

DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD A LA INTERSUBJETIVIDAD

Adriana Szlifman y Beatriz Hoster



SUMARIO:

El siguiente artículo toma como punto de partida una experiencia interdisciplinar realizada en Educación Infantil. Las docentes participantes se centran en el impacto producido en cada una de ellas por el trabajo conjunto. A través de un diálogo entre ambas se abordan distintos temas ligados a la comunicación, a los tópicos culturales, a la metodología y a la actitud escucha activa del otro.

SUMMARY:

The following article starts with an experience developed in Children's Education. The participating teachers focused on the impact produced in each of them by joint work. Through a dialogue between both parts, different topics related to communication, cultural subjects, methodology and to the attitude of active hearing of the other are discussed .

"En el nivel universitario, como cada cátedra recorta el conocimiento como le conviene y lo enseña como un todo sin poner demasiada atención en las fronteras y en las superposiciones con otras "materias", el resultado es un mosaico mal ensamblado, un archipiélago de ideas sin tráfico entre ellas. El aislamiento evita las contradicciones."

Sara Paín

El presente artículo pretende plasmar la génesis, el proceso y las consecuencias de una investigación interdisciplinar realizada en la Escuela Universitaria de Magisterio "Cardenal Spínola" de Sevilla. La experiencia se aplicó en el tercer curso de la especialidad de Educación Infantil (entonces Preescolar), dentro del marco de la asignatura *Área de Lenguaje en Preescolar*. La idea que dio lugar a este proyecto se concibió a partir del encuentro anual de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia que tuvo lugar en Oviedo el otoño de 1994. En aquella ocasión se presentó la comunicación sobre una experiencia interdisciplinar en Ciencias Sociales, que incitó a las profesoras Adriana Szlifman y Beatriz Hoster a aplicar esta forma de trabajo a sus respectivas áreas de conocimiento, la Psicología y la Didáctica de la Lengua. Básicamente, pretendían ofrecer al alumnado de la especialidad de Educación Infantil un marco común -dentro del aula- en el que se pudiera tratar de una manera globalizadora diferentes aspectos relacionados con la comunicación lingüística en torno a la Literatura Infantil y el desarrollo psicoafectivo del niño.

La intención inicial de la profesora A. Szlifman era, por una parte, acercarse a la Literatura Infantil buscando en ella un posible recurso para abordar en el aula conflictos a nivel grupal o individual, como -por ejemplo- las diferencias, la discriminación, los celos o el miedo. La otra cuestión que le preocupaba consistía en averiguar la relación entre el desarrollo evolutivo y las preferencias literarias infantiles, punto coincidente con la profesora B. Hoster, que además pretendía, desde su concepción de la Literatura Infantil como espacio de encuentro comu-

nicativo y afectivo, conocer los aspectos psicológicos que en él se manifiestan.

Respecto a la organización, la duración de este proyecto abarcó los cursos académicos 94/95 y 95/96 y 96/97. Los dos primeros años las docentes trabajaron conjuntamente en el aula con el alumnado una hora semanal, en el marco de la asignatura *Área de Lenguaje en Preescolar*. El tercer año se decidió modificar la dinámica de trabajo, pasando a integrar en las asignaturas respectivas los contenidos abordados en los años anteriores. Ya no se compartía el aula pero sí el grupo de alumnos.

La metodología de esta experiencia se basó en una *didáctica de emergentes*, que consiste en reconocer, interpretar y abordar las necesidades implícitas y explícitas del grupo para, una vez captadas las inquietudes de los alumnos, retraducirlas en propuestas de actividades, con la finalidad de que los estudiantes experimenten y reflexionen desde la propia vivencia. Consecuentemente, en el transcurso de estos tres años, la orientación de las propuestas fue evolucionando. Por ejemplo, en relación al *espacio*, durante el primer curso las clases se desarrollaron en un aula de disposición tradicional; en cambio, el segundo año se pasó a un aula diáfana, para permitir la movilidad y propiciar materialmente otros tipos de comunicación.

En cuanto a los *contenidos*, éstos se fueron ajustando a las necesidades del grupo de una forma progresiva. La experiencia de aula comenzó con el planteamiento de cuestiones que implicaban la introspección individual y la recuperación de recuerdos de infancia relacionados con las vivencias personales de cada estudiante en torno a la Literatura Infantil. La propuesta se planteó en los siguientes términos:

- 1.- ¿Qué cuentos recuerdan de la infancia?
- 2.- ¿Cuáles preferían y cuáles les agradaban menos?
- 3.- ¿Hay alguna situación o elemento del cuento que recuerden más intensamente?
- 4.- ¿Qué recuerdan con relación al contexto en que recibían el cuento?
- 5.- ¿Se mantenía siempre la misma trama del cuento o había variaciones?

6.- ¿Qué sentimientos les despertaban los personajes que más les impactaban?

La discusión sobre estas cuestiones permitió enlazar lo *afectivo* y lo *literario* en un proceso de autoconocimiento y confrontación de experiencias. A partir de los resultados de este trabajo, las profesoras propusieron temas para su exploración y debate que consideraban de interés colectivo (mensajes implícitos y explícitos en los cuentos -simbología, tipos de didactismo, contenidos discriminatorios-; adaptación de cuentos; formas de presentar un cuento a los niños; actividades posteriores a la narración; ilustración de libros infantiles -interpretación de la imagen, el color y las formas-; etc.). La dinámica de trabajo se basaba en la realización de una serie de actividades grupales y puestas en común, tras las cuales las docentes organizaban coloquios y preparaban clases magistrales con contenidos teórico-prácticos sobre estos temas. Como actividad final del curso, se propuso a los estudiantes un trabajo grupal consistente en narrar un mismo cuento a niños de diferentes edades y reflexionar sobre aspectos diversos relacionados con el mensaje contenido en el cuento y su adecuación a las preferencias infantiles; el entorno comunicativo que genera el acto de contar un cuento; y el papel del adulto mediador entre la Literatura y el niño:

- 1.- ¿Qué temas aborda el cuento?
- 2.- ¿Qué actividades propondrían a partir del cuento?
- 3.- ¿Surgieron imprevistos durante la narración del cuento?
- 4.- Diferencias en la reacción de los niños de cada edad.
- 5.- Edad apropiada.
- 6.- ¿Cuánto participa de lo didáctico y cuánto de lo artístico este cuento?
- 7.- ¿Qué aciertos personales observaron en la experiencia y qué factores deberían modificar?

Los resultados obtenidos en la evaluación de este grupo evidenciaron determinadas carencias en los estudiantes relacionadas con los siguientes aspectos:

- La expresividad y la creatividad.

- Prejuicios en torno al concepto de lo didáctico.
- Tendencia a no valorar lo artístico por sí mismo.

Como consecuencia de estas necesidades captadas -con cierta inquietud- por las profesoras, durante el curso 95/96 se propuso la exploración de vías expresivas a partir de diversos cuentos. Lo verbal se integró y complementó con la música, el gesto, la danza, el juego, y otros medios de expresión.

Finalmente, durante el tercer año, las docentes continuaron trabajando desde sus respectivas materias manteniendo un tipo de metodología tendente a interrelacionar las asignaturas. Desde *Psicosociología de la Educación* se retomaban aspectos de la comunicación que surgían en *Área de Lenguaje y Literatura Infantil*. Estas cuestiones eran registradas mediante dos instrumentos. Por una parte, un *diario* que redactaba una pareja de alumnas en cada sesión para permitir a ambas profesoras conocer el desarrollo de la asignatura complementaria. Indirectamente, encontraron que este instrumento presentaba un valor añadido: el texto escrito por las alumnas permitía a las docentes calibrar el grado y tipo de asimilación de los contenidos abordados en clase. El otro instrumento de registro fue el *vídeo*, mediante el cual se registraron diversas sesiones en *Área de Lenguaje* que contenían simulaciones de clases en torno al cuento, a títeres y marionetas o a la canción, que se retomaban en la asignatura complementaria para su análisis desde el punto de vista de la psicología del maestro y la infantil.

A continuación se transcribe, a modo de ejemplo, el fragmento de un diálogo espontáneo entre Adriana Szlifman y Beatriz Hoster. Éste pretende reflejar, de forma viva y directa, el impacto que tuvo para ellas el trabajo interdisciplinar y las consecuencias del proceso de transformación que experimentaron.

A: *Me gustaría que habláramos sobre lo que nos aportó esta experiencia. En realidad, cuando pienso qué es lo que me llamó la atención, recuerdo lo siguiente: al principio yo tenía una ilusión -que no me parece mal- pero después la fui abandonando. Esta era la de integrar literatura y psicología; no tenía muy claro*

desde dónde, pero partía de cuestiones como "a ver qué le puede servir a un niño de cinco años, de seis, etcétera". Esto no se cumplió exactamente. Posiblemente quedan tareas muy interesantes por hacer en este sentido, lo que sucede es que la experiencia me llevó a orientar en otra dirección mis inquietudes iniciales. También es cierto que la asignatura que yo impartí, Psicología evolutiva, no está concebida de manera que el alumno deba saber qué ocurre en cada edad, sino que construya una visión más global acerca de lo que es un niño. Cuando yo me planteé esta experiencia interdisciplinar partía de esa idea compartimentada, pero al terminar ésta había evolucionado -¡por suerte!-. Me encontré con un aprendizaje mucho más ligado a la literatura, a la expresión, a la posibilidad de comunicar...

B: *Bueno, en realidad, ¡eso ya es un buen hallazgo!: darse cuenta de que todo momento de encuentro con el otro es un momento de comunicación, y ya sea el pretexto la literatura infantil o cualquier otra área, en realidad lo que se está produciendo es mucho más esencial: es que estás con el otro, estás observándolo y procuras responder a lo que te va pidiendo.*

Esa sensibilización por el saber escuchar, lograr la empatía con el otro, la experimenté yo en dos líneas. Por una parte, no dejar nunca de tener en cuenta que se trata de individuos, que cuando tú decides comunicarte puedes hacerlo con un niño, o con tu compañera Adriana, que estaba dando la clase...

A: *... como que la experiencia sirve en sí misma para aprender a comunicarse con un otro, o quizás reaprender...*

B: *.. o es Adriana, o es el grupo de alumnos tal.., pero lo más enriquecedor de la experiencia es que distintas personas, cada una como es, en el lugar del encuentro estaban dispuestos a escucharse -a dar y recibir- desde el respeto mutuo, porque era una experiencia que se tenía que construir sobre la base de lo imprevisible: todo paso que se daba era como respuesta a un estímulo que se recibía. Eso es justo lo opuesto a la forma en*

que los docentes tendemos a trabajar: solemos tener la programación prevista y procuramos organizarnos de tal manera que se desenvuelva la actividad cotidiana ajustándonos a la temporalización prevista, sin dejar de tratar con nuestros alumnos todos los temas que creemos se deben tratar. Si decido organizarlo todo en torno al objetivo de "cumplir con mi programación" tengo que cerrar los ojos y los oídos; pero si abro los ojos y los oídos, termino por liberarme de la programación, relativizándola. Y seguramente la experiencia resultará más impactante, dejará más huella tanto en ellos como en mí.

A: *Esto es lo que nos produjo a nosotras. Recuerdo, de primeras sesiones, el entusiasmo que nos producía a nosotras dos trabajar conjuntamente: coincidir con otro desde disciplinas diferentes, o retornar a tu campo con nuevos interrogantes a partir de las diferencias. Ahora bien, también comprobé que para el estudiante ver a dos personas trabajando en equipo, retomando lo que la otra dice, eso en sí mismo es pedagógico.*

B: *Recuerdo que el alumno esperaba que los contenidos de la asignatura estuvieran previamente estipulados en un currículum cerrado y apareciera la figura de un único docente. Además, los estudiantes se incorporaron a esta experiencia de forma impuesta.*

A: *Pero el estilo pedagógico habitual también está impuesto, lo que pasa es que se considera la regla, lo normal.*

B: *Romper con la regla es muy difícil ¡Ofrece una gran resistencia! Plantear modelos alternativos a lo establecido nos suele crear resistencia a docentes y a estudiantes. Como en toda propuesta, hay quienes la asumen y quienes no tan respetable me parece una opción como la otra.*

A: *Me gustaría retomar el tema de la interdisciplinariedad. Esta experiencia, más que interdisciplinar -que de hecho lo fue, y luego te diré por qué- yo creo que fue principalmente intersubjetiva. Cuando yo digo que fue intersubjetiva hago más hincapié en una transformación individual, personal, una modificación de esquemas mentales, que en una integración entre disciplinas. En nuestro caso, trabajar interdisciplinarmente llevó a modificar lo subjetivo, porque se produjo un cambio actitudinal importante.*

Me doy cuenta de que a partir de esta experiencia aprendí muchísima literatura infantil -seguramente esto sí tiene que ver con lo interdisciplinar-. Hace poco tiempo fui a comprar un libro a una niña, y nada más entrar en la librería dije: "éste". Por cierto, después de leerlo me comentó que le pareció muy gracioso (¡hacer buen humor no es nada sencillo!).

Antes del trabajo conjunto no hubiera sabido qué libro comprarle. Las ilustraciones, la impresión, la calidad del libro, el sentir que contiene un buen texto, imaginativo, con humor, eso lo recogí de la experiencia. Cosas que parecen intuitivas pero que no lo son. Son producto de un aprendizaje.

Y lo interdisciplinar se sigue observando cuando yo imparto mi asignatura de psicología evolutiva con ese bagaje aprendido: hablo desde otro lugar. Cuando aparece algo en relación a la literatura, al cuento -en lo evolutivo-, tengo incorporada nueva información.

B. *¿Y yo qué aprendí? En materia de psicología, lo que más ha influido en mi práctica docente a partir de entonces es tomar consciencia de que el hecho de transmitir verbalmente mis conocimientos al alumnado no garantiza que éste aprenda; su aprendizaje va a estar siempre condicionado por factores como los filtros afectivos, el tipo de relación que se establezca entre ellos y yo, o entre ellos mismos; o también por el temperamento de cada uno, su personalidad... No se puede olvidar que el encuentro en el aula no deja de ser un encuentro comunicativo entre personas; y el ignorar esto puede ser muy dañino. Yo*

me alegro de que me hayas abierto los ojos en ese sentido. Saber que aun diciendo las mismas palabras en cada estudiante van a resonar de diferente manera, y no únicamente porque cada uno tenga una experiencia previa distinta, sino también porque yo veo a cada alumno de una manera y así lo transmito, y ellos a mí también. En la medida en que se produce una identificación con el otro se favorece el intercambio, así como un vínculo hostil se convierte en obstáculo para la comunicación.

En este sentido, es muy interesante la experiencia con el diario de clase que redactan las alumnas, que he incorporado definitivamente a mis asignaturas como práctica habitual. Éste, en cierta medida, me permite conocer cómo vivieron ellas cada sesión. Este recurso nos permite contrastar lo que yo quise transmitir con lo que interpretaron.

A: *Hoy estuve mirando las notas que escribieron los alumnos durante el curso pasado, y justamente pensaba "¡pero si yo no dije esto!"; Habían entendido todo lo contrario a lo que quise expresar. Es importante que uno pueda escuchar el mensaje que ellos reciben. Claro, que el reparar en este obstáculo, aunque sea frustrante, es la única vía que posibilita el verdadero conocimiento.*

Volviendo a lo intersubjetivo, quisiera detenerme en un conocimiento que, en cierto modo, cambió mi manera de ver la psicología, pero además la trasciende. Te diría que tiene que ver con lo vital. A ti te empecé a escuchar el tema del "tópico" con más detenimiento.

Lo curioso es que en mi cultura la palabra no contiene ese valor. Yo la incorporé, y cuando voy allí no sé cómo explicarla, aunque encontré una expresión que me gustó, "lo típicamente estereotipado". A partir de esta experiencia contigo, me conecté con todo lo relacionado con lo andaluz -tú eres una defensora crítica de "lo andaluz"-. En relación con este tema, me has transmitido una idea de qué es "lo tópico". Esta actitud me sirvió para entenderme y entender este fenómeno en otros ámbitos, especialmente en la educación. / o bien: ... y también para aplicarlo a otros ámbitos, especialmente...

B: *En mí es una obsesión, una actitud ante la vida, evitar siempre el tópico. Aceptarlo es anclarse en lo inamovible. Didácticamente, salirte del tópico es, por ejemplo, buscar nuevos caminos para comunicarte con los alumnos, nuevas formas de entender las materias que estás trabajando. En este sentido, la experiencia conjunta obedeