

## El Programa de educación preescolar 2004: una nueva visión sobre las matemáticas en el jardín de niños<sup>18</sup>

Irma Fuenlabrada<sup>19</sup>

### Algunos cambios necesarios en las prácticas educativas

En el discurso podemos afirmar —y no creo que abiertamente un maestro se pronuncie en contra— que hay que respetar al niño, que es un ser pensante; pero si no lo dejan hablar o cada vez que opina le dicen que está equivocado o no lo toman en cuenta y mejor le dan la palabra al compañerito que está diciendo lo que el maestro quiere escuchar, en los hechos el maestro no es consecuente con el discurso. El mensaje que recibe el niño es otro... Siempre hay niños en la escuela que hablan poco porque, efectivamente, no les gusta hablar mucho o porque las dos, tres, veces que lo intentaron la maestra no los tomó en cuenta. O inclusive, les dijo muy directamente: “eso está mal”. O les preguntó —con un gesto desaprobatorio— “¿cuatro?” “¿estás seguro?” Ante estas reacciones el niño piensa: “no, pues parece que no... no puedo expresar (en la escuela) todo lo que a mí se me ocurre pensar”. Lo que los niños aprenden en cuanto a los contenidos disciplinarios y lo que piensan acerca del aprendizaje, qué significa aprender y para qué se aprende, *depende de la manera como la maestra lleve a cabo la enseñanza y de su actitud frente al grupo en general y frente a cada niño en particular.*

Otro ejemplo en este mismo sentido, es la necesidad que tiene el maestro de “dirigir la orquesta”... Plantea una cosa e, inmediatamente después, expresa cómo quiere que el niño le responda. ¡Eso es terrible! Lo que tenemos que lograr es que las educadoras se animen a plantear situaciones (actividades, problemas) y dejen que los niños encuentren la manera de

---

<sup>18</sup> En *Cero en Conducta*, año XX, número 51, abril, pp. 68-74.

<sup>19</sup> Profesora e investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

resolverlas. Elegir, diseñar y proponer una situación es responsabilidad de las educadoras, pero cómo realizarlas, cómo resolverlas, es responsabilidad de los niños, es así como se comprometen con el aprendizaje, es así como adquieren conocimiento. ¿Qué posibilidades tiene de responder, pensará la maestra, si todavía “no les he enseñado”? Las únicas posibilidades que tienen los chiquitos es echar mano de su conocimiento y sus experiencias, ¿cuáles? con las que cuentan en ese momento, las ponen en juego porque han sido retados intelectualmente. Cuando están en el proceso de aprender un concepto en particular, lo que hacen para resolver —efectivamente— no corresponde de manera franca con lo que su maestra “esperaría”... pero resuelven. En el proceso se percatan de si van por buen o mal camino, es decir, empiezan a tener control sobre su conocimiento.

Desde esta perspectiva, independientemente del éxito o no en la tarea resuelta por los niños, en los hechos lo que se le está diciendo es que es un sujeto pensante y lo que se le pide es que muestre todo lo que es capaz de hacer. Entonces, lo que persiguen los nuevos planteamientos para el preescolar es ahondar en el niño la valoración de su propia capacidad: yo puedo pensar, puedo resolver el problema, también puedo darme cuenta que no lo resolví, que otros resolvieron de mejor manera o de maneras más económicas o más sencillas. Esta percepción de sus propias capacidades, sin duda, fortalece la autoestima al mismo tiempo que propicia aprendizaje...

Ahora bien, dejar que los niños resuelvan un problema como ellos quieran no quiere decir que la maestra no intervenga. Ciertamente, hay una parte del proceso en donde la maestra toma una cierta distancia y deja que los niños actúen solos para ver qué es lo que hacen, cómo lo hacen, cómo resuelven. La intervención de la maestra no consiste en resolverle el problema al niño sino, justamente, en ayudarlo a resolverlo; después, desde luego que ella tiene que hacer una especie de síntesis de lo que está pasando: “Juanito lo hizo así”, “los otros así”, y “a ver, Miguel, cuéntanos que fue lo que tú hiciste”. Pero también hay momentos en que la maestra debe ayudar efectivamente a que los niños superen las dificultades que enfrentan, cuando estas dificultades se convierten en un obstáculo para su aprendizaje y no pueden superarlas por sí mismos. Por ejemplo, si los niños están armando un rompecabezas y hay un niño desesperado porque no encuentra la manera de armarlo, la educadora puede ayudarlo; incluso, puede colocarle dos o tres piezas para que él se entusiasme y siga. Igualmente, si un niño pregunta: “¿cómo se escribe el cinco?”, habrá que mostrarle como se escribe el cinco, ¡por algo quiere saberlo!

La educadora tiene que hacer muchas cosas; no se trata de que solamente observe y sea “facilitadora”<sup>20</sup>. El hecho de que la educadora intervenga en estos casos no le quita absolutamente nada al proceso de aprendizaje del niño.

