo largo de los ríos y lagos, en la cima de las colinas, a través de los bosques y en las capas de las formaciones rocosas. Deben ver cómo se forma un río, qué cambia su corriente y cuáles son sus posibilidades de rejuvenecimiento. Se pueden recoger fósiles, piedras y especímenes minerales, e intercambiarlos con otras escuelas de diferentes regiones del país. Se puede aclarar lo que era la vida antes de que apareciera el hombre, por medio de maquetas, murales y películas.

En todas partes hay datos para el estudio de la relación del ser humano con el mundo natural. La colina en la que se encontraba una escuela suburbana se estaba erosionando y los niños de quinto año descubrieron, hablando con los ingenieros civiles del lugar, con los jardineros ornamentales y los conse-

³ "Tackling Pollution in the U.S.", *The Times Educational Supplement*, Londres, agosto de 1970.

jeros científicos de su escuela, que plantar es una manera de impedir dicha erosión. Su interés pasó de ahí a las inundaciones y su control. Lo que habría podido ser distante y tedioso si se hubiera tratado como preparación para un examen se volvió relevante cuando se relacionó con ellos mismos y su futuro. Para el niño urbano, es posible que se tengan que planear campamentos haciéndolos dormir fuera de casa algunos días en diferentes épocas del año escolar. Sin embargo, hasta en un aula citadina algunos acontecimientos muy comunes pueden dar pie a meses de estudio serio. Una abeja entra por la ventana del aula, una araña teje su telaraña en la esquina de la misma ventana, los niños llevan a la escuela guijarros y piedras en sus bolsillos y las orugas atacan el árbol solitario frente a la escuela. En cada caso, se puede dar tiempo a los niños para que observen y describan, para descubrir los principios que permiten llegar a una ley científica. No es necesario que la maestra elabore experimentos; los niños pueden idearlos.

La apreciación de lo bello de la naturaleza es un aspecto importante del aprendizaje de los niños, pero es menester que el estudio de las ciencias naturales no pase por alto la realidad de la destrucción en aras de la estética. Esto no quiere decir que se haga sentir a los niños impotentes y frustrados, como sucede a los grupos de niños ansiosos cuando su maestra les habla monótonamente de los peligros de la contaminación y ellos murmuran: "de todas maneras los niños no podemos hacer nada". Éste es precisamente un campo en el que sus habilidades se pueden aplicar a una causa social más general. Volver a estipular los derechos de la naturaleza es constructivo, tal vez porque eso devuelve la estética a nuestras vidas. En el grupo de los niños de quinto grado que estuvieron una hora discutiendo sobre la matanza de la universidad del Estado de Kent y pasaron con la misma agitación a otros ejemplos de violencia en sus vidas más inmediatas, de repente un niño sugirió, "salgamos a limpiar el bosque que rodea el colegio". Todo el grupo asintió muy entusiasmado y durante la hora de comida de aquel triste día los niños tomaron bolsas de papel y recogieron la basura que había en el suelo de la zona boscosa cercana a la escuela. Necesitaban sentir que podían ejercer algún impacto sobre el mundo que les había dado la espalda, y limpiarlo físicamente les ayudó.

Los niños con edad suficiente para comprender el concepto de las alternativas tienen que persistir en estudiar los aspectos positivos que tienen los usos realistas de los recursos de la Tierra y la firmeza que ha mostrado el ser humano para vencer los problemas. Por ejemplo, la contaminación del aire ha sido controlada en grado considerable en algunos países europeos, ciertas tierras desérticas aún pueden ser recuperadas, y de hecho algunas ya lo fueron en Medio Oriente. Los holandeses ganan constantemente tierra bajo el nivel del mar, y en la India, país que durante mucho tiempo se enfrentó a una extrema pobreza y hasta al hambre, se plantan nuevas especies de trigo que aumentan la cosecha de manera espectacular. La Organización Mundial de la Salud controla las epidemias y nos salva de desastres mundiales por enfermedades que eran muy frecuentes en el pasado. Aves casi extinguidas han vuelto a reproducirse, aunque de todas maneras ya perdimos demasiadas especies durante este siglo.

No tenemos que dar a los niños una visión soporífera del mundo para que conserven la esperanza de que la inteligencia y la buena voluntad del ser humano pueden superar los problemas de la destrucción natural. El conocimiento que tiene esta generación puede dar por resultado un respeto al mundo natural, sin perder la fe en la capacidad del hombre para vivir en paz con ese mundo natural y con sus semejantes. La Tierra es una unidad única y el esfuerzo por salvarla requerirá de los esfuerzos combinados de hombres y mujeres de todas las naciones, colores y credos. Este enfoque debe transformarse en hipótesis básica para los niños que están creciendo, en un periodo en que los cataclismos y las transiciones existen a escala mundial.

EL APRENDIZAJE DE LA CIENCIA TIENE MUCHOS CAUCES

El estudio realista y vital de las ciencias naturales, combinado con el interés de los niños en el desarrollo industrial y tecnológico actual, puede conducir a las ciencias físicas, al estudio de la electricidad, de la óptica, de la mecánica y de la química. El cruzar líneas de fuerza magnética hechas con un alambre que parte de una pila seca es base de la comprensión de la turbina de vapor o hidráulica; el conocimiento de las imágenes y de los

lentes fundamenta al poderoso rayo láser. Los niños de ocho a once años aprenden a comprender el desarrollo y el funcionamiento de los motores eléctricos, de las bombas, de los péndulos, de las ruedas hidráulicas, de los molinos de viento, de los termómetros, de los barómetros, de las brújulas y de muchos otros instrumentos por medio de los cuales el hombre ha ordenado más su vida gracias al entendimiento de importantes leyes de la naturaleza. En algunos casos, los niños de estas edades pueden seguir los mismos pasos haciendo las hipótesis y pruebas que debieron hacer los primeros inventores, y gozar de la satisfacción inherente al proceso del razonamiento. Los niños de ocho años descubrirán de nuevo la rueda cuando se les proporcionan troncos como único material que podrán utilizar para resolver el problema de transportar algo. Los de nueve años "inventarán" un medio para transportar agua de uno a otro nivel. Los conceptos de latitud y de longitud serán desarrollados por niños de diez y once años, en cuanto se les informe de la posición fija de la estrella polar (dato que conocían los navegantes desde la Antigüedad), y la conciencia que llevó a los sabios del Renacimiento a plantear la hipótesis de que la Tierra era redonda: a saber, que los barcos desaparecen en el horizonte. Con esta información, preguntas muy reales podrán estimular muchos pensamientos: en una época de expansión y búsqueda, ¿qué pudo hacer la gente para ayudarse a trazar mapas de su trayecto por aguas que no les eran familiares? ¿Cómo podían mantener el rumbo y volver a casa con sólo seguir adelante hasta completar el círculo? Los niños contemporáneos, criados entre semáforos e indicaciones de calles, pueden idear un sistema de guías direccionales en relación con una estrella fija, aun si las guías son imaginarias. Las líneas de latitud y longitud desarrolladas de esta manera adquieren un significado que nunca tuvieron para la mayoría de los maestros de primaria, quienes las aprendieron de memoria y las han enseñado de igual modo durante generaciones.

LAS CIENCIAS SOCIALES

El contenido de las ciencias sociales es la solución del ser humano a los problemas básicos que siempre ha enfrentado para

salir adelante en su medio y con sus semejantes. Sin embargo, la complejidad del mundo contemporáneo dificulta establecer una relación verdadera y develadora con él, sobre todo para los niños. Aunque ahora pueden empezar a tener sentido los elementos tanto indirectos como directos, la profundidad y la amplitud de la comprensión potencialmente posibles para los niños pequeños sólo pueden lograrse en tanto sus cuerpos y sus emociones participen en conjunto con sus mentes. Deben sentir que contribuyen de manera pensante y comprometida en la vida del mundo.

A medida que los niños tratan con elementos de las ciencias sociales, es importante que la situación humana se les presente de manera un tanto general y abstracta, sin afectar su propio estilo espontáneo o subjetivo. La mejor manera de llevar a cabo esto es cuando se consideran tres dimensiones en el proceso de aprendizaje: la naturaleza de la experiencia, de personal a indirecta; el nivel conceptual, de concreto a abstracto, y el enfoque intelectual del contenido, de acumulativo a analítico. El nuevo material puede ser abordado de modo familiar: como cuando los niños estudian a los indios empleando la información de manera no verbal y física, así como verbal. Se pueden aplicar nuevas maneras de abordar el material familiar, como cuando los niños de sexto grado vuelven al estudio de su comunidad, que vieron en primer año, pero esta vez para analizar su gobierno y sus organismos operativos.

A los niños les es más fácil abordar la organización física de la vida y los sentimientos que tiene la gente hacia ellos que la organización social y política, como ya se indicó antes. Los términos claros y precisos de la relación con el medio, como la que existe entre la variación del clima y el crecimiento de plantas y animales, o los términos claros de la relación entre la gente, como en los sistemas de parentesco, les son más fáciles de entender que los fenómenos complejos, tales como los movimientos religiosos o la motivación psicológica. Cuando se considera la gran rapidez del desarrollo tecnológico respecto a la mucho mayor lentitud de las actitudes sociales de la humanidad en general, se podrá apreciar mejor la irregularidad de la capacidad de los niños para aprender diferentes tipos de contenido.

LA GEOGRAFÍA

La geografía fue descrita por Lucy Sprague Mitchell como "cuestión de relaciones entre las personas y la Tierra". Desde este punto de vista, los niños examinarán un mapa físico para deducir los lugares prácticos para asentamientos humanos en función de los medios necesarios para la vida (alimento, abrigo y transporte), en lugar de localizar en forma rutinaria capitales, ríos y montañas sin saber de qué manera afectan la vida. Inevitablemente los niños que indagan estas relaciones eligen los mismos lugares que escogieron hombres y mujeres antes que ellos, y lo descubren al comparar los mapas. Desde luego, parecería que los viajes aéreos y la tecnología alteran la comprensión de los asentamientos contemporáneos, pero la relación de la tecnología con las necesidades básicas se hace más patente cuando se estudia de esta manera concreta.

Las relaciones básicas de los fenómenos físicos de la Tierra que afectan al hombre, se prestan particularmente bien al modo de aprendizaje de los niños de nueve y diez años. La relación de las llanuras con las montañas, de los ríos con los océanos, de la evaporación de agua con la precipitación de lluvia, de los valles con la movilidad, pueden estudiarse en maquetas tridimensionales, algunas antes y otras después de que los niños hayan captado los conceptos matemáticos de proporción y escala. Estos modelos constituyen un excelente apoyo para los mapas bidimensionales que son más abstractos y que nos permiten una visión del terreno global, así como local. Además, la importancia de la información tridimensional que debe preceder a la lectura de los mapas del tipo más convencional aún es válida en la era espacial.

Antes de los viajes aéreos, no se pensaba que los niños tuvieran una idea del tamaño, la forma o las características generales de la zona geográfica en donde vivían, y mucho menos de una zona más grande e inclusiva. Es tentador pretender que esto ya no es válido en los niños que han visto la forma de la Tierra en fotografías tomadas desde la Luna, y que, en los noticiarios televisados, muchas veces han visto fotografías aéreas de lugares. Sin embargo, a pesar del impacto de la perspectiva gráfica

y objetiva, los maestros descubren que los niños de hoy no son más capaces que los de antes de visualizar el espacio distante y las relaciones espaciales. Un estudio muy reciente reveló una relación directa entre el grado de egocentrismo de los niños y su capacidad de desarrollar percepciones precisas de su mundo.⁴ La capacidad de leer mapas, que depende de haber comprendido las relaciones espaciales y las proporciones entre escalas, se ve afectada por el grado de subjetividad con que el niño reacciona al mundo externo. Al parecer, el ritmo de este tipo de desarrollo interno no se altera con tanta facilidad. Por consiguiente, la transición a la lectura y a la elaboración de mapas sigue indicando una importante etapa de desarrollo del pensamiento objetivo. Desde los inicios más tempranos de la existencia de una naturaleza tridimensional, como en el caso de los bloques de construcción, los niños pasan a los mapas dibujados con gis en el salón de clases o en el suelo del patio de recreo, a los mapas hechos con crayolas, pintura o montaje sobre papel en el piso del salón de clases, describiendo ríos y calles, autopistas y casas, límites y otros detalles topográficos, de la manera en que los perciben.

No es fácil traducir fenómenos concretos a la simbolización más abstracta de los mapas. Sybil Marshall describió su esfuerzo para ayudar a niños de diez años a comprender la representación del espacio físico y de la topografía en los mapas de la siguiente manera:

Yo había estado luchando sin gran éxito por lograr cierta comprensión de las líneas de contorno [...] El problema era que vivimos en un país tan plano que era verdaderamente difícil relacionar las líneas del mapa con la campiña real. De alguna manera yo tenía que demostrar el significado de todos los extraños garabatos de nuestros mapas. Afuera del salón había 45 kilos de arcilla en un viejo recipiente, arcilla que había sido utilizada una y otra vez y se había agotado. La tomamos para crear una isla. Sujetamos con sumo cuidado papel blanco sobre una mesa y luego vaciamos el recipiente de arcilla, trozo a trozo sobre la mesa, moldeando la arcilla húmeda y pegajosa para formar colinas y valles, riscos y playas, promonto-

⁴ John Towler, "Egocentrism and Map Reading Ability", documento inédito, presentado en la American Educational Research Association, Mineápolis, Minnesota, 1970.

rios y puertos, picos y estuarios (aprendiendo todos esos términos geográficos a medida que avanzábamos). Cuando acabamos, coloreamos de azul el contorno del papel, a modo de mar. Luego con enorme esfuerzo conjunto, levantamos la isla completa lo bastante para que alguien retirara el papel de abajo. (Debo decir que como tenía la intención de hacerlo, utilicé a propósito papel muy resistente, y también esperamos que la arcilla se secase lo suficiente antes de intentar levantar la isla.) El papel mostraba muy claramente el contorno de la isla al nivel del mar: por primera vez muchos niños entendieron en forma adecuada un mapa a línea. Luego hicimos un cortador de alambre, igual al del tendero para cortar queso, con un tramo de alambre y dos maderos en los extremos, y procedimos a cortar capas de nuestra isla de arcilla. Cada vez, a medida que la cortábamos, colocábamos la parte que habíamos cortado sobre el dibujo original del mapa y dibujábamos su propia silueta. Cuando terminamos, teníamos un mapa completo del contorno de nuestra isla que todos entendían. Creamos tempestades haciendo llover sobre la isla con una regadera. Observamos hacia dónde se dirigía el agua entre las colinas, y marcamos el curso de los ríos... Ahora los niños empezaron a reclamar para sí picos y ríos, y cuando por fin uno de los niños de mente más romántica inventó una caleta con un tesoro enterrado, la geografía dio al fin lugar al idioma inglés y, en particular, a la redacción de cuentos.⁵

LA HISTORIA

La percepción del tiempo y del espacio más allá de lo inmediato, que surge durante los años intermedios de la niñez, significa que la disposición a la historia puede empezar a ser un nuevo modo de ordenar al mundo. Mas para que la historia adquiera vida, los niños deben sentir que están viviendo en el pasado. Esto significa que deben identificarse en otros momentos del tiempo con la reiterada experiencia humana de resolver problemas básicos. Naturalmente, los problemas que consideren deben ser comprensibles para su juventud e inexperiencia.

Por ejemplo, cuando los niños de ocho años estudian la vida india del pasado siempre hacen prendas de vestir y tocados in-

⁵ Sybil Marshall, *Experiment in Education*, Cambridge University Press, Londres, 1963, pp. 56-57.

dios que usan con libertad en la escuela, adoptan nombres indios, hacen pinturas vegetales, preparan alimentos indios, construyen una choza india y, por medio de su actividad, dan vida a los hechos que aprendieron de su maestra, de libros, fotografías y transparencias.

Para reforzar la percepción del tiempo retrocediendo al pasado y proyectándose al futuro, los niños de nueve, diez y once años pueden sacar provecho del estudio de sus comunidades indagando los testimonios concretos de cómo cambiaron y aún lo hacen. Pueden examinar documentos antiguos, tales como cartas, volantes o cartelones, registros y fotografías que muestren la existencia de edificios, calles, tiendas y carreteras de antes; pintura, literatura y música de una época. Pueden entrevistar a personas de diferentes generaciones para indagar qué había antes donde ahora se encuentra la escuela, en qué tipo de tiendas se compraba antes de que hubiera supermercados y cómo se desplazaban las personas cuando los automóviles no eran tan comunes. Estudiarán los cambios, a lo largo del tiempo, de cosas tan comunes como los utensilios de cocina, al examinar y utilizar un mortero con su mano, el cuenco de madera y la tabla para picar, el rallador y el colador, el molino de carne (manual y eléctrico) y la licuadora. O analizarán los diferentes tipos de almacenamiento del alimento; de la tierra a la cueva, a la bodega fría, a la hielera y al refrigerador; o de eliminación de la basura: del método de cargarla sobre el hombro al transporte en camión, los incineradores y las compresoras. Si tienen suerte, el vecindario aun les dará la posibilidad de excavar, lo que les permitirá descubrir ruinas por sí mismos.

Los niños aprenden con facilidad acerca de los héroes, tales como los pioneros, los exploradores y los astronautas, porque sus propias aspiraciones de aventura y exploración independiente les permiten identificarse con las hazañas de sus héroes. Éstos son importantes para los niños, y es sabio hacerles prestar atención a los héroes cuyas dramáticas hazañas tuvieron implicaciones tanto sociales como personales.

Existen muchos aspectos en el estudio del hombre y de su manera de salir adelante que los niños pueden comprender y que les permitirán percibir factores que van más allá de donde se encuentran. Sin embargo, no es necesario imponer una moral

de orden superior en el estudio de la historia y de otras culturas antes de que los niños hayan alcanzado el punto de comprensión. Si repiten verbalmente, sin tener la sensación de compromiso o de comprensión, acabarán por rechazar la historia al igual que podrán rechazar las matemáticas y la literatura, y éste es precisamente el efecto de la escolaridad tradicional que debemos superar. Es necesario que los niños desarrollen un sentido histórico y que estudien la historia en función de lo que puede aprenderse de ella; pero la utilizarán con más provecho si su floreciente percepción del tiempo es respaldada de una manera que también tenga sentido en los demás aspectos de la vida que interesan a los niños pequeños e inexpertos.

Los niños no tienen una idea clara de lo que une a los hombres a través de las eras y por todo el mundo. A causa de que una sociedad tecnológica dificulta mucho "ver" a las personas y sus sentimientos, y puesto que es fácil "pasar por alto" a las personas al estudiar el pasado, la continuidad del esfuerzo y del sentimiento humano debe ser conscientemente subrayada en el estudio del hombre y de su experiencia social, conforme los niños superan el modo de aprendizaje de sus años anteriores, orientado a la acción.

Una vez sobrepasados los diez u once años, la mayoría de los niños comprende la incidencia universal del miedo, la satisfacción, el placer, la generosidad, la codicia, la envidia, la indiferencia y la compasión en ellos mismos y en los demás. Conocen los sentimientos asociados al ingenio, a salir adelante y al éxito, así como a la incertidumbre, a la inadaptación y al fracaso. Se les debe ayudar a manejar las múltiples relaciones de causa y efecto, tanto en el pasado como en el presente, y a considerar los dilemas humanos con mayor atención para descubrir los factores que intervienen en la toma de decisiones. En tanto, como adultos, será menos probable que se arroguen el derecho de juzgar a otros; es más posible que se preocupen por los cambios en las condiciones de vida, y a esto deben llegar, al dar a la historia una dimensión humana que ellos entiendan. ¿Cuáles eran los sentimientos de Rosa Parks el día que rehusó sentarse en la parte trasera de un autobús en Montgomery, Alabama? ¿Cómo se sintieron los hombres que conquistaron Perú cuando tomaron las pertenencias de personas extrañas para quedarse con

ellas? ¿Cómo se sintieron los indios cuando ya no pudieron aplicar a las condiciones de vida impuestas por sus conquistadores blancos las habilidades mediante las cuales habían vivido siempre?

Los temas que exaltan la conciencia de un mundo y una humanidad son de vital importancia. El estudio de cómo viven, trabajan y estudian en condiciones rigurosas los exploradores de las regiones polares en el pasado o el presente introduce una experiencia que rompe con las fronteras nacionales. Hacer títeres al estilo oriental y occidental saca a los niños un poco de su arraigo en la civilización occidental. La vida en África, así como la experiencia de los negros en América, debe presentarse de una manera adecuada a la edad y al modo de aprendizaje para ampliar en los niños el reconocimiento y la aceptación de las diversas formas de la experiencia humana común.

Si los niños estudian de manera genuina a la gente, ellos y sus maestros se enfrentarán a sentimientos aún no resueltos, como ocurre en las culturas occidentales acerca de la vida y de la muerte, o podrán empezar a vislumbrar el futuro que resultará lógicamente de las actuales evasiones. Por ejemplo, su generación será la que se enfrentará en serio a las contradicciones sociales y científicas implicadas en la lucha entre la ecología y la industria. Sus investigaciones pueden hacerlos volver una vez más a las ciencias, porque los buenos programas de estudios sociales no pueden ayudar si no se fusionan con las ciencias, así como en la vida la necesidad de nuevos instrumentos y habilidades para vivir lleva al descubrimiento y a la invención.

TEMAS DE ESTUDIO Y DIFERENCIAS SEXUALES

Cualquier discusión acerca de un contenido será incompleta sin un comentario sobre las semejanzas y diferencias en los gustos y las respuestas de los varones y las niñas. Ambos sexos están sujetos a reacciones estereotipadas que deben desecharse en la determinación del contenido. Los maestros perciben las diferencias, y los estudios respaldan su experiencia, pero éstas no se aplican a todos los varones y a las niñas. Los varones suelen interesarse más en los contenidos menos personalizados, las

niñas son más sociables y les atrae cuidar plantas y animales. Pero allí se da un traslape marcado, y es importante que las aulas tengan una rica variedad y dejen la elección individual de la actividad a los propios niños.

Es más fácil que los niños resistan la presión de los estereotipos sexuales cuando el maestro no cataloga el trabajo, la condición o el rendimiento en clase conforme a factores sexuales. Aun así, es posible que los escolares necesiten ponerse a prueba en actividades que suelen asociarse con el otro sexo (cocinar para los niños, por ejemplo), procurando la formación de grupos mixtos. Una maestra ayudó a sus alumnos de ocho años a resolver el problema instalando una "Tienda de intercambio para el viernes en la tarde", en la cual tanto los varones como las niñas se sintieron libres de probar impunemente lo que sus compañeros del otro sexo utilizaban.

Es importante que los campos de estudio (en particular las ciencias sociales) tengan un margen para los varones y las niñas. En general, el programa de estudios de primaria no incluye temas que pudieran interesar a los varones, tales como la caza de ballenas o la exploración polar, que encarnan un reto físico puro, el valor y la osadía. Pero cuando han sido adecuados, como el estudio de los pioneros, no se ha prestado bastante atención al papel femenino. Y esto también se ha observado en el estudio del movimiento abolicionista. Los temas de la vida africana, en la que a menudo las mujeres han sido muy activas, o del Amazonas, simplemente no aparecen.

En general, las niñas se desempeñan bien en la escuela, y la crítica en este campo se centra en la privación que padecen los varones. Pero el hecho de que las niñas hayan sido más capaces de adaptarse a los requerimientos de pulcritud y tranquilidad no debe ser interpretado en el sentido de que sus vidas intelectuales no han sufrido de igual manera, o también que un simple cambio del programa de estudios adecuado a los varones será automáticamente bueno para ellos. A medida que cambian los conceptos de masculinidad y femineidad, la escuela debe permitir a los niños que aceptan los papeles convencionales masculino y femenino mantenerse dentro de ellos al elegir su papel en los juegos, los temas de estudio, etc., al mismo tiempo que ofrecer alternativas para quienes deseen ponerlos a prueba.

Los grandes temas de estudio deben ser analizados en función de su tipo de atractivo psicológico para las diferencias varón-niña, así como la etapa del desarrollo. Si las posibilidades forman parte del estudio, entonces los varones y las niñas podrán encontrarse a sí mismos individualmente y a su modo.

A continuación presentamos un cuento escrito por una niña en una clase en donde se hizo esto. Nótese cómo elabora su papel femenino en el contenido, pero de conformidad con tendencias de liberación.

Hubo una vez una niña esquimal llamada Pomiok. Le encantaba ir a cazar focas. Su padre no le permitía ir, porque pensaba que se asustaría ante la foca muerta y al ver toda la sangre en la nieve. Pero no era así. Entonces su padre la dejó ir. Fue la *mejor* cazadora de focas de toda la familia.

Cuando se mudaron a un nuevo campamento, ella fue la mejor cazadora de focas de todo el campamento. Cuando estaban hambrientos, Pomiok cazaba más focas. Y su familia nunca volvió a padecer hambre.

