

La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía

Estela D'Angelo

Departamento de Didáctica. Facultad de Educación

Universidad Complutense. Madrid(*)

Angeles Medina

C.P. La Navata-Galapagar (Madrid)**)



RESUMEN

El artículo analiza una experiencia de aplicación de la asamblea en educación infantil realizada en una clase de cuatro años. Se parte de la exposición del concepto de autonomía infantil como objetivo principal de la acción educativa, para pasar después a la descripción de los distintos momentos de la asamblea y de su proceso interno, con ejemplos de actividades.

La asamblea -"corro" o "conversación"- es una actividad central en el quehacer diario de nuestras aulas de Educación Infantil, pero... ¿cuáles son los temas que en ella se tratan?, ¿qué papel desempeñan los niños y las niñas?, ¿qué función cumple la maestra?, ¿somos conscientes de la importancia de la asamblea para el desarrollo de la autonomía?, ¿sabemos cuál es la relación que existe entre los distintos niveles de autonomía y las posibilidades de aprendizaje?, ¿podría descubrirse un proceso en "lo que hacemos" con el fin de ayudar a los niños y las niñas en la conquista de su autonomía?...

Estas preguntas y otras semejantes son las que nos hemos planteado a lo largo de un año de trabajo en común, una de noso-

tras como maestra del aula de cuatro años del C.P. nº 5 La Navata (Galapagar, Madrid), otra como asesora externa del centro y observadora participante en dicha clase. De esta colaboración, y de nuestras conversaciones y reflexiones sobre el concepto de autonomía y su relación con el aprendizaje, surge este artículo, con el que queremos compartir nuestra experiencia con otros compañeros y compañeras.

Comenzaremos exponiendo brevemente algunas ideas sobre el concepto de "autonomía", para describir a continuación distintos momentos de la asamblea en la clase de cuatro años y establecer relaciones, en cada caso, entre diversos aspectos de los mismos, el concepto de autonomía y las posibilidades de aprendizaje.

(*) Avda. Juan XXIII, s/n. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid.

(**) C/ Estanque, 8. 28420 La Navata-Galapagar (Madrid).

Tfno.: 91 / 258 39 99.



La autonomía infantil como objetivo principal de la acción educativa

Todo niño o niña se encuentra inmerso en un entorno físico y social en el que se mueve con cierto nivel de autonomía, diferenciándose de los demás por sus posibilidades, características y deseos. Como la autonomía está vinculada con la utilización de las capacidades propias de un momento de su historia, no existe un único modelo de autonomía, sino tantos como los que correspondan a las distintas etapas por las que atraviesa un niño o una niña durante su desarrollo. Desde esta perspectiva, podemos evaluar como adecuado o bajo el nivel de autonomía poniéndolo en relación con un momento evolutivo determinado.

Cuando niños y niñas se comportan con cierta autonomía, pueden hacer proyectos para buscar lo que les interesa, descubrir cómo realizarlos, imaginar posibilidades, aceptar las dificultades que se presentan, crear otras alternativas, asumir pequeñas responsabilidades y convencerse de la existencia de ciertos límites. En síntesis, pueden aprender con buenas posibilidades porque tienen deseos propios, dan rienda suelta a su curiosidad, se sienten seguros para interactuar con "otros" e indagar en su entorno.

Por el contrario, la falta de autonomía se caracteriza por la dependencia: siempre hay "otro" que hace lo que los niños y niñas podrían hacer por sí mismos. Esto supone que los niños y niñas ni siquiera intentan hacer las cosas, resolver situaciones, etc., o bien buscan constantemente la satisfacción, pues dependen de ella ya que no soportan la frustración. La falta de límites, o la imposición de normas arbitrarias por parte de los adultos, limita las posibilidades de crear, imaginar y desear. Los comportamientos dependientes conducen a acciones inseguras y a sentimientos an-

gustosos que inhiben el surgimiento de deseos propios y, por ende, las posibilidades de aprender. Por ejemplo, el llanto como elemento de fuerza frente al adulto o las peleas constantes con otros compañeros ocupan el lugar de los "proyectos". Estas y otras son cuestiones que actúan en contra de la posibilidad, antes mencionada, de crear y generar deseos propios en interacción con los demás.

