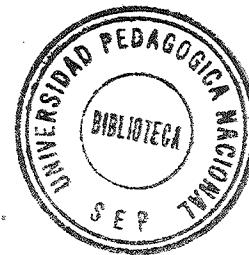


DESARROLLO INTELECTUAL DEL NIÑO
DE PREESCOLAR



T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN
EDUCACION PREESCOLAR

P R E S E N T A

María del Carmen Ludivina Molano Torres

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 10 de Diciembre de 1994

C. PROFER (A)

MARIA DEL CARMEN LUDIVINA MOLANO TORRES
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: "Desarrollo intelectual del niño de preescolar" - - - - -
- - - - -
- - - - -, opción Tesina. - - - - -
a propuesta del asesor C. MTRO. JORGE NANGUSE RAMIREZ -
- - - - -, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



S. I. P. M.C. JOSE FRANCISCO NIGENDA PEREZ
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
UNIDAD 071 DE LA UNIDAD UPN 071
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

JFNP/ GTH/rvgr.

I N D I C E

Págs.

INTRODUCCION

C A P I T U L O I

CONCEPTOS DEL DESARROLLO INTELECTUAL	10
1.1.- Desarrollo Mental como Suma Progresiva de Resultados adquiridos	10
1.2.- Desarrollo Mental como Sucesión Lineal y Acumulación de Estructuras	12
1.3.- Desarrollo Intelectual como Organización Progresiva de un Mecanismo Operatorio	18

C A P I T U L O II

PSICODANALISIS:

DESARROLLO Y FUNCIONAMIENTO DE LA PERSONALIDAD	24
2.1.- El Ello, El Ego y El Superego	28
2.2.- Edad de Preescolar	30
2.3.- El Complejo de Edipo	30

C A P I T U L O III

LOS JUEGOS DE LA INFANCIA	39
-------------------------------------	----

C A P I T U L O I V

EL LENGUAJE	50
4.1.- Aparición del lenguaje	50
4.2.- Si y No	52
4.3.- Lenguaje y Pensamiento	58

C A P I T U L O V

EL DIBUJO EN EL NIÑO	61
CONCLUSION	67
BIBLIOGRAFIA	75

I N T R O D U C C I O N

El deseo de comprender a los niños y sus dificultades en el seno de la familia y en la escuela conduce a analizar con mayor cuidado los factores que conducen a una buena adaptación escolar. Uno de estos factores es precisamente la inteligencia. Y los casos de fracaso de los alumnos dotados resultan difíciles de comprender, como si el hecho de la inteligencia fuera suficiente para no hallar dificultades en el camino.

Considerar a la inteligencia como un bien que se transmite por herencia es como insistir en la segregación que separa a quienes la poseen de los otros. Es desconocer los grandes descubrimientos de los psicólogos modernos: La inteligencia no aparece a la hora de nacer, sino que se debe construir. La aportación de los padres es considerable. Se sitúa al nivel del ambiente familiar, del modo de vivir y de los afanes de la pareja. Los niños hallarán así en el hogar las condiciones favorables para desarrollarse. Pero no todos serán afortunados.

Así este nuevo punto de vista de no considerar a la inteligencia como algo susceptible de transmitirse por medio de una operación mágica, sino como una de las funciones de la personalidad que despierta y se construye. Frágil al principio de la existencia, se afirmará progresivamente gracias a la ayuda de los padres y de los maestros.

La inteligencia no es sólo una función intelectual, como la habilidad manual lo es motriz. Parece ser también la manera de adaptarse el niño al mundo, para comprenderlo y dominarlo. A través de ella, el niño expresa su vitalidad, ese deseo natural biológico de crecer, de desarrollarse. Sus relaciones con los demás, con el medio que lo rodea, se concreta en conductas afectivas íntimamente ligadas a la inteligencia, pero situadas en un registro diferente.

Inteligencia y afectividad constituyen dos elementos subentendidos alimentados por una fuerza biológica de crecimiento. Estudios efectuados sobre lactantes han mostrado que algunos necesitan mayor atención y reaccionan de manera más intensa que otros, dueños de mayor serenidad. En este ensayo se analizará el desarrollo de la inteligencia del niño. No se ha fijado la finalidad de responder a todas las preguntas ni de dar todas las recetas educativas. La intención no es más que comprender el desarrollo de la inteligencia, y pedagógico cuando adoptamos una actitud adulta ante el niño, en esta relación tan difícil a veces de llevar a la práctica.

Es esencial tratar de conocer lo que sucede en la mente del niño y saber intervenir en el momento oportuno, para ayudarlo.

Piaget describía el desarrollo de la inteligencia como una construcción. Construir era para él estructurar los

elementos, unirlos cuando son aún frágiles, en un todo sólido. Contiene este término la idea de una sucesión de transformaciones, es decir, de una evolución que se efectúa a una velocidad determinada: franquear cada etapa debe hacerse a cierto ritmo, para que exista una apertura a los pasos siguientes y no un estancamiento.

Las investigaciones centradas en las dificultades escolares y en las inhibiciones del niño han mostrado que sus raíces deben ser localizadas en la primera infancia. Diversos estudios realizados recientemente sobre la relación madre-niño y sus consecuencias en el futuro de éste tienden a probar el papel capital representado por la presencia de la madre tanto como del padre.

La relación padres-hijo no es de un solo sentido. El niño no es un receptor pasivo de la información dada por sus padres. Responde a ella creando su propio sistema de comunicación. Se produce entre ambos un intercambio. Cada niño posee su propia historia, dentro de su familia y de su mundo escolar.

Las costumbres, el ambiente familiar y el ambiente escolar dejan su huella en la personalidad del niño de la misma manera que una escena o un acontecimiento importante, aunque las consecuencias de éstos permanezcan incultas.

El desarrollo de la personalidad del niño ha de atravesar por crisis y momentos difíciles.

En el curso de su crecimiento, cada niño se ve sometido a tensiones. A cada instante se arriesga a caer en situaciones. En realidad, se crea cierto equilibrio que permite alcanzar un progreso afectivo e intelectual. Pero resulta que existe una interacción entre las tensiones del niño y las actitudes de los demás.

Podría decirse que casi todos los errores educativos son posibles, sin consecuencias ulteriores, mientras se insista en corregirlos y sobre todo, en dar un sentido global a las actitudes de los padres, a saber: facilitar el despertar y la autonomía del niño.

Al despertar del niño a las diferentes épocas de su existencia, adquiere conciencia del mundo que lo rodea, como se desplaza por él, cómo aprende a dominarlo progresivamente y, en lo particular el juego, la expresión gráfica y el lenguaje.

Este ensayo no representa una enseñanza o una serie de consejos educativos que deban seguirse al pie de la letra, sino la oportunidad de abrirse a esos problemas, la posibilidad de conocerlos mejor y de enfrentarse a ellos.

C A P I T U L O I

CONCEPTOS DEL DESARROLLO INTELECTUAL

Los psicólogos han tratado de conocer con exactitud lo que pueden representar las facultades intelectuales. Las definiciones sucesivas permiten conocer mejor aquello que en la vida mental, favorece la adaptación al mundo.

Desde el punto de vista esquemático podemos distinguir, de acuerdo con Barbel Inhelder, los tres grandes conceptos del desarrollo mental:

- Suma progresiva de resultados adquiridos.
- Expresión de una sucesión lineal y acumulada de estructuras.
- Organización progresiva de un mecanismo operatorio.

1.1.- Desarrollo Mental como Suma Progresiva de Resultados Adquiridos.

Alfred Binet fue encargado de reconocer en la población escolar a los niños que no podían seguir el ritmo de la enseñanza normal.

Se ocupó primero de localizar los signos físicos de la inteligencia, es decir, de determinar las correspondencias

entre el desarrollo intelectual y el desarrollo morfológico, en busca de los estigmas corporales de la inteligencia o del retraso.

En aquella época, a comienzos del siglo, la medida del cráneo era uno de los medios utilizados.

Para identificar a los niños atrasados dispuso, con la colaboración del Dr. Simón, una "escala métrica de inteligencia", que fue utilizada largo tiempo. La escala de Binet nos informa acerca de lo que el niño sabe o no sabe hacer, en un momento y en una situación dados.

La medida de la inteligencia es proporcionada por la suma de los resultados obtenidos, independientemente de la dificultad de cada prueba.

Este test explora únicamente algunos niveles de la actitud intelectual. Los progresos de un año sobre el anterior están concebidos como una suma de conocimientos y técnicas.

Las teorías de Alfred Binet son más profundas, menos esquemáticas, pero los principios de medida de la inteligencia que han resultado de la práctica de ese test han mostrado que es posible atenerse a una simple suma de los conocimientos.

Otros autores, buscando apreciar los progresos escolares de los niños normales, han diversificado los test: Pruebas de lenguaje, de habilidad manual, de observación. Los resultados logrados al combinar diversas pruebas corresponden bastante

bien con la información proporcionada por la escala métrica. Pero esta vez se aprecia también el desarrollo intelectual, como una sucesión de nociones aprendidas y asimiladas y no como la construcción de una función mental.

Gesell se ha ocupado de describir las etapas del desarrollo mental del niño en sus primeros años: Ha observado sus actividades con gran minuciosidad y ha podido determinar las que corresponden a cada edad. Puede seguirse entonces el progreso del niño observando sus nuevas adquisiciones.

Pero esto no nos informa acerca de su modo de funcionamiento mental ni sobre los procesos subyacentes.

La preocupación que domina en estos autores es la medida de las facultades intelectuales. Sus teorías son más complejas y más afinadas, pero insisten en la noción de un aumento de lo adquirido.

Son de alguna manera, la costumbre y la necesidad de la práctica de los tests métricos lo que han manifestado en vigor a esas teorías clásicas.

1.2.- Desarrollo Mental como Sucesión Lineal y Acumulación de Estructuras.

Pierre Janet realizó sus trabajos de investigación en la década de los 20, cuando fueron publicados diversos trabajos sobre la neurosis y sobre la histeria en particular. Elaboró

su teoría del desarrollo mental a partir de la observación patológica. En su opinión, cada sujeto oscila entre niveles de actividad mental superiores e inferiores siendo éstos segundos característicos del cuadro de la enfermedad. La afección mental significa, en consecuencia, paro o regresión a estados anteriores del funcionamiento mental.

La creencia casi mágica de los histéricos, su ausencia de reflexión, son asimiladas por Janet al pensamiento infantil anterior a los siete u ocho años. El paciente cree en lo que desea o en lo que teme. Afirma ideas sin criticarlas. Su pensamiento es muy versátil e impulsivo. En el sujeto psicasténico, el problema se sitúa al nivel de la reflexión. Carece en extremo de escrúpulos, es presa eterna de las dudas, se ve obsesionado por su impotencia para realizar una tarea; se complace en realizar actividades de reflexión que carecen de una finalidad real, porque ha perdido el sentido de la realidad y está mal adaptado a la vida cotidiana.

Así de acuerdo a Pierre Janet, el desorden mental psicasténico corresponde a un nivel de regresión menor que el de los histéricos; puede ser asimilado al nivel de pensamiento de niños de mayor edad cuya actividad de reflexión nace de la confrontación con el mundo exterior y con las actividades sociales. Sólo una mala adaptación a la realidad diferencia al psicasténico del niño normal de siete a once años.

En las teorías de Janet se nota el deseo de poner en evidencia un progreso de niveles de funcionamiento intelectual. Lo hace según su método de investigación, es decir, basándose en el orden inverso de los niveles de desintegración mental: Considera que las funciones destruidas en primer lugar son las adquiridas al final.

De este modo, los retrasados mentales, como los idiotas, permanecen al nivel de las tendencias inferiores. El imbécil podrá alcanzar la etapa del inicio de las operaciones intelectuales elementales, y si existe un vocabulario, será el del lenguaje inconsistente, que posee escasa significación verdadera. En el sujeto normal, todas las tendencias se integran unas con las otras. Se desarrollan dentro de un orden de complejidad creciente que va de la actividad refleja a la actividad reflexionada.

Janet pudo así definir las etapas de una nueva función pero cuyos mecanismos de formación él no indicaba. Por ejemplo, anotaba la aparición del lenguaje pero no se interesaba en la formación del pre-lenguaje en el niño, en sus lazos con la memoria y en la importancia de esta formación previa en el nacimiento y el desarrollo de la palabra.

Se sabe ahora que el desarrollo de la personalidad es una tarea que conduce a la unificación: Es el conjunto de actos de la vida cotidiana que sirven al individuo para construir y mantener su unidad, su distinción del resto del mundo.

Según Janet, existe una sucesión de etapas que son extrañas unas a otras. No señala ninguna relación entre ellas.

En cuanto a Henri Wallon, quizo dar cuenta del desarrollo del niño en su totalidad, sin separar en su inicio el aspecto cognoscitivo del aspecto afectivo. La emoción adquiere entonces un valor funcional privilegiado. Ha superado las leyes de la evolución del sistema nervioso para entrar en el terreno del desarrollo psicomotor.

Según Wallon, el plan general de la vida psíquica está unido al desarrollo cerebral, del cual se libera progresivamente: cada etapa corresponde al funcionamiento de algún elemento anatómico, lo que conduce al desencadenamiento de una actividad psíquica particular.

Así los primeros gestos del recién nacido son bruscos y sencillos, para tornarse más tarde complejos y mejor adaptados. Al principio el bebé puede tomar solamente un objeto, lo golpea con la mano, mueve enseguida sus dedos y el nuevo movimiento se coordina con el anterior se vuelve más lento, más armonioso, porque otros músculos llegan a corregir la fuerza y la dirección iniciales; permitirán al niño, de manera gradual, apoderarse del objeto. Al final de esta evolución surgirá un gesto que conducirá el objeto a la boca del infante.

En el curso de este ejemplo se ponen en juego, unas después de otras las formaciones orgánicas cerebrales—que asocian el movimiento con su representación mental—, dentro de un orden determinado, para concurrir a una finalidad precisa: Se han ido integrando poco a poco.

Basándose en las enseñanzas obtenidas de la observación de los movimientos del lactante y del niño, gracias a su toma de conciencia del mundo exterior, declaraba Henri Wallon que el desarrollo de las funciones mentales se realiza al ritmo de la maduración biológica de los centros nerviosos. Tomaba también en consideración los factores externos que aceleran o retrasan la evolución.

El mismo Wallon describía las diferentes etapas que señalan al desarrollo mental. Proponía caracterizar cada periodo de acuerdo con la aparición de un rasgo dominante, por el dominio de una función sobre las otras. El niño normal las franquea rápidamente de tal manera que coinciden algunas. El que representa un retraso se encuentra inmovilizado en una etapa determinada de esta evolución y las funciones son todas bloqueadas, en tal caso, al mismo nivel.

La etapa emocional aparece a los 6 meses: Constituye el centro de la toma de conciencia del sujeto por él mismo. Sin embargo, la unión del lactante con su madre es todavía muy estrecha.

La etapa sensomotriz se inicia al final del primer año. Se caracteriza por la confrontación entre las experiencias motrices y las sensoriales. Surgen lazos en cadena entre ciertos gestos y ciertas sensaciones.

El lenguaje permite la identificación de las cosas. El juego prepara a la etapa siguiente.

La etapa del personalismo se desarrolla de los tres a los seis años.

En este periodo, el niño intenta de manera violenta oponerse al medio en que vive, para adquirir con ello una mejor conciencia de sí mismo.

De seis a once años, en el curso de la etapa escolar el niño accede al pensamiento por categorías.

Viene a continuación la edad de la pubertad y de la adolescencia.

Para Wallon, la aparición de la conciencia de sí mismo durante la etapa emocional y la crisis de los tres años son particularmente importantes en la formación del carácter y del conjunto de la personalidad, puesto que afectividad e inteligencia están íntimamente ligadas.

El movimiento general del crecimiento se realiza por "aparición de nuevas estructuras que se superponen más que se sustituyen entre ellas": La más antiguas están integradas en las más recientes; son utilizadas como mecanismos que permiten un funcionamiento cada vez más complejo.

Para explicar la evolución psíquica, la hipótesis de Wallon se une a la emitida en biología a propósito de las mutaciones. Es decir, que invoca la posibilidad de bruscas modificaciones.

1.3.- Desarrollo Intelectual como Organización Progresiva de un Mecanismo Operatorio.

Jean Piaget concibe el desarrollo intelectual como la organización progresiva de un mecanismo operatorio, es decir, como la creación de sistemas, de estructuras que se desarrollarán unos después de los otros, modificándose, para permitir el funcionamiento mental de la manera más flexible. Se definía a sí mismo como un epistemólogo, es decir, un investigador en el terreno de la ciencia del conocimiento del hombre: Explicaba que no puede observarse, naturalmente, a los prehomínidos y a los primeros hombres, y por ello dedicaba su atención al despertar intelectual del niño: Esto le permitía rastrear la evolución del pensamiento desde los primeros meses hasta la edad de la construcción científica. Se interesaba menos en el contenido individual del pensamiento que en su estructura y su funcionamiento. Por otra parte, centraba su búsqueda en el desarrollo intelectual en relación con la evolución afectiva. Según él, las dos evoluciones son paralelas. Existen correspondencias entre

ambas, pero son dos fenómenos distintos. Describía las características de cada gran etapa y una parte de su trabajo lo dedicó a la formación del juicio moral en el niño.

Su paso es genético: Intentó seguir la génesis de los procesos intelectuales a través de la aparición, la transformación y la evolución de los sistemas de pensamiento del niño.

En sus primeros años, la lógica infantil se ve marcada por el egocentrismo: Hasta los siete u ocho años, este pensamiento original difiere totalmente del adulto. Se ha tendido a ironizar acerca de la insuficiencia del pensamiento infantil, de tal manera que resulta inútil insistir en sus caracteres específicos: No es un pensamiento adulto al que se amputó el rigor y la objetividad; es un modo transitorio de adaptación al mundo que permite al niño dominar éste progresivamente. Más adelante desaparecerá para dar paso a un acercamiento más objetivo de los conocimientos externos.

El egocentrismo del niño se manifiesta, en una tendencia a buscar de inmediato la solución, aunque sea falsa e incoherente, con el resto de los datos. En sus razonamientos hace caso omiso de las contradicciones. No puede hacer hipótesis, pues lo que piensa es toda verdad. No puede dar marcha atrás para elaborar otra solución más adaptada a la realidad porque su mente se niega a doblegarse ante su lógica. En su sistema de pensamiento, el mundo exterior no es

permanente todavía, fijo e inmutable: No ha tomado conciencia de las constantes físicas.

La importancia de la aportación de Piaget al nivel de razonamiento del niño, consiste en haber conducido a los adultos a considerar su pensamiento como un elemento positivo que debe ser respetado en su calidad de expresión de su personalidad.

Es en intercambio con su entorno como los niños abandonan su egocentrismo inicial. Adquieren entonces conciencia del carácter subjetivo de ciertos pensamientos suyos y, en consecuencia, del carácter objetivo de las ideas o de los razonamientos emitidos por otros.

Podrán así comprender la relatividad de los puntos de vista y llegar a una reciprocidad. Frente a estas contradicciones, y confrontados con el pensamiento más riguroso de los demás, buscarán dar cierto rigor objetivo a su pensamiento. Se llega entonces a la sociabilidad, es decir, a la relación con los demás, que permite el paso de este pensamiento egocéntrico a un pensamiento más objetivo.

El aprendizaje que conduce al desarrollo de la inteligencia se efectúa a partir de dos mecanismos complementarios: La asimilación y la acomodación, sea cual sea el nivel de desarrollo mental, los dos mecanismos siguen siendo constantes de la actitud infantil.

El pensamiento del niño se forma a partir de experiencias asimiladas, porque son idénticas y continuamente renovadas, como si existiese una fijación del pensamiento. En realidad, el niño tiene posibilidad intermitente de crear una nueva conducta.

Es por ese camino como se realiza el aprendizaje de nuevas experiencias que más tarde, organizadas y verificadas, se integrarán a la anteriores para crear estructuras conjuntas cada vez más firmes, no se trata de una simple yuxtaposición de experiencias vividas, sino una interacción de las experiencias antiguas con las nuevas, así como la creación de lazos entre ellas.

Para Piaget, cada etapa de desarrollo entraña cierto número de adquisiciones. El orden de esas adquisiciones es el constante, y las etapas son superadas sucesivamente.

Cada etapa indica el nivel de integración de las nuevas adquisiciones; éstas permiten la construcción de estructuras que caracterizan a una edad mental dada. La estructura anterior se encuentra en cada ocasión integrada en el interior de la estructura que le sucede. Además, cada etapa se caracteriza por una estructura de conjunto, es decir, una organización mental que permitirá cierta actividad mental.

A cierta edad, el desarrollo mental permitirá a un niño clasificar y seriar los objetos, cosas que no podía hacer antes. Más tarde, esta estructura de conjunto se modificará y podrá efectuar entonces operaciones más complejas.

Cada etapa comporta un nivel de preparación y un nivel de puesta a punto. La modificación de las estructuras no se realiza bruscamente, sino a base de cambios graduales que tienden hacia una nueva firmeza.

Cuando una estructura se modifica, este desarrollo viene a ser el resultado de agregados a la antigua estructura. Los elementos añadidos no se encuentran sólidamente fijados; pueden perderse de nuevo para esta estructura. La estructura que se forma sigue siendo frágil. Más tarde, los procesos de adquisiciones -asimilación y acomodación- la dejarán terminada; los esquemas intelectuales adquiridos seguirán siéndolo.

En el desarrollo normal se produce, en consecuencia, lo que Piaget llamaba un estado de equilibrio final que indica que la nueva estructura está terminada y funciona de manera satisfactoria.

Este desarrollo mental no se produce a brincos, como podría creerse, sino que existe una continuidad que conduce al niño, de manera insensible, a efectuar gestos y después actividades intelectuales más complicadas.

El desarrollo intelectual viene a ser el perfeccionamiento de una aparato mental que se va estructurando progresivamente. Es más o menos frágil y se encuentra más o menos en equilibrio.

El razonamiento para contemplar la solución inversa; es lo que Piaget llamaba la reversibilidad. Esta flexibilidad intelectual era para él la marca de la inteligencia, porque, cuando un sistema de pensamiento más reversible es, mejor podrá adaptarse el sujeto a las situaciones nuevas que encuentre en su camino.

C A P I T U L O I I

PSICOANALISIS:

DESARROLLO Y FUNCIONAMIENTO DE LA PERSONALIDAD

Corresponde a Freud el mérito de haber logrado informar de los fenómenos psíquicos. Sus primeros trabajos consagrados a la histeria lo condujeron a publicar su teoría sobre el origen sexual de las neurosis. Transcurrió largo tiempo antes de que sus ideas teóricas fueran aceptadas y difundidas, como una información clásica.

No se hará aquí un resumen de la aportación de Freud, sino que se manejarán algunas ideas suyas en la medida en que nos permitan situar de mejor manera el desarrollo mental del niño.

El mayor descubrimiento, que condiciona todo un proceso teórico en materia de psicología, es el de la importancia de la actividad psíquica inconsciente y de la sexualidad infantil. Si nuestra actividad consciente nos informa sobre el mundo exterior y sobre nuestra propia actividad, existe una parte muy importante de nuestra vida psíquica que se nos escapa.

Este inconsciente no es tan solo un recipiente de recuerdos ocultos; posee una actividad propia y Freud intentó, a lo largo de sus investigaciones, atravesar misterios de su funcionamiento. La vida del inconsciente se traduce

exteriormente por lapsus, errores, actos fallidos por nosotros. El estudio de los sueños fue para Freud la vida real para el inconsciente.

Los recuerdos inconscientes permanecen bajo el efecto del rechazo; esta parte de la actividad psíquica tiene como finalidad defendernos contra la entrada en la conciencia del representante del impulso. El rechazo es, pues, un mecanismo que mantiene inconscientes algunas zonas importantes de nuestra vida psíquica, para que no puedan interrumpir en la superficie de nuestra conciencia.

Cuando los deseos inconscientes se enfrentan uno al otro, no se anulan sino que provocan la búsqueda de una finalidad, de un compromiso. El funcionamiento del inconsciente rechazado se encuentra fuera del tiempo y no toma en cuenta la realidad; sin embargo, influye en él lo que es casi consciente/-preconsciente.- Es, de algún modo, un depósito de energía y de imágenes ideoverbales que alimentará la vida psíquica entera del individuo.

A ese depósito primero de la energía psíquica Freud lo llamó el "ello" o "it" y estudió su funcionamiento en relación con las otras dos instancias psíquicas: el ego y el superego. El ego, que se elabora progresivamente, permite una vida psíquica armoniosa al unir las exigencias del "ello" con las prohibiciones que imperan en el superego.

Las luchas inconscientes entre las fuerzas contrarias del deseo y de lo prohibido, del impulso y del rechazo. Tales conflictos ponen en movimiento a los procesos de diferenciación y de estructuración del psiquismo. Es decir, que de acuerdo con los psicoanalistas el desarrollo psíquico es en esencia conflictivo.

Esta noción de conflicto intrapsíquico es la piedra angular de la teoría psicoanalítica de la efectividad.

El descubrimiento y la descripción de la vida sexual del niño permitieron a Freud abordar la comprensión de las neurosis. La sexualidad se manifiesta a edad temprana y difiere de la actividad genital. Esta última es sólo posible después de alcanzar su madurez los órganos genitales.

La sexualidad evoluciona a lo largo de varias fases, que no son definidas por una duración precisa, con un inicio y un fin netos.

Presentan más bien cierto tipo de funcionamiento psíquico ligado a la erotización de una zona corporal en particular y a la vida relacional del niño en ese tiempo.

En el curso de la fase oral, el placer del niño viene a juntarse al nivel de su boca. Toda la actividad se concentra en esta zona: la erotización viene del placer obtenido por el funcionamiento bucal por la satisfacción que procura mamar. La relación que une al lactante con la madre es vital. Por la manera de cargar al bebé, de alimentarlo, la madre organiza

sus primeras sensaciones gratas. En esta fase aparecerán algunos deseos: Desgarrar, morder, destruir el seno que lo alimenta. Son las primeras manifestaciones sádicas, llamadas sádico-orales.

Más tarde la satisfacción del deseo de orinar y de defecar se une al deseo de destruir, de negarse a ser educado en la limpieza. Los enojos, los períodos de mutismo van unidos al paso por la fase sádico-anal. Se fija el placer en la defecación: Realizar esta operación o negarse a ella.

La fase fálica viene señalada por el descubrimiento del pene. El órgano viril se convierte en el niño un atributo complementario que lo distingue de las niñas. Se da cuenta de que tocarlo le procura sensaciones agradables que lo relacionan con la imagen de su madre. Es el descubrimiento de la situación edípica.

El complejo de Edipo representa un conjunto de situaciones amorosas, fijaciones o rechazos sucesivos, que el niño siente durante varios años en relación con las imágenes paternas y al final de las cuales habrá aceptado su lugar dentro del seno familiar y descubierto su posición en el mundo.

Uno de los fantasmas del inconsciente más importante es el de la escena primitiva, en el curso del cual el niño imagina y revive la relación sexual de sus padres. La fuerza de ese fantasma y la angustia que lo une a él pueden inhibir el deseo de la curiosidad.

2.1.- El Ello, El Ego y el Superego

Freud describió el funcionamiento del aparato psíquico a partir de tres elementos o instancias psíquicas, el ello, el ego y el superego.

El ello contiene el recuerdo de las experiencias más precoces de la vida y está estrechamente relacionado con el aparato somático que regula el funcionamiento orgánico del cuerpo.

Los instintos o los impulsos que lo forman buscan descargarse para alcanzar sus metas; pero el rechazo obstaculizará su irrupción brutal en la vida consciente. La libido representa a la energía disponible para el instinto de conservación de vida y amor.

El ello existe en primer lugar y es a partir de él que se crean el ego y el superego, con los que estará en conflicto.

El ego, se desarrolla a partir del ello bajo la influencia exterior su función esencial es la adaptación a los requerimientos externos y el mantenimiento de cierto equilibrio interno. Debe dominar y filtrar los impulsos procedentes del ello, dejando a algunos de ellos realizarse y alcanzar su meta; tiende a favorecer a los que provocan placer y a rehuir la ausencia de placer.

Pero ese movimiento hacia el placer no se puede realizarse en todas las ocasiones, el ego debe adaptarse a los procesos psíquicos para que tomen en consideración las exigencias de

la realidad.

El estudio de la formación del ego, de su desarrollo en el curso de los primeros años de la vida retiene todo el interés de los psicoanalistas.

El superego representa al censor: Permite la formación de la conciencia moral obstaculizando los deseos que, de ser realizados, producirían perturbaciones sociales.

Esta instancia que frena y prohíbe está más o menos desarrollada de acuerdo con los individuos. Algunos niños muy difíciles poseen un superego insuficientemente formado o peligroso. Por el contrario, otros niños se muestran muy obedientes, a veces con exageración con respecto a su padre; el caso es frecuente durante algún tiempo, al final del período edípico. El superego es, en efecto, el fruto de la "travesía del complejo de Edipo". Se forma cuando el niño se identifica con sus padres y acepta las prohibiciones paternas. Se dice que las interioriza y las hace suyas.

El superego es de alguna manera la instancia que permite al niño comportarse igual que sus padres, para agradecerlos y para parecerse a ellos.

La finalidad del funcionamiento del inconsciente es la búsqueda del placer y la negativa a encontrar su contrapartida.

El desarrollo psíquico del niño normal no se transmite de forma definitiva en el momento de su nacimiento. Se forma de

manera gradual y regular dentro de un orden cronológico. El aprendizaje es uno de los aspectos que está al centro del desarrollo intelectual.

2.2.- Edad de Preescolar

Es el período central del desarrollo del niño. Durante algún tiempo, de los tres a los seis años, se hará más sociable, aprenderá a vivir en comunidad, a jugar y a trabajar con los demás.

Antes de cumplir los cinco o seis años no alcanzará la estabilidad afectiva, porque atravesará antes por la fase edípica, etapa mayor en el desarrollo de la personalidad.

Paralelamente a ello, el lenguaje, las aptitudes gráficas y el juego le permitirán ejercer su inteligencia y empezar a razonar, a desarrollar sus aptitudes cognoscitivas.

2.3.- El Complejo de Edipo

El complejo de Edipo es la expresión de la sexualidad infantil.

El niño adquiere conciencia de su especificidad sexual: varón o hembra. Este descubrimiento lo obliga a buscar y a aceptar el lugar que le tiene reservada la familia. Esta etapa del desarrollo afectivo es delicada; los padres, por sus

actitudes y sus palabras, representan en él un papel esencial.

Las tensiones que caracterizan al período edípico, así como el descubrimiento de la sexualidad, señalarán la vida futura del niño. Si sus padres responden a su petición, inconsciente, si le explican poco a poco cuál es su lugar en la familia y cómo se hará más tarde grande como el padre, y cómo nacen los niños del vientre materno, se calmará su inquietud: cada cosa tendrá un nombre, cada suceso una explicación. Por supuesto que no todo podrá ser comprendido, pero no persistirán demasiadas lagunas desconocidas en su existencia.

Al niño lo asaltan dos temores. Tiene miedo, por un lado, de perder ese pene que acaba de descubrir, se pregunta qué le sucedió a las niñas para carecer de él, y porqué le prohíben tocar ese órgano. El otro temor se cristaliza en el padre y en la madre: se pregunta si su madre lo abandonará después de decirle que ya no lo ama, y si el padre volverá a castigarlo y le impedirá ir con ellos.

Descubre que su familia está formada por varias personas. La presencia de una de ellas, que es el padre, no le agrada nada, pues la madre parece dedicarle demasiadas atenciones. Hasta ese día, el niño se había acostumbrado a ver cómo ella

decidía en todo y estaba siempre pendiente de él; pero le parece más distante ahora que él la ama más que antes.

Se encuentra así obligado a pasar de una relación de dos a una relación triangular: padre-madre-niño; es a través de ese paso tan difícil que descubrirá su propio lugar en el mundo y cierta imagen de sí mismo.

El desprendimiento de la madre experimentado por el niño se asocia al deseo de parecerse al padre, es decir, de tener más tarde una profesión, una posición social como él y una esposa que se parecerá a su propia madre. Es la edad en que se desarrolla, en los juegos, el deseo de incursión social, de poder sobre el mundo, de posesión de riquezas y también los juegos de " papá y mamá ".

En su primera infancia, la niña encuentra también que depende de su madre, fijada en ella exclusivamente. Pero se separará de la madre.- Descubrirá a su padre con todas sus cualidades y, en particular, su poder: posee un pene del que ella carece. En sus juegos, la niña inventa que podría tener un hijo con su propio padre.

Descubre entonces su doble fracaso: no puede tener ni pene ni hijos con su padre. Renuncia entonces a rivalizar directamente con la madre. Por el contrario, se identificará

con ella, para complacerla y asemejarse más tarde: imita su porte, sus gestos, sus palabras.

Para comprender el mecanismo de estos impulsos y fijaciones sucesivas en el seno del triángulo familiar, habría que detallar varios elementos del período edípico, así como enterarse de cómo el niño percibe la actitud de sus padres y de sus propios deseos.

Un niño podrá estar seguro de sí mismo, mientras otro será víctima de su timidez, de su sentimiento acentuado de inferioridad.

La identificación con los padres representa un papel importante en la solución del complejo de Edipo y en la voluntad de inserción social. Los adultos representan para los niños, a priori, la encarnación de la firmeza, de las aptitudes que deberán alcanzar, de su meta.

Los padres deben mostrar mucho tacto para imponer a la vez su autoridad y hacerse querer. De esta manera, descubrirán por sí mismo y, sobre todo, harán aceptar a su hijo su ambivalencia, puesto que el niño puede amarlos y odiarlos al mismo tiempo.

Durante este período, surgirán los hábitos, que influirán en las aptitudes futuras del niño.

A través de las reprimendas y de los castigos paternos, el niño adquirirá conciencia de las prohibiciones.

Demasiada severidad puede conducir al niño a desalentarse. No intentará oponerse más a la autoridad, se volverá inhido y pasivo. Tiene miedo de ejercer su curiosidad por temor a un castigo del padre. En su mente, tratar de saber equivale a ser asimilado con la lucha contra la voluntad paterna, y provocar el castigo.

Una autoridad insuficiente, por el contrario, no le permitirá enfrentarse a una fuerza firme. No sentirá más seguridad en sí mismo.

La imagen de los padres que el niño construirá está hecha de una multitud de pequeños detalles insignificantes para los adultos. Sin embargo, un niño cuyo padre logró triunfar en la vida, tratará de poseer el mismo dinamismo.

Las familias de nivel cultural altos tienen más posibilidades de estimular el desarrollo intelectual de sus niños; ser como el padre es querer trabajar en una oficina, dar ordenes, expresarse con claridad, dar clases; parecerse a la madre es recibir amigas, hablar con soltura, tener una profesión interesante.

Los niños asociarán a los personajes paternos con las cualidades que tratarán de adquirir.

Identificarse con los padres es querer hablar con ellos. El lenguaje de los padres prefiguran y prepara al de los niños. Los niños, en la realidad, tienen sólo una comunicación verbal reducida con el padre.

Sucede lo mismo con los conocimientos. Algunos padres, con su lenguaje, inhiben la curiosidad de los niños. Los que saben son los que deciden, y los otros, entre los que se encuentran ellos mismos, no tienen más que obedecer. Este pensamiento simplista será asimilado directamente por los niños que, si son confrontados con otros lenguajes, con otros modos de pensar, conservarán el hábito adquirido cerca de sus padres; aceptarán como un hecho natural no saber nada, ser superados por los acontecimientos. Ignorarán que pueden tener cierto dominio sobre el mundo exterior.

Para ellos el hecho de poseer el conocimiento, de verse dominados por los demás, será una especie de ley natural.

La respuesta de los padres a las preguntas es a veces más embarazosa y vaga porque a su edad, la curiosidad de los niños se cristaliza en torno a los problemas sexuales.

Reprimir la curiosidad de un niño aunque se sexual-, es arriesgarse a apagar en él su sed de conocimientos.

Dos factores pueden contribuir a ello; una actitud demasiado rigorista o demasiado pudibunda de los padres, y el niño imaginará que sucede con el sexo como con las demás prohibiciones; "no debe hablarse de esos". El sexo, luego, lo desconocido, aparece entonces cargado de toda una totalidad afectiva, a la vez embriagante y peligrosa.

Después, de varios ensayos infructuosos de dialogar y de pedir explicaciones a los padres, el niño pensará que se trata de un tema tabú.

Puede sentirse muy desdichado por esa negativa de los padres si un compañero del Kinder le habla con entera libertad de las "cosas sexuales".

Por otra parte, el niño puede rechazar inconscientemente su deseo de saber: cuando sus sentimientos de culpabilidad son muy fuertes, sea cual sea la actitud de los padres en el momento edípico, el niño tenderá, a priori, a huir de lo desconocido, por considerarlo peligroso.

Llegado a la etapa edípica, todos los temas con implicaciones sexuales serán rechazados por él desconocido, y la evolución futura de este niño inhibido se expondrá a convertirse en patológica si no se toman medidas terapéuticas.

Las preguntas que hace el niño a esa edad se supeditan a una interrogante común: "¿quien soy yo?" Este período edípico es pues el momento privilegiado en que los padres podrán contestarle. Su deseo de saber quién es y quién será más tarde, es tan grande que repetirá varias veces las mismas preguntas, aunque se les proporcionen las respuestas correctas.

Aquellos que han atravesado el período edípico sacando de él las mejores experiencias son aptos para concentrar toda su energía en el trabajo.

El período llamado latente es, en efecto, el período escolar por excelencia: se reducen los conflictos edípicos y los deseos sexuales son rechazados más fácilmente. La curiosidad sexual se transforma en voluntad de saber, de dominar al mundo. Es decir, que se convierte en el motor del aprendizaje escolar.

Mostrar sus capacidades intelectuales equivale a afirmarse sexualmente. Ese desplazamiento de energía se realiza más o menos bien según cada niño. Se comprende así que niños muy inhibidos y temerosos ante la sexualidad no pueden estar en los primeros lugares de la clase: han adquirido la costumbre de rechazar su deseo de agresión, su deseo de vencer cuando

entran en competencia.

Los que siguen siendo inestables, agresivos, son los que no han logrado disciplinar suficientemente sus impulsos. La fuerza de éstos permanece demasiado viva, e impide que se instale en los niños la calma necesaria para realizar su aprendizaje.

Durante este período edípico se estructura un núcleo original de la personalidad del niño que le permitirá o no trabajar, y vivir armoniosamente en sociedad.

C A P I T U L O I I I
LOS JUEGOS DE LA INFANCIA

Durante los dos primeros años, la manipulación de los objetos que rodean permiten al niño adquirir la noción de permanencia del objeto y conocer mejor el espacio. Su conducta no tiene, aparentemente, nada de científica, pero Piaget demostró cómo a partir de las primeras manipulaciones se estructuran los esquemas intelectuales.

Más tarde los juegos adquieren un sentido, un significado propio de cada niño: la evolución de sus juegos se traduce en maduración intelectual y afectiva.

En el curso de los primeros años solamente habrá manipulación.

En realidad, el juego con los objetos adquiere progresivamente un significado simbólico.

Jugar es para el niño su propia manera de estar en el mundo. Toda una vida afectiva aparece en estos juegos. En los primeros tiempos, los niños prefieren jugar cada uno en un rincón, solos. Ignoran que haya otros. Cada uno se ocupa en su propia actividad.

El niño está inmerso por completo en su vida imaginativa, que sólo para él posee una realidad. Su imaginación creadora es entonces desbordante. Ningún obstáculo se lo impide. Con dos o tres personajes representan a todo un ejército, una caja simboliza a una casa y otra a un automóvil. No toma en cuenta a la realidad.

La modifica de acuerdo con su pensamiento, que puede ser calificado tal vez egocéntrico.

Deben respetarse estos juegos en tanto que manifestación de la actividad psíquica del niño. No representan únicamente una diversión o un placer inmediato, la búsqueda del placer, son la finalidad primitiva que encierran el juego y la actividad del niño.

Este primer objetivo lo conduce progresivamente al descubrimiento de objetos, personajes y actos. Este hallazgo se realiza a menudo por imitación de los actos de los adultos cercanos. El paso por la fase edípica es, evidentemente, de gran importancia, y enriquece considerablemente la trama de los juegos.

Los juegos conducen a un mayor dominio del conocimiento, porque son la repetición de experiencias. Así, los juegos de construcción o los rompecabezas favorecen el desarrollo de la comprensión del espacio y de la situación de los objetos en el espacio; otros juegos de destreza permiten afinar el

conocimiento del movimiento y de las comparaciones físicas.

En ellos reside el aspecto educativo más evidente.

Los juegos que poseen un significado simbólico permiten al niño no sólo revivir las escenas anteriores, sino también crear modelos de relación entre personajes, crearse a sí mismo historias.

Puede así realizar, volver reales, a sus fantasmas inconscientes que, para llegar a la conciencia, serán más o menos transformados.

Puede seguirse el proceso intelectual de los niños por medio de la evolución de sus juegos: su creciente complejidad, su coherencia, darán prueba de la maduración de su pensamiento.

En el juego con los demás, el niño aprende a hacerse sociable.

Se ve obligado a respetar la voluntad de los "grandes", una vez solucionados sus intentos de rebelión con una pelea de la que saldrá vencido. Aprende por sí solo a imponer su voluntad y su juego a los demás. En estos enfrentamientos con otros deseos, toma conciencia de lo relativo de su punto de vista.

En esa misma época se produce el paso de la relación de dos personajes a la relación triangular, cuando el niño aprende a conocer su propia cualidad -niño o niña- y su lugar en la familia.

La competencia en el juego posee un valor estimulante.

Aprender a jugar es descubrir y aceptar que los errores

propios pueden conducir al fracaso.

Todo el dinamismo infantil tiende hacia una meta: el éxito, la búsqueda de la felicidad y del placer.

También resulta un momento difícil el de la sociabilidad, donde es preciso aprender a tomar en cuenta el lugar, el deseo de los demás; pero es también la experimentación de todo un sistema de comunicación, es el desarrollo del lenguaje.

En su relación con los demás, a través de los juegos del período edípico, se formarán los sentimientos contradictorios. Al inicio de su vida, hacia los dos o tres años, el niño ama o rechaza, y posee un comportamiento exento de tonalidad.

Con el complejo de Edipo, descubre la ambivalencia. Se da cuenta de que ama y detesta al mismo tiempo a su padre. Esta toma de conciencia es contemporánea de las vicisitudes de la relación familiar triangular que le impone tomar en cuenta las cualidades de un individuo, agradables o malas para él mismo.

Esta ambivalencia se expresa en sus juegos: no se muestra tan rígido en las relaciones con sus compañeros, pero es más seguro en sus juicios; inventa entonces historias más complejas.

La invención de escenarios verdaderos permite a los niños jugar a identificarse con un personaje importante: la maestra, el médico, el agente de policía, etc. Esta posibilidad, si no es contenida por los padres, los conduce a realizar una parte de sus deseos bajo una forma simbólica. Esta realización del deseo es uno de los motores del desarrollo mental. Aporta una satisfacción a través de una creación personal. Dejar a los niños que jueguen es permitirles desarrollar sus futuras posibilidades de creación.

Más tarde su juego se modificará y se tenderá más y más a la realidad. El juego es una manera de ser, de comportamiento típico del niño de cierta edad. La persistencia de ciertas formas de juego es, así, el indicio de un retraso intelectual.

Algunos niños no saben jugar. Al llegar al Kinder se ven torpes y rígidos. Sus compañeros se aprovechan de ellos; hallan siempre un refugio cerca de la maestra. Esta logra hacer que juegue con los demás, progresivamente, y que se adapte rápidamente a las carreras, a los empujones. Pero existe un número reducido de niños que no logrará avanzar. De igual manera, en el aula del kinder permanecerán sentados, sin moverse; cualquier desplazamiento, toda acción nueva, les parecerá peligrosa: se crispan y se aferran a su silla si se

intenta juntarlos al grupo. Por si solos, al observarlos, quedan inmóviles y parecen aburrirse. Miran a los demás agitarse, hablar, y no participan en nada. Nunca se animan, a no ser que llegue su madre al final de la jornada a llevárselos a casa.

La observación de uno de estos niños confirma que se trata de una actitud habitual: este niño es tranquilo, dócil, pero indiferente; su interés por el mundo, por la manipulación de objetos y de personajes es muy reducido. A causa de una multitud de factores se ha producido una inhibición de su curiosidad, de su deseo de dominar el mundo. Si no se toma ninguna terapéutica, este niño se arriesga a encerrarse en un mundo privado en el que no hará más que recoger y recordar los episodios agradables de su existencia; no se abrirá al exterior; no desarrollará sus capacidades de atención, no despertará, porque no desea conocer nada ni salir de él mismo.

Sin embargo, no se debe generalizar: hay niños que se exteriorizan muy poco; observan las acciones de sus compañeros y parecen retraerse. Pero su actividad intelectual es intensa y participan en el aprendizaje cuando se les invita. Su reserva es síntoma de una fuerte tendencia a intelectualizar.

Si se comprenden mal ciertos métodos activos, puede pensarse que los niños se desarrollarán solos. En realidad, no sucede nada de esto: entregados a sí mismo, descubrirán seguramente los juegos y las maneras de explicar la naturaleza. Así, los niños de campo tienen la posibilidad de descubrir las estaciones, el crecimiento de las plantas. Pero su capacidad de despertar no basta, porque el adulto, con su sola presencia, permite acumular los conocimientos; es él quien conoce los nombres de las plantas, quien puede responder a las preguntas. Además los juegos infantiles son las actitudes adultas. Identificarse con el adulto es ver de identificarse con su pensamiento. Debe crearse una relación de juego entre el adulto y el niño con el cual el adulto acepta ser imitado.

Las características de la relación educativa que es la aceptación del niño de su realidad. Sus aparentes insuficiencias no son más que etapas en las adquisiciones. Su modo de comportamiento lúdico es su manera de ser en esa edad y debe ser aceptado como tal. El adulto lo ayudará a abandonar ese modo de comportarse y de pensar para insertarlo mejor en el mundo. Ese movimiento de crecimiento hacia "los mayores" está expuesto a rupturas, de regreso hacia atrás, y es preciso aceptarlos.

El lento camino es la expresión del deseo infantil. El adulto

no deberá inhibirla: repetir a un niño que juega como bebé lo conducirá a pensar que seguirá siendo bebé toda su vida; por el contrario, querer que se conduzca como un niño dos años mayor será ponerlo en una situación de imposibilidad de la que saldrá con un sentimiento de impotencia y de fracaso; permitirle que siga su ritmo para identificarse consigo mismo es la conducta adulta más acertada.

Piaget, por su observación de los juegos infantiles, mostró cómo la organización de estos participa en el progreso intelectual.

Clasificó los juegos en varias etapas sucesivas de complejidad creciente, en los cuales la asimilación intelectual se desarrolla.

Así, la satisfacción de agitar una sonaja desaparece para dar paso al deseo de experimentar con otros movimientos de los objetos.

La finalidad del juego es no sólo la búsqueda del placer, sino también el conocimiento y la comprensión de nuevas situaciones.

El placer se sitúa entonces al nivel del funcionamiento intelectual: Pensar, organizar esquemas intelectuales.

Piaget hizo una clasificación en tres categorías sucesivas de juegos: los juegos de ejercicio, los juegos simbólicos y los juegos que se atienen a una regla.

Los juegos de ejercicio comprenden tres etapas:

-El ejercicio sencillo, que se limita a reproducir, a imitar un gesto.

-Las combinaciones sin ningún fin: manejar plastilina, crear formas y luego destruirlas sin buscar figuras que representar; emborronar hojas en blanco.

-Las combinaciones con una finalidad lúdica, como son jugar a saltar cada vez más alto desde una banca, y luego desde más abajo, y luego buscar a saltos los más lejos posible. Aparece aquí la regla del juego, es decir el deseo de atenerse a un fin preciso aceptado por todos, o la ley que los niños se imponen a sí mismos voluntariamente.

Los juegos simbólicos atraviesan dos fases. En la primera, el simbolismo se diferenciará progresivamente, se volverá más preciso.

Después de dos años, comienza en verdad el juego de imitación. Ese juego de imitación se complica a medida que pasa el tiempo. A esta edad, de dos a tres años, los juegos se organizan mejor y apasionan de verdad a sus autores.

A la edad de tres años, el niño podrá combinar los temas de sus juegos para anular un acontecimiento desagradable; trae la partida de una compañera, se enojó, así que jugará a los adioses: "Se va, dice adiós porque no nos veremos más". Ha incluido estos sentimientos desagradables en el juego para olvidarlos.

El niño tiene la posibilidad de utilizar cualquier cosa para realizar sus deseos; la acción dará objeto su significado: de acuerdo con los movimientos que haga, un pedazo de madera será escopeta, caballo o personaje. El niño introduce entre él y la realidad una nueva relación, el niño asimila su realidad por medio de un gesto, la transforma. Hace algo diferente y, en cierta medida, se desprende de ello. Se representa las situaciones jugando con ellas, así, al lado de un juego puramente motor, por medio del cual el niño asegura su dominio corporal, y en donde el placer reside en primer lugar en el funcionamiento físico mismo, y luego en la obtención de un resultado, aparece un juego diferente, en el cual el elemento motor permanece en el centro, pero posee sobre todo la representación como función, así como fuente de placer y de satisfacción. Por la acción, el niño asimila y piensa los acontecimientos que le interesaron. Estos símbolos gestuales, evidentemente inseparables de las tonalidades afectivas, dando color a lo que representan, son individuales.

Más tarde, entre los cuatro y siete años, el juego simbólico se modificará. Se caracterizará por la preocupación por imitar o por la realidad. Los objetos se dispondrán con una preocupación significativa cierta. Es la edad en que los niños juegan entre sí y se comprenden.

En la edad escolar, el juego simbólico tiende a desaparecer para ser sustituido por los juegos que comportan una regla.

La actividad del juego es la expresión de las maneras de organizar la personalidad y una estructura con respecto a otras organizaciones más tardías.

C A P I T U L O I V

EL LENGUAJE

Los niños de tres y cuatro años, su lenguaje es todavía imperfecto: Las frases están mal construídas y una palabra surge a veces en lugar de otra. Sin embargo, se comprenden. En el período que nos interesa ahora, que es la edad del preescolar, su inteligencia se enriquecerá, permitiéndoles concebir más acciones y ampliar sus conocimientos.

4.1.- Aparición del Lenguaje

Al comienzo de su vida, el niño lanza gritos y llora, emite sonidos que adquirirán un significado. Es la madre la que, atenta, descubre que cierto sonido significará un desagrado o sensación de malestar, mientras otro traduce su felicidad.

Al cabo de un tiempo, produce balbuceos las primeras vocalizaciones.