Pero un día su abuela vino de visita y el padre de Pomiok le contó que ella sabía cazar focas. Cuando la abuela lo oyó dijo, "¿Qué? Se supone que las mujeres esquimales no cazan focas". Entonces, ella tuvo que dejar de cazar focas. Entonces todos pasaron hambre, incluso la abuela.

Entonces la abuela la dejó cazar focas. Pomiok estaba feliz. Entonces nunca volvieron a tener hambre.

Cuando llegó de nuevo la estación de los caribúes, ella pudo cazar caribúes por sí misma. Entonces su familia nunca volvió a tener hambre. Estaban orgullosos de ella.

EXPERIENCIA Y EXPRESIÓN

Lo que los niños experimentan debe ser finalmente abordado de manera simbólica, porque al hacerlo se fomenta la observación y se amplía la sensibilidad por la naturaleza misma de su exigencia. Aunando el pensamiento y los sentimientos, los niños deben volver a crear sus experiencias de manera simbólica, a fin de reconocer los principios inherentes a ellas. Sin embargo, muchas de las cosas que experimentan no se pueden poner en palabras, de manera que, aunque durante los años interme-

dios de la niñez se debe priorizar la relación entre experiencia y expresión, la expresión simbólica debe ser a la vez no verbal y verbal. De este modo, durante estos años las artes adquieren un potencial de simbolización tan importante como el lenguaje.

Los niños pueden percibir abstracciones principalmente por medio de operaciones concretas, y sin tanto significado únicamente por medio de palabras, lo que representa un lado de la moneda. El otro es la dificultad, en función de su desarrollo, que tienen para expresar una abstracción mediante palabras. Más allá está la realidad objetiva de que traducir el lenguaje oral a una forma escrita implica un largo periodo de entrenamiento técnico que reduce aún más las posibilidades del lenguaje como medio total de expresión durante los años formativos del aprendizaje.

El arte ofrece una experiencia básica en una actividad expresiva que a la larga conduce a la escritura. La libertad y el asesoramiento, la experiencia sensual y el proceso de expresión son tan inherentes al arte como a la escritura. A medida que los niños emplean los medios que no requieren un largo aprendizaje para dominar técnicas viables, las experiencias que comprenden y sienten pero que no pueden poner en palabras, se aclaran al transformarse en pintura, madera, arcilla, estampado en linóleo, tela y otros materiales no estructurados. Puesto que los niños se encuentran en una etapa en que para ellos es tan importante ser productivos como gozar de los aspectos sensoriales de los materiales y de los medios, hay una mejora de las normas de destreza implantadas por sí mismos y un orgullo de ser productivos que ayuda a compensar la adquisición lenta e ingrata de la capacidad de escribir.

Percibir las artes como algo placentero pero intrínsecamente inútil es no comprender su verdadero sentido. El arte es un medio para dar coherencia a un ámbito de la experiencia humana. Descuidarlo es hacerlo también con la identidad propia. Quienes hablan del arte como de una extravagancia agregada a un programa de estudios serio, harían bien en recordar que las capacidades de la lectura y la escritura aparecieron bastante tarde en la historia de la humanidad, en tanto que las artes siempre han estado presentes. Hay una amplia gama de experiencias humanas que sólo las artes pueden expresar y que necesitamos valorar, por lo menos, tanto como la destreza y la

capacidad técnica. En relación con esto, nos referiremos a dos de los más bellos y emocionantes informes de trabajo con niños publicados en años recientes: el libro ya mencionado *Experiment in Education*, de Sybil Marshall, así como *In the Early World*, de Elwyn Richardson.⁶ Estas dos talentosas maestras, que empezaron a trabajar en artes con niños de escuela, describen con gran riqueza de detalles cómo condujo esto al aprendizaje verbal.

LAS PALABRAS COMO MEDIO DE EXPRESIÓN

Sin embargo, expresar un significado con palabras es algo que debe seguir su curso, y ser reforzado. Puede adoptar muchas más formas que el antiguo informe formal de pregunta y respuesta de la escuela tradicional. Por ejemplo, la discusión es una experiencia verbal que debe llegar a ser un aspecto inevitable y reiterado de un programa de estudios en que se estimule el desarrollo de los niños. Ellos deben hablar entre sí y con la maestra acerca de lo que observan; han de intercambiar información; deben luchar para encontrar las palabras que describen los sentimientos con que responden a sus éxitos y fracasos; han de presentar pruebas que respalden sus generalizaciones e hipótesis. Deben pensar juntos, y así determinar las preguntas adecuadas que se harán para proseguir la indagación. Por medio de la discusión, los niños encuentran las palabras para compartir sus predicciones, sus planes y su apreciación de las palabras adecuadas y estimulantes que mejor transmiten sus sentimientos y pensamientos.

Las discusiones de este tipo son, básicamente, una manera de sondear la experiencia. Es difícil para los niños de ocho a once años hacerlo sin ayuda. Les es más fácil formar juntos un muñeco de nieve que hablar juntos de ideas y conceptos. Para aprender, requieren del tacto hábil, regular y continuo de un adulto experimentado. Están capacitados para empezar a emplear las palabras en situaciones de grupo en las que se debe pensar, pero si el desarrollo de esa capacidad no es conscientemente respaldado por los maestros durante estos años, aban-

⁶ Elwyn Richardson, *In The Early World*, Phanteon Books, Nueva York, 1969.

donan la tarea. Pocos estudiantes universitarios pueden llevar una discusión sin ayuda, y son pocos los maestros que pueden dirigir una, principalmente porque a la mayoría de las personas no se le pidió durante toda su escolaridad que pensara en voz alta con sus compañeros y llegaran juntos a la solución de problemas, más rica por haber dedicado el esfuerzo de varias cabezas a la tarea, y no una sola.

La dramatización es otra forma de expresión verbal que, al combinar palabras y acción, es admirablemente adecuada para los niños de ocho a once años. Cuando los niños tienen la libertad de actuar fuera de la escuela, montar obras para actuar frente a públicos adultos o infantiles es una actividad siempre gustada, que pasa de una a otra generación. No hay razón para que esta tendencia natural no sirva para reforzar la organización de las ideas y acciones en el desarrollo secuencial de una información recién aprendida. Recurriendo a su propia comprensión del contenido estudiado, o a los aspectos universales del sentir y de la fantasía de la niñez, o a la combinación de ambos, los pequeños grupos de niños que se esfuerzan en montar una obra aprenden más de lo que vemos durante su actuación final. Al planear juntos, deben buscar las palabras para hacerse entender entre unos y otros; emplean palabras para lograr aceptación en el escenario y en los temas específicos que forman parte de su obra; discuten y determinan la validez y el esmero de la utilería, del decorado, del telón de fondo, del vestuario; individualmente o juntos deben poner a prueba la intensidad de la caracterización necesaria para los diversos papeles. La actuación se da con toda naturalidad en los niños. Al combinar su talento para el teatro con información están en camino de integrarse, son capaces de centrarse mejor en sopesar y diferenciar lo pertinente de lo impropio, lo que le da al contenido una cualidad especial de realidad.

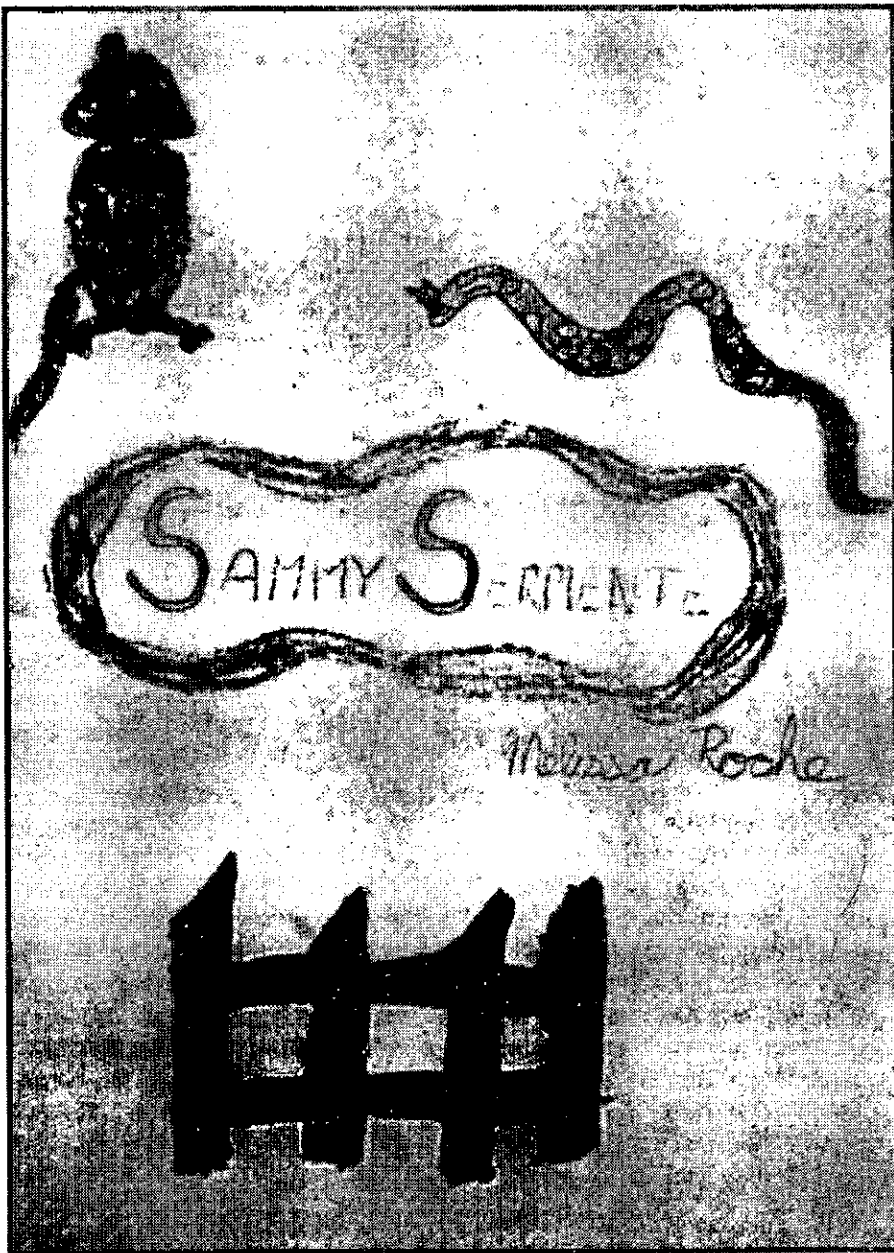
Algunas veces los niños prefieren utilizar títeres, en lugar de actuar ellos mismos, para decir lo que llevan dentro y desean expresar, y esto conduce a la proyección de sus propias imágenes de los personajes de los títeres, así como a un estudio más objetivo de las técnicas para el manejo de títeres en los diferentes países, incluso del teatro de sombras de Java, India y China. Pueden percibir el encanto de la cultura oriental e incrementar

su sentido de la estética, mientras satisfacen la necesidad interna de recurrir a formas simbólicas para expresar sus pensamientos y sentimientos.

El lenguaje oral y el lenguaje escrito son tan diferentes entre sí que los niños requieren de una ayuda considerable para expresar sus ideas y sentimientos por escrito. El lenguaje oral depende de la expresión facial, de los gestos, las pausas, la entonación, la repetición y la retroalimentación inmediata. Pero, una vez escrita, una palabra, una frase, una oración, tiene una finalidad que debe sostenerse por sí misma. Los niños de los años intermedios necesitan mucha práctica para escribir lo que desean decir y requieren de un fuerte apoyo moral y práctico para escribir con claridad y estilo. Pero esa escritura se desarrolla mejor cuando se relaciona con una necesidad y no se la anula mediante una interminable práctica de las formalidades de los márgenes, de las mayúsculas y de la estructura de oraciones que no tienen nada que ver con el contenido. Esto último es lo que ha sido, en realidad, el enfoque de la experiencia de la escritura que han tenido los niños a lo largo de generaciones, con el resultado de que personas de cualquier nivel educativo se sienten bloqueadas y atrapadas por su angustia ante la estructura, cuando ésta debería ser la segunda naturaleza, tras el mensaje.

Es necesario que los niños lleguen a ser amos de la forma escrita, no sus esclavos. Es poco probable que logren dicho dominio durante sus años de primaria, aunque algunos lo logran bastante bien (Véase *Sammy la Serpiente*, pp. 302-307). Su interés duradero por la escritura se debe salvaguardar durante los años en que luchan contra la frustración de la forma en combinación con las frustraciones de la creación física de un escrito en papel, así como de redactarlo mentalmente. Existen técnicas probadas para esto, que periódicamente son pasadas por alto cuando padres y maestros se ponen demasiado impacientes para conceder a los niños el tiempo que necesitan.

La composición escrita de los niños en esta etapa, como el arte, no debe ser orientada a la comunicación con alguien lejano en el tiempo y el espacio, como se hace durante las horas que se dedican a la forma apropiada del encabezado, del saludo y del final de la correspondencia formal e informal. La escritura



SAMMY LA SERPIENTE

CAPÍTULO 1. SE MOVIÓ

Hubo una vez una serpiente. Se llamaba Sammy. Vivía debajo de un escalón de la puerta. Un día, estaba culebreando por ahí. De repente, una gran mano la agarró! Un momento después, se encontró detrás de una gran cerca negra. "¡Oh!", exclamó Sammy, "¡esa estuvo cerca! Más vale que empiece a ver cómo es mi nuevo hogar", suspiró Sammy.

CAPÍTULO 2. MIRANDO ALREDEDOR

Bueno, lo que Sammy no sabía es que una mangosta era dueña de esos lugares. Tampoco sabía que las mangostas matan a las serpientes. Bueno, un día Sammy estaba culebreando por ahí cuando de repente se encontró cara a cara con el señor Zonk, la mangosta. "Hmmmmm", dijo el señor Zonk. "Pareces delicioso". "¿Qué quieres decir con delicioso?", dijo Sammy. "Quiero decir que si no te vas de aquí, en diez segundos te comeré!", dijo el señor Zonk. "Ay, más vale que me vaya de aquí, y pronto", dijo Sammy. Empezó a culebrear y de repente encontró un gran agujero. Sin saber qué hacer se metió rápidamente ahí.

Durante todo ese tiempo, el señor Zonk estuvo correteando por ahí. De repente se detuvo a corta distancia del agujero. Miró a su alrededor y suspiró. "Oh, bueno, no puedo encontrarlo en ningún lugar pero en realidad no me interesa. Más le vale que no lo vuelva a ver en mi propiedad". Entre tanto, Sammy se preguntaba hacia dónde dar vuelta porque se encontraba en el fondo del agujero. Y en un lugar lleno de pasadizos. "Ay, caramba, no otra vez, más vale que encuentre la manera de salir de aquí, y pronto".

3. EXPLORANDO EL AGÜJERO

"¡Ay!, debo haber pasado por un millón de túneles", suspiró Sammy. Después de casi una hora de buscar, Sammy se detuvo en un pasadizo que entraba a una pequeña habitación muy ordenada. Para su sorpresa, tenía una estufita y una cama muy larga, ¡casi tanto como Sammy! Podía ser que una pequeña serpiente parecida a Sammy viviera aquí. "¡Oh, caramba! ¡Oh, caramba! ¡Creo que otra serpiente vive aquí! Bueno, de todas maneras me voy a quedar aquí hasta que llegue". Como una hora después, Sammy oyó a alguien que tarareaba "Didl di do didl di di di". Sammy Dijo: "¡Oh, caramba! Ahí viene la serpiente. Será mejor que me esconda."

4. ¡UNA SERPIENTE NIÑA!

"Creo que me esconderé detrás del sillón", dijo Sammy. De pronto, entró la serpiente. "¡Oh, Dios mío! ¡Una niña serpiente!", gritó Sammy. "¿Quién está aquí?", preguntó la niña serpiente. "Sólo soy yo, el sillón" susurró Sammy. "Sé que hay alguien aquí. Ahora sal de dónde estés", dijo la niña serpiente. "Está bien, voy a salir," dijo Sammy. "¡Ahhhhhhhhhhhh!" gritó la niña serpiente. "¡iiiiiiiiii!" gritó Sammy. "¡Un niño!", "Una niña", gritaron ambos. "Hola, mi nombre es Serena", dijo ella. "Hola, mi nombre es Sammy," dijo Sammy. "Sólo me preguntaba, en primer lugar, cómo llegaste aquí, y a qué se debe que estés en mi casa", dijo Serena. "Bueno, todo empezó cuando..." "Oh, olvídalo", dijo Serena. "Sabes", dijo Sammy, "me gustas bastante." "A mí también me gustas bastante", dijo Serena. "Ooooooh, estoy cansado, desearía que hubiera una cama para mí" bostezó Sammy. "Voy a arreglar una cama para ti."

5. LA GRAN SOMBRA

Ya entrada la noche mientras dormían, Serena se levantó. "Oh, creo que iré a tomar un trago de agua al agujero 99", dijo Serena, soñolienta. Cuando Serena estaba en el agujero 99, que era el más cercano a la abertura, al agujero que estaba más cerca de la parte superior. Después de beber su trago de agua, Serena decidió salir a dar un paseo, porque la noche era muy agradable. Pero cuando apenas había culebreado unos centímetros, una sombra gigantesca se cruzó en su camino. "Ah, eres tú. Creí haberte dicho que te fueras de aquí hace dos años." ¡Era el señor Zonk! "¡Sé que usted fue indulgente, señor!", dijo temblando Serena. Mientras tanto, Sammy se sintió un poco asustado y solo. "Serena", susurró Sammy. No hubo respuesta. "¡Serena!", gritó esta vez Sammy. "Serena, ¿dónde estás?" gritó Sammy. ¡Ahhhhh! ¡era Serena! "No te preocupes, Serena, ya voy", gritó Sammy. "Oh, querida, por dónde voy, ah sí, ya recuerdo, doy vuelta a la izquierda en el agujero 22, a la derecha en el 32, a la izquierda en el 42, a la derecha en el 52, a la izquierda en el 62, a la derecha en el 72, a la izquierda en el 82, a la derecha en el 99." Al salir Sammy, se escondió detrás de un arbusto de moras. Entonces vio al señor Zonk llevándose a Serena. "Vuelve aquí, tú, ladrón de serpientes", gritó Sammy. "Oye, creo que me deshice de ti ayer", le gritó el señor Zonk. Pero Sammy hizo algo muy extraño. ¡Se dio vuelta y volvió a descender por el agujero! Pero en secreto siguió al señor Zonk por debajo de la tierra. Lo hizo excavando un túnel cerca de la superficie y oyendo los pasos del señor Zonk. "¡Bájame, bestia!" gritaba Serena.

6. EN LA CASA DEL SEÑOR ZONK

Por fin, Sammy hizo un túnel hasta una habitación oscura. "¡Iiiiiii!" chilló Sammy. "¡Oh, Dios mío, qué horrible!" gritó Sammy. Ahí en la habitación había como cien serpientes muertas. Algunas en existencia sin cabezas, otras con cuchillos en ellas y otras con marcas de dientes. De re-

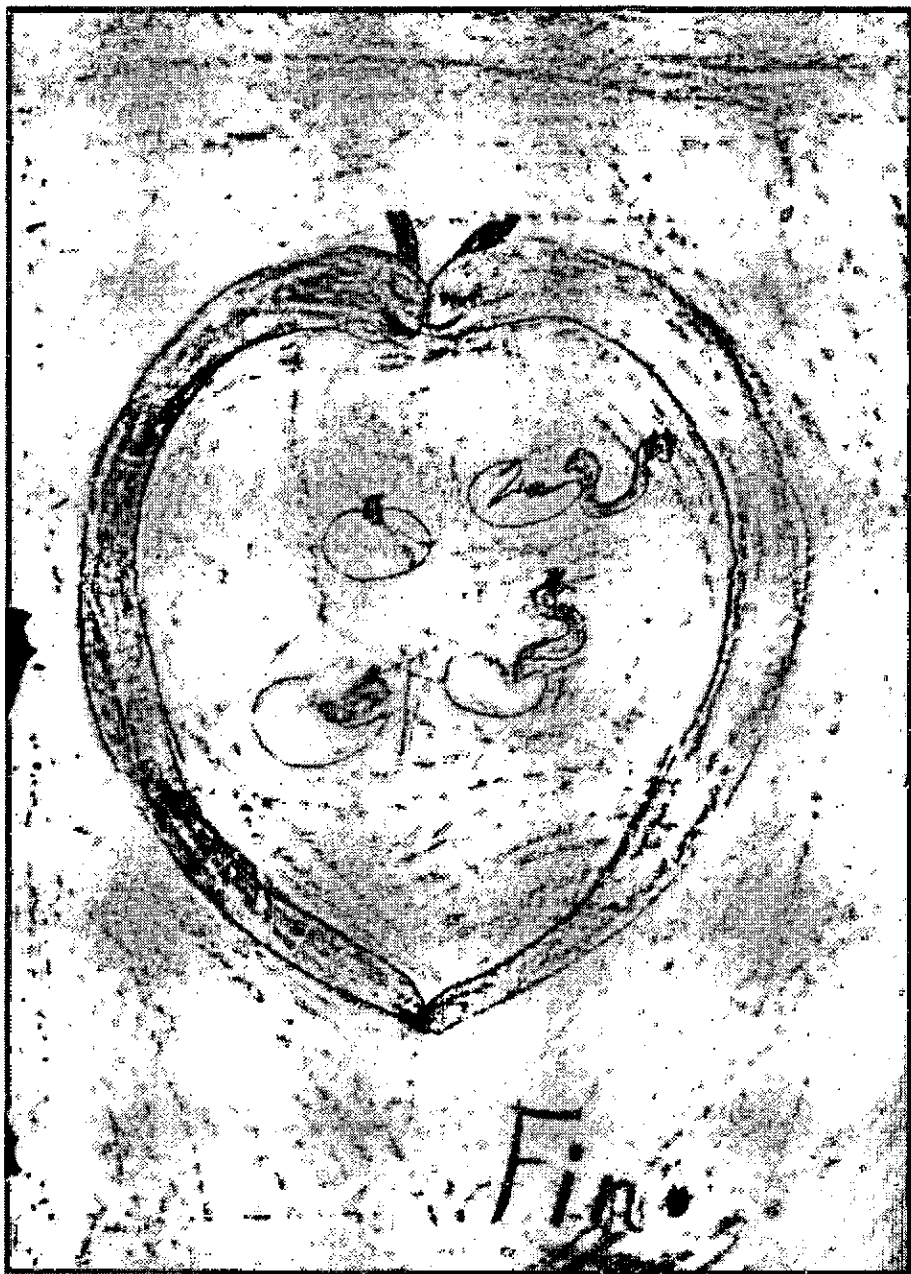
mente Sammy se dio cuenta de que la razón por la que todas esas serpientes estaban muertas era que probablemente el señor Zonk las había matado a todas por que no se salieron de su tierra! Entonces Sammy oyó unos pasos bajando por las escaleras. "Ohhhh", suspiró Serena. "¿Qué les sucedió a todas esas pobres serpientes?" El señor Zonk saltó una carcajada maligna, "Hiiii, pronto tú y el chico serán como ellas." Sammy no pudo soportar más y de repente saltó desde detrás de una serpiente muerta y gritó "No si puedo evitarlo, no lo harás."

7. EL ESCAPE

El señor Zonk se sorprendió tanto que dejó caer a Serena. "Oh, Sammy," gritó Serena. "Creí que nunca vendrías." "Quédense dónde están, pequeños rapaces", gritó el señor Zonk. El señor Zonk tenía un cuchillo y estaba parado en una plataforma. "Ya he esperado bastante, Serena, los voy a matar a ambos." "Hissss, estás equivocado, tú eres el que se va a ir", y al decirlo Sammy sacó una antorcha de detrás de su espalda y prendió fuego al pelaje del señor Zonk. "Ouuuuuuu", aulló el señor Zonk. El señor Zonk se dio vuelta y echó a correr hacia las escaleras.

8. MÁS SERPIENTES

"Oh, Sammy, mi héroe", Serena se acercó a Sammy y le dio un fuerte abrazo. "Anda, Serena, ayúdame a enterrar a todas estas serpientes", le dijo Sammy. Fue difícil cavar tantos agujeros. Finalmente Sammy y Serena acabaron y volvieron por el túnel. Para entonces eran como la cuatro de la mañana. Entonces se acostaron. Por la mañana, hacia las nueve, Sammy despertó pero Serena no estaba en su habitación. Estaba en el agujero 22, y a todo su alrededor había huevos. "Oh, Serena", fue todo lo que pudo decirle Sammy. Justo en ese momento todas las crías salieron del cascarón y todas ellas dijeron al mismo tiempo "Papá, Mamá".



se utiliza mejor para satisfacer una necesidad personal de volver a vivir una experiencia. Se puede insistir en las habilidades, para tener una mayor ventaja en los muchos requerimientos reales para informar hechos y objetivos que resultan de la vida escolar en grupo. Como en todos los medios de expresión, la forma debe estar al servicio del significado.