---

<sup>20</sup> De hecho hay literatura en la que se analiza la equivocada interpretación de los enfoques constructivistas, en la que se supone que el maestro es solamente “facilitador” y observador.

## ¿Un trabajo “bien hecho”?

Muchas educadoras tienen una preocupación porque “el producto” del trabajo de los niños esté muy bien hecho y limpiecito, para mostrárselo a los padres. Cuando veo trabajos de los chiquitos donde recortan, pegan o colorean, nada más de verlo sé si lo hizo la educadora o el niño; los de los niños son bastante “desastrosos”, se nota cuando una producción es del niño y cuando es de la educadora. No sé por qué la educadora, por ejemplo, si el niño está pegando mal algo (ponen el pegamento “por el frente”) tiende a arreglárselo o a llevarle la manita para que lo pegue bien en caso de que lo esté colocando chueco, sin darle oportunidad de que él se dé cuenta de lo que ha hecho mal y tenga posibilidad de corregirlo. Lo que importa, en este caso, es que el niño aprenda a recortar, a pegar o a iluminar ¿o no?

En matemáticas lo que importa es que el niño aprenda. ¿De qué sirve que los numeritos estén bien hechos si la maestra le llevó la mano y además les hizo hacer sin sentido la plana del tres? Con este tipo de *ayuda* lo que se logra es que los padres vean que el trabajo de los niños está bien hecho y lo trabajadora o *bien hechecita* que es la educadora, pero los niños no aprenden o aprenden muy poco... Ciertamente, el trabajo que se propone en el programa es más complejo que el que se hacía antes. No me cabe la menor duda, es mucho más fácil alinear a *todo mundo*: “todos escriban el tres y yo lo reviso...”. Y si alguien lo hace mal, le digo que borre y lo haga de nuevo. Es más complejo lograr que aparezca el tres en una situación en la que tenga sentido que aparezca. La parte más difícil en esta propuesta quizá sea que la educadora sepa cuándo *no intervenir*, porque por costumbre interviene en cada momento, eso es lo que sabe hacer.

## El trabajo en equipo

Hay otras cosas que los niños tienen que aprender, como trabajar en equipo o trabajar con material. Trabajar en equipo es una manera de organizar al grupo que tiene que ver con los procesos de socialización del conocimiento que también propician aprendizajes. Los maestros se resisten mucho a trabajar en equipo porque sienten que van a perder la disciplina del grupo. Esa es otra creencia: “hay que tener al grupo muy organizadito, sin hacer mucho ruido, para que aprendan”. Claro, una cosa es que estén haciendo demasiado escándalo y otra cosa es que estén conversando entre ellos sobre una cosa que les interesa y que necesitan más o menos ponerse de acuerdo para ver cómo van a hacer para solucionarlo.

La educadora, en general, admite un poco más el desorden que los maestros de la primaria, pero hay muchas que no lo admiten. En una conferencia me preguntaban: ¿no le parece que la aspiración de trabajo en equipo y en parejas es mucho para el preescolar, puesto que los niños de preescolar son muy chiquitos? Yo les decía que esa pregunta me hacía pensar en un

pequeñín de 9 o 10 meses que intentara pararse para empezar a caminar y la madre le dijera: “no, no, no, estás muy chiquito... hasta como al año tres meses te toca caminar”. El niño al año y dos o tres meses aprende a caminar porque lo intentó desde más pequeño; desde luego que en muchos de sus intentos no le salió bien, pero son justamente esos intentos los que hacen posible que empiece a caminar. “Están muy chiquitos, ¡cómo van a empezar a trabajar en equipo!” Entonces ¿cuándo van a empezar a trabajar en equipo? Obviamente no se espera un trabajo en equipo excelente y organizadísimo, pero ahí está el trabajo de la educadora: hacer que efectivamente empiecen a trabajar en equipo, aprendan a compartir una actividad, a esperar su turno porque no son los únicos, y la educadora tiene que atenderlos a todos.

Es cierto que los pequeños son muy egocéntricos, ¿pero acaso no es igualmente cierto que esta actitud cambia en el preescolar? Muchas madres de familia no se imaginan cómo le hace una educadora para organizar a treinta o veinticinco chiquitos, cuando ella no puede organizar al propio. Las reglas en la casa y en la escuela son totalmente distintas y el niño ¡aprende porque aprende! Y en buen plan. ¿Cómo las aprende? Porque la educadora insiste en implantar ciertos tipos de reglas de orden en el salón: “levanten la manita”, “no estés aventando al compañerito”, “éste es para los dos y los dos tienen que jugar con este”.

¿Cómo aprenden los niños a esperar su turno? ¿A cumplir con las reglas? Pues en los juegos. Sus propios compañeros no los dejan hacer lo que quieran: o cumplen con las reglas o no juegan. Los niños pequeños pueden trabajar en equipos o en parejas; al principio no es fácil, pero tienen que aprender a trabajar de esta manera desde pequeños.