Si consideramos que la capacidad de ser autónomo se desarrolla solamente a partir de las características propias del niño o la niña, podríamos incurrir en un error, puesto que desconoceríamos el poder que tiene la relación que cada ser humano mantiene con las personas significativas de su entorno, principalmente con los adultos. Un análisis centrado en la relación entre personas que comparten hechos significativos supera la visión del individuo como único responsable de sus comportamientos y aporta más elementos clarificadores: la relación es la que permite o inhibe comportamientos autónomos; es decir, para que alguien sea autónomo, "otros significativos" en su historia tienen que propiciarlo y valorarlo. Esos "otros significativos" son quienes interactúan con los niños y las niñas en la vida cotidiana familiar y escolar, son quienes con su comportamiento proporcionan "andamiaje" para el desarrollo infantil.

En consonancia con este concepto de "andamiaje", elaborado por Bruner (1983) para referirse a la conducta de los adultos que permiten a los niños y niñas alcanzar logros que por sí solos no podrían conseguir, focalizamos lo que consideramos que fundamenta una relación autónoma: una mirada adulta que sienta respeto por las características y los tiempos propios de cada niño y cada niña- y los valore-, así como una curiosidad constante por descubrir sus posibilidades y los modos de ayudarles a construir conocimientos que sean válidos para la sociedad a la que pertenecen.

Es evidente que cada niño y cada niña aporta a la relación sus propias características, con sus posibilidades y limitaciones. Estas pueden coincidir mejor o peor con las del adulto.

Unos y otros, niños y adultos, participan de una relación humana, que no es ni mecánica ni técnica, sino que en ella se interrelacionan condiciones y se “negocian” comportamientos, siendo imposible identificar linealmente las causas y las consecuencias de lo que allí suceda. Todo se va uniendo como si de un círculo se tratara. En esta circularidad se constituyen los “formatos” (Bruner, 1983) de comportamiento caracterizados por la interdependencia de comportamientos entre los unos y los otros, pero, sobre todo, por la asimetría que implica una mayor conciencia y dominio por parte de adulto. Una relación circular, y no lineal, entre individuo y entorno en pos de la autonomía es, pues, el objetivo fundamental de cualquier intervención educativa.

Los momentos de la asamblea: su proceso interno

Los distintos “momentos” de la asamblea están aquí descritos teniendo en cuenta sus “fases”, su proceso, a lo largo de un curso escolar. Por razones de exposición, hemos presentado dichas fases en cada momento numerándolas consecutivamente, como si se sucedieran temporalmente unas a otras, pero téngase muy en cuenta que dicha numeración no indica un orden estricto: dentro de ciertos momentos de la asamblea se mezclaban fases, o estando en una de ellas se iba hacia atrás o hacia adelante. Esta misma puntualización debe extenderse a los momentos mismos: el orden en el que aparecerán expuestos no necesariamente se corresponde con cómo se desarrollan en una asamblea en concreto, quizás con la excepción de

los “saludos internacionales”, con los que siempre se inicia la asamblea. En el mundo educativo no hay nada rígido y, como hemos indicado anteriormente, consideramos que la relación entre individuo y entorno no es lineal, sino circular.

Saludos internacionales

La escuela recibe niños y niñas que proceden de distintas culturas. Cada una de estas culturas posee sus propias particularidades y, si el adulto las valora y las integra en las propuestas de aula, se generarán dinámicas de enriquecimiento colectivo. Son muchas las ocasiones que surgen para poder recoger esta diversidad, por ejemplo, en el acto mismo de saludarnos.

1º) Al comienzo del curso nos saludamos en español. Poco a poco nos vamos conociendo y hablamos de dónde somos cada uno. La maestra sugiere saludarse como lo hacen en sus lugares de origen (países, otras comunidades).