Un programa de estudios interesado en el significado inevitablemente, para aclarar el significado, emplea el lenguaje. El programa de estudios preocupado por el aprendizaje de los niños no soslayará la importancia que tienen para ellos las habilidades y las técnicas que darán fuerza e intensidad a lo que tienen que decir. Desde luego se deben tomar medidas para dicho aprendizaje. Pero éste se llevará a cabo en un contexto total en el que lo que el niño desea decir es el eje, y la forma en que lo diga es impulsada a su mayor claridad posible, pero no mantenida como un látigo sobre su cabeza. A este propósito, es importante reconocer que el tradicional enfoque fragmentario de aprender el lenguaje no ha sido eficaz. Por ejemplo, 50 años de investigaciones de la enseñanza gramatical han demostrado que los niños que conocen la gramática son los que hablan bien en todo momento y que aquellos cuyo lenguaje es inadecuado no aplican fácilmente reglas abstractas a su propio lenguaje oral y escrito.

La lectura debe ser analizada desde el mismo marco de referencia, es decir, como comunicación. La lectura, durante los años intermedios de la niñez no debe ser una materia aislada aprendida en el colegio, sino un proceso de comunicación fundamental para mucho de lo que es importante e interesante en la escuela. Leer es una manera (y a medida que pasen los años cada vez será más importante) de recibir ideas y conocimientos de personas que de otro modo serían inaccesibles. Difiere de algunas de las formas más nuevas de comunicación al permitir una dimensión de profundidad, precisamente por ser más lenta, y por consiguiente estimula el pensamiento y la respuesta como elemento continuo de la comunicación. La lectura debe infiltrarse del todo en la escuela y estar en constante uso, y no aislarse del meollo del contenido, abstrayéndola como materia a la que se debe prestar atención una vez al día.

Esto no quiere decir que los niños no necesiten seguir reforzando sus habilidades de lectura, ni que no requieran de una

ayuda programada para hacerlo. De los ocho a los once años de edad se da una amplia estratificación en los niveles de capacidad implicados. Mientras que hacia los ocho años varios niños ya empiezan a ser bastante independientes en su capacidad de leer eficazmente, otros muchos no. Aun a los diez años hay niños que necesitan atención y ayuda especiales. El diagnóstico en esta etapa todavía es por completo individual, porque las causas de la dificultad varían de simple inmadurez a problemas neurológicos, desde complicaciones emocionales hasta una mala enseñanza.

Para todos los niños, el enfoque a la lectura en la escuela debe destacar sus propósitos básicos y su función, mientras se sigue brindando la ayuda necesaria con los tecnicismos a pequeños grupos, o de manera individual. De los años intermedios, se debe atraer la atención a la idea de que leer sirve para divertirse; disfrutar de cuentos proporciona información general y, responde a las preguntas específicas planteadas en alguna investigación a la que estén dedicados los niños. Pueden leer para seguir los cuentos de los diarios o explorar documentos relacionados con un tema de su interés. La lectura les permite distinguir los hechos de la fantasía, o volverse más críticos del estilo literario. (¿Qué hizo el autor para hacerte reír?)

La lectura debe llevarse de manera que lo escrito adquiera vida, sin importar si quien lo escribió fue el propio niño, otro niño o un adulto. Es en realidad una base de comunicación y se debe ayudar a los niños de ocho a once años a percibirlo con toda su intensidad. La lectura del texto en que se lee un cuento específico para contestar a determinadas preguntas sobre la terminología del texto es un mal sustituto de la lectura con sentido, aun cuando sea reforzada por competencias para ver quién lee más libros en un mes. Estas competencias ayudan poco a crear una pasión, porque este tipo de lectura hace que el niño encienda una linterna debajo de sus cobertores para acabar el libro. Los niños se vuelven lectores leyendo todo lo que tienen a la vista, y no al imponérseles una muestra limitada de textos impresos para que puedan corregir sus errores, después de lo cual se cierra el libro por ese día.

Cuando la lectura se relaciona con un propósito que los niños sienten y ven, el material más inesperado puede resultar

una buena lectura. En un grupo de sexto grado muy entusiasmado por las elecciones presidenciales, la maestra sugirió que los niños llevaran a cabo una votación extraoficial en la escuela. Les consiguió una urna electoral, y para establecer las reglas dentro de la escuela, los niños tuvieron que leer los reglamentos del voto de su estado y comunidad. En condiciones normales, ningún maestro elegiría este texto para agudizar la capacidad de lectura; pero el tema eran los votos, no la lectura, y los niños comprendieron las letras más pequeñas y las palabras extrañas con seriedad y persistencia.

Un último comentario respecto a otras dos no materias: la música y el movimiento. Es natural que el hombre utilice su cuerpo y su voz para expresar sentimientos, y todos los niños inician la vida sabiéndolo. Hacia los tres años, el niño canta canciones que él mismo compone y se mueve con facilidad sobre las rodillas, las caderas, los dedos del pie, o a saltos y brincos. Hacia los seis años, la escolaridad tradicional lo ha sentado en una silla durante largas horas cada día y le ha permitido recreos planeados durante los cuales los movimientos y el ruido son cuidadosamente supervisados para atender su profunda necesidad de correr y brincar, de gritar y cantar. En algunos países, los bailes tradicionales y el canto coral son actividades comunes de los adultos que conservan vivo el uso del movimiento y de la música generados espontáneamente en la niñez. Pero la mayoría de los niños estadounidenses no tienen ese modelo, y sus padres y maestros deben tener como propósito el recobrar para ellos el gozo del movimiento y del sonido, proveyéndoselos durante su escolaridad. Al principio, entre los niños de menor edad, ésta será una actividad en gran medida independiente en el movimiento y la creación de las canciones. A medida que los niños refinan más sus habilidades, entre ocho y once años, se les puede ayudar a desarrollar técnicas de movimiento y de música sin sacrificar la satisfacción básica de ser independientes con su propio cuerpo y su voz. También en este ámbito, la capacitación técnica debe ser un medio y no un fin. Aquí se dan satisfacciones que penetran en el ser interno, y las escuelas deben incluir el movimiento, sobre todo a medida que los estudios académicos se hacen más intensos, con el fin de equilibrar el esfuerzo intelectual y físico. Los ni-

ños deben ser seres humanos plenos en cuerpo y alma, así como en mente.

Los objetivos educativos que combinan la conciencia de la etapa de la niñez, las diferencias individuales y la necesidad social fueron bien resumidos por Barbara Biber del Bank Street College of Education.

Las escuelas deben aspirar a desarrollar la capacidad a los niveles más altos posibles: un nivel de alfabetización en palabras y números que empieza a ser gratificante desde el punto de vista funcional; percepciones diferenciadas de los fenómenos naturales, de los procesos de trabajo y del funcionamiento social de las sociedades tanto pasadas como actuales; capacidades relacionadas con la solución de problemas, con la adquisición y el ordenamiento de la información que emana de una consolidación del razonamiento, del juicio, de la inferencia; incrementar las habilidades de hacer y realizar en las esferas de manipulación tanto como corporal, mecánico tanto como creativo [...] La diversidad y el cambio deben llegar a ser parte esencial de la percepción que tienen los niños del mundo en que viven; el programa de estudios debe ser sensible a las diferencias individuales y sexuales de ritmo y de estilo de destreza; a los impulsos que coexisten y entran en conflicto, a las lealtades y las normas de conducta de todos los niños, y a las variaciones subculturales de los estilos familiares y culturales, sin denigrar ninguno de ellos.

A esto, se puede agregar el recordatorio de cómo lo hacen los propios niños:

Oigo y olvido;
Veo y recuerdo;
Hago y comprendo.
(Antiguo proverbio chino.)

XIV. PADRES E HIJO DURANTE LOS AÑOS INTERMEDIOS DE LA NIÑEZ

NO ES fácil ser padre de un niño de edad intermedia. Por primera vez en la experiencia de la paternidad, los niños manifiestan el deseo de experiencias especiales y privadas vividas por su propia cuenta, hacen muchas cosas fuera de casa y se muestran reservados en cuanto a lo que hacen. Para los padres se vuelve más difícil contenerlos, y algunos de ellos empiezan a dudar de su capacidad de hacerlo.

Los niños no desean completa libertad e independencia. Los aterraría tenerla. Pero quieren aligerar la dependencia que en su infancia daban por sentada, mientras conservan la agradable sensación de cariño y seguridad aparejada. La vida familiar y las figuras familiares significan mucho para los niños de esta edad, pero ciertos estudios demuestran que tienen dos preocupaciones constantes acerca de los lazos familiares durante esta etapa. Una es el temor de que el precio del importante esfuerzo que realizan para lograr mayor independencia y amistades íntimas fuera de casa sea la pérdida del cariño y del apoyo de sus padres. La otra es el temor de que, a causa de los altercados y conflictos que hay en el seno familiar, su hogar ya no sea estable y sólido. A medida que aprenden a enfrentarse a las emociones cotidianas que experimentan en los nuevos campos independientes de la conducta, a pesar de su bravatas, aún necesitan padres comprensivos y que les brinden apoyo y les definan límites, mientras les conceden la suficiente libertad para la aventura. Pero no facilitan la tarea.

Para los niños, crecer significa rechazar cualquier implicación de que la vieja relación con sus padres aún conserva su vigencia. Se resisten a que sus padres controlen sus cuerpos ("Hora de bañarte". "Lávate las manos"), sus responsabilidades ("Haz tu tarea". "Cuelga tu ropa"), sus gustos ("Éste es un libro más adecuado para ti"), y sus conciencias ("No mientas"). Desean decidir por sí mismos cuándo ir a la escuela, en qué gastar su

dinero, qué ropa se ponen, cuántos baños darse, cuándo cortarse el cabello y cuándo entrar en casa cuándo nieva o llueve. Quieren escoger sus propios amigos, hacer sus propios planes para sábado y domingo, escoger sus propios libros y pasatiempos, y decidir cuánto tiempo van a leer antes de apagar la luz.

Y esto no es todo. Los deja indiferentes llegar a casa a tiempo, se olvidan de cepillarse los dientes y se ofenden, desaffan u olvidan los ruegos o las exigencias de regularidad o de obediencia de toda índole. Salen hacia la escuela bien presentados, limpios y peinados y vuelven con la camisa de fuera, los botones de la camisa mal abotonados, el cuello torcido y los dedos y las rodillas sucias. En cualquier momento pueden volverse ruidosos, sucios, groseros y hasta hostiles. Adoptan formas y pronunciaciones del lenguaje descuidadas y vulgares, y muestran indiferencia a toda clase de cortesía, aunque sus padres se las hayan inculcado con esmero para convivencia social. Comen en exceso o se les dificulta permanecer sentados durante toda la comida; sus modales al comer pueden caer al nivel de la conducta infantil, su sentido del tiempo es increíble.

Exigen ser tratados como personas con dignidad, pero por su parte son insolentes y carecen por completo de tacto. Pueden ser indiferentes a los demás hasta llegar a la crueldad. Rechazan toda demostración de afecto, y ser besados en público se vuelve una humillación de primer orden. Si está en compañía de amigos, un niño de ocho y nueve años que quiere profundamente a su madre, cruzará a la otra acera cuando la vea venir, porque saludar o ser saludados por su madre en presencia de sus compañeros es reconocer haber sido (y quizá seguir siendo) un bebé. De vez en cuando vuelven a su antigua y dulce dependencia, en privado y en sus propias condiciones, pero es posible que den un paso atrás y evalúen a los adultos con un ojo crítico que parece decir: "Ustedes los adultos no lo saben todo. Nosotros los niños sabemos mucho que ustedes ignoran". Algunas veces pueden huir de casa.

Al mismo tiempo, tienen tendencia a pasar de un interés a otro, abandonando costosos proyectos y pasatiempos con una tranquila indiferencia que hace a sus padres cuestionarse si alguna vez persistirán en algo. El carácter típico de esta conducta fue fácilmente identificado por un grupo de niños de ocho y

nueve años de edad, cuya maestra, mientras les leía *El viento en los sauces*, llegó a la parte en que la Rata y la Nutria comentan las actividades del Sapo:

Bueno, cuéntenos, ¿quién anda en el río?

"El Sapo salió a dar la vuelta" —contestó la Nutria—. En su flamante lancha de prueba; con nueva ropa, nuevo todo.

Los dos animales se miraron entre sí y rieron.

Antes todo era velear —dijo la Rata—. Luego se cansó de eso y se dedicó a patear la pelota. Nada le gustaba salvo patear todo el día y todos los días, y vaya lío que provocó. El año pasado, fue su casa flotante y todos tuvimos que fingir que nos gustaba. Iba a pasarse el resto de su vida en su casa flotante. Siempre es igual. Cualquier cosa que empieza, se aburre de ella e inicia algo nuevo.

Cuando la maestra se detuvo al final del pasaje y les preguntó, "¿Alguno de ustedes conoce a alguien así?", los niños se desataron alegremente contando anécdotas de sí mismos. Todos aceptaron que a veces eran así, y algunos de ellos dijeron: "Yo soy así *todo* el tiempo".

Detestan que se les recuerde lo que deben hacer, y al discutir sobre sus derechos ponen como ejemplo sus afinidades con sus compañeros: "Otros niños no tienen que llamar a sus mamás", dicen. "Los demás pueden salir solos". Les gusta que se les considere responsables, pero son por completo inconsistentes y no asumen responsabilidades con seriedad, como lo revela el siguiente relato de dos hermanos, uno de ocho años y el otro de seis. Sus padres les dieron permiso de conservar un cachorro que un vecino regaló a la familia. Su madre les leyó un manual sencillo sobre perros, para familiarizarlos con los procedimientos necesarios para el bienestar del cachorro. La primera tarde que estuvo el perro en casa, el niño de ocho años dijo que quería escribir un libro sobre perros, y su complaciente mamá escribió la obra que él le dictó, titulada *Reglas para nuestra perra Ginger*. El mensaje era claro y detallado.

1. Alimentación

A Ginger se le debe alimentar en su horario. En la mañana, se le dará un tazón de leche y 3 rebanadas de pan o 4 de sus croquetas preferidas. Algunas veces se le dará un huevo. A mediodía, 1 o 2

huesos de leche. Para cenar se le dará la mitad de una lata de *Comida para Perro Gaines*. Siempre debe tener agua en su cuenco.

2. Jugar

Cuando la perra brinca y mordisquee ligeramente la mano, hay que darle el viejo calcetín, o el hueso que está a la mano para que Ginger lo muerda. Jugar con ella tirando algo del extremo opuesto hasta que se canse. Después estará tranquila.

3. Placeres del perro

A la perra le gusta que la mano de su amo le acaricie la parte superior de la cabeza, o la parte trasera del lomo, la más peluda. Y le gusta lo que se llama rascarle la barriga, que es una especie de hacerle cosquillas en medio del estómago.

4. Llevarla con correa

Cuando se lleva a la perra con correa y se acercan desconocidos, hay que acortar la correa. Luego, cuando ya pasó el extraño, se vuelve a soltar la correa.

5. Mordisqueo

Cuando los perros mordisquean, no hay que dejarlos o siempre lo harán. Hay que darles un golpe suave en el hocico. Si se le golpea fuerte, el perro se volverá bravo después de un periodo.

6. Ejercicio

Para que el perro se ejercite, hay que llevarlo a una zona abierta una vez al día. Cerciórese de que la zona está rodeada por una barda. Suelte la correa y dé un grito de guerra indio. Corra con la perra, para que ésta lo siga. (En realidad, ejercitará sus propios pies y los de la perra.)

7. Entrenamiento

Saque a la perra cuando ella le avise. Sacarla cinco veces al día al mismo lugar. Regañarla cuando se ensucie en la casa.

8. Limpieza de sus excrementos y orina

Cuando Ginger "se hace" en el tapete, si es excremento, no sólo embarre papel encima para limpiarlo. Eso lo extenderá por todas partes. En cambio, cierre los dos extremos del papel sobre el excremento y recójalo de esa manera. Llévelo hasta el basurero principal *fuera de la casa*. Si se orina, no sólo ponga el papel encima y lo retire. En cambio, ponga el papel encima durante unos minutos. Absorberá la orina. Luego ponga el pie encima y frote. Recoja el papel y tírelo en el basurero *fuera de la casa*. Tome un trapo húmedo y limpie la mancha de orina.

Durante todo el dictado, el niño de ocho años llevaba el peso de la responsabilidad, pero se cercioraba de que su hermano

menor estuviera escuchando y aprendiendo. No obstante, a la mañana siguiente ¡no estuvo dispuesto a dejar lo que estaba haciendo para sacar a la perra! Una vez hecho y comprendido el instructivo, volvió con su habitual indiferencia a sus quehaceres, a los que ahora se sumaba la responsabilidad de la perra.

Hubo muchas discusiones en esa familia. Se elaboraron horarios, se dibujaron calendarios, se distribuyeron premios y castigos, pero el progreso fue irregular. A la larga los adultos tuvieron que compartir la responsabilidad con los dos niños para poder conservar al animal, porque los padres consideraron que lo valía. Pero ese mismo niño de ocho años al cumplir los diez se volvió tan solícito y atento con un pequeño ratón de campo que encontró y que intentó criar, que una noche, al volver su madre de una visita a una casa de campo cercana, encontró esta conmovedora notita sujeta a la mesa de la cocina: "Por favor, Ma, dale leche a mi ratón cuando llegues a casa y cuando te levantes antes que yo".

Tomados por sorpresa por la abierta e inesperada indiferencia o el cuestionamiento de las costumbres y de los hábitos familiares, algunos padres se enfurecen y rechazan a los niños. Otros, aceptando el obvio compromiso de sus hijos con su propia vida, suponen que ya no se les necesita. Sin embargo, los conflictos y contradicciones que experimentan los niños, que a menudo tienen manifestaciones de tensión tales como "tics", "mojar la cama", compulsiones y fantasías, son más comunes en estos años intermedios de la niñez de lo que podría creerse por su aspecto despreocupado. Es una etapa en la que también puede iniciarse la delincuencia, pero si así sucede, es muy probable que sea resultado del rechazo de los padres, más que sólo por el efecto de la escuela o de la sociedad.

Lo que salva a los padres es que las desazones que quizás tengan que soportar suelen ser superficiales. Es decir, el carácter del niño no está implicado en las manifestaciones de resistencia a la guía de sus padres, ni tampoco es aún la expresión de la auténtica separación que se dará en la adolescencia. Desde muchos puntos de vista, este periodo es muy satisfactorio para los padres, ya que los niños se vuelven cada vez más capaces de comunicarse en cosas importantes para los adultos, y sus gustos e intereses se van asemejando a los de sus padres.

A pesar de la manifestación externa de resistencia, hay una constante asimilación de las opiniones de los padres, y en momentos importantes se confirma que la influencia de los padres está activa. Es cierto que la mayor parte de estas pruebas se dan en casas ajenas y en situaciones de urgencia. Sin embargo, el domingo por la mañana algunos niños prepararán, de manera bastante inesperada, el desayuno y se lo llevarán a la cama a su laboriosa mamá, para su gran sorpresa, y otros se mostrarán encantadores con las visitas, después de que sus padres sufrieron la angustia de no saber si una vez más los avergonzarían por su conducta grosera. Y durante el mismo periodo, en la escuela, cuando sus maestros hablan con sus padres los describen como serviciales, responsables, agradables y maduros, dejando a los padres sin habla o murmurando: "No puede ser que esté hablando de mi hijo".

Véase la siguiente petición presentada a sus padres por una niña de trece años y su hermano de diez durante unas vacaciones. Como es normal en la interacción entre hermanos, la petición está muy entreverada con resentimiento, rivalidad, irritación e ira. Pero se transparentan los criterios de conducta social que los padres han inculcado. Es posible que sus padres no los consideren aún totalmente responsables, pero los niños dan claras pruebas de conformidad con las expectativas sociales de sus padres, tomándolas como norma para condenar a su fastidiosa hermanita de siete años.

Petición

No soportamos a Sarah porque:

1. es una malcriada
2. es una bebé
3. se cree la reina del mundo
4. cree que puede lograr todo como le plazca
5. cree que lo sabe todo
6. cree que los demás son estúpidos
7. *es desconsiderada con los demás*
8. *se burla de los demás cuando cometen errores*
9. se sale con la suya impunemente
10. no se le castiga por lo que a nosotros se nos castiga
11. llora cuando se le toca

12. *tiene malos modales y no le importa*
13. *nos molesta haciendo cosas que sabe que no soportamos*
14. *es mentirosa*
15. *da órdenes a la gente incluyendo a los demás*
16. *es una ladrona*
17. *es una cochina*
18. *es repugnante mirarla*
19. *finje inocencia*
20. *finje ser dulcecita, encantadora y adorable para salirse con la suya*
21. *es mala con los niños del vecindario y de su salón*
22. *es mala con los animales.*
 1. *nuestras mascotas*
 2. *no le importan sus mascotas*
23. *si hace algo malo, por ej. si tira la leche, etc., se ríe.*
24. *desobedece a nuestros padres y a los demás*
25. *es gruñona*
26. *nos sostiene la mirada; etcétera.*
27. *piensa que tendríamos que hacerle grandes favores: actúa como si fuéramos sus esclavos*
28. *nos mete en problemas: por ej., si le pegamos ligeramente, llora y nos castigan.*
29. *hace bromas vulgares y se ríe de ellas*
30. *piensa ser la consentida de la familia porque así se le trata*
31. *arruina los viajes y las vacaciones*
32. *piensa que debería poder hacer todo lo que hacemos*
33. *cree que es formidable*
34. *se burla de nosotros* (cuando estamos enfermos, cometemos errores)
35. *nunca hace nada provechoso*
36. *no hace quehaceres y cuando lava los platos hace pucheros*
37. *siempre quiere regalos, juguetes, ropa, etcétera*
38. *cuando destruye algo, quiere que se lo repongan de inmediato*
39. *piensa que es muy lista, pero es tonta*
40. *lleva el cabello como quiere aunque esté despeinada*
41. *si uno de nuestros padres encuentra algo bueno, ella piensa que debe dárselo a ella*
42. *nos dice que no la insultemos, pero ella nos insulta; ella dijo: "No me pongas apodos, estúpido"*
43. *habla con voz grosera y vulgar*
44. *replica con insolencia y miente*

45. cuando uno de nuestros padres está con otro de sus hijos
trata de llamar su atención,
46. se pone celosa cuando a otros se les presta atención,
47. *cuando estamos haciendo algo como observar las aves, nos
distrae y fastidia,*
48. *siempre se queda con lo que viene en las cajas de cereal
aunque ella no lo coma,*
49. *es ingrata*
50. *destruye las cosas de los demás y no le importa*
51. *es entrometida y no se dedica a sus cosas*
52. *es desleal*
53. nos llama gordinflones y ella es la gorda
54. es una copiona
55. *no admite sus propios errores*
¡Pensamos que ustedes tendrían que hacer algo
a este respecto!

Firmado

Posdata. 56. es impaciente.

El aparente deterioro de las rutinas y delicadezas normales debe ser considerado sintomático de la lucha de los niños por ser personas por derecho propio. Al parecer, deben lograrlo atacando el meollo de su anterior y muy prolongada relación con sus padres: el cuidado de sus personas físicas. "No nos importa ya no tener que cuidar de ellos. Casi es un alivio", dicen los padres. "Pero ¿por qué no se cuidan a sí mismos y cuidan de sus cosas? No lo hacen a menos que se les recuerde una y otra vez. Protestan porque nos interesamos en ellos, pero tampoco lo hacen solos." Y ésa es la queja. Los niños de los años intermedios son contradictorios. Parecen ser muy capaces y sin embargo están poco dispuestos a hacer las cosas más obvias conforme al esquema adulto, es decir ser ordenados y responsables. Con todo, se esfuerzan con los valores, ideas, conocimiento y habilidades de los adultos, y de hecho están aprendiendo a ser responsables, ordenados, organizados y realistas: aunque sólo entre sus amigos, y en cierta medida en la escuela. El hogar es el último lugar en el que manifestarán este esfuerzo, porque durante estos años es ahí donde los niños están obligados a desvanecer la ilusión de sus padres de que aún son bebés. Y, para lograrlo, se oponen a todas las viejas conformidades.

Es bastante natural que los padres deseen que sus hijos sean encantadores, hablen con cortesía, respeten a los demás y ayuden en los quehaceres necesarios. Además, tienen la responsabilidad de imponerles estas normas y hasta de agregar otras: se han de interesar en su lectura, su escritura, sus tareas, su rendimiento escolar, su dinero, su uso del transporte público y un sinnúmero de otros nuevos aspectos de la vida necesarios desde el punto de vista social. Sin embargo, aunque los padres deben insistir, exigiendo que se cumplan las rutinas de la vida diaria, deben estar muy conscientes de que, por el momento, a menudo los niños parecen no aceptar bien esto y durante periodos ininterrumpidos darán muestras de no haber oído nada. Sin embargo es muy importante, durante el difícil periodo en que se les inculcan la cortesía social y los hábitos de trabajo, ante la franca indiferencia de los hijos, que la relación padres-hijo no se empantane en una batalla por ver quién tiene el control del cuidado corporal, del aspecto y del sentido del orden del niño. Éstos son los aspectos cuya responsabilidad consideran tener los padres, y a los que más se oponen los niños. Sin embargo, si padres e hijos emprenden un altercado en este punto, se pierde la comunicación abierta en general, y pueden quedarse sin orientación cuestiones mucho más sutiles y graves que la rutina de la vida.

