EGB 2 1

Dentro del programa de especialización del profesorado, la parte correspondiente a educación preescolar toma hoy unas dimensiones de perspectiva novedosa. No porque se haya inventado el párvulo, que allí estaba ya en la base de la humanidad, ni porque antes no haya existido una educación del niño. Existió de otra manera.

La sociedad se comportaba de otro modo y los objetivos del individuo eran alcanzables dentro de las variables en que se movía esa sociedad y por las que era desarrollado. No ha sido la aparición de una especialización a distancia la que ha creado la necesidad del curso, ni se ha inventado por analogía o equiparación con las necesidades surgidas en otras materias. El medio, hoy día que tanta importancia se le reconoce a los medios, viene adoptado por la urgencia de las actuaciones, por la dispersión geográfica del profesorado en un ejercicio profesional del que no puede prescindirse, y por la importancia de las premisas que sobre educación preescolar se han aceptado ya en todo el mundo, sancionadas por la práctica y recomendadas en congresos internacionales.

En el momento en que se ha llegado a limitaciones reales en el orden de los aprendizajes, a estudios de capital importancia en la psicología evolutiva del niño en sus primeros años de vida, y se ha caído por fin en la cuenta de que el educador coge al niño ya en marcha por los caminos del desarrollo y de la educación, surge la necesidad de la aplicación práctica de tales estudios y experiencias por el educador al niño preescolar. Sabemos muy bien lo que es el niño preescolar. Un niño al que la acción de la madre, del padre, del ambiente familiar en suma, ha puesto en marcha.

Un niño que necesita aumentar su campo de exploración más allá del marco reducido y hartamente explorado del hogar. Y entra en la escuela. En la escuela va a tener su primera experiencia de grupo, su primer contacto profundo con otro adulto que no sean sus padres.

Y en la escuela va a contrastar la verdad de su evolución, de la influencia positiva, neutra o nefasta, del medio en que tuvo que desarrollarse en sus dos o tres primeros años. El educador puede darse cuenta, entonces, una vez más, de que no se sabe lo que es un niño en edad preescolar. Porque cada niño es único.

Porque el educador mismo, como cada profesor, es una personalidad única. Y porque la primera tarea de este no es simple, sino doble. Integrar al niño en un grupo y respetar en cada momento la incipiente personalidad del pequeño ser para conservar y desarrollar sus valores propios.

Pese a todo ello, aún persiste la opinión generalizada de que la educación del párvulo, si es que en el centro escolar al que aludimos hipotéticamente existe tal especialidad, puede ser encomendada a quien no tenga una educación no ya específica, sino que carezca incluso de toda preparación y titulación. Se conoce el caso concreto de quien, ejerciendo un trabajo no

cualificado a nivel docente, solicita y obtiene un cargo de educador de párvulos, puesto que, para eso, sirve cualquiera. Podemos aquí transcribir una observación de una de nuestras cursillistas.

Lo único que hay en la localidad es una especie de guardería, que aquí llaman amigas, donde, en un local antipedagógico, unas señoritas sin titulación se dedican a recoger a los párvulos. Les ponen grandes muestras, trabajos para hacer y llevar a casa, con las que justifican lo que les pagan mensualmente los padres. Por todo esto, cuando estos niños llegan a primero de educación general básica, van totalmente viciados y sin espontaneidad alguna.

Afortunadamente, entre estos improvisados vigilantes, llamémoslos así, y el verdadero educador de párvulos, se ha establecido la debida diferenciación. Y hay que reconocer y justipreciar la intensa preocupación de un amplio sector del profesorado por el tema de la educación preescolar especializada, bien porque conoce por experiencia toda su problemática y toda su trascendencia, o bien porque su vocación y sentido del deber le advierte de la responsabilidad que asume al acceder a ella. En este caso, se encuentran los casi 3.000 profesores y profesoras que hoy están finalizando el curso de especialización que nos ocupa.

A ellos, que ya han hecho un recorrido analítico por los distintos temas del curso, nos dirigimos hoy con un espíritu provocativo de diálogo y con una serie de reflexiones de conjunto que, a buen seguro, ya habrán hecho por sí mismos. Digámoslo así, establecer una comunicación afectiva que globalice también nuestros contactos. Nos encontramos desarrollando la segunda parte del curso de especialización, y no hay nada en ella que pueda ni deba ser considerado aisladamente de lo que tratamos en su primera parte.