Los niños o las niñas que recuerdan cómo es el saludo “nos lo enseñan” a los demás. Si no lo recuerdan, proponen ellos mismos preguntar en casa o que vengan su madre o su padre a decírnoslo.

2º) Después de un tiempo, una vez conocidos los saludos, la maestra actúa como mediadora diciendo el idioma en el que saludarse: “En inglés”, “En árabe”, etc. No existe un orden establecido que se repita todos los días. Los niños y las niñas se saludan en el idioma correspondiente. No importa si se comete algún error: lo solucionan entre ellos. No es tan relevante el idioma en sí mismo como los aprendizajes sociales que se producen.

3º) Posteriormente, el grupo va cobrando importancia y son ellos libremente los que dicen: “En francés”, “En brasileño”... A veces se producen alborotos y cruces (dos o tres niños dicen idiomas distintos a la vez, algunos indican que él o ella lo ha dicho primero, etc.). En este momento, prác-

ticamente ya no se suelen confundir entre los saludos de un idioma y de otro. Son los niños quienes llevan la actividad y cada semana es un niño o una niña el que indica en qué idioma nos vamos saludando. La ayuda funciona de forma espontánea; si algún idioma se le olvida, bien el grupo, bien el niño o la niña del país correspondiente le indica: "¡El mío, falta el mío!". Destacamos que utilizan muchas estrategias para recordar todos los idiomas: la más extendida es mirar a los compañeros y compañeras en cuyas casas se habla el idioma correspondiente según se van diciendo éstos. La profesora participa como una más saludando.

4º) Finalmente, generalizan y proponen:

- Aprender otros saludos o expresiones dentro del mismo idioma.
- Saludar en otros idiomas. La maestra pregunta: "¿qué otros idiomas pueden ser?, "¿dónde y a quién le podemos preguntar?". Ellos buscan y llevan al aula sus aportaciones, utilizando diversos recursos: aprenden los nuevos saludos, hacen que se los escriba algún adulto (padres, abuelos, hermanos, otros profesores), traen a la clase a la persona que se los ha enseñado, etc.
- Inventar idiomas y sus correspondientes saludos (en "marciano", en "pedorreta"...). Con respecto a los idiomas inventados, la maestra anima a que sigan haciéndolo y también inventa ella.

Reflexiones: Los niños y las niñas tienen un amplio conocimiento social que es necesario reconocer y apreciar, aunque en algunos casos éste no sea aceptado socialmente por ser distinto formal o convencionalmente. Es función de la escuela aceptar a cada niño o cada niña, lo cual supone, entre otras cosas, conocer y respetar sus contextos familiares e introducirlos en la escuela. En este sentido, los distintos idiomas y formas de saludar, al hacerse colectivos, permiten un enriquecimiento del

grupo, así como la valoración respetuosa de otras culturas y países.

Con respecto a la autonomía, la profesora parte de aceptar la diversidad y hacerla patente animando a buscar diferentes formas de saludo. Para ello, realiza la actividad actuando como soporte, "andamiaje" (Bruner, 1983) o "mediación" (Vygotski, 1979) de la acción infantil, va dando progresivamente competencia a los niños y niñas y se convierte finalmente en animadora y organizadora de sus propuestas. Participa así en un acto de comunicación a través de una cuestión que interesa a los niños y niñas dando vida a la noción de "obuchenie", referida por Vygotski (1979) y retomada por Wertsch (1988), que comprende la fusión del desarrollo, el aprendizaje y la instrucción.

Asistencias

Esta actividad "tiene un sentido", relacionado con el hecho de "ir a un lugar", en este caso, al aula. Dicho lugar tiene un nombre, que es muy significativo para el grupo de niños y niñas, puesto que ha sido elegido por ellos (el sistema de elección, que no siempre es la votación, se establece de acuerdo con los recursos cognitivos del grupo). El nombre de la clase, "Burbujita" en nuestro caso, identifica a un grupo, es una señal de identidad y se ha trabajado investigando sobre él. En relación a dicho nombre, se puede recurrir a un lenguaje plástico para elaborar el "panel de las asistencias". En el caso que nos ocupa realizamos una actividad artística, que consistió en dibujar un fondo marino con algas, moluscos, estrellas de mar, arena y, por supuesto, peces. Las burbujas que salían de la boca de los peces eran los niños y las niñas de la clase: un círculo de cartulina con la foto y el nombre en mayúsculas.