Ser padres significa transmitir una filosofía y hábitos. Los padres y los hijos de los años intermedios necesitan hablar juntos de temas éticos, prejuicios y guerra; de los papeles sexuales y de la manera en que los varones y las niñas se tratan entre sí; de las cosas aprendidas, examinadas y gozadas; de los derechos humanos y de la responsabilidad hacia la familia y los demás. Los padres deben empezar a descubrir en sus hijos a personas con gustos y opiniones en desarrollo, y ayudarlos a ser y a verse a sí mismos como personas pensantes y con sentimientos. Es muy fácil que el niño de esta edad abstraiga una imagen de sí mismo sobresimplificada como criatura desaliñada, poco confiable, descuidada, irresponsable, perezosa y no sólo eso; una actitud hacia sí mismo que conservará muchos años después de esta edad. Al percibirse de ese modo, es muy poco probable que participe con sus padres en discusiones sobre temas más sutiles y de mucha mayor importancia.

Con un poco de reflexión y paciencia, éste puede ser un periodo de buenas relaciones en el seno familiar, y puede esperarse que sienta las bases para disminuir los problemas de la adolescencia. Pero sólo podrá ser así en tanto los padres moderen su énfasis en lo que solía ser importante cuando sus hijos eran pequeños: en su bienestar físico, y acepten la idea de sus incipientes identidades morales, sociales e intelectuales. Desde luego, los padres habrán de seguir manteniendo su postura en los aspectos diarios que son importantes. Pero es mejor tener actitudes firmes respecto a lo que influye más gravemente en el crecimiento de los niños como personas, que acerca de cuestiones de apariencia o conveniencia inmediata. Si debe hacerse una elección —como sucede de cuando en cuando—, más valen unas uñas sucias que evitar discusiones acerca de valores básicos.

Cada vez es más difícil transmitir valores a los hijos, y casi imposible después de cierta etapa de crecimiento. Por ejemplo, en la sociedad estadounidense, la naturaleza de la lucha de los adolescentes por ser adultos adquiere muy a menudo la forma de un rechazo total de los valores y creencias de los padres. En nuestra época, esto se ha exacerbado por el desmoronamiento general de los valores culturales. Aun cuando muchos jóvenes adultos terminan por considerar que algunas opiniones de sus padres tienen mérito, deben llegar a ellas, o a otras, por sí solos y por virtud de su propio juicio.

La capacidad de evaluar las situaciones juiciosamente, en lugar de depender de un impulso como guía de la acción, se suele aprender por experiencia, del modo difícil, pero se puede ayudar durante el proceso si los adultos enseñan en forma deliberada a sus hijos a evaluar las situaciones respaldando sus posibles aplicaciones durante la niñez. Los padres pueden ayudarlos a desarrollar su juicio analizando con ellos, cada vez que sea posible y sin prejuicios, los pros y los contras que influyen en las elecciones y decisiones en asuntos que para los niños son importantes. En gran medida, éstos se presentan fuera de casa, sobre todo en las relaciones entre compañeros y en la escuela, porque tales son los ámbitos importantes en que los niños ponen a prueba sus actitudes hacia sí mismos y hacia la gente en general. Los niños tienen más oportunidades de ejercitar su juicio entre sus compañeros de lo que suele creerse.

Éste puede ser un periodo difícil para los niños. Tienen menor capacidad que los adultos para evaluar el poder, la posición y los privilegios de la edad adulta y las características superficiales de clase, color, religión u origen de nacimiento tienen poco que ver con las relaciones básicas entre ellos. Sin embargo, son muy sensibles a los valores de la niñez que brindan poder, y siempre existe el peligro de que la subordinación al grupo sea a costa de la individualidad. Como lo expresó un psicólogo: "El superego se derrite como una barra de chocolate al rayo del sol bajo el impacto del calor psicológico del grupo".

Los padres esperan que sus hijos se comprometan fuera del hogar, pero anticipan este compromiso como un apéndice de las normas ya existentes en el seno familiar. Éste es un concepto simplista. Los niños son miembros de una familia por puro azar y a partir de ese momento simplemente son parte de ella. Dan por sentada la constancia de su lealtad a la familia, y viceversa. Pero no existe esa certeza en la nueva relación. La admisión al grupo de compañeros conlleva mucha ansiedad e incertidumbre y requiere un esfuerzo consciente y deliberado por asegurar su pertenencia. Son, pues, inevitables las contradicciones entre las lealtades a los compañeros y a la familia, y los niños harán proezas para garantizar su admisión y salvaguardar su pertenencia. Por temor a que los padres no acepten los valores de la pandilla, mentirán para evitar un problema o para proteger a sus amigos. Y se amoldarán de manera increíble a las normas del grupo. Nada podría ser peor para un niño de ocho a once años que ser "diferente" a los demás. En el estudio de Gertrude Lewis los niños escribieron: "Todos temen que alguien se burle de ellos. Ése es el problema. Todo mundo teme ser diferente. Los 'nuevos' de la escuela están muertos de miedo, sobre todo si son listos". Se sienten más seguros si ponen a prueba su creciente individualidad rebelándose contra sus padres, en tanto no discriminan en lo absoluto las pautas de conducta de sus compañeros. Sin embargo, necesitan aprender a discriminar entre ellos.

Dentro del grupo de compañeros, se enfrentan a todos los diversos niveles de madurez y de funcionamiento que se observan en el mundo de los adultos. Hay niños que ya aprendieron a manipular a la gente en su propio provecho, a dominar, a

seducir y a castigar. Se las arreglan para encontrar niños retraídos, necesitados de afecto o asustados; para que sean sus sombras. Muchos niños son tímidos y esperan las insinuaciones de los demás, padeciendo sentimientos de rechazo sólo porque se les dificulta dar los primeros pasos de bienvenida. Y también hay quienes consiguen ser aceptados por los adultos por su simpatía y su labia, para ocultar su nulo rendimiento. Se exponen a miradas mucho más críticas, hasta severas, que las que hayan conocido hasta ahora.

Puede ser muy doloroso para los padres ver a sus hijos pasar por humillaciones, mortificaciones y vergüenzas en el proceso de aprender a encontrar satisfacción y descubrir su propia valía fuera del hogar, pero, por fortuna, la situación aún varía. Los niños que hacen juicios tan severos también serán compasivos y serviciales cuando perciban sinceridad. Y los niños pueden deshacerse de las habilidades que les causan las decepciones y reforzar sus capacidades. Pero necesitan ayuda.

Si logran fortalecer su individualidad y su facultad de juicio dentro de los límites de la familia, es mucho más probable que más tarde vean con mirada crítica e inquisitiva la conducta de su propia generación cuando llegue el momento, en la adolescencia, de concluir la transición a la edad adulta. Por ello es muy importante que los padres estén conscientes, sin entrometerse, de la manera en que sus hijos perciben las relaciones entre amigos, de tal forma que puedan evaluar lo que el niño está aprendiendo de sí mismo y de otras personas, y sus posibles modos de interacción. En esta etapa del desarrollo, a los niños se les dificulta expresar con objetividad sus sentimientos más profundos y sus intenciones personales. Necesitan adultos que puedan ayudarlos a lograr una perspectiva y un código ético, al mismo tiempo que les brindan apoyo moral y salvaguardan su intimidad. ¡No es tarea fácil!

Cuando lo que se discute se relaciona más directamente con la aprobación y la autorización de los adultos que con lo que atañe al niño, es obligación de los padres compartir con sus hijos su modo de razonar y sopesar las alternativas antes de tomar una decisión o emitir un juicio. Aunque los padres tengan la última palabra y, desde la posición ventajosa de la madurez, puedan en ocasiones hasta ser arbitrarios al imponer su autori-

dad, es importante que enseñen a los hijos un modo de pensar y de formulación de juicios que los ayude a alejarse del total sometimiento a los sentimientos y a los impulsos, tan característico de los primeros años de la niñez. Inútil es decir que cuando los argumentos de los niños sean convincentes, deben ser tomados en serio en las decisiones. Pero es mediante el proceso analítico de dilemas con los adultos, o de mirar y escuchar cómo actúan sus padres, que los niños aprenden a tomar las decisiones con la mayor sensatez posible.

Los años intermedios de la niñez son aquellos en que los niños se enfrentan solos a cada vez más conflictos, y este tipo de conocimiento es la mayor fuente de entereza para las determinaciones que a menudo tomarán durante esos años, incluso en lo que se refiere a pedir ayuda y a luchar solos. Una de las verdades que deben enfrentar los padres durante este periodo es que no pueden vivir y relacionarse en lugar de sus hijos. Pueden ser como cajas de resonancia y examinar con sus hijos las consecuencias de diversas acciones. Pero, a menos que los padres reconozcan conscientemente su papel indiscutible en el asesoramiento de sus hijos respecto de las habilidades necesarias para un funcionamiento seguro e independiente, y a menos que los hijos sientan que sus padres se preocupan por aquello que los atañe a ellos tanto como a los adultos, es posible que éstos no recurran a sus padres en busca de la guía que realmente puede modificar sus vidas, como la que se requiere para los intrincados problemas del sexo, las drogas y el racismo. Por la susceptibilidad de los niños pequeños al impacto de las pugnas sociales, hoy más que nunca es necesario que los padres desempeñen un papel activo en las actitudes de sus hijos hacia ellos.

EL SEXO

Es difícil para los padres ver en sus hijos a seres sexuales. Sin embargo, a pesar de la descripción que hace Freud de estos años como de un periodo de latencia sexual, el interés por el sexo está presente, aunque sólo sea expresado en el simbolismo y las rimas. Los juegos, las bromas, la conversación y el juego sexual forman parte de la ideología del grupo de compañeros.

Como siempre ha sido, la masturbación sigue siendo actividad de la niñez, aunque no se comprenda la sexualidad más a fondo que antes. El niño de diez años que dice "voy a ser 'joto' y no saldré con niñas", todavía puede ser comparado con la niña de la misma edad que pregunta: "¿Por qué no puedes tener un bebé si no estás casada?" La masculinidad y la femineidad se configuran en un periodo en el que las directrices de la conducta masculina y femenina están difiriendo muy rápido de los estereotipos y las actitudes tradicionales y orientándose hacia lo que nadie puede definir aún con certeza. Hoy en día se ataca casi todo lo que, hasta ahora, se consideraba que hombres y mujeres debían adoptar como conducta exterior y conducta entre ellos. Sin embargo, al preparar a los niños para sus futuros roles, es interesante constatar que las actitudes históricas persisten en los padres a pesar de la aceptación intelectual de los nuevos modelos propuestos. Por ejemplo, un padre, su hijo de quince años y su hija de diez miraban la televisión cuando apareció un anuncio de un equipo de química. Dirigiéndose a su hijo, el padre dijo "Si tuvieras diez años, te lo compraría". Cuando su hija replicó bruscamente "¡Yo tengo diez años!", el padre se quedó sorprendido, reconociendo la trampa en la que inconscientemente acababa de caer. Sin embargo, jamás había puesto en duda que su hija recibiría una educación tan buena como la de su hijo. Esta contradicción entre las actitudes reconocidas e inconscientes de los adultos significa que los padres atrapados en la transición de una época a otra no siempre establecen con claridad las directrices que sus hijos necesitan.

Los niños pasan varios años copiando la conducta estilizada que proyecta su conservador grupo de compañeros; es decir: los niños en el campo de pelota y las niñas saltando la cuerda. En sus juegos, representan papeles tradicionales de hombres y mujeres entre sí. Según un informante de ocho años: "Los niños juegan al fútbol, les pegan a las niñas, juegan al beisbol y disparan a las niñas con sus pistolas de agua. Las niñas patinan, se columpian, saltan la cuerda, se sientan en la banca a platicar, se hacen anillos de cuentas y cocinan y hornean". Hacia finales de ese periodo, algunos pueden expresar un interés en las nuevas ideas, pero esto no aclara su lucha personal para relacionarse con el sexo opuesto.

Además de la confusión contemporánea de los papeles sexuales sociales, también está el hecho de que, a pesar de tanto que se dice, los sentimientos de los adultos respecto a la experiencia corporal aún son confusos. Siguen existiendo la culpa y la vergüenza, y el nuevo ser sexual está en proceso. Los niños captan el tono de tensión, la incertidumbre y la confusión. Al mismo tiempo, están al tanto de la libre sexualidad del grupo de jóvenes que hoy está surgiendo.

Los padres pueden trabajar para reforzar algunas actitudes básicas y así ayudar a compensar la confusión concomitante a una moral anticuada que parte de la hipótesis de la superioridad del hombre y de la doble moral. Al mirar a un futuro en el que se percibiera a hombres y mujeres primero como seres humanos y después como género, pueden respaldar los talentos y las capacidades inherentes de sus hijos de uno y otro sexos sin importar las clasificaciones tradicionales. Este énfasis es oportuno, pues se alimenta de la incipiente desaparición de las distinciones laborales con base en el sexo. Debe darse un enfoque concomitante a la calidad de probidad en las relaciones humanas que operará dentro y en paralelo a las líneas sexuales, porque es posible que el compromiso emocional de las personas entre sí siga siendo una importante necesidad humana, cualquiera que sea el modo de organización familiar o social. Si los niños crecen sabiendo que tanto los hombres como las mujeres son capaces de tener amor, consideración, responsabilidad y respeto a los demás, entonces la especial necesidad masculina y femenina de amor, de concebir y de criar sólo podrá ser profundizada por la base humana común.

Un tercer énfasis debe darse a la salvaguarda de la legitimidad de la sexualidad de uno y otro sexo. Es necesario permitir a los niños saber que sus cuerpos pueden ser fuente de placer así como de dolor. Pero para que los padres modifiquen su respuesta negativa, casi intuitiva a la sexualidad infantil, deben empezar por reconocer que el cuerpo de cada persona es propio y que, a menos que una persona dañe a otra, su actividad sexual no será tema de escrutinio o juicio público. Y han de encontrar la manera de no avergonzarse de su propio placer.

FÁRMACOS

El otro campo que para los padres resulta tan difícil de encarar y de manejar, los fármacos, es quizás aún más grave, puesto que la vida misma queda expuesta. La manera en que las drogas se infiltran en las consciencias de los niños contemporáneos queda ilustrada en la siguiente anécdota, contada por un maestro a un grupo de tercer grado. Les leía el cuento de *La princesa y el chícharo* y se refería a la princesa como a la heroína. Todos los niños la miraban impasibles, hasta que uno de los niños preguntó, "¿Qué tienen que ver las drogas con el cuento?"

Los niños pequeños saben de las drogas y son vulnerables a ellas de una manera especial e infantil. El niño de 11 años que dice: "¿Vas a traer 'mota'?" debe ser comprendido a la luz de las confesiones de los niños mayores que han probado las drogas porque están "a la moda". La necesidad de amoldarse es el origen del peligro hasta en niños que no son infelices.

Siempre han existido peligros para los niños, y los padres han tenido que enseñarles sin cesar cuáles eran y cómo hacerles frente. Así como se guardan los cerillos a una altura segura cuando los niños son pequeños, durante esta etapa los padres deben estar alerta ante las posibilidades de riesgo que hay en los gabinetes de medicamentos. Y así como hay un tiempo para enseñar a los pequeños a encender un cerillo de manera segura, se les debe explicar y preparar para el peligro de los fármacos. No hablar de ello con los niños que pueden ya haber sido abordados por quienes venden ilegalmente narcóticos, o que ya inhalan pegamento, es actuar como el avestruz. Sin exagerar demasiado el horror, los niños tienen que saber que las personas recurren a las drogas porque están frustradas, aburridas o infelices; que lo ideal es evitar dichos sentimientos, pero que hay otras alternativas más seguras; que la gente siempre ha necesitado un alivio y un escape en ciertos momentos de la vida, pero que hay maneras de hacerlo que permiten a la persona vivir y crecer. Los padres deben ser francos. El conflicto respecto a lo pernicioso de la marihuana se debe explicar en forma clara como lo que es: una diferencia de opinión que se debe tanto a un conocimiento incompleto como a prejuicios.

El ansia de ser como los demás, tan importante en el consumo de drogas en los niños, debe ser explorada con ellos de la misma manera que todos los demás temas que implican su fuerza y juicio personal. Aun si un niño ya cayó en ellas, será mejor que los padres sepan que sus hijos fueron viciados, que no saberlo y correr el riesgo de perderlos. Al mismo tiempo, los padres deben unirse con otros miembros de la comunidad para lograr que se eliminen los fármacos de todo el entorno, porque su fácil acceso a ellos es un factor importante de la destrucción de los niños y de los adolescentes.

RACISMO

El racismo, el tercer ámbito de sentimientos en conflicto, también debe enfrentarse de manera abierta y franca. Pocos son los padres que se han detenido a considerar que los actuales niños negros y blancos deberán vivir como adultos negros y blancos dentro de unos cuantos años, que ambos están en los altibajos del cambio histórico y son víctimas del fracaso de los adultos, aunque de diferentes maneras. La insidiosa implicación de inferioridad que hace que el niño negro tenga que luchar por sentirse meritorio es la herida más obvia. Pero la penetrante contraafirmación de que el niño blanco es superior es igualmente destructiva. No solamente quien se deja guiar por prejuicios es quien transmite esos sentimientos a los niños. La hipótesis está implícita en la estructura de la urdimbre social a tal grado que hasta los padres que conscientemente creen en la igualdad de los derechos y sienten simpatía por el niño negro, lo hacen con la errónea creencia de que sus propios hijos no están contaminados. Pero sí lo están. Están envenenados, sin duda tanto como los niños negros están lastimados, por la caústica corrupción implícita en la aprobación social de la superioridad basada en diferencias superficiales. Las evaluaciones que hacen de sí mismos también están tergiversadas, ya que su valía personal no se arraiga por completo en una realidad objetiva. Los adultos deben salvar conscientemente a los niños de las frustraciones provocadas por este dilema inmoral poniéndole fin.

En una sociedad que durante mucho tiempo segregó a las personas por su color y religión, no obstante su declaración constitucional de igualdad de derechos, los sentimientos hacia los demás están determinados más por las actitudes habituales de la sociedad que por el contacto. Es posible que los padres tengan que enfrentarse a los sentimientos negativos que aprendieron en su infancia antes de poder ayudar a sus propios hijos a romper viejas normas. Como en tantos otros importantes campos del aprendizaje, los niños son sensibles no a las palabras sino al tono y al sentimiento que les inculca la conducta personal de sus padres. Las grandes protestas de igualdad saturadas de ira, humildad o cinismo dejan residuos de ira, humildad o cinismo, y no actitudes carentes de prejuicios. Los niños aprenden la verdad en todas las sutiles formas en que la gente involuntariamente revela sus prejuicios y el temor a los demás. Necesitan comprender, a medida que son capaces de hacerlo, la naturaleza de la lucha para superar actitudes que tienen siglos. Requieren de ayuda para evaluar el significado del prejuicio, del miedo y del odio en aquellos en que existen. No puede haber simulaciones si se quiere que haya crecimiento.

Durante los años intermedios de la niñez, las actitudes hacia las razas y las religiones se integran al modo de vida, y los niños pueden aprender, o bien a desempeñar un papel hipócrita o a aceptar las diferencias entre la gente como variaciones enriquecedoras del género humano. La identificación al grupo como tal es importante para los niños. Necesitan conocer y sentirse bien entre su propia pertenencia racial, étnica y religiosa. Al pertenecer a un grupo, los niños se sienten cómodos; les gustan las ceremonias, los rituales, los días de fiesta y los antecedentes vinculados con la pertenencia a un grupo específico. Pero por ellos y por el futuro de la nación deben aprender a descubrir que son interesantes y meritorias las variaciones de la humanidad, reveladas por la pertenencia a múltiples grupos.

EL EFECTO DE LA ESCUELA

La escuela y la responsabilidad escolar brindan a los niños un campo de crecimiento que tal vez los padres consideren el más

importante de todos. Desde luego, en el éxito escolar de los niños, los padres desempeñan el papel de guías, lo hagan o no en forma deliberada. El "Informe Plowden" señala que "las actitudes de los padres tienen una mayor correlación con el rendimiento del alumno que las circunstancias materiales en el hogar o las variaciones en la organización de la escuela o bien del aula, en los materiales de enseñanza y en las prácticas particulares de enseñanza".¹

Todos los esfuerzos hechos para estimar los efectos pertinentes del hogar y la escuela señalan la enorme influencia del hogar. Las escuelas pueden ser maravillosas aliadas de una buena experiencia hogareña, o pueden abrir por primera vez posibilidades a los niños cuyos hogares no son suficientemente estimulantes. En cualquier tipo de escuela, la calidad de la mente de un niño es básicamente alimentada en casa. La escuela puede respaldar ese estímulo y ayudar a abrir la mente. También puede no integrar la mente. Cuando esto sucede, los niños a quienes ni la escuela ni el hogar brindan un clima de estimulación intelectual están en dificultades. Pero los que encuentran respuestas a sus preguntas, aquellos cuya ingenuidad no es objeto de burlas, a quienes se da la oportunidad de explorar y experimentar con materiales, y que no son empujados al rendimiento para obtener una posición, para esos niños la experiencia escolar que no tiene en cuenta la mente puede ser una desilusión dolorosa, pero no necesariamente un desastre...

Existen muchos niños que se adaptan muy bien a la insulsez de un mal programa de estudios, porque les encantan todos los beneficios colaterales de ir a la escuela, y por consiguiente la aceptan sin una actitud demasiado crítica. No es necesario preocuparse por esos niños, porque eligen lo que para ellos tiene significado, y mientras en el hogar se refuerzan sus aptitudes de indagación y búsqueda, sólo perderán la riqueza agregada que potencialmente brinda un buen programa escolar. No perderán lo que ya tienen. Efectivamente más de un conformista de primaria se transformó en rebelde en la universidad.

¹ *Children and Their Primary School*, informe del Consejo Consultivo Central para la Educación, comúnmente conocido como el "Informe Plowden", Her Majesty's Stationery Office, Londres, 1967, vol. 1, cap. 3, párrafos 89-100.

También hay niños que se adaptan a una situación que no es tan buena como sus padres lo desearían, pasando por alto los requerimientos de la escuela y viviendo su vida privada. Dibujan, garabatean, sonríen a sus amigos, se están moviendo en su asiento y esperan pacientemente que la jornada escolar termine para iniciar su verdadero aprendizaje. No se comprometen con la escuela y aprenden a pasar desapercibidos de uno u otro modo. Es una tristeza, pero podría ser peor, pues prosiguen su aprendizaje, a su manera, en casa.

El niño motivo de preocupación es aquel que es obviamente infeliz, que teme lo que la maestra pueda decir o hacer, al que lo abruma las exigencias, la competencia y/o el castigo de la escuela, y que responde con un fracaso, o excesiva angustia ante el aprovechamiento o la mala conducta. A la larga, el desarrollo emocional del niño tiene un impacto mucho mayor en su vida que su aprovechamiento escolar o la riqueza de sus programas de estudios, por eso vale la pena hacer todo lo posible para modificar la situación del niño que sufre en exceso. Los efectos negativos en la percepción que tiene de sí mismo como discípulo, y hasta como persona, son mucho más graves que su progreso académico durante la niñez. Es más fácil "ponerlo al día" en habilidades y hechos, en casa o en una etapa posterior de la instrucción, que curar a un niño muy lastimado. Cuando padece humillaciones, culpas, desconcierto e ira impotente en su experiencia escolar, los padres deben salir en su defensa insistiendo en un cambio de maestro o decidiendo un cambio de escuela.

Cuando la situación es aburrida e inadecuada, pero básicamente no punitiva, existen maneras en que los padres pueden estimular a sus hijos para que sus mentes se mantengan abiertas al aprendizaje. Aunque el padre (o la madre) no puede suplir de manera consistente la calidad de interacción con otros niños que brinda la escuela, sí puede ayudar al conseguir los libros que responden a un interés específico del niño, ya sea de beisbol, astronomía, ballet, instrumentos musicales, bromas, acertijos o serpientes. Puede conseguir que su hijo vea documentales que entren en el campo de su comprensión, como por ejemplo el documental de la televisión *Nacimiento de un bebé* o un viejo documental como *Nanook el Esquimal*. Y puede anali-

zarlo con él en cualquier momento. Pero los libros y la charla no bastan. Los niños necesitan materia prima para lograr comprender, como tela, papel, utilería para disfraces y montajes, madera, arcilla, cartoncillo y pintura. Los necesitan tanto en casa como en la escuela, y para los niños de ocho a once años es difícil encontrar materiales de los que puedan disponer libremente en ambos lugares. Los libros y los lápices son limpios y pulcros, son peldaños de la escalera académica, y es más fácil que los padres los consigan. Sin embargo, en nuestros hogares limpios y civilizados se debe encontrar un lugar donde los niños aprendan como niños, empleando materia prima para elaborar sus ideas. Por ejemplo, un niño de nueve años, durante una visita de verano a casa de sus abuelos en Nueva York, refirió con entusiasmo que en un libro de una popular serie de aventuras había leído que la maqueta de un dinosaurio particular del relato estaba expuesta en el Museo de Historia Natural. Él y su padre fueron especialmente al museo y descubrieron que nadie sabía nada de la maqueta. Para mitigar la decepción, padre e hijo fueron a la librería del museo a examinar los libros sobre dinosaurios y compraron uno sobre ese tema ilustrado con vivos colores. De vuelta en casa de su abuela, el niño se puso a hacer maquetas de los dinosaurios con plastilina, y su abuela le dio una vieja mesa de juegos, sobre la cual trabajó. Durante varias semanas de ese verano, el niño construyó un mundo de dinosaurios sobre la mesa, dibujando y recortando la vegetación como fondo para sus dinosaurios. Nadie habría podido predecir a dónde enfocaría su interés, pero un poco de ayuda de un adulto que facilitó los recursos y los materiales permitió al chico ahondar en un tema que había captado su imaginación a tal grado que adquirió mucha más información que los adultos que lo aconsejaban.

Ayudar a los niños a aprender a un nivel de verdadera investigación intelectual requiere imaginación por parte del adulto. Aún más, se necesita valor para ser guía en campos de conocimiento poco habituales y por los que no se tiene un gusto especial. Pero los padres, no menos que los maestros, deben respetar la mente del niño y no explotarla para su propia vanidad o ambición, ni para mitigar su propia ansiedad. Debe haber disposición a compartir la receptividad con los niños, pero

se ha de limitar a lo que el niño es capaz de comprender; verbalizar no es lo mismo que comprender. Se necesita confianza en la capacidad de aprender de los niños y la voluntad de ser aprendiz uno mismo, pero no debemos dejarnos impresionar con demasiada facilidad por las palabras.

LA FUNCIÓN DE LOS PADRES EN EL PROGRESO EN LA LECTURA

Los niños también necesitan apoyo para desarrollar su aptitud para la lectura, pero no en la técnica como tal. La tarea principal de cualquier padre (o madre) respecto a la lectura es fomentar y desarrollar en sus hijos el amor a los libros. Muchos padres son tan literales como sus hijos de seis años al suponer que, en cuanto un niño empieza a leer en la escuela, de inmediato se vuelve lector y es capaz de gozar los libros por su cuenta. Nada dista más de la verdad. El laborioso desciframiento del material bastante sencillo de un cuento es una preparación necesaria para la técnica de la lectura, pero el gozo del cuento suele ser un acompañamiento accesorio y hasta inexistente en las clases de lectura. Ya para el tercer grado, la experiencia de lectura en voz alta puede volverse aburrida, y es fácil que los niños pierdan de vista el objetivo final: es decir, el fluir suave e ininterrumpido de las palabras de un relato agradable que los absorbe. Durante los años en que los niños normales luchan por superar la fase más difícil del completo embrollo técnico y dan el salto a la lectura con placer y facilidad, se les debe seguir leyendo buena literatura que puedan comprender, aun si es demasiado difícil de descifrar. Esto no sólo significa leer a los niños desde la edad en que pueden sentarse y mirar un libro de imágenes, sino que debe seguirse haciendo hasta el cuarto grado. Los padres también les pueden leer en voz alta noticias interesantes o una parte divertida del libro que están leyendo. Los libros pueden utilizarse para descubrir cosas, como por ejemplo la manera de hacer una falda, o cómo sobreviven los astronautas en una cápsula, qué se necesita para criar ratones, o cualquier otra cosa que interese al niño.

Los niños pueden ayudar a elegir los libros que les gustaría escuchar acompañando a sus padres con cierta regularidad a la

biblioteca o tomando prestados los que pueden apreciar solos, así como algunos para los cuales requieren la ayuda de un adulto. La experiencia de ir a la biblioteca, en esta época de medios masivos de comunicación, es sensible y delicada para los niños y requiere del tacto de los padres. Como se vincula tanto la condición social con la lectura, el niño de primer grado que empieza a leer desea mostrar mayor habilidad de la que en realidad tiene, y el avanzado de cuarto grado no ha superado por completo esa misma ansia de destacarse. En consecuencia, debe protegerse su orgullo y salvar las apariencias al mismo tiempo que se intentará animarlos a elegir un material de lectura adecuado a su nivel.

A medida que aprenden a ir solos a la biblioteca, los niños pasan por un periodo en que eligen impulsivamente cualquier cosa y todo, sin prestar atención a criterios, tales como el interés, la dificultad, el tamaño de las letras o del libro. Se requiere mucha paciencia para lograr que acepten que ciertos libros no son para ellos, mientras que otros sí son adecuados. A menudo la bibliotecaria será más útil que uno de los padres, porque la lucha de los niños con sus padres para demostrar que no son bebés afecta la racionalidad y la elección objetiva en un momento de crisis. Cuando elige con mayor o menor realismo, llega a casa con un paquete de libros que después depositará en una repisa y no los tocará hasta que tenga que devolverlos. Aquí es donde el sentido práctico del adulto debe influir ligeramente. Es tentador recordar al niño que, ya que trajo a casa los libros, más valdría que los leyera; o regañarlo por la inutilidad de ir a la biblioteca si no ha terminado de leer todos los libros que sacó hace dos semanas, o si ni siquiera lo abrió. Pero ir a la biblioteca debe transformarse en un hábito, como la lectura, y a menudo los niños pequeños sólo pueden hacer una cosa a la vez. Por diversas razones, el simple hecho de sentarse solo a leer un libro parece abrumar a algunos de ellos. A los niños no les gusta esforzarse, y leer, todavía en tercer y cuarto grados, puede serles aún más difícil de lo que están dispuestos a reconocer. Ya que la lectura se relaciona mucho con la escuela y las lecciones, aún no han desarrollado el hábito o el gusto de leer solos, y los padres deben ayudarlos a desarrollar esa costumbre.

Por consiguiente, los niños no tienen idea de lo que se pierden cuando se abstienen de los libros al elegir sus actividades recreativas. Pueden enfrascarse en cosas que los entusiasman demasiado para ponerlas de lado, o haber cambiado de opinión acerca de los libros que parecían buenos en la biblioteca, pero que, tras una segunda lectura, no los atraen, o son más difíciles de lo que creyeron. La idea es llevarlos a la biblioteca como primer paso, y esto puede significar que, durante meses, los niños llevarán a casa seis libros con tímido placer y orgullo, para devolverlos con una leve sensación de culpa por no haberlos leído, pero sin sentimientos de pérdida. Entre tanto, los pacientes padres se mantienen cerca. Este estado de cosas finalmente da lugar a una situación en la que los niños siguen insistiendo en traer un gran número de libros, pero en realidad llegan a leer uno, y quizás traen libros gruesos para impresionarse a sí mismos y a los demás, pero leen los delgados para formarse una lista considerable de lectura. Pasan por periodos de un interés especial en la lectura y por otros en que ningún libro les gusta. Seguirán el ejemplo de otros niños y sacarán libros que están "de moda", disfrutándolos algunas veces, otras no. Poco a poco y arduamente, aprenderán para qué sirven, a condición de que los padres no se descorazonen y abandonen sus objetivos finales a causa del tiempo que requiere este proceso.

La caminata hasta la biblioteca debe continuar a pesar de todos los retrocesos porque, si los padres renuncian en este momento al parecer infructuoso, la pérdida puede ser definitiva. Los niños empiezan por jugar a ir a la biblioteca por libros para leer. Para que ese juego se vuelva serio, debe ser respaldado todo lo que sea necesario para que el virus de la lectura surta efecto. Como la televisión ofrece aventura e interés con menos esfuerzo, los niños no logran percibir una necesidad especial en esta etapa inicial de su habilidad. A medida que la costumbre de ir a la biblioteca, que se inicia como tentativa de ser adulto, cambia poco a poco para transformarse en algo significativo, el hábito de disfrutar de los libros debe ser continuamente reforzado. Mientras tanto, en la escuela, el lento proceso de aprendizaje de la técnica de la lectura continúa a un ritmo impredecible.

A medida que los niños crecen, se orientarán hacia los libros de historietas, porque les permiten disfrutar un relato con poco esfuerzo y gran rapidez. Las fotohistorias pueden ser una verdadera ayuda en esta etapa pues incrementan la velocidad de lectura del niño. La lectura de historietas no es mala en sí, aunque se debe evitar que los niños caigan en dos posibilidades negativas: una atañe a los contenidos negativos de algunas tiras cómicas, que se pueden controlar con bastante facilidad a causa de las alternativas que ofrece el gran número de ellas. La otra es el peligro de que no abandonen la caracterización superficial y la rápida acción de las historietas en favor de alguna literatura más seria. Esto puede pasarse por alto si, durante la época en que los niños leen material "rápido", también se les expone con regularidad a una literatura más profunda, leyéndosela. La transición de ese tipo de lectura a los libros seriados conducirá a la literatura si los gustos en vías de maduración del niño se alimentan con obras de calidad durante el largo lapso en que se van fortaleciendo poco a poco sus aptitudes. Los niños expuestos de esta manera empiezan a percibir la diferencia entre las caracterizaciones superficiales de las historietas y de los libros seriados y la profundidad de la literatura; y con el tiempo empiezan a dejar los primeros, o les atribuyen la función de literatura de distracción. El gusto por las cualidades más profundas inherentes a los buenos libros para niños no sólo se desarrolla como consecuencia de aprender a leer. El gusto debe ser cuidadosamente alimentado, fomentado y estimulado en el hogar, hasta que el niño, con una creciente madurez global, sea capaz de hacer la transición según se lo permitan sus habilidades técnicas. El aprendizaje de las habilidades se facilita cuando se ayuda a los niños a pasar por cada etapa del proceso de lectura con fe en ellos mismos y sin compararse con los hermanos o los compañeros de clase. Para los padres, esto significa transmitir al niño la absoluta convicción de que posee lo que se requiere para aprender a leer.

Cuando los niños leen a sus padres, debe ser para compartir la historia y éstos deben darles el placer de hacerlo sin sentir que cada grupo de letras ha de ser una lección de lucha o que es un esfuerzo perdido. Éste se da en todo momento, pero se concentra sobre todo en la escuela. En casa, se subrayan mejor los

placeres de la lectura. La clave es el incentivo, sin presión. Padres e hijos pueden compartir situaciones naturales de lectura a medida que éstas se presentan, como leer la tarjeta enviada por un amigo o un pariente, un mensaje de un familiar o vecino, o un chiste en el periódico. Poner a prueba a los niños constantemente, obligándolos a leer, transforma la lectura en una causa de malestar de la que se librarán en cuanto crezcan un poco más. A los niños mayores se les puede animar a leer a sus hermanos menores libros sencillos, y tanto los pequeños como los mayores podrán ilustrar poesías con las imágenes que percibieron sus sentidos, como en el ejemplo:

El pez adormecido

En el fondo del mar donde los peces duermen
 El agua está fresca
 y el agua es profunda
 Y todos los pececitos mantienen
 abiertos los ojos mientras duermen.²

-Los padres pueden dejar notas a sus hijos tan frecuentemente como sea práctico, recordando escribirlas con claridad, elaborarles crucigramas o resolver juntos los crucigramas de las revistas. Existen juegos en los que se pueden hacer buenas frases a partir de las que están desordenadas; por ejemplo, *vino coche el camino un por*, y se pueden leer recetas para cocinar u hornear. Es adecuado explicar al niño las palabras que no conoce a medida que lee y no hacer que se esfuerce hasta el punto de que no disfrute el cuento. Si un niño no logra leer el 75% de las palabras de un texto de lectura, sin duda alguna éste es demasiado difícil para él. Si se trata del 50%, necesitará una ayuda constante. Por debajo de ese porcentaje de dificultad, se encuentra en un nivel en el que puede leer con cierta velocidad y éxito, a condición de que reciba la ayuda que necesita para lograr la fluidez que desea. A partir de tercer año, existen otras tareas de lectura aparte de leer en voz alta. Definir el tema central del cuento, diferenciar entre las palabras que expresan opinión y las que representan hechos, reconocer que la lectura

² Margaret Wise Brown, *Nibble, Nibble*, Young Scott Books, Nueva York, 1959.

puede servir para diferentes propósitos, apreciar el estilo, éstas tareas se vuelven cada vez más valiosas en el proceso de reforzamiento de la aptitud para la lectura.

Desde luego, existen trucos de apoyo a lo largo del camino. Uno de ellos es, como ya se dijo, la continuidad de las visitas a la biblioteca. Otro es empezar a leer una novela de misterio al niño de ocho o nueve años y luego, en un momento de fascinante suspenso, descubrir que una tarea urgente requiere de nuestra atención, y dejar que el niño descifre por sí solo las palabras, o frustrado se siente a esperar que usted vuelva. Con niños mayores, los padres pueden empezar por leerles un clásico que, aunque tarda en despertar el interés debido a los gustos de los niños actuales, es un relato realmente bueno para ellos. En cuanto la acción da comienzo, los niños pueden continuar solos hasta el momento en que las descripciones u otros pasajes de transición se vuelven tediosos, y entonces los padres pueden volver a ayudar. Ésta es la manera en que hoy en día un niño de once años puede leer una novela como *David Copperfield* y disfrutarla. Entrar al mundo de Dickens es demasiado lento para la mente imaginativa del niño de nuestra época, pero las experiencias de vida que relata Dickens aún son apasionantes.

No es necesario que exista un conflicto entre los clásicos y los no clásicos contemporáneos. Hay excelentes libros actuales que prometen llegar a ser clásicos por su persistente popularidad entre los lectores durante varias generaciones y, en tanto que muchos libros de otras épocas son inadecuados para los niños de nuestros días y por ello están perdiendo popularidad, otros siguen gustando. Elegir un libro para un niño sólo porque es un clásico no garantiza que lo disfrutará un niño en particular. Por ejemplo, niños y niñas difieren y coinciden en cuanto a gustos. Los varones suelen tener preferencias individuales de tema y estilo, y los libros deben ser elegidos en función del niño en particular; algunos serán clásicos, otros, publicaciones más recientes.

LOS PROBLEMAS DE LA LECTURA

La transición de descifrar la lectura ocurre en algún momento cercano al tercer año de esfuerzos de la mayoría de los niños,

aunque los maestros suelen intuir si existen posibles dificultades. Los expertos en lectura con experiencia clínica suelen estar de acuerdo en que si, a pesar de la enseñanza, los niños de más de ocho años no reconocen o deducen las palabras, el caso es lo bastante serio para que se solicite un diagnóstico profesional. A menudo, los indicios adicionales de funcionamiento deficiente son movimientos descoordinados, lenguaje pobre y escasa atención, en general en una combinación de más de uno de estos síntomas.

Las dificultades lectoras en los niños de más de ocho años, si no se originan en ansiedad o presión, a menudo se relacionan con problemas de oído o vista. Son difíciles de diagnosticar y de tratar porque se sabe muy poco de la conexión neurológica que se establece entre lo que se oye y lo que se ve. Katrina de Hirsch, quien trabajó varios años en el Instituto Neurológico del Centro Médico Presbiteriano Columbia, en Nueva York, con jóvenes de rendimiento medio y superior al medio, pero con dificultades de lectura, considera que la integración total del crecimiento del niño, relacionada básicamente con el funcionamiento neurológico, le permite ser o no capaz de tener una aptitud específica para la lectura. Además existe el peligro de que el agobio emocional complique la situación. Pero aunque los maestros experimentados de segundo y tercer grados reconocen cuándo los problemas de un niño requieren más atención de la que pueden brindar ellos mismos, el diagnóstico debe hacerlo un profesional especializado. Los maestros sólo pueden indicar la existencia de un problema, pero no tienen preparación para diagnosticar o tratar las causas menos habituales de las dificultades, y cuando recomiendan que se haga un diagnóstico, su consejo suele ser sensato.

Algunas veces, una simple serie de pruebas psicológicas revelará que lo único que necesita el niño es más ayuda en ciertos aspectos, y esto puede hacerlo el maestro y/o los padres. En otros casos, llega a ser necesario un examen neurológico general para indagar exactamente en dónde se encuentra la inadecuación. Si hay indicios de que se requiere ayuda, los padres deberán cerciorarse de la capacidad de la persona o del centro que aplica las pruebas. Se ha sabido que clínicas e institutos de lectura particulares se aprovechan de

la angustia de los padres para cobrar en exceso o prolongar el "tratamiento".

Por razones no muy claras, los varones suelen asistir a clínicas de lectura más a menudo que las niñas. Es difícil decir si esto se debe a que suelen madurar más lentamente, a que sufren más en escuelas dominadas por mujeres, o a que les es más difícil cumplir con las expectativas que se les imponen. Pero es importante salvaguardar la imagen que los varones tienen de sí mismos, que fácilmente puede ser abatida por un tipo inadecuado de escuela. Por ejemplo, los niños de ocho años escriben garabatos increíblemente desordenados, en contraste muy marcado con un gran número de niñas de la misma edad que tienen una escritura clara y firme. Muy pocos maestros y padres reconocen esta diferencia sexual en la maduración, por lo que humillan innecesariamente a los varones.

LA SITUACIÓN ESCOLAR

Cualquiera que sea el tipo de escuela al que asistan los niños, según sus eternas costumbres, el placer es antes que el deber, y hasta cuando les gusta la escuela hay aspectos rutinarios de la actividad del aprendizaje que hacen que muchos de ellos los eviten. Hacia los nueve años de edad los niños empiezan a interesarse en su aprendizaje. Mucho antes de ese momento, manifiestan un auténtico anhelo por aprender lo que les ofrece el mundo adulto y perciben la importancia del logro y del rendimiento en los ámbitos académicos. Pero hay una brecha entre una pregunta y su respuesta, y a veces es difícil cruzarla. La lucha con lo que no se entiende, la práctica repetitiva de lo que debe volverse automático, el enfrentar ambigüedades y confusión ante lo desconocido disgustan a la par a niños y a adultos; los adultos tienen perspectivas para resolver esto, pero no los niños. Les duelen los ojos cuando tienen que estudiar, les duelen las manos cuando tienen que escribir, les duele el estómago cuando tienen que hacer limpieza después de un trabajo. En la organización escolar tradicional, los padres se sentían obligados a intervenir y ayudar en las tareas escolares. Cuando las calificaciones se vinculan tan estrechamente con el éxito, mu-

chos padres ayudan hasta el grado de hacer la tarea de sus hijos, y muchos otros han ofrecido sobornos por mejores calificaciones. Otros han sentido y manifestado exasperación y un evidente desdén hacia el enfoque de la escuela, comprometiéndose en cierta medida, a regañadientes, con las tareas de los niños.

En la actualidad, para los padres existe la esperanza de que los maestros de las escuelas actuales estén tan interesados en el aprendizaje intrínseco de sus hijos como lo están ellos mismos, y entonces de alguna manera la responsabilidad de los padres disminuye, porque se desea que las tareas no sean ni improcedentes ni obtusas. Pero la relación del niño con la tarea asignada por su maestro aún requiere un tipo particular de relación entre el niño y sus padres, sobre todo cuando la tarea se lleva a casa. En la instrucción, tanto la tradicional como la más libre, los niños necesitan descubrir el porqué de su responsabilidad ante su propio aprendizaje y enfrentar las realidades del trabajo y del trabajo bien hecho. Tienen que recibir la cantidad y el tipo de apoyo que les permitirá hacerse respetar a sí mismos y salvaguardar su autonomía como aprendices. Al final, son los niños quienes deben asumir la responsabilidad de su ortografía, de sus investigaciones en estudios sociales, de sus soluciones a los problemas de matemáticas, o de no olvidar llevar tela para un disfraz. No todos los niños son igualmente capaces en la gama de las diversas destrezas y habilidades necesarias para ser autónomo en las tareas escolares. Las técnicas de lectura, de investigación, la abstracción de generalidades a partir de un testimonio, la concentración sin distraerse, las habilidades de organización y programación están distribuidas de manera desigual. Lo mismo sucede con cualidades como la paciencia, la persistencia y la confianza en sí mismo, y todo esto interviene en la realización de las tareas escolares.

El día en que los padres inscriben a sus hijos en la escuela, cambia el enfoque de sus responsabilidades ante el aprendizaje de sus hijos. En su vida escolar los niños crean relaciones nuevas y especiales con adultos, en las cuales su propio desempeño se vuelve componente básico de la relación. Los maestros ignoran cómo fue el crecimiento previo del niño, sus pesadillas, sus enfermedades, sus gustos alimenticios particulares y sus problemas de higiene. Se relacionan por primera vez con el niño

que tienen ante ellos como la persona que es actualmente, y los niños tienen la libertad de abrirse paso al corazón y a la mente de sus profesores sin el peso de una complicación anterior que dé pie a un prejuicio. La promesa de libertad de ser uno mismo implica la responsabilidad de uno mismo. Es hacia esa responsabilidad, solicitada por el maestro, que el niño debe expandirse y crecer.

Si los padres pueden creer que el esfuerzo de un niño es la línea de comunicación entre él y su maestra, y es el meollo del proceso mismo de la enseñanza-aprendizaje, entonces se preocuparán menos por lo que la maestra piensa de su hijo (¡y de ellos mismos!). Se dedicarán a respaldar el proceso por medio del cual su hijo aprende a trabajar, sin interferir con su autonomía o su necesidad de enfrentarse a la realidad por medio de la evaluación de su maestra.

LA RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES

Los padres pueden ayudar, cerciorándose de que sus hijos entienden lo que deben hacer. Algunas veces hasta el mejor maestro puede ser poco claro, y el niño más brillante puede no haber comprendido perfectamente el significado de una tarea. Los padres ofrecerán su colaboración sugiriendo y localizando fuentes de información que tal vez no sean habituales para los niños, tales como autores, libros y materiales útiles. Ayudarán reforzando —y en algunos casos hasta enseñando— las habilidades para descubrir, por ejemplo, aclarando el uso del catálogo de la biblioteca, del índice y del contenido, o el empleo del directorio amarillo de teléfonos. Pueden asesorar a sus hijos estableciendo horarios para las tareas, el juego y la televisión que minimicen los conflictos provocados por qué hacer primero. Brindarán apoyo moral y estímulo para que persistan, lo vuelvan a intentar, o luchen por comprender y adquirir la destreza. Y pueden compartir el placer del niño por su habilidad y su logro. Pero no deben hacer el trabajo de sus hijos, ni perder de vista la diferencia entre los medios y los fines.

Muy a menudo, tanto la escuela como el hogar tradicionales han valorado más los hábitos de trabajo que el contenido, y en

tales circunstancias los niños siempre han sabido que un trabajo limpio, dividido adecuadamente en párrafos puede muy bien ocultar las inadecuaciones del pensamiento. La comprensión y la búsqueda del significado son los distintivos de quien aprende. Aunque no es necesario abandonar los buenos hábitos de trabajo en favor de la comprensión, no por ello deben ser considerados el objetivo principal de la enseñanza. Durante los años intermedios de la niñez, los padres deben reforzar siempre en sus hijos la capacidad de pensar claramente, y fomentar los hábitos de trabajo y de orden, como aliados de un pensamiento claro y de una buena comunicación, pero no más que eso.

XV. ADEMÁS DEL HOGAR, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

CALIFICACIONES Y ENTREVISTAS

CUANDO un niño parte a la escuela, va solo. Su vida escolar es ahora una existencia por separado y, tradicionalmente, hay un contacto mínimo entre sus padres y sus maestros. Los padres deseosos de saber cómo van sus hijos, se han visto reducidos al estéril "¿Qué hiciste hoy en el colegio?", que suele producir respuestas vagas y poco satisfactorias. Cuando los padres eran llamados a la escuela, era porque había problemas. El niño se portaba mal o no aprendía. Si los padres no eran llamados, podía suponerse que todo iba bien. Cuando la boleta de calificaciones llegaba, era una confirmación o una decepción, y se hacía que el niño se sintiera orgulloso o avergonzado.

