

El olvido de la imaginación y fantasía en la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. Educación Infantil y Primaria

M.^a PILAR RODRÍGUEZ FLORES*
Universidad de Extremadura

RESUMEN

La revisión de las tesis piagetianas es una realidad en la actualidad que nos conduce a la búsqueda de una formación más efectiva en nuestro alumnado, futuros maestros y maestras. Nos sentimos obligados a significar la manera de transmitir los contenidos en Ciencias Sociales intentando una mayor eficacia en su desarrollo y para ello queremos recurrir a la posibilidad que presentan planteamientos de K. Egan en los que prima la fantasía y la imaginación como recurso en el proceso de enseñanza/aprendizaje en las primeras etapas de la educación.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de las Ciencias Sociales, Educación, Fantasía, Imaginación, Abstracción, Selección de contenidos, primeras etapas evolutivas, infantil, primaria

ABSTRACT:

The review of Piaget,s theory has become a reality nowadays that leads us to the search of a training not so exclusive in their tenets. We feel obliged to highlight the way of teaching content in Social Sciences sseeking greater efficiency in its practical development and thus we resort to Egan,s approaches in which fantasy and imagination are emphasized as resource in the teaching and learning processes at the earliest stages of childhood education.

* Catedrática E.U. Departamento de D^a de las Ciencias Sociales de las Lenguas y de las Literaturas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE CONTENIDOS DERIVADOS DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:

Partiendo de las críticas dirigidas a la aceptación mecánica de los estadios evolutivos piagetianos y de la divulgación de Vigotsky en los que se pone de manifiesto la influencia decisiva de los adultos y del trabajo en cooperación en el ámbito de la reconstrucción de la cultura, me parece especialmente valioso para tomar decisiones referidas a la selección de los contenidos en Ciencias Sociales el criterio tan repetido de Bruner¹:

“Nuestras escuelas pueden estar desperdiciando años al retrasar la enseñanza de materias importantes sobre la base de que resultan demasiado difíciles (...), los fundamentos de cualquier materia pueden enseñarse a cualquiera en cualquier etapa”

y también:

“Si se respeta la manera en que piensan los niños, si se es lo bastante delicado para traducir el material a sus formas lógicas y lo bastante provocador como para tentarlos a avanzar, en ese caso es posible introducirlos en la edad temprana en las ideas y estilos que hacen a un hombre educado”.

Armento (1986) en Batllori y Valls², señala que los escolares pueden aprender significativamente conocimientos en apariencia inadecuados. La experiencia nos muestra que los niños y niñas acostumbran a preguntar cosas realmente fundamentales y complejas a las que muchos adultos, tienden a responder con evasivas del tipo:

“ya lo sabrás cuando seas mayor” etc.,

mientras los currícula escolares no le ofrecen ninguna explicación aceptable para este tipo de cuestiones que son importantes para ellos. Si la escuela no les

¹ BRUNER, J. : *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, Madrid, 1988, 393.

² ARMENTO, B. J. (1986) en BATLLORI Y VALLS, C.: “ Criteris per a la seqüenciació de l'àrea de Ciències Socials a l'ensenyament primari”, en *Actas del Segon Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, UAB, abril, Vic, EUMO, 1991, 58.

resuelve los problemas que plantean, buscarán su respuesta fuera de ella. En este sentido, me parecen apreciables diversas propuestas, entre ellas las de Kieran Egan³ dirigidas especialmente a las primeras etapas educativas, teniendo en cuenta, sin duda, el extendido grado de aceptación del planteamiento piagetiano de que, para enseñar, hay que partir de lo conocido y ensanchar los conocimientos hacia lo desconocido. Egan considera que, para lo *conocido* caben diversas acepciones; según una de ellas, lo conocido es el entorno real e inmediato de los niños (casa, barrio, escuela, pueblo...), pero el reconocido gusto infantil por lo fantástico o imaginativo nos permite detenernos en otro tipo de temas *conocidos* también para los niños y niñas, en otra acepción del término. En los relatos fantásticos es evidente que tanto los personajes como las aventuras que suceden son ajenas a lo real y conocido. Sostiene que son reales y *conocidos* los conceptos abstractos fundamentales en torno a los cuales gira la acción: en las historias de príncipes, monstruos, animales, hadas o pitufos, aparecen también conflictos entre grandes y pequeños, débiles y fuertes, buenos y malos, peligro y seguridad, libertad y sumisión etc. Se trata de conceptos profundos y fundamentales, que la humanidad utiliza para dar sentido al mundo y a la experiencia, y que ya son familiares para los niños y niñas al llegar a la escuela y durante sus primeros años en ella. Si a los niños les gusta la historia de Robin Hood, lo cual parece indiscutible, es precisamente porque conocen el valor y el sentido de la fuerza y la debilidad, del resentimiento, la rebelión, la valentía y el miedo..., aunque, evidentemente, no sean capaces de dar una definición de semejantes conceptos, como les ocurre también a muchos adolescentes.

Se ha afirmado que los niños aprenden a partir de lo que ya saben o poseen sus mecanismos mentales. Si este axioma es cierto -y según las observaciones empíricas así lo parece- no existen demasiadas dudas de que los niños cuando llegan a la escuela son unos productores de imágenes mentales de lo que probablemente nunca han experimentado. Y, conjuntamente con esta capacidad de producción de imágenes mentales, aportan emparejados una serie de conceptos abstractos potentísimos (bondad, maldad, valor, cobardía,

³ EGAN, K.: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991, 56.

verdad, mentira...). Esta dimensión es la que posibilita que un niño de 5 años entienda la Cenicienta sin ningún tipo de problema o que otorgue a los seres vivos (ratas, pájaros, perros, caballos etc.) la capacidad imaginativa del “habla” aunque sepa y conoce por su entorno inmediato, que estos animales nunca van a hacerlo. Si los niños, pues, atribuyen sentido a partir de imágenes y activando abstracciones: ¿no será erróneo afirmar que el niño aprende de lo concreto a lo abstracto?, por lo que respecta a las Ciencias Sociales: ¿no será erróneo que para llegar a la historia, por ejemplo, se ha de preceder forzosamente de temas como familia o barrio?; ¿no se puede abordar la presentación de información histórica y, en consecuencia la posibilidad de su aprendizaje a través de relatos que utilizan conceptos abstractos de opuestos o parecidos y utilicen la capacidad de atribuir significado a través de las imágenes mentales?⁴. Por otra parte si los niños de 5 años son capaces de establecer secuencias temporales como los niños del primer ciclo de Educación Primaria cuando se emplean imágenes, su uso se hará también imprescindible....

Es evidente que aprovechar la imaginación de los niños no es ninguna novedad que pueda atribuirse a Egan. Como él mismo dice, los buenos maestros siempre tienen presente -a pesar de los teóricos- e incluso entre estos la defensa de la imaginación mostrándose enemigos de primar la simple cotidianidad. Por ejemplo, Kropotkin⁵ no concede a la imaginación el papel de simple recurso didáctico:

“El niño busca por todas partes al hombre, por su lucha contra los obstáculos, por su actividad(...), quiere dramas humanos, por lo que los relatos de cazadores y pescadores, de navegantes, de enfrentamiento con peligros, de costumbres y hábitos, de tradiciones y migraciones constituyen la mejor manera de desarrollar en el niño el deseo de estudiar la naturaleza. Algunos “pedagogos” modernos han tratado de matar la imaginación de los niños. Los que son mejores serían conscientes de hasta qué punto la imaginación constituye una ayuda excelente para el razonamiento científico (...). Nada es más fácil que despertar en una joven mente la capacidad de comparación mediante el relato de historias de países lejanos, de sus plantas y animales, de sus paisajes y fenómenos, siempre

⁴ RODRÍGUEZ FLORES, P.: *Proyecto Docente*. Cátedra EU. Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Extremadura. Badajoz, T. I., 2000, 437.

⁵ KROPOTKIN, P.: *Cómo debería ser la geografía*, en GÓMEZ MENDOZA y otros, A. (1982): Alianza, Madrid, 1985, 245.

que sus plantas y animales, ciclones y tormentas , erupciones volcánicas, guarden relación con el hombre...”

Podemos, por tanto, señalar que de la afición de los niños a las narraciones fantásticas y alejadas de la realidad inmediata, y de su conocimiento de los conceptos abstractos fundamentales y capaces de dar sentido al mundo y a la experiencia pueden derivarse algunos criterios de selección de los contenidos en Ciencias Sociales escolares y, especialmente, los que se destinan para los niños más pequeños, criterios que resultarán en franca contradicción con los presupuesto piagetianos dogmáticos, del tipo de Hallam⁶ y que consiste en propugnar la improcedencia de enseñar la historia a los niños y niñas pequeños.

Estos criterios consistirán, en primer lugar, en que limitarnos a lo real y tangible conocido como la “*didáctica de lo obvio*”⁷ nos conducirá a restar motivación a los niños impidiéndoles interesarse por la realidad, al tiempo que a partir de estos grandes conceptos y haciendo girar a la historia en torno a ellos permitirá establecer un contacto significativo tanto con sus conocimientos previos como con sus intereses. En definitiva, los contenidos seleccionados deberían incluir, en este supuesto, las características más importantes de la experiencia humana y del mundo, adaptándolas sin falsificarlas. Partiendo de los monstruos puede llegarse a los dinosaurios, y el cielo y el infierno pueden dar paso a planetas y galaxias, a la muerte y a la vida... La historia puede presentar, además ambientes y situaciones casi fantásticas: castillos habitados por damas y guerreros, peligrosas invasiones, conflictos, trajes sorprendentes, terribles catástrofes..., todo ello organizado en torno a grandes ejes, como la lucha de la humanidad⁸:

“en pos de la libertad y contra la opresión, por alcanzar la seguridad y contra el riesgo, por el conocimiento y contra la ignorancia”, etc.,

al tiempo que puede situarse en el antes y el después, o, en hace mucho tiempo, así como en otras precisiones cronológicas sencillas.

⁶ HALLAM, R.N.: *Piaget and the teaching of History*. Educational research., nº 12, 1969, 3-12.

⁷ IAIES Y SEGAL, A.: “La escuela primaria y las Ciencias Sociales. Una mirada hacia atrás y hacia adelante” en AISEMBERG, B. y ALDEROQUI, S. (comp), en *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós Educador, 1994, 45.

⁸ EGAN, K.: *Ob. cit.*, 1991, 183.

Un currículo basado en los principios anteriores podría pretender que los niños y niñas experimentaran los placeres derivados de la posesión de una capacidad creciente para dar sentido al mundo y a la experiencia. A veces olvidamos que la vida infantil está llena de conflictos, luchas y acomodaciones titánicas al no recordar suficientemente los adultos que la adaptación del niño al medio es verdaderamente difícil y complicada. Un currículo en el que los niños podrían ver que sus propias luchas son análogas a las habidas en la historia del hombre:

“Si el mundo se representa a través del orden de las rutinas locales, los niños se inclinan a deducir que las tormentas que atraviesan su mente son elementos salvajes anómalos (...). Y no es así, su mundo se ha desarrollado a través de luchas y acomodaciones que pueden dar sentido a sus propias luchas (...), su dimensión histórica puede ofrecer un valioso contexto para dar sentido a las suyas propias y para ampliar el sentido que pueden darles. Recíprocamente, el niño pequeño puede dar sentido a las luchas históricas en términos que les vienen dados por la experiencia en familias, patios de juego y de las interacciones sociales cotidianas”⁹.

DIFICULTADES DE LA INCLUSIÓN DE LOS CONTENIDOS SOCIALES

No podemos dejar de mencionar la fuerte aceleración histórica de nuestro tiempo acompañada por la implantación tecnológica creciente, la cual produce cambios vertiginosos, no sólo en la sociedad sino también, naturalmente en las aulas. Observamos, por ejemplo, la contradicción que existe entre el sistema educativo y el entorno socio-cultural en el que nacen y crecen las nuevas generaciones -iconosfera- lo cual nos lleva a reflexionar sobre los contenidos, recursos y herramientas que podemos y debemos aplicar en las aulas. Sabemos que nos enfrentamos a un tiempo de incertidumbre y cambio que nos exige un especial esfuerzo y sensibilidad permanente en nuestro trabajo cotidiano.

Las características dominantes del contexto socio cultural pueden proveer al profesor/a de algunos criterios básicos para la selección de los contenidos en Ciencias Sociales. Y el más elemental y del que podemos partir es la

⁹ EGAN, K.: *Ob. cit.*, 1991, 185.

abundancia de información de todo tipo a la que los niños y adolescentes tienen acceso. La escuela debe proporcionar contenidos capaces de estructurar y dar forma, jerarquizar y explicar ese cúmulo de informaciones, muchas veces descabaladas y fragmentarias, sin espesor ni consistencia. Se trataría de seleccionar conocimientos capaces de ayudar al niño a contextualizar, pero también a crear conciencia de grupo y de pertenencia a la colectividad, tanto inmediata como global. En la sociedad mediática en que vivimos, sociedad de la información, el esfuerzo de contextualización del profesorado en general y del de Ciencias Sociales, en particular deber ser muy intenso¹⁰.

Los *media* muestran imágenes creando un universo dinámico que privilegia lo visual y auditivo, mientras que el aula privilegia la reflexión, que exige mayor esfuerzo de penetración y menos gratificación sensorial. En este contexto contradictorio la escuela, en algunos casos, sigue ofreciendo unos conocimientos especializados en el ámbito intelectual de la manipulación simbólica, sin aparente explicación práctica posterior, y descontextualizados socialmente, pues ofrece una cultura humanista, donde la abstracción y el predominio de la hegemonía verbal, la linealidad o la voluntad personalizadora sin capacidad de seducción, contrasta aún más con el impacto cultural de los medios de comunicación, que por el contrario ofrecen una cultura mosaico, de hegemonía audiovisual, concreción, inmediatez, sensación, dispersión, caos aleatorio, ubicuidad, y gran capacidad de fascinación con el consiguiente riesgo despersonalizador. Contradicción enunciada por Mc. Luham y recogida por Ferrés i Prats¹¹:

“el niño está creciendo absurdo porque vive en dos mundos y ninguno le invita a crecer”

y, sobre las que nos parece necesario provocar cierta reflexión. En este contexto los productos mediáticos que tanto gustan y motivan a los niños (cuento, cine, videojuego, comics...) deben convertirse en herramientas en nuestra tarea diaria en la escuela, en primer lugar para derribar los muros de ésta y en segundo lugar por el verdadero sentido motivador, atractivo y la capacidad de producir imaginación en los niños y niñas que tienen.

¹⁰ RODRÍGUEZ FLORES, P.: *Ob. cit.*, 1994, 1995, 2000.

¹¹ FERRÉS I PRATS, J.: *La publicidad modelo para la enseñanza*, Madrid, Akal, 1994, 34.

Sabemos que incluir los criterios antes citados reclama un gran esfuerzo y grandes dosis de imaginación para adaptar temáticas y enfoques a las necesidades del contexto educativo concreto. Pero, al mismo tiempo, también permite una gran libertad de elección y quizá la posibilidad de comprometer a los niños y niñas en la aventura cultural humana, desde la motivación y en el contexto de las nociones sociales, temporales, espaciales, etc.

Desde el punto de vista psicológico Egan¹² hace unas observaciones muy interesantes al afirmar que al analizar las dificultades de los niños en sus aprendizajes sociales, habría que tener en cuenta que muchas de las observaciones y análisis de los psicólogos se han centrado demasiado en los aspectos racionalistas del pensamiento infantil, olvidando otros aspectos que mediatizan su conocimiento de la realidad: “... *estamos dejando de lado una parte importante de la vida mental de cada niño, dada la manera de construir nuestros currícula y la forma de enseñar que tratamos de poner en práctica...*” Critica la exclusividad de los 4 principios en los que se basan las líneas clásicas de la escuela infantil y primaria según la cual los niños y niñas sólo pueden aprender si se produce en las actividades de aprendizaje:

- de lo concreto a lo abstracto
- lo conocido a lo desconocido
- de los sencillo a lo complejo
- de la manipulación activa a la conceptualización simbólica

Principios que califica de parciales y reduccionistas, pues no tienen en cuenta las herramientas más potentes que llevan los niños a la escuela para crear y atribuir significados a la propia experiencia y a la nueva información que se les propone: imaginación y fantasía.

Los piagetianos, respecto a las dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales, son poco optimistas en cuanto a las posi-

¹² EGAN, K.: *Ob. cit.*, 1991, 52.

bilidades de los niños y niñas para asimilar contenidos sociales, y por ello han sido criticados duramente. Ausubel¹³ dentro de la corriente crítica respecto a las etapas generales formuladas por Piaget, explica la variabilidad que puede existir en cada tiempo de transición de una fase a otra y las diferencias entre las áreas de estudio:

“el pensamiento abstracto surge generalmente antes en ciencias que en los estudios sociales porque los niños tienen experiencias en manejar ideas de masa, que de gobierno, instituciones sociales y acontecimientos históricos; no obstante, en algunos niños, según sus capacidades y experiencias específicas, puede ser verdad lo inverso” Ausubel¹⁴.

Otros autores como Shemilt o Dickinson, A. y Lee, P. abogan también por un mayor optimismo que los piagetianos, respecto a la posibilidad que tienen los niños para asimilar los conocimientos sociales, lo cual pone de manifiesto el escaso dogmatismo que existe al respecto y las múltiples ópticas posibles ante el análisis de la cuestión.

LA IMAGINACIÓN Y FANTASÍA

Diversos autores como venimos señalando (Calvani, Glenn, Goleman, Brown, Stein, Blyth, Kropotkin, Egan, Richterman, etc.) hacen referencia al valor de la imaginación y la fantasía de los niños como elemento de aprendizaje incluso en fases preoperatorios (3 a 6 años) frente a las teorías piagetianas, que señalan que sólo será a partir de los 7 u 8 años. Goleman¹⁵ destaca el hecho de que la emoción y los afectos no son sólo esenciales para la formación de la personalidad y la inteligencia sino que son su misma base. Nos encontramos ante una nueva dimensión de revalorizar la imaginación como herramienta de comprensión de la inteligencia y no como elemento retardatorio infantilizante en el contexto de las líneas más recientes de la psicología experimental. También Calvani¹⁶ revisando las tesis piagetianas pudo comprobar que los niños y

¹³ AUSUBEL, D. P. y otros: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico, Trillas, 1983, 292.

¹⁴ AUSUBEL, D. P. y otros: *Ob. cit.*, 1983, 295.

¹⁵ GOLEMAN, D.: *La inteligencia emocional*. Kaios, Barcelona, 1996.

¹⁶ CALVANI, A.: *Il Bambino, il Tempo, la Storia*. Florencia, La Nuova Italia, 1988, 54.

niñas de 4 y 5 años eran capaces de poner en orden una narración, si esta aparecía de una manera clara y con un lenguaje adecuado a la edad o a través de imágenes. Richterman¹⁷ considera que los cuentos bien estructurados o los juegos imaginativos permiten significar la imaginación y la fantasía como herramienta para desarrollar la construcción de conceptos por mediación. Estos autores señalan que los niños y niñas disponen de abstracciones organizadas en dicotomías o parejas opuestas, como ya hemos señalado anteriormente: justicia/injusticia; bondad/maldad; valor /cobardía; grande /pequeño; miedo /seguridad; amor/odio etc., aunque no sepan expresar esta dicotomía de una manera lógica.

Parece que los niños y niñas en el primer ciclo de Educación Primaria desarrollan las categorías temporales de manera elemental admitiendo un *tiempo primordial*¹⁸ que puede ser mítico o real aunque adopte forma de narración o cuento. Imaginemos una narración cuyos protagonistas sean unos animales prehistóricos -dinosaurios-, de los cuales hoy los niños, incluso de Educación Infantil, conocen sus formas, habilidades y destrezas: lucha, alimento, dieta..., así como sus aspectos físicos bien diferenciados, lo que les permite relatar con cierta facilidad y propiedad ciertas de sus clasificaciones bien estructuradas, como lo demuestran algunos de manera cotidiana. Si tomamos, para motivarlos, para jugar en el aula, por ejemplo, diversos modelos de dinosaurios, podemos hacer que los niños y niñas realicen descripciones individuales y en relación con ello elaborar una serie de conceptos, clasificaciones, habilidades y destrezas de estos animales, que les puedan permitir una mejor comprensión de la realidad histórica pasada, que nada tiene que ver con la actualidad, pues estos animales ya no existen, han desaparecido, y de esta manera nos vemos forzados a introducir obligatoriamente conceptos abstractos como: “*hace muchos muchos años, cuando vivían los primeros animales en la tierra, antes, ahora, ayer, hoy, pasado, presente*” etc..., así los niños que consideran muy atractivos estos dinosaurios, animales tan mediáticos y virtuales, se han introducido solos en el pasado, viviendo en el presente. En el juego *les dan voz, les hacen luchar etc.*..., aunque saben muy bien que no hablan, y sólo vencerán o serán vencidos según la imaginación y sus propios deseos. Así, el niño puede ir

¹⁷ RICHTERMAN, T.D.: *Il senso del tempo in bambini pescolare*. Florencia. La Nuova Italia, 1986.

¹⁸ TREPAT/COMES, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Grao, Barcelona, nº 133, 1998, 71.

adquiriendo las categorías de presente, pasado y futuro, primero en su tiempo vivido, para después avanzar progresivamente hasta el tiempo cronológico e histórico, por ejemplo. Podrá paralelamente en su juego utilizar los conceptos de bueno y malo, de listo y torpe, grande, pequeño, etc., en función del *comportamiento y habilidades de sus animales* dando rienda suelta así a su fantasía e imaginación. Esta realidad del aula la hemos constatado frecuentemente. La superposición de imágenes y relatos en los *media*, y la fascinación que producen en los niños nos acerca innegablemente de forma cotidiana e imprescindible a la fantasía.

La fantasía idea derivada del mundo clásico, de la mitología griega no se opone a la racionalidad, aunque en la educación suele obviarse en algunas ocasiones, al pensar que tiene escaso interés educativo. Pero la fantasía da vida y energía, plantea interrogantes considerables respecto a los principios en que se basa el currículo de la infancia, pues sabemos que una parte destacada de la vida mental de los niños está constituida por ella. Los sueños y los mitos disponen también de su lógica, siendo S. Freud uno de los que más han contribuido a que fantasía y razón no se opongan¹⁹. Sabemos que la fantasía tiene también su lógica, no es absurda ni carente de razón, dependiendo tanto de la cabeza como del corazón, y sabemos también que niños y niñas pasan gran parte de su vida mental entregados a ella, como actividad dinamizadora y estimulante que les permite el desarrollo de la actividad mental. Las narraciones fantásticas son las que más les motivan e interesan por disponer de la posibilidad de darle libertad a su imaginación:

“La fantasía de los niños ha constituido un tema sujeto a argumentaciones apasionadas y a conclusiones diversas, en especial en la psicología freudiana y jungiana..., pero las corrientes más importantes de teoría e investigación han dejado completamente de lado a la fantasía. Mientras muchos profesores estimulan el juego imaginativo, las teorías e investigaciones que predominan en el pensamiento pedagógico tienden, más bien a suprimir toda consideración de este aspecto -tan evidente- del pensamiento infantil. El resultado es el enorme énfasis puesto por ciertas características intelectuales, mientras otras, tan importantes como aquéllas con toda seguridad, ni se mencionan”²⁰.

¹⁹ EGAN, K. (1991): *Ob. cit.*, 27

²⁰ EGAN, K. (1991): En RODRÍGUEZ FLORES, P (2000): *Ob. cit.*, T. I, 454.

Se ha observado también que a menudo, los niños cuando juegan de manera espontánea, no se sitúan habitualmente en su entorno inmediato, sino que “*huyen a otros contextos de situación física y temporal lejana*”: ¿quizá por seguridad?. Se trata del mismo mecanismo de fondo, así la narración y el lugar autónomo constituyen para ellos una unidad que comporta unos límites propios y precisos. En esta unidad, el universo y el contexto están creados de manera que los hechos se puedan captar y su sentido comprenderse mucho más rápidamente que los acontecimientos del entorno próximo o real, un mundo a menudo menos hospitalario, complejo y con límites imprecisos. Por este motivo, la narración puede constituir un recurso formidable para iniciarles de entrada en la historia. Por lo que respecta al aprendizaje del tiempo concreto, Egan coincide, aunque procediendo de otra línea de investigación y de otros presupuesto con Calvani, incluso va más allá, al considerar que los niños tienen sentido del tiempo cronológico, de la simultaneidad y hasta de la duración, categorías frecuentes en los cuentos, como hace mucho tiempo, èrase una vez, de un tiempo lejano hasta ahora..., y, en todo caso, lo podemos construir de forma abstracta, precisamente a partir de relatos con base histórica, sentido en el que es muy contundente:

“en consecuencia, no hay motivo para mantener la intangibilidad de la historia en la enseñanza primaria, justificando su actual ausencia sobre la base de que el niño pequeño está falto de conceptos abstractos necesarios para dar sentido a la historia: el tiempo cronológico, la causalidad etc... A partir de la observación de cómo dan sentido los niños a los relatos fantásticos, vemos que disponen de las herramientas conceptuales precisas para dotar de significado a la historia que necesitan para aprender aspectos mas profundos de nuestro pasado, como la lucha por la libertad, y contra la violencia arbitraria, por la seguridad, contra el miedo...etc. No aprenden estos conceptos porque los poseen cuando llegan a la escuela, los utilizan para aprender aspectos del mundo y de la experiencia”²¹.

²¹ EGAN, K. (1991): En RODRÍGUEZ FLORES, P.: 2000, *ob. cit.*, T. I., 438.

La forma narrativa es una herramienta fundamental, que nos permite dar sentido al mundo y a la experiencia, siendo esencialmente de gran interés en la primera infancia. Sabemos que bajo la narración subyacen formas abstractas, argumentos, conjuntos de reglas que determinan la estructura y organización de los acontecimientos, por ello el profesor/a que quiera que su tarea docente sea eficaz accesible y motivadora para los niños pequeños debe utilizar las principales características de la forma narrativa. Un cuento concreto; la Ratita presumida, la Cenicienta etc... para el que se elaborará una serie de cuestiones, cuyos objetivos hayan sido previamente planificadas, cuestiones que se pueden desarrollar en función de tópicos, secuencias, opuestos, conflicto dramático...etc., tratando de que florezca la fantasía, la imaginación, el ingenio o la magia ..., tratando de no caer en fáciles estereotipos. Pensamos que de esta manera muchos contenidos complejos se pueden hacer más accesibles a los niños y niñas.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. P. y otros: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico, Trillas, 1983.
- BARCENA, F.: *La práctica reflexiva en la educación*. Barcelona, Paidós, 1994.
- BATLLORI, R. y VALLS, C.: “Criteris per a la seqüenciació de l'àrea de Ciències Socials a l'ensenyament primari”, en *Actas del Segon Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, UAB, abril, Vic, EUMO, 1991.
- BROWN, L.: “Changes in work and residential location”, en *Journal of American Institute of Planners*, nº 41, 1975.
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, Madrid, 1988.
- CALVANI, A.: *Il Bambino, il Tempo, la Storia*. Florencia, La Nuova Italia, 1988.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M.: “Aportaciones de la Psicología cognitiva y de la Instrucción en la Enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales”, en *Infancia y Aprendizaje*, Barcelona, 1993.
- COOPER, H.: *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid, Morata, 2002.
- DELVAL, J.: *La construcción del conocimiento en la escuela*, Barcelona, Laia, 1983.

- DELVAL, J.: *Crecer y pensar*, Barcelona, Laia, 1991.
- EGAN, K.: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991.
- EGAN, K.: *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Amorrortu, Buenos Aires, 1999.
- FERRÉS I PRATS, J.: *La publicidad modelo para la enseñanza*, Madrid, Akal 1994.
- FLECHA y TORTAJADA: “Retos y salidas educativas en la entrada del siglo”, en *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 1999.
- GOLEMAN, D.: *La inteligencia emocional*. Kaios, Barcelona, 1996.
- HALLAM, R. N.: *Piaget and the teaching of History. Educational research*, nº 12, pp: 3-12, 1969.
- IAIES Y SEGAL, A.: “La escuela primaria y las Ciencias Sociales. Una mirada hacia atrás y hacia adelante” en Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comp.), en *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós Educador, pp: 87-114, 1994.
- KROPOTKIN, P.: *Cómo debería ser la geografía*, en Gómez Mendoza y otros, (1982): Alianza, Madrid, p: 229-240, 1995.
- PIAGET, J.: *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. México. FCE, 1978.
- RICHTERMAN, T. D.: *Il senso del tempo in bambini pescolare*. Florencia. La Nuova Italia, 1986.
- RODRÍGUEZ FLORES, P.: “Los medios de comunicación -prensa escrita- para el conocimiento de la actualidad como parte integrante de la historia reciente. El análisis de un acontecimiento”. *Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*. Sevilla, Alfar, 1994.
- RODRÍGUEZ FLORES, P.: *La enseñanza de los medios de comunicación. Teoría y práctica*. Unión, Los Santos de Maimona, 1995.
- RODRÍGUEZ FLORES, P.: *Proyecto Docente*. Cátedra EU. Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Extremadura. T. I y II, 2000.
- SHEMILT, D.: *History 13-16. Evaluation Study*, Edinburg, Colmes McDouglas, 1980.

- STEIN, N. L., y otro: *What,s in a Store: An Approach to Comprehension and Instruction*, Informe técnico nº 200, Center for the Study of Teading, University of Chicago, abril, 1982.
- THORNTON S. J.: “¿ Hay que enseñar más Historia? “, en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 3, Barcelona, 1990.
- TREPAT, COMES, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Grao, Barcelona, nº 133, 1998.
- RICHTERMAN, T. D.: *Il senso del tempo in bambini pescolare*. Florencia. La Nuova Italia, 1986.

BLANCA