1º) Si falta algún compañero o compañera, nos preguntamos sobre qué le habrá pasado y nos percatamos de los que esta-

mos. Si alguno llega tarde, cuando se incorpora siempre hay quien dice al grupo que ha llegado. Poco a poco ellos van indicando quién no ha venido, pero a veces se organizan pequeños líos: “¡María no ha venido!”, “¡Oye, que sí!, ¿no me ves?”. Surge así la pregunta: “¿Quién no ha venido hoy?”. La maestra escribe esta frase y la pega encima del panel donde se encuentra el fondo marino. Sugiere utilizar dicho panel para las asistencias: cuando llegamos a clase, colocamos el círculo de forma que sean visibles la foto y el nombre y, cuando nos vamos, se le da la vuelta. La propuesta es aceptada.

2º) Los niños y las niñas utilizan este recurso: cuantifican datos (“¿Cuántos chicos y cuántas chicas han venido?, ¿Y en total?”). Necesitan tocar y utilizar el apoyo de la foto. En estos momentos es la maestra quien suele preguntar: “¿Quién no ha venido hoy?”. Dar la vuelta a la foto no es una “obligación”: algunos se la dan nada más llegar; otros pasado un buen rato; y otros se lo hacen sus compañeros.

3º) Finalmente llegan a utilizar el recurso, pero anticipan datos sin necesidad de contar circulito a circulito. Son ellos solos los que preguntan “¿Quién no ha venido hoy?”, y lanzan hipótesis sobre lo que les habrá pasado a los que faltan, o recuerdan que iba a ir al médico tal amigo, o que está enfermo tal otro.

Reflexiones: Algunas actividades en la escuela se pueden convertir en rutinarias, obligatorias y sin sentido. Para intentar evitarlo, con este momento de la asamblea se pretende que “el pasar lista” sea algo significativo para los niños y las niñas, que se refuerce el sentimiento de grupo al preocuparnos por los que no vienen y que se formulen hipótesis sobre lo que les ha ocurrido. Creemos que la autonomía se favorece si las propuestas tienen sentido para los niños y las niñas, puesto que provocan sus deseos de participación. Del mismo modo, si pueden integrarse desde el

primer momento en su elaboración, y si el adulto no se adelanta a las propuestas infantiles, se favorece un ambiente para que éstas surjan.

Por otro lado, la interrelación de lenguajes (plástico, oral, escrito, matemático) aporta riqueza a los contextos de aula. Estos, a su vez, revierten en los niños y las niñas, quienes, al contar con un contexto sugerente donde pueden participar con espontaneidad, ponen en juego sus estrategias cognitivas, enriqueciéndolas.

Calendario y meteorología

En el aula se planifican salidas, visitas, juegos, actividades. Surge la necesidad de responder a preguntas como “¿Cuándo vamos a...?” (música, ver un vídeo), “¿Cuándo no venimos al cole?” (fiestas, fines de semana), “¿Cuándo viene...?” (la mamá, el abuelo, el hermano, el perro de...). Por otro lado, se comparten fechas significativas para el grupo (cumpleaños, despedidas, nacimientos de hermanos, etc). También el estado del tiempo es motivo de interés y ocupa un espacio en la conversación (“Si hace frío, nos abrigamos para ir al patio”, “Si llueve, no podemos ir a plantar en el huerto del cole”...).

1º) La maestra propone hacer un calendario y pregunta: “¿Qué es un calendario?”, “¿Dónde hay calendarios?”, “¿Quién los tiene?”, “¿Para qué los usamos?”... A lo largo de la conversación algunos niños y niñas indican que en su casa hay un calendario. La maestra sugiere traer calendarios a clase. Vemos de qué tipo son, en qué son iguales, en qué diferentes. La profesora da datos, aunque la lógica infantil aún no alcance a comprenderlos del todo. No interesa que utilicen una estrategia nemónica, sino que usen el calendario con ayuda del adulto. La finalidad es utilizarlo con las experiencias propias: “¿Qué anotamos en él?”. La maestra hace un calendario más grande que los que han traído, fiján-

dose en uno de los aportados por los niños y las niñas, para ponerlo en la pared delante del grupo.

Por otro lado, cada día se hacen comentarios sobre el tiempo que hace. La maestra pregunta: "¿Dónde sale el tiempo que hace?". Rápidamente contestan que en el telediario; alguno dice que también en el periódico. La profesora propone buscar en los periódicos de la clase el lugar donde aparece el tiempo. Después de algunas anécdotas simpáticas, lo encuentra un grupo. Vemos cómo es, qué tiene y la maestra les hace fijarse en los símbolos meteorológicos. Los leemos y se les sugiere recortar los símbolos, fotocopiarlos ampliados y utilizarlos con el calendario, de modo que a cada día de la semana se le pegue encima el símbolo correspondiente.

2º) Se comienza a utilizar este recurso elaborado entre todos. La profesora, sin anticipar respuestas, guía la actividad: "¿Qué día es hoy?", "¿Qué tiempo hace?", "¿Cuántos días faltan para ir al teatro?". Se anotan salidas, acontecimientos, celebraciones, fiestas, etc. en el día que corresponda.

3º) Posteriormente, los niños y las niñas mismos preguntan y llevan la actividad. Con respecto al tiempo, usan los símbolos con gran soltura y sin ninguna ayuda.

4º) Por último, comprenden mejor la secuencia y encuentran más sentido en la actividad. Elaboran ellos el calendario en grupo, utilizando como ayuda un calendario convencional y a la profesora cuando se lo piden. Colaboran unos con otros; así, los "más capaces" hacen los números "más difíciles". No importa que los hagan al revés o en espejo. Con respecto a los símbolos meteorológicos, si alguno se ha agotado ("soleado" por ejemplo), son ellos los que dibujan el símbolo. Tienen iniciativas, como pedir a la maestra que apunte que en tal día va a venir... su abuela, y algunos "escriben" ellos mismos.

Reflexiones: Los niños y niñas, interactuando en distintos contextos, redescubren conocimientos que se han ido generando a través de la historia.

Encuentran en la vida cotidiana óptimas posibilidades para movilizar su pensamiento. El aprendizaje interpersonal activa esquemas de pensamiento: "los más capaces" actúan en "la zona de desarrollo próximo" (Vygotski, 1979) de sus compañeros y compañeras y entre todos consiguen algo juntos. No tienen miedo al error. Lo asumen como algo natural si se produce y piden ayuda sin problemas. El clima del aula no exige que cada uno haga las cosas solo, ni que demuestre a nadie su "valía", porque todos saben y valen. En estas ocasiones es fundamental el "andamiaje" (Bruner, 1983) que ofrece el adulto para construir circuitos de relación donde tenga cabida el error. Estos formatos de comunicación se construyen reiterándolos una y otra vez hasta que los niños y las niñas descubran su significado. No se aprenden tan sólo porque lo indique verbalmente el adulto, ya que la interacción social es necesariamente un encuentro entre mentes, un contexto en el que los niños y las niñas no solamente aprenden el lenguaje de su comunidad, sino también los significados asociados a las acciones y a los acontecimientos (Garton, 1994).

En estos contextos, los distintos lenguajes se integran en procesos de comunicación vivos y cotidianos, no siendo necesaria la búsqueda de motivaciones "recreativas" especiales y puntuales.

Juguetes

Los juguetes son parte importante de la vida de los niños y de las niñas. Llevarlos al contexto del aula y facilitar reflexiones sobre ellos favorece que se pongan en juego diversos aprendizajes: nada más atractivo que describir sus juguetes esta-

bleciendo clasificaciones, así como aprender a negociar con los compañeros.

1º) Los niños y las niñas traen juguetes y muñecos a clase de manera espontánea. Algunos los muestran a los demás; otros no quieren enseñarlos ni compartirlos, al comienzo del curso se aferran a ellos. La profesora se interesa por el asunto.

2º) La maestra, aprovechando esta circunstancia, pregunta quién ha traído algún juguete y si lo quiere enseñar. Mientras lo muestran, hacen comentarios, que suelen ser sobre el tipo, el tamaño, el uso o los colores del juguete. La profesora les anima a ir ampliando las observaciones sobre el objeto y facilita que los demás observen y pregunten.

3º) A lo largo del curso precisan cada vez más las características del objeto, establecen comparaciones con otros objetos, realizan clasificaciones y ordenaciones, inventan usos que no son los habituales. En todo momento pueden solicitar ayuda de los compañeros si lo desean -y así lo hacen- para puntualizar, matizar, recordar características o guiar las observaciones. La maestra sugiere, debido a la cantidad de juguetes que se traen y a algunas pérdidas o "cambios sin querer", que los juguetes (objetos o "secretos") de casa tengan su sitio en la clase: "Los que se quieren compartir con otros, en el CESTO de los juguetes y los que no se quieren compartir con nadie, en el BOLSILLO SECRETO".

4º) Llegan a realizar con autonomía esta actividad y la esperan con entusiasmo. Anticipan, proponen y planifican juegos con los juguetes que traen, indicando con quién van a realizarlos y en qué zona, incorporando así el "juguete de casa" a la dinámica del aula.

Reflexiones: Todo sirve para reelaborar conocimientos, redescubrir, reflexionar y compartir, pero nada mejor que esos objetos tan significativos, afectivos, cercanos, como sus propios juguetes. Estos contextos permiten poner en evidencia los com-

portamientos autónomos o dependientes de los niños y las niñas. Hay quienes pueden disfrutar los juguetes, presentarlos, justificar su deseo de no prestarlos y negociar con ellos dentro de la dinámica grupal. Mientras que otros necesitan relacionarse en exclusiva con su "objeto", aun a costa de no jugar con los compañeros y compañeras.

Las estrategias del adulto ("¿Qué quieres hacer con tu juguete?") y las interacciones con los demás niños y niñas ("¿Dónde lo vas a poner?") ayudan a tomar decisiones y, por ende, a construir autonomía. Esta situación, de carácter fundamentalmente emocional, permite generalizar el comportamiento autónomo hacia otros ámbitos (cognitivo, físico...), pues aporta cierta seguridad para, en otros momentos, planificar, investigar, analizar, etc.

Conflictos y normas

El conflicto es algo inherente a las interacciones y a los papeles diversos que en ellas desempeñamos. El contexto del aula no es ajeno a ello; más bien al contrario, a estas edades la resolución de conflictos ocupa un lugar importante.

1º) Cuando surgen los conflictos, los niños y niñas suelen pelearse y, para solucionarlos, recurren a la autoridad del adulto. La maestra anima al diálogo entre los implicados, a buscar una solución compartida, muchas veces sugerida por ella.

2º) Se empieza a consultar al grupo sobre los conflictos, con el permiso de los implicados. La profesora plantea la situación al grupo y los implicados "argumentan". Los demás, si quieren, pueden opinar. Se buscan soluciones entre todos. Si los implicados no quieren que el conflicto se discuta en el corro, se respeta y se intenta que se solucione entre ellos.

3º) Se llega a establecer debates sobre los conflictos y problemas que llevan al corro los propios niños y niñas. A veces

las soluciones a los mismos se repiten y se van elaborando normas generales de la clase. Si los conflictos son muy fuertes, todavía reclaman la autoridad del adulto, pero normalmente son capaces de solucionar los más habituales. La maestra promueve la reflexión, el análisis de actitudes, el ponerse en lugar del otro, etc.

Reflexiones: La normalidad del conflicto en las relaciones infantiles es la base de la que se parte. La intervención del adulto resulta decisiva para que de estas experiencias los niños y las niñas salgan beneficiados en su autonomía: si les otorga el poder de participar en ciertos niveles de la resolución de sus conflictos, el adulto no es el único que tiene esa capacidad y, por ende, dependen menos de su presencia protectora o de la necesidad de enfadarse con él porque no se sienten amparados por "su poder". Asimismo, se favorecen "formatos" interactivos que propicien la construcción de los límites y las responsabilidades, parte fundamental del ser autónomo.

La vida entra en la escuela: noticias

En la vida cotidiana se producen hechos que pueden convertirse en noticias... si hay un espacio para comentarlas. La existencia de este espacio permite al adulto captar sentimientos y percepciones del mundo ciertamente significativos para los niños y las niñas, así como estructurar situaciones que favorezcan distintos aprendizajes.

1º) En el corro hay un momento para que cada uno cuente lo que quiera libremente, sea real o imaginado. Si no quieren contar nada, se respeta.

La profesora anima a que todos cuenten sus cosas, porque todas son importantes, y pregunta por qué se interesan por lo que cuentan: así ayuda a que los niños y las niñas maten lo que dicen. Al mismo tiempo, procura llamar la atención del res-

to de niños y niñas para que se interesen y pregunten a los demás.

2º) Se crea un clima de acogida y confianza, donde saben que pueden contar lo que les preocupa, lo que les gusta, lo que les aflige, lo que les da miedo, porque saben que hay un adulto que "procura no juzgar". Van surgiendo diferentes temas: los hermanos, los juguetes, la muerte, los amigos y enemigos, los padres, las vacaciones, los novios, "cómo se tienen hijitos"...

3º) Se crea dentro del corro un espacio dedicado a las noticias donde cada uno expresa y cuenta:

- lo que le pasa (caídas, riñas con los padres, problemas con los hermanos, regalos que le han hecho...);
- lo que sucede en su entorno ("Se perdió el gato de mi vecina", "Se incendió el contenedor de basura de mi calle"...);
- lo que ocurre en lugares más alejados y que es noticia en la prensa o en la televisión ("Se murió Chu Lí", "Ha explotado un cohete en el cielo", "No se puede comer carne de vaca loca"...).

4º) De todo lo que se cuenta elegimos lo que nos parece más interesante o divertido, lo que más nos llama la atención, para escribirlo en el "Libro de las cosas importantes" (Gómez Bruguera y Soler Quingles, 1990). En ocasiones se escribe más de una noticia. Al principio, la profesora escribe lo que le dicta el niño o la niña que va a reflejar en el libro su noticia y lo ilustra. A medida que avanza el curso, son ellos los que voluntariamente "escriben" y dibujan. Cuando se trata de noticias de actualidad, muchos traen recortes del periódico o de revistas que se pegan en el libro si la noticia nos ha parecido importante.

Reflexiones: Los niños y niñas aprenden en contextos muy variados, y no sólo en la escuela bajo la tutela del profesor o profesora, y se expresan abiertamente

cuando se habla de sus cosas, de lo que les sucede, de lo que les importa. Transitan por un proceso de desarrollo que mejora constantemente el modo de concebir la realidad. Construyen ideas y relaciones cada vez más perfeccionadas y formales. Aprenden a preguntar. Responder a la pregunta del niño o de la niña, como afirma García Marquez (1986), favorece su entrada al descubrimiento de las leyes que rigen la "legalidad de los objetos". El lenguaje, al presentarle el mundo, genera pensamiento. No responder al niño, ni ayudar a que pregunte, lo empobrece. También empobrece responder a preguntas que consolidan la dependencia.

El lenguaje escrito es un medio más para expresar significados con los que previamente se han deleitado los niños y las niñas. La comunicación oral en sí misma produce ese deleite.

Y para finalizar...

Evidentemente, los niños y las niñas, al igual que los adultos, tienen en su vida cotidiana infinidad de oportunidades para encontrar soluciones a distintos problemas. Somos los adultos los que incrementamos estas posibilidades en la dinámica del aula, porque comprobamos las relaciones cognitivas, afectivas y sociales que subyacen en ellas. Los niños y las niñas unas veces establecen relaciones a partir de acciones con los objetos y otras a partir de representaciones. Estas relaciones cobran más sentido para ellos y para ellas cuanto mejor estén encajadas en contextos de interés genuinos.

La variedad de versiones es enorme -la nuestra quiere ser una entre otras-, pero creemos que es determinante e imprescindible que los niños y niñas sientan que están participando de una verdadera comunicación activa y no de un interrogatorio coordinado por el adulto, por más "recrea-

tivo" que parezca. Hemos de ser conscientes, por tanto, como indica Porlán (1993), de que "el aula es un sistema complejo de comunicación, investigación y construcción de conocimientos".

Hemos de reconocer, sin embargo, las dificultades que, muchas veces, este clima de comunicación trae a la dinámica del aula:

- La participación por parte de los niños y niñas es elevadísima y desborda a la maestra. Todos quieren hablar, aportar... y el tiempo impone sus límites.
- Surgen sentimientos de grupo muy fuertes que, en ocasiones, hacen que todos se unan para llevar a cabo alguna "trastada", y esto provoca que se produzcan choques con el "poder" que representa el adulto.
- Es difícil tener en cuenta y valorar todos los procesos que realizan los niños y las niñas a nivel individual y de grupo.
- El papel de la profesora se complica al trabajar en un contexto cambiante, complejo, conflictivo, lleno de incertidumbres y contradicciones.

Estas -y otras- dificultades pueden, sin embargo, relativizarse cuando tomamos en consideración los procesos de construcción del conocimiento y reconocemos las hipótesis que los organizan en los distintos momentos de cada etapa, ya que pierden valor los hechos puntuales y aumenta el interés por lo que sucede a través del tiempo.

La aceptación del conocimiento infantil, aunque no se corresponda con la lógica del adulto, genera en los niños y las niñas el deseo de continuar indagando e interpretando la realidad. En el fondo, de lo que se trata es de que ellos y ellas utilicen las capacidades de que disponen de forma constante, y de que el profesorado reflexione críticamente sobre lo que ocurre. Creemos que esto es más fácil de conseguir si trabajamos por la construcción de

la autonomía, y no reafirmamos la necesidad de ser los adultos quienes damos los modelos que los niños o las niñas deben imitar. En este sentido, hemos tratado de mostrar cómo la asamblea resulta ser un marco inmejorable para que los niños y las niñas construyan su autonomía y desarrollen diversos aprendizajes.

No hay mejor camino para "sobrevivir" en este mundo "posmoderno" (Colom y Melich, 1994), donde, lamentablemente, reinan la competitividad y la eficacia, que ser una persona segura y con capacidad de "animarse a", intentar y crear. Esto no se impone desde el lenguaje del adulto, sino que se construye paso a paso a través de "formatos" (Bruner, 1983) autónomos.

REFERENCIAS

- BRUNER, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. Nueva York: Norton [Trad. cast. 1986, Barcelona: Paidós].
- COLOM, A. J. y MELICH, J. C. (1994). *Después de la modernidad*. Madrid: Paidós.
- GARCIA MARQUEZ, N. (1986). *Quiero aprender, dame una oportunidad*. Barcelona: Gedisa.
- GARTON, A. F. (1994). *Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Madrid: Paidós.
- GOMEZ BRUGUERA, J. y SOLER QUINGLES, C. (1990). El libro de las cosas importantes. *Infancia*, 2, 22-24.
- PORLAN, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WERTSCH, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

SUMMARY

The authors analyse an experience of implementation of the assembly in Infant School developed in a classroom of four-years-olds. First the concept of children's autonomy is explained, after they describe the different moments of the assembly and its dynamics, with examples of activities.

RÉSUMÉ

L'article analyse une expérience d'application de l'assemblée en éducation infantile dans une classe de quatre ans. D'abord on expose le concept d'autonomie infantile, objectif principal de l'action éducative; ensuite on décrit les différents moments de l'assemblée ainsi que son processus, avec des exemples d'activités.