

Atención a la diversidad: el enfoque de las necesidades y características de los niños y niñas de parvulario y ciclo inicial

Este artículo pretende poner en relación estas necesidades con las capacidades que los niños y niñas deben adquirir en las etapas de Educación Infantil y Primaria, a partir de los referentes más importantes de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier

Introducción

Este escrito está traducido, y extraído, más o menos de una forma textual, aunque he incorporado algunas informaciones suplementarias, de un documento que elaboré para dar contenido a una charla sobre "El conocimiento de uno/a mismo/a y del entorno natural y social", dentro de un Curso de Formación Básica para la Reforma en el Ciclo de Parvulario, a principios del mes de Setiembre de 1992.

La intención de haberlo recuperado en este momento obedece al intento de ilustrar una parte del discurso sobre la comprensión y el tratamiento de la diversidad que el Equipo ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, que trabaja sobre este tema, está elaborando para poder dar contenido a unos cursos de Formación Permanente del Profesorado destinados al profundizamiento del despliegue de la Reforma en el Ciclo Inicial. El cambio de formato y contexto hace posible que aparezcan algunas aparentes incongruencias que espero se sepan situar en función de estas razones.

El marco de las capacidades (objetivos y contenidos): su relación con las necesidades y características de los niños y niñas de parvulario y ciclo inicial

A pesar de que sea un poco arduo trabajar con este tipo de temas (objetivos y contenidos), esto no quiere decir que no sean importantes, que lo son sin duda, lo que pasa es que todos y todas somos conscientes de que por mucho que hablemos de objetivos y contenidos, por mucho que clarifiquemos la priorización de unos y la jerarquización de los otros, ello, por sí solo, no garantiza que nuestra actividad en las clases se desarrolle de una forma efectiva. Para ello deberemos plantearnos desde una perspectiva que nos permita encontrar en ellos elementos significativos de reflexión que aporten novedades substanciales a nuestra actividad docente.

Ciertamente, si nosotros no tenemos claros los objetivos que queremos conseguir, tanto desde el punto de vista del marco organizativo que desarrollemos, como del tipo de intervención pedagógica que realizemos, así como de aquello que nos parece necesario que los niños y niñas aprendan, difícilmente podremos especificar nuestras intenciones a los niños, especificación indispensable para ayudarles en su proceso de desarrollo y aprendizaje. Por lo tanto, sin caer en una lectura exhaustiva y aburrida de cuales son estos objetivos y contenidos, hace falta enmarcar las ideas principales al respecto, y para hacerlo nos podemos apoyar en los documentos oficiales que en estos momentos definen el ámbito de la Reforma del Sistema Educativo en nuestro país.

A pesar de que el documento base para esta actividad sobre el tratamiento de la diversidad hace referencia al Ciclo Inicial es importante que se pueda enmarcar este ciclo, ahora, y en diferentes momentos, en función de su origen, la segunda fase de la educación infantil, y de su continuidad, el ciclo medio y superior de la enseñanza primaria. (los datos oficiales que aparecen en este documento pertenecen, fundamentalmente, a la legislación catalana del Departament d'Ensenyament de la

Generalitat, porque es de donde parte la reflexión que en él se hace; ello no significa ningún contratiempo puesto que esta legislación, en materia educativa, difiere en muy pocas cosas de la elaborada por el MEC)

La LOGSE, en su artículo número ocho, dice:

"La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- A. Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- B. Relacionarse con los otros a través de las diversas formas de expresión y comunicación.
- C. Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.
- D. Adquirir de una forma progresiva una autonomía en sus actividades habituales."

Y en su artículo número nueve dice también:

"En el primer ciclo de la educación infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.

En el segundo ciclo, se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen positiva y equilibrada de él mismo y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal."

El Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya amplía estas primeras ideas y dice, en el decreto 94/1992 del 28 de Abril (DOG), artículo número tres:

"A lo largo de la etapa de la educación infantil los niños deberán haber desarrollado las siguientes capacidades:

- 3.1 Progresar en el conocimiento y dominio de su cuerpo y de sus posibilidades adquiriendo hábitos básicos de salud i bienestar.
- 3.2 Acceder al grado de seguridad afectiva y emocional que corresponde a su momento madurativo e irse formando una imagen positiva de ellos mismos y de los otros.
- 3.3 Comportarse de acuerdo con unos hábitos y normas que les lleven hacia una autonomía personal y hacia una colaboración con el grupo social.
- 3.4 Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y respeto, identificando características y propiedades significativas de los elementos que lo conforman y apreciando positivamente manifestaciones artísticas y culturales adecuadas a su edad.
- 3.5 Discriminar, relacionar y retener informaciones sensoriales.
- 3.6 Establecer relaciones entre los objetos aplicando las estructuras del pensamiento intuitivo, elaborando una primera representación mental del espacio y, a partir de las propias vivencias, una representación mental del tiempo.
- 3.7 Representar y evocar aspectos de la realidad vivida, conocida o imaginada y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que les ofrece el juego y otras formas de representación.
- 3.8 Comunicarse y expresarse de forma ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habitual por medio de los diversos lenguajes: corporal, verbal, gráfico, plástico, musical y matemático.
- 3.9 Conocer, mediante la participación en manifestaciones culturales, tradicionales y folklóricas, signos de identidad propios de Catalunya."