Son sílabas particularmente sonoras, que gusta de repetir. Las irá modificando lentamente, introduciendo algunas consonantes y abandonando otras. La influencia del medio ambiente será importante en esta etapa puesto que aumentará o disminuirá el placer de utilizar la boca como órgano productor de sonidos.

Si los balbuceos surgen fácilmente, no sucede lo mismo con la imitación de las primeras palabras del lenguaje adulto; porque esta imitación requiere en el niño una fase más avanzada de los órganos de audición y de comprensión. El final del primer año es el período de las primeras palabras: papá-mamá-dadá, etc.

De la confrontación entre las palabras escuchadas, pronunciadas por los adultos, y sus ensayos de vocalización, nace su primer vocabulario.

El niño habla si tiene de ganas de hacerlo y si sus padres aceptan oírlo repetir las palabras sin relación lógica.

El clima lingüístico general de la familia representa el primer modelo. Una familia en la que apenas se habla, o donde se grita, no incita al bebé a emitir palabras. El ruido lo invitará a callar.

A veces también, dentro de su organización psíquica, las palabras están unidas a estados afectivos de angustia: habiendo visto y escuchado a los padres agredirse violentamente por medios orales, se atemorizará y se negará a utilizarlas. Algunos mutismos de la primera infancia pueden ser determinados en parte por ese mecanismo.

Por el contrario, en un clima satisfactorio, las vocalizaciones de los demás inician o reactivan el repertorio del niño. Se produce una verdadera reacción circular: el niño repetirá las palabras como si fueran un eco y su capacidad de

imitar se desarrollará.

Buscará también crear modelos sonoros y reproducirlos para su propio placer. Estos modelos sonoros no se pierden en el vacío. Los adultos, los otros niños, los toman para modificarlos. Se crea todo un intercambio a partir de las sílabas que se asocian a continuación en palabras. Van a adquirir después un valor de significado.

Es en la interacción entre su deseo de comunicar -deseo obstaculizado por sus insuficiencias lingüísticas- y el deseo del adulto, que se crea y desarrolla el lenguaje infantil.

4.2.- Si y No

La formación de la negativa nace en el movimiento de la cabeza que traduce el rechazo. Es primero la imitación del gesto de la madre y sigue un acto voluntario que significa la oposición del niño; se dirige entonces a otro. Ese "no" señala el paso de la pasividad a la actividad, de la dependencia a la autonomía. El niño adquiere conciencia de su separación del objeto -materno-.

Al utilizar la palabra "no" imita al adulto que le prohíbe algo: se identifica con él. Se le oye repetir en su juego "no...no...no..." que dirige a sí mismo o sus objetos familiares. Los primeros fundamentos del superego se establecen de este modo.

El niño efectúa una primera abstracción condensando en esa palabra sonora toda una serie de prohibiciones recibidas del adulto -la abstracción es la creación de un símbolo verbal portador de un significado-. Escoge, aísla un símbolo para representar esta prohibición; esquematiza una escena y la torna presente al decir "no", al dar a conocer su voluntad de oposición.

El uso volitivo del contenido ideacional de la negación en el gesto semántico del "no" constituye, sin duda, la conquista intelectual y semántica más espectacular de la primera infancia. Lo que es más importante, es la señal manifiesta que revela que el niño ejerce su función de juicio. Representa probablemente la primera conquista del símbolo gestual y verbal de un concepto abstracto.

La adquisición del "no" es la señal de un nuevo nivel de autonomía, de conciencia de "otro" y de conciencia de sí. Es el inicio de una reestructuración del funcionamiento mental a un nivel de complejidad más elevado. Inicia un desarrollo considerable del ego dentro del cuadro del cual se establece más y más el dominio del principio de realidad sobre el principio del placer.

El "sí", que sigue al "no", indica la aceptación por el niño del deseo anunciado por el adulto. Es lo contrario de la negativa y se define en relación con la del adulto-niño.

En la práctica, son precisos varios años para que el niño pueda perfeccionar el valor significativo de su lenguaje y éste se convierta en un medio adaptado de comunicación.

La palabra-frase no es más que la falta de elementos lingüísticos de esta edad: El niño evoca una cantidad considerable de imágenes, pero su vocabulario es aún reducido y mal definido. Utiliza la misma palabra con significados diferentes y al revés, diferentes palabras se asocian a la misma acción.

La función semiótica, se encuentra en proceso de formación, permitiendo evocar significantes -las palabras- que sustituyan a significados -las personas, las acciones, los objetos y de hacer corresponder de manera comprensible para todos un significante con un significado.

El niño se ve influenciado por el sistema simbólico presente en la familia. Cada familia posee su modo de comunicarse verbalmente. Los acontecimientos familiares tienen consecuencias variables sobre la afectividad del niño, que están en función de la importancia que se les concede. Los padres que explican a sus hijos los acontecimientos grandes y pequeños de la vida cotidiana les permiten dominar mejor sus angustias y adquirir un simbolismo adecuado.

La función semiótica se forma a partir de la fase edípica, periodo durante el cual el niño descubre la castración y el significado simbólico de la posesión del pene. Se define en

relación con ese símbolo y halla su lugar en relación con sus padres.

Descubre el lenguaje de sus padres como sistema simbólico. Y recibe su influencia. Cierta permeabilidad entre su sistema y el de los padres permitirá que se establezca una interacción. En el plano de la expresión verbal, las palabras-frase poseen significados poco definidos, amplios y variables. El niño desea identificarse con sus padres, es decir, hablar con ellos y someterse a las exigencias sociales. El papel del adulto será facilitarle el acceso a su propio lenguaje.

El niño que desea expresarse quiere ser comprendido de la mejor manera, utilizando las palabras adecuadas. Sus frases se interrumpen con frecuencia y con silencios trata de seleccionar las palabras de su vocabulario, de aislar las imágenes representadas, de sintetizar los actos. Esta adecuación de la palabra a la representación imaginada se realiza progresivamente por medio del dominio de la función semiótica.

Esta sólo podrá efectuarse si la personalidad del niño ha adquirido suficiente madurez, se comprende que un niño inestable no logrará dominar su lenguaje sólo con sus gestos y actos.

El desarrollo del vocabulario que expresa el deseo de comunicarse se ve favorecido por las actitudes familiares.

Cuando los adultos se esfuerzan por hablar bien, el niño abandonará su lenguaje de bebé que le habían tolerado hasta entonces, sobre todo si lo ayudan a estructurar las palabras, a enriquecer sus facultades de expresión.

Por el contrario, las familias en las que la comunicación oral es reducida no se molestarán con el lenguaje pueril. Cinco o seis años más tarde se sorprenderán al descubrir que el niño tiene dificultades para expresarse. Se habrá vuelto tímido, él que se sentía tan feliz a la edad de dos años.

Cuando las madres no se atreven a imponer al niño el lenguaje adulto. Se las ingenian para adivinar lo que quieren decir. Entonces el niño seguirá utilizando las palabras-frase y mantendrá su propio sistema significante infantil. Sólo tardíamente accederá a utilizar un sistema lingüístico adulto.

Será gracias al enfrentamiento entre su propio sistema significante y el de los adultos que podrá adquirir un vocabulario correcto.

Algunos padres quieren ir más aprisa; llenan a sus hijos de palabras y de expresiones adultas, y éstos sufren pasivamente ese bombardeo. Los padres se sorprenderán al comprobar que su hijo, que hablaba a los tres años tan bien como su madre, se muestra tímido a los seis. Su expresión verbal se ve de pronto limitada.

En ausencia de la madre vacila a la hora de devolver las palabras que le hicieron tragar. Están cargadas de un componente agresivo.

El desarrollo armonioso del lenguaje conduce a una mejor diferenciación de los significantes -palabras- y de los significados -objetos, acciones, personas-. Su correspondencia se vuelve más y más estrecha y el manejo del vocabulario más flexible.

Se precisa cierta paciencia para aceptar que un niño balbucee, que busque las palabras, que las deforme repitiéndolas. Cuando los padres no lo ayudan, el manejo del lenguaje adulto no se aprenderá en sólo año escolar, sino que hará falta todo el período del kinder.

Las maestras del kinder tienen conciencia de recuperar así, lentamente, a los niños cuyo sistema lingüístico andaba mal a los tres años y medio o cuatro. Saben bien que será necesario más de un año para que puedan alcanzar la movilidad de la mente y la agilidad del lenguaje adquirida por los demás niños.

Muchos fracasos en el curso escolar podrían evitarse si los niños cursaran sus tres años de kinder. Debe hacerse un esfuerzo para favorecer el trabajo realizado por las educadoras y para explicar su importancia a los padres de familia no convencidos de ello. Conviene explicar a éstos su importancia y concientizarlos de la importancia de los

jardines de niños como las verdaderas escuelas de formación de la inteligencia.

A los cinco o seis años, se considera que el niño adquirió un lenguaje correcto. En realidad parece expresarse bien. Sin embargo, una observación sistemática permitirá hacer notar que comete todavía faltas gramaticales, que pierde a veces el hilo de una frase. No ha adquirido un dominio correcto de su lenguaje. Este vendrá poco a poco. Pasarán varios años antes de que el lenguaje se vuelva un verdadero instrumento del pensamiento y una manera de comunicarse plenamente satisfactoria.

4.3.- Lenguaje y Pensamiento

Escuchar cuentos, contarlos, representar escenas imaginarias, desarrollan el lenguaje y, en consecuencia, el pensamiento. La aparición y el desarrollo de ese instrumento de comunicación que es el lenguaje, enriquecen considerablemente las maneras de pensar, que se diversifican y se tornan más rápidas y precisas.

La conducta del período sensomotriz está ligada directamente a la presencia de los objetos y a su manipulación y no rebasan la velocidad de la acción.

La inteligencia sensomotriz está limitada por el campo mismo de la percepción. El niño permanece dependiente de lo que ve,

de lo que percibe. Más tarde, su pensamiento alcanzará lugares más amplios: podrá evocar una escena que sucede a lo lejos, o bien una serie de actos que se desarrollan en diferentes momentos: puede anticipar o hacer revivir el pasado, a pesar de que dos años atrás vivía en lo inmediato: no había tomado conciencia de las relaciones temporales entre el presente, el pasado y el futuro. Este dominio del tiempo y del espacio se adquiere gracias al dominio del lenguaje, pero transcurre largo tiempo antes de que un niño se desprenda totalmente de los esquemas sensomotores.

