

PROFESION MAESTRO LAS BASES

PROPUESTAS DE TRABAJO
PARA MAESTROS
DE EDUCACION GENERAL BASICA

F. Alfieri,
M. Colombo Ranzini, L. De Leon,
G. Giardiello, O. Papa Landucci
y S. Strata

II

REFORMA DE LA ESCUELA

Sexta Parte

LA INVESTIGACION DEL MEDIO

Todos los conocimientos del niño se realizan a través de la relación con el medio y ya se ha aclarado ampliamente que toda actividad de aprendizaje debe tenerlo en cuenta.

En particular, hay aspectos del medio que están estrechamente ligados a la vida afectiva y social del niño: son las relaciones con los demás. El análisis de tales relaciones constituye el objeto específico de las ciencias humanas (historia, antropología, sociología, geografía humana, etc.) que deben ya aparecer en los primeros años de escolarización. Si bien es imposible que un niño de 6 o 7 años haga una reflexión analítica sobre sus experiencias desde el punto de vista de las ciencias citadas, es necesario que consiga reflexionar sobre sus relaciones con el medio y sobre las consecuencias que estas relaciones tienen en el plano emotivo. Este análisis es global y requiere que el maestro tenga una clara visión de los aspectos psicológicos y culturales presentes en la acción del niño. Es, decir, por un lado no hay que olvidar que hay un proceso de maduración obligado que es inútil forzar con la ilusión de superarlo rápidamente; hay conceptos (por ejemplo, los de continuidad histórica, de estructura social, de cultura o de medio) que no pueden ser asimilados a los 6 o 7 años, sino mucho más tarde. Por otra parte, si no es consciente de las profundas transformaciones culturales y sociales que han tenido lugar en estos últimos tiempos y de la necesidad de intervenir directamente en la gestión de tales transformaciones, el maestro no estará en condiciones de contribuir a la maduración de sus alumnos.

En este sentido, estas páginas pretenden proporcionar un estímulo y una ayuda a quienes, trabajando en la escuela, quieran

afrontar los problemas ligados a la reflexión sobre el medio. Las propuestas se han dividido en dos partes únicamente por claridad expositiva, ya que en realidad es imposible separar las que se refieren a la conciencia de sí mismo y las que se refieren a exploraciones del medio. Estas pueden servir al maestro como esquema general de referencia teórica y práctica al que remitir intereses, experiencias y necesidades de los niños.

Para concretar el discurso, hay que precisar que el objetivo que hay que plantearse alcanzar al final de los dos primeros años de escuela debe ser el de que los alumnos sean capaces de saber recoger los datos que les transmite su medio, que sepan sintetizarlos gráficamente, que consigan hacer una primera interpretación de ellos y comunicarla, con claridad, a los demás. Todo ello se consigue construyendo día a día los instrumentos y las condiciones externas más favorables al objetivo.

Los gráficos

Los gráficos son el instrumento más válido para sintetizar y comunicar los datos recogidos. Simplifican una gran cantidad de figuras, de observaciones y de cálculos; son una fuente inagotable de particularidades que raramente pueden expresarse con pocas palabras. Los gráficos pueden darnos incluso la posibilidad de poner de manifiesto elementos que no sean claramente evidentes en los datos de partida. No es necesario poner ejemplos de utilización de los gráficos, ya que los diarios y la televisión abundan en ellos. Deben introducirse ya en el primer año de escuela en las experiencias de matemáticas, de lógica, etc. Los capítulos dedicados a estos temas ponen continuamente de manifiesto la

necesidad de conocerlos y de saberlos usar e ilustran algunos de ellos (los diagramas de Euler-Venn, las relaciones, las tablas de doble entrada). A continuación explicamos brevemente el histograma, dado el uso particular que se hace del mismo en la investigación del medio.

Por histograma se entiende la representación gráfica de un fenómeno que se obtiene trazando, en correspondencia con los valores de la variable independiente, rectángulos (o segmentos) paralelos al eje de ordenadas cuya medida da el valor de la variable dependiente.

Esta es la definición. Y ahora acláremosla con un ejemplo. En una clase se quiere

averiguar el número de hermanos que tienen las familias de los niños. Todos los escolares se dividen en clases (variables independiente): la clase de los que no tienen hermanos, de los que tienen uno, de los que tienen dos, y así sucesivamente. El número de niños de cada clase es la frecuencia de esa clase (variable dependiente).

En un papel se traza una línea horizontal (eje de las abscisas) sobre la que se señalan a intervalos regulares las clases; y una línea vertical (eje de ordenadas) sobre la que se traza una escala que indica el número de niños pertenecientes a esa clase (0, 1, 2, etc.). El histograma se completa con la indicación de las frecuencias y queda de este modo:

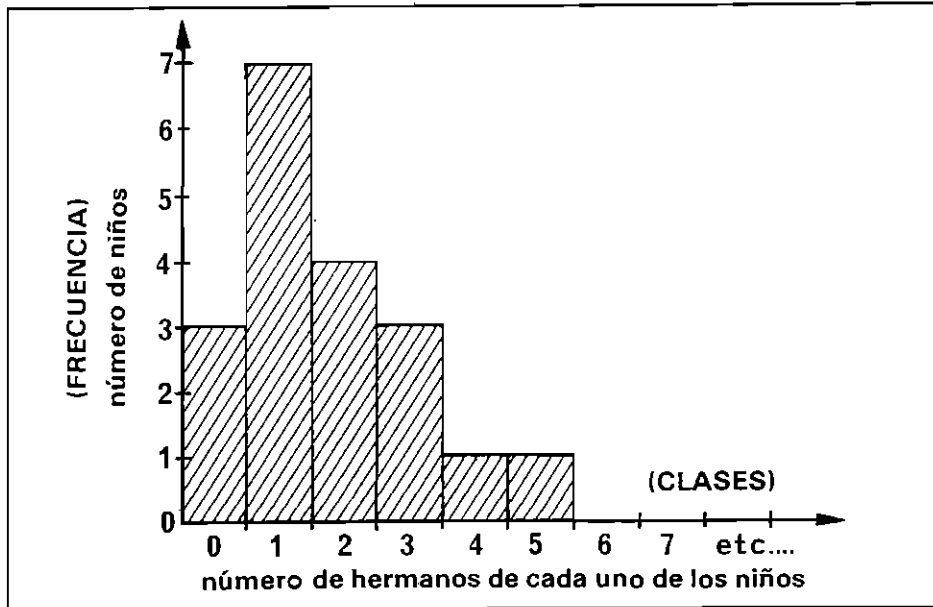


Fig. 1

1. Al principio se compararán sólo dos filas o dos columnas y se utilizarán objetos sólidos. Por ejemplo, si se quiere comparar el número de niños y de niñas del aula, se pueden usar piedrecitas, canicas, cubos, cajas de cerillas, paralelepípedos de juegos de construcción, pequeñas perlas, anillas, etc.

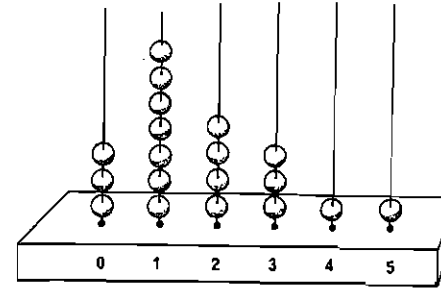


Fig. 2. Marcadore con bolas.

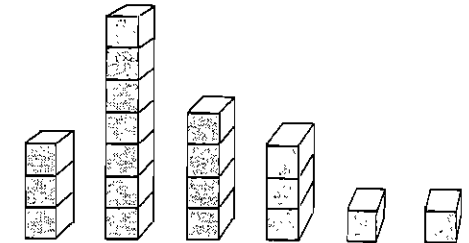


Fig. 3. Marcadore con cubos.

2. Luego se hace necesario aumentar el número de datos y pasar a formar más duraderas de marcar. Por ejemplo, los cumpleaños de los alumnos, que pueden marcarse con objetos sólidos (cajas de cerillas, trozos de linóleo, etc.) pegados en un papel, o bien con dibujos: cada uno se dibuja a sí mismo en un trozo de papel de grosor adecuado, y luego la recorta y lo pega en la fila apropiada.

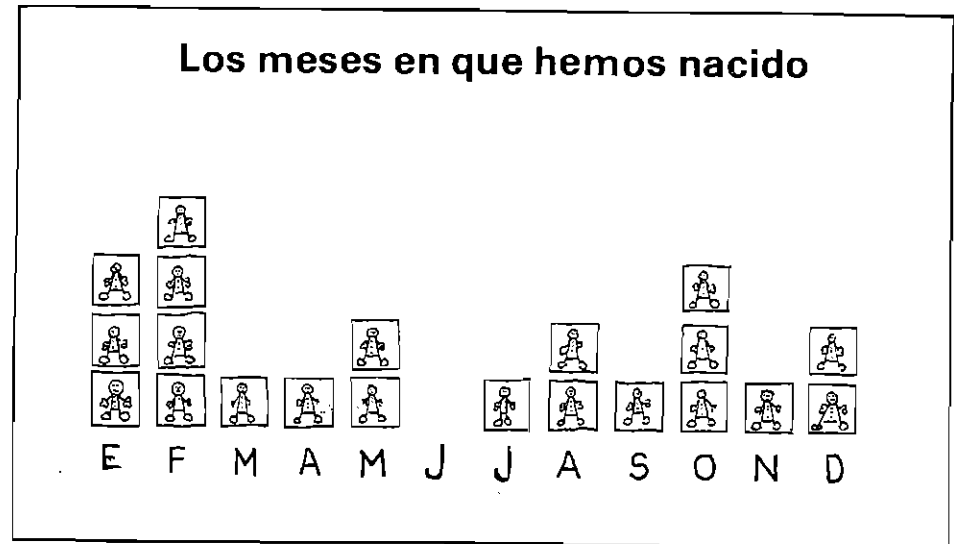
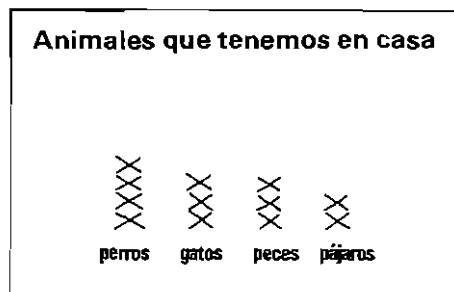


Fig. 4. Ejemplo de histograma realizado en una clase de primero.

Otras propuestas: el color de los cabellos de los niños, las calles en que viven, los animales que más les gustan, las enfermedades que han padecido, etc. En las páginas si-

guientes se harán más propuestas todavía. Téngase en cuenta que en muchos casos no se suele prestar atención a la importancia de tener una posición fija inicial (el eje, o línea

de referencia) o de hacer dibujos del mismo tamaño, y entonces el gráfico puede ser el siguiente:



Los mismos niños tienen que descubrir su importancia a través de la discusión.

3. También se puede usar papel cuadrulado que simplifica mucho el trabajo. Por último se puede pasar a una representación abstracta mediante líneas de colores.

Presentamos dos ejemplos que ilustran este último estadio, aunque difícilmente pueden ser utilizados durante el primer ciclo (fig. 6).

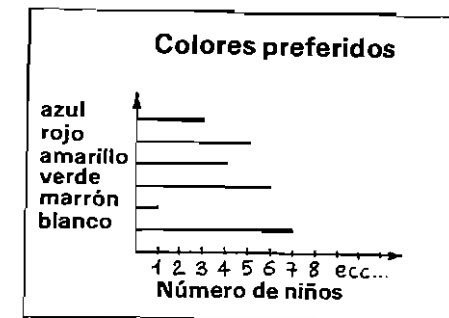
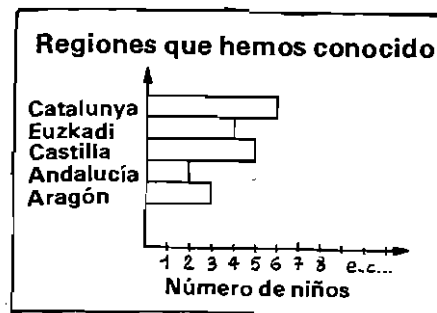


Fig. 6. Uso del papel cuadrulado y uso de segmentos.

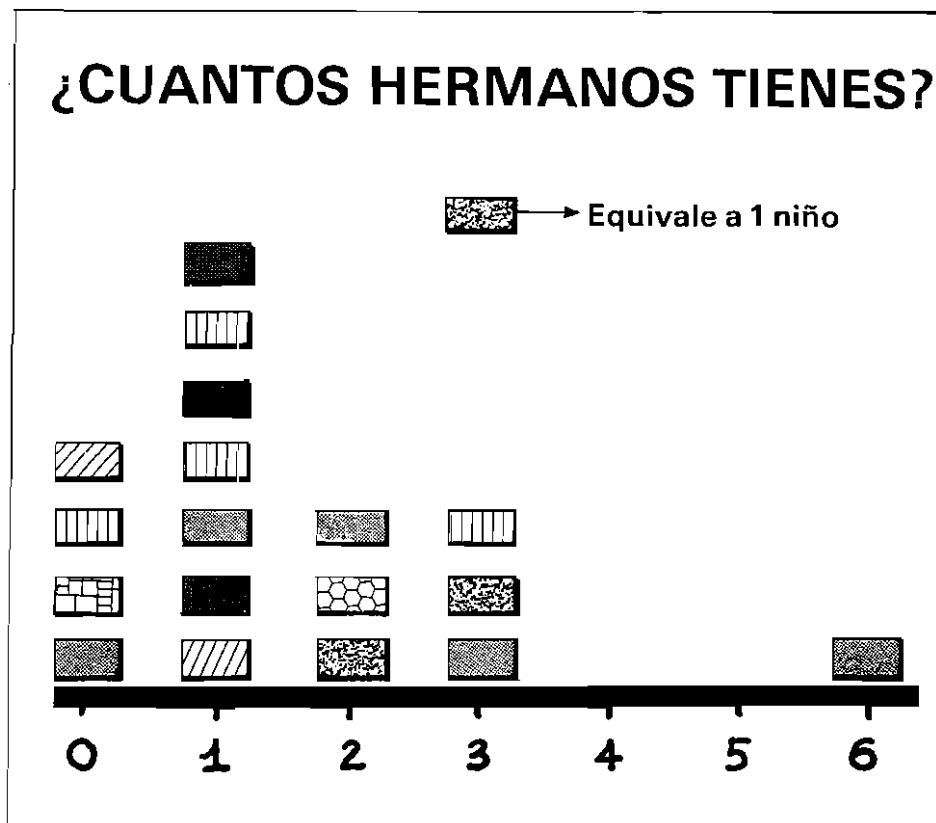


Fig. 5. Un histograma realizado correctamente.

Hay también otros tipos de gráficos muy útiles para la investigación del medio: los ya citados diagramas de Euler-Venn, las rela-

ciones y las tablas de doble entrada. En los ejemplos de las páginas siguientes se verá cómo pueden utilizarse en concreto.

LA CONCIENCIA DE SI MISMOS: LOS NIÑOS REFLEXIONAN SOBRE SUS PROPIOS PROBLEMAS

Para transformar concretamente la propia clase en una comunidad operativa, es necesario que el maestro reflexione y haga reflexionar sobre los aspectos más personales de la vida de cada uno de los individuos que la componen. Es decir, que es necesario que maestro y niños no olviden una dimensión que no es totalmente absorbida por la vida de grupo, por rica y estimulante que ésta sea. Hay experiencias, a menudo situadas en los primeros años de vida, que dejan una huella inconfundible en el comportamiento, y a las que hay que recurrir para explicar mejor las reacciones, distintas de un individuo a otro, que se dan en respuesta a estímulos idénticos.

Esta es una experiencia concreta y cotidianamente vivida por el maestro dotado de una mínima sensibilidad, que sabe captar los humores, continuamente variables, de su propia clase.

Los obstáculos que se interponen a la transformación de un grupo heterogéneo en una auténtica comunidad no pueden superarse con actitudes autoritarias por parte del maestro, aunque con ellas pretenda dar una solución rápida a los problemas. Estos se desbloquean poco a poco, preparando las condiciones para que se desenvuelvan en un sentido positivo. Para alcanzar este resultado suele ser necesario que el maestro tenga un conocimiento, aunque sea mínimo, de la psicología del niño, y por tanto que participe muy activamente en la vida de la clase. No debe limitar su intervención a una primera operación de ruptura, por ejemplo creando una

atmósfera que favorezca la aparición de los problemas, sino que debe estar continuamente presente para que al momento de la confianza siga el de la reflexión.

Las propuestas contenidas en estas páginas deben verse bajo el perfil de situaciones ya experimentadas y como estímulo para la construcción de un programa de enseñanza que ofrezca una base sistemática de presupuestos a los que se pueda referir el trabajo desarrollado. Si se articulan con las motivaciones que los niños llevan cada día a la escuela, las propuestas pueden utilizarse incluso por separado, de una en una. Sin tales premisas, difícilmente esta tentativa de recoger experiencias escolares y ligarlas con un hilo lógico puede resultar útil. Cada una de ellas puede contribuir a la formación de una plataforma sobre la que se pueda construir la vida de la comunidad, pero ninguna debe ser considerada indispensable.

Así pues, los aspectos más personales de la vida del niño deben estar entre los centros de interés sobre los que hay que ejercitar las primeras actividades de investigación y de reflexión.

En estas páginas se presenta en primer lugar un tema que en demasiadas ocasiones está ausente de la escuela: el propio cuerpo. Y a continuación, otros que se refieren al mundo psicológico del niño: los miedos, las mentiras y la tristeza. A éstos les precede un apartado sobre la libertad y represión que quiere ser una serie de propuestas de trabajo y a la vez una ocasión



Fig. 7. El contacto físico del niño con la madre hace sentir al pequeño la diferencia entre la percepción de sí mismo y la percepción del otro.

para reflexionar sobre algunos principios demasiado obvios en los que se basan algunas normas de comportamiento.

A este primer tema (la conciencia de sí mismo) le seguirá otro, que tendrá como objeto específico las primeras exploraciones en el medio exterior.

A) EL PROPIO CUERPO

El niño llega a la escuela entero, con el cuerpo y la mente. Un proceso educativo no sectorial debe tenerlo en cuenta. No se puede cuidar exclusivamente la mente y descuidar el cuerpo, ni tampoco lo contrario. Estos temas ya han sido ampliamente desarrollados y discutidos; ahora sólo nos interesa subrayar que es necesario conocer el propio cuerpo como se conoce el mundo, y que una investigación sobre el propio cuerpo no es menos importante que las demás.

El niño ha hecho sus primeros descubrimientos con el cuerpo: el calor y el frío, la luz y la sombra, la satisfacción y la insatisfacción de alimentarse y así sucesivamente. Ha descubierto que tiene una boca, una nariz, dos ojos, dos brazos, dos pies. Luego ha necesitado la figura de un cuerpo —la madre— para captar la unidad de la propia persona física.

Y entonces ha descubierto que podía coordinar globalmente algunos movimientos: darse la vuelta, arrastrarse, andar a gatas, coger los objetos, dejarlos, tirarlos.

«El descubrimiento del cuerpo se coloca en el principio de la evolución que conduce a la representación del yo como personalidad: esto implica una conciencia refleja, es decir un distanciamiento de sí mismo para considerarse objeto y poderse juzgar y determinar»⁴⁰.

40. A. CANEVARO, *Conscienza del corpo e conoscenza dell'ambiente*, en «Cooperazione educativa» n.º 3, marzo 1973.

Este distanciamiento se explora y se refuerza sobre todo viviéndolo, pero también reflexionando sobre él.

Veamos algunas propuestas a este respecto:

1. El primer conocimiento del propio cuerpo puede hacerse utilizando la fotografía. Todos los retratos de los niños, a ser posible de gran tamaño, se cuelgan en las paredes del aula.

El uso del *polaroid* permite verse inmediatamente en una acción. Las fotos se recogen y se clasifican. Al guardarlas, los niños considerarán las actividades como íntimamente vinculadas entre sí y, sobre todo, con las personas que las han realizado.

2. El cuerpo necesita protección. Debe ser protegido del calor y del frío excesivo, de los cambios bruscos de temperatura, de las enfermedades, etc.

¿Por qué no proponer a los niños que analicen mejor estas necesidades y los medios utilizados para afrontarlas? Por ejemplo:

Cuando tenemos frío en las manos

- las metemos en los bolsillos
- soplamos en ellas
- las frotamos
- damos palmadas
- nos ponemos guantes
- etc.

Nuestras enfermedades

- fiebre: se tiene calor, nos da vueltas la cabeza, etc.
- viruela: aparecen muchas manchitas rojas en la piel
- dolor de oídos: nos duelen las mejillas a la altura de los oídos, etc.

Las medicinas para el cuerpo

- pastillas: se toman por la boca
- jarabes: se beben con una cuchara
- inyección: es una aguja que se clava en el trasero
- efecto de la inyección: duele en seguida, duele el líquido al cabo de un momento, etc.
- el gusto de las medicinas: dulce, áspero, etc.

El cuerpo también necesita descanso. Intentemos hablar de ello. ¿En qué posición



Fig. 8. ¿Sólo los vestidos pesados nos protegen del frío?

estamos en la cama? ¿Es bonito dormir con alguna otra persona? ¿Con quién? ¿A quién le gusta dormir mientras llueve? ¿Quién duerme con miedo a la oscuridad? ¿Se necesitan muchas mantas para dormir? ¿Nos llevamos a la cama algún objeto (almohada, osito, etc.) que nos haga compañía? ¿Por qué?

Estas son algunas de las preguntas que pueden hacerse los niños y que pueden exigir una organización de las respuestas que se convierta en una auténtica investigación de la clase.

Cómo dormimos

- acostados de lado
- acostados de espaldas
- acostados boca abajo
- no lo sé
- oír la lluvia me gusta
- oír la lluvia no me gusta
- etc.

3. Otra importante exigencia es la de la alimentación. El acto de comer es también una vinculación con la principal fuente de alimento, es decir, la madre.

Una actividad que les gusta mucho a los niños es la de seguir el recorrido del alimento en el cuerpo. Lo llamamos sencillamente «el camino de la comida», ya que aún no se posee el concepto de *aparato* digestivo. Por otra parte su curiosidad les mueve no a buscar vinculaciones complicadas entre las distintas operaciones de la digestión, sino a saber «qué pasa». El maestro debe extraer de esta curiosidad una ocasión de trabajo: preparar un cartel, una representación teatral, un texto, una entrevista con un médico o un dietista.

Pueden aparecer preguntas sobre las preferencias de los niños por algunos alimentos y su aversión por otros.

¿Comen todos lo mismo? ¿Cuáles son los preferidos? ¿Hay alimentos que no quiere nadie? Se puede proponer a los niños que escriban el menú ideal para una semana y compararlo con el menú real de cada uno de ellos; ¿hay muchas diferencias? ¿Por qué?



Fig. 9. Un pequeño armario lleno de medicinas. ¿Por qué los niños las temen?

4. Por último, para un conocimiento más completo del propio cuerpo no debería dejarse de reflexionar sobre algunos aspectos importantes como:

- la sangre
- los dientes
- la piel
- las uñas
- etc.

Si se dispone de instrumentos científicos (microscopio, fotografías, diapositivas, film, etc.), el análisis puede extenderse a aspectos que no resultan evidentes por sí mismos, y que, precisamente por eso, son muy fascinantes, pero al niño de seis años le puede bastar una información muy simple que responda a su curiosidad.

5. El cuerpo se transforma y tiene una historia que puede reconstruirse con el dibujo

y la pintura. La transformación del cuerpo se puede observar en algunos fenómenos muy vistosos, como el de la pérdida de los dientes, pero también en otros menos evidentes, como el aumento de estatura o de peso. Estos cambios pueden registrarse en un cuadro, en algunos casos con histogramas (peso, estatura, número de zapato que se calza, etc.) a través de controles periódicos (al final de mes, por ejemplo) y en otros simplemente escribiendo la fecha en que se han producido (caída de los dientes). La reconstrucción de la historia del propio cuerpo con el dibujo es una actividad muy estimulante para los niños. El trabajo se puede realizar individualmente o en grupos. En este caso, cuatro o cinco niños discuten en torno a un papel sobre el modo de poder comunicar a los demás los episodios que han discutido colectivamente, por ejemplo:

- la vida en el vientre de la madre
- el nacimiento
- la alimentación (del pecho de la madre, con el biberón, etc.)
- los pañales
- etc.

De este modo, sobre la base del trabajo realizado se habrán reconstruido las historias de cada uno de los niños y las historias —resumen de grupos de niños.

Las que tengan mayor interés que las demás podrán representarse teatralmente.

B) LA SALUD

Para que nuestro cuerpo funcione tiene que estar sano. Para ello hay que protegerlo no sólo del calor, del frío, de los golpes, etc., sino también de los microbios y de los virus. Todo esto el niño ya lo sabe porque ha experimentado varias veces tanto las consecuencias de las enfermedades como la necesidad de tomar precauciones para prevenirlas.

Antes de entender los graves problemas sociales ligados a la salud (hospitales, mutuas, etc.), entra en contacto con los problemas, más limitados, de sus enfermedades, de sus médicos, de su hospital, etc. Intentemos, pues, que reflexione sobre ello.

1. Es muy fácil que los niños hablen entre sí de vacunas, de inyecciones, de doctores y

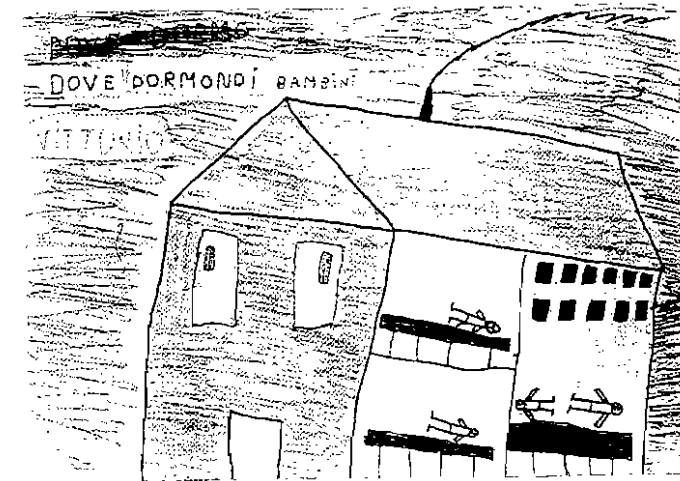
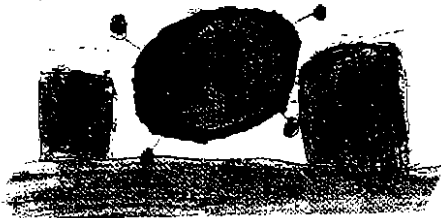


Fig. 10. La casa de noche

RICORDO DI FAMIGLIA
UN GIORNO CHE ERA L'8 GENNAIO
ERA NATA NICOLETTA



1

E PRIMA IL 3 MARZO ERA
NATO MARCO



2

E QUESTE SONO
CARROZZINE LE NOSTRE



3

MIA MAMMA MI
CAMBIAVA SEMPRE



4

UN GIORNO MIA MAMMA
MI HA ALLATTATO



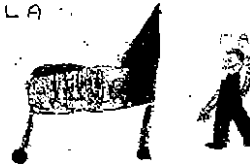
5

OGNI 3 ORE MI DAVA
DA MANGIARE



6

MIO FRATELLO MI
FACEVA BOCCACCIE
QUANDO IO ERO IN
CULLA



7

E QUESTA SONO IO E MIO
FRATELLO A 3 E 5 ANNI



8

MIA MAMMA PORTAVA ASPASSO
MARCO E PAPÀ ME SONO STATA
MOLTO CONTENTA



9

ERA MIO PAPA FACEVA SCHERZI
A 4 E 6 ANNI



10

AL MIO COMPLEANNO
DI 6 ANNI HO AVUTO
IL TEATRI NO



11

MIO PAPA' E' MORTO E IO HO
PIANTO



12

Fig. 11. Una niña cuenta su historia.

de medicinas. Tal vez porque en su casa hay alguien en cama, o un compañero no ha venido a clase por enfermedad, o se ha hecho daño al caer del columpio, etc.

Dejémosles contar y recojamos todas las experiencias, por ejemplo grabándolas. Invitémosles luego a dibujar algunos episodios decidiendo entre todos, si es necesario, un trabajo en grupos o individualmente.

«Ayer fui al ambulatorio porque tenían que ponerme una inyección.

La aguja era larga y había mucho líquido. Mi hermano Juan me dijo: Cierre los ojos y tápate los oídos.»

Una vez terminado este trabajo previo se reanuda la conversación para señalar las que podrían ser sus líneas principales de desarrollo:

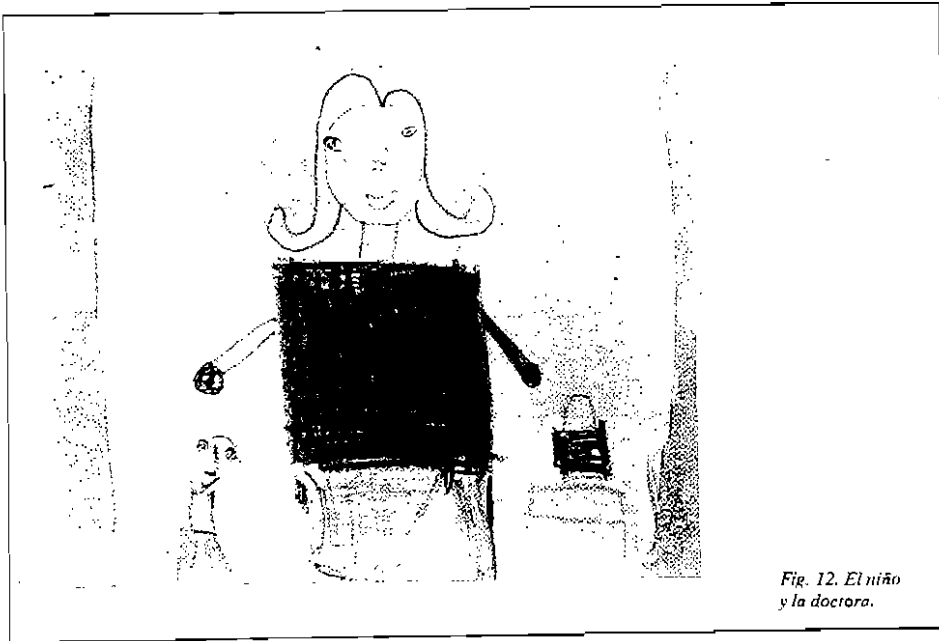


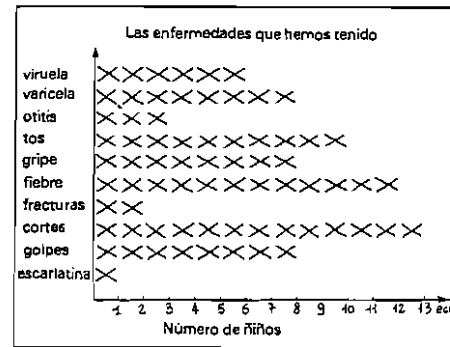
Fig. 12. El niño y la doctora.

- las enfermedades de los niños y las de los mayores
- las medicinas (pastillas, jarabes, supositorios, etc.)

- las vacunas (antipolio, antidiftérica, antitetánica, etc.)
- el doctor, el especialista y el dentista
- el hospital
- etc.

2. Recuérdese que, tratándose de niños pequeños, no se puede pretender que se empiece con una clasificación de las enfermedades que, por científicas que pueda ser, no esté vinculada a su experiencia. Las primeras listas deberían confeccionarse preguntando a cada uno de los niños las enfermedades que ha tenido e intentando encontrar un medio de sintetizar gráficamente los datos obtenidos.

En una clase de primero, los niños han confeccionado este gráfico:



Algunas de las enfermedades enumeradas son típicas de la edad infantil y cuando se han padecido se es inmune a ellas para siempre; en cambio, otras pueden presentarse varias veces a lo largo de la vida. ¿Cómo mostrar la diferencia a los niños? Remitiéndose a las distintas causas. Para informarnos con mayor precisión podemos recurrir a un médico o se puede consultar un libro.

Hay enfermedades que afectan a todos, indistintamente, mayores y pequeños. ¿Cuáles? Se pueden descubrir preguntando a los adultos, por ejemplo a los padres.

3. Las enfermedades son distintas entre sí. Puede descubrirse fijándose en la lista preparada por los niños y describiendo las distintas enfermedades.

Por ejemplo, se puede determinar en cada una de ellas:

- dónde se localiza el mal
- qué manifestaciones externas presenta (sangre, manchas, etc.)
- si produce fiebre o dolores (¿dónde?). etc.

Una descripción concebida de este modo ha llevado a los niños de una clase a la conclusión de que «la fiebre es una enfermedad que no va nunca sola». En realidad la fiebre es casi siempre el síntoma de una perturbación del organismo y no una enfermedad, y los niños, con una observación

aparentemente muy simple, se han acercado a un concepto científico importante.

Algunas veces se puede reconocer la causa de una enfermedad, de un dolor, etc., con cierta facilidad, pero otras veces es difícil.

«Me he roto la pierna al caer por las escaleras.»

«El otro día mi hermana bebió lejía y se la llevaron al hospital.»

«Me ha venido fiebre y me han salido muchas manchas rojas en la cara, ¡pero yo no había comido nada!»

Observaciones como las que hemos reproducido ejemplifican el modo en que los niños pueden llegar inductivamente a las causas clínicas de las enfermedades: biológicas (debidas a gérmenes, infecciones virulentas o infecciones parasitarias), químicas (debidas a sustancias tóxicas en el organismo), físicas (debidas a irradiaciones, calor, frío) o acciones mecánicas (presiones y roturas en las fracturas).

Luego, hay situaciones particulares que permiten realizar análisis más profundos:

«El año pasado estuvimos todos enfermos antes de Navidad. ¿Por qué, maestro?»

Al niño que ha hecho esta pregunta no hay que contestarle con precipitación, sino que hay que intentar descubrir entre todos si hay efectivamente determinados periodos, determinados ambientes y determinadas condiciones que favorecen algunos tipos de enfermedades.

No será difícil llegar a descubrir que existen realmente, y que tienen un nombre preciso: epidemias.

4. La lucha contra las enfermedades se lleva a cabo de dos maneras: combatiéndolas y sobre todo previniéndolas.

Esto los niños lo saben perfectamente, pero les dan tanto miedo las curas como las medidas preventivas, a las que identifican con jarabes e inyecciones. En la escuela se puede intentar discutir también de esto. Se puede invitar a los niños a enumerar todas las medicinas que conozcan y a ilustrar sus funciones.

En lo que se refiere al aspecto importantísimo de la prevención de las enfermedades, el médico escolar o el asistente sanitario, o incluso el maestro, puede ser invitado a presentar las vacunas en términos menos dramáticos, clarificando además los motivos que han hecho indispensable su obligatoriedad.

Además, los niños deben entender la necesidad y la importancia de limpiar y desinfectar las heridas contaminadas de tierra, y de cuidar la limpieza del cuerpo, de las manos en particular. En otras palabras, no sólo hay que saber combatir la enfermedad presente sino sobre todo saberla prevenir eliminando las causas que contribuyen a determinarla.

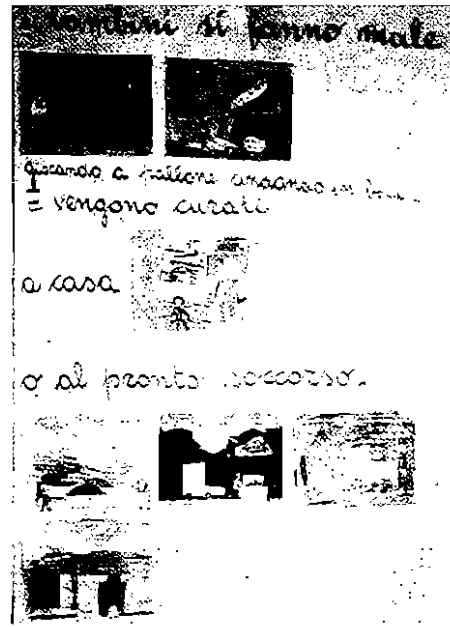
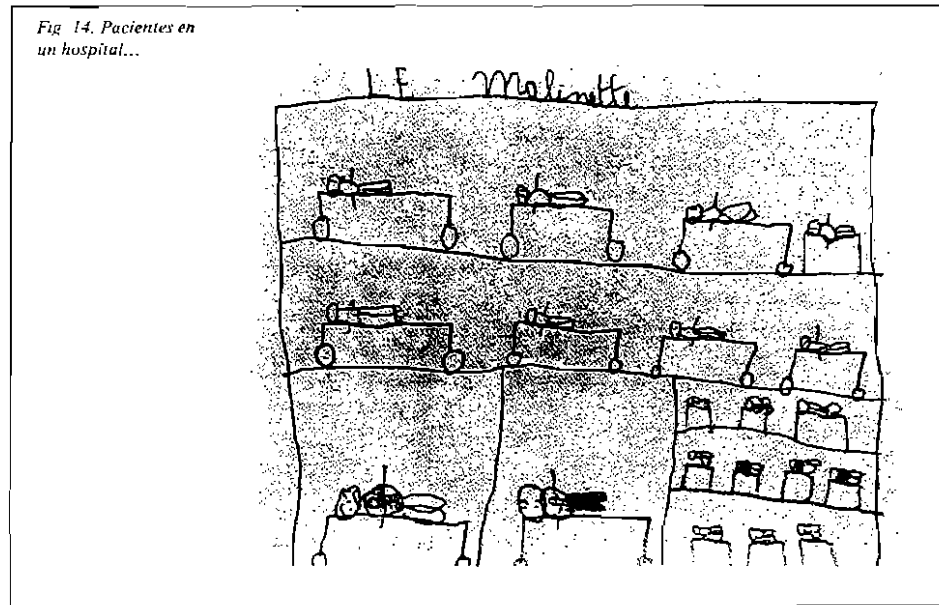


Fig. 13. Los niños se hacen daño y van a curarse.



5. ¿Cómo ven los niños el hospital? Veamos un ejemplo:

«Yo estuve muchos días en el hospital porque tenía mucha fiebre. Luego tuve una pulmonía y me tuvieron que poner muchas inyecciones. Un día la enfermera me dio una medicina que me subió hasta la nariz.»

Otros, tras haberlo discutido mucho rato, han llegado a esta conclusión:

«En el hospital estábamos mal porque no estaban los padres. Pero nos curamos en seguida. A alguno lo han operado.»

Resulta evidente en los dibujos y en las discusiones de los niños que éstos, al igual por otra parte que muchos adultos, piensan en el hospital únicamente como un lugar de sufrimientos al que hay que temer. Pero hay otro aspecto, aunque la mayor parte de las veces sea infravalorado, que es el carácter positivo de los médicos, de los enfermeros y de cuantos trabajan en el hospital por nuestra salud. Queda claro que entonces se plantean problemas mucho más generales, vinculados a la situación hospitalaria de nuestro país, y que, obviamente, éste será un tema a profundizar adecuadamente en los años posteriores.

C) LIBERTAD Y REPRESION

En el niño que crece, la necesidad de independencia va acompañada por la de seguridad. Quiere sentir la presencia del adulto, pero también quiere hacer las cosas solo, probar, sentirse mayor. Esto no siempre



Fig. 15. Se prepara un «espectáculo» sobre las enfermedades de los niños.

le resulta posible porque a menudo encuentra obstáculos en su acción en las cosas y en las personas que, como contrapartida, le dan conciencia de sus propios límites.

Pero algunas veces reacciona violentamente ante las limitaciones puestas por el adulto. Entonces aparecen los caprichos, frente a los cuales nos solemos portar con poca conciencia de los motivos que los causan. De este modo, se desencadena una operación represiva que puede pasar de la advertencia y los gritos a los castigos y los azotes. El castigo es siempre algo muy molesto y frustrante para el niño debido, en gran parte, a la pésima costumbre de los adultos de subravar y acentuar su fastidio por las desviaciones infantiles con frases como: «¡Vendrá el lobo y te comerá! ¡Irás al infierno! ¡Se te llevará el hombre del saco!».

Un niño cuenta:

«Ayer cuando me dormí tuve un sueño; soñé que había un dragón que había entrado en la clase y preguntaba: ¿Quién es el más malo de esta clase? y todos decían que nadie. El dragón se marchó, pero en realidad no se marchó porque volvió al día siguiente y se llevó consigo a Nuria, Pilar y Alberto. Entonces yo, Olga y Laura nos pusimos a llorar, el dragón rompió las casas y me desperté.» (Eulalia, 7 años.)

El resultado de este modo de concebir la educación y la comunicación de los valores fundamentales no es sólo el de atemorizar al niño sino el de introducir en su mente una concepción del bien y del mal muy particular: es malo lo que puede provocar la reacción de los adultos y la posible intervención de fuerzas oscuras y amenazantes (dragones, brujas, lobos, demonios, etc.), y en cambio es bueno lo que provoca que los adultos sean afectuosos, generosos y pródigos y que puedan esperarse de ellos premios maravillosos (hadass, paraísos, etc.).

Se ha demostrado⁴¹ que el buen resultado de un comportamiento (es decir, el éxito) confirma el interés del niño por aquel tipo de acción, mientras que un fracaso lo impulsa a alejarse del mismo. Así, no puede sorprendernos que, cuando llegan a adultos, los niños sean interesados, corporativistas y poco altruistas. Por ello los premios y los castigos desproporcionados, en cantidad y en calidad, deben ser evitados a toda costa.

¿Cómo hay que actuar en clase ante los problemas creados por las prohibiciones y las obligaciones que deben cumplir los niños? Afrontando tranquilamente los problemas vinculados a estas situaciones.

1. ¿Qué cosas se tienen que hacer y cuáles no?

Ante una pregunta como ésta, los niños no sólo contestan sin dificultad, sino que, sobre todo, tienen muchas cosas que contar.

Para evitar la dispersión hay que poder grabar (o transcribir) todo lo que se cuenta. Después se seleccionan algunos episodios más significativos, o bien todos los que se han obtenido, y se dibujan. Los dibujos pueden separarse en dos álbumes: en uno los que ilustran las cosas que se deben hacer, y en otro las cosas que no se deben hacer. Discutiendo acerca de los resultados, se puede llegar fácilmente a determinar las distintas prohibiciones (y obligaciones) planteadas a los niños. Es útil discutir con un gráfico de resumen a la vista.

41. J. NUTTIN, *Comportamiento e personalidad*. PAS-Verlag, Zurich.

Una ulterior indicación de investigación estará representada por las respuestas a preguntas de este tipo:

—¿Siempre ha sido así?

—¿En todas partes se tienen que hacer las mismas cosas?

Y otras.

2. Se puede proponer a los niños que hablen de los castigos y de los premios, partiendo incluso de textos libres.

Veamos uno de ellos:

«Mi mamá ayer me regaló unos muñequitos porque he sido bueno. Yo le dije: Gracias.»

Después de la discusión, hay que preparar grandes hojas de papel en las que, por grupos, se dibujarán las conclusiones. Se puede proceder del siguiente modo: dividir la clase en grupos (de cuatro o cinco niños), a cada uno de los cuales se le dará una hoja de papel de embalar y pinturas (al temple o de pared, más baratas) con los colores fundamentales (rojo, azul, blanco, amarillo, verde, negro, marrón).

Cada grupo organiza su propio trabajo, y al final lo discute con los demás.

D) LOS MIEDOS

Los niños tienen miedo: miedo de los animales, de la oscuridad, de los truenos, de los ruidos, del doctor, de los gitanos. Tienen miedo de cosas realmente peligrosas y de cosas absolutamente inocuas.

¿De dónde vienen los miedos? A veces de experiencias directas de los niños (se han quemado y entonces tienen miedo del fuego; se han dado un golpe en la cabeza contra una esquina y se levantan con cuidado, etc.). Pero con mucha frecuencia los niños tienen miedo porque los adultos los han asustado. En este caso el peligro se presenta en las más variadas situaciones:

en un enchufe, detrás de la puerta de la cocina, en el agua caliente, en el lobo, en el hombre del saco que se lleva a los niños desobedientes, etc. Los peligros, reales o imaginarios, llegan al niño a través de fuentes tan insospechadas (padres, abuelos, etc.) que se ponen todas en el mismo plano, de modo que el miedo a un peligro efectivo (el fuego) a veces es igual, si no inferior, al de un peligro totalmente fantástico (el lobo). Pero con el fuego se puede mantener una relación real, aunque dolorosa, y por ello se aprende a conocerlo; en cambio, con el lobo sólo se puede tener una relación misteriosa e inquietante, pero poco probable. Por ello las situaciones nuevas e imprevistas son las que provocan más pánico a los niños, especialmente si están acostumbrados a considerar al mundo como algo poblado por seres ocultos y amenazantes, dispuestos a imponer su orden allí donde haya sido alterado por su mala conducta.

Esto también sucede en la escuela. Si el maestro amenaza siempre con castigos, éstos sólo tienen efecto mientras no se

concretan; cuando lo hacen, los niños (en contacto con directores y advertencias mucho menos peligrosas de lo que temían) superan el miedo mucho mejor que después de un bonito discurso.

¿Qué puede impedir que surja el miedo, y qué puede favorecer su superación? Hay que decir, en primer lugar, que la aceptación del niño por parte del adulto es fundamental para obtener resultados positivos en este sentido. La seguridad que se deriva de ello hace que el niño sea suficientemente valiente para afrontar muchas de las situaciones que para él son fuentes de peligro o de amenazas. Por ejemplo, ¿por qué obligarle a estar en la oscuridad, si le da miedo, para que entienda que no le pasará nada, cuando basta con que los adultos, aunque tengan que renunciar un poco a la TV, se pongan a su lado y le hagan sentir su presencia para demostrarle que la desaparición del miedo habitual (que es lo que sucede cuando falta la luz) no significa desaparición de lo que le da seguridad?

El miedo a los peligros debe ser razonable, y en función de una mayor conciencia

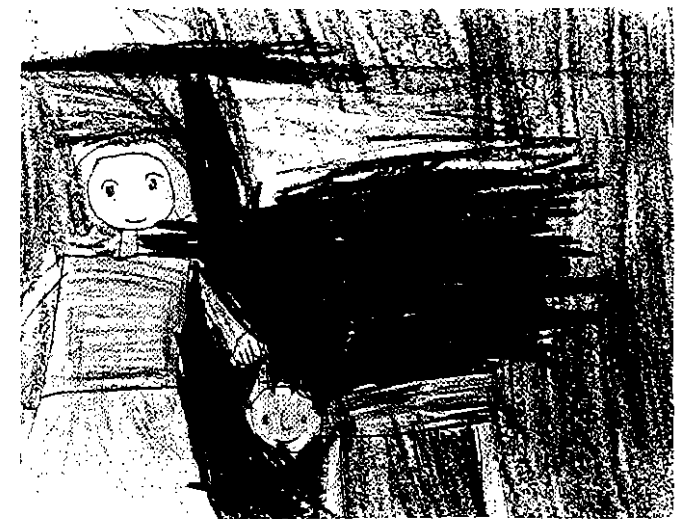


Fig. 16. «Cuando voy a la bodega me parece que veo un lobo» (Elena, 6 años).

y racionalidad el niño debe entender que los peligros se evitan, pero que otros deben afrontarse. El miedo le defiende de los peligros de la calle, del agua hirviendo, del fuego. Pero el terror y el pánico le aleja de inocuos animalitos, del agua de la piscina, de un gato. La superación de este último tipo de miedo le hace más valiente y le estimula a afrontar nuevas experiencias y nuevos conocimientos.

¿Qué se puede hacer en la escuela? Desde luego, no todos los problemas pueden ser resueltos por el maestro. Pero precisamente por ello es necesario un serio esfuerzo por parte suya para que el niño llegue a superar los *handicaps* provocados por el miedo, que se menosprecian con demasiada frecuencia. El alumno debe insertarse en un proceso de socialización que le permita sustituir, si es necesario, la acción del adulto individual (padre y madre, normalmente) por la acción colectiva del grupo. De hecho, si la relación niño-adulto está alterada, no se puede pedir al educador que tenga cualidades de psicoterapeuta, que no posee. La sustitución de ese adulto excepcional, por tanto, sólo es posible con una acción de cooperación de la clase: hoy, la escuela no tiene otras soluciones.

Para conocer mejor los aspectos pavorosos de la realidad vivida por los alumnos, se sugiere que se les invite a discutir, describir e ilustrar aquello que temen.

1. Una de las primeras actividades que se les puede proponer es que pinten los miedos, los sueños bonitos y los feos.

El trabajo puede desarrollarse tanto en grupo como individualmente. Si las pintadas son colectivas, hay que usar grandes hojas de papel de embalar y a ser posible pinturas al temple (aunque también hay quien usa pinturas lavables de pared) con los colores fundamentales a los que se pueden añadir eventualmente otros tonos y colores. Si en cambio se pinta individualmente, aconsejamos usar los pasteles al óleo o a la cera y hojas de papel estarcido.

Los dibujos pueden reunirse luego en un álbum y discutir sobre ellos.

2. Otra actividad consiste en describir los miedos en un papel e ilustrarlos en otro. Esta actividad siempre ha dado ocasión a composiciones muy interesantes. Veamos algunos ejemplos:

De las grabaciones en cinta:

a) Una mañana de invierno soplab el viento. Yo estaba sola en casa porque mi abuela estaba en la cuadra trabajando. De repente, la puerta de la escalera se abrió y yo grité: ¡Abuela! Luego corrí hacia ella. La abuela me dijo: ¿Qué sucede? —He visto la puerta de la escalera que se ha abierto y me parece que detrás hay un hombre. —Vamos, hoba, no es nada, es el viento. Pero aún ahora tengo miedo

b) El fantasma de las cuatro cabezas me da un poco de miedo. Siempre me dice que vendrá y yo le digo que no porque me da miedo, y todas las noches viene con todos sus guerreros y me da miedo. Todas las noches me da miedo.

De los textos libres:

a) Yo tenía miedo del silencio y de los ruidos que se oían en el silencio que parecían pasos.

b) Yo cuando voy a la cama siempre levanto los pies porque tengo miedo de que me cojan por los pies.

3. Una vez recopilados los dibujos o los textos escritos, se pueden clasificar los distintos miedos. Este cuadro es fruto del trabajo de niños de primer curso:

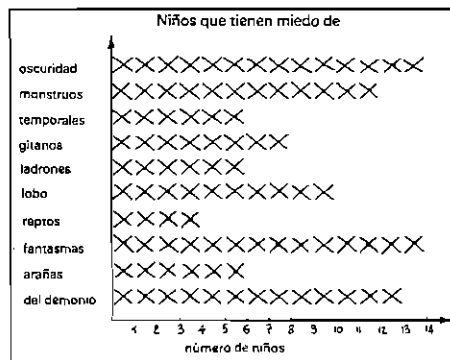
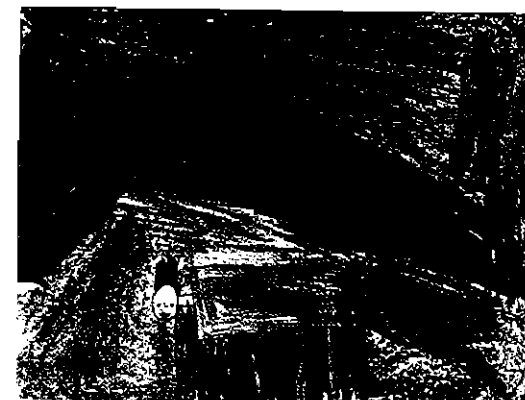


Fig. 17. MIEDOS INFANTILES.



«El demonio enciende el fuego y luego coge a los niños prisioneros» (Victoria, 6 años).



«El lobo» (Juan, 6 años).



«El demonio» (Ignacia, 6 años).

Tras las primeras clasificaciones y discusiones los niños se dan cuenta de que no son los únicos que tienen miedo, sino que todos más o menos temen algo. Este proceso de socialización hará que algunos puedan superar algunos de los aspectos más irracionales de sus miedos. La clase de Mario Lodi (en Vho de Piadena) terminaba así un trabajo acerca de un miedo, el de la oscuridad:

«El miedo a la oscuridad viene de la fantasía. En la oscuridad no nos imaginamos cosas bellas sino cosas espantosas que suceden en el mundo.

El miedo es una fuerza que cuando estamos solos vence. Si en cambio estamos con otros, especialmente con los adultos, vencemos nosotros».

4. A continuación podremos preguntarnos si los peligros que tememos son reales. Para

responder, es necesario que el maestro tenga una notable capacidad de escuchar sin imponerse: es decir, deberá aceptar las argumentaciones de los niños y rebatirlas sólo en caso necesario, dejando que sean las intervenciones de los compañeros las que desmitifiquen los lobos, los hombres del saco, etc. Si ningún niño contribuye a racionalizar los miedos, cosa que es muy improbable que suceda, se puede proponer una pequeña encuesta entre los padres: ¿cuántos han visto el lobo?, ¿cómo era?, etc. Sin duda los resultados serán muy elocuentes y probablemente contribuirán a dar el justo valor a una dimensión tan poco racional.

Veamos cómo ha resultado el problema con un niño, muy pintorescamente:

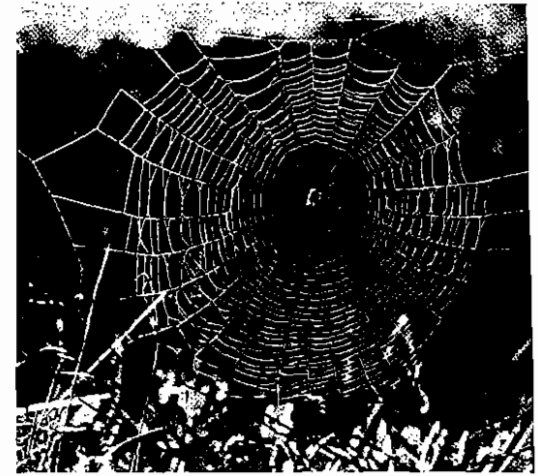


Fig. 19. ¿Por qué los niños tienen miedo del constructor de esta frágil y perfecta red?

«Yo tengo miedo de una gran caja. La gran caja está en el pasillo situado en la entrada. Yo tengo miedo de que dentro de esta caja haya esqueletos con espíritus malignos. Para calmar mi miedo he encontrado el truco de que cuando bajo las escaleras me paro en el rellano donde hay macetas con flores, cojo una hoja de geranio y continuo adelante diciendo: —Los espíritus tienen miedo de esta hoja, y cuando llego a la entrada pongo la hoja en otra maceta de geranio; por el contrario, cuando tengo que subir, tomo una hoja de la planta en la que anteriormente he dejado la hoja y lo hago al revés».

5. También es importante afrontar conjuntamente algunos miedos. Se aprende a conocer el alcance real de algunos peligros. Por ejemplo, las arañas; hay diapositivas y películas muy bellas que ilustran la vida de este maravilloso animal.

¿Por qué no hablar de él e incluso haerle protagonista de alguna fábula? ¿Es posible que cuando se habla de animales buenos o simpáticos se piense siempre en los mismos?

6. Una propuesta más: invitamos a los niños a que representen su propio «monstruo». Prácticamente todos los niños tienen su monstruo, es decir, una proyección misteriosa que resume todos sus miedos e inseguridades personales. Si se invita a los niños a representar el papel del monstruo, se les aproximará a una medida más real de su existencia.

¿Cómo se procede para la representación teatral?

a) Ante todo hay que conseguir cartones (por ejemplo los usados para los pasteles) en los que cada niño pueda dibujar su propio monstruo (usando, a ser posible, pasteles al óleo).

Cada cartón se coloca en la punta de un palo.

b) Luego se improvisa un pequeño teatro de títeres; por ejemplo, extendiendo una tela o unas cuantas hojas de papel de embalar sobre cuatro mesas puestas de dos en dos unas encima de otras o sobre un cordel extendido entre las dos paredes.

Por turnos, los niños se colocan detrás de esta cortina y levantan su monstruo de modo que todos puedan verlo. Los compa-

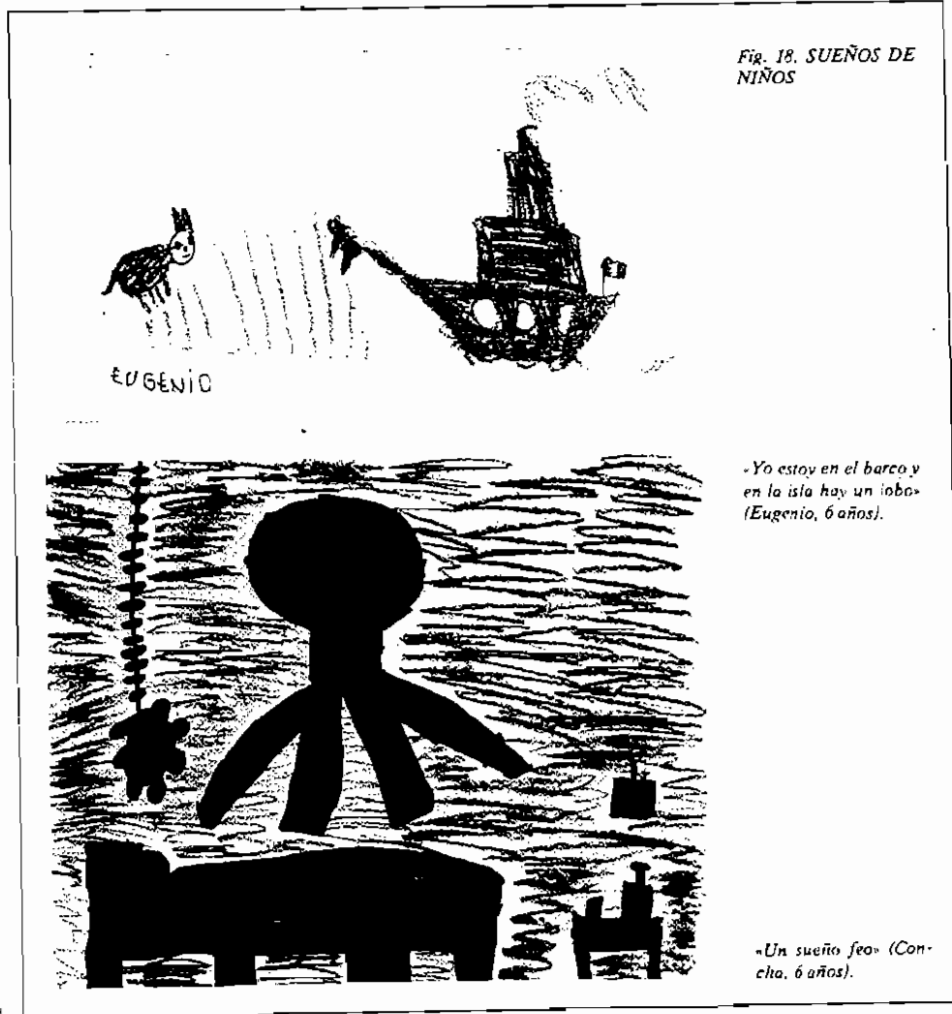


Fig. 18. SUEÑOS DE NIÑOS

EUGENIO

«Yo estoy en el barco y en la isla hay un lobo» (Eugenio, 6 años).

«Un sueño feo» (Concha, 6 años).

ñeros intenta averiguar quién es, de dónde viene, qué quiere, haciéndole preguntas a las que el monstruo deberá responder. Para que el ambiente sea más sugestivo, se puede iluminar la escena con una lámpara tipo *spot* en la que pueden ponerse gelatinas⁴² de colores (rojas, amarillas, azules, verdes) adaptándolas al tono general de la acción (dramático, irónico, alegre, etc.).

7. Así pues, el maestro debe ser consciente de que algunos miedos continúan existiendo, ya que en el niño se van formando lentamente las fantasías, las emociones y los sentimientos. Los miedos y las experiencias que vive contribuyen a crear en él, junto a una zona de seguridad, otra de inseguridad. Es importante que ésta vaya

42. Las *gelatinas* que se pueden comprar en los grandes establecimientos de papelería no se ven alteradas por el calor producido por la fuente lumínica que en cambio produce la combinación de otros materiales (papel o plásticos de colores).

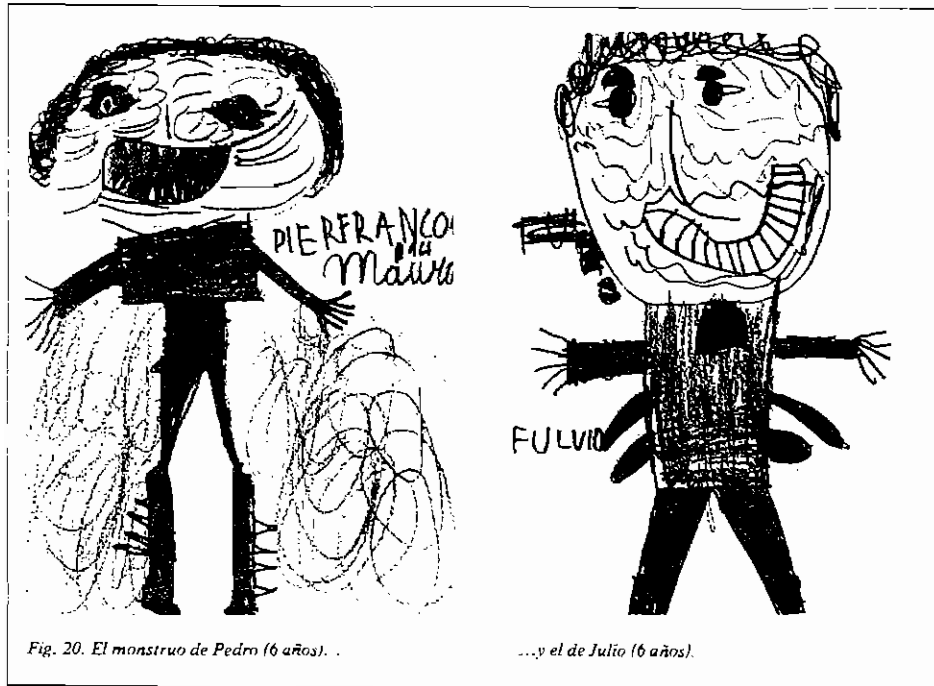


Fig. 20. El monstruo de Pedro (6 años).

...y el de Julio (6 años).

disminuyendo progresivamente, pero es absurdo pretender resolver a los siete años problemas que maduran a los veinte.

Tampoco hay que olvidar que el miedo a las consecuencias de nuestra acción forma parte de un complejo sistema de represión, difícil de combatir, y que a menudo es utilizado, incluso, con las mejores intenciones. ¿Por qué, por ejemplo, el niño no puede expresar sus sentimientos con un volumen de voz «libre» sin por ello suscitar una reacción, que acaso sea incluso violenta, por parte de los padres y los vecinos nerviosos? Estas situaciones deben ser ocasiones para que la clase reflexione sobre problemas que, una vez superado el miedo, plantean una investigación sobre la realidad social que no hay que olvidar tampoco en los primeros años de escuela.

Es una realidad que el niño conoce de cerca: el padre que vuelve a casa cansado y nervioso; la madre siempre atareada entre la cocina y el lavadero; la ausencia continua

de los padres de casa; la falta de espacio donde se pueda jugar y correr sin miedo a provocar destrozos, son algunas de las innumerables situaciones sobre las que se puede desarrollar una investigación.

Además, algunos miedos pueden ser una ocasión para que los niños se hagan más razonables, valientes y conscientes de los problemas reales que hay que afrontar.

E) LAS MENTIRAS

Antes de culpabilizar a los niños por las mentiras que cuenta, habría que averiguar cuántas cuentan los adultos. Así lo han intentado los niños:

«Cuando los niños no quieren comer, sus madres dicen que llamarán al "coco". Entonces los niños se lo comen todo por miedo a que venga el "coco". Algunas señoras cuando un niño se pone algo en la boca le dicen que es caca y el niño lo tira en seguida. Las mamás prometen al niño que, si es bueno, le darán un "bobó" y luego no mantienen la promesa. ¡Cuántas mentiras cuentan los mayores a los niños! Y luego se quejan de que los niños digan mentiras»⁴³.

Al proponer como objetivo una investigación sobre las mentiras de los adultos, no hay que pensar en descalificar a los «mayores» ante el niño, sino en clarificar la exigencia de unas relaciones más serenas y más auténticas entre mayores y pequeños. Sin embargo, casi todos los abuelos, padres, etc. cuentan mentiras para hacerse obedecer con menos esfuerzo. Es un modo cómodo, pero peligroso, de educar al niño, quien, bajo la amenaza del lobo, del hombre del saco, del demonio, etc., crece tímido e inseguro. Es una situación absurda que debe desaparecer.

1. Se puede proponer a los niños que cuenten las mentiras que dicen los mayores. También se puede dibujar, pero es mejor que las escriban o que se graben para que no se olviden demasiados aspectos importantes. Veamos un texto infantil:

43. Lucía, de «El giornalino della scuola di Valstagna» (ens. Lucía Della Valle).

«Recuerdo de asilo

Hermana: Ahora tenéis que dormir porque si no vendrá el demonio y os tirará de las piernas.

Niños: *Brrr...* (tienen miedo).

Hermana: En cambio, para quien duerma vendrá el Señor y jugará con él. Todos los niños duermen.»

Todas las mentiras pueden reunirse y clasificarse con histogramas para controlar mejor cuáles son las más extendidas. Las discusiones y los comentarios podrán ser grabados, transcritos por el maestro o impresos en un diario para que los niños los revisen.

Algunas de las mentiras de los mayores tal vez merezcan una atención particular y una mayor reflexión. Hay una, por ejemplo, muy

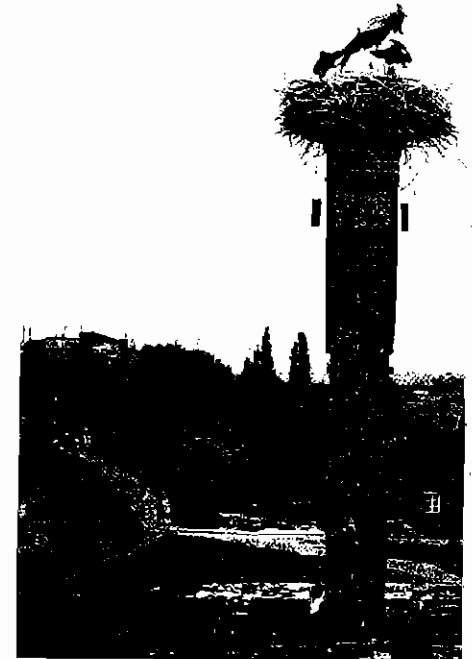


Fig. 21. «Mi mamá me cuenta que yo he nacido en la sámana de la cigüeña. Dice que la cigüeña lleva al niño por el camino y lo deja caer.» (Laura, 6 años).

grande: la de ocultar cómo nacen realmente los niños. Los adultos dicen que los trae la cigüeña. ¿Por qué? ¿acaso no se sabrá la verdad tarde o temprano? Inténtese recoger todas las historias que se les han contado a los niños sobre el nacimiento.

Otras mentiras, como las de la publicidad por ejemplo, serán consideradas específicamente en una fase posterior.

2. Pero también existen las mentiras de los pequeños. Sería «interesante», por ejemplo, descubrir que el niño ha contado mentiras para defenderse del maestro, como confiesa la autora de este texto:

«Cuando iba a primer curso, decía al maestro que iba al lavabo, y esperaba a las amigas de segundo para charlar con ellas. El maestro nunca nos preguntaba nuestra opinión: ¡siempre quietos y callados!»

Hay que preguntarse si uno merece la confianza de los alumnos, sin la cual es imposible construir una comunidad que crezca al mismo tiempo.

Episodios como el que hemos reproducido demuestran que la mentira puede ser usada como autodefensa. Pero existen mentiras de otro tipo, por ejemplo las que se dicen para evitar castigos a otras personas:

«Mi hermana el otro día rompió un plato. Yo le dije: No tengas miedo, diré que he sido yo.»

Por último, otras mentiras no son verdaderas mentiras, como las que cuentan los niños pequeños porque no distinguen el mundo de la fantasía del de la realidad, y las que cuentan para divertirse y reír. También en estos casos hay que hacerles reflexionar para hacer desaparecer progresivamente el sentido de la mentira entendida como el más grave pecado del niño.

Pero no hay que ocultar que hay algunas que merecen un claro y firme rechazo por parte del adulto:

«A veces me peleo con mi hermano. Si la mamá nos oye dice: —¿Quién ha sido? Yo contesto: —Ha sido Pablo. El contesta: —Ha sido Julio. Al final se la carga Pablo porque es mayor aunque haya empezado yo.»

La mentira dicha para engañar a los demás no debe aceptarse. Por el contrario, hay que afirmar con decisión la necesidad de decir la verdad; ésta es un acto de fuerza y valentía que hay que respetar, y no castigar nunca.

F) LA TRISTEZA

El niño aún no puede poseer el concepto de tristeza, que es demasiado abstracto para su experiencia. Aquello a lo que nosotros nos referimos con este término significa para él «episodios tristes». Por eso no pueden hacerse investigaciones sobre este tema. En cambio, es interesante pedirles que nos cuenten experiencias tristes. Invitémosles a ilustrar los episodios que recuerden utilizando papel de dibujo. Será interesante observar que los episodios suelen estar vinculados a la enfermedad de alguna persona querida, a los castigos de los padres, o bien a las heridas o a la muerte de algún animal.

Veamos cómo ven la tristeza algunos niños:

a) «Estoy triste cuando mi mamá me pega porque he hecho algo mal.»

b) «Hace unos días mi perra se rompió una uña. Yo estaba triste porque tenía una uña rota que le hacía daño.»

c) «Yo siento tristeza cuando mi hermanito está enfermo y cuando cae porque tengo miedo de que muera.»

Pero hay episodios tristes que van unidos a situaciones más delicadas:

a) «Cuando mi mamá se pelea con mi papá, estoy muy triste y me voy al piso de arriba y lloro porque estoy triste.»

b) «El sábado murió mi abuelo Salvador. Tenía siempre tos y no podía respirar. Entonces le habíamos puesto al lado de una bombona de oxígeno para que respirara. Pero se ha muerto igualmente. Cuando se murió, lo metieron en un ataúd. Luego vino el coche de difuntos y lo llevaron al cementerio.

¡Todos lloraban, especialmente mi papá, que estaba muy enfadado y descontento porque se había muerto su papá.»

Este último texto recuerda que la muerte es también un tema que hay que afrontar. Los niños no tienen aún un concepto abstracto de la muerte y sólo la conciben vinculándola a animales o a personas queridas que hayan muerto. En una clase de primero elemental no ha sido difícil reunir un elevado número de dibujos sobre el tema, simplemente invitando a los niños a que dibujaran la muerte.

El interesante álbum que se ha confeccionado ha dado lugar a muchas discusiones.

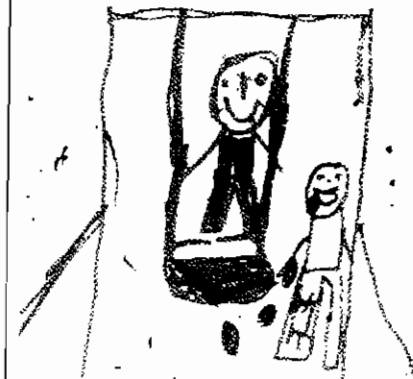
Como conclusión podemos decir que temas como la tristeza (y lo mismo puede decirse de cualquier otro sentimiento: alegría, ira, afecto, simpatía, antipatía, etc.) pueden constituir una buena ocasión para realizar trabajos de investigación tendentes a profundizar y desarrollar temas nuevos, y una actividad para desarrollar durante alguna hora de clase.

Todo depende de la situación de trabajo de la clase y del espíritu con que lo afronte el maestro.

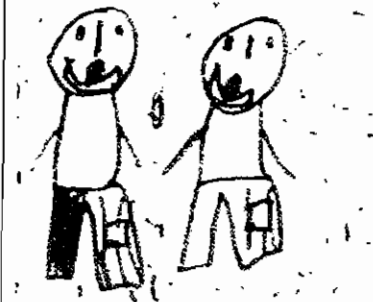
Fig. 22. DOLORES DE NIÑOS



«Yo y mi hermano vamos al parque»

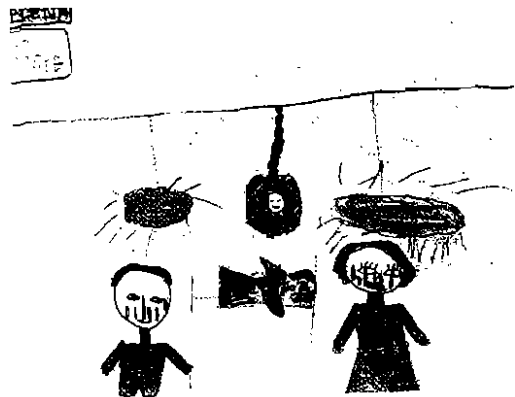


«El cae del columpio.»

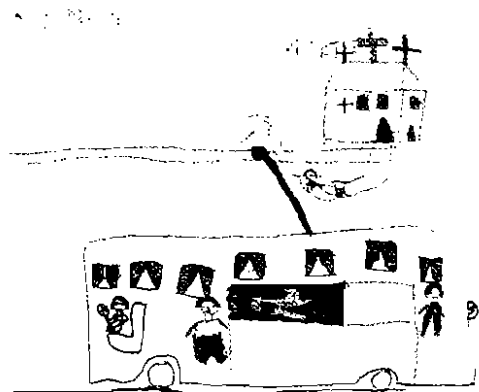


«Yo lloro mientras a él le sale sangre.» (Itzaki, 6 años).

Fig. 23. LA MUERTE VISTA POR LOS NIÑOS.



«Mi abuela está muerta. Mi papá y mi mamá lloran» (Elena, 7 años).



«A mi abuelo muerto se lo llevan a la iglesia dos señores» (Eugenio, 7 años).

MUERTE



«Mamá está cortando hierba. Por error corta las piernas y la cabeza a Carlos» (Paola, 6 años).

EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO: PRIMERAS EXPLORACIONES EN EL MEDIO

A) LA FAMILIA

Toda la primera parte de la vida de los niños transcurre en el seno de la familia. La enorme importancia de este período, que va desde el nacimiento hasta los tres años aproximadamente, ha sido puesta de manifiesto por numerosos psicólogos y psicoanalistas. Freud, en un célebre aforismo que resume gran parte de su investigación, afirma que el niño es el padre del hombre.

No es posible reflexionar sobre los problemas de los pequeños sin recurrir a las experiencias vividas en los primeros años de vida. Este camino hacia atrás puede hacerse aunque no se cuente con la presencia de expertos cualificados como los que forman los equipos psico-médico-pedagógicos (que suelen escasear en gran medida en las escuelas). En definitiva, el maestro no tiene que ser ni un psicólogo ni un psicoanalista para ofrecer a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre su pasado. El hecho de que se plantee este problema es ya un primer paso, y sólo hace falta que obtenga los utensilios para operar mediante un intercambio cooperativo con los colegas o con unas buenas lecturas.

Sin embargo, la familia, además de la dimensión que acabamos de recordar, tiene también otras que no hay que subvalorar: la social, la económica, la antropología y la histórica. Dado que estos temas son objeto de una investigación que propondremos más adelante (al menos a los 8-10 años), no es posible profundizar ahora en ellos. Sin embargo, es impensable que el maestro no tome conciencia inmediatamente de las profundas mutaciones sufridas tanto por la estructura como por el concepto de familia en estas últimas décadas. Piénsese únicamente en los cambios del sentido de parentesco, que desde la familia patriarcal de otra época hasta la familia actual se ha restrin-

gido progresivamente. En otros tiempos no sólo se decía «papá», «mamá», «tío», «abuelo», etc., sino que incluso entre hermanos se usaba el apelativo «hermano», «hermana», y el de «sobrino» para dirigirse a los hijos del hermano o de la hermana.

Actualmente hay niños que llaman a sus padres por el nombre sin que nadie se lo reproche; incluso los padres y madres más jóvenes y abiertos favorecen esta confianza. A los cambios de comportamiento exterior les acompaña una conciencia distinta de la realidad familiar, favorecida también por las contribuciones de nuevas ciencias, como la antropología, la etnografía y la sociología.

Preguntemos qué reflejos tienen en el niño estas modificaciones operadas a lo largo del tiempo y esta toma de conciencia cultural. La respuesta a estas preguntas obviamente no puede ser simple y banalmente transmitida por el maestro a los alumnos, sino que debe ser un descubrimiento colectivo a través de un análisis crítico de los datos proporcionados por la realidad. Las experiencias de trabajo recogidas en estas páginas pretenden precisamente: dar sugerencias para iniciar este análisis en clase. Recordando de nuevo que cada problema es vivido por los niños de una manera global y no a trozos, se proponen algunos centros de interés que pueden ser considerados completos aunque no se toquen todos los aspectos de la vida familiar (psicológicos, antropológicos, etc.). Los consideramos como una contribución para determinar en algunos temas generales no tanto las etapas de un proceso de maduración como la posibilidad de utilizarlos como fuente de enriquecimiento. No hay que olvidar que para los maestros y los alumnos es fundamental la actitud cultural de fondo, que teniendo en cuenta todos los aspectos de la realidad particular, sepa abrirse a las aportaciones externas.

Así pues, ¿sobre qué temas principales puede organizarse la investigación y la reflexión de una clase? El niño difícilmente se niega a hablar y a discutir de temas que le afectan personalmente: el descubrimiento del lugar que ocupa en la familia, la conciencia de lo que el representa para los demás, la necesidad de conquistar una creciente autonomía y conciencia de las propias capacidades. Aparte de éstos, hay muchos otros problemas que el maestro tiene que resolver en la práctica educativa y que se derivan de las dificultades de adaptación del niño a su ambiente familiar. Los resultados más visibles de las experiencias vividas son los únicos que suelen tomarse en consideración. Pero no se resuelven ni se modifican sin referirse a las causas profundas que los han provocado. Para que éstas aparezcan más fácilmente, hay que crear un ambiente en el que el niño tenga estímulos y posibilidades de expresarse libremente.

Veamos algunos temas que se pueden tratar:

- yo en familia: qué lugar siente el niño que ocupa él en la familia;
- los padres trabajan: cuáles son y cómo se ven las ocupaciones de los padres;
- la familia vive: qué iniciativas toma la familia como unidad; la casa, la seguridad económica, la alimentación, la religión, las diversiones, etc.

Yo en familia

El objetivo de este trabajo es conseguir una mayor conciencia de la propia posición en la familia y, eventualmente, la superación de problemas vinculados a una inserción difícil. Las indicaciones que damos a continuación se basan en experiencias realizadas en clases de primer ciclo, pero, oportunamente adaptadas, pueden utilizarse en distintas situaciones. Se puede empezar con una investigación informal sobre los problemas de relación entre niño y familia. Esto proporciona una primera ayuda al conocimiento de los alumnos, aunque, para que resulte

menos superficial, es necesario tener en cuenta algunas entrevistas con los padres y con los mismos niños en las que se puedan obtener indicaciones útiles.

Las propuestas de trabajo que formulamos se dividen en tres grupos: el primero quiere plantear los problemas más inmediatamente perceptibles; el segundo intenta superarlos ampliando su horizonte; el tercero proporciona indicaciones para una investigación más estructurada.

1. Se invita a que los niños representen los componentes de la familia como si fuesen:

- animales
- objetos
- colores

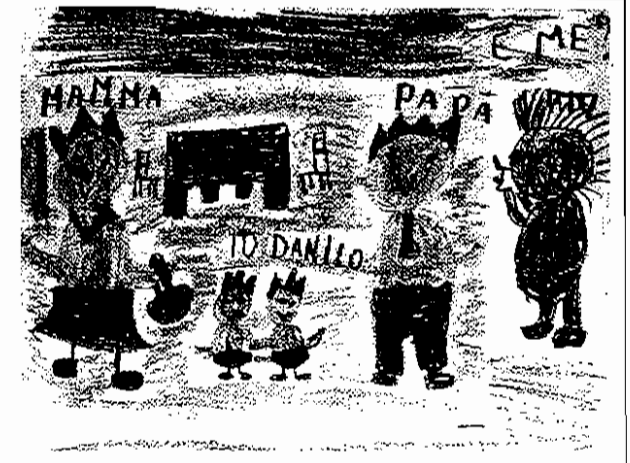
Por último se les invita a que representen la familia en un momento en que esté toda reunida.

Para este trabajo hay que proporcionarles papel blanco (por ejemplo, de embalaje) y colores (a la cera, al óleo o de fieltro). A ser posible, antes hay que tener una conversación, aunque sea muy informal, sobre la propia familia. Pero también puede proponerse la actividad sin que la preceda ninguna discusión.

Cuando se han reunido todos los dibujos de un grupo (por ejemplo, los que representan a la familia con formas de animales), los niños reunidos pueden discutirlos. Durante esta fase, el maestro debería limitar al máximo su intervención y dejar mucho espacio al autor del dibujo y a sus compañeros. Hay que evitar preguntas demasiado directas porque es casi imposible que el niño les dé una respuesta clara y sincera. Preguntarle: «¿Por qué has dibujado así a tu padre?», es demasiado simplista. Probablemente ni él es consciente de los motivos que le han movido a hacer determinadas representaciones; y no sólo porque no hay ninguna convención universal que relacione a determinados animales con determinados comportamientos, sino también porque el valor objetivo de estos «textos» es muy relativo, por lo que requiere el control de especialistas.

Fig. 24. Este es el dibujo que hizo una niña de segundo curso sobre los miembros de su familia como si fuesen animales.

Se trata de animales humanizados, todos de la misma especie, pero de muy distintos tamaños. Además, fuera de la familia hay un extraño personaje que pide pertenecer a la misma.



Para ejemplificar el primer problema, veamos lo que se ha entendido en una clase. Un padre explicaba en clase un viaje que había hecho a África durante el cual había tenido ocasión de realizar una serie de diapositivas de animales que estaba proyectando en clase. Una de éstas impresionó particularmente a los niños: representaba una manada de elefantes en fuga porque se acercaban los cazadores. La manada corría con todos los pequeños en el centro.

«¿Por qué?» preguntaron los niños. Y el maestro explicó que aquella manera de huir permitía proteger a los pequeños de los peligros. Desde entonces, todos vieron en el elefante un animal bueno y protector que les daba confianza, tanto que muchos manifestaban el deseo de tener uno en casa.

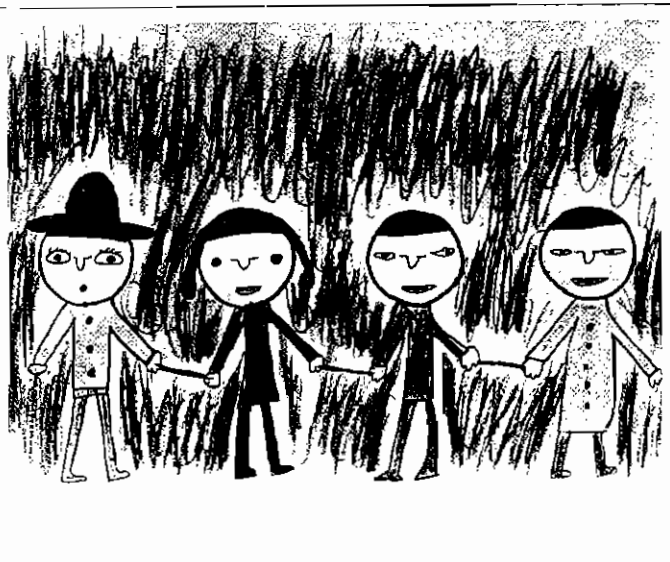
Este episodio demuestra ampliamente lo oportuno que es que antes del trabajo se haga una investigación o una conversación sobre los animales, al menos para evitar interpre-



Fig. 25. Un niño de segundo curso hizo así el dibujo de los miembros de su familia como si fuesen colores.

El comentario del autor fue: «La mancha roja (a la izquierda, con puntas) es mi papá cuando se enfada y grita; la amarilla (que rodea a la roja) es mi mamá que intenta calmarlo; la negra (arriba) es mi hermano; la roja con manchas blancas (a la derecha) soy yo».

Fig. 26. Este es el dibujo de un niño de segundo curso que representa la familia en un momento en que está toda reunida. Son interesantes las miradas y los lazos que unen a los miembros de la familia.



taciones demasiado superficiales de los dibujos.

La etapa siguiente será la recopilación de todos los dibujos en un álbum, cada uno con su título: la familia como animales; la familia como objetos; la familia como colores; la familia unida. Los álbumes se colgarán en la pared o se pondrán en un estante de modo que de vez en cuando los niños puedan ir a mirárselos.

La actividad podría continuar en una discusión sobre cómo se encuentra cada uno de los niños en la familia, y la discusión, oportunamente resumida, podría desembocar en una grabación, en un periódico o en un cartel mural.

2. El segundo grupo de propuestas que presentamos es una tentativa de ampliar la problemática planteada inicialmente.

En primer lugar se invita a los niños a que cuenten o canten ante el magnetófono una historia que empiece así: *Erase una vez una familia...*

Para evitar la dificultad que tienen muchos niños de hablar y sobre todo de cantar delante de todos, sería necesario preparar un lugar donde cada uno de ellos pudiera

encerrarse a grabar solo por ejemplo el vestuario (si existe) o la clase cuando no haya nadie en ella.

Esta fase de la actividad requiere al menos algunos días de tiempo para poder darse por agotada. Al final, las historias son escuchadas por toda la clase y eventualmente se comentan. Posteriormente pueden imprimirse en el diario, omitiendo el nombre de los autores para no herir la sensibilidad de algunos de ellos (y de los padres...).

Se pueden inventar muchas otras historias con un comienzo determinado, cada una de ellas construida en papeles por las dos caras (en una cara el dibujo y en la otra la narración) como un libro, que al final puede encuadrarse. También es útil añadir al final un papel en blanco para las observaciones de los compañeros. Las historias pueden leerse delante de toda la clase reunida y pueden terminar con una representación teatral, o con una canción o con mímica improvisada. Veamos algunos ejemplos de cómo pueden empezar las historias:

— había una vez un papá que había llegado a casa por la noche y muy cansado y enfadado...

— había una vez una familia compuesta por padre, madre y un hijo. Un día la mamá anunció que esperaba otro...

— había una vez un niño que para dormir quería tener la luz encendida...

— había una vez una mamá que decía a su hijo: «Cómeme todo lo que te he puesto en el plato...»

— había una vez un niño que tenía un hermano mayor...

— había una vez un papá y una mamá que se peleaban...

— había una vez un papá que iba siempre al bar...

3. El último grupo de propuestas pretende dar indicaciones para una investigación más estructurada sobre la familia. Veamos dos ejemplos de cómo podría desarrollarse el trabajo.

a) Invitar a los niños a que hagan el retrato del padre y de la madre. Cada niño dispone de dos hojas en las que dibujará las caras de los padres de modo que cada cara ocupe toda una página. El resto de la hoja puede rellenarse con un color de fondo. En el dorso de la hoja (si se quieren colgar los dibujos en la pared habrá que utilizar otra) se describirá el aspecto externo y el comportamiento de los padres. También es importante discutir con los padres las «fotografías» obtenidas.

b) Invitar a los niños a que preparen el álbum de familia con dibujos. (Si los niños son ya bastante mayores también se pueden usar las fotografías). Es más interesante que el trabajo se realice sin que ninguna información anterior haya «contaminado» su reconstrucción imaginaria. Es decir, que la propuesta debe hacerse directamente, sin discusiones previas y sin que exista la posibilidad de hacer preguntas a los padres. Veamos algunos temas para las «fotografías» del álbum:

— éstos son mis padres cuando se encontraron por vez primera.

— éstos son mis padres cuando eran novios.

— éstos son mis padres cuando se casaron.

— yo naciendo.

— aquí está naciendo mi hermano.

DIEGO 22 GENNAIO
MIO PAPÀ CHE ARRABBIATO,
RIVA A CASA ARRABBIATO,
RABIATO.

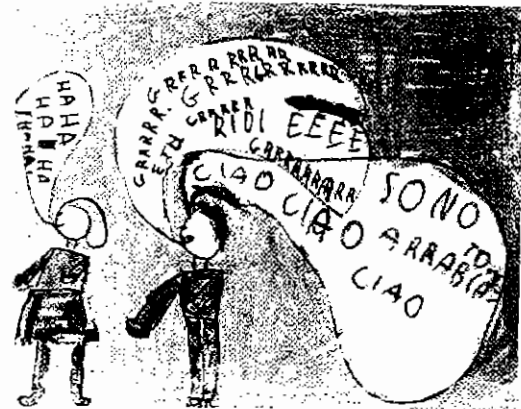
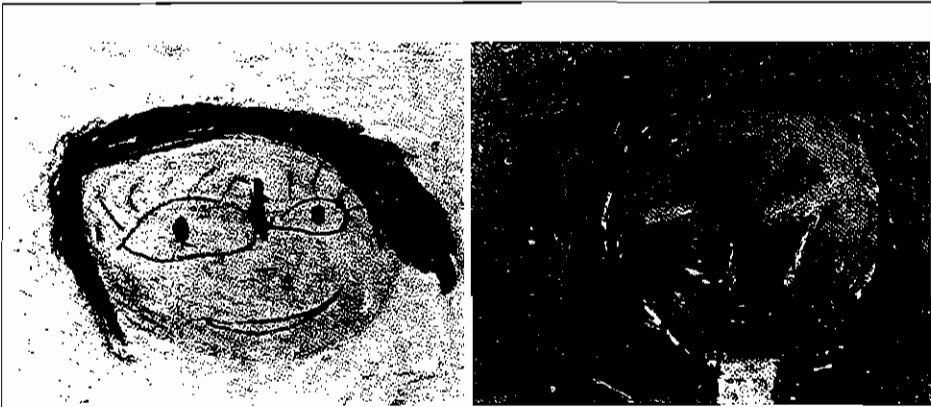
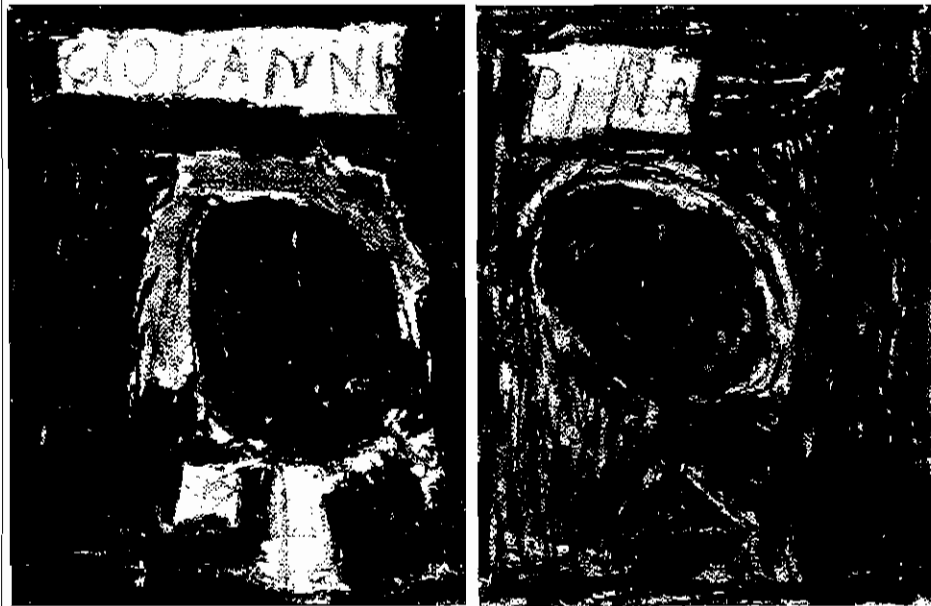


Fig. 27. El papá vuelve a casa enfadado una experiencia frecuente...



La mamá hace los trabajos de la casa

... el papá trabaja en la SIAI



Mamá está haciendo la comida.

... el papá se va a trabajar

Fig. 28

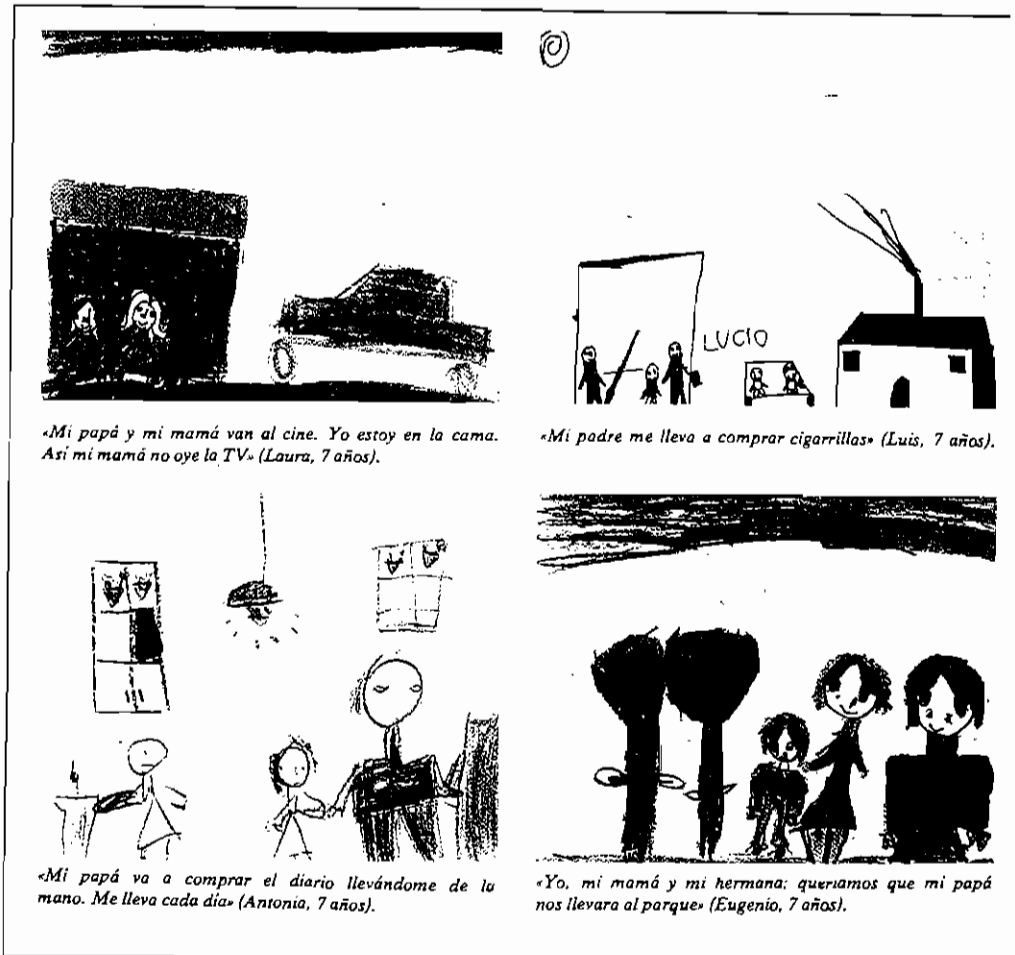
- éste es mi hermano mamando.
- ésta es mi mamá poniendo los pañales a mi hermano.
- aquí da la papilla a mi hermano.

En la formulación de estas propuestas se presupone que por parte del maestro haya al menos la exigencia, si es que no hay todavía la capacidad, de establecer una rela-

ción serena y sincera con los alumnos. Desde luego, si se descarta totalmente la educación sexual de la clase, puede resultar un poco difícil invitar a los niños a que se dibujen cuando estaban en la barriga de mamá. Pero la profunda seriedad que todos los alumnos sin excepción suelen demostrar al tratar estos temas deben tranquilizar al maestro.

La compilación de un álbum con historias como las que hemos presentado puede estimular a plantearse muchos interrogantes

sobre el pasado, sobre el papel desempeñado por el padre y por la madre en los primeros años de vida, etc. Algunos de éstos pueden recibir respuesta de los mismos padres o a través de un cuestionario preparado por la clase, o bien con reuniones en el aula para tratar del tema. Si se utiliza el cuestionario, hay que tomar la precaución de presentarlo por separado a la madre y al padre. Todas las respuestas, sin firma, pueden constituir también el material para un número del diario de la clase.



DISCUSSIONE: Chi comanda? Papà o mamma?

Lucrezia: lo dico che i genitori se si sposano è perchè si vogliono bene e perciò non dovrebbero poi bisticciare.

Lidia: quando i genitori bisticciano è perchè vogliono avere ragione tutti e due. Secondo me è il papà che comanda in casa, non la mamma, perchè il papà lavora.

Angelina: anche le mamme che stanno a casa lavorano perchè devono guardare i figli, lavare, scopare...

Massimo R.: i genitori non dovrebbero bisticciare perchè la casa è del papà e della mamma, perchè lavorano tutti e due e così comandano tutti e due. Tutti e due portano a casa i soldi.

Paolo: i soldi i genitori devono metterli insieme.

Massimo P.: mia mamma se non lavora fuori a casa ha molto da fare e una volta ci ha messo due giorni solo per lavare le tende.

Mauro: tutti e due comandano perchè lavorano tutti e due.

Angelina: però comanda il papà perchè è lui che ha portato la mamma a casa sua.

Lucrezia: la casa l'hanno preparata insieme con i soldi di tutti e due.

Bruna: quando il papà non c'è, comanda la mamma e quando c'è comandano tutti e due.

Fig. 30

Al terminar el trabajo se organiza una asamblea con todos los padres, a los que se les someten las preguntas que interesan a los niños. Hay que preparar la asamblea con atención. Una reunión entre los alumnos y el maestro debe preparar todas las peticiones de aclaraciones y las preguntas que se presentarán a los padres; hay que evitar las repeticiones, la trivialidad y el desorden excesivo en la sucesión de las preguntas. Este trabajo sirve para evitar que niños y padres, al encontrarse de improviso discutiendo sus problemas, ofrezcan resistencia y oposición recíproca que impida posteriores experiencias.

Los padres trabajan

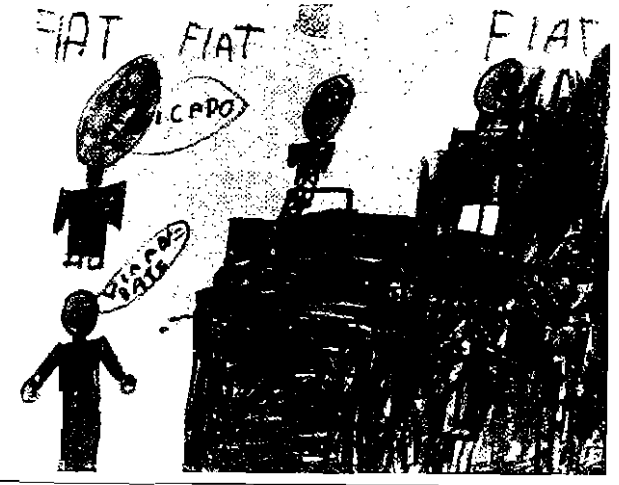
Al afrontar el tema del trabajo de los padres, no hay que olvidar que se está en los primerísimos años de escuela, por lo que no hay que forzar demasiado la mano en una dirección inadecuada al nivel de desarrollo mental de los niños. Para comprender menos superficialmente los problemas con que nos encontramos al tratar este tema (piénsese únicamente en los del aban-

dono del campo, el desarrollo de las actividades vinculadas a los servicios, etc.) no basta con referirse exclusivamente a la realidad del medio más cercano. Se requiere una buena capacidad y madurez para saber captar y valorar las experiencias y los fenómenos que trascienden la realidad de los niños. Se necesitan referencias, conocimientos y testimonios que sólo se obtienen en un amplio patrimonio que nos ha sido transmitido por los libros, los diarios, los documentos, etc. Un trabajo que sólo es factible más adelante.

Durante estos primeros años ya es un buen resultado conseguir aclarar algunas situaciones que muestran el nexo existente entre el trabajo de los padres y su comportamiento con respecto a los niños, es decir, la falta de tiempo o de ganas de jugar con los hijos; la tensión nerviosa y la falta de comunicación, etc.

Para que el discurso sea más concreto, veamos un ejemplo. Se pregunta a los niños: ¿cuál es el oficio de tu madre?, ¿y de tu padre? Las respuestas se recogen en un histograma que se someterá a discusión. El desarrollo del trabajo podría llevarnos a

Fig. 31. La cadena de montaje: las explicaciones del padre se quedan grabadas.



tratar de los oficios en general o de alguno de ellos en particular (cuáles son, cómo se ejercen, en qué consisten, etc.) o bien de las relaciones existentes entre estos oficios y la vida del niño (¿hay oficios que permiten a los padres estar más con los hijos?, ¿cuáles?, ¿por qué?, etc.).

En la primera hipótesis, partiendo de los conocimientos de la clase, se podría esbozar una primera descripción de uno o varios oficios. Se empieza utilizando dibujos, carteles, manifiestos y textos escritos preparados

por los niños. Sobre este primer material se abre una discusión y un programa de investigación: entrevistas a algún obrero, profesional, comerciante, etc.; visitas a alguna fábrica, taller artesano, tienda, estudio profesional, etc.; lecturas de libros, enciclopedias, etc.

Las conclusiones tal vez permitan descubrir que el hecho de ejercer determinados oficios favorece la posibilidad de tener tiempo y ganas de dedicarse a los hijos.

También se puede pensar en realizar la investigación utilizando una cámara cinematográfica o un medio audiovisual (diapositivas y grabadora, o bien episcopio y grabadora); la programación del trabajo debe hacerse en base al instrumento elegido.

Si se quiere profundizar en las relaciones entre el trabajo de los padres y los problemas de los niños, habrá que formular nuevos interrogantes para aclarar concretamente las reales posibilidades de tiempo ligadas a cada tipo de ocupación profesional, y para evitar que se proceda sobre la base de impresiones o formulaciones genéricas y vagas. Por ejemplo, nos podemos preguntar: — ¿a qué hora vuelven los padres del trabajo?

— ¿tienen tiempo de jugar con los hijos?



Fig. 32. El episcopio es un medio muy eficaz de comunicación y un estímulo para la creatividad



FATICOSI DI TESTA

qualcosa
con poche mani
schiena

FATICOSI DI CORPO

qualcosa
quasi facile
indivisibile
immutabile

COL PADRONE

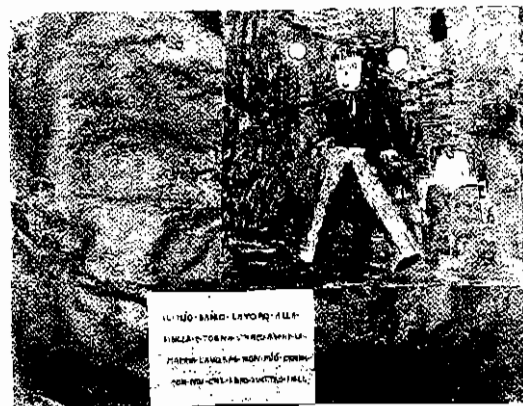
impiegato
operario
cavaliere

SENZA PADRONE

dolore
sotto
arrovato



Fig. 33. Los oficios de los padres son clasificados por los niños en base a criterios de cansancio y de dependencia.



IL NOME-BABBO-FA
IL CAREBINIERE.
E-QUARDO-ARRIV
A-CASA-MANGIA
POVA-A-LITTO.
SE-NOSTRANO-
QUATTRO-DI-MIO
G-L'AMIA-BABBA
FA-LA CASALUA

Fig. 34. Los niños ilustran los oficios de sus propios padres de una manera muy viva.

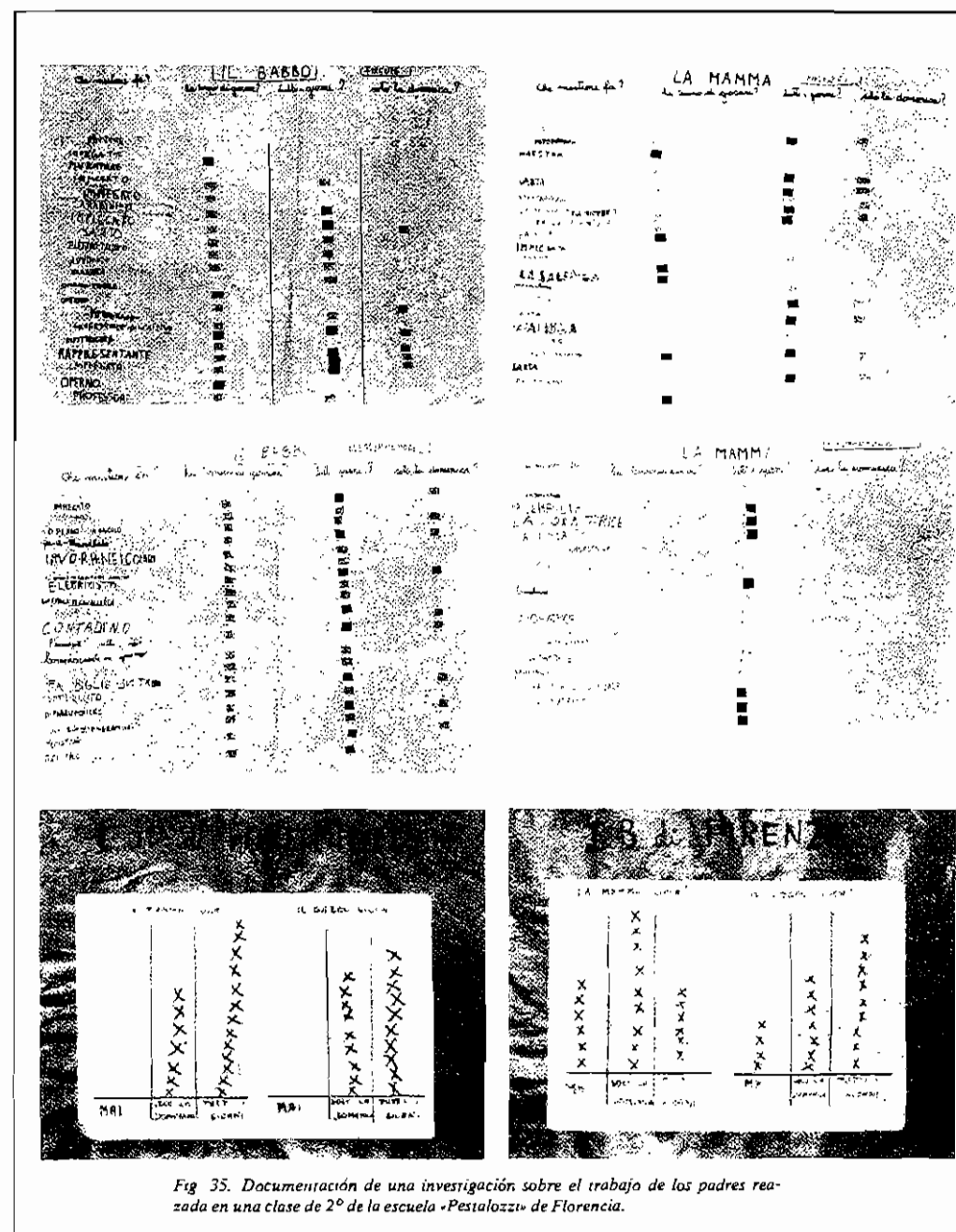


Fig. 35. Documentación de una investigación sobre el trabajo de los padres realizada en una clase de 2º de la escuela «Pestalozzi» de Florencia.

Con preguntas de este tipo se puede establecer una relación más directa entre el trabajo y la disponibilidad de los padres para cuidarse de los niños.

La reproducción gráfica de las respuestas recogidas debe ser ponderada siempre en relación con la madurez de los niños y por ello debe discutirse y controlarse previamente. En una clase de primero el trabajo ha seguido el siguiente itinerario:

— el maestro ha preparado un cartel dividido en cuatro columnas, una para cada una de las siguientes preguntas: ¿qué oficio ejerce tu padre?, ¿juega contigo?, ¿todos los días?, ¿sólo el domingo?

No era difícil responder, gracias a la claridad con que han sido formuladas.

—Las respuestas se han reproducido de distintas maneras: a la primera se ha respondido escribiendo en un papel el oficio del padre y pegándolo en el cartel; la segunda pregunta sólo preveía dos tipos de respuesta (sí o no): por ello se han definido dos colores elementales (rojo y negro) con un valor propio de respuesta (rojo para el sí y negro para el no). La tercera y la cuarta pregunta presentaban las mismas características que la segunda y por ello se ha procedido de manera análoga.

El trabajo de los padres también puede ser un tema al que se llegue a partir de discusiones sobre otros temas. Las diferencias de comportamiento y situación entre los niños y niñas de la misma clase, por ejemplo, llevan a menudo a interesantes conversaciones sobre los distintos papeles del padre y de la madre en la familia. Normalmente, lo que más impresiona es que el padre vaya a trabajar y «lleve la cartera», mientras la madre tiene la tarea de cuidar de la administración general de la casa. Es cierto que el trabajo femenino en fábricas, oficinas y comercios ha traído nuevas exigencias y a menudo los niños ven al padre lavando los platos. Pero es casi imposible encontrar a un padre que sea directamente responsable de las labores de casa, es decir que se preocupe de la comida, del planchado de la ropa, etc. Todo esto impresiona mucho

a los niños y suele influirles de una manera determinante. No habría que perder ninguna ocasión para discutir acerca de las situaciones que ellos viven y clarificar muchas ideas preconcebidas: ¿existen realmente trabajos aptos sólo para los hombres y no para las mujeres?, ¿cuáles?

Veamos cómo los niños de una clase de segundo han roto el usual esquema de «hombre y mujer frente al trabajo» (fig. 36).

Un aspecto que no hay que olvidar es el ligado al tiempo, es decir a la dimensión histórica del problema del trabajo. Muchos padres han cambiado de trabajo en su vida, o bien porque han emigrado o porque desean mejorar su situación o porque se han visto obligados a ellos por despido, quiebra de la empresa, etc. La investigación de esta perspectiva debe considerarse con especial atención, tanto para acercar a los niños a algunos aspectos de la historia (los ligámenes con el pasado, el tiempo que pasa, los cambios producidos, etc.), como para ponerles en contacto con realidades mucho más amplias que las vividas

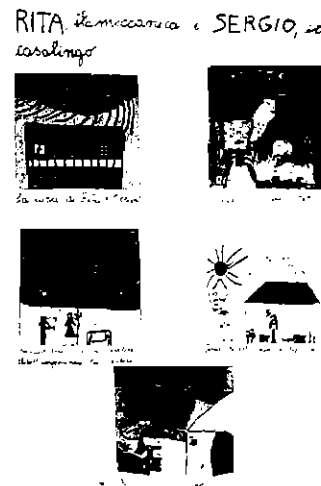


Fig. 36. Los tradicionales papeles del hombre y de la mujer han sido alterados en estas historias escritas por un grupo de niños de segundo.

hasta entonces (el abandono del campo, la emigración, problemas sociales y económicos ligados a la producción, etc.).

Desde luego, son temas que hay que desarrollar con posterioridad, pero que no deben ser menospreciados con la excusa de que «muchos niños no los entienden».

La vida en familia

Es impensable que en la escuela se puedan tratar todos los problemas derivados de la propia existencia en la familia. Los momentos tristes, felices, dramáticos y monótonos se suceden con tanta rapidez, acumulándose unos encima de otros, que es difícil encontrar espacio para todos. Pero, precisamente por ello, es importante que en algunas experiencias se traten los problemas vinculados al ambiente de casa y en particular a determinados acontecimientos que, en distinta medida, condicionan el desarrollo de la vida. A continuación se examinan: el nacimiento, la nutrición (problema de la comida) y la vivienda (problema del refugio) pero hay muchos otros sobre los que se podría hacer lo mismo (matrimonios, entierros, diversiones y tiempo libre, vestido, y moda, etc.).

a) El nacimiento

Los niños hablan fácilmente y con mucho gusto de lo que saben sobre su nacimiento: cuándo nacieron y dónde (en una clínica, en un hospital, en casa), y también cómo. Cuentan todo lo que saben, no sólo a través de su imaginación: datos ciertos y datos falsos. Sin entrar a fondo en todos los problemas, algunos de los cuales ya han sido tratados y otros lo serán, nos limitamos a hacer alguna referencia a la pregunta «de dónde han nacido».

Se invita a los niños a que respondan a esta pregunta, dejando que la respuesta sea lo más articulada posible para sacar de ella algunos puntos a discutir: ¿cómo era el lugar?, ¿quién había?, etc. Los datos deben obtenerse de informaciones de los padres.

Todas las respuestas pueden ser clasificadas de alguna manera, por ejemplo:

- en casa
- en un hospital
- en una clínica

No será difícil confeccionar un histograma que resuma todos los datos recogidos.

Si se hace la misma pregunta a los niños, a sus padres y a sus abuelos, se descubrirá cuánto han cambiado las costumbres en dos generaciones; ahora casi nadie nace en casa, mientras que antes eran poquísimos los que nacían fuera de casa.

¿Qué hipótesis se pueden formular para explicar este cambio? A los niños de 6-7 años no les resulta fácil formular ninguna, aunque no es imposible. Se puede preguntar a las madres, por ejemplo, cuál de las distintas soluciones que conocen prefieren. (Para clasificar las respuestas, además de histogramas, hay que usar los diagramas de Venn y las relaciones).

El trabajo realizado puede llevar sin dificultad a adquirir conceptos históricos y sociales muy importantes: el paso del tiempo; la sucesión de generaciones; el cambio de las costumbres y su dependencia de otros factores (económicos, sociales, religiosos).

b) La comida

En la familia todos los días se compran muchos alimentos: el pan, la leche, la mantequilla, los huevos, la verdura, el vino, etc. Pero antes no era así; ¿qué ha cambiado?

Se puede empezar proponiendo a la clase que llene un cuadro análogo a este:

| alimentos | hoy | ayer (cuando los abuelos eran pequeños) |
|--|-----|---|
| pan pasta de sopa embutidos leche huevos carne etc. | | |

No hay que pretender que los niños sean capaces de dar respuestas muy diversificadas, sino que se intentará unificarlas en poquísimas variantes (por ejemplo: mueho, poco) para evitar encontrarse con complicaciones excesivas en el trabajo de síntesis.

Otro camino para empezar un trabajo de investigación sobre la alimentación puede ser el conocimiento (a través de un libro o del testimonio de algún anciano) de recetas o platos en desuso; el ejemplo típico son las distintas variedades de cocido. La cocina popular es una rica fuente de estímulos para conocer mejor una cultura y una gene-

ración que poco a poco se va alejando de nosotros. Las comidas de antaño no sólo plantean el problema de carácter «genuino» de las de hoy, sino que sobre todos nos aproximan a conceptos (cambio de las costumbres según factores de tipo económico-social, paso del tiempo, etc.) fundamentales para investigaciones de más amplio alcance.

Realmente no hemos reproducido todos los caminos que pueden proponerse a los niños. La sensibilidad del maestro puede abrir otros muchos. Veamos algunos:

—comparar las horas en las que se come ahora con las de antaño; ¿han cambiado?, ¿por qué?

La respuesta siempre debe ser «buscada» y no «dada» por el maestro, ya que de otro modo se corre el peligro de que no se entienda adecuadamente la relación entre los cambios producidos y otros factores (los horarios de trabajo ya no ligados a la vida del campo, los horarios únicos en la industria, etc.).

— ¿las comidas se hacen con la familia reunida o no?

También en este caso son los distintos ritmos de trabajo los que han determinado las profundas transformaciones en las costumbres; los niños deben entenderlo a base de comparar su realidad con aquella otra, bien distinta, de sus padres o sus abuelos.

La lista podría continuar, porque los problemas son numerosos, pero los que hemos citado tal vez sea suficientes para que el maestro vea algunas líneas posibles de desarrollo.

c) La casa

Un tema que también podrá tratarse de nuevo en el segundo ciclo es el de la casa. En los dibujos de los niños es uno de los elementos más importantes y frecuentes. Se puede hablar de la casa ya en los primeros años de escuela, vinculándola por ejemplo a las «casas» de los animales: nidos, madrigueras, guaridas, etc., para entender la función de refugio que todas ellas cumplen.

Fig. 38. «Mi habitación»: Llena de juguetes, móviles y niños que juegan libremente...



También se puede proponer a los niños una actividad que los lleve a reflexionar sobre la casa partiendo del dibujo o de la descripción de la que les gustaría tener. Aún sería más interesante, quizá, partir de su habitación.

Aparecen algunos aspectos que tal vez no se sospechaban y exigencias casi olvidadas. Las discusiones y las aclaraciones a que pueden dar lugar actividades de este tipo permiten determinar con frecuencia las funciones primarias de la vivienda y entre ellas una importante: la de refugio. El discurso podría alargarse introduciendo, muy sencillamente, sin complicaciones absurdas, la dimensión histórica y geográfica del problema, para descubrir que la casa no siempre ha sido construida del mismo modo, sino que se han producido cambios debido al descubrimiento de nuevas técnicas y de nuevos materiales: desde los primeros refugios humanos (incluso debajo de los árboles) hasta las casas de cristal y aluminio, el camino ha sido largo. Tampoco se debe olvidar que las condiciones ambientales (frío, calor, lluvia, viento). Determinan a menudo que se usen unas técnicas de construcción y no otras.



Casas de ciudad.



Casas de campo.

Fig. 37

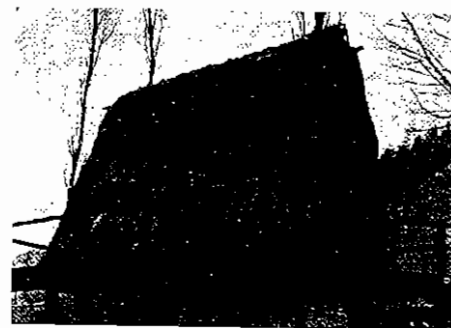


Fig. 39. Condiciones ambientales diversas llevan a soluciones distintas: los niños deben desabrirlo mirando alrededor suyo, leyendo libros, etc.

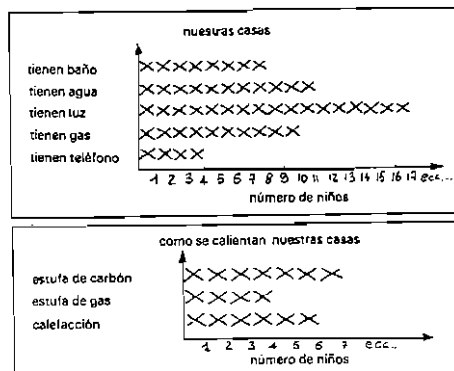
La casa es también la sede del núcleo familiar al que pertenece el niño y en ella se desarrollan actividades vinculadas tanto a los aspectos fisiológicos de la vida (comer, dormir, etc.), como a los aspectos de subsistencia (trabajo, tiempo libre, etc.). Tampoco hay que olvidar que la casa desempeña, especialmente en algunos medios, la función de símbolo del status social al que se pertenece, por lo que hay una tendencia a construirse una vivienda cada vez más representativa. Los niños deben darse cuenta de ello y empezar a descubrir que los factores de esta representatividad son secundarios con respecto a otros porque sólo tienen en cuenta sus dimensiones, sus materiales, etc.

Estos factores, que deben ser introducidos gradualmente en la clase, permitirán que en los años sucesivos se afronte el problema de la casa con una óptica más madura: el análisis de sus aspectos sociales y económicos.

Todas las sugerencias que damos pretenden estimular un primer contacto con el problema de la casa, sin agotarlo. En realidad se ha dado más importancia al aspecto de las casas como refugio que a los demás.

Para superar esta fase se puede invitar a los niños a que describan, por ejemplo, las casas en las que viven sobre la base de criterios acordados colectivamente para determinar las características de las mismas: número de habitaciones, existencia de servicios (agua, luz, gas, teléfono, ascensor, etc.)...

Veamos, por ejemplo, dos histogramas realizados por niños de primero:



Cuadros como éstos también pueden utilizarse para comparar situaciones distintas de las nuestras, por ejemplo las que pueden atestiguar los padres o los abuelos:

| Comparación entre nuestras casas y la de los abuelos | | |
|--|--------------|-------------|
| | las nuestras | los abuelos |
| tienen baño | 8 | 1 |
| tienen agua | 11 | 6 |
| tienen luz | 17 | 8 |
| tienen gas | 10 | 1 |
| tienen teléfono | 4 | 1 |

| Cómo se calientan nuestras casas | | |
|----------------------------------|--------------|-------------|
| | las nuestras | los abuelos |
| estufa de carbón | 7 | 16 |
| estufa de gas | 4 | 1 |
| calefacción | 6 | 1 |

Con cuadros con estos resultados no debería ser difíciles abrir una discusión e invitar a la clase a analizar y descubrir las causas de las evidentes transformaciones que se aprecian en las primeras averiguaciones.

Se podría proceder análogamente con otros temas:

- la iluminación
- la conservación de los alimentos
- la limpieza de la casa
- etc.

Los datos, recogidos en manifiestos murales o impresos en un periódico, pueden utilizarse para la discusión de distintas maneras: o tal como se presentan, o bien comparándolos con otros (por ejemplo los de los corresponsales o los de una clase próxima). En todo caso, no hay que olvidar que será necesario abrirse a realidades distintas de aquéllas en las que se vive: bien a través de testimonios directos (de los padres, compañeros de la escuela, etc.) bien a través de la consulta de libros y enciclopedias.

B) EL JUEGO

Con los *hobbies* el adulto intenta que el cansancio del trabajo se le haga menos pesado y más soportable y, sobre todo, intenta saborear la libertad que el trabajo le impide. Y es precisamente esta necesidad de evasión la que no le hace sentir el peso de los *hobbies*, que a veces son muy complicados y cansados, ya que pescar por *hobby*, por ejemplo, es distinto que pescar para vivir.

Mientras que en el adulto hay esta clara separación entre juego y trabajo, en el niño jugar es trabajar. Ir a comprar a las tiendas es un juego serio, que le permite demostrar su madurez e independencia; hace muy serio todo lo que le han dicho y pone mucha atención en no equivocarse en la compra y en vigilar el cambio. Se comporta del mismo modo cuando organiza con otros niños el juego de «las tiendas», juego maravilloso que le mantiene ocupado durante horas enteras. La tendencia a actuar por sí solo que el niño demuestra en ésta y en otras ocasiones debería ser estimulada por los padres y no reprimida, como sucede con demasiada frecuencia, con el peligro de que crezca tímido e inseguro.

El juego, en el niño, presenta varios aspectos. Puede verse como ejercicio (se desarrollan los músculos, la memoria); puede servir para gastar energías («no se está nunca quieto», se quejan los padres, poniendo de manifiesto este aspecto); puede servir para descargar la agresividad (como en el uso de la alfombra y en la lucha); puede servir para aumentar los conocimientos (el uso de utensilios e instrumentos particulares); por último, puede verse como una imitación (de oficios, de situaciones, etc.). Todos estos aspectos constituyen un interesante campo de investigación. Veamos, a este respecto, algunas propuestas de trabajo:

1. Con los niños es indispensable que toda averiguación empiece por experiencias concretas. Por ejemplo, se puede empezar jugando «a tiendas», «a la escuela», «a papás y mamás», etc. A los niños les gusta

muchísimo, como todos sabemos; ¿por qué no aprovecharse de ello? Es una ocasión óptima para contribuir a crear en la clase un clima favorable a la expresión, a la colaboración y a la comunicación, es decir a las premisas fundamentales para que surjan los problemas comunes que serán objeto de investigación.

2. No es difícil introducir en clase una discusión sobre el juego, como tampoco lo es que en las intervenciones aparezcan preguntas, más o menos numerosas, que puedan confluir en un cuestionario. Veamos algunas, puestas a modo de ejemplo, a partir de varias experiencias.

a) ¿Jugar solo o con los amigos?

Al contestar a la pregunta se puede discutir y comentar. Veamos algunas intervenciones de niños:

«No juego con los amigos porque no tengo ganas de llamarlos».

«No llamo a los amigos porque entonces desordenamos la casa».

«Mi mamá no hace venir a mis amigos porque nuestra casa es pequeña».

En estas respuestas ya se ven posibilidades de desarrollo de la investigación: ¿por qué muchos niños juegan solos? ¿Acaso lo desean? ¿O no pueden? Y si no ¿por qué?

b) ¿Jugar en casa o fuera de casa?

Veamos algunas respuestas:

«Me aburro en casa, me peleo con mi hermana y no puedo jugar en paz».

«No puedo estar en casa porque la desordeno».

Posibilidades de desarrollo: ¿por qué muchos niños juegan en casa?, ¿no preferirían jugar fuera?, ¿hay realmente peligro en el patio o en la calle?, ¿cómo se podría resolver el problema?

c) ¿Jugar con los hermanos, con los padres?

«Yo no puedo jugar con mi hermana porque me rompe los juguetes».

¿JUEGOS CON AMIGOS?

XXXXXX

XXXXXXXXXX

SI

NO

«Yo me pongo a jugar con mi hermana porque no me gusta jugar sola».
«Mi papá trabaja en Macosa y vuelve cansado. También mi mamá trabaja y no puede jugar con nosotros porque somos cuatro hijos».

Desarrollos: ¿los padres tienen tiempo?, ¿cuánto y cuándo?, ¿por qué (no) nos gusta jugar con los hermanos?

d) Cuando estáis en casa, ¿a qué jugáis?

¿Y cuándo estáis en la escuela?

¿Son juegos de movimiento o sedentarios?
¿Por qué?

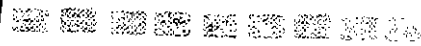
e) ¿Dónde jugáis cuando estáis en la escuela?
¿Y en casa?

Es fácil confeccionar un histograma; basta con completar una lista de situaciones como éstas:

Fig. 40. Una investigación sobre el juego puede empezar respondiendo a preguntas muy sencillas.

DOVE GIOCHI QUANDO SEI IN CASA?

NELLA MIA STANZA



SUL BALCONE



IN CUCINA



NEL SALOTTO



NELL' INGRESSO



NEL TINELLO

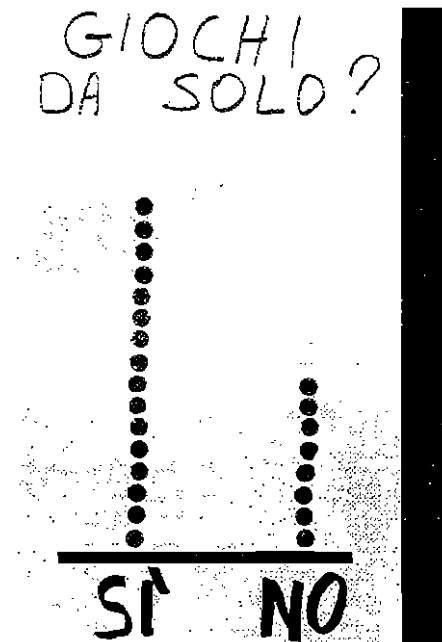
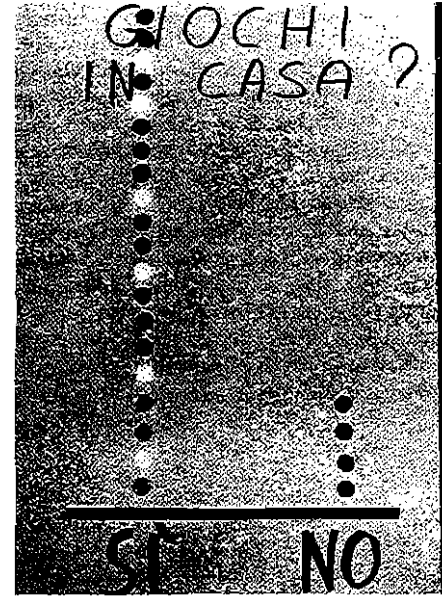


Fig. 41. Las respuestas a las preguntas, puestas en un gráfico, son un estímulo para la discusión.

- en mi habitación
- en el balcón
- en la cocina
- en el salón
- en el recibidor
- etc.

Posibles desarrollos: ¿cuántos niños tienen una habitación propia? ¿Por qué muchos no tienen? ¿Cómo la queráis? Dibujadla y describidla.

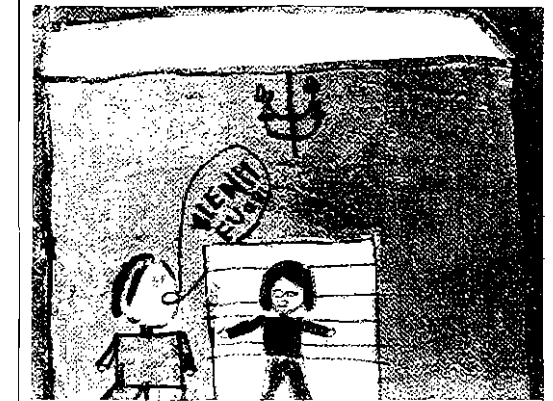
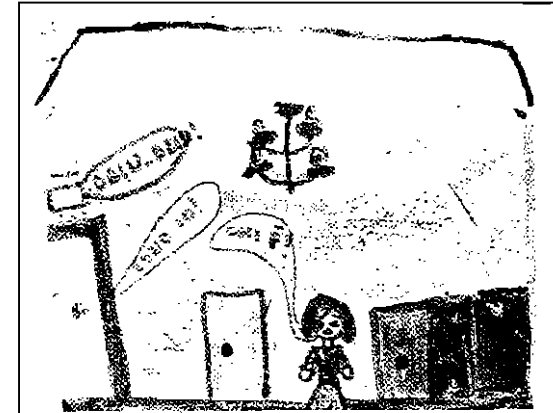


Fig. 42. No siempre los niños pueden jugar tranquilamente con su padre. Esta niña cuenta que a menudo tiene que esconderse en la despensa cuando llega, porque está demasiado nervioso.

f) ¿Vais a jugar a la terraza?. ¿a los prados?. ¿a los jardines?

«Este año no podemos ir a jugar a la terraza porque la han cerrado».

«Yo no puedo ir a la terraza porque hay una señora que nunca nos deja jugar, porque hacemos ruido».

«No voy a jugar en el prado porque mi mamá tiene miedo de que me atropellen, porque debo atravesar una calle».

Desarrollos: Contar historias de niños en los prados, en la calle, en el patio. ¿Por qué hay pocos que van a los prados? ¿Acaso no hay? ¿Es peligroso llegar a ellos?

g) ¿Qué juguetes usas? ¿Sabes construirte los juguetes?

«Yo sé construir aviones, hondas, flechas, arcos».

«Yo primero tomo un montón de objetos viejos y luego construyo uno nuevo».

Desarrollos: Construyamos juguetes. ¿Tenemos muchos o pocos juguetes? ¿Y nuestros padres? ¿Y los compañeros de otras clases?

«Antes los juguetes eran feos, y en cambio ahora son bonitos. Mi mamá cuando era niña tenía una muñeca sucia y rota, pero le gustaba igual. Tal vez no tuviera dinero para comprar otra nueva.»

| | LOS JUEGOS | |
|------------------|------------|--------------------|
| | nuestros | de nuestros padres |
| bicicleta | 43 | 6 |
| pistolas de goma | 5 | 42 |
| muñecas de trapo | 4 | 43 |
| trineo | 9 | 8 |
| esquís | 10 | 7 |
| cochecitos | 47 | 5 |

Fig. 43

h) ¿Los mayores juegan:

Intentemos pensar en ello; hablemoslo en clase. Tal vez deseubramos incluso algún juego: describámoslo y pintémoslo. ¿Hay otros? La manera de divertirse en los mayores no debe quedar ignorada e inaccesible. La imagen de su trabajo que se le presenta siempre al niño constituye a menudo un impedimento para comprender una dimensión de la vida que se olvida con demasiada frecuencia.



Fig. 44. Los adultos deben jugar a menudo con los niños.

C) LA ESCUELA

¿Cómo vive el niño la escuela? Al principio con entusiasmo, al cabo de un tiempo, en general, con aburrimiento creciente. Ha empezado con muchas ganas de aprender cosas nuevas: leer, escribir, etc. Sobre todo ha empezado llevando en sus espaldas una experiencia riquísima, que le permite saber casi todo lo que la vida podía enseñarle hasta aquel momento. Pero, contra toda lógica, la escuela se le presenta sin tener en cuenta este bagaje

cultural. Hay maestras que utilizan encomiables cuadernos con planes de trabajo quincenales en los que todo está previsto. Día a día, aquellas páginas agotan la vitalidad del niño: sólo hay lugar para la tristeza del niño el 2 de noviembre, y el entusiasmo por la primavera se celebra el 21 de marzo.

Aún hay demasiados maestros que, sin llegar a usar estos métodos arcaicos, confían acriticamente su metodología didáctica a las revistas escolares.

Hay que saber abrir la escuela a los problemas del mundo, es decir, ser capaces de analizar con los alumnos las relaciones interpersonales de la pequeña comunidad y su modo de trabajar para estar en condiciones de proyectarse luego al exterior.

1. Una primera actividad que proponer puede ser la de dibujar los retratos de todos los compañeros y del maestro. El objetivo de este trabajo es, para los niños, el de expresar sus problemas, y para el maestro el de conseguir entenderlos y tenerlos en cuenta.

Veamos por ejemplo cómo un niño sintetiza sus relaciones con la maestra: fig. 45.

Otro niño representa a la maestra suplente: fig. 46.

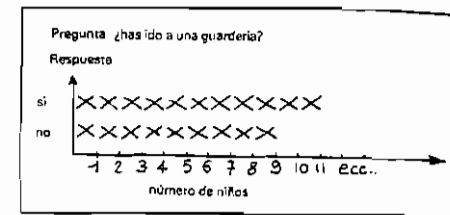
Naturalmente la actividad no se termina con estos dibujos, sino que debe continuarse y desarrollarse. Inténtese ver, por ejemplo, quién distingue la caligrafía y los dibujos de los demás, o quién recuerda los nombres de los compañeros que llevan gafas, o los rubios, o los que viven en una determinada calle, etc.

2. Una segunda actividad podría ser la de contar las experiencias de escuelas anteriores, las guarderías.

¿Cuántos fueron a esas escuelas? Intentemos contarlos.

Tal vez los niños tengan algún episodio que recordar. ¿Cuál? ¿Qué diferencias hay entre las actividades de entonces y las de ahora? ¿Hay algunas de las de entonces que aún queríamos poder hacer? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Para resumir el trabajo realizado, los niños de una clase de primero han confeccionado el siguiente histograma:



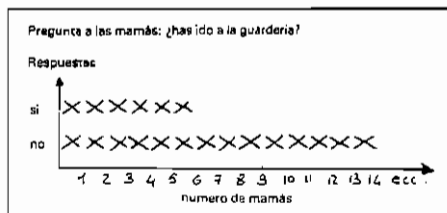
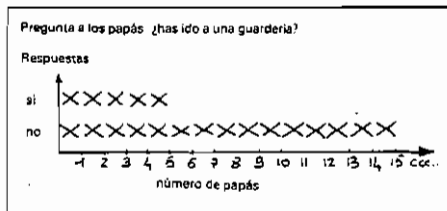
La conversación y la discusión les han llevado a formular la misma pregunta a los padres:



Fig. 45. - Yo y la maestra (Eugenio, 7 años).



Fig. 46: «La suplente» (Ángeles, 7 años).



Es evidente que respuestas muy interesantes porque pongan de manifiesto realidades completamente distintas no podrán ser utilizadas plenamente en los primeros años de escuela. Pero pueden ser la base de posteriores profundizaciones en el segundo ciclo.

3. También se puede pedir a los niños que dibujen el aula o el edificio escolar. El objetivo no es ponerles ante problemas demasiado abstractos para ellos, como la reducción a escala o el dibujo de la planta de la escuela, sino permitirles que hagan experiencias de representación gráfica.

También puede ser una ocasión para hablar de las actividades que se desarrollan en el aula relacionándolas con la ordenación interior. Para pintar se necesitan mesas para colocar los papeles y botes para las pinturas y los pinceles; paredes libres en las que se puedan colgar los dibujos una vez terminados y así sucesivamente. Los niños tienen que empezar a darse cuenta de que hay un ligamen lógico entre las cosas que hacen y lo que tienen a su disposición: mesas, pizarra, alfombra, paredes, etc.

Veamos cómo han descrito la escuela unos niños de primero:

«Carlos: Nuestra maestra nos ha hecho inventar números y luego ha puesto carteles con esas y con signos y hemos inventado hasta nueve y ahora inventamos hasta diez.

Rosa: Nuestra maestra es muy simpática.

Francisco: La maestra nos hace jugar.

Diego: La maestra nos hace escribir.

María: La maestra reparte las tarcas y algunos niños las hacen mal y Jordi, Antonio, Diego, Gabriel y Silvia las hacen bien.

Francisco: Cuando salimos de la escuela nos portamos mal.

Alberto: Muchos de nosotros hacemos un dibujo limpio. A veces nuestra maestra no ha venido un día y la suplente nos ha hecho salir en fila a jugar.

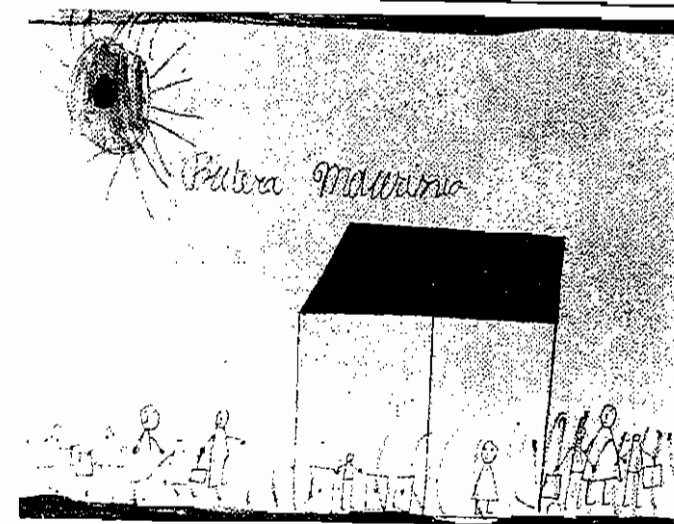
Santiago: A veces la maestra no está y los niños hacen peleas y un día que la maestra no estaba todos los niños se pusieron en un montón para hacer peleas.»

Las actividades y la vida de la clase pueden comunicarse a otros y por tanto requieren un plan de presentación. En una clase de segundo elemental los niños decidieron explicar a los padres lo que hacían en clase. Cuando supieron que muchos de éstos comentaban con perplejidad el trabajo realizado, en tres reuniones planificaron lo que tenían que decir y se dividieron el trabajo en grupos de dos o tres niños.

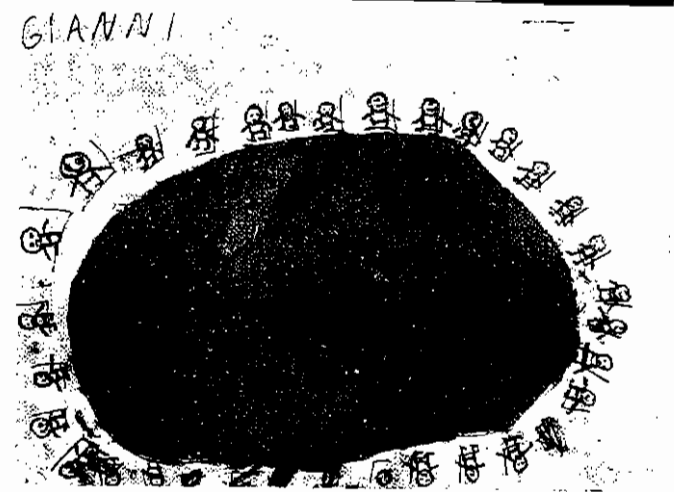
Los papeles escritos y los dibujos recogidos constituyeron un álbum que se hizo pasar a todas las familias. Algunas páginas en blanco al final permitían recoger los comentarios de los padres.

Para aclarar mejor el nivel de intervención de los alumnos a esta edad, veamos algunas páginas de este álbum.

Fig. 47.
MOMENTOS
DE VIDA
ESCOLAR



Entrando en la escuela.



Asamblea de los niños.

«Nosotros venimos a la escuela, antes de entrar nos quitamos el abrigo, y luego antes de empezar a estudiar discutimos qué vamos a hacer. Todos los niños dicen su opinión a la maestra y luego se decide lo que se va a hacer».

Los textos libres y las historias se hacen en un papel en blanco o rayado y los copiamos en el diario mural o bien en forma de libro. Luego les ponemos título.

Todos los niños toman una hoja rayada y escriben su propia historia; luego la maestra

llama a los niños para que lean su historia o una poesía y los niños la discuten conjuntamente. Se hace el diario mural. El sábado vienen los padres a ver el diario mural».

«Hacemos la grabación. Grabamos canciones, historias, músicas, ruidos para la representación teatral. También grabamos comentarios.

Hemos hecho una grabación sobre ladrones. Un niño ha dicho que todos los ladrones son negros.

La grabadora la usa la maestra.

La grabadora se compone de tres piezas.

El micrófono hay que mantenerlo lejos de la boca».

D/ LA CALLE

Se trata el tema de la calle, para aproximar a los niños a esa realidad exterior que, en los años siguientes, deberá convertirse en el centro de interés en torno al que se organizarán todas las experiencias y no sólo las escolares. Por ello las propuestas que se formulan en esta ocasión no son aún una investigación sobre las estructuras de la realidad urbanística, social y económica, que se tratarán en los próximos volúmenes. Por ahora se quiere subrayar la importancia que tiene para la comunidad clase tomar contacto con los elementos de su realidad cotidiana y saber emprender las primeras actividades de recogida y clasificación de datos.

El objetivo es hallar las maneras y los criterios de trabajar sobre estos datos. Para ello habrá que inventar técnicas para empezar a poner orden y encontrar vinculaciones entre las cosas que se hacen en la escuela y los elementos de la vida exterior. Las síntesis gráficas (mapas, cuadros, histogramas) que se presentan en las páginas siguientes quieren ser, en este sentido, una propuesta y una indicación para el maestro, y también un límite para el trabajo en el primer ciclo. Las motivaciones para la investigación deben encontrarse en las exigencias expresadas por los niños y en sus experiencias concretas.

El trayecto de casa a la escuela, por ejemplo, suele representar una magnífica ocasión

que no hay que desperdiciar. En general las experiencias hechas en aquel trayecto más o menos breve se comunican en las conversaciones espontáneas de los niños, a las que el maestro debe dejar el correspondiente espacio al empezar la mañana. Tal vez los textos y dibujos libres constituyan también notables ayudas para profundizar las experiencias ligadas a este aspecto del ambiente.

Mario Lodi, en su libro *El país errado*, cuenta:

«El lechero de Vho es un tipo muy curioso (...), un personaje dinámico, optimista, inmortalizado en un dibujo que los niños quisieron colocar sobre un fondo de calles. Las calles del pueblo que el autor no había hecho.

—Tomemos un papel bien grande —dice Nicolás— le pintamos encima las calles y callejuelas y encima le pegamos el lechero andando. (...)

Me parecía importante discutir con ellos la idea de Nicolás: dibujar en una gran hoja de papel las calles del pueblo y dar al lechero Ernesto la posibilidad de moverse libremente. (...)

(Yo pienso ya en las medidas, y preveo la representación gráfica de la realidad ambiental, en un proceso de expansión ligado a las experiencias, pero de un modo aún un poco nebuloso).

La conversación plantea dos problemas:

a) si hay que dibujar sólo la calle de Vho o añadir también la de Piadena, porque el lechero va hasta la capital. En este segundo caso el papel debería ser muy grande. Angel, que vive en Piadena, propone que se incluya también la capital: —Así entra también mi casa.

b) si, una vez hechas las calles y los campos, se pueden poner otros personajes, como el barrendero, los guardias civiles, el campesino labrando, la gente que va a comprar. Y también las flores en los prados. Todos acuerdan que sí.

Una vez obtenidas tres hojas de papel de embalar, las pongo juntas en la pared e invito a los niños a que se organicen para trabajar»⁴⁴.

44. M. LODI, *El país errado*, Ed. Laia, Barcelona.

Este es un ejemplo de cómo es posible comenzar una investigación del medio a partir de un dibujo.

Otras líneas de desarrollo para el trabajo de investigación podrían ser las siguientes:

- organizar salidas de la escuela, documentando las impresiones que se obtengan;
- resolver problemas prácticos, como el de construir un mapa y saber usarlo;
- aproximarse concretamente a conceptos como los de estructura urbana (calles, plazas, casas, etc.), estructura económica inserta en un centro ciudadano (los oficios, el mercado, etc.), de servicio social (jardín, hospital, museo, etc.).

Salir de la escuela

Desde luego, la exploración del medio no es posible si nos quedamos encerrados en clase. Los niños deben darse cuenta personalmente de los elementos que contribuyen a dar un carácter estructurado al pueblo y al barrio: casas, tiendas, calles, escuelas, hospitales, talleres, etc. Es absurdo pretender hablar del Ayuntamiento, de los servicios, de la vida económica, etc. a los niños de 6 o 7 años, sin concretar estos conceptos. Para acercarse al medio exterior hay que empezar a romper determinados esquemas. ¿por qué no pasar los descansos o el recreo en los jardines públicos o en el campo en vez de pasarlos en el patio de la escuela?

Se puede organizar un pasco por el barrio o por el pueblo con una máquina fotográfica. Si no hay un proyecto preciso, las fotografías obtenidas serán más bien heterogéneas; con ellas no se profundizará en ningún tema, pero permitirán aproximarse a la realidad con un medio de investigación y comunicación moderno.

Estas exploraciones previas, aun cuando no estén dirigidas hacia la realización de un proyecto, suelen plantear muchos problemas. Veamos algunos:

- casas viejas y casas nuevas
- las tiendas

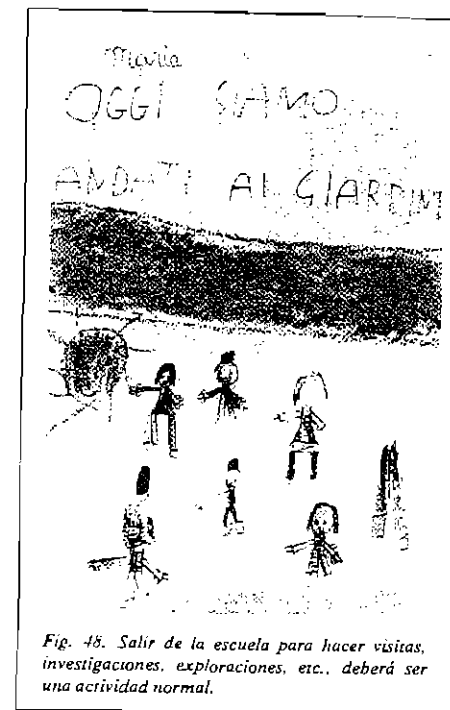


Fig. 48. Salir de la escuela para hacer visitas, investigaciones, exploraciones, etc., deberá ser una actividad normal.



Fig. 49. Fuera de la escuela se anda normalmente, no «en filas».

- los artesanos
 - los jardines y los parques
 - las calles y el tráfico
 - el campo
 - la vía del tren
 - el río
 - las casas en construcción
 - el bosque
 - la gente que trabaja en las calles
 - el plano o el mapa del pueblo
- etc.

No los examinaremos uno por uno, sino sólo los dos últimos: a continuación se explica un modo de construir el mapa del pueblo; más adelante se dan indicaciones para afrontar el problema de la gente que trabaja en las calles.

Construir el mapa del barrio o del pueblo

Supongamos que la clase quiera dibujar el plano (o mapa) del barrio o del pueblo. La propuesta puede proceder de una discusión sobre un dibujo libre, de una conversación de los niños sobre los lugares en que viven, del deseo de saber la ubicación de la escuela con respecto a otros edificios o, más simplemente, de una propuesta del maestro.

En una primera fase hay que construir un mapa intuitivo, basado en los datos de la memoria. El mapa a escala representa, dada su dificultad, un punto de llegada posterior.

Los procesos de trabajo serán muy diferentes según se viva en un pequeño pueblo o en un barrio de una gran ciudad. En el primer caso, todos conocen el medio y el trabajo asume una dimensión colectiva. En el segundo caso los distintos conocimientos deberán ser coordinados para poder dar un rostro a ese

barrio que aún no existe en la mente de los niños.

Para el dibujo hay que usar grandes hojas de papel de embalaje, si es necesario uniéndolas entre sí. Hay que empezar a partir de uno o varios puntos de referencia que hayan aparecido en la conversación previa al trabajo; no hay que empezar al azar, por edificios o lugares que no todos conozcan. Se puede partir de la escuela, de la iglesia, de una colina, etc., para que sea un sitio familiar.

La primera fase es siempre motivo de gran entusiasmo para los niños, pero, si no ven realizados rápidamente sus proyectos, se cansan con mucha facilidad. No hay que desanimarse, sino insistir de nuevo al cabo de cierto tiempo. Por ello es importante que el maestro recoja cuidadosamente todas las sugerencias que hagan poco a poco los niños y que las discuta con ellos para utilizarlas y organizarlas.

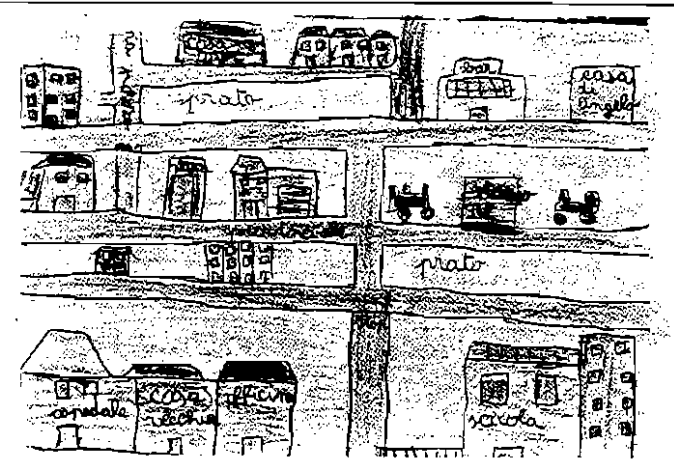
Por ejemplo, cada uno de los niños puede describir el itinerario desde su casa hasta la escuela. ¡Cuánto material para trabajar! Piénsese sólo en las casas, en los cruces y en las calles, en los personajes, en los bosques, en los ríos, etc.

Si la construcción del mapa tuviese que insertarse en un período de la vida de la clase ya ocupado por otros intereses y no se consiguiese dedicarle mucho tiempo, tras un rápido bosquejo inicial, se podría dejar para ocasiones posteriores su enriquecimiento. Los continuos añadidos pueden requerir que el mapa se haga varias veces. Al final podría incluir:

- un esbozo de estructura urbanística (calles, carreteras, prados, campos, construcciones, etc.);
- una serie de escenas de la vida (el guardaguías, correos, los campesinos, la guardia civil, etc.);
- situaciones ocasionales que se incluyen porque son importantes (el circo, la feria, el mercado, etc.).

Algunas dificultades que se pueden encontrar son:

Fig. 50. El mapa del pueblo, dibujado por niños de una clase de segundo elemental.



- el paso de la descripción de los lugares a su representación gráfica, dándoles una organización topológica (uso y comprensión de términos como: delante, detrás, encima, debajo, dentro, fuera, etc.);
- la representación proporcionada de las diversas partes: se puede recurrir a una medida,

aunque sea aproximada (por ejemplo, los pasos), de los elementos del paisaje;

- la representación del mayor número posible de detalles: para ello hay que tener en cuenta todas las intervenciones de los niños, tanto escritas como orales, para añadir las propuestas que se hagan. No hay que preocuparse excesi-

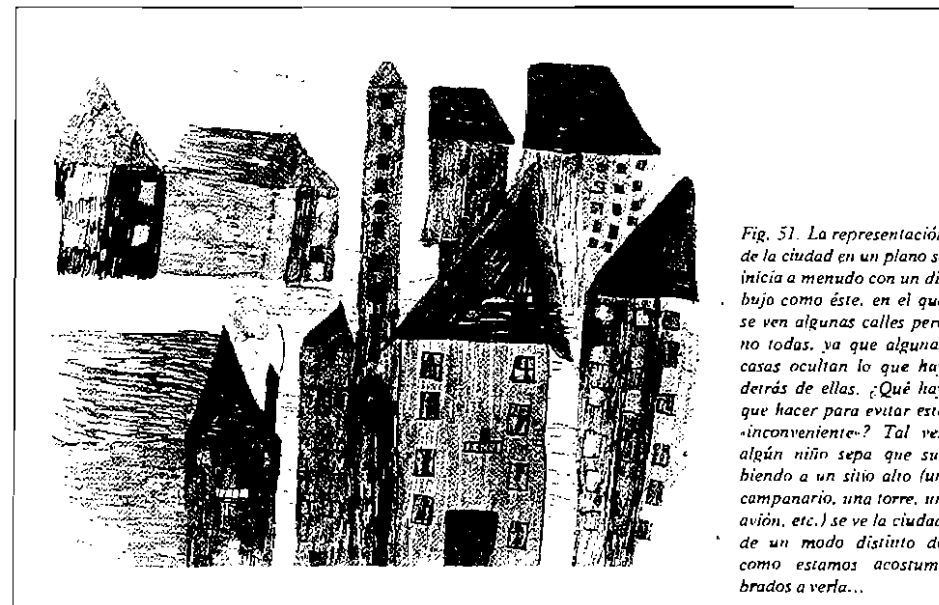


Fig. 51. La representación de la ciudad en un plano se inicia a menudo con un dibujo como éste, en el que se ven algunas calles pero no todas, ya que algunas casas ocultan lo que hay detrás de ellas. ¿Qué hay que hacer para evitar este «inconveniente»? Tal vez algún niño sepa que subiendo a un sitio alto (un campanario, una torre, un avión, etc.) se ve la ciudad de un modo distinto de como estamos acostumbrados a verla...

vamente por los resultados, y aún menos por los niños.

Pueden señalarse algunas perspectivas y desarrollos del trabajo muy interesantes, aunque difícilmente puedan ser utilizados en el primer ciclo:

a) la representación a escala:

- suspender eventualmente el trabajo durante un rato y, considerando pequeños ambientes sobre los que se pueda trabajar (aulas, salas, patios, etc.), iniciar experiencias de medida y reducción a escala;

- espontáneamente se introducirán unidades de medida, con múltiplos y submúltiplos, para la realidad y para la representación a escala (por ejemplo, se podrá establecer que diez pasos reales se representan en el dibujo con un cuadrado);

b) los signos topográficos:

- inicialmente, el mapa representará las casas, los árboles, las personas, etc., tal como se ven, es decir de frente:

- tras oportunas experiencias, habrá que hacer comprender a los niños que el mapa es una visión del paisaje desde arriba, y que por tanto para distinguir, por ejemplo, una escuela de las casas, se necesitarán signos específicos, ya que, mirándolas desde el techo, difícilmente se podrían reconocer (el techo de la escuela puede pintarse de amarillo, el de las casas de rojo, etc.);

- luego se podrá llegar a los signos topográficos convencionales.

E) LOS OFICIOS

Los niños saben que sus padres y casi todos los adultos tienen un empleo, trabajan: en una fábrica, en el campo, en una oficina, en una tienda, o incluso en casa. Algunos se dan cuenta de que, gracias al trabajo de los padres y las madres, pueden permitirse todo aquello que necesitan. Pero es posible que no

todos, aun teniendo una idea general del trabajo, entienden su necesidad; para ellos en una ocasión de juegos maravillosos (jugar a tiendas, a peluquerías, etc.), y en cambio para los mayores es algo serio.

Los niños se entusiasman fácilmente con los trabajos de sus propios padres, incluso con los más humildes y cansados, y tienden a subvalorar el de los demás. De ahí la necesidad de que entiendan que todos los trabajos deben ser respetados porque son útiles.

1. Al principio se sugiere una actividad muy sencilla: jugar a oficios. Los niños siempre están dispuestos a organizarse para hacerlo: ¿por qué no ayudarles? Se puede jugar a tiendas (panadería, charcutería, pastelería, etc.), se puede jugar a camioneros, a ferroviarios, a guardias urbanos, a médicos, etc.

Estos juegos valoran al máximo las energías del niño, y les ofrecen una óptima ocasión para conocerse y expresarse, como lo demuestra este texto:

El oficio:

«Esta tarde yo y mi hermana hemos jugado a empleados. Con dos mesas y cuatro sillas hemos hecho los muebles, con hojas de diario hemos hecho dos blocs, luego un teléfono de plástico y otras cosas que necesitan los empleados. Yo era el jefe de la oficina y Ana María la secretaria. Nos hemos divertido mucho. Luego nos hemos peleado un poco porque mi hermana quería ser la jefe de la oficina y yo no quería. Mi mamá ha dicho a Ana María: —Que lo sea quien sepa más. Entonces hemos hecho las paces de mala gana.»

2. Una segunda propuesta consiste en preguntar a los niños: ¿qué serás de mayor?

Las respuestas obtenidas se escribirán y se dibujará en un papel. Al final se clasificarán en un cartel, y los dibujos se recogerán en forma de libro.

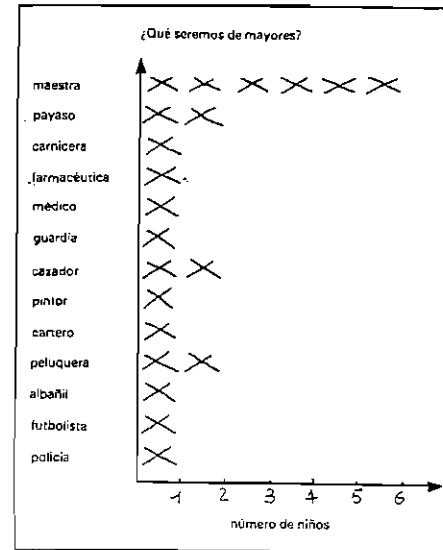


Fig. 52. ¿Son siempre iguales las respuestas de los niños?

Al cabo de unos meses, inténtese formular la misma pregunta y compárense las nuevas respuestas con las anteriores: ¿han cambiado? muchas sí, desde luego; discútanse con los niños.

3. Los padres no suelen preocuparse de hablar a sus hijos de sus problemas con el trabajo, el cansancio, el horario, la paga, la fábrica, etc. Lo consideran inútil, o, como mínimo, impropio de su edad. También, por este motivo, la escuela debe interesarse en el tema y crear las condiciones para que se discuta de ello. Puede ser una manera de aproximar los hijos a los padres.

Para empezar es útil que los niños hablen e intercambien experiencias. La siguiente conversación ha sido grabada en una clase de primero elemental:

«María: Mi hermana pone los precios al género de la tienda. Yo, cuando llega la mercancía, tengo que ir a buscarla. Es pesada, y la dueña me la hace poner toda en orden.»

Carlos: En verano mi papá viene a las siete. En cambio en invierno viene al mediodía, se va a la una, y vuelve a las cinco.

Diego: Algunas mamás trabajan en casa y otras fuera de casa. Los papás trabajan en una fábrica o en una oficina o en un taller.

Rosa: Mi papá trabaja por la mañana y a veces vuelve por la noche. Se lleva un poco de comida en la bolsa, se va a trabajar y vuelve a la mañana siguiente.

Lorenzo: Mi papá trabaja por la mañana y viene por la tarde a la 1 y luego a las 10 se va. El domingo lavamos el coche.

Antonio: Mi papá trabaja todos los días y los domingos sólo por la mañana. Vamos en coche o en bicicleta a dar un paseo.

Fernando: Mi papá y mi mamá trabajan; él en los altos hornos y mi mamá es sastra.»

Conversaciones como éstas pueden ser una ocasión para invitar a los niños a describir los distintos oficios: sastre, zapatero, albañil, leñador, mecánico, campesino, obrero, etc. Veamos un ejemplo:

El albañil

«Cuando he vuelto de la escuela he encontrado al albañil en casa que estaba poniendo un mosaico nuevo. Había un cubo con argamasa. He cogido la paleta y he tapado un agujero. Me he ensuciado todo y mi mamá me ha pegado.»

Un testimonio como éste puede ser el motivo en torno al que se polarice la atención de la clase y se organice un programa de investigación. Si es cierto que a los 6 o 7 años nada



Fig. 53. Obras públicas.

sustituye a la experiencia y a la observación directa, es necesario que se hagan salidas fuera de la escuela. Todas las lecciones que pueda explicar el maestro sobre el modo de hacer el pan nunca podrán equipararse con una visita al horno.



Fig. 54. Un horno de pan.

Veamos cómo cuentan algunos niños su visita:

«Hemos ido al horno de pan, he visto al hombre que hace el pan, el horno con aquella cosa larga que se mete dentro y se saca fuera. Primero pone la harina, luego un poco de agua, hace una pasta, luego la remueve y se queda un poco aplastada; luego nos ha dado levadura y chocolate.»

«Yo he visto la fábrica de pan; el pan lo hacían las máquinas, luego he visto el horno, he visto una máquina que hacía panecillos.»

«El horno primero es negro pero cuando se enciende el fuego, poco a poco, se vuelve blanco como un hierro ardiente.»

Naturalmente, no es sólo la fábrica de pan la que se puede visitar, sino muchos otros lugares a los que siempre se puede llegar fácilmente:

- sastrería
- consultas de médicos y dentistas
- fábricas de pastas alimenticias
- estaciones ferroviarias
- queserías
- carpinterías
- talleres mecánicos
- establos
- factorías agrícolas
- dependencias municipales
- escuelas

- pastelerías
 - centrales lecheras
 - bomberos
 - aeropuertos y puertos
 - guardia urbana
 - floricultura
- etc.»

El interés de la clase por los oficios no debe agotarse con unas visitas a talleres de artesanía o con la confección de algunos textos murales. Hay que ir más allá y preparar el trabajo para años posteriores. Por ello, la investigación debe orientarse hacia una tentativa de encontrar criterios que ayuden a clasificar los aspectos comunes de las actividades analizadas. Propóngase llenar algunas fichas sobre oficios tanto sobre los conocidos directamente por los niños como sobre otros, por ejemplo los descritos por los padres. No se trata de buscar en los libros o en las enciclopedias, que ya habrá tiempo para consultar.

La ficha que representamos ha sido confeccionada basándose en los siguientes criterios: a) se ha sometido a examen un oficio; b) se han determinado los materiales y los medios usados para ejercerlo; c) por último, se han determinado los bienes producidos y el uso que se hace de ellos.

Dada la importancia de representar gráficamente los criterios de clasificación elegidos, el modelo de ficha presentado debe ser utili-



Fig. 55. Una panadería.

zado como una propuesta y por tanto es susceptible de ser modificado, ya que los niños, a esta edad, no pueden llegar a entender los ligámenes estructurales existentes entre oficios y recursos naturales, entre oficios e inversiones de capital, etc. Pero si se acepta dar espacio a sus experiencias y se intenta poner orden en las mismas, se dan ya las bases para el trabajo de los años siguientes.

FICHA DE OFICIOS

| Oficio | Qué produce | Materiales y medios usados para ejercerlo | Uso que la gente hace de los productos |
|--------|-------------|---|--|
| | | | |