No se trata de leer detenidamente todo esto, ni mucho menos los objetivos y contenidos de hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes, valores y normas que los acompañan. De alguna manera, cuando se habla de "alcanzar estas capacidades", se hace referencia implícita a los objetivos y contenidos que permitirán adquirirlas. Lo que me gustaría sería recoger el sentido, al menos el sentido que yo interpreto, que hay detrás de toda esta larga enumeración de intenciones.

Esta es una tarea más creativa, una reflexión necesaria que nos ayudará de una forma más significativa a posicionarnos delante de nuestra realidad docente cotidiana. También es una tarea más compleja, un nivel de reflexión más profundo, pero es justamente el reto que da sentido a nuestra profesionalidad, que no por trabajar con niños y niñas pequeños es menos valiosa que la de otros niveles de la enseñanza.

Antes de entrar a desarrollar la temática a la que hago referencia quisiera explicitar que al final del escrito se añade el artículo de la legislación vigente que habla de las capacidades a adquirir en la educación primaria, de forma que podamos establecer el puente al que antes hacía referencia entre la educación infantil, el ciclo inicial y el ciclo medio y superior, a la vez que aprovecharé para poner de manifiesto los elementos complementarios que se derivan de esta enumeración de capacidades.

Cuando se habla de conocimiento y dominio del cuerpo, y todas las derivaciones que se puedan hacer, en el fondo nos estamos remitiendo a la idea de conciencia corporal. Lo que me preocupa, sin embargo, dentro de este contexto, es que a menudo se confunde esta idea de conciencia corporal con la de esquema corporal y entonces se proponen muchos objetivos y contenidos, y por lo tanto actividades, que pretenden desarrollar este esquema como si de un mecanismo se tratase. Nada más lejos de la realidad ya que es frecuente encontrar niños y niñas que son capaces de representar mínimamente este esquema, incluso hablar de él, pero la verdadera integración de la imagen real de su propio cuerpo, de sus posibilidades y limitaciones, deja, todavía, mucho que desear.

Dejamos momentáneamente este conflicto, que después retomaremos, y vayamos a ver otro ámbito de las capacidades nombradas. En concreto hay algunas que, aunque no lo hacen explícitamente, nos evocan la idea de autoestima. Este es un elemento de indiscutible valor, no sólo para los niños y niñas pequeñas sino también para el continuum de la vida de cualquier persona. Lo que sucede es que en un proceso como el que hacen los niños de estas edades, que pasan de un mundo egocéntrico y mágico, centrado en ellos mismos, a un mundo compartido con los otros, y a menudo compartido con muchos contratiempos, unos de reales y otros elaborados en sus fantasías afectivas y relacionales, es fácil encontrarse muy desamparado, perdido y con la sensación que de serlo todo no se es nada. Si no se da un refuerzo con una buena dosis de autoestima se pueden generar vivencias que pueden ser el principio de verdaderas dificultades futuras, no solo en el campo del aprendizaje sino en un campo mucho más amplio como es el del desarrollo psicológico y de la personalidad.

Relacionado a esta idea de la autoestima, y como puntales de esta, encontramos la necesidad de que se establezca la seguridad física, afectiva y emocional indispensable para poderse desarrollar de una forma armónica. En el caso de niños y niñas pequeñas esta seguridad no puede ser implícita sino que se debe explicitar constantemente para disminuir las diferentes fases regresivas por las que a menudo pasan, así como garantizar el profundizamiento máximo de las fases de estabilidad general.

En los documentos encontramos también una clara referencia a la autonomía. Este es otro elemento fundamental pero que no acaba de convencerme de la manera como se conceptualiza. A menudo se habla de desarrollar unos hábitos y normas que puedan propiciar esta autonomía, y de nuevo me encuentro pensando en la aplicación práctica de estas ideas de una forma excesivamente mecánica, cuando sabemos claramente

que la autonomía es una conquista a largo plazo y no una meta a alcanzar como objetivo terminal.

La idea de autonomía va muy ligada a la idea de sociabilización, un proceso fundamental, idea mucho más amplia de la acepción que normalmente se le da, vinculada tanto a la relación con los demás, como a los objetos, al medio, con todas sus connotaciones y, de una forma importante, a la cultura.

Sin haber agotado todavía los elementos que de una forma explícita o implícita están considerados en los documentos a los que he hecho referencia, de los cuales hablaré más adelante, me gustaría entrar un poco en el análisis del por qué tengo esta dificultad para acabar de entender la forma de conceptualizar estas ideas subrayadas. Según mi criterio esta dificultad tiene mucho que ver con el hecho de que todos estos elementos no pueden ser enseñados directamente, no se pueden programar de una forma cronológica y jerárquica, porque son hechos muy globales, totalmente interrelacionados, que afectan a toda la forma de vivir y manifestarse de los niños y niñas, y que cada uno debe ir construyendo con el acontecer de las circunstancias por las que se vaya desarrollando su vida.

Ello no quiere decir que, ya que no pueden ser programados de una forma totalmente sistemática, no se deba hacer nada, ya que se puede suponer que espontáneamente irán consolidándose. Este tipo de pensamiento es un pensamiento condenado al fracaso, y nada más lejos de mi manera de entenderlos. Evidentemente se pueden crear los contextos adecuados para desarrollarlos, y gran variedad de estrategias y actividades para favorecerlos, pero sobretodo, planeando por encima de toda esta estructura, hay que pensar en el tipo de actitudes que los favorecerán.

Se me ocurren, de entrada, actitudes como puede ser la capacidad de escucha, pero no una escucha en el sentido estricto de la palabra, sino una escucha que abarque un ámbito muy amplio de las manifestaciones de los niños y niñas, que a menudo, y pensando sobretodo en estas edades, no se ponen en evidencia a partir del lenguaje verbal sino más bien a partir del lenguaje tónico, inicialmente, y gestual, más adelante. Una capacidad de escucha que debe ir acompañada de una verdadera confianza en las posibilidades de estos y estas, así como un profundo respeto por su diversidad a muchos niveles, de tipo intelectual, pero también de tipo socio-cultural. Además la posibilidad de posicionarse en frente de ella recogiendo y prestando atención a sus necesidades afectivas sin caer en la trampa de un maternaje simbiótico, es decir, manifestando una capacidad empática y disimétrica.

Desafortunadamente el tipo de formación que la mayor parte de nosotros y nosotras hemos recibido, tanto inicial como permanentemente, no ha contemplado estas necesidades y por ello nos resulta tan difícil llegar al sentido profundo de nuestra intervención docente, a pesar de la buena voluntad que ponemos y el esmero para estar cada vez mejor documentados y preparados.

No es suficiente la formación psicopedagógica, vinculada a las nuevas vertientes teóricas, ni la formación práctica con el despliegamiento de diferentes opciones metodológicas, hace falta una formación personal que molvilice estos sistemas de actitudes que están muy relacionadas con nuestra propia manera de ser.

Dejando a un lado estas disquisiciones, que es de esperar que encuentren su espacio y tiempo para ser analizadas y discutidas, resumiría el sentido de las capacidades que hasta ahora he analizado en una sola palabra, mejor dicho, en una sola idea: el desarrollo de la propia identidad de la persona, a través de la conciencia corporal, que ayudará a una conciencia general mucho más amplia, fundamentalmente a partir de la maduración de unas nociones espacio-temporales realmente significativas, dentro del proceso de sociabilización del que he hablado que posibilitará, o no, el despliegue de la autonomía y la vivencia de la autoestima.

A medida que estuve pensando en estos diferentes niveles de síntesis me fuí dando cuenta de que estas capacidades, estos objetivos que están empezándose a gestar en esta época del crecimiento del individuo, forman parte de un largo recorrido, un itinerario que no es otro que el de nuestra propia vida, seamos niños, seamos adolescentes, seamos adultos, incluso, seamos personas de la tercera edad. Este hecho enlaza mucho con el panteamiento de interrelación estrecha entre nuestro trabajo, nuestra profesión, y nuestra manera de ser y estar delante de la realidad socio-cultural en la que vivimos permanentemente.

Continuando con aquellos otros elementos que quedaban pendientes nos encontramos delante del desarrollo de diversos tipos de habilidades, desde las relacionales, que cada vez van adquiriendo un papel más decisivo a partir de los diferentes canales de interacción, las motrices, que ofrecen una gran libertad en su progresiva adquisición, y las cognitivas, que serán las que acabarán de dar el toque de forma que el individuo se haga cada vez mayor, entendiendo este adjetivo en la acepción más completa posible. Más adelante lo llamaremos descentramiento, o paso al pensamiento operatorio.

Centrándonos en las actividades cognitivas podemos hablar de la observación, la comparación, la capacidad de establecer relaciones conceptuales cada vez más flexibles, la retención, la representación, que irá adquiriendo muchas facetas distintas, y la transferencia, como uno de los pasos más elaborados porque permite la generalización, una competencia bastante disminuida en estas edades, aunque se pueda estimular de una forma muy positiva.

Este desarrollo de las habilidades cognitivas tendrá lugar gracias al despliegue de las actividades lúdicas, de las actividades motrices y su progresiva concienciación, gracias también a la percepción sensorial, y gracias al interés por explorar el medio actuando sobre él de forma que se puedan resolver los conflictos de diversa índole que este plantea constantemente si el individuo está en un proceso de obertura hacia el exterior, condición que tiene mucho que ver con el proceso de identidad personal del que antes hablaba.

Volviendo a intentar hacer una nueva síntesis de todo lo que he dicho me atrevería a manifestar que el desarrollo de estas capacidades de las que hablan los documentos oficiales va en la dirección del despliegue de una idea central que es la de descentramiento, es decir, la de un proceso que se inicia en una fase puramente indiferenciada en la que el niño o niña, inicialmente, no existen si no es en la relación con su madre, o persona cuidadora, y más adelante existen pero en un mundo que gira entorno suyo y por lo tanto todos los acontecimientos están referidos a este eje de centración, que además se justifica de una forma mágica, hacia diferentes grados de diferenciación, es decir, de la capacidad de analizar la realidad tomando conciencia de

sí mismo a diferencia, y similitud a la vez, de los demás, hasta llegar al pensamiento operatorio, que será la consecución de una fase posterior determinada por las características del paso del ciclo inicial al ciclo medio.