Hemos llegado a reconocer que un grupo de calificaciones numéricas o con letras no nos indica bastante. Las puntuaciones del CI y los resultados de las pruebas nos indican poco de la motivación del niño, de sus actitudes hacia el éxito y el fracaso, de los criterios impuestos o repudiados por ellos mismos, de sus sentimientos hacia la autoridad, la competencia, la posición y la condición entre sus compañeros, de sus intereses particulares, de su resistencia al aprendizaje, de sus temores. Sin embargo, todo influye en su aprendizaje. A menudo, son más importantes que su nivel de calificaciones o sus puntuaciones en las pruebas, aun cuando el interés se concentra en el proceso académico. Los informes limitados a las calificaciones producen el efecto de colocar a la escuela en la posición de árbitro infalible entre lo correcto y lo erróneo, lo que delega a los padres toda la responsabilidad de hacer algo con el niño "descarriado". Las calificaciones y las puntuaciones deben dar lugar a entrevistas, o por lo menos complementarse con éstas, para evaluar el progreso del niño en la escuela y en el hogar, con mayor profundidad de lo que solamente lo permiten calificaciones y puntuaciones.

Las entrevistas, en su sentido educativo más verdadero y valioso para el niño, se elaboran con base en una serie de premisas implícitas: que el hogar y la escuela comparten la mayor parte del tiempo de crianza de un niño; que tanto el hogar como la escuela están profundamente obligados con él; que cada cual a su manera única lo afecta. En este grupo de premisas puede basarse la participación continua en las perspectivas que unifican para el niño las experiencias positivas que se le ofrecen en ambos lugares. Las entrevistas con este objeto deben iniciarse antes de que haya algún indicio de problema. Existen como cosa común para todos los padres y dejan abierto el camino para un intercambio continuo de interés mutuo que, en caso de problemas, permitirá que el hogar y la escuela aborden juntos las causas, sin culpa o recriminación de ningún lado. Cuando existe esta relación, los padres comprenden mejor los objetivos de la escuela, y ésta entiende mejor a los niños, lo que da lugar a la posibilidad de compartir el análisis de un cambio, si llegara a ser necesario. Cuando no existe la reciprocidad, y la escuela no reconoce su responsabilidad de iniciar dichas relaciones, los padres deben hacerlo por el mejor interés de sus hijos.

Al desarrollar las relaciones de colaboración, tan esenciales para los niños, tanto padres como maestros se enfrentan a la tarea de definir sus responsabilidades directas ante la educación y el bienestar de los niños. Ambos deben reconocer también los sentimientos con los que se abordan el uno al otro; sentimientos que a menudo eclipsan su común interés.

Los padres no ceden a sus hijos a extraños sin mayor trámite. Esperan con incertidumbre una expresión de comprensión e interés en sus hijos, tan genuina como la de ellos. Están sujetos a sentimientos ambivalentes de confianza y de competitividad hacia el maestro al que su hijo quiere, y a sentimientos de resentimiento e ira cuando el niño sufre en sus manos. Tienen grandes expectativas para sus hijos y se esfuerzan por soportar los fracasos de éstos. Los padres hacen una enorme inversión en sus hijos y desean para ellos lo mejor de todo.

Al mismo tiempo, los padres también son ex alumnos. Todos los sentimientos que tuvieron hacia la escuela y los profesores pueden influir sobre su percepción de la escuela y de los maestros de sus hijos. Algunos tienen tanto miedo como sus hijos a

los profesores. Otros mantienen asustado al maestro. Otros más son cínicos y consideran que los maestros son oportunistas, perezosos, maleducados o indiferentes. Algunos se consideran tan buenos, o mejores, que los maestros, y otros les agradecen ser amables y útiles, o firmes y claros.

¿Y los maestros? Cada grupo de jóvenes maestros que se gradúa teme a los padres. Están seguros de no saberse todas las respuestas. Les preocupa que los padres los encuentren inadecuados, de no poder contener a los padres agresivos, de ser considerados ellos mismos como niños. Pero, a medida que adquieren seguridad en la enseñanza, muchos llegan a poder brindar confianza, ayuda e instrucción con toda su capacidad.

Entre las mujeres que vuelven a la docencia después de años dedicadas a ser madres, a menudo hay un reconocimiento compasivo de la manera en que los padres dependen de las evaluaciones que los maestros hacen de sus hijos. Pero hay maestros de mayor edad que aún conservan algunas de sus primeras sensaciones de temor y que reaccionan a la defensiva ante los padres. Por desgracia, en el actual clima de crítica de las escuelas, todos los maestros se han puesto a la defensiva. Llevan a cuestas todos los males de la sociedad, además del peso de la culpa por los antecedentes históricos de la práctica educativa que alguna vez fueron asumidos por toda la comunidad. Sin embargo, al igual que los padres, son ciudadanos de un país en transición; también padecen "al sistema" y asimismo les preocupa el futuro. Cualquier satisfacción que logran en su vida laboral depende por completo del triunfo de los niños, y cuando esto se cuestiona, o no lo logran, se sienten frustrados e inseguros. Es rara la escuela que se preocupa por los sentimientos de los maestros respecto a ellos mismos y a su trabajo, y sería muy optimista creer que puedan interesarse en los sentimientos de los padres y de los niños cuando ellos mismos no reciben la misma consideración por parte de los administradores y de la comunidad.

Sin embargo, ninguna escuela puede trabajar bien con los niños si padres y maestros no actúan de común acuerdo en pro de sus mejores intereses. Los padres tienen el derecho a comprender lo que sucede con sus hijos en la escuela, y los maestros tienen la responsabilidad de compartir esa información sin

prejuicios. Por la misma razón, los maestros pueden hacer mejores planes para un niño cuanto más sepan de él, lo que a veces significa conocer los factores que lo afectan en su hogar. Aun cuando ambos aprueban la misma filosofía y práctica, es posible que no sea fácil para padres y maestros llegar a un acuerdo común. Los padres y el maestro pueden tener el mismo nivel de madurez o uno diferente; pueden o no ser igualmente competentes en el rendimiento de sus respectivas tareas enfocadas al niño. Cualquiera de ellos puede estar enfrentándose a problemas personales. Cualquiera puede ser apocado, tímido, insolente, engreído o ansioso. Sin embargo deben comunicarse, porque comparten al mismo niño.

Dicha comunicación, que sólo puede ser en interés del niño, no es posible sin confianza mutua entre padres y maestro. Si al menos cada quien puede aceptar las esperanzas que el otro tiene cifradas en el niño, entonces sus diferencias, si las hay, no tendrán tanta importancia. Sólo cuando un maestro o uno de los padres es insolente y el otro no, o cuando ambos son terca-mente egocéntricos y defensivos, no es posible encontrar un terreno común. Parte de la preparación profesional del maestro (lo que no es en ese momento) debe consistir en comprender la naturaleza de esta relación.

Las entrevistas entre padres y maestro deben ser asequibles, abiertas y tan frecuentes como cualquiera de ellos lo considere necesario. Los padres han de poder visitar con toda libertad la escuela de sus hijos, aunque, cuando lo hagan, respetarán la responsabilidad del maestro hacia el niño y no distraerán su atención. A su vez, es necesario que los maestros reconozcan que el compromiso de los padres con su hijo va más allá en el tiempo y en la intensidad que el de ellos y que no tienen por qué sentirse amenazados por dichas visitas. Los padres desean ver a su hijo en una situación externa al hogar; observar sus altas y bajas en el proceso de aprendizaje como las percibe el maestro, para ser más capaces de guiar a sus hijos en casa. Si la escuela es reconocida por ambos, padres y maestro, como una situación *de trabajo*, ninguno esperará que se le brinde compañía todo el tiempo, y se podrá evaluar mejor lo que sucede con los niños.

Muchas escuelas a lo largo de Estados Unidos de América trabajan bien con los padres. Es más difícil en las escuelas de

las grandes ciudades, donde la estructura burocrática en proporción al tamaño retarda todo tipo de relación interpersonal. Pero no es imposible, y lo que al final permite que funcione el intercambio padres-colegio es el hecho de que tanto padres como maestros se sientan cómodos de tener un aliado con quien compartir la responsabilidad del niño con el que ambos están comprometidos.

LOS PADRES Y EL SECTOR PÚBLICO

La relación individual entre los padres y los maestros de sus hijos puede darse en cualquier tipo de escuela, pública o privada, tradicional o moderna. Pero, en tanto que las entrevistas ponen a los padres en contacto con las experiencias escolares individuales de sus hijos, no les dan los medios de influir en la política y la práctica escolares generales, si llegara a darse el caso de que sintieran que deben hacerlo.

Los padres desean y deben tener influencia en las escuelas, misma que determine cómo y qué aprenderán sus hijos. Cuando tienen los medios de pagar una escuela privada, suelen seleccionar aquella que está de acuerdo con sus propias opiniones y aspiraciones, una cuyo personal comparte conceptos y ofrece teóricamente una unidad en torno a objetivos comunes. En estos días de transición, muchas escuelas privadas modifican lo mismo que sostuvieron por mucho tiempo, y entonces los padres deben cambiar de escuela o no, según lo decidan. Cuando los padres optan por crear sus propias escuelas, buscan padres y maestros de su misma mentalidad, y pasan por el proceso normal de descubrirse unos a otros más a fondo. Esto conduce, ya sea a una fuerte identificación de grupo en torno a la nueva escuela, o a una desilusión y una escuela frustrada. En ambos tipos de selección, el espejismo de la elección está presente, aunque la política escolar como la aplica el personal docente no satisfaga en ningún caso la concepción de cada padre de lo que debería ser íntegramente la política.

Siempre ha habido escuelas privadas e independientes, y debe seguir habiéndolas. Pero ya no son un oasis para el niño hasta ahora favorecido. El crimen, la violencia, la enajenación, el desaliento y el cinismo existen en todas partes, y ningún niño

está a salvo de ellos. Al respecto, quizá pueda aprenderse una lección del error que cometieron los padres de clase media al no prestar atención al dolor de los padres de las barriadas, quienes lloraron en silencio durante años mientras sus hijos eran destruidos por las drogas. El vendedor de drogas está en el patio de recreo del niño de clase media, y entonces, por fin, la alarma está sonando. Habría sido más prudente interesarse en el bienestar de todos los niños, como medida de protección al niño como individuo. La mayoría de los niños se encuentran en nuestras escuelas públicas. Si no hacemos de ellas lugares seguros, sanos y felices para todos, es probable que el puñado que de momento ha sido protegido de las desigualdades, al final no lo haya sido. Los niños de las escuelas cuidadosamente seleccionadas ya han sido asaltados por dinero, o abordados para ofrecerles drogas, por niños de su propia escuela o de otras.

La salud de la nación depende del vigor de sus instituciones públicas, y las escuelas públicas sobre todo son las que deben ponerse a la altura de los desafíos contemporáneos. Ése es el tipo de realidad a la que nos enfrentamos hoy; por tanto, todos los padres deben encarar la tarea de transformar las escuelas públicas en lugares en donde los niños puedan formarse y aprender bien. Es una lástima que las invitaciones a una elección completamente individual de la escuela que produciría la fragmentación de las escuelas públicas convenza tanto a las ambiciones (que distan mucho de ser idealistas) de quienes reducen el presupuesto, cuando el romanticismo y el cinismo se encuentran en un terreno común. Pero, a pesar de las críticas y de los ataques contra las escuelas, es poco probable que el país en conjunto abandone su lealtad a la educación pública y gratuita como institución de un ideal democrático. Cuando las escuelas públicas funcionan, actúan para reunir niños de todas las clases, razas y religiones al amparo de principios democráticos comúnmente aceptados. El hecho de que no siempre funcionen es un reflejo de las metas y prioridades sociales no reconocidas pero ciertas, a pesar de su aparente acuerdo con el bienestar común y los principios democráticos. Sin embargo, éstos son los hechos fundamentales que deberían unir a padres y maestros en una lucha común.

Mientras los padres de niños de las escuelas públicas de algunas comunidades han intentado llevar a cabo un cambio en sus situaciones locales, en general no han sido bastante conscientes de su fuerza para superar la estructura burocrática que reprime la participación de los maestros, así como la suya propia, en la elaboración de las medidas políticas. Sin embargo, padres y maestros son los dos grupos más directamente afectados. La época exige una alianza de padres y maestros para equilibrar la toma de decisiones de las autoridades encargadas de las oficinas en las escuelas públicas, que por lo general están muy lejos de los niños. No menos importante es la batalla para modificar la escasa propiedad del financiamiento a las escuelas en la planificación realizada por los cuerpos legislativos que controlan los fondos públicos. El estado de salud y moralidad de cualquier nación puede estimarse por el trato a sus niños, y Estados Unidos de América, como nación rica, les ha dado un trato mezquino. Los padres deben dar su apoyo a presupuestos escolares realistas. Los maestros tienen derecho a cobrar sueldos en relación con sus requerimientos como profesionales. Los niños tienen derecho a un tamaño de grupo en el que no se pierdan. Las escuelas requieren instalaciones físicas y servicios que hagan la vida constructiva y llevadera para los niños y sus maestros. El porcentaje del presupuesto nacional destinado a estas prioridades no es representativo de la riqueza estadounidense. Aún peor: aunque se destinó dinero a la educación, como en años recientes, la intención era política y la exigencia de resultados rápidos y fáciles provocó una mayor explotación de los niños.

Los padres deberían participar en la formulación de los planes en el largo plazo de su escuela y participar, o por lo menos informarse de él, acerca del razonamiento que fundamenta las principales elecciones y decisiones de las escuelas para aplicar sus programas. Pero esa participación sólo puede ser tan grande como sea compatible con el grado en que se requieren competencia y experiencia profesionales para que la escuela sea el entorno óptimo para el aprendizaje. Es absurdo que los padres nieguen el conocimiento profesional y la experiencia de los maestros, así como es falta de perspicacia que los maestros rechacen la experiencia y el conocimiento vivencial de los pa-

dres. Trabajando juntos, pueden actuar como una fuerza que configure los factores sociales, políticos y legislativos que repercuten en todas las comunidades locales, aun cuando pongan en práctica las realidades específicas de la escuela y de la interacción familiar. Si el entorno escolar provee a los niños de un entorno sano, entonces también lo hará en el nivel de los adultos. Esto significa que debe organizarse de tal manera que los canales de comunicación estén abiertos entre profesores, asesores, personal de sanidad de la escuela, y con las familias, las instalaciones recreativas y las organizaciones de servicio de la comunidad extraescolar.

Una vez unidos en beneficio de los niños, los padres podrán volver su atención hacia otras dos influencias globales que deben resolverse para todos los niños, o que los hacen sentirse impotentes cuando se trata de sus propios hijos. Nos referimos al derecho que tienen los niños a un espacio para jugar y a la responsabilidad de la televisión respecto al equilibrio y a la cordura de sus transmisiones para niños.

EL DERECHO DE LOS NIÑOS A JUGAR

A los niños se les exige que alcancen capacidades, en términos adultos, de manera tan abrumadora que algo de su desarrollo se pierde sin remedio. Los niños necesitan probarse a sí mismos y suelen crecer familiarizados con el mundo en sus propios términos por medio de experiencias aparte de su necesidad de dirección y guía por parte de los adultos. Hay pocas oportunidades de una exploración y experimentación legítima en el artificial mundo exterior de los suburbios o en los campos deportivos de concreto de la ciudad. Ninguno ofrece muchas oportunidades a los niños de lograr la profunda convicción de ser competentes como resultado de triunfar sobre los desafíos que ellos mismos escogieron. El impulso a las escuelas que permiten acción y movimiento se ha iniciado, pero aún es cierto que la urbanización en gran escala ha provocado una disminución sostenida del número de lugares en donde los niños podrían jugar por su cuenta aun si dispusieran de horas para hacerlo. Sin embargo, el juego es un derecho propio de la niñez, y

los padres deben tomar la iniciativa de proteger los derechos de sus hijos al tiempo y al espacio en el que pueden jugar con imaginación y libertad, del modo necesario para su maduración. Esto significa no sólo espacio y tiempo libre en casa y programas de estudio orientados a la acción en la escuela, sino acciones por parte de los padres para obligar a las comunidades a asignar terrenos a sus hijos. Cuanto más populosas se vuelven las ciudades, más grave es el problema del juego de los niños. El espacio que se les asigne debe ser del tipo que permita el desafío y la exploración, la manipulación de materiales y todo tipo de construcción independiente. Puede ser que esto no aporte ganancias mensurables, pero la pérdida de la salud física y mental de los niños cuando *no* juegan es algo que por desgracia podemos ver con bastante claridad cuando carecen del lugar apropiado.

El juego de la niñez es un baluarte de la salud mental. Dentro de su estructura autoimpuesta, los niños crean y resuelven desafíos y conflictos de naturaleza física, intelectual y social. Su mayor capacidad emocional, a medida que adquieren dominio sobre sí mismos en estos campos, les permite un importante crecimiento interior a lo largo de los años intermedios de la niñez. Tipos muy diferentes de competencias son igual de satisfactorios para los niños para quienes un tipo de aprendizaje no tiene todavía más importancia que otro.

El análisis de los juegos que los niños practican durante este periodo revela el sorprendente alcance de sus esfuerzos. Empezando por una necesidad primordial de ser físicamente capaces y diestros, juegan a trepar, saltar, brincar, patinar, nadar, andar en bicicleta; juegos con cuerdas, juegos con pelota y muchos otros por medio de los cuales se prueban a sí mismos y equiparan su habilidad con la de los demás. Miden su esfuerzo comparándose con los mayores en busca de modelos y con los más pequeños para evaluar su progreso. Su necesidad de todo tipo de capacidades físicas es tan profunda que los Opie, en su estudio de los juegos de niños, clasificaron algunos que los niños aprenden unos de otros a lo largo de generaciones como "competencias para las que se necesita sobre todo fuerza", "competencias que requieren temple y habilidad", "competencias que exigen constancia", "juegos en que las cualidades

más importantes son la fuerza física y el aguante", y "juegos en que los jugadores se inducen unos a otros a mostrar su temple".¹

Algunas de estas pruebas físicas son individuales, y la meta es la coordinación muscular. Pero gran parte ocurre en grupos, y entonces también se abordan los problemas de colaboración y de competencia constructiva. Por medio de juegos como "la pata coja", "las escondidillas", "la rayuela", "el burro castigado" y muchos otros, los niños aprenden a colaborar y a competir dentro de un marco social de reglas y de tiempo. El juego de los niños, no organizado ni supervisado por adultos, les permite ser inventivos, usar su iniciativa e imaginación, ser creadores y sociales. Sin la evaluación adulta y la gratificación extrínseca, y a su verdadero ritmo, exploran, experimentan, ponen a prueba, se equivocan y lo vuelven a intentar. Aprenden en muchos campos diversos sin otra amenaza sobre sus cabezas que la estimación propia y la de sus compañeros por sus logros. Esto es serio, pero no carece de equilibrio. Siempre hay la posibilidad de volver a intentar y de practicar un poco más. Porque en el juego no existe el "quedarse atrás".

El mismo tipo de prueba y desarrollo de sí mismo que se da en los ámbitos físico y social aparece también en el intelectual. Los antiguos sustitutos de *Fantasma* y *Geografía* son juegos que requieren un conocimiento específico. Los juegos de naipes a los que los niños juegan gustosos durante horas requieren y fortalecen la pericia aritmética. Por medio de juegos de azar, como el *¿Quién fue?* y el *Monopolio*, los niños aprenden estrategias así como habilidades de cálculo. Les encanta todo desafío a su memoria, ingenio e imaginación a medida que agudizan la mente para adivinar con base en claves ocultas. Los juegos como *La cafetera* y *Las veinte preguntas* refuerzan la agudeza del pensamiento abstracto. Las colecciones de piedras, mariposas y modelos de coches les dan la experiencia de organizar, etiquetar y clasificar.

A lo largo de los siglos los niños se han ayudado entre sí de esta manera, lo que es un homenaje al instinto natural de aprender, característica tan básica de la niñez. El equilibrio emocional resultante del juego constructivo que incluye cuerpo, men-

¹ Peter e Iona Opie, *Children's Games in Streets and Playground*, Oxford University Press, Londres, 1969.

te y psique explica por qué los adultos recuerdan ese periodo de sus vidas con tanta nostalgia. Pero los niños actuales están siendo lentamente comprimidos a una existencia en gran medida pasiva. Se sientan en la escuela, se sientan ante la televisión o para hacer sus tareas después de la escuela, durante sus lecciones de música, arte, manualidades, religión y lenguas extranjeras. Cuando juegan es a menudo bajo la supervisión y las reglas de adultos.

La oportunidad de un aprendizaje autónomo se debe salvar para ésta y las futuras generaciones de niños. El hecho de que la propensión natural al aprendizaje por medio del juego no haya sido bien utilizada por los adultos como guía de la enseñanza de los niños es más grave que nunca. Una de las razones es que la tecnología en la educación promete ser el instrumento para anular aún más la iniciativa personal si se la sigue utilizando para las limitadas metas tradicionales. Otra razón es que el espacio para jugar se reduce cada vez más, conforme todos los terrenos ceden su lugar a construcciones y carreteras. Los padres deben reconocer su responsabilidad ante las necesidades básicas de los niños y tomar medidas en las escuelas y en la comunidad para garantizar su satisfacción. No será una tarea fácil, pero debe hacerse.

EL IMPACTO DE LA TELEVISIÓN

No se puede analizar la amenaza al juego independiente de los niños sin considerar también los aspectos negativos de la televisión, la cual, en gran medida, ha reemplazado al juego. Empieza a evidenciarse que la televisión, al igual que los antibióticos milagrosos y el DDT, tiene efectos colaterales ocultos que sólo previeron las Casandras,* pero a los cuales por fin debemos prestar atención. La queja más común ha sido contra la programación en que la violencia tiene un lugar preponderante, o en la cual se presentan interrelacionados el sexo y la violencia, ha-

* Casandras. Por analogía se refiere a profetas o adivinos. Casandra es un personaje mitológico a quien Apolo le concedió el don de la profecía. Sin embargo, por su ingratitud, Apolo la castigó, haciendo que nadie creyera en sus predicciones.

ciendo que para los niños el mundo de los adultos parezca ser tan violento en la realidad como lo es en sus fantasías más exageradas. Este enfoque, sin un contrapeso suficiente de reacciones humanas no sádicas, explica una distorsión imperdonable en cuanto a la percepción de la realidad que tienen los niños. Ya en 1960, Selma Fraiberg advertía en términos enérgicos acerca de las consecuencias de la excesiva exposición a la violencia en los medios de comunicación masivos:

Aunque todos los niños pequeños manifiestan placer ante la destrucción y la violencia, consideramos en nuestra sociedad —y en todas las sociedades civilizadas— que estos impulsos agresivos y destructivos deben alterarse de manera radical a fin de que sobrevivan los valores civilizados...

En el ser humano civilizado esperamos ver disgusto y repugnancia ante el sadismo [...] Esto [...] es absolutamente necesario para la supervivencia de los valores humanos y hoy día, podemos agregar, es absolutamente imperativo para la supervivencia de la especie humana...

El peligro para nuestros niños es patente. El niño cuyos sentidos son diariamente colmados de imágenes y sonidos de brutalidad está en peligro de perder la capacidad de manifestar repugnancia ante la brutalidad.²

Los niños pequeños aceptan el fenómeno de la excesiva violencia como un hecho normal, al igual que las drogas. Cualquiera puede conjeturar la relación que esto tiene con la creciente incidencia de niños que consumen tranquilizantes o drogas. Aunque la televisión no es la responsable única, ha desempeñado un papel importante al exagerar la existencia del sadismo en la experiencia humana.

También Selma Fraiberg dice al respecto:

Los medios masivos no crearon el apetito de la violencia, sólo lo descubrieron y derrocharon sus talentos para incrementar el mercado de la violencia. Y descubrieron que uno de los grupos de consumo constante y más leal es el de los niños. No los motiva el deseo de corromper a los jóvenes; su único motivo es crear un mercado

² Selma Fraiberg, "The Mass Media: New Schoolhouse for Children", *Child Study*, 1960.

para un alimento en el desayuno o un refresco [...] Si el niño promedio pasa sólo tres horas por día ante la pantalla de televisión, tendremos que admitir que una parte considerable de su educación está en manos de los fabricantes de alimentos para el desayuno, su guión y los escritores publicitarios [...] Algunos de los objetivos educativos de los medios de comunicación se oponen directamente a los objetivos educativos que nuestra sociedad tiene para los niños.³

La programación televisiva para niños no necesita ser melosa o insípida a fin de dar a la violencia su equilibrio adecuado en el esquema de las cosas. La agresividad tiene un lugar legítimo en los cuentos para niños, cuando su presencia es lógica en la narrativa. Como es parte de la vida, también es parte de la literatura. Pero como cosa interminable por el puro placer de la excitación y de la sensación que permiten las historias cuyas tramas son pretextos para la muerte, la tortura y casi nada más, no es sano para los niños pequeños. Todavía no familiarizados con la historia total de la respuesta humana, se les engaña cuando se les muestra la perversión antes de que hayan aprendido a fondo lo que es sano.

En cierta manera es todavía grave la agresión de la televisión a los niños, la cual ya hemos analizado que los seduce en pro de una economía de consumo antes de que tengan la edad suficiente para que su juicio y su experiencia les ayuden a elegir. Es sorprendente que, aunque los patrocinadores comerciales de la industria televisiva se han frotado las manos ante el "mercado infantil", los padres no lo hayan combatido con energía. Se sienten divididos entre las amonestaciones del dentista de que los niños no deben comer demasiada azúcar y las demandas de éstos por los cereales azucarados que les ofrecen los anuncios. Se han sentido culpables al decir "no" a las interminables peticiones de sus hijos de que les compren lo que sugieren los programas infantiles, y han tenido que ver la tristeza de los niños cuando, habiéndose rendido los padres, las compras resultaron inútiles.

Todo el mundo ha "caído en la trampa", pero sólo a últimas fechas los efectos sobre los niños han provocado por fin cierta alarma pública. Por ejemplo, un artículo acerca de la televisión

³ *Ibid.*

para niños, publicado en *The New York Times*, el 27 de diciembre de 1970, incluía la siguiente afirmación: "No debe sorprender que los niños, que habrán estado expuestos a 350 000 comerciales cuando terminen la preparatoria, crezcan desconfiando de una sociedad que sistemáticamente miente para sacar provecho". El mismo artículo continuaba documentando el hecho de que algunos programas son tan indiferentes a todo, salvo a la "venta", que ignoran las directrices de las normas de seguridad para la radiación, solicitando a los niños que se acerquen a la pantalla, mientras otros estimulan la vanidad, la codicia, la competitividad y toda la gama de los sentimientos más bajos para fomentar el apetito de lo que se vende.

El 2 de julio de 1971, un informe acerca de una encuesta de los programas infantiles en 16 países, publicado en *The New York Times*, concluía que "en los programas para niños de las cadenas estadounidenses se manifestaba un alto grado de comercialización y un bajo nivel de contenido informativo, comparados con los de otros países", y también descubrió que hay más anuncios en los programas estadounidenses para niños que en los vespertinos para adultos (doble número de anuncios que en ningún otro país encuestado), y una propaganda comercial indistinta para niños de dos a doce años de edad.

La televisión ha ejercido otro tipo de influencia, que cae en una categoría por completo diferente, más relacionada con el medio mismo que con el mensaje. Lo describe un artículo dirigido a los maestros preocupados por el creciente distanciamiento entre ellos y sus alumnos de preparatoria, fenómeno que también se presenta en el nivel universitario.

Estamos experimentando a los niños de la generación del multimedia. El suyo es un mundo de imágenes, más que de frases. El suyo es un mundo de símbolos no verbales, más que de palabras. Quienes nacieron antes de la época de los medios electrónicos vislumbraban brevemente las imágenes de las películas. Desde luego, la televisión no desempeñó un papel importante durante los años de nuestro crecimiento. Ahora estamos experimentando a la primera generación de multimedia, generación que ha sido bombardeada con las imágenes más bellas y las más grotescas que el hombre haya creado para sí mismo [...] Esta generación... llegó al colegio consciente y armada de imágenes. Fue a la escuela con imágenes de

acción, de creatividad, de destrucción. Fue a la escuela y le dimos, y seguimos dándole, lo que comprendemos mejor. Le damos palabras, lo que se origina en nuestras tradiciones: "En el principio fue el Verbo [...] Entonces, escribamos, entonces, hagamos". Parece-mos estar en desacuerdo con esta generación en el nivel más básico.⁴

La diferencia en las respuestas pensadas que resultan de la dependencia de la palabra oral o escrita, en comparación con la dependencia de las imágenes visuales, es tan destructora de la educación aún arraigada en los libros que se impone aquí un breve análisis.

La imagen visual en movimiento es una respuesta oportuna a la necesidad de comprender la creciente complejidad de la vida y sus múltiples relaciones de causa efecto. Una película puede llevar a la mente más allá de una percepción literal y limitada de la realidad al presentar un extenso panorama de muchos factores a la vez. El ritmo puede acelerarse, se acortan las distancias, y se puede oír simultáneamente a dos o más personas. Al tener en cuenta el enfoque en la comparación y la intermediación de la síntesis, la película abre al espectador nuevas dimensiones de pensamiento. Es una forma inevitable y apropiada de comunicación para enfrentarse al ritmo del cambio, al cual está sometido el hombre en virtud de su tecnología.

En cambio, la palabra, sobre todo la impresa, tiene un ritmo más lento, sus imágenes aparecen paso a paso en la mente del lector, y no ante sus ojos. Pero esa velocidad más pausada le permite detenerse y reflexionar, cuestionar y pensar, releer y aclarar, a medida que responde a las ideas contenidas en lo impreso. Con la televisión, la totalidad inmediata de la imagen visual en un flujo continuo de simultaneidad puede ser emocionante y estimulante. Pero la rápida sucesión de emoción y estímulo deja poco tiempo para pensar, y casi ninguno para sentir profundamente.

Debe decirse que la lucha por lograr profundidad en las películas sin duda continúa, y es posible que las nuevas generaciones se adapten al creciente ritmo de la exposición a la experien-

⁴ Berman Leonard, "Rationale for a New Humanities", *The Humanities Journal*, National Association for Humanities Education, noviembre de 1970, pp. 20 y 21.

cia. Pero la pérdida de tiempo para la reflexión y la reacción se ha vuelto una faceta perturbadora de nuestras vidas. En todos los niveles de funcionamiento, la toma de decisiones se ha visto forzada a la superficialidad, a medida que la prisa y los límites de tiempo puestos por el funcionamiento tecnológico rigen nuestras vidas. Puede ser que, con el tiempo, padres e hijos vuelvan a encontrarse con estilos de comunicación comunes arraigados en una misma experiencia de los medios visuales. Pero todavía nos encontramos en la etapa de transición, cuando la mente humana, capaz tanto de profundizar como de enzancharse, no se adapta bien al ritmo impuesto por la tecnología basada en el enzanchamiento pero no en la profundidad. Ni siquiera los padres jóvenes experimentaron la total inundación de imágenes que forma parte tan grande de la vida de sus hijos.

Esta consecuencia particular de una época de imágenes descrita por Berman se trata aquí con el fin de alertar a los padres sobre los posibles efectos del exceso de mirar televisión sobre la lectura de los niños. En sus principales pretensiones de instrucción, hay una marcada renuencia a utilizar el modo lineal de aprender, de ritmo más lento. Por consiguiente, debemos preguntarnos si el precio que pagamos en superficialidad es realmente necesario para los crecientes horizontes abiertos por el mundo de las imágenes, o si podemos tener lo mejor de ambos: utilizar la palabra y la imagen para conseguir profundidad y vastedad sin que una perjudique a la otra. Si elegimos este último camino, entonces el papel de los padres, en relación con la televisión y la lectura, se vuelve crucial para los niños porque los propagandistas de los medios masivos como existen ahora, de gratificación y sensación inmediata, son tan poderosos que la institución educativa de la escuela no puede enfrentarse sola a sus efectos adversos. Debe haber, por parte de los padres, una participación deliberada, o bien una acción combinada entre padres y escuelas para corregir el desequilibrio.

Son pocos los padres que permitirían que sus hijos dependieran de la imagen visual como único modo de aprendizaje. Los padres desean que sus hijos lean, lean bien y sientan placer por la lectura. Pero las circunstancias actuales en que sus hijos desarrollan su capacidad lectora son extrañas, no sólo porque la televisión es un competidor, aunque no tiene que serlo, sino

porque todo el país se movilizó para presionar a los niños a obtener logros académicos cada vez más tempranos, haciendo de la lectura una carga, no una fuente de satisfacción. La ansiedad provocada en los padres, los maestros y los niños es tan fuerte que bloquea el progreso de la lectura. En combinación con la orientación a las imágenes, está costando a los niños la pérdida de un importante instrumento para el aprendizaje profundo.

Es necesario reconocer que la televisión fue una bendición para las madres ocupadas, pero el costo de esta "cuidadora de niños" eléctrica y no seleccionada es excesivo en las condiciones actuales.

Sólo los padres pueden proteger a sus hijos de los codiciosos, cínicos e ignorantes que interrumpen en la vida de los niños, con total indiferencia a sus necesidades. Los padres pueden tomar tres medidas positivas para contrarrestar la interminable exposición a la violencia, al sexo con violencia y la continua seducción de sus hijos como indefensas bases de la economía. Pueden aplicar una estricta censura a lo que sus hijos ven cuando ellos mismos no están presentes; pueden enseñar a sus hijos a ser espectadores críticos, sobre todo de los anuncios; y pueden empezar a abordar la gran tarea de cambiar la programación ofrecida a sus hijos. Las dos primeras medidas implican un estudio cuidadoso de lo que son en realidad las "ofertas", lo cual implica pasar mucho tiempo viendo los programas para percibir su tono y mensaje básico. Es tiempo bien invertido, porque sólo cuando los padres analicen los programas podrán determinar si el mensaje proyectado es el que desean que reciban sus hijos. Si no se puede evitar que los niños vean algunos programas de televisión inapropiados (pues a veces es inevitable), por lo menos podrán verlos con ellos, de manera que les puedan proporcionar aclaraciones, certezas, etcétera.

Y en cuanto a la tercera, los padres tendrán que participar en el cabildeo y la acción indispensables para llevar a cabo los cambios pertinentes para el bienestar de sus hijos. Ya existen algunas organizaciones de padres y de otros ciudadanos dedicadas a modificar la naturaleza de la televisión para niños, tales como *Action for Children's Television Group* (ACT), iniciado por cuatro madres en Newton, Massachusetts; el *National Citizens*

Committee on Broadcasting, y el *Citizen's Communication Center* en Washington, D.C. Estos organismos deben ser apoyados por todos los interesados en la salud mental de los niños.

CAMBIANDO LAS ESCUELAS

Concluyamos con una exposición de lo que permitiría que la escuela fuera satisfactoria para los niños.

La escuela y la sociedad están entrelazadas, y en nuestra opinión los principales dilemas de la sociedad ya no son los complejos problemas científicos sino los de valores. En un mundo, una familia y una escuela en vías de cambio, debemos ayudar a los niños a sentirse a salvo, afirmando los valores que consideramos perdurables, aun cuando les enseñemos a estar abiertos al conocimiento que puede cambiar las formas. El desengaño prematuro causado por adultos titubeantes y no comprometidos preocupa a los niños y les produce sentimientos de impotencia. Los padres deben estar convencidos de que la gente puede gobernar sus vidas, y transmitir esta convicción a sus hijos en el hogar y en la escuela.

Cuando la sociedad es estable, el principal problema de la educación y de la crianza de los hijos es su inducción a la vida y a los modos adultos. Pero cuando la sociedad está en conflicto y el futuro es incierto, entonces el principal problema es ayudar a los niños a lograr un sentimiento de identidad. El psicólogo Robert Havighurst sugiere que:

[...] el mundo moderno necesita personas con una identidad compleja, que sean intelectualmente autónomas y estén dispuestas a enfrentar la incertidumbre; que sean capaces de tolerar la ambigüedad, y que el miedo no las lleve a un enfoque rígido, de solución única a los problemas; que sean racionales, previsoras y que indaguen los hechos, que puedan sacar inferencias y decidir su conducta a la luz de las consecuencias previstas, que sean altruistas y gocen trabajando por los demás, y que comprendan las fuerzas y las tendencias sociales.⁵

⁵ Robert Havighurst, en correspondencia privada con la autora.

El reconocimiento de dicha necesidad debe provocar un cambio radical en nuestro enfoque educativo.

La educación se ha deteriorado hasta no hacer más que verter información a las personas, sin considerar el hecho de que una vida satisfactoria para los seres humanos es la que se define por sus relaciones humanas. La capacidad de amar y trabajar tienen más sentido que nunca en una civilización dedicada a oprimir botones, y manejada en sentido tal que despoja a los individuos de su sentimiento más profundo de identidad como hombres y mujeres dignos. Para anular dichos efectos, debemos apoyar conscientemente el lento ritmo de la maduración emocional y evitar la falsa precocidad que ahora reemplaza a la profundidad; debemos fomentar el compromiso hacia un esfuerzo serio en la niñez en sus propios términos. La educación de los niños en el hogar y en la escuela debe encauzarse a objetivos de salud mental, como los que se sugieren a continuación:

Sentimiento positivo hacia uno mismo: una sensación de seguridad, de competencia, de destreza; el disfrute de las capacidades personales como ser que intuye, siente y piensa; la expectativa de que las capacidades encontrarán una satisfacción cercana.

Percepción realista de uno mismo y de los demás: el conocimiento diferenciado de uno mismo para enfrentar el propósito y el contenido de los deseos y las ambiciones; la capacidad de ver a los demás desde el punto de vista de sus motivaciones, opiniones y condicionamiento por las circunstancias de la vida.

Relación con el medio: una unión positiva y motivada con el mundo contemporáneo de procesos e ideas; la capacidad y la energía para ejercer las capacidades y habilidades para un funcionamiento eficiente y responsable; la capacidad para ampliar las órbitas de identificación más allá del reino del interés personal.

Relación con la gente: capacidad para relacionarse con los demás como individuos relativamente libres de los estereotipos de grupo; para desarrollar y mantener relaciones profundas y cálidas; para encontrar una manera equilibrada y flexible de interactuar con los demás, sin traicionar la esencia de la propia individualidad.

Independencia: libertad para pensar, juzgar y actuar con independencia; libertad ante el apremio a someterse o amoldarse; adaptación regida por una evaluación objetiva de las exigencias de la

situación y de los objetivos últimos individuales; capacidad de aceptar una posición de dependencia (recibir ayuda), cuando la prescribe un conocimiento, experiencia o firmeza insuficiente; equilibrio entre la adaptación y la necesidad de mantener la autonomía individual.

Curiosidad y creatividad: una curiosidad sostenida y profundizada; energía para penetrar en lo desconocido y emprender una búsqueda dirigida para la resolución; mantener procesos imaginativos en condición vital y ser capaz de transformarlos en una reorganización productiva y creadora de la experiencia.

Recuperación y poder de adaptación: la capacidad de mantener el equilibrio ante un trauma, frustración y crisis; sacar e integrar la fuerza disponible frente a los desafíos y obstáculos.⁶

Este tipo de desarrollo es posible mediante un aprendizaje constructivo y serio. El conocimiento y las habilidades deben ser el resultado de toda experiencia educativa, pero *la manera* en que los niños abordan el contenido constituye una importante diferencia en sus vidas como seres humanos y como aprendices. Las escuelas que no ofrecen a los niños un contenido sólido los dejan infelices e inquietos; pero aquellas que dan énfasis al contenido sin tomar en consideración los sentimientos y las necesidades sociales de los niños los dejan infelices y sintiéndose inadaptados.

Nuestras escuelas enfrentan un desafío, y ésta es una época de cambios. Pero éstos deben reflejar la necesidad social de valores humanistas. Hay un creciente interés en la escuela informal y abierta, y ha llegado el momento de que los padres se encuentren unos con otros y se unan a los maestros y directivos que participan, o desean hacerlo, en esa corriente humanista. Juntos pueden dar forma a nuestras escuelas, de modos que darán a los niños la fuerza para forjarse una vida buena para sí mismos y su sociedad.

Los cambios en las escuelas deben empezar por los adultos. La jerarquía del autoritarismo y del acatamiento debe ceder su lugar a la participación de maestros y padres en la elaboración

⁶ Adaptado por Charlotte Winsor, Bank Street College of Education, del capítulo de Barbara Biber, "Integration of Mental Health Principles in the School Setting", en Gerald Caplin, *Prevention of Mental Disorders in Children*, cap. XV.

de las políticas y en la continua evaluación de los programas, las innovaciones y los materiales. Las escuelas deben llegar a formar parte de una red de instituciones de apoyo al niño que, juntas, manejen la globalidad de los intereses de todos los niños y sus familias. Tanto en la educación de los maestros como dentro de las escuelas, el enfoque en la enseñanza en función del desarrollo debe reemplazar la adhesión a un simple aprendizaje de habilidades. La competitividad, las recompensas y los castigos dentro del sistema de niveles de calificaciones debe ceder su lugar a una evaluación constructiva del aprendizaje y del crecimiento. Los especialistas en salud mental y desarrollo del niño deben llegar a ser tan familiares en la organización escolar como los propios libros.

Debemos reconocer que existen muchas maneras en que una escuela puede ser una buena escuela. Si cada equipo tuviera la libertad de crear programas de estudios apropiados y específicos para sus niños, en particular dentro de los límites de una serie de objetivos de salud mental aceptado en general, gozaríamos de una variedad de programas que hoy día ni siquiera podemos imaginar. Tampoco es necesario que pretendamos que sólo les importa a los adultos. La satisfacción y la fuerza personal de los niños aumenta cuando se enteran de que se protege su derecho a la niñez.

Dejémonos guiar por un niño de 11 años que nos hizo saber, "tal cual", respecto a los niños:

¿Sabes?, a los niños realmente nos gusta aprender; sólo que no nos gusta que nos empujen.

ÍNDICE ANALÍTICO

- aburrimiento, 224-225
- adaptación a la escuela:
 grados de primaria, 161-163, 180-181
 grados intermedios, 330-331
 jardín de niños, 117-121, 130-132
- alumnos con rendimiento por debajo del promedio, 42, 155, 271
- amistad, 78, 119-120, 144, 151-153, 239-240, 323
- ansiedad:
 ante la lectura, 97-99, 102-103, 105, 198-199, 202-203, 339
 daño provocado por la, 105
 de los niños, acerca del logro, 97-99, 340
 de los padres, 70, 74, 105
 entre la clase media, 199
 por las pruebas, calificaciones, 28, 39, 41-42, 190, 192-193, 194, 272-273, 331
 véanse también logro; salud mental
- años intermedios (de los ocho a los once), 222-256
 amistad, 239-240
 alianzas del grupo, 237
 capacidades de aprendizaje, 257-274
 confianza, 234-236
 enajenaciones de grupo, 237-240
 etapas del crecimiento, 136-137
 fantasía, 263
 influencia familiar, 233
 jugar, juegos, 222-223, 226-227
 manifestaciones negativas comunes: aburrimiento, 224-228
 modo de aprendizaje, 264, 265
 orientación a consumir, 224-226
 papeles sexuales, 248-256
 y no inversión de sí mismo, 228-231
 véanse también
 desarrollo intelectual;
 desarrollo moral;
 grados intermedios;
 independencia;
 individualidad;
 sentimientos
- años intermedios: *véase* niños de seis y siete años
- aprendizaje de conceptos:
 clasificación, selección grupos, 218
 concreto a abstracto, 110-113, 213
 espacio y tiempo, 156-157
 etapas, 212-213, 215, 219-220
 habilidades y, 219-220
 relaciones, correspondencia, 218
 secuencia del desarrollo, 216-217
 véanse también

- aprendizaje;
desarrollo intelectual;
desarrollo moral;
matemáticas;
Piaget
- aprendizaje de memoria, 24, 33,
39-40, 59-60, 101-102, 260
e imitación, 212
letras, 104-105.
matemáticas, 90-91, 104-105,
213
y comprensión, 213-217
- aprendizaje:
amenaza a, 354
aptitud para, 105-106
confusión acerca del, 102
curiosidad, 104-105
de hechos predigeridos, 59-60
diferenciación, 258-260
función de los padres, 73-74,
95-96, 125-126, 210, 321, 331,
340
interactivo *vs.* de memoria;
39-40, 59-60, 101
objetividad, 260
resistencia a, 223-226
variables, 262-263
y experiencia concreta, 107
véanse también
aprendizaje de memoria;
grados de primaria;
grados intermedios;
jardín de niños;
jugar;
matemáticas;
modo de aprender;
niños de cinco años;
niños de seis y siete años;
Piaget;
- aptitud para la lectura, 93-106,
110
capacidad de abstracción, 101
capacidad de diferenciación,
97
como proceso, 94-95
diferencias sexuales, 100
juego teatral y, 110
aritmética: *véase* matemáticas
- Bank Street Children's School,
171-173, 171n
- Bender, Lauretta, 81 y *n*, 201 y *n*
- Biber, Barbara, 311, 363
- biblioteca, uso de la, 335-336
- Blackie, John, *Primary
Education*, 282, *n*
- bloques de construcción:
como material no estructura-
do, 107-109
en el juego simbólico, 110-
111
en un estudio de la ciudad,
170, 173
y conceptos matemáticos, 111
y conceptos sociales, 111-112
véanse también desarrollo
intelectual;
materiales;
simbolización
- boletas de calificaciones, 344
- Burrows, A. *et al.*, *They all Want to
Write*, 207 y *n*
- calificaciones: 42, 170, 272-273,
340, 344, 364
- caligrafía: *véase* escribir
- Callahan, Robert, *Education and
the Cult of Efficiency*, 25
- causas neurofisiológicas de las
dificultades de lectura: *véase*
dificultades de lectura
- charla, 144-145
- CI:
inadecuación de, 105

- y clasificación, 25-26, 27
- y disposición a la lectura, 95-96
- y logro, 344
- y procesos de pensamiento, 155-156, 261, 262
- y sexo, 259-260
- véanse también*
- desarrollo intelectual
- inteligencia;
- niños en desventaja;
- ciencia, 112-113, 165, 166, 167, 168-169, 177-180, 284-290
- ciencias sociales: *véase* estudios sociales
- clase, organización de, 25-27, 52-55
- clasificación:
 - heterogénea, 26, 53
 - homogénea, 25-26
 - para leer, 194-195
 - por edad, 25
 - por eficiencia, 53-54
 - por habilidad, 26
- clubes, 238-239
- cociente de inteligencia: *véase* CI
- comercialización: *véase* educación
- compañeros: *véase* amistad,
- competencia, 68-70, 73-74, 75, 141, 311
- pérdida de la, hoy día, 231-233
- social, 77-78
- competitividad, 126, 192-194, 228
- comunicación, entre padres y maestros, 133, 345-348
- Conant, James, *The Education of American Teachers*, 65 y n.
- conciencia, 143-147
- véase también*
- desarrollo moral
- conciencia política, en los niños, 170-171, 239, 243-247, 266-268, 294, 322
- confianza, *véase también* competencia, 68-70, 153
- conformidad: con los compañeros, 237-238
- en la escuela, 40, 332
- creatividad, 156
- cuerpo:
 - como fuente de placer, 312
 - integridad del, 150
 - interés en el, 148-150, 251-253, 255-256
 - véanse también*
 - salud mental;
 - sexo
- curiosidad, 104-105
- de ocho a once años: *véase* años intermedios
- dependencia:
 - en los maestros, 115, 236
 - en los niños, 152
 - en los padres, 77, 120-121, 138-141, 180-181, 323, 353
- desaliño, 313, 320
- desarrollo intelectual:
 - años intermedios, 257-270
 - aprendizaje abstracto, 93-95, 100-101, 263
 - conceptos, de clasificación, 158-159
 - conservación (poder para recordar), 159
 - conservación de número, 213-217
 - de espacio y tiempo, 156-157
 - diferencias sexuales, 259
 - dirigido por uno mismo, 352, 353
 - etapas en, 212-213, 214-217

- experiencia concreta y simbolización, 107, 110-112
 función del juego, simbólica, 110-112
 grados de primaria, 163-166
 jardín de niños, 89-90, 94-95, 121-124
 maduración y, 87-88
 objetividad acerca de uno mismo, 258-260
 simbolización, 107, 110-112
 y emociones, 273-274
véanse también
 desarrollo moral;
 Isaacs;
 matemáticas;
 Piaget
 desarrollo moral:
 amistades y, 77-78
 confusión de los niños acerca del, 243-244
 en los años intermedios, 234, 240-243, 317-320
 formación de la conciencia en los niños de seis y siete años, 143-147
 hacer trampas, 143
 hoy en día, 243-248
 mentir, 145
 papel del adulto, 78-79, 241, 243, 321-322
 premoral a moral, 78-80
 y acerca del racismo, 245-248
véanse también guerra;
 violencia
 Dewey, John, 36, 49, 185
 Dickens, Charles, 59, 185
 dificultades de lectura:
 ambiente, 102, 103
 diagnóstico 203-204, 309, 338-340
 dislexia, 200
 emocional, 202-203
 influencia prenatal, 102
 neurofisiológica, 200-203
 retraso en la madurez, 201
 disciplina, 41, 60-61
 discusiones, 54, 121-122, 170, 299-300
 dislexia: *véase* dificultades de lectura
 dramatización, 85-86, 300
 con títeres, 300-301
 Durkin, Dolores, *Children Who Read Early*, 100 y *n*
 ecología, preocupación de los niños por la, 10, 284-287
véase también ciencia
 educación:
 filosofías, 13-14, 29-30
 objetivos, 30-33, 164-165, 362-364
 objetivos tradicionales, 163
 penetración comercial, 24-25, 38, 46-47, 233
 eficiencia: *véase* escuela
 egocentrismo:
 Piaget acerca de, 156
 y aprendizaje, 156-158
 y habilidades para mapas, 291-292
 y relaciones sociales, 78-80, 144, 147
 elección:
 en lectura, 196
 en los años intermedios, 260
 guía adulta en, 57-59
 elogio, 125-126, 192
 énfasis tradicional y opinión de los niños, 270-273
 enseñanza tradicional de la escritura, 206-207

