

DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN PREESCOLAR

Esteban Pont Barceló

Parece necesario cuando de educación preescolar se trata, aclarar conceptos o como mínimo limitar la terminología. El ámbito preescolar es relativamente reciente como objeto de reflexión y estudio: comparativamente, la aparición de centros de custodia infantil, o la publicación de trabajos específicos sobre este tema, es muy posterior a la preocupación por la escuela en sus tradicionales niveles primario, secundario, profesional y superior. Muchas son las causas de este «olvido» de lo preescolar y no es mi intención analizarlas aquí: solamente apuntar que el actual auge y progresiva implantación de la Etapa Preescolar, así como la cada vez más extendida preocupación a todos los niveles por este ámbito educativo, responde a las exigencias de la sociedad de hoy justificadas desde la perspectiva de la historia de la educación y por las demandas de la civilización industrial y urbana.

Entendemos por Educación Preescolar aquella que se produce *antes* del ingreso del niño en la escolaridad obligatoria; en la escuela entendida como lugar donde los niños adquieren prioritariamente conocimientos, hábitos, destrezas y valores propios de una sociedad determinada¹. Examinando de nuevo el término observamos que esta educación preescolar no se produce en un lugar específico; incluso y por oposición, podemos decir que únicamente no tiene lugar en la escuela. El ámbito preescolar abarca, pues, fundamentalmente a la familia y a las instituciones educativas que, provisionalmente y de forma genérica, llamaremos de custodia infantil. Siguiendo esta línea de razonamiento podemos decir, además, que familia y centro educativo de custodia infantil

¹ Definir Educación Preescolar como la anterior a la escuela, implica ciertos riesgos habida cuenta de que la edad de inicio de la Educación Básica difiere de un país a otro. No obstante el término preescolar indica exactamente eso. Se trata, pues, de una definición que indica una determinada posición dentro de un sistema educativo.

se sitúan en plano de igualdad a diferencia de lo que ocurre en la escuela, que hemos de entender como *obligatoria* en la medida en que responde a unas necesidades que la familia no cubre. No importa aquí si esta imposibilidad es por insuficiencia, incapacidad o simplemente por falta de tiempo. Concluimos, pues, que la etapa que nos ocupa tiene dos características que se dan simultáneamente y que son diferenciadoras en relación a la educación: es anterior a la escolarización y se produce en cualquier ámbito en que se encuentre el niño. Una tercera consideración nos concreta aún más la etapa preescolar: el que ésta supone la posterior entrada del niño en el sistema escolar.

De lo dicho hasta aquí deducimos como propio de esta etapa dispensar una educación no necesariamente diferenciada por el lugar donde ésta se produce, y a su vez ofrecer los medios adecuados para una fácil *acomodación* al mundo escolar. Sin embargo, esta doble tarea tiene lugar a lo largo de un relativamente prolongado período de tiempo. Durante los primeros años se da fácilmente lo primero; durante los últimos, la inminente escolarización propicia lo segundo.

Uno de los nódulos que da entidad propia a esta etapa es precisamente este tránsito de lo familiar a lo escolar; como atinadamente dice Ferrández-Sarramona², la consideración de la *vida social* del infante no puede ser separada de la dinámica del desarrollo y los intereses del niño. Preciso es, pues, centrarse en el sujeto preescolar y establecer las características que lo diferencian. La relación docente-discente con respecto a una materia determinada y mediante un método adecuado —objeto formal de la didáctica³— adquirirá una dimensión específica a la luz de estos factores diferenciadores.

EL NIÑO PREESCOLAR

Llegados a este punto, hemos de considerar la evolución del sujeto preescolar. Una rápida ojeada a los cambios que experimenta el niño a lo largo de esta etapa nos permite calificarlo de *transeúnte* veloz. Las modificaciones que experimenta el niño se suceden con gran rapidez hasta el punto de que conocer la edad de un niño, expresada en años, tiene una significación mínima. En el espacio de un año se encadenan tal sucesión de logros que resulta un extremo difícil concebir una imagen tipo del niño de uno, tres o cinco años. Evidentemente, la dificult-

² *Aspectos diferenciales de la educación*, CEAC, Barcelona, 1977, p. 47.

³ FERRÁNDEZ, A., «Didáctica, ciencia normativa», *Anuario 1*, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 1981, p. 74.

dad es mayor en la medida en que nos refiramos a un niño más pequeño. Por otro lado, la agrupación por edades sufre la incidencia de otro factor —radicalmente individual— que es el *tempo* propio de cada niño en cuanto a su maduración. A este respecto A. Perinat y yo mismo investigamos cuáles eran los intervalos en que se producía la adquisición de algunos hitos motores, a saber: volteo sobre el suelo, arrastrado, sentado y gateo. Concluimos que se registraban diferencias hasta cuatro meses sin que estas supusieran patología alguna en el sujeto. Así mismo al igual que se aprecia un *tempo* individual existe un *ritmo* general de las adquisiciones que permite que cada individuo cubra su desarrollo motor observando ciertas etapas y permaneciendo en ellas tiempos sensiblemente distintos⁴. Esta situación puede identificarse en otros ámbitos del desarrollo, en el terreno de lo afectivo, de la socialización, del lenguaje, etc. Podemos resumir este estado de cosas diciendo que el desarrollo en sus niveles biológico, social y mental tiene a lo largo de la etapa preescolar un papel predominante, y que si bien es posible predecirlo, resulta difícil situarlo dentro de coordenadas temporales rígidas. En todos los órdenes del desarrollo abundan más las situaciones de crisis, de ruptura y de cambio que los estados mesetarios y, por lo tanto, el educando preescolar se nos muestra con frecuencia escurridizo y fugaz.

No debemos, a pesar de la importancia que tiene, otorgar a este *ritmo* y *tempo* de desarrollo, de raíz neurobiológica, toda la responsabilidad en el proceso educativo de los primeros años. Las adquisiciones responden a la interacción entre el sujeto y el medio, y tienen determinada función adaptativa en relación al nivel de madurez de las estructuras que intervienen: existe, pues, una relación de interdependencia que permite incidir, aunque de forma indirecta en los procesos madurativos que dan forma al desarrollo. Hindley⁵ nos advierte del riesgo que supone una visión simplista del desarrollo atribuyéndolo únicamente a procesos de maduración innatos. Existe, pues, una intervención significativa del entorno, y no me refiero tanto a cómo se entiende esta intervención en el adulto. No se trata durante un primer período del ambiente cultural o social, sino de las características físicas, morfológicas de este medio, que provocan reacciones afectivas, de sensibilidad y adaptación, de *cosificación* en suma. Esta interacción permite la aparición de diferentes aptitudes que a su vez se desarrollan en relación al medio y posibilitan el que otras se hagan presentes.

⁴ PERINAT, A.-PONT, E., «Niveles de desarrollo psicomotor a partir de una encuesta preescolar», *La etapa Preescolar*, GATEP, Barcelona, 1980.

⁵ HINDLEY, C.B., «La influencia del desarrollo físico sobre el desarrollo psicológico», *Simposium de la asociación de Psicología Científica Francesa. Medio y desarrollo*, Pablo del Río, Madrid, 1979, p. 38.

Observando el desarrollo del lenguaje, de las nociones temporales, espaciales, causales, etc, apreciamos cómo la etapa preescolar se constituye primero en período de aprendizaje de lo inmediato a través de la vivencia de la realidad y merced a la maduración propiciada por la interacción con el ambiente; en un segundo momento se produce la experienciación de estos aprendizajes para su posterior utilización en la adquisición de contenidos específicamente culturales, y, finalmente, los inicios de aprendizajes instrumentales en escritura, lectura y matemáticas.

PROCESO DE DESARROLLO Y PROCESO INSTRUCTIVO

Hablábamos, al principio, de la familia y de los centros de custodia infantil como lugares donde se produce la educación preescolar. A la vista del proceso descrito, la indiferenciación educativa propuesta tiene sentido con dos salvedades: la socialización, más fácil de producirse en un centro educativo donde conviven un grupo de niños, y las fases de experienciación y preaprendizajes instrumentales que requieren una intencionalidad y sistematismo propios de personas capacitadas en este menester. Las tres fases de la etapa preescolar aludidas en el párrafo anterior permiten una diferenciación interna de la etapa que a nivel de centro educativo correspondería a lo que entendemos por guardería —o en más afortunada denominación: hogar infantil, jardín de infantes y parvulario. La clasificación propuesta no tiene relación estricta con las fases; en los hogares infantiles el acento recae en las vivencias con una pequeña incidencia de la experienciación de los aprendizajes en orden a lo cultural; en el jardín persisten las características vivenciales combinadas con una mayor experienciación. En el parvulario se dan las dos primeras con el inicio de algunos aprendizajes instrumentales. Lo más radicalmente propio de la etapa preescolar son, pues, las dos primeras fases, entendiéndola tercera como posible y fruto, caso de darse, de la aptitud del sujeto para abordar esos aprendizajes. Incluir lectura y escritura es consecuencia de la lógica de la disparidad en los ritmos de maduración, y si bien las dos primeras fases se dan inevitablemente, esta última puede producirse sólo de forma eventual.

Distinguimos así dos formas de aprendizaje: el producido por el contacto con la realidad circundante a través de la actividad psicomotora y cuya manifestación más noble es el juego espontáneo, y el ocasionado por la actuación intencional y sistemática del docente. Para Liliane Lurçat⁶ el primero corresponde a lo que son *actividades de desarrollo* y

⁶ LURÇAT, L., *El parvulario ¿una escuela diferente?*, Reforma de la escuela, Barcelona, 1979, pp. 138-139.

el segundo a lo que llama *preparación de los aprendizajes*, debiéndose entender esta preparación como actividades cuyos contenidos están directamente relacionados con el área gráfica, lectora y matemática. Kamii y Devries, desde la óptica piagetiana y en el contexto de una acerada crítica a la escuela tradicional, diferencian estos aprendizajes de los que resultan de alcanzar *objetivos de desarrollo* y de lograr *objetivos para el éxito escolar*⁷.

Esta dicotomía es diferenciadora de la etapa preescolar, aunque podemos encontrarla también en la escuela básica pero con una relevancia menor. En la preparación para los aprendizajes escolares confluyen los cuatro componentes esenciales de la ciencia didáctica, es decir, existe la «actividad docente-discente con los métodos adecuados y referida a una materia determinada». Se trata de toda situación que comporte la puesta en juego de destrezas y capacidades adquiridas previamente y que conlleva además la madurez suficiente con respecto al logro de determinado aprendizaje perteneciente al mundo cultural o científico, existiendo en el docente sistema e intención.

¿Qué ocurre en relación con el desarrollo? ¿Es posible identificar los componentes que caracterizan lo didáctico? Parece que la madurez no puede enseñarse, no es materia susceptible de ser objeto de instrucción. Más aún: la madurez es requisito sustancial de la situación discente, conforma a éste como tal, máxime en una etapa en la que no es posible suponer instrucción previa. En ese sentido no es posible una didáctica del desarrollo. Kamii y Devries ponen de manifiesto este punto al decir que es una falsa aplicación de la teoría de Piaget el enseñar las pruebas piagetianas o el llevar a los niños al estadio de las operaciones concretas:

Una cosa son los estadios que las pruebas de Piaget revelan y otra el proceso subyacente al comportamiento revelado por las pruebas. A pesar de que queremos, evidentemente, que los niños lleguen a las operaciones formales, y que los niños deben incidentalmente pasar por las operaciones concretas, no podemos tomar el comportamiento revelado por las pruebas como objetivo⁸.

No obstante reconocemos en este proceso de desarrollo elementos del proceso didáctico. En la línea del desarrollo, el educador puede y debe actuar intencional y sistemáticamente respecto a los elementos del medio que en interacción con el niño proporcionan las vivencias y experiencias que configuran la maduración. Igualmente, el educador

⁷ KAMII, C.-DEVRIES, R., *La teoría de Piaget y la educación Preescolar*, Arce, San Sebastián, 1977, p. 55.

⁸ KAMII, C.-DEVRIES, R., *op. cit.*, p. 52.

puede adoptar un papel orientador y motivador de las experiencias, característica que lo es también del docente. Existen, de igual modo, ciertas técnicas encaminadas a fomentar o corregir el desarrollo y que son conocidas como técnicas de estimulación precoz; a pesar de estas similitudes es imposible identificar en este proceso de desarrollo el objeto material de la didáctica —la instrucción. A pesar de ello lo que acontece en el desarrollo afecta a la didáctica, máxime en la etapa preescolar, donde se producen gran cantidad de procesos madurativos en relación con sólo algunos instructivos. La acción del educador, y su preocupación, debe dirigirse hacia ambos y es lícita y útil la utilización de tácticas prestadas de la didáctica aplicándolas a facilitar los procesos preinstructivos⁹.

EL EDUCADOR PREESCOLAR

Conocemos la importancia del medio en la maduración de aptitudes. El desarrollo psicomotor es la clave de este proceso de construcción del conocimiento. El papel del educador preescolar consiste en asumir tres funciones básicas. En primer lugar, *incitar* a la exploración y manipulación del entorno *facilitando* la posibilidad de vivencias acordes con el nivel de desarrollo del niño. La incitación se fundamentará en la ley general de la actividad e interés. La facilitación radica en dispensar un entorno estimulante rico en posibilidades y ajustado a las características específicas de la actividad infantil. Las funciones incitadoras y facilitadoras precisan de una gran flexibilidad y ductilidad por parte del educador para acomodarse a los rápidos cambios que experimenta el niño. Es importante, así mismo, contextualizar esta función en el ámbito del juego espontáneo.

Una segunda función consiste en establecer las líneas correctas e incorrectas en el desarrollo del niño, así como prever los ritmos de avance en función de su *tempo* personal. Esta función es complementaria de la primera y refuerza su sentido dándole intencionalidad y sistematismo.

La tercera va dirigida al terreno propiamente didáctico y es fruto de las dos anteriores; consiste —una vez facilitada la maduración y establecido el momento madurativo predispositivo o emergente de determinada aptitud— en establecer la relación docente-disciente con los métodos adecuados. Es necesario resaltar, una vez más, la poca homogeneidad

⁹ No sería adecuado llamar a estos procesos predidácticos; ese término debe reservarse para designar la etapa histórica prenatal o espontánea de la didáctica en el sentido en que lo hace FERNÁNDEZ HUERTA, «Acepciones y divisiones de la didáctica», *Enciclopedia Didáctica*, Labor, Barcelona, 1973, Tomo 1.

de los grupos en cuanto al desarrollo se refiere; esta situación incide en el planteamiento grupal de la instrucción. La agrupación por edades en intervalos de un año agrava esta situación, siendo éste un criterio que merece urgente revisión y que plantea la necesidad de la individualización.

Señalaba al principio el peligro que supone trasladar alegremente modelos escolares a la educación preescolar. Inevitablemente el hecho de que aparentemente el jardín de infancia y el parvulario se configuren bajo relaciones similares permite que sean propensos a esa transposición mecánica. Los educadores contribuyen a veces a esa confusión. Hay que insistir una vez más en las características específicas del niño preescolar, que le hacen acreedor de planteamientos educativos radicalmente diferenciados y mucho más dinámicos que los propiamente escolares. El niño preescolar reclama esa revisión no solamente de lo que se espera a nivel de los agentes educadores, sino también en lo referente al ambiente que es el campo de sus experiencias. El educador preescolar ha de plantearse la necesidad de diseñar entornos propicios al desarrollo, y por tanto favorables a la emergencia madurativa que con su aparición permite la instrucción.

RESUMEN

La Educación Preescolar ha suscitado un progresivo interés en los ámbitos pedagógicos a causa, sin duda, de su rápida generalización e implantación en la mayoría de países. Sucede, sin embargo, que la presión de la demanda ha supuesto a menudo la transposición mecánica de modelos escolares a la esfera preescolar, convirtiendo esta etapa en un apéndice de la educación básica. Conviene una delimitación de competencias que clarifique funciones y establezca los límites de una respecto a la otra, observando, por supuesto, la necesaria coordinación entre ambas etapas.

En el terreno didáctico aparecen disparidades que permiten hablar de una didáctica diferencial de la etapa preescolar. Esta didáctica tiene sin embargo unos condicionantes característicos que, si bien continúan existiendo en la enseñanza básica, son aquí de mayor importancia si cabe. Las características grupales en la etapa preescolar vienen marcadas

por la poca homogeneidad de los sujetos en cuanto a su maduración, requisito éste indispensable para abordar la enseñanza de los rudimentos lectores, escribanos y numéricos. La maduración es, pues, tema central, pero en sí, no es objeto de enseñanza, es pre-requisito para que ésta pueda darse. La emergencia de aptitudes a lo largo de la etapa preescolar caracteriza la actuación docente cuya misión será facilitar, esperar y, en su momento, enseñar. La mayor parte de los logros que alcanza el niño a lo largo de esta etapa son susceptibles de ser adquiridos en el ámbito familiar, por medio de una educación espontánea, no intencional ni sistemática, sin la actuación de un docente que se erija como tal. Los procesos de discriminación sensorial y motora se adquieren independientemente del contexto cultural; son comunes a todos los países, a toda la especie. Cabe, pues, una única alternativa: la utilización de tácticas didácticas encaminadas a la experienciación, a la vivencia de situaciones, ambientes y entornos que faciliten estos procesos madurativos abandonando las tentaciones de instrucción —en el sentido de transmisión de contenidos culturales— hasta la emergencia de la aptitud o aptitudes que conforman la posibilidad de aprenderlos.

La etapa Preescolar se caracteriza, pues, por la intervención del educador en el ambiente, potenciando su riqueza y favoreciendo las experiencias del niño, siempre dentro del campo de sus intereses. Distinguiamos, pues, tres grandes momentos en este período preescolar: el aprendizaje, en interacción con el ambiente y por medio de la vivencia, de los rudimentos psicomotores, la experienciación de estos aprendizajes en orden a su posterior utilización en la adquisición de contenidos específicamente culturales, y los inicios de aprendizaje instrumental dentro de los ámbitos de escritura, lectura y matemáticas.

ABSTRACT

Pre-school Education has awakened a progressive interest in the pedagogical field, undoubtedly, due to its rapid generalisation and implantation in many countries. However, it results that the pressure of the demand has often supposed the mechanical transposition of the school models in the pre-school circle, converting this stage as an appendix of the basic education. A competence limit is necessary to clarify the func-

tions and establish the limits of one with respect to the other, observing of course, the necessary coordination between both stages.

In the didactic field, there are disparities which allow to speak of a differential didactics in the pre-school stage. This didactics however, has some conditioning characteristics which, although continue to exist in the basic education, are of great importance. The group characteristics in the pre-school stage are marked by the little homogeneity in the children as far as maturity is concerned; an indispensable requisite so that teaching should tackle with rudiment readers, writers and mathematicians. Maturity, therefore, is the central theme, but not in itself the aim of teaching; the former is a pre-requisite so that the latter could take place. The emergence of aptitudes during the pre-school stage characterize the teaching attitude, the mission of which, will be to facilitate, wait and, in the given moment, to teach. The greater part of success which the child reaches during this stage are mostly to be acquired in the family circle, by means of a spontaneous education, non intentional non systematic, without the intervention of a person who acts as a teacher. The processes of sensorial and motor discrimination are acquired independently of the cultural context; they are alike in all countries. There is, therefore, only a unique alternative: the employment of didactic techniques directed to experiencing, living situations, circumstances and environment which furnish these maturity processes leaving behind the temptations of instruction—in the sense of transmitting cultural contents—until the emergence of the aptitude or aptitudes which conform the possibility to learn them.

The pre-school stage is characterized therefore by the intervention of the educator in the environment, potentiating its richness and favoring the experiences of the child, always within his field of interest. We differentiate therefore three great moments in this pre-school period: the learning process in interaction with the environment and by means of experiencing the rudiments psychomotors; the experiencing of these learnings in order to apply them later on in acquisition of specific cultural contents and the beginnings of the instrumental learning within the written, read and mathematical.