Esta construcción de la propia identidad, este proceso de descentramiento, están completamente vinculados a la conceptualización de las tres áreas de la educación infantil, y específicamente del parvulario, en el contexto de una dialéctica permanente entre el dentro y el fuera, entre el exterior y el interior.

En esta fase del desarrollo de la persona prima la dirección del interior hacia el exterior y por ello, no es sólo necesario hacer un trabajo de concienciación corporal, sino que es indispensable ir introduciendo el análisis del entorno, entendido en un sentido amplio, de forma que esta dialéctica devenga cada vez menos unidireccional y más flexible. El punto culminante de este primer periodo de la conformación de la persona será justamente la adquisición del pensamiento operatorio ya que es el que permite una dialéctica plenamente bidireccional, aunque sea a partir de una base de hechos y vivencias concretas, diferente de la dialéctica que se establecerá con la consecución del pensamiento abstracto con el que el individuo podrá elucubrar mucho más allá de su realidad próxima, y por tanto estará disponible, potencialmente, a una mayor autonomía y creatividad.

Utilizando la conceptualización que la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier pone de manifiesto en su discurso, aún podría resumir más los elementos enumerados diciendo que, en el fondo, la pretensión última de la adquisición de las capacidades especificadas en los documentos oficiales es la de abrir, la de llevar a los niños y niñas a una significativa capacidad de comunicarse, consigo mismo, con los objetos, los demás y el medio, a partir de diferentes canales de expresión, con el objetivo a medio término, no consciente por el momento, de acceder al pensamiento operatorio, o en el caso del parvulario, de acceder a las bases para la futura adquisición de esta capacidad global.

Es muy importante no perder de vista el hilo de estas reflexiones, que nos ha de permitir utilizarlas como un espejo en el que constantemente reflejarnos de forma que podamos ver si nos estamos desviando o no de nuestras primeras intenciones, porque a menudo, dentro de las diferentes aproximaciones a niveles de concreción que se explicitan en el despliegue de la Reforma, caemos en un cierto didactismo relacionado a los objetivos de tipo más operativo que nos dificulta la referencia al sentido más general y global de estos otros objetivos a los que hacia referencia.

Por otra parte es importante, también, pensar que todo este enfoque, todo este discurso del sentido que se puede encontrar detrás de las capacidades nombradas inicialmente, está muy relacionado a entender a los alumnos y las alumnas, a los niños y niñas, como a personas en un periodo fundamental de su crecimiento individual, y social, y por lo tanto, a entender el acto educativo como una situación de tratamiento de la diversidad sin el cual faltaría un elemento de coherencia educativa insustituible.

La idea de origen y continuidad que nombraba tiene que ver justamente con estos hechos que apuntaba hace un momento. No se trata de buscar unos objetivos estrictamente asequibles a una fase del desarrollo, sino que se trata más bien de pensar en la idea de proceso, al que ya me he referido en diversas ocasiones al hablar

del itinerario de diferenciación y descentramiento. La primera etapa de la educación infantil, respecto de la segunda, y esta segunda respecto del ciclo inicial, no son compartimentos estancos sino diferentes momentos del proceso de aprendizaje y maduración que se caracterizan por un tipo de manifestaciones pero que han de ser tratados, desde un punto de vista genérico, de una forma más global así como con un estilo de actuación y un sistema de actitudes bastante similares.

Referencia explícita a la enseñanza primaria

En este sentido, y tal y como se apuntaba al principio del escrito, es interesante enumerar las capacidades que se explicitan en el decreto 95/1992 del 28 de Abril, en el DOG, según el cual se establece la ordenación curricular de la Educación Primaria, que tal y como dice su artículo número dos, serán:

- 2.1 Conocer y aceptar la propia identidad, sus posibilidades afectivas y de relación, y progresar en la autonomía y la iniciativa personal.
- 2.2 Conocer el propio cuerpo y las posibilidades motrices y progresar en la adopción de hábitos de salud e higiene personal.
- 2.3 Mostrarse participativo y solidario de forma responsable, y respetar los valores morales, sociales y éticos propios y de los demás, para ejercitarse en los principios básicos de la convivencia y de la estimación por la paz.
- 2.4 Resolver situaciones o necesidades de la vida cotidiana mediante procesos de identificación, planificación, realización y verificación de actividades a su alcance.
- 2.5 Conocer y utilizar correctamente y apropiadamente la lengua catalana, y si cabe la aranesa, tanto oralmente como por escrito, utilizándola normalmente como lengua vehicular y de aprendizaje.
- 2.6 Conocer la lengua castellana a nivel oral y escrito de manera que pueda utilizarla apropiadamente como fuente de información y vehículo de expresión.
- 2.7 Comprender y expresar en lenguas extranjeras mensajes sencillos dentro de un contexto.
- 2.8 comprender el medio físico y natural, los principales mecanismos que lo rigen, a partir de la observación rigurosa de hechos y fenómenos sencillos y la importancia que su conservación y mejora tienen para la humanidad.
- 2.9 Conocer las características fundamentales de Cataluña en sus aspectos naturales, sociales, culturales e históricos, en tanto que medio definidor de la identidad nacional y personal y progresar en el sentimiento de pertenencia al país.
- 2.10 Mostrar actitudes de respeto, conservación y uso correcto de los recursos materiales, técnicos y naturales.
- 2.11 Emplear los conceptos y las relaciones matemáticas elementales y dominar las operaciones básicas de forma que se pueda representar e interpretar el espacio, las situaciones y las experiencias, mediante lenguaje matemático.
- 2.12 Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica y musical, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad de disfrutar de las manifestaciones artísticas.
- 2.13 Conocer y disfrutar del patrimonio cultural, participar en su conservación y respetar la diversidad lingüística y cultural de los pueblos y las personas.
- 2.14 Aplicar los conocimientos adquiridos para resolver de forma creativa problemas diversos, con los recursos apropiados y conocidos.
- 2.15 Aplicar, individualmente y en equipo, metodologías de trabajo intelectual, incluida la utilización de los recursos de la tecnología de la información, que estimulan el aprendizaje y la creatividad y permiten disfrutar de las tareas rutinarias.

A mi entender hay una relación muy estrecha entre las capacidades a alcanzar al final de la educación infantil y las que aquí se han explicitado, evidentemente, un poco ampliadas y con algunas incorporaciones de relieve. No hace falta reelaborar todo el discurso hecho anteriormente, aunque puede ser interesante ver de que forma podríamos hacer las agrupaciones de sentido, en este caso:

A. Un primer bloque, que recogería los apartados 2.1, 2.2, 2.3 i 2.10, que hace referencia a la conciencia corporal, la autoestima, la seguridad física, afectiva y

emocional, la autonomía, la sociabilización y el respeto, que podríamos redefinir como aquel desarrollo de la propia identidad de la persona. Todo esto no es posible de ser enseñado directamente, son procesos de construcción del propio individuo a muy largo plazo. Hay estrategias, tipos de actividades y contenidos que lo favorecen, pero sobretodo son las actitudes las que pueden favorecer el desarrollo de estas capacidades: la escucha significativa, la confianza en las posibilidades de los niños y niñas, el respeto a su diversidad, el despliegue de una intervención empática y disimétrica, entre otras.

B. Un segundo bloque, que recogería los apartados 2.5, 2.6, 2.7, 2.12, que hace referencia al ámbito de la comunicación, a partir inicialmente de la capacidad de verbalizar, con el conocimiento, comprensión y expresión estructurada de las diferentes lenguas, en diferentes niveles de complejidad y en función de la proximidad (a pesar de que aún hoy en día el tándem catalán-castellano no está posiblemente, suficientemente clarificado, dentro de la discusión de la función de la lengua materna y la relación entre lenguaje y pensamiento), para devenir una comunicación más amplia a partir de la capacidad de expresarse personal y creativamente, con el soporte técnico necesario, desde vertientes corporales, visuales, plásticas y musicales. Desde mi punto de vista el eje de todo esto debería descansar en la idea de la comunicación, ésta es la base a partir de la cual se han de articular la comprensión de sus reglas y normas, y el grado de aplicación técnica que la convierta lo más ágil, dinámica y creativa posible.

C. Un tercer bloque, que recogería los apartados 2.8, 2.11, que hace referencia al desarrollo de las habilidades cognitivas que han de permitir comprender el medio físico y natural, y los mecanismos que los rigen, así como el medio social, a la vez que facilitarán la utilización de los conceptos y relaciones matemáticas elementales y el dominio de las operaciones básicas.

En todo este desarrollo jugará un papel importantísimo la vivencia personal del espacio y el tiempo, y el despliegue sistemático de estas habilidades cognitivas, ligadas siempre a contextos significativos para los niños y niñas.

D. Un cuarto bloque, que recogería los apartados 2.9 y 2.13, que hace referencia a aquellos aspectos y contenidos referidos al conocimiento del medio social, relacionados a la cultura y realidad catalana.

E. Un quinto y último bloque, que recogería los apartados 2.4, 2.14 y 2.15, que hace referencia al desarrollo de las capacidades para resolver problemas de la vida cotidiana, situaciones problemáticas generales, a partir de la aplicación global de todas las demás capacidades adquiridas que deberán haber permitido el afianzamiento de los conocimientos y los procedimientos adecuados, así como la creatividad y confianza personal para afrontarlos sin contratiempos, a pesar de las equivocaciones e hipótesis inexactas que se puedan dar durante su resolución.

Y, aunque el decreto no lo diga, el desarrollo de los requisitos necesarios para afrontar con posibilidades de éxito la instauración de estrategias de aprendizaje sólidas y generalizables, tanto desde una vertiente como la que se enmarca en las estrategias del tipo técnicas de estudio, como desde una vertiente más metacognitiva como pueden ser las capacidades para reflexionar sobre la propia práctica y sobre la propia reflexión.

