

C.

Como aprenden los niños



XV. ADEMÁS DEL HOGAR, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

CALIFICACIONES y ENTREVISTAS

CUANDO un niño parte a la escuela, va solo. Su vida escolar es ahora una existencia por separado y, tradicionalmente, hay un contacto mínimo entre sus padres y sus maestros. Los padres deseosos de saber cómo van sus hijos, se han visto reducidos al estéril "¿Qué hiciste hoy en el colegio?", que suele producir respuestas vagas y poco satisfactorias. Cuando los padres eran llamados a la escuela, era porque había problemas. El niño se portaba mal no aprendía. Si los padres no eran llamados, podía suponerse que todo iba bien. Cuando la boleta de calificaciones llegaba, era una confirmación o una decepción, y se hacía que el niño se sintiera orgulloso o avergonzado.

Hemos llegado a reconocer que un grupo de calificaciones numéricas o con letras no nos indica bastante. Las puntuaciones del CI y los resultados de las pruebas nos indican poco de la motivación del niño, de sus actitudes hacia el éxito y el fracaso, de los criterios impuestos o repudiados por ellos mismos, de sus sentimientos hacia la autoridad, la competencia, la posición y la condición entre sus compañeros, de sus intereses particulares, de su resistencia al aprendizaje, de sus temores. Sin embargo, todo influye en su aprendizaje. A menudo, son más importantes que su nivel de calificaciones o sus puntuaciones en las pruebas, aun cuando el interés se concentra en el proceso académico. Los informes limitados a las calificaciones producen el efecto de colocar a la escuela en la posición de árbitro infalible entre lo correcto y lo erróneo, lo que delega a los padres toda la responsabilidad de hacer algo con el niño "descarriado". Las calificaciones y las puntuaciones deben dar lugar a entrevistas, o por lo menos complementarse con éstas, para evaluar el progreso del niño en la escuela y en el hogar, con mayor profundidad de lo que solamente lo permiten calificaciones y puntuaciones.

Las entrevistas, en su sentido educativo más verdadero y valioso para el niño, se elaboran con base en una serie de premisas implícitas: que el hogar y la escuela comparten la mayor parte del tiempo de crianza de un niño; que tanto el hogar como la escuela están profundamente obligados con él; que cada cual a su manera única lo afecta. En este grupo de premisas puede basarse la participación continua en las perspectivas que unifican para el niño las experiencias positivas que se le ofrecen en ambos lugares. Las entrevistas con este objeto deben iniciarse antes de que haya algún indicio de problema. Existen como cosa común para todos los padres y dejan abierto el camino para un intercambio continuo de interés mutuo que, en caso de problemas, permitirá que el hogar y la escuela aborden juntos las causas, sin culpa o recriminación de ningún lado. Cuando existe esta relación, los padres comprenden mejor los objetivos de la escuela, y ésta entiende mejor a los niños, lo que da lugar a la posibilidad de compartir el análisis de un cambio, si llegara a ser necesario. Cuando no existe la reciprocidad, y la escuela no reconoce su responsabilidad de iniciar dichas relaciones, los padres deben hacerlo por el mejor interés de sus hijos.

Al desarrollar las relaciones de colaboración, tan esenciales para los niños, tanto padres como maestros se enfrentan a la tarea de definir sus responsabilidades directas ante la educación y el bienestar de los niños. Ambos deben reconocer también los sentimientos con los que se abordan el uno al otro; sentimientos que a menudo eclipsan su común interés.

Los padres no ceden a sus hijos a extraños sin mayor trámite. Esperan con incertidumbre una expresión de comprensión e interés en sus hijos, tan genuina como la de ellos. Están sujetos a sentimientos ambivalentes de confianza y de competitividad hacia el maestro al que su hijo quiere, y a sentimientos de resentimiento e ira cuando el niño sufre en sus manos. Tienen grandes expectativas para sus hijos y se esfuerzan por soportar los fracasos de éstos. Los padres hacen una enorme inversión en sus hijos y desean para ellos lo mejor de todo.

Al mismo tiempo, los padres también son ex alumnos. Todos los sentimientos que tuvieron hacia la escuela y los profesores pueden influir sobre su percepción de la escuela y de los maestros de sus hijos. Algunos tienen tanto miedo como sus hijos a

los profesores. Otros mantienen asustado al maestro. Otros más son cínicos y consideran que los maestros son oportunistas, perezosos, maleducados o indiferentes. Algunos se consideran tan buenos, o mejores, que los maestros, y otros les agradecen ser amables y útiles, o firmes y claros.

¿Y los maestros? Cada grupo de jóvenes maestros que se gradúa teme a los padres. Están seguros de no saberse todas las respuestas. Les preocupa que los padres los encuentren inadecuados, de no poder contener a los padres agresivos, de ser considerados ellos mismos como niños. Pero, a medida que adquieren seguridad en la enseñanza, muchos llegan a poder brindar confianza, ayuda e instrucción con toda su capacidad.

Entre las mujeres que vuelven a la docencia después de años dedicadas a ser madres, a menudo hay un reconocimiento pasivo de la manera en que los padres dependen de las evaluaciones que los maestros hacen de sus hijos. Pero hay maestros de mayor edad que aún conservan algunas de sus primeras sensaciones de temor y que reaccionan a la defensiva ante los padres. Por desgracia, en el actual clima de crítica de las escuelas, todos los maestros se han puesto a la defensiva. Llevan a cuestas todos los males de la sociedad, además del peso de la culpa por los antecedentes históricos de la práctica educativa que alguna vez fueron asumidos por toda la comunidad. Sin embargo, al igual que los padres, son ciudadanos de un país en transición; también padecen "al sistema" y asimismo les preocupa el futuro. Cualquier satisfacción que logran en su vida laboral depende por completo del triunfo de los niños, y cuando esto se cuestiona, o no lo logran, se sienten frustrados e inseguros. Es rara la escuela que se preocupa por los sentimientos de los maestros respecto a ellos mismos y a su trabajo, y sería muy optimista creer que puedan interesarse en los sentimientos de los padres y de los niños cuando ellos mismos no reciben la misma consideración por parte de los administradores y de la comunidad.

Sin embargo, ninguna escuela puede trabajar bien con los niños si padres y maestros no actúan de común acuerdo en pro de sus mejores intereses. Los padres tienen el derecho a comprender lo que sucede con sus hijos en la escuela, y los maestros tienen la responsabilidad de compartir esa información sin

prejuicios. Por la misma razón, los maestros pueden hacer mejores planes para un niño cuanto más sepan de él, lo que a veces significa conocer los factores que lo afectan en su hogar. Aun cuando ambos aprueban la misma filosofía y práctica, es posible que no sea fácil para padres y maestros llegar a un acuerdo común. Los padres y el maestro pueden tener el mismo nivel de madurez o uno diferente; pueden o no ser igualmente competentes en el rendimiento de sus respectivas tareas enfocadas al niño. Cualquiera de ellos puede estar enfrentándose a problemas personales. Cualquiera puede ser apocado, tímido, insolente, engreído o ansioso. Sin embargo deben comunicarse, porque comparten al mismo niño.

Dicha comunicación, que sólo puede ser en interés del niño, no es posible sin confianza mutua entre padres y maestro. Si al menos cada quien puede aceptar las esperanzas que el otro tiene cifradas en el niño, entonces sus diferencias, si las hay, no tendrán tanta importancia. Sólo cuando un maestro o uno de los padres es insolente y el otro no, o cuando ambos son tercamente egocéntricos y defensivos, no es posible encontrar un terreno común. Parte de la preparación profesional del maestro (lo que no es en ese momento) debe consistir en comprender la naturaleza de esta relación.

Las entrevistas entre padres y maestro deben ser asequibles, abiertas y tan frecuentes como cualquiera de ellos lo considere necesario. Los padres han de poder visitar con toda libertad la escuela de sus hijos, aunque, cuando lo hagan, respetarán la responsabilidad del maestro hacia el niño y no distraerán su atención. A su vez, es necesario que los maestros reconozcan que el compromiso de los padres con su hijo va más allá en el tiempo y en la intensidad que el de ellos y que no tienen por qué sentirse amenazados por dichas visitas. Los padres desean ver a su hijo en una situación externa al hogar; observar sus altas y bajas en el proceso de aprendizaje como las percibe el maestro, para ser más capaces de guiar a sus hijos en casa. Si la escuela es reconocida por ambos, padres y maestro, como una situación *de trabajo*, ninguno esperará que se le brinde compañía todo el tiempo, y se podrá evaluar mejor lo que sucede con los niños.

Muchas escuelas a lo largo de Estados Unidos de América trabajan bien con los padres. Es más difícil en las escuelas de

las grandes ciudades, donde la estructura burocrática en pro-porción al tamaño retarda todo tipo de relación interpersonal. Pero no es imposible, y lo que al final permite que funcione el intercambio padres-colegio es el hecho de que tanto padres como maestros se sientan cómodos de tener un aliado con quien com-partir la responsabilidad del niño con el que ambos están com-prometidos.

LOS PADRES Y EL SECTOR PÚBLICO

La relación individual entre los padres y los maestros de sus hijos puede darse en cualquier tipo de escuela, pública o privada, tradicional o moderna. Pero, en tanto que las entrevistas ponen a los padres en contacto con las experiencias escolares individuales de sus hijos, no les dan los medios de influir en la política y la práctica escolares generales, si llegara a darse el caso de que sintieran que deben hacerlo.

Los padres desean y deben tener influencia en las escuelas, misma que determine cómo y qué aprenderán sus hijos. Cuando tienen los medios de pagar una escuela privada, suelen seleccionar aquella que está de acuerdo con sus propias opiniones y aspiraciones, una cuyo personal comparte conceptos y ofrece teóricamente una unidad en torno a objetivos comunes. En estos días de transición, muchas escuelas privadas modifican lo mismo que sostuvieron por mucho tiempo, y entonces los padres deben cambiar de escuela o no, según lo decidan. Cuando los padres optan por crear sus propias escuelas, buscan padres y maestros de su misma mentalidad, y pasan por el proceso normal de descubrirse unos a otros más a fondo. Esto conduce, ya sea a una fuerte identificación de grupo en torno a la nueva escuela, o a una desilusión y una escuela frustrada. En ambos tipos de selección, el espejismo de la elección está presente, aunque la política escolar como la aplica el personal docente no satisfaga en ningún caso la concepción de cada padre de lo que debería ser íntegramente la política.

Siempre ha habido escuelas privadas e independientes, y debe seguir habiéndolas. Pero ya no son un oasis para el niño hasta ahora favorecido. El crimen, la violencia, la enajenación, el desaliento y el cinismo existen en todas partes, y ningún niño

está a salvo de ellos. Al respecto, quizá pueda aprenderse una lección del error que cometieron los padres de clase media al no prestar atención al dolor de los padres de las barriadas, quienes lloraron en silencio durante años mientras sus hijos eran destruidos por las drogas. El vendedor de drogas está en el patio de recreo del niño de clase media, y entonces, por fin, la alarma está sonando. Habría sido más prudente interesarse en el bienestar de todos los niños, como medida de protección al niño como individuo. La mayoría de los niños se encuentran en nuestras escuelas públicas. Si no hacemos de ellas lugares seguros, sanos y felices para todos, es probable que el puñado que de momento ha sido protegido de las desigualdades, al final no lo haya sido. Los niños de las escuelas cuidadosamente seleccionadas ya han sido asaltados por dinero, o abordados para ofrecerles drogas, por

niños de su propia escuela o de otras.

La salud de la nación depende del vigor de sus instituciones públicas, y las escuelas públicas sobre todo son las que deben ponerse a la altura de los desafíos contemporáneos. Ése es el tipo de realidad a la que nos enfrentamos hoy; por tanto, todos los padres deben encarar la tarea de transformar las escuelas públicas en lugares en donde los niños puedan formarse y aprender bien. Es una lástima que las invitaciones a una elección completamente individual de la escuela que produciría la fragmentación de las escuelas públicas convenza tanto a las ambiciones (que distan mucho de ser idealistas) de quienes reducen el presupuesto, cuando el romanticismo y el cinismo se encuentran en un terreno común. Pero, a pesar de las críticas y de los ataques contra las escuelas, es poco probable que el país en conjunto abandone su lealtad a la educación pública y gratuita como institución de un ideal democrático. Cuando las escuelas públicas funcionan, actúan para reunir niños de todas las clases, razas y religiones al amparo de principios democráticos comúnmente aceptados. El hecho de que no siempre funcionen es un reflejo de las metas y prioridades sociales no reconocidas pero ciertas, a pesar de su aparente acuerdo con el bienestar común y los principios democráticos. Sin embargo, éstos son los hechos fundamentales que deberían unir a padres y maestros en una lucha común.

Mientras los padres de niños de las escuelas públicas de algunas comunidades han intentado llevar a cabo un cambio en sus situaciones locales, en general no han sido bastante conscientes de su fuerza para superar la estructura burocrática que reprime la participación de los maestros, así como la suya propia, en la elaboración de las medidas políticas. Sin embargo, padres y maestros son los dos grupos más directamente afectados. La época exige una alianza de padres y maestros para equilibrar la toma de decisiones de las autoridades encargadas de las oficinas en las escuelas públicas, que por lo general están muy lejos de los niños. No menos importante es la batalla para modificar la escasa propiedad del financiamiento a las escuelas en la planificación realizada por los cuerpos legislativos que controlan los fondos públicos. El estado de salud y moralidad de cualquier nación puede estimarse por el trato a sus niños, y Estados Unidos de América, como nación rica, les ha dado un trato mezquino. Los padres deben dar su apoyo a presupuestos escolares realistas. Los maestros tienen derecho a cobrar sueldos en relación con sus requerimientos como profesionales. Los niños tienen derecho a un tamaño de grupo en el que no se pierdan. Las escuelas requieren instalaciones físicas y servicios que hagan la vida constructiva y llevadera para los niños y sus maestros. El porcentaje del presupuesto nacional destinado a estas prioridades no es representativo de la riqueza estadounidense. Aún peor: aunque se destinó dinero a la educación, como en años recientes, la intención era política y la exigencia de resultados rápidos y fáciles provocó

una mayor explotación de los niños.

Los padres deberían participar en la formulación de los planes en el largo plazo de su escuela y participar, o por lo menos informarse de él, acerca del razonamiento que fundamenta las principales elecciones y decisiones de las escuelas para aplicar sus programas. Pero esa participación sólo puede ser tan grande como sea compatible con el grado en que se requieren competencia y experiencia profesionales para que la escuela sea el entorno óptimo para el aprendizaje. Es absurdo que los padres nieguen el conocimiento profesional y la experiencia de los maestros, así como es falta de perspicacia que los maestros rechacen la experiencia y el conocimiento vivencial de los pa-

dres. Trabajando juntos, pueden actuar como una fuerza que configure los factores sociales, políticos y legislativos que re-percuten en todas las comunidades locales, aun cuando pongan en práctica las realidades específicas de la escuela y de la interacción familiar. Si el entorno escolar provee a los niños de un entorno sano, entonces también lo hará en el nivel de los adultos. Esto significa que debe organizarse de tal manera que los canales de comunicación estén abiertos entre profesores, asesores, personal de sanidad de la escuela, y con las familias, las instalaciones recreativas y las organizaciones de servicio de la comunidad extraescolar.

Una vez unidos en beneficio de los niños, los padres podrán volver su atención hacia otras dos influencias globales que deben resolverse para todos los niños, o que los hacen sentirse im-potentes cuando se trata de sus propios hijos. Nos referimos al derecho que tienen los niños a un espacio para jugar y a la res-ponsabilidad de la televisión respecto al equilibrio y a la cordura de sus transmisiones para niños.

EL DERECHO DE LOS NIÑOS A JUGAR

A los niños se les exige que alcancen capacidades, en términos adultos, de manera tan abrumadora que algo de su desarrollo se pierde sin remedio. Los niños necesitan probarse a sí mismos y suelen crecer familiarizados con el mundo en sus propios términos por medio de experiencias aparte de su necesidad de dirección y guía por parte de los adultos. Hay pocas oportunidades de una exploración y experimentación legítima en el artificial mundo exterior de los suburbios o en los campos deportivos de concreto de la ciudad. Ninguno ofrece muchas oportunidades a los niños de lograr la profunda convicción de ser competentes como resultado de triunfar sobre los desafíos que ellos mismos escogieron. El impulso a las escuelas que permiten acción y movimiento se ha iniciado, pero aún es cierto que la urbanización en gran escala ha provocado una disminución sostenida del número de lugares en donde los niños podrían jugar por su cuenta aun si dispusieran de horas para hacerlo. Sin embargo, el juego es un derecho propio de la niñez, y

los padres deben tomar la iniciativa de proteger los derechos de sus hijos al tiempo y al espacio en el que pueden jugar con imaginación y libertad, del modo necesario para su maduración. Esto significa no sólo espacio y tiempo libre en casa y programas de estudio orientados a la acción en la escuela, sino acciones por parte de los padres para obligar a las comunidades a asignar terrenos a sus hijos. Cuanto más populosas se vuelven las ciudades, más grave es el problema del juego de los niños. El espacio que se les asigne debe ser del tipo que permita el desafío y la exploración, la manipulación de materiales y todo tipo de construcción independiente. Puede ser que esto no aporte ganancias mensurables, pero la pérdida de la salud física y mental de los niños cuando *no* juegan es algo que por desgracia podemos ver con bastante claridad cuando carecen del lugar

apropiado.

El juego de la niñez es un baluarte de la salud mental. Dentro de su "estructura autoimpuesta, los niños crean y resuelven desafíos y conflictos de naturaleza física, intelectual y social. Su mayor capacidad emocional, a medida que adquieren dominio sobre sí mismos en estos campos, les permite un importante crecimiento interior a lo largo de los años intermedios de la niñez. Tipos muy diferentes de competencias son igual de satisfactorios para los niños para quienes un tipo de aprendizaje no tiene todavía más importancia que otro.

El análisis de los juegos que los niños practican durante este periodo revela el sorprendente alcance de sus esfuerzos. Empezando por una necesidad primordial de ser físicamente capaces y diestros, juegan a trepar, saltar, brincar, patinar, nadar, andar en bicicleta; juegos con cuerdas, juegos con pelota y muchos otros por medio de los cuales se prueban a sí mismos y equiparan su habilidad con la de los demás. Miden su esfuerzo comparándose con los mayores en busca de modelos y con los más pequeños para evaluar su progreso. Su necesidad de todo tipo de capacidades físicas es tan profunda que los Opie, en su estudio de los juegos de niños, clasificaron algunos que los niños aprenden unos de otros a lo largo de generaciones como "competencias para las que se necesita sobre todo fuerza", "competencias que requieren temple y habilidad", "competencias que exigen constancia", "juegos en que las cualidades

más importantes son la fuerza física y el aguante", y "juegos en que los jugadores se inducen unos a otros a mostrar su temple".¹ Algunas de estas pruebas físicas son individuales, y la meta es la coordinación muscular. Pero gran parte ocurre en grupos, y entonces también se abordan los problemas de colaboración y de competencia constructiva. Por medio de juegos como "la pata coja", "las escondidillas", "la rayuela", "el burro castigado" y muchos otros, los niños aprenden a colaborar y a competir dentro de un marco social de reglas y de tiempo. El juego de los niños, no organizado ni supervisado por adultos, les permite ser inventivos, usar su iniciativa e imaginación, ser creadores y sociales. Sin la evaluación adulta y la gratificación extrínseca, y a su verdadero ritmo, exploran, experimentan, ponen a prueba, se equivocan y lo vuelven a intentar. Aprenden en muchos campos diversos sin otra amenaza sobre sus cabezas que la estimación propia y la de sus compañeros por sus logros. Esto es serio, pero no carece de equilibrio. Siempre hay la posibilidad de volver a intentar y de practicar un poco más. Porque en el juego no existe el "quedarse atrás".

El mismo tipo de prueba y desarrollo de sí mismo que se da en los ámbitos físico y social aparece también en el intelectual. Los antiguos sustitutos de *Fantasma* y *Geografía* son juegos que requieren un conocimiento específico. Los juegos de naipes a los que los niños juegan gustosos durante horas requieren y fortalecen la pericia aritmética. Por medio de juegos de azar, como el *¿Quién fue?* y el *Monopolio*, los niños aprenden estrategias así como habilidades de cálculo. Les encanta todo desafío a su memoria, ingenio e imaginación a medida que agudizan la mente para adivinar con base en claves ocultas. Los juegos como *La cafetera* y *Las veinte preguntas* refuerzan la agudeza del pensamiento abstracto. Las colecciones de piedras, mariposas y modelos de coches les dan la experiencia de organizar, etiquetar y clasificar.

A lo largo de los siglos los niños se han ayudado entre sí de esta manera, lo que es un homenaje al instinto natural de aprender, característica tan básica de la niñez. El equilibrio emocional resultante del juego constructivo que incluye cuerpo, men-

¹ Peter e Iona Opie, *Children's Games in Streets and Playgrounds*, Oxford University Press, Londres, 1969.

te y psique explica por qué los adultos recuerdan ese periodo de sus vidas con tanta nostalgia. Pero los niños actuales están siendo lentamente comprimidos a una existencia en gran medida pasiva. Se sientan en la escuela, se sientan ante la televisión o para hacer sus tareas después de la escuela, durante sus lecciones de música, arte, manualidades, religión y lenguas extranjeras. Cuando juegan es a menudo bajo la supervisión y las reglas de adultos.

La oportunidad de un aprendizaje autónomo se debe salvar para ésta y las futuras generaciones de niños. El hecho de que la propensión natural al aprendizaje por medio del juego no haya sido bien utilizada por los adultos como guía de la enseñanza de los niños es más grave que nunca. Una de las razones es que la tecnología en la educación promete ser el instrumento para anular aún más la iniciativa personal si se la sigue utilizando para las limitadas metas tradicionales. Otra razón es que el espacio para jugar se reduce cada vez más, conforme todos los terrenos ceden su lugar a construcciones y carreteras. Los padres deben reconocer su responsabilidad ante las necesidades básicas de los niños y tomar medidas en las escuelas y en la comunidad para garantizar su satisfacción. No será una tarea fácil, pero debe hacerse.

EL IMPACTO DE LA TELEVISIÓN

No se puede analizar la amenaza al juego independiente de los niños sin considerar también los aspectos negativos de la televisión, la cual, en gran medida, ha reemplazado al juego. Empieza a evidenciarse que la televisión, al igual que los antibióticos milagrosos y el DDT, tiene efectos colaterales ocultos que sólo previeron las Casandras,* pero a los cuales por fin debemos prestar atención. La queja más común ha sido contra la programación en que la violencia tiene un lugar preponderante, o en la cual se presentan interrelacionados el sexo y la violencia, ha-

* Casandras. Por analogía se refiere a profetas o adivinos. Casandra es un personaje mitológico a quien Apolo le concedió el don de la profecía. Sin embargo, por su ingratitud, Apolo la castigó, haciendo que nadie creyera en sus predicciones.

ciendo que para los niños el mundo de los adultos parezca ser tan violento en la realidad como lo es en sus fantasías más exageradas. Este enfoque, sin un contrapeso suficiente de reacciones humanas no sádicas, explica una distorsión imperdonable en cuanto a la percepción de la realidad que tienen los niños. Ya en 1960, Selma Fraiberg advertía en términos enérgicos acerca de las consecuencias de la excesiva exposición a la violencia en los medios de comunicación masivos:

Aunque todos los niños pequeños manifiestan placer ante la destrucción y la violencia, consideramos en nuestra sociedad -y en todas las sociedades civilizadas- que estos impulsos agresivos y destructivos deben alterarse de manera radical a fin de que sobrevivan los valores civilizados ...

En el ser humano civilizado esperamos ver disgusto y repugnancia ante el sadismo [...] Esto [...] es absolutamente necesario para la supervivencia de los valores humanos y hoy día, podemos agregar, es absolutamente imperativo para la supervivencia de la especie humana ...

El peligro para nuestros niños es patente. El niño cuyos sentidos son diariamente colmados de imágenes y sonidos de brutalidad está en peligro de perder la capacidad de manifestar repugnancia ante la brutalidad.²

Los niños pequeños aceptan el fenómeno de la excesiva violencia como un hecho normal, al igual que las drogas. Cualquiera puede conjeturar la relación que esto tiene con la creciente incidencia de niños que consumen tranquilizantes o drogas. Aunque la televisión no es la responsable única, ha desempeñado un papel importante al exagerar la existencia del sadismo en la experiencia humana.

También Selma Fraiberg dice al respecto:

Los medios masivos no crearon el apetito de la violencia, sólo lo descubrieron y derrocharon sus talentos para incrementar el mercado de la violencia. Y descubrieron que uno de los grupos de consumo constante y más leal es el de los niños. No los motiva el deseo de corromper a los jóvenes; su único motivo es crear un mercado

² Selma Fraiberg, "The Mass Media: New Schoolhouse for Children", *Child Study*, 1960.

para un alimento en el desayuno o un refresco [...] Si el niño promedio pasa sólo tres horas por día ante la pantalla de televisión, tendremos que admitir que una parte considerable de su educación está en manos de los fabricantes de alimentos para el desayuno, su guión y los escritores publicitarios [oo.] Algunos de los objetivos educativos de los medios de comunicación se oponen directamente a los objetivos educativos que nuestra sociedad tiene para los niños.³

La programación televisiva para niños no necesita ser melosa o insípida a fin de dar a la violencia su equilibrio adecuado en el esquema de las cosas. La agresividad tiene un lugar legítimo en los cuentos para niños, cuando su presencia es lógica en la narrativa. Como es parte de la vida, también es parte de la literatura. Pero como cosa interminable por el puro placer de la excitación y de la sensación que permiten las historias cuyas tramas son pretextos para la muerte, la tortura y casi nada más, no es sano para los niños pequeños. Todavía no familiarizados con la historia total de la respuesta humana, se les engaña cuando se les muestra la perversión

antes de que hayan aprendido a fondo lo que es sano.

En cierta manera es todavía grave la agresión de la televisión a los niños, la cual ya hemos analizado que los seduce en pro de una economía de consumo antes de que tengan la edad suficiente para que su juicio y su experiencia les ayuden a elegir. Es sorprendente que, aunque los patrocinadores comerciales de la industria televisiva se han frotado las manos ante el "mercado infantil", los padres no lo hayan combatido con energía. Se sienten divididos entre las amonestaciones del dentista de que los niños no deben comer demasiada azúcar y las demandas de éstos por los cereales azucarados que les ofrecen los anuncios. Se han sentido culpables al decir "no" a las interminables peticiones de sus hijos de que les compren lo que sugieren los programas infantiles, y han tenido que ver la tristeza de los niños cuando, habiéndose rendido los padres, las compras resultaron

inútiles.