En un trabajo de tesis de una de mis alumnas, observamos que los niños aprendieron a trabajar en equipo. ¿Qué es lo que lo hizo posible? Que la educadora —una persona muy sistemática y “equitativa”— cuando hacía que los niños trabajaran en equipo, cada vez le pedía a un integrante distinto que mostrara lo que había hecho su equipo. Así, al paso del tiempo los niños entendieron que en algún momento les iba a tocar a todos porque la maestra tenía especial cuidado de que así sucediera, no se centraba en uno solo o en algunos. Una de las razones por las que los niños se resisten a trabajar en equipo es desde luego, porque están aprendiendo de qué se trata, pero si su maestra solamente toma en cuenta a un integrante los niños se desesperan; trabajar en equipo no es un recurso para interactuar con seis en lugar de con veinticuatro, es necesario que la educadora le dé oportunidad a todos.

La educadora del estudio, de ese trabajo de tesis, también procedía así cuando trabajaba actividades grupales. Todos esperaban porque sabían que les iba a llegar su turno. Esas son las reglas que instaló. Los niños perciben más claramente los hechos que las palabras; a las madres también les pasa lo mismo que a algunas educadoras: cuando le dicen al niño “espérame porque voy a hacer x, después hacemos lo que tú quieres” y luego le cumple, el niño aprende a esperar; pero si uno le dice “espérate” y luego no le cumple ¡claro que no le cree! Entonces el niño recurre a una rabieta desde el principio, ya ni siquiera se espera a ver si ahora

le van a cumplir, porque lo que quiere es que le hagan caso, que lo respeten, que se cumplan los acuerdos.

## **El uso de materiales**

Uno tiene que pensar para qué tipo de actividad va a utilizar el material y dárselo a los niños para que lo usen como consideren conveniente en la actividad que se les ha planteado. El material solamente sirve para apoyar el razonamiento de los niños. Si la educadora empieza a dar instrucciones para manipular el material, a decir cómo quiere que los niños trabajen con el material, pues ya no sirve para nada; en este caso, el material quizá está apoyando el razonamiento de la educadora pero no el de los niños.

El material tiene que ser atractivo, pero debe servir muchas veces, es algo que tiene valor didáctico, debe apoyar muchos procesos de aprendizaje y por eso se hace el esfuerzo de hacerlo o pedírselo a los padres. Ese es otro de los líos que se traen las educadoras: hacen unos materiales bellísimos, terriblemente elaborados y a veces hasta costosos y los usan ¡una vez! En la primaria sucede algo similar: por ejemplo, con el tangram los maestros piden a los niños que lo peguen en el cuaderno: lo usan una vez... ¡y ya nunca más el niño vuelve a trabajar con el tangram! No es una actividad de recorta y pega, el tangram es un tipo de rompecabezas para ser usado, al menos todo el año escolar.

Otra cosa importante es instalar la regla de que, después de que los niños trabajen con un material —por rigurosos turnos— un miembro del equipo lo acomoda en el lugar donde debe estar colocado, al otro día otro miembro del equipo levanta su material y lo guarda. No lo tiene que levantar la educadora, lo tienen que levantar los niños, esto también es formativo para ellos.

## **A modo de conclusión**

Para llevar a la práctica el programa creo que la primera cuestión es que, efectivamente, las educadoras estén dispuestas a entender esta propuesta y a hacer lo necesario para aprender; esto no quiere decir que la comprensión del programa sea una responsabilidad exclusiva de ellas, también es responsabilidad de las autoridades. Es necesario apoyarlas con conferencias, con artículos, con propuestas didácticas, etcétera, para desarrollar estos contenidos.

Pero si la educadora no está dispuesta a modificar su rutina, en la cual las actividades centrales de los niños son pegar, recortar y colorear —que no digo que las dejen de hacer porque también eso es importante— para darle un espacio al trabajo con los contenidos que plantea el programa, si no asume esa responsabilidad, no habrá manera de que los nuevos contenidos entren al *jardín de niños*. En cambio, si se involucra con la propuesta, pide informa-

ción (y las autoridades a las que les corresponda se la proporcionan), si comienza a trabajar con los niños de otra manera, empezará a ver que los niños son realmente capaces de hacer y aprender muchísimas más cosas de las que ella suponía.

El programa, insisto, está muy bien armado, es un buen referente para hacer un trabajo de mucha calidad en la educación preescolar; las sugerencias didácticas que incluye son muy generales, pero tampoco ese es el espacio para detallar situaciones didácticas que, como ya hemos visto, pueden ser muy variadas.

Tanto en los contenidos como en el enfoque metodológico hay una articulación y continuidad clara entre la educación preescolar y la primaria. Lo que pueda pasar realmente en el *jardín de niños* o lo que esté sucediendo en la escuela primaria depende de muchos otros factores, no sólo del planteamiento curricular ni del enfoque metodológico propuesto.