En estos apartados tan globales diría que uno de los elementos fundamentales se centra en todo lo que deviene de la regulación de los propios aprendizajes, que es, no solamente una estrategia de evaluación, sino todo un planteamiento de la conciencia del propio conocimiento, derivado de aquella conciencia de la propia acción, y que también está relacionada a las estrategias de aprendizaje y a la metacognición.

Resumidamente, y recogiendo de nuevo el marco de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier: abrir a los niños y niñas a la comunicación, a la expresión y creación, y al pensamiento operatorio, dirigido hacia el pensamiento formal. Todo esto relacionado con un proceso de crecimiento constante derivado de la dialéctica en las relaciones entre interior y exterior, y sostenido por la idea de proceso de descentramiento.

Planteamientos psicopedagógicos

En el apartado anterior, a pesar de que en el enunciado se nombraba el tema de los contenidos, prácticamente no he hecho ninguna alusión a ellos, tan sólo he comentado que, reflexionando sobre las capacidades a adquirir, de alguna manera estábamos incidiendo en los objetivos y contenidos que permitirán desarrollarlas. Ahora me gustaría hacer un poco de referencia a ellos, no entrando a fondo en el tema sino para introducir el discurso de este nuevo apartado.

Es evidente que igual que hará falta especificar y secuenciar los objetivos, también hará falta tener en cuenta las características, la selección y secuenciación de los contenidos. En principio, en las disposiciones legales, estos contenidos vienen determinados y relacionados juntamente con los objetivos, y al igual que estos, distribuidos en hechos, principios, procedimientos, y en actitudes, valores y normas, y en todo caso sólo haría falta establecer su secuenciación en las circunstancias concretas que se deban desarrollar. Pero a mi entender esta secuenciación debe estar muy mediatizada por el planteamiento psicopedagógico que nosotros pongamos en funcionamiento en la práctica.

Trabajaré un tipo de contenidos u otros, en un momento o en una situación determinada, en función de mis criterios alrededor del modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de las opciones metodológicas que tenga determinadas, en función de mi manera de entender la globalización como forma de tratar esta globalidad de los niños y niñas de las edades a las que hacemos referencia, y también en función de la concepción general que tenga de la etapa, de la que en el apartado anterior ya he estado hablando. Posiblemente existan otros condicionantes, seguramente hay otros elementos que se dan paralelamente a mis decisiones, como por ejemplo el tipo de intervención y de evaluación que desarrollaré, pero tampoco trato de hacer en este documento un estudio exhaustivo de todas estas posibilidades, aunque si pretendo, como es de suponer, que sea suficientemente significativo.

Me gustaría, pues, más que extenderme respecto los contenidos y sus objetivos referenciales, ya que además están explicitados en los documentos correspondientes, a los que todos tenemos fácil acceso en estos momentos, centrarme, aunque sólo sea suscitadamente, en estos otros aspectos que me parecen suficientemente relevantes y que a menudo se conceptualizan de forma aislada, o se dan por supuestos, o sencillamente se ignoran porque su especificación no es tan simple como hacer un

listado de aspectos a contemplar, y porque, a fin de cuentas, es en la determinación de su funcionamiento donde nos implicamos en la toma de decisiones más complejas y comprometedoras.

En primer lugar, antes de hablar de modelos de enseñanza-aprendizaje, me parece necesario clarificar que hay que tener en mente que existe una dialéctica permanente entre desarrollo y aprendizaje. Ni el desarrollo natural del individuo es suficiente para hacer evolucionar todos sus procesos de aprendizaje, ni pensando solamente en favorecer los aprendizajes se puede alcanzar la cota más alta del desarrollo. Esto quiere decir, en términos más prácticos, que hemos de permitir que los niños y niñas experimenten, descubran, se equivoquen una y otra vez, elaboren sus propias hipótesis, pero no podemos ni debemos esperar que esto sea suficiente para que encuentren todos los caminos acertados ni todas las soluciones viables, hay que promover una intervención ajustada, utilizando el despliegue de habilidades cognitivas y estrategias de aprendizaje más generales de forma que todo esto llegue a convertirse en una realidad palpable para el ser que se está desarrollando.

Dicho esto, podemos hablar de un modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo constructivista ligado a las ideas del aprendizaje significativo, que casa perfectamente con los comentarios hechos anteriormente. La conciencia corporal, la autoestima, la autonomía, la sociabilización, entre otros, son procesos que no se aprenden directamente, secuenciadamente, sino que son procesos que construye cada individuo en función de sus características y circunstancias. En el fondo, tal y como decíamos, la construcción de la propia identidad.

Paralelamente, la construcción del pensamiento, la capacidad de interrogarse por las propias percepciones, o por las vivencias e interacciones con el medio, la capacidad para desarrollar las habilidades, relacionales, motrices, cognitivas, no es un hecho que se produzca por aparición espontánea o por transmisión de recursos, es también una construcción que hace el propio individuo.