- Enseñanza Inicial del Alfabeto (EIA), 97-98 y *n*
- entrevistas, 128, 133-134, 344-348
véase también relaciones hogar-escuela
- Erikson, Erik, *Childhood and Society*, 225 y *n*
- escritura:
caligrafía, 205-209
creadora, 122-123; 209-211, 298, 301, 308
forma de, 301
grados intermedios, 205-211
grupo, 180-181, 208
relación con la lectura, 205
- escuela:
administración, 45-46
como comunidad, 45-47, 54, 163
como unidades sociales, 45-47
dos filosofías acerca de la, 29-30
dudas, tensiones acerca de, 38
efectos de, en los niños, 329-333
enfoque de eficiencia a, 23-24, 33
- escuela abierta, 35, 363
objetivos de la, 30-33
organización, tamaño, 44-45, 46, 51-52
y el mundo exterior, 45
y responsabilidad de la niñez, 51-52
y salud mental, 40-43
y sociedad, 23, 29-30, 47-48
- Escuela británica para infantes, 19-21, 35, 39, 101, 195
- Escuela de Ciudad y de Campo, 49-51
- espacio y tiempo: *véase* aprendizaje de conceptos
- Essex, Mary L. F., 101, *n*
- estudios sociales:
geografía, 290-292
grados de primaria, 167-177
grados intermedios, 288-295
historia, 292-295
historia de tema, 32-33
jardín de niños, 47-48
modo de aprendizaje en, 289
moralidad en, 293-294
vida urbana, 168-176
- experiencias artísticas, 33, 107-110, 166, 298-299
- experiencia concreta;
matemáticas, 93, 212-221
simbolización de, 107-110, 297-298
y lenguaje, 265
y pensamiento abstracto, 111-112, 213, 216-217, 262-269, 297-298
y programa de estudios, 167-180
véanse también aprendizaje; desarrollo intelectual; modo de aprender programa de estudios;
- expresión:
en palabras, 299-301
por escrito, 208-211
y experiencia, 297-299
véanse también experiencias artísticas; juego; lenguaje
- fantasía, *véase también* juego 82-83, 149-152, 231-232, 263-264
- fármacos, 105, 327-328
- filosofías de la educación: *véase* educación

- Fleisch, Rudolph, *Why Johnny Can't Read and What You Can Do About It*, 186 y *n*
 fonética: véase lectura
- Fraiberg, Selma, 355 y *n*
- Friedenberg, Edgar, 33-34 y *n*
- Froebel, Friedrich Wilhelm August, 185
- geografía: véase estudios sociales
- grados de primaria:
 anticipación, 161-162
 ciencia natural, 177-180
 escritura, 205-211
 estudios sociales, 167-180
 experiencia concreta en, 167-177
 lectura, 182-204
 matemáticas, 90-93, 212-221
 programa de estudios, naturaleza intelectual de, 165-167
 realidad, 161-162
 vida urbana, 167-178
 véanse también
 aprendizaje;
 crecimiento intelectual;
 niños de seis y siete años
- grados intermedios:
 arte, 298-299
 ciencia, 284-288
 escritura, 205-211
 estudios sociales, 288-295
 lectura, 182-204
 matemáticas, 279-283
 música y baile, 310-311
- grupo:
 admisión al, 118, 152-153
 escritura por, 178-180, 209
 estructura jerárquica, 54
 función en el aprendizaje, 53, 54-55, 181, 194, 299-300, 353
 identidad, 151-152
 identidad (familiar, étnica, religiosa), 151
 necesidad de los niños del, 53-55
 organización, 53-54, 194
 véanse también amistad, niños de cinco años de edad
 guerra, discusión de, 320
 efecto de, 9-10
 juguetes bélicos, 128
 respuesta a, 244
 véanse también televisión;
 violencia
- habilidades, 32, 91-93, 163-164, 187-190, 196, 205-206, 219, 220-221, 261, 281, 299, 309, 338
- habilidades en mapas, 32, 291-292
- haciendo trampa, 143
- Hartley, Ruth E., 248, *n*
- Havigurst, Robert, 361 y *n*
- Hawkes, T.H., 229, *n*
- Heath, Douglas, 225
- héroes, niñez, 229-231, 293
- Hess, Robert D., y Torney, Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, 168, *n*
- Hirsch, Elizabeth, 117, *n*
- historia: véase estudios sociales
- historietas, libros de, 230-231, 336
- hogar y escuela, efectos relativos de, 330
- horarios: véase lectura
- ideales, 229-230, 293
- identidad étnica: véase grupo
- independencia:
 a los seis, siete, 137-141

- en los años intermedios, 234-235, 236-237, 312-313
- instinto a los cinco años, 67-69
- y juicio, 322-324
- individualización del aprendizaje, 52-53, 115, 192-197, 220
- inflexibilidad:
 - a los seis, siete, 141-143
 - entre los ocho y los once, 241
- influencias prenatales: *véanse* dificultades de lectura; inteligencia
- Informe de Plowden (*Children and Their Primary Schools*), 330 y *n*
- innovación:
 - escuela abierta, 35
 - escuela británica para infantes, 19, 20, 21, 35
 - instrucción programada, materiales didácticos mecánicos, 21-23
 - propuestas actuales, 19-43
 - y cambios que necesitamos, 44, 46
 - véanse también* educación, objetivos y filosofías; Piaget
- instrucción programada, 21-23
- inteligencia:
 - deficiencias prenatales, 102
 - influencias ambientales, oportunidades, 102-103, 155
 - muchos aspectos de la, 155
- investigación:
 - educativa, 102-106
 - límites de la, 104-106
- Isaacs, Susan, 20, 51, 264
 - Children We Teach*, 264, *n*;
 - Intellectual Growth in Young Children*, 51, *n*
- jardín de niños:
 - actividades, 124-125
 - ciencia, actitudes científicas, 112
 - como apoyo para el aprendizaje académico, 89-114
 - contenido del programa de estudios, 114
 - discusiones, 121-124
 - escritura creativa, 122-123
 - jugar, 121
 - lectura, ansiedad ante, 95-96, 102-103
 - lectura contra crecimiento intelectual en el, 94-95
 - literatura, 113
 - logro en, 125-126
 - matemáticas, 91-94
 - materiales, 89-90, 106-112
 - padres, 115-135
 - relaciones sociales, 81-82, 117-120, 130-131
 - y disposición a la lectura, 95-102, 106, 110, 114
 - véanse también* desarrollo intelectual; niños de cinco años; padres; programa de estudios; relaciones hogar-escuela
- juego dramático: *véase* juego
- juegos de geografía, 353
- juegos, significado de los, 226-227, 352-354, *véase también* jugar
- jugar:
 - años de primaria, 152, 170-172
 - años intermedios, 222-223
 - deterioro del, 223-224, 226, 227, 228, 352
 - el derecho de los niños a, 351-354

- en el programa de estudios,
 90, 110-112, 114, 170-172,
 223
 imitativo, 86
 jardín de niños, 106-112
 simbolización y aprendizaje
 por medio de, 86-87, 107-112
 tedio en los niños, 225
 tiempo, organización excesiva
 del, 228
 y fuerza individual, 226-228,
 351-354
 y productividad, 223, 227
 y salud mental, 352
véanse también juegos;
 materiales
 juicio, 322-324
- Kawi, A. y B. Pasamanick, 120, *n*
 Knobloch, H.: *véase* Pasamanick
 Kohlberg, I., *The Child as a
 Moral Philosopher*, 241, *n*;
*The Development of Moral
 Character and Ideology*, 241, *n*
- lectores básicos: *véase* lectura
 lectura:
 aptitud, *véase* aptitud a la
 lectura;
 aspectos del desarrollo, 187-189
 ayuda de los padres, 198-199,
 333-338
 como comunicación, 309
 como sistema de símbolos,
 92-93
 crítica, 309
 deletrear y, 183
 enseñanza individual, de
 grupo, 194-197
 fonética contra palabra
 completa, 183-189
 grados de primaria, 182-189
 grados intermedios, 182-204
 historia de la enseñanza de la,
 182-186
 horarios, 190-194, 203
 jardín de niños, 91-95
 lectores básicos, propósito y
 limitaciones, 191-194
 lectores precoces, 100
 métodos, 184-186
 niveles por edad, grado, 190-
 194
 orden normal en tiempo, 189-
 190, 203
 placer en la, 309
 progreso, 203
 trastornos, 201
 y CI, 96
 y crecimiento intelectual,
 89-90
véanse también ansiedad,
 dificultades de lectura
- lenguaje:
 etapas del desarrollo, 69-70,
 74, 80-82, 265
 función en el aprendizaje,
 106-107, 169
 para la expresión, 74-75, 106-
 107, 299-301
- Lewis, Gertrude, 255, 256n,
 266n, 322
*Teach Us What We Want to
 Know*, *n*
- Ley de Massachusetts de 1647, 30
- literatura, 113, 166, 278-279,
 334, 337
- logro:
 en jardín de niños, 124-127
 límites de tiempo, 190, 192-193
 normas, 54, 56-66, 93-101,
 114, 124-127, 170, 190-191,
 192-193, 203, 205-206, 216,
 271, 272, 341-343

- presión para el, 73, 93-103,
105-106, 203
y sexo, 260
véase también ansiedad
- maduración, 87-88, 157, 228,
266
- maestros:
actitud hacia los, 37-39
actitudes de los varones hacia
los, 38
dependencia de los niños, 115
emocional, 63-64
en jardín de niños, 115-118
entrenamiento, 65
función de los, 37-40, 56-57,
58-63, 64-65, 115-118, 123,
194
pérdida de profesionalismo
de los, 37-39
requisitos: educacional, 62-64
salud mental de los, 63-65
supervisión de los, 37-39
y padres, 37-38, 39
- Malting House School, 51
- Marshall, Sybil, *Experiment in
Education*, 291-292, 299 *n*
- matemáticas:
años intermedios, 279-283
aprendizaje de conceptos, 91-
93, 156-159, 212-219, 279-
280
aptitud, 90-93
concretas a simbólicas, 91-93,
219-220
contar, 213, 217
grados de primaria, 90-93,
172, 174, 212-221
gráficas, 218
individualización, 220
jardín de niños, 89-91, 124
lectura y matemáticas como
habilidades, 91-94
materiales, 110-111
operaciones aritméticas, 90-
91, 219-220
símbolos, 92-93, 219-220
véanse también habilidades;
Piaget
- materiales:
estructurados, no
estructurados, 108-109
simbolización por medio de
lo no estructurado, 107-110
y aprendizaje, 52-53, 106,
110-111, 281-282, 288, 291-
292, 313
véase también bloques de
construcción
- medición psicológica,
inadecuaciones de la, 104-105
- mentir, 145
- miedo: *véanse* ecología;
guerra; violencia
- Minuchin, P., y col.,
*Psychological Impact of
School Experiences*, 41 *n*
- Mitchell, Lucy Sprague, 32, 34,
36
- modo de aprender, 54, 55, 86-88,
89-90, 93-95, 106-107
a los cinco años, 83-88, 165-
166
a los seis, siete, 154
en los años intermedios, 264-
265
- monitores, 52
- Montessori, María, 19-20, 195
- movimiento, 160, 166, 277, 310
- música, 166, 310
- New England Primer, 184
- niños:
actitudes hacia los, 38

- aislamiento de la sociedad, 45-46
- conducta antisocial, 227
- fe en los, 198-199
- identidad (familiar, étnica, religiosa), 151-152
- identidad individual y social por medio de la escuela, 45-48
- niños dañados, 102-103
- sensación de fatalidad, 10-12
- y vida adulta, 45-46
- niños blancos: véanse niños; niños negros; racismo
- niños de cinco años de edad: actividad, competencia, confianza en sí mismos, 68-70, 73-76
- amistad, relaciones sociales, 76-82, 117-120
- experiencia concreta, necesidad de, 74-76
- fantasía, realidad, 82-83
- independencia, 67-68
- modo de aprendizaje, 83-88
- moralidad, 78-82
- presiones sobre los, 73-74
- sentimientos, 80-83
- sofisticación, 71-73
- verbalización, 70, 71, 72, 74-75
- véanse también desarrollo intelectual;
- jardín de niños
- niños de seis y siete años: comadreo, 144-145
- competencia, 141
- conciencia, 143-145
- dependencia-independencia, 137-141
- escuela, significado de la, 161-163
- hacer trampas, 143
- inflexibilidad, 141-142, 143
- modo de aprendizaje, 165-166
- reglas, 142-143
- resistencia a la tentación, 145-147
- robo, 146-147
- véase también grados de primaria
- niños de siete años: véase niños de seis y siete
- niños en desventaja, 102-103, 105, 199
- sus preocupaciones, 229
- niños negros: identidad como, 245-247 y niños blancos, 11, 151
- véanse también niños; racismo
- normas: véase logro
- objetivos: véase educación
- objetivos del programa de estudios, 30-33, 311
- confusión acerca del aprendizaje de la niñez, 102
- desviación de los, 164
- en los grados de primaria, 165
- Piaget acerca de los, 164-165
- Opie, Peter y Iona, 226-228
- Children's Games in Streets and Playground*, 227, 353 n; *The Lore and Language of Childhood*, 227 n
- organización: véanse clase; escuela
- orientación a ser consumidor, 224-226, 233, 356-357
- véase también televisión
- padres: actitud de apoyo, 68-70, 120-121, 234-236, 332-334

- ayuda para leer, 197-198; 333-340
- dependencia, independencia de la niñez, 136-141, 312-314
- elogio, 125-126
- fe en los niños, 198-199, 203
- papel en el aprendizaje, 73-74, 95-96, 125-128, 210, 320-321, 331-339, 342-343
- y la televisión, 359-360
- y sentimientos de competencia de la niñez, 69, 141, 324, 351-354
- véanse también*
- ansiedad;
- hogar y escuela;
- logro,
- presión para el;
- relaciones hogar y escuela
- padres y acción comunitaria, 348-354
- palabra completa contra fonética: *véase* lectura
- papeles sexuales:
- actitud escolar, 295-297
- estabilidad y cambio en los, 248-251, 324-326
- parto, interés en el, 149-150
- Pasamanick, y Knobloch, 102, *n*
- Pasamanick, B.: *véase* Kawi
- pensamiento abstracto: *véase* experiencia concreta
- Piaget, Jean:
- aprendizaje matemático, 90-92, 212-218
- conceptos de espacio, tiempo, 156-157
- egocentrismo, 156
- etapas del desarrollo, 86-88, 90-91, 93-94, 101, 212-213, 266
- números, 213-214
- objetivos de la educación, 154, 164-166
- palabras y significado de la palabra, 214-215
- pensamiento abstracto (conservación), 159, 214-215⁴
- relaciones inversas, 280
- y British Infant Schools, 19
- pobreza, efectos de la, 102-103
- Pratt, Carolyn, 36, 49
- I Learn from Children*, 49, *n*
- preguntas que hacen los niños, 55-56, 86, 149-150, 171, 172, 177, 178, 251-252, 253, 254
- prejuicio, 151, 320
- véase también* racismo
- programa de estudios:
- cambios históricos, 30-36
- contenido y estilo de aprender de la niñez, 55-57, 165-167
- enfoques lógico contra psicológico, 90-91, 276-277
- enfoques tradicional y moderno, 56-57, 59-60
- grados de primaria, 164-180
- grados intermedios, 275-301
- habilidades, (escritura), 205-211
- (lectura), 182-204
- (matemáticas); 212-221
- jardín de niños, 94-95, 106-114
- pertinencia, 277-279
- vida urbana, 168-176
- y experiencia concreta, 168-180, 261
- véanse también*
- campos de nivel-grado;
- campos temáticos;
- desarrollo intelectual;
- etapas del crecimiento

- pruebas: véase ansiedad
- pruebas de inteligencia, 25-26
- límites de las, 24
- psicología Gestalt, 185, 188
- Rabinovitch, Ralph, 200 *n*
- racismo:
- efecto en los niños, 245-248, 328-329
 - véanse también niños; niños negros
- reglas:
- a los seis, siete, 61, 142-143
 - años intermedios, 241
- relaciones hogar-escuela, 128-130, 132, 350-351
- entrevistas, 128, 133-134, 344-348
 - sentimientos de los padres, maestros, 345-348
- relaciones sociales; véanse
- amistad;
 - grupos
- responsabilidad en la niñez, 48-52, 227-229, 258, 314-316, 320
- monitores, 52
 - tamaño de la escuela como factor de la, 51-52
- Richardson, Elwyn, 299 *In the Early World*, 299 *n*
- robo, 145-147
- Rosenthal, Judith, 230, *n*
- salud mental:
- competencia corporal-sensorial en los niños de cinco años, 75-76
 - escuela y, 40-41, 42, 43, 272-273, 349-350, 361-363
 - investigación de Bank Street, 40-41
 - maestros y, 64-65
 - manifestaciones negativas actuales, 222-229
 - objetivos, 361-363
 - véanse también ansiedad; jugar; niños
- sentimientos:
- de los maestros, 64-65
 - en las relaciones padres-maestro, 345-348
 - y el aprendizaje de los niños, 80-81, 269-270, 344
- sexo:
- actitudes hacia el y educación sobre el, 147-151, 249-256, 326
 - diferencia sexual e inteligencia, 259
 - escritura, 206
 - fantasía, 149
 - juego sexual, 147-148, 149, 324
 - masturbación, 252, 325, 326
 - preguntas de los niños, 251-252
 - programa de estudios, 295-297
 - televisión y, 251
- simbolización: véanse
- desarrollo intelectual;
 - experiencia concreta;
 - jugar;
 - lectura;
 - matemáticas;
 - Piaget
 - Smith, R. P., *Where Did You Go, Out. What Did You Do, Nothing*, 222 *n*
 - Spiritual Milk for Boston Babes*, 30-31
 - Spock, Benjamin, 233

- Suchman, J. R., 260 *n*
- tarea, 340-343
- tecnología:
 conciencia de los niños, 168
 efecto de la, 48-49, 74, 231-232
 en educación, 23-24, 28, 354
 y entorno social, 168
- televisión:
 impacto en los niños, 10, 129, 354-360
 papel de los padres, 356, 359-360
 y aprendizaje en libros, 358-360
 y realidad, 354
 y violencia, 354-356
 véanse también
 guerra;
 orientación a ser consumidor;
 padres y acción comunitaria;
 violencia
- tiempo, espacio y: *véase* aprendizaje de conceptos
- Torney, Judith V.: *véase* Hess, Robert D.
- Toynbee, Arnold, 11
- trabajo:
 Dewey acerca del, 49
 Escuela de Ciudad y de Campo, 49-50
 hábitos de, 343
 Malting House School, 51
 normas, 48-49, 52, 126-127
 y responsabilidad en la escuela, 51-52, 229
- TV: *véase* televisión
- vida urbana: *véase* estudios sociales
- violencia, 128-129, 355-356
 véanse también guerra;
 televisión
- Wishy, Bernard, *The Child of the Republic*, 12 *n*
- Witty, D., y D. Kopel, 184, *n*

ÍNDICE GENERAL

<i>Introducción a la edición en español</i>	ix
<i>Agradecimientos</i>	1
<i>Prefacio</i>	3
<i>Introducción</i>	9
I. <i>¿Qué significa "innovador"?</i>	19
Valores de la sociedad y enfoques de la escuela	23
Las raíces del conflicto	29
La historia del programa de la escuela primaria	30
¿Qué es innovador?	34
II. <i>¿Qué cambios necesitamos?</i>	44
Las escuelas deben ser unidades sociales:	45
Los niños necesitan comprender la realidad del esfuerzo social	48
Las escuelas deben hacer que los niños participen plenamente como individuos	52
Las necesidades individuales y de grupo tienen igual importancia	53
El contenido también debe tener un significado	55
Es necesario fijar límites a las elecciones	57
Los maestros son esenciales	59
III. <i>Aspectos del desarrollo de niños de cinco años, incluido su estilo de aprender</i>	67
Las raíces de la confianza	68
Contradicciones en el desarrollo	71
¿Están más avanzados los niños pequeños de hoy? ...	71
La niñez bajo presión	73


La eficiencia humana en una época de tecnología . . .	74
Las palabras son engañosas	74
La salud mental empieza en el cuerpo	75
Los sentimientos y la amistad crecen juntos	76
Aplicaciones sociales del bien y del mal	78
Del dicho al hecho hay mucho trecho	80
La realidad subjetiva contra la objetiva	82
Mentes activas	83
La dramatización apoya el entendimiento	85
¿Cómo aprenden los niños?	86
De los cinco a los siete años: un periodo crítico del crecimiento	88
IV. <i>El jardín de niños: los fundamentos</i> <i>de una enseñanza académica</i>	89
Los diversos requerimientos de lectura y matemáticas . .	91
El aprendizaje abstracto durante la etapa piagetiana de las operaciones concretas	93
Lo que hace la disposición hacia la lectura	95
La disposición hacia la lectura combina muchas facetas del crecimiento	99
La ansiedad causada por la lectura es exagerada . . .	102
La investigación educacional no puede encontrar todas las respuestas	104
Significado de materiales y actividades del jardín de niños	106
La experiencia concreta debe utilizarse en forma simbólica	107
El juego simbólico con materiales concretos conduce al aprendizaje abstracto	111
La observación es la base para el aprendizaje de la ciencia	112
La literatura es fuente de profundización	113
El jardín de niños debe evaluarse por sus propias normas	114
V. <i>El jardín de niños y los padres</i>	115
Las relaciones sociales son vitales para los pupilos del jardín de niños	117


Los niños necesitan apoyo mientras se esfuerzan por crecer	120
La mente se amplía en un buen jardín de niños ...	121
Llevar cosas de la escuela a casa	124
Llevar cosas a la escuela	128
La vida en el grupo	130
Los cuentos de la escuela	132
Las entrevistas	133
¿Deben asistir al jardín de niños?	134
VI. <i>Aspectos del desarrollo de niños de seis y siete años</i> ..	136
Los años intermedios: de los seis a los doce	136
Los años de primaria	137
De la identidad del ego a la del grupo	151
VII. <i>La vida intelectual en los años de primaria</i>	161
Las ciencias naturales	177
La interacción del grupo	180
VIII. <i>El significado de las habilidades: La lectura</i>	182
Enseñanza individual contra enseñanza en grupo ..	194
Causas de dificultad de la lectura	198
IX. <i>El significado de las habilidades: la escritura</i>	205
X. <i>El significado de las habilidades: las matemáticas</i> ...	212
XI. <i>De los ocho a los once: los años intermedios</i>	222
Principales tareas del desarrollo	234
El ego	234
Las alianzas del grupo	237
La moral y la ética	240
El desarrollo moral en nuestra época	243
Estabilidad y cambio en los papeles sexuales	248
XII. <i>¿Cuánto pueden aprender?</i>	257
Del impulso al control	257
Hacia la diferenciación y la flexibilidad	258
¿Cuánto pueden entender?	262


El papel de los sentimientos en el aprendizaje de los niños	269
El programa de estudios debe relacionarse con las etapas del desarrollo	271
XIII. ¿Qué se debería aprender en los grados intermedios?	275
La organización del contenido	276
El aprendizaje debe tener un significado	277
Las matemáticas	279
La ciencia	284
El aprendizaje de la ciencia tiene muchos cauces	287
Las ciencias sociales	288
La geografía	290
La historia	292
Temas de estudio y diferencias sexuales	295
Experiencia y expresión	297
Las palabras como medio de expresión	299
XIV. Padres e hijo durante los años intermedios de la niñez	312
El sexo	324
Fármacos	327
Racismo	328
El efecto de la escuela	329
La función de los padres en el progreso de la lectura	333
Los problemas de la lectura	338
La situación escolar	340
La responsabilidad de los padres	342
XV. Además del hogar, la escuela y la comunidad	344
Calificaciones y entrevistas	344
Los padres y el sector público	348
El derecho de los niños a jugar	351
El impacto de la televisión	354
Cambiando las escuelas	361
<i>Índice analítico</i>	365


Otros títulos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro

 **El niño y sus primeros años en la escuela**
Margarita Gómez Palacio et al.


 **Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares**
Rosa María Torres


 **Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales**
Antología de la revista Ararú


 **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**
Sylvia Schmelkes

 **La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar**
Michael Fullan y Andy Hargreaves

En la Biblioteca del Normalista

 **La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas**
Howard Gardner

 **Escuelas para pensar. Una ciencia de aprendizaje en el aula**
John T. Bruer

 **Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes**
Andy Hargreaves, Lorna Earl y Jim Ryan

Maestra, maestro:

Para consultar éstos y otros títulos acuda a los Centros de Maestros o a las bibliotecas de las escuelas Normales. Si desea obtener ejemplares, diríjase a las autoridades educativas de su entidad.

Cómo aprenden los niños
se imprimió en los talleres de
Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),
con domicilio en Calz. de San Lorenzo, 244; 09830
México, D. F., en el mes de octubre de 2001.
El tiraje fue de 40 000 ejemplares
más sobrantes para reposición.