Hacia los cuatro años explica todavía que el futuro es lo que tiene adelante y el pasado lo que se encuentra detrás, que abandonó sobre la marcha. A los cinco años le hace falta aún medir el tiempo, y se verá cómo separa las manos para expresar su deseo de seguir jugando. De manera análoga, contará con los dedos: los números no poseen todavía una fuerza significativa lo bastante poderosa como para que pueda pasarse de su representación.

Gracias al lenguaje, el niño puede asociar también imágenes mentales, y crear una representación simultánea de varios actos. La inteligencia sensomotriz sigue a la acción, de la que no se puede desprender todavía: no le resulta posible concebir una serie de transformaciones ni representarse su resultante. El paso de la inteligencia sensomotriz a la inteligencia representativa se produce por el desarrollo de

la función semiótica, y la posibilidad de evocar el significado a partir de la palabra, el significante. La adquisición de esta función permite abstraerse al pensamiento, es decir, desprenderse de la acción y de realizar la síntesis de varias acciones.

Paralelamente a esto, se desarrolla el dominio de la construcción de las frases y de la organización del discurso. Aprender a retener es aprender a mantener en la conciencia las imágenes mentales que representan un objeto o una serie de acciones. Es aprender también a manipular esas imágenes mentales y a organizarlas en una secuencia, en un discurso.

A partir de las primeras experiencias sensomotrices se crea la inteligencia. La organización de esas experiencias creará a su vez la lógica de cada uno. Los esquemas sensoriomotores y el lenguaje oral, en función del progreso de los actos.

C A P I T U L O V

EL DIBUJO EN EL NIÑO

El dibujo, es en sí una actividad de juego, posee una función de representación. Se sitúa en una especie de intercambio. Aunque un niño dibuje aparentemente para él, lo hará para mostrárselo al adulto y comunicarse con él. Por medio del dibujo quiere decirle algo.

El dibujo infantil no trata de copiar fielmente a la realidad, sino que busca representarla. Sigue la evolución del psiquismo infantil. Sin embargo, es preciso ser muy prudente al estudiar la información deducida de los dibujos: es preciso evitar los puntos de vista adultos, que interpretan esas producciones infantiles en función de su propia percepción y de su sistema de pensamiento.

Dibujar es a la vez crear una representación gráfica, perfeccionar su técnica y expresar su lenguaje interior por medio de un registro distinto al juego. La evolución del dibujo acompaña a la evolución intelectual; las dos están íntimamente ligadas. Jugar, dibujar, escuchar historias contadas por los padres, contribuyen a construir la inteligencia, favoreciendo el despertar de los niños y un mejor dominio de su lenguaje interior.

Al final del primer año, el niño emborrona: le agrada coger cualquier objeto y trazar sobre el papel o cualquier otra superficie.

Wallon decía que el dibujo es una prolongación del gesto: es la persistencia del trazo de ese gesto.

Esta manipulación de los objetos que sirven para trazar, parece a primera vista anárquica. Sin embargo, es el preludio del desarrollo de la actividad gráfica.

Esta expresión lúdica por el garabatear dibujos, se transformará hacia los dieciocho meses a dos años para alcanzar la creación de líneas horizontales o ligeramente inclinadas. A esa edad, el niño no quiere representar: sólo juega a trazar.

Hacia los dos años intenta imitar la escritura de los adultos y traza espirales y curvas. La madurez motriz, una mejor percepción y el crecimiento intelectual permiten una evolución de los trazos. Tomará placer al mover el lápiz, a utilizar y perfeccionar los movimientos de la mano.

En el dibujo del niño, no existe ninguna semejanza entre su dibujo y un caballo, pero el niño establece una analogía entre esos rasgos y la imagen que tiene del caballo. El lazo es muy subjetivo, ligado a su disposición del momento. Otra forma representará a un pato o a su papá. El nombre se da en función del deseo que tiene de que aparezca tal objeto o tal persona. Domina en ese momento su disposición afectiva: si

llamó caballo a la primera forma fue porque pensaba en un caballo en aquel momento preciso.

Por otra parte , el mismo dibujo podrá ser también una vaca una hora más tarde. Hasta la edad aproximada de tres años, la forma carece de valor o significado por sí misma.

G. H. Luquet, quién realizó un estudio minucioso de los dibujos infantiles, nombró a este período el del realismo fortuito.

Durante el mismo período, y más tarde, el niño mejora su técnica representativa, pero se trata de intentos muchas veces fallidos.

Al contemplar un dibujo hecho la víspera, se sorprende uno al comprobar que apenas lo identifica. Según Luquet, ese -período del realismo fallido- es muy egocéntrico, incluso cuando el dibujo está mejor realizado. Los elementos que permiten identificar a un personaje nos parecen a los adultos con escaso significado.

A partir de los cuatro años -período del realismo intelectual-, los dibujos representan una forma susceptible de ser denominada y reproducida en forma de rasgos sensiblemente idénticos. Esta forma va ligada a un nombre; solamente puede ser representada de la misma manera. A esta edad, el niño adquirió su estilo de representación: su

personaje tendrá por ejemplo, cierto número de características constantes; las casas que dibuje se parecerán todas.

El paso del realismo fallido al realismo intelectual se realiza gracias a la presencia y a la acción del adulto. El adulto espera un dibujo que signifique objetos precisos; el niño, para darle gusto, afinará su técnica. Por supuesto que ese progreso deriva también de sus propias cualidades, de su desarrollo intelectual. el niño dibuja entonces espontáneamente, no lo que ve, buscando copiar la realidad, sino lo que sabe, lo que percibe de la realidad que lo rodea. Cada niño crea así su propio estilo, su propia modalidad representativa. Algunos se mostrarán parcos en los detalles y harán trazos rígidos; otros pondrán colores vivos e intensos, y llenarán toda la hoja. Puede decirse, guardando las distancias, que existe para cada niño un estilo de lenguaje, un estilo de juego y un estilo de dibujo que le son propios. Son las maneras de expresar su lenguaje interior.

Ayudarlo a desarrollar esas funciones de expresión tendrá como efecto no sólo perfeccionarlas, sino también enriquecer su lenguaje interior y su complejidad. Será también favorecer sus tendencias creadoras.

La etapa más importante -la del realismo intelectual- del dibujo infantil, la que transcurre entre los cuatro y los nueve o diez años. No se trata de una mala imitación del

dibujo del adulto; de un dibujo adulto fallido; se trata de un modo de representar propio de la edad del niño, de un sistema de escritura determinado por las actitudes motrices y el control visual de que dispone. El niño dibuja los objetos según el conocimiento que de ellos tenga, es decir, de acuerdo con el "modelo interno" que elaboró.

Se trata de una reconstrucción a partir de las experiencias anteriores. La representación de un árbol se forma a partir de las acciones que las unen.

El signo gráfico no es convencional. Se apoya sobre unas formas que el niño aprende a utilizar en función de sus capacidades perceptivas y motrices, en función de las imágenes que aprendió a identificar.

El signo gráfico no es lineal, como el signo lingüístico. En el interior de una frase, las palabras están ordenadas dentro de una sucesión. Los trazos del dibujo están organizados dentro del espacio de la hoja; poseen una disposición espacial.

Así como el signo lingüístico difiere de aquellos que lo rodean, el signo gráfico obtiene su valor de su pertenencia a un conjunto.

Seguir la evolución del dibujo de un niño nos permite conocer parcialmente su ritmo de crecimiento intelectual. El personaje dibujado es representado primero por un redondel al que se unen los miembros inferiores. Es la imagen hecha por

el niño de tres años. A los cinco aparecen el tronco y los brazos. Luego, el dibujo se torna complejo. Este tipo de dibujo, su riqueza y la manera de disponer de nuevos trazos permite apreciar, con cierta aproximación, la edad mental del niño. En efecto, los progresos son el resultado de un descubrimiento de su cuerpo y de su actividad muscular, de una mejor aptitud representativa.

Utilizar el dibujo como soporte de un medio educativo resulta valedero. Pero es preciso saber como manejar esta técnica. Un adulto puede, sin darse cuenta, menoscabar la imaginación y la capacidad representativa de los niños si quiere imponerles su manera de aprender a dibujar. Imponerles normas los conduce a abandonar el realismo intelectual en provecho del realismo visual.

Esta no es un verdadero aprendizaje académico del dibujo, sino el descubrimiento y el florecimiento del gusto por la representación mediante la imagen. Dejar a los niños dibujar sin intervenir les permite alcanzar una mejor expresividad.

C O N C L U S I O N

Piaget describe las características efectivas en cada etapa del desarrollo intelectual. En el período de la inteligencia sensomotriz -del nacimiento al lenguaje en los dos primeros años-.

Comprende la etapa de los reflejos, durante el primer mes, la etapa de la organización de las percepciones y de los hábitos motores, con las primeras tendencias instintivas -sensación de hambre-, las primeras emociones y luego los primeros sentimientos diferenciados.

La etapa de la inteligencia sensomotriz aparece al final de este período en forma de una diferenciación de las relaciones establecidas con los objetos. La efectividad se vuelve más coherente, las reacciones del niño más previsibles. Comienza a fijarse en las personas que lo rodean. Los descubre y los quiere.

El período de la inteligencia intuitiva -dos a siete u ocho años- cubre la formación del lenguaje. Entre los dos y los cuatro años se desarrolla la función semiótica. A partir del juego, del dibujo, del diálogo con los adultos; permite el acceso al pensamiento intuitivo que crece hasta los siete u ocho años.

El niño desarrolla sus sentimientos, sus relaciones interindividuales con los adultos, con sus compañeros de la

escuela: sus acciones se tornan más sociales. La sumisión a la voluntad del adulto entraña en la aparición de los sentimientos morales intuitivos. El niño actuará en función de su interés. Este es un compromiso entre su propio deseo y las exigencias de los adultos.

Freud destaca la importancia de los fenómenos del inconsciente. Como punto nodal, el papel de la inhibición en la génesis de las dificultades de aprendizaje. La inhibición es el resultado de un conflicto inconsciente entre los impulsos y las prohibiciones del superego. Si el pensamiento, actividad intelectual, interviene en el conflicto, se paraliza y anula. La inhibición puede así ser concebida como un mecanismo que frena el desarrollo y el uso de la inteligencia.