Esto nos obliga a posicionarnos delante de la clase, de los niños, del aprendizaje, de los objetivos y los contenidos, de una forma determinada y no de otra. Habrá que buscar las opciones metodológicas que más ajustadas nos parezcan para favorecer nuestra concepción educativa. Entiendo estas opciones tanto desde la vertiente de la organización de los contextos de aprendizaje referidos al espacio, el tiempo y los materiales, como desde la vertiente de la organización de las propias actividades.

Relacionada con todo esto encontramos aquella idea de globalización que antes apuntaba como uno de los criterios a establecer. La globalización no debería plantearse como un técnica, no es un enfoque que procura acumular un cierto número de situaciones a trabajar con los niños a partir de un tema central, intentando recoger referentes de diferentes perspectivas (motrices, plásticas, matemáticas, lingüísticas, etcétera). Es algo más que todo eso, es una manera de entender la propia actividad y aprendizaje, y la intervención a diferentes niveles, recogiendo esta necesidad de atender la globalidad de los niños y niñas a la vez que se respetan los principios del aprendizaje significativo. Es una manera de hacer mucho más compleja, pero a la vez mucho más creativa y enriquecedora.

No tenemos tiempo de profundizar en este terreno que requeriría de varias sesiones de trabajo, pero si vale la pena hacer mención de algunos tipos de planteamientos que

facilitan la consecución de estas ideas. Por ejemplo, la Pedagogía de los Rincones, que afecta tanto a los aspectos infraestructurales como a la variedad de los tipos de actividades a desarrollar en ellos. También la puesta en práctica de Proyectos, las sesiones de Práctica Psicomotriz, las puestas en común, los talleres de cocina, las salidas, y un largo etcétera que todas vosotras y vosotros estais llevando a término en el aula, aunque en algunas ocasiones, según en que momento del proceso personal en que cada una i cada uno se encuentra, puede que se haga de una forma duplicada, como si, por decirlo de alguna manera, se diesen en la escuela y en el aula dos tipos de curriculums diferentes, o al menos dos concepciones sobre el mismo, uno que es el que nos da seguridad porque parece que da resultados convincentes, o al menos eso dice la cultura escolar prevaleciente, y otro que es el que nos hace ilusión, que es el que nos parece que debería ser pero que su aplicación definitiva continua haciendo un poco de respeto.

Todos estos planteamientos han de poner en funcionamiento una serie de características que caracterizarán la consecución adecuada de sus finalidades, tal y como las estamos conceptualizando:

- Fomentar la interacción entre iguales y con el adulto, así como el trabajo en equipo, de colaboración, y mejor de cooperación, a pesar de que en niños y niñas pequeñas esta cooperación es difícil de alcanzar, y todas sus posibles variaciones.

- Desarrollo, y compaginación, de actividades abiertas (espontáneas) y propuestas, pero que permitan la puesta en marcha del aprendizaje significativo implicando las ideas previas, entre el resto de características de esta concepción, a la vez que pongan en funcionamiento la propia acción (observación, manipulación, exploración, ensayo/error, generación de hipótesis, búsqueda de documentación, diseño de experiencias, comparación de datos, análisis/síntesis, i un largo etcétera).

- Al igual que los niños y niñas construyen sus propios procesos, el adulto también debe pasar por el mismo tamiz. Se ha de dar, por parte de este, un proceso de reflexión bastante permanente, de aprendizaje sobre los niños, los contenidos y la propia profesión.

- Nos será muy útil, para todo este enfoque, tener en cuenta una amplia evaluación, no solamente de los resultados obtenidos por los niños sino también por el proceso que han seguido, teniendo en cuenta de donde partían y como lo han desarrollado, también la evaluación de los propios proyectos y estructuras organizativas, y de nuestra propia intervención en todo este recorrido. Para hacerlo factible nos harán un gran servicio las actividades de observación que pueden ir desde planteamientos o pautas muy abiertas y descriptivas hasta pautas sistematizadas que nos darán información de las génesis de los propios aprendizajes que estemos favoreciendo con nuestra actuación.

Este factor de la evaluación ha de ir muy ligado al de la programación. A veces la programación puede ser un instrumento de planificación, pero podemos obtenerla como una síntesis de las tareas de evaluación y, finalmente, como una reorientación de nuestra futuras planificaciones.

A modo de conclusiones

Muchas son las ideas que me vienen a la cabeza a la hora de intentar dar sentido a estas conclusiones, a pesar de que seguramente muchas otras de importantes me pasarán desapercibidas, y sin duda vuestra experiencia y sentido común sabrán añadirlas, incluso, matizar las mías en función de vuestras propias interpretaciones.

En uno de sus libros más populares, Nisbet y Shucksmith (Estrategias de aprendizaje, editorial Santillana), dicen. "El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo". Si bien se hace difícil enseñar a aprender a niños y niñas de parvulario porque su nivel de descentramiento les impide entrar en dinámicas de metacognición, no es imposible ni mucho menos inútil empezar a incidir en ello. A menudo menospreciamos las capacidades que tienen los niños de esta etapa porque su corta edad nos hace presuponer que no pueden llegar muy lejos. Craso error que se detecta en las programaciones y aún más en las realizaciones prácticas de las actividades, ya que muchas veces es más el resultado de una limitación impuesta por nosotros que no por ellos mismos. Es cierto que repetidamente aparecen sus manifestaciones intelectuales contaminadas por los aspectos afectivos, egocéntricos y mágicos, pero eso no quiere decir que no puedan entrar en la consideración de elementos reflexivos más sofisticados, sobretodo cuando los contextos de aprendizaje están diseñados favorablemente y las circunstancias personales pasan por una cierta estabilización.

De lo que no cabe ninguna duda, sin embargo, es de que el conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo, y ello se ha visto reflejado a lo largo de este documento. En el discurso de la Práctica Psicomotriz, a la que de nuevo hago referencia, posiblemente por deformación profesional, se habla de que si no hay un continente corporal, es decir, si no hay una mínima conciencia del propio cuerpo y de las acciones que este genera en el marco del espacio y del tiempo, difícilmente se puede dar un continente intelectual, es decir, difícilmente se podrán desarrollar las habilidades cognitivas que favorecen las estrategias y procesos de aprendizaje. Por lo tanto, será imprescindible esta actividad en el campo de la conciencia corporal, es decir, el conocimiento de uno/a mismo/a, en el fondo de la conformación de la propia identidad, así como la actividad de descentramiento que implicará el conocimiento del entorno natural y social.

Y ya que ha salido de nuevo esta idea del descentramiento, quisiera recordar que este es el fruto de la dialéctica permanente entre el interior y el exterior, la cual también está muy ligada, tal y como hemos puesto de manifiesto en algún otro momento, a la posibilidad de establecer, a partir del interior, en interacción con el exterior, las vivencias necesarias para poder desarrollar las nociones espaciales y temporales, base de cualquier elemento de desarrollo y aprendizaje significativo, nociones que son muy difíciles de trabajar por lo que presupone la realización de ejercicios secuenciados en función de las dificultades y características intuidas.

Otra idea que me parece relevante recuperar es la de desarrollar un conjunto de actitudes que faciliten nuestros canales de comunicación hacia los niños y por contrapartida, de estos frente sus posibilidades de desarrollar procesos de aprendizaje más significativos. Cuantas veces nos encontramos niños y niñas de estas edades bloqueadas por diferentes tipos de afectaciones emocionales que les impiden ser receptivos a otra cosa que no sea su propia afectación. Estas nuevas actitudes, que no son sólo de cariz afectivo sino también de tipo corporal y cognitivo, cumplen una doble

función, la de permitir la superación de las dificultades de los niños a la vez que les sirven de modelo para su propio desarrollo integral.

Por otra parte la atención a la diversidad ha de formar parte de nuestros principios educativos, de entrada, así como en última instancia la consecución de la coherencia educativa como resultado de la consonancia entre nuestras ideas y nuestra realizaciones prácticas, dejando a un lado las presiones y otros tipos de circunstancias. Y ya que hablamos de circunstancias, que pueden ser muy diversas (espacio, tiempo, recursos materiales y humanos, imprevistos, demandas y consideración social, y un largo etcétera), escuché a una compañera en las actividades de formación que comentaba: "Hace falta positivizar al máximo estas circunstancias de forma que las podamos dominar y que no ocurra al contrario, que ellas sean las que nos dominen, tal y como pasa demasiado a menudo". Estoy totalmente de acuerdo con ella y creo que sobran los comentarios.

Y me reservo para última hora un aspecto que antes no he comentado pero que me parece realmente importante, la participación de los padres en la escuela, no solamente en los órganos destinados específicamente a la gestión de los centros, sino como colaboradores en las realizaciones prácticas, ya sea desde dentro de la escuela o desde el propio seno de las familias. Ello quiere decir diseñar la escuela, las programaciones y las actividades de la forma más abierta posible para que estos participen, así como otros agentes sociales lo pueden hacer en otros momentos determinados. Siempre recordaré la exposición que las escuelas nido y maternas de Reggio Emilia (Italia) hicieron en Barcelona, y en algunos otros lugares, y la posterior visita "in situ" que realicé, porque en ellas se respiran muchos de los principios que aquí se han nombrado, y diría que de una forma muy profunda, esta relación y participación de los padres y las madres, así como el conocimiento de los propios niños y niñas a partir de una gran cantidad y calidad de actividades, todas ellas muy interrelacionadas con el entorno natural y social.

He de decir, también, que, aunque con matices importantes, este tipo de experiencias no se realizan solamente en Italia sino que en nuestro país existen muchas de la misma calidad diseminadas por toda nuestra geografía, como resultado de la sensibilidad de muchos maestros y maestras que a pesar de las grandes dificultades por las que atraviesa nuestra profesión, dedican todo su esfuerzo y creatividad para que ello sea posible. Este documento, sin demasiadas pretensiones, pretende aportar un granito de arena a este quehacer conjunto y cotidiano, a la vez que es un reconocimiento por todos esos desencantos e ilusiones que padecemos y vivimos intentando integrarlas en una mayor competencia profesional y un crecimiento personal más completo e integral.

Carlos Parellada Enrich
Esparreguera, a 21 de noviembre de 1992