Al separar el estudio en unidades didácticas, no es porque el desarrollo del niño tenga lugar en sucesivas etapas independientes, sino por una exigencia de planteamiento de un estudio tan complejo y para una mejor comprensión, es decir, por razones metodológicas. Creemos que, según ha avanzado el curso, una serie de dudas planteadas por el educador y de las que hemos tenido noticias y consultas directas se habrán ido esclareciendo por sí solas. Este desglose de temáticas lo ha sido, repetimos, por pura metodología expositiva didáctica, pero creemos haber puesto de manifiesto de continuo la interrelación de todos los parámetros tratados, psicomotricidad, afectividad, personalidad, sociabilidad, creatividad, etc.

Valoramos estas consultas porque indican por parte del estudioso un buen conocimiento práctico del niño preescolar y de su forma globalizada de actuación y desarrollo. Pero deben convenir con nosotros, a cambio, en esta necesidad de tratamiento analítico por separado, dada la extensión y riqueza de los temas y su anclaje en ese desarrollo en el ámbito familiar que le ha precedido. Cuando este ha existido de una manera natural y espontánea, lo que no siempre es así, desgraciadamente.

O sea que, como hemos dicho antes, cogemos al niño ya en marcha. No hay que ser pesimistas respecto a esta acción previa hogareña. Por el resultado global de las primeras pruebas presenciales, donde se hacía referencia a esta acción familiar y al análisis del medio

socioeconómico del lugar donde se encuentra el centro del profesor examinado, podemos afirmar que en nuestro país hay una media relativamente alta de estimación y valoración del niño si la comparamos con la de otros países más desarrollados, más industrializados, donde la relación hogar-niño sufre una serie de mermas afectivas ya generalizadas.

Podríamos decir, han sido las que han desencadenado las técnicas de educación preescolar. Pese a datos individuales adversos, el español conserva todavía, en general, una serie de cualidades humanas aplicadas al niño. Alegría, comunicación, amor, desvelos, etcétera.

Tanto es así que quizás la motivación de muchas inadaptaciones del niño a la escuela está precisamente en esta sobrevaloración afectiva por parte de los padres, y que el niño sabe explotar a su favor exageradamente, apoyado en su egocentrismo y asistido por un subdesarrollo cultural de los padres que no saben situarse en ese punto justo de equilibrio, de afectividad y disciplina. Es lo que hemos llamado la superprotección. La problemática de esta superprotección se transfiere a la relación maestro-padres.

En las prácticas motivadas por las unidades didácticas se nos habla, por ejemplo, del niño que se queda a comer en el colegio porque en su casa, como dice la madre, no me come. En realidad, el niño no quiere desistir de conseguir de la madre todos aquellos productos motivados por el consumismo, bollos, chucherías, etcétera, y que la madre le otorga para no contrariarle, pero, en el fondo, para sustituir una acción directa y personal afectiva de la que no se siente capaz o que no quiere ejercer. Este consumismo puede hacerse extensivo a toda una gama de juguetes, según vimos en la unidad primera, que, por otra parte, asfixian la imaginación del niño o al permiso indiscriminado de interminables horas ante el televisor que suple cómodamente la relación, el diálogo con la familia, sin contar con que priva al niño de un debido descanso.

Otras veces, el niño es efectivamente mimado. El niño mimado es víctima de un desborde afectivo, principalmente de la madre, con lo que ésta compensa sus propias inseguridades o carencias. El niño resulta bloqueado y marginado en la misma forma que lo hubiera sido por agresividad o violencia de los padres.

No por este mimo surge una relación afectiva positiva. Su resultado, comúnmente, es el aislamiento, la incomunicación o la comunicación agresiva del niño con sus compañeros o con el maestro. También se nos cuenta, por otras maestras, cómo la disciplina del aula puede tener una doble y distinta acción.

El niño, ya lo hemos visto, hace chantaje a sus padres del sacrificio de ir a la escuela, explotando así su afectividad. Esta afectividad, por tanto, ha dejado de existir por parte del niño. Empieza a ser conflictiva.

Pero otros niños que gozan en la escuela de la liberación de un clima familiar impropio y contraproducente soportan cada vez menos la vuelta al hogar. Se traumatizan más y más en su casa, llegando a la angustia, a la pesadilla, al desequilibrio emocional que no pueden superar

día tras día en la escuela. Retardándose en sus aprendizajes por su incapacidad de atención o de concentración y acabando en una situación de inferioridad respecto a sus compañeros.

La comprensión, el cariño, la dedicación del maestro a ese niño llegan a actuar indirectamente en contra. Son los casos extremos en que el profesor ha de dirigirse a los padres y recabar su colaboración o llegar a la conclusión de que, desgraciadamente, debe prescindir de ella. Si el diálogo con los padres no alcanza un nivel de comunicación en que se analicen una serie de situaciones y que, al esclarecerlas, ayudan a liberar sus tensiones hacia el hijo, nos encontramos con los padres problema.

Los padres provocan una estrategia de defensa de ellos mismos que termina perjudicando aún más al niño. En general, los padres más conflictivos suelen ser los que más alarde hacen de una buena comunicación con sus hijos y racionalizan sus actitudes para justificarse y ratificarse en su postura. Más de una profesora nos cuenta la actitud contestataria que el padre inculca a su hijo dando por seguro que en la escuela se le manipula.

Queremos que el profesor conozca que no ignoramos la dificultad que ello representa para su labor educativa. Vemos, pues, que el curso de especialización no es un recetario para aplicar sin más, sino un estudio abierto a cuántas cosas tenga que hacer el niño, no dándose las hechas, sino ayudándole a madurar para que él las descubra. Nos encontramos en el mundo tremendamente rico, complejo y trascendente de la afectividad.

Si ésta es defectuosa, llenará de lagunas e inseguridades al niño y éstas aflorarán a través de su conducta. Bueno, nos tomaremos un reposo, si os parece. Vamos a escuchar una melodía formada por solo cuatro notas, sol, re, mi, fa, ejecutada en flauta dulce por un escolar de nueve años.

Lo que se ha pretendido con la grabación de estas tonadas medievales del año 1600 es dejar constancia de cómo aquel aprendizaje de cuatro sonidos marcados e imitados en el preescolar y después incorporados a la expresión musical del alumno ya no se detiene. Vamos a tratar ahora de la sociabilidad. El arranque de toda sociabilidad es una atracción mutua, espontánea e intuitiva.

Todos sabemos que un profesor que resulta simpático al niño le facilita por esta misma simpatía el aprendizaje del área que el profesor explica. Pero la simpatía es un hecho humano y difícilmente puede provocarse si no surge espontáneamente. Y de este hecho tenemos conocimiento todos porque todos hemos sido alumnos.

Rara vez, en efecto, un profesor puede caer simpático a la totalidad de los treinta y pico alumnos de una clase. Bueno, pero todavía no hemos llegado a enseñanzas concretas. Vamos a salir al paso de la prisa que acucia a una gran parte de los padres y a veces del profesorado del nivel superior, ya no preescolar, por situar al niño prematuramente en la fase de los aprendizajes concretos, lectura, escritura, cálculo, haciendo abortar el proceso de la maduración y desarrollo naturales, invalidando o dificultando enormemente todos los

aprendizajes posteriores y rebajando la categoría de la personalidad que el niño debería alcanzar.

Hemos leído en un ejercicio de pruebas presenciales. Los padres no es que no quieran todo eso que la ley dice, desarrollo armónico de la personalidad, pero les es igual, no lo entienden. Lo que ellos valoran es si su hijo aprende o no.

No entienden que cantando, pintando, moviéndose, haciendo ritmo, sus hijos están haciendo algo provechoso. Ellos no hacían de pequeños esas tonterías y son hombres. Los adultos que saben leer y escribir valen más que los que no aprendieron y piensan igual de sus hijos.

Pero este problema no es sólo de los padres, es de la sociedad entera. Siempre se nos ha exigido enseñar en el sentido clásico de la palabra. Y es lo que hacemos, más que por costumbre, por evitar críticas.

Y no cambiaremos hasta que se esté convencido de la importancia de la etapa preescolar y de que lo que de verdad interesa es el niño como persona y su desarrollo. Sí, y por otra parte hay una profesora que afirma algunas madres se van dando cuenta al pasar los años y llevar nuevos niños al preescolar de que el niño necesita una madurez que no tiene en principio y de que la consigue, además de con la edad, con eso, o sea, la educación preescolar que ellas antes consideraban una pérdida de tiempo. En resumen, un niño que no tiene un desarrollo afectivo normal está bloqueado.

Y gran parte de los fracasos escolares, cuando no hay otra razón de tipo físico concreto, se deben a una carencia afectiva. Y esta carencia afectiva suele ser cronológicamente anterior a la edad en que el niño ha llegado al parvulario. Significa un retraso en los aspectos sensoriomotrices y si no se remedian en todo el desarrollo cognoscitivo y en general en todos los aprendizajes exigidos a partir de los seis años.

En síntesis, una situación de rechazo al mundo que le rodea. Podemos haber dado la impresión, a través de esta larga dicotomía que significan estas unidades didácticas, que operamos con frío cálculo y desde posturas estrictamente reflexivas. Que a través de las problemáticas expuestas, el mundo preescolar es un mundo erizado exclusivamente de dificultades e ingratitudes.

La verdad es que amamos al niño por su alegre conflictividad, por su impulsiva conflictividad, por su divertida conflictividad, por su emocionante conflictividad. Y esto, creemos, basta con afirmarlo de una vez para siempre. Lo cierto es que no es el niño el único ser de nuestra sociedad profundamente analizado.

Lo es también el adolescente en su conflictiva etapa emocional y social y el adulto en todas sus múltiples etapas, relaciones socioeconómicas, profesionales, etcétera. Y como lo somos también nosotros, los educadores, porque el maestro participa en su tarea con algo más que la razón. Intervienen en su actuación sentimientos, necesidades, deseos, valores y esperanzas.

El estudio y la comprensión de la naturaleza de los niños, la forma en que aprenden, crecen y se desarrollan, significa estar impuesto en el trabajo con ellos, como personas y también como grupo. Y que debemos estar integrados en la sociedad en la cual aprende el niño, en la cultura que fija la tarea y proporciona el contexto de la educación. Significa que para saber qué papel desempeñan los niños en la sociedad, tenemos que analizarnos y conocer qué papel asumimos los adultos, y concretamente el educador.

Y este estudio analítico no nos incapacita, no nos esteriliza, sino que nos forma. De acuerdo en que todos somos analizados. Pero se acepta como más natural la problemática del adulto que la del niño.

Y siempre que hablamos del niño, caemos en una exposición de problemáticas. Bien, hay numerosas razones para explicar la mala conducta del niño. Las dificultades en la relación niño-adulto surgen porque los niños no nacen con buenos modales, no comprenden las razones por las que se espera de ellos un tipo de conducta determinado.

Porque reclaman una atención constante, porque nos culpan de su aburrimiento, porque desean afirmar su creciente independencia y no han aprendido a canalizar sus impulsos hacia patrones socialmente aceptables. Al tratar el tema de la sociabilidad, es inevitable que surja el niño-problema, la conducta-problema. Todo parece oponerse al desarrollo armónico del niño, absolutamente todo, el hogar, la calle, los medios de comunicación, la propia escuela.

En efecto, cada momento del mundo del niño no deja de colisionar con el mundo del adulto. El desarrollo de la conducta social del niño es un proceso que plantea al educador unos objetivos concretos, pero no deja de estar relacionado con los demás parámetros de su educación y, por tanto, está afectado por el desarrollo armónico o inarmónico de los mismos. El proceso de socialización, si bien es gradual, aflora partiendo del desarrollo afectivo como una función típica del párvulo a los cuatro años.

La sociabilidad nos plantea la adaptación plena del preescolar al medio social en que ha nacido y vive. Es una integración que no debe mermar sus facultades más personales. El desequilibrio entre los factores personalidad, sociabilidad, puede oscilar desde la carencia de toda iniciativa creadora a una inadaptación totalmente negativa o antisocial.

Las inadaptaciones más o menos graves que se han originado fuera de la escuela y han sido transportadas a ésta se complican por lo general por las presiones lógicas de convivencia para las actividades en el aula. En otros casos, hemos tratado de niños que no han tenido problemas serios en el hogar y descubren que la escuela es un lugar de aturdimiento y frustración. Sabemos también que niños con capacidad intelectual excepcionalmente alta, con un nivel óptimo de aprovechamiento e inicialmente integrados, pueden enfrentarse con un problema de incomprensión.

Ser diferente puede convertirse en un obstáculo serio, cuna de actitudes y sentimientos negativos. Y volvemos aquí a poner en contacto, casi en oposición, la personalidad con la

sociabilidad, el perfeccionamiento de la personalidad con un alto índice de sociabilidad. Bueno, pienso que los ejercicios de la unidad didáctica 8 desmienten este temor de una sociabilidad continuamente conflictiva.

Por ejemplo, en la práctica referida a comportamiento, lo que predomina es la referencia al niño como cabecilla nato, impulsivo, charlatán, fogoso y perturbador, pero en un sentido vitalmente positivo de esta palabra. Y este tipo de niño se cita como uno más de la clase. No tiene ese carácter de caso aislado con que otros educadores, con muy buen acuerdo, se detienen a señalarnos al niño tímido, silencioso, distante, no cooperativo.

También en la unidad didáctica 7, referida al examen del niño a través de su dibujo, predomina el trazo vigoroso, la línea continua y todas aquellas manifestaciones del trazo y de la forma por las que se alude a un niño de tendencias sanas y de desarrollo equilibrado. Es decir, el fallo de la sociabilidad tiene carácter excepcional. También se nos dice en estas pruebas que un niño puede ser retraído debido a que su mundo de sueños es mejor que su mundo real.

Y esto no es siempre un defecto, hay que tomarlo como una dimensión específica de su personalidad. Como dice Wolf, lo único que debe preocuparnos en este caso es que su contacto con la realidad no le produzca traumas. Otras veces, el niño sufre como consecuencia del nacimiento de un hermanito, tan citado como situación conflictiva regresiva por tantas maestras, o por el contrario, por la existencia de un hermano mayor más capacitado y, por tanto, más apreciado.

El niño que padece estas situaciones nos pone ante un juego de estrategias diferentes para afrontar esta situación y, por tanto, diferentes tipos de conducta problema que hay que abordar. Cada niño tiene una personalidad única y ningún maestro puede responder simultáneamente a 35 o 40 formas de conducta. Por fortuna, hay ciertos actos y determinadas actitudes que se adaptan a ese conjunto de niños independientemente de cada momento especial de su personalidad.

Ante estas situaciones, el educador debe estar capacitado para distinguir aquellas que se solucionan solas por el paso del tiempo y aquellas que pueden empeorar si no se encaran con destreza en su etapa incipiente. El educador debe tener en cuenta que a veces nos esforzamos demasiado por comprender la conducta de un niño buscando alguna explicación psicológica profunda cuando la razón real es muy simple y pasajera. Pero también debe tener en cuenta que hay patrones de conducta como la fantasía y la falta de concentración que son especialmente resistentes a los cambios y que, en general, si el trauma no es episodico, cuanto mayor sea el niño, menos probabilidades habrá de que mejore espontáneamente.

Precisamente, es raro que otra persona que no sea el maestro detecte a tiempo el problema y su tipo de trascendencia. A esto se refieren tantas profesoras al ser las primeras en poner de manifiesto los problemas de la dislexia. En conclusión, que el maestro no puede vivir tranquilo.

Quizás no, no puede dejar de ser activo, no puede dejar de ser imaginativo, no puede dejar de

ser estimulante, cariñoso, comprensivo, autoritario, permisivo, pero tampoco puede dejar de ser profundamente observador para dar a cada problema conducta su verdadera dimensión y tratarlo desde la raíz de su planteamiento o vigilarlo simplemente en espera de que el tiempo y la evolución normal del niño lo disipen. Como hemos visto, al hablar de sociabilidad volvemos a implicar los restantes parámetros de la educación. La sociabilidad significa la existencia de una psicomotricidad adecuada, de unas relaciones afectivas ya relativamente amplias y una personalidad en marcha con sus primeros rasgos conscientes de creatividad.

Escuchemos esta vez un primer tema basado en cinco notas y sírvanos, junto a las otras melodías que le siguen, para valorar optimistamente el mundo de relaciones sociales, afectivas, que un acto creativo, sencillo y desinteresado puede significar. Oigamos de nuevo unos minutos de música y dejemos para mañana los temas sobre el juego y la creatividad. Subtítulos realizados por la comunidad de Amara.org