La aptitud para aprender viene, de un deseo de expresar su energía psíquica, su líbido. Así como ésta se orienta en sus inicios hacia metas sexuales, el fin del complejo de Edipo la transforma: se convierte en energía de saber, de aprender. Al mismo tiempo, el niño desarrolla un sentimiento de independencia: debe desenvolverse solo, sin sufrir ansiedades, sin recurrir en todas las ocasiones a sus padres. Esta autonomía se acrecienta por medio de los juegos y el trato con sus compañeros.

Más tarde, la expresión de ese deseo de conocimiento y de autonomía se traducirá en expediciones de exploración en

torno a la casa familiar. El niño puede enfrentarse entonces a la realidad exterior, sin convertirse en prisionero de sus temores ante lo desconocido. La actitud de los niños frente a la oscuridad es a este respecto reveladora. No debe pensarse, sin embargo, que los niños normales no sienten miedo. Las actitudes infantiles no son jamás fijas e inmutables. Cada uno encuentra en diversos movimientos las mismas dificultades, los mismos temores. Sólo la constancia de actitudes que frenen la adaptación deberá alertar a los padres y obligarlos a revisar sus actitudes educativas.

Así, un niño consentido por su madre, que lo hace todo para él, prepara su desayuno, su mochila, lo acompaña a la escuela, no sentirá deseos de desenvolverse por sí solo. Su relación con la madre que le procura un placer, es sólo posible si permanece pasivo y ella activa; se complace, pues, en esta relación. A menos de que se rebele o que se produzca un cambio radical de las posturas respectivas de madre e hijo, la situación corre peligro de seguir así largo tiempo y de provocar serias consecuencias.

El gusto por el conocimiento echa raíces también en el deseo de identificarse con el adulto. Quiriendo parecerse a su padre, el niño intentará adquirir las mismas características de éste: memoria, facilidad para razonar, juicio, objetivo. Abandonará así antes, y más fácilmente, el mundo infantil.

Por el contrario, se concibe bien que un padre "disminuya" a su hijo si lo desvalora todo el tiempo.

El aprendizaje se hace a través de la comunicación adulto-niño. Sin darse cuenta de ello, un adulto que enseña puede utilizar un lenguaje demasiado abstracto. Pero los estudios de Piaget muestran que, hasta los once o doce años, el pensamiento del niño no puede desprenderse de las acciones concretas.

Existe otro factor difícil de apreciar de manera objetiva que entra en juego en las dificultades de aprendizaje. Se trata de los sentimientos conscientes y, en especial, de los inconscientes que el niño siente hacia el maestro o la maestra. En efecto, en el curso del período edípico y en la fase latente, las imágenes paternas y maternas se encuentran cargadas de un significado complejo que el niño relacionará con sus maestros.

En el período de las operaciones intelectuales concretas, ciertas explicaciones del maestro no pueden ser comprendidas por no haber adquirido el niño las estructuras intelectuales necesarias.

Ajustar la pedagogía al tipo de razonamiento del niño necesita así un buen conocimiento de éste, de sus progresos y de sus dificultades.

La acción de la educadora y de los padres apunta así a permitir al niño que se vaya enfrentando paulatinamente a lo

desconocido. El miedo a lo desconocido puede provocar la reacción de repliegue hacia la imagen tranquilizadora del padre o de la madre. En la vida cotidiana se traduce por la petición "¡Ayúdame!" o "Ven a ver lo que hice". A veces, la sola presencia del adulto o de un hermano mayor basta para calmar este malestar inconsciente, y el trabajo escolar prosigue sin problemas.

Por otra parte, para ayudar eficazmente al niño es preciso apreciar en su justa medida las dificultades que siente. Esto no se hace más que poco a poco, a lo largo de las dificultades con que tropieza cada uno de los alumnos; saben que uno de ellos tiene de verdad necesidad de ser apoyado, mientras que otro debe poder desenvolverse por sí solo, aunque pide ayuda.

Es preciso que la actitud de la educadora no se vea frenada por la de unos padres demasiado protectores que no logran soportar ver a su hijo sufrir ante sus problemas.

Aprender a aprender: se trata de una pedagogía distinta a la que consiste en obligar a memorizar y recitar después las nociones que recibe el niño con pasividad. Los métodos activos han renovado el punto de vista pedagógico: basándose en el dinamismo infantil, buscan orientarlo. Pero la relación pedagógica, análoga a la relación educadora de los padres, tiene como objetivo permitir al niño que se abstenga más tarde de la presencia del maestro. Aprender a aprender, es

continuar más tarde con una formación permanente. Es decir, que cuestionar de nuevo lo que se aprendió a la luz de lo que se descubre es tender hacia ese estado de equilibrio alterado y reconstruido sin cesar citado por Piaget, rumbo a ese equilibrio que él sitúa entre la asimilación y la acomodación.

La escuela primaria representa para el niño un medio nuevo: para integrarse a él tendrá que abandonar las costumbres adquiridas en el jardín de niños.

Se ha dicho y repetido que el jardín de niños ejerce una influencia considerable en el despertar del niño. La Pedagogía practicada en él permite a los niños socializarse, aprender a jugar solos y luego en grupos, a considerar los deseos de los demás; al mismo tiempo, mejoran su lenguaje, su expresión gráfica y gestual; se acostumbran así a ser autónomos y activos. El papel del jardín de niños es, en gran medida, canalizar y orientar su energía. Algunos niños se adaptan lentamente y otros tienen un ligero retraso en la palabra, una torpeza motriz, pero esas dificultades desaparecen a menudo al cabo de unos días: la vida en grupo, las actividades del juego favorecen la aparición de las cualidades. Trasladar el esfuerzo al jardín de niños es un medio para dar a cada niño el mejor bagaje intelectual y permitirle abordar los aprendizajes del ciclo elemental.

Por desgracia, el paso del jardín de niños a la primaria se suele realizar de manera brusca. Las reglas de vida son diferentes y más rígidas. Sin embargo, el arribo a la nueva escuela es vivido por los niños como una promoción, porque ir a la primaria a los seis años justifica su importancia social; una pequeña minoría la rechaza, pero la mayoría se siente impaciente de aprender a leer y a realizar cuentas. Infortunadamente, a pesar de esta buena voluntad inicial, muchos niños fracasan, sea porque carecen de las posibilidades intelectuales requeridas para ese aprendizaje, sea porque no pasaron más que un año en el Jardín de niños y no saben enfrentarse aún a la vida colectiva.

La escuela primaria para un niño es una vida nueva, en la cual se enfrentará a experiencias hasta entonces desconocidas. Deberá adaptarse simultáneamente a:

Situaciones de trabajo: aprendizaje para ser efectuado de acuerdo con un ritmo y un programa determinados por adelantado.

Situaciones de vida colectiva: actividades organizadas en el cuadro del grupo y en función de la producción del grupo, en función también de una disciplina que rige las tareas y las relaciones.

Situaciones afectivas: establecimiento de nuevas relaciones con adultos y con niños. Relaciones de dependencia y de docilidad con unos. Relaciones de comparación, de competencia.

y de juego con otros.

Todo esto implica, a diversos niveles, una reconsideración de los hábitos y de las actitudes, que no se realizará sin tropiezos y seguirá siendo a veces causa de problemas.

El encuentro con la escuela primaria es, para el niño, enfrentarse a una realidad que se revelará todavía demasiado austera para él; para su adaptación a esas exigencias dependerá su actitud frente a la vida en su conjunto. Durante el período inicial, la escuela es vivida por el niño como un placer nuevo; por desgracia, los fracasos repetidos o un maltrato escolar podrán conducirlo a odiar los aprendizajes.

Es así indispensable dedicar nuestro esfuerzo de comprensión a las causas de las dificultades escolares y a los remedios que una nueva pedagogía podría aportar.

Es preciso comprender, en primer lugar, que la educadora no puede contentarse con enseñar nociones a los niños. El aprendizaje, no es únicamente el hecho de embutir al niño cosas nuevas, sino que apunta a la formación de la inteligencia. Pero, para alcanzar esta meta, es indispensable que la educadora pueda comprender y seguir el progreso particular de cada niño.

B I B L I O G R A F I A

- BIEHLER, Robert F. "Introducción al Desarrollo del Niño". Diana. México. 1980.
- CAMPION, Jean. "El niño en su contexto". La teoría de los sistemas familiares en Psicología de la educación. Paidós. España. 1987.
- GESELL, Arnold. "El niño de 1 a 4 años". Paidós. México. 1987.
- GESELL, Arnold. "El niño de 5 y 6 años". Paidós. México. 1987.
- HENDRICK, Joanne. "Educación Infantil 1". Dimensión Física, Afectiva y Social. Ceac. España, 1990.
- HENDRICK, Joanne. "Educación Infantil 2". Lenguaje, Creatividad y Situaciones Especiales. Ceac. España. 1990.
- HOLLOWAY, G.E.T. "Concepción del Espacio en el niño según Piaget". Paidós. España. 1982.
- INHELDER, Barbel. "Aprendizaje y Estructuras del Conocimiento". Morata. España. 1975.
- ISAACS, Nathan. "El Desarrollo de la Comprensión en el niño pequeño según Piaget". Paidós. España. 1982.
- LAWRENCE, Evelyn y otros. "La comprensión del número y la Educación Progresiva del niño según Piaget". Paidós. España. 1982.
- PATTERSON, C. M. "Bases para una teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación". El Manual Moderno. México. 1982.
- PIAGET, Jean. "El Nacimiento de la Inteligencia en el niño". Grijalbo. México. 1990.
- PIAGET, Jean. "La Representación del mundo en el niño". Morata. España. 1984.
- PIAGET, Jean, Inhelder, Barbel. "Psicología del niño". Morata. España. 1984.

- PULASKI, M.A.S. "El Desarrollo de la Mente infantil según Piaget". Paidós. España. 1989.
- ROGERS, Carl R. "Libertad y Creatividad en la Educación en la década de los ochenta". Paidós. España. 1986.
- UPN, Antología. "El niño: Aprendizaje y Desarrollo". UPN. México 1988.
- UPN, Antología. LEPEP 85. "Desarrollo del niño y Aprendizaje Escolar". Impre Roer. México 1988.
- UPN, Antología. "Desarrollo del niño y Aprendizaje Escolar". Grafomagua. México 1993.
- WALLON, Henri. "La Evolución Psicológica del Niño". Grijalbo. México. 1974.