Todo el mundo ha "caído en la trampa", pero sólo a últimas fechas los efectos sobre los niños han provocado por fin cierta alarma pública. Por ejemplo, un artículo acerca de la televisión

³ Ibid

para niños, publicado en *The New York Times*, el 27 de diciembre de 1970, incluía la siguiente afirmación: "No debe sorprender que los niños, que habrán estado expuestos a 350000 comerciales cuando terminen la preparatoria, crezcan desconfiando de una sociedad que sistemáticamente miente para sacar provecho". El mismo artículo continuaba documentando el hecho de que algunos programas son tan indiferentes a todo, salvo a la "venta", que ignoran las directrices de las normas de seguridad para la radiación, solicitando a los niños que se acerquen a la pantalla, mientras otros estimulan la vanidad, la codicia, la competitividad y toda la gama de los sentimientos más bajos para fomentar el apetito de lo que se vende.

El 2 de julio de 1971, un informe acerca de una encuesta de los programas infantiles en 16 países, publicado en *The New York Times*, concluía que "en los programas para niños de las cadenas estadounidenses se manifestaba un alto grado de comercialización y un bajo nivel de contenido informativo, comparados con los de otros países", y también descubrió que hay más anuncios en los programas estadounidenses para niños que en los vespertinos para adultos (doble número de anuncios que en ningún otro país encuestado), y una propaganda comercial indistinta para niños de dos a doce años de edad.

La televisión ha ejercido otro tipo de influencia, que cae en una categoría por completo diferente, más relacionada con el medio mismo que con el mensaje. Lo describe un artículo dirigido a los maestros preocupados por el creciente distanciamiento entre ellos y sus alumnos de preparatoria, fenómeno que también se presenta en el nivel universitario.

Estamos experimentando a los niños de la generación del multimedia. El suyo es un mundo de imágenes, más que de frases. El suyo es un mundo de símbolos no verbales, más que de palabras. Quienes nacieron antes de la época de los medios electrónicos vislumbraban brevemente las imágenes de las películas. Desde luego, la televisión no desempeñó un papel importante durante los años de nuestro crecimiento. Ahora estamos experimentando a la primera generación de multimedia, generación que ha sido bombardeada con las imágenes más bellas y las más grotescas que el hombre haya creado para sí mismo [...] Esta generación... llegó al colegio consciente y armada de imágenes. Fue a la escuela con imágenes de

acción, de creatividad, de destrucción. Fue a la escuela y le dimos, y seguimos dándole, lo que comprendemos mejor. Le damos palabras lo que se origina en nuestras tradiciones: "En el principio fue el Verbo [...] Entonces, escribamos, entonces, hagamos". Parecemos estar en desacuerdo con esta generación en el nivel más básico.⁴

La diferencia en las respuestas pensadas que resultan de la dependencia de la palabra oral o escrita, en comparación con la dependencia de las imágenes visuales, es tan destructora de la educación aún arraigada en los libros que se impone aquí un breve análisis.

La imagen visual en movimiento es una respuesta oportuna a la necesidad de comprender la creciente complejidad de la vida y sus múltiples relaciones de causa efecto. Una película puede llevar a la mente más allá de una percepción literal y limitada de la realidad al presentar un extenso panorama de muchos factores a la vez. El ritmo puede acelerarse, se acortan las distancias, y se puede oír simultáneamente a dos o más personas. Al tener en cuenta el enfoque en la comparación y la intermediación de la síntesis, la película abre al espectador nuevas dimensiones de pensamiento. Es una forma inevitable y apropiada de comunicación para enfrentarse al ritmo del cambio al cual está sometido el hombre en virtud de su tecnología.

En cambio, la palabra, sobre todo la impresa, tiene un ritmo más lento, sus imágenes aparecen paso a paso en la mente del lector, y no ante sus ojos. Pero esa velocidad más pausada le permite detenerse y reflexionar, cuestionar y pensar, releer y aclarar a medida que responde a las Ideas contenidas en lo impreso. Con la televisión, la totalidad inmediata de la imagen visual en un flujo continuo de simultaneidad puede ser emocionante y estimulante. Pero la rápida sucesión de emoción y estímulo deja poco tiempo para pensar, y casi ninguno para sentir profundamente.

Debe decirse que la lucha por lograr profundidad en las p-h-culas sin duda continúa, y es posible que las nuevas generaciones se adapten al creciente ritmo de la exposición a la experien-

cia. Pero la pérdida de tiempo para la reflexión y la reacción se ha vuelto una faceta perturbadora de nuestras vidas. En todos los niveles de funcionamiento, la toma de decisiones se ha visto forzada a la superficialidad, a medida que la prisa y los límites de tiempo puestos por el funcionamiento tecnológico rigen nuestras vidas. Puede ser que, con el tiempo, padres e hijos vuelvan a encontrarse con estilos de comunicación comunes arraigados en una misma experiencia de los medios visuales. Pero todavía nos encontramos en la etapa de transición, cuando la mente humana, capaz tanto de profundizar como de enzancharse, no se adapta bien al ritmo impuesto por la tecnología basada en el enzanchamiento pero no en la profundidad. Ni siquiera los padres jóvenes experimentaron la total inundación de imágenes que forma parte tan grande de la vida de sus hijos.

Esta consecuencia particular de una época de imágenes descrita por Berman se trata aquí con el fin de alertar a los padres sobre los posibles efectos del exceso de mirar televisión sobre la lectura de los niños. En sus principales pretensiones de instrucción, hay una marcada renuencia a utilizar el modo lineal de aprender, de ritmo más lento. Por consiguiente, debemos preguntarnos si el precio que pagamos en superficialidad es realmente necesario para los crecientes horizontes abiertos por el mundo de las imágenes, o si podemos tener lo mejor de ambos: utilizar la palabra y la imagen para conseguir profundidad y vastedad sin que una perjudique a la otra. Si elegimos este último camino, entonces el papel de los padres, en relación con la televisión y la lectura, se vuelve crucial para los niños porque los propagandistas de los medios masivos como existen ahora, de gratificación y sensación inmediata, son tan poderosos que la institución educativa de la escuela no puede enfrentarse sola a sus efectos adversos. Debe haber, por parte de los padres, una participación deliberada, o bien una acción combinada entre padres y escuelas para corregir el desequilibrio.

Son pocos los padres que permitirían que sus hijos dependieran de la imagen visual como único modo de aprendizaje. Los padres desean que sus hijos lean, lean bien y sientan placer por la lectura. Pero las circunstancias actuales en que sus hijos desarrollan su capacidad lectora son extrañas, no sólo porque la televisión es un competidor, aunque no tiene que serlo, sino

⁴ Berman Leonard, "Rationale for a New Humanities", *The Humanities Journal*, National Association for Humanities Education, noviembre de 1970, pp. 20 Y 21.

porque todo el país se movilizó para presionar a los niños a obtener logros académicos cada vez más tempranos, haciendo de la lectura una carga, no una fuente de satisfacción. La ansiedad provocada en los padres, los maestros y los niños es tan fuerte que bloquea el progreso de la lectura. En combinación con la orientación a las imágenes, está costando a los niños la pérdida de un importante instrumento para el aprendizaje profundo.

Es necesario reconocer que la televisión fue una bendición para las madres ocupadas, pero el costo de esta "cuidadora de niños" eléctrica y no seleccionada es excesivo en las condiciones actuales.

Sólo los padres pueden proteger a sus hijos de los codiciosos, cínicos e ignorantes que interrumpen en la vida de los niños, con total indiferencia a sus necesidades. Los padres pueden tomar tres medidas positivas para contrarrestar la interminable exposición a la violencia, al sexo con violencia y la continua seducción de sus hijos como indefensas bases de la economía. Pueden aplicar una estricta censura a lo que sus hijos ven cuando ellos mismos no están presentes; pueden enseñar a sus hijos a ser espectadores críticos, sobre todo de los anuncios; y pueden empezar a abordar la gran tarea de cambiar la programación ofrecida a sus hijos. Las dos primeras medidas implican un estudio cuidadoso de lo que son en realidad las "ofertas", lo cual implica pasar mucho tiempo viendo los programas para percibir su tono y mensaje básico. Es tiempo bien invertido, porque sólo cuando los padres analicen los programas podrán determinar si el mensaje proyectado es el que desean que reciban sus hijos. Si no se puede evitar que los niños vean algunos programas de televisión inapropiados (pues a veces es inevitable), por lo menos podrán verlos con ellos, de manera que les puedan proporcionar aclaraciones, certezas, etcétera.

Y en cuanto a la tercera, los padres tendrán que participar en el cabildeo y la acción indispensables para llevar a cabo los cambios pertinentes para el bienestar de sus hijos. Ya existen algunas organizaciones de padres y de otros ciudadanos dedicadas a modificar la naturaleza de la televisión para niños, tales como *Action for Children's Television Group* (ACT), iniciado por cuatro madres en Newton, Massachusetts; el *National Citizens*

Committee on Broadcasting, y el *Citizen's Communication Center* en Washington, D.C. Estos organismos deben ser apoyados por todos los interesados en la salud mental de los niños.

CAMBIANDO LAS ESCUELAS

Concluyamos con una exposición de lo que permitiría que la escuela fuera satisfactoria para los niños.

La escuela y la sociedad están entrelazadas, y en nuestra opinión los principales dilemas de la sociedad ya no son los complejos problemas científicos sino los de valores. En un mundo, una familia y una escuela en vías de cambio, debemos ayudar a los niños a sentirse a salvo, afirmando los valores que consideramos perdurables, aun cuando les enseñemos a estar abiertos al conocimiento que puede cambiar las formas. El desengaño prematuro causado por adultos titubeantes y no comprometidos preocupa a los niños y les produce sentimientos de impotencia. Los padres deben estar convencidos de que la gente puede gobernar sus vidas, y transmitir esta convicción a sus hijos en el hogar y en la escuela.

Cuando la sociedad es estable, el principal problema de la educación y de la crianza de los hijos es su inducción a la vida y a los modos adultos. Pero cuando la sociedad está en conflicto y el futuro es incierto, entonces el principal problema es ayudar a los niños a lograr un sentimiento de identidad. El psicólogo Robert Havighurst sugiere que:

[...] el mundo moderno necesita personas con una identidad compleja, que sean intelectualmente autónomas y estén dispuestas a enfrentar la incertidumbre; que sean capaces de tolerar la ambigüedad, y que el miedo no las lleve a un enfoque rígido, de solución única a los problemas; que sean racionales, previsoras y que indaguen los hechos, que puedan sacar inferencias y decidir su conducta a la luz de las consecuencias previstas, que sean altruistas y gocen trabajando por los demás, y que comprendan las fuerzas y las tendencias sociales.⁵

⁵ Robert Havighurst, en correspondencia privada con la autora.

El reconocimiento de dicha necesidad debe provocar un cam-bio radical en nuestro enfoque educativo.

La educación se ha deteriorado hasta no hacer más que verter información a las personas, sin considerar el hecho de que una vida satisfactoria para los seres humanos es la que se define por sus relaciones humanas. La capacidad de amar y trabajar tienen más sentido que nunca en una civilización dedicada a oprimir botones, y manejada en sentido tal que despoja a los individuos de su sentimiento más profundo de identidad como hombres y mujeres dignos. Para anular dichos efectos, debemos apoyar conscientemente el lento ritmo de la maduración emocional y evitar la falsa precocidad que ahora reemplaza a la profundidad; debemos fomentar el compromiso hacia un esfuerzo serio en la niñez en sus propios términos. La educación de los niños en el hogar y en la escuela debe encauzarse a objetivos de salud mental, como los que se sugieren a continuación:

Sentimiento positivo hacia uno mismo: una sensación de seguridad, de competencia, de destreza; el disfrute de las capacidades personales como ser que intuye, siente y piensa; la expectativa de que las capacidades encontrarán una satisfacción cercana.

Percepción realista de uno mismo y de los demás: el conocimiento diferenciado de uno mismo para enfrentar el propósito y el contenido de los deseos y las ambiciones; la capacidad de ver a los demás desde el punto de vista de sus motivaciones, opiniones y condicionamiento por las circunstancias de la vida.

Relación con el medio: una unión positiva y motivada con el mundo contemporáneo de procesos e ideas; la capacidad y la energía para ejercer las capacidades y habilidades para un funcionamiento eficiente y responsable; la capacidad para ampliar las órbitas de identificación más allá del reino del interés personal.

Relación con la gente: capacidad para relacionarse con los demás como individuos relativamente libres de los estereotipos de grupo; para desarrollar y mantener relaciones profundas y cálidas; para encontrar una manera equilibrada y flexible de interactuar con los demás, sin traicionar la esencia de la propia individualidad.

Independencia: libertad para pensar, juzgar y actuar con independencia; libertad ante el apremio a someterse o amoldarse; adaptación regida por una evaluación objetiva de las exigencias de la

situación y de los objetivos últimos individuales; capacidad de aceptar una posición de dependencia (recibir ayuda), cuando la prescribe un conocimiento, experiencia o firmeza insuficiente; equilibrio entre la adaptación y la necesidad de mantener la autonomía individual.

Curiosidad y creatividad: una curiosidad sostenida y profundizada; energía para penetrar en lo desconocido y emprender una búsqueda dirigida para la resolución; mantener procesos imaginativos en condición vital y ser capaz de transformarlos en una reorganización productiva y creadora de la experiencia.

Recuperación y poder de adaptación: la capacidad de mantener el equilibrio ante un trauma, frustración y crisis; sacar e integrar la fuerza disponible frente a los desafíos y obstáculos.⁶

Este tipo de desarrollo es posible mediante un aprendizaje constructivo y serio. El conocimiento y las habilidades deben ser el resultado de toda experiencia educativa, pero *la manera* en que los niños abordan el contenido constituye una importante diferencia en sus vidas como seres humanos y como aprendices. Las escuelas que no ofrecen a los niños un contenido sólido los dejan infelices e inquietos; pero aquellas que dan énfasis al contenido sin tomar en consideración los sentimientos y las necesidades sociales de los niños los dejan infelices y sintiéndose inadaptados.

Nuestras escuelas enfrentan un desafío, y ésta es una época de cambios. Pero éstos deben reflejar la necesidad social de valores humanistas. Hay un creciente interés en la escuela informal y abierta, y ha llegado el momento de que los padres se encuentren unos con otros y se unan a los maestros y directivos que participan, o desean hacerlo, en esa corriente humanista. Juntos pueden dar forma a nuestras escuelas, de modos que darán a los niños la fuerza para forjarse una vida buena para sí mismos y su sociedad.

Los cambios en las escuelas deben empezar por los adultos. La jerarquía del autoritarismo y del acatamiento debe ceder su lugar a la participación de maestros y padres en la elaboración

⁶ Adaptado por Charlotte Winsor, Bank Street College of Education, del capítulo de Barbara Biber, "Integration of Mental Health Principles in the School Setting", en Gerald Caplin, *Preventori Of Mental Disorders in Children*, cap. XV.

de las políticas y en la continua evaluación de los programas, las innovaciones y los materiales. Las escuelas deben llegar a formar parte de una red de instituciones de apoyo al niño que, juntas, manejen la globalidad de los intereses de todos los niños y sus familias. Tanto en la educación de los maestros como dentro de las

escuelas, el enfoque en la enseñanza en función del desarrollo debe reemplazar la adhesión a un simple aprendizaje de habilidades. La competitividad, las recompensas y los castigos dentro del sistema de niveles de calificaciones debe ceder su lugar a una evaluación constructiva del aprendizaje y del crecimiento. Los especialistas en salud mental y desarrollo del niño deben llegar a ser tan familiares en la organización escolar como los propios libros.

Debemos reconocer que existen muchas maneras en que una escuela puede ser una buena escuela. Si cada equipo tuviera la libertad de crear programas de estudios apropiados y específicos para sus niños, en particular dentro de los límites de una serie de objetivos de salud mental aceptado en general, gozaríamos de una variedad de programas que hoy día ni siquiera podemos imaginar. Tampoco es necesario que pretendamos que sólo les importa a los adultos. La satisfacción y la fuerza personal de los niños aumenta cuando se enteran de que se protege su derecho a la niñez.

Dejémoslos guiar por un niño de 11 años que nos hizo saber, "tal cual", respecto a los niños:

¿Sabes? a los niños realmente nos gusta aprender; sólo que no nos gusta que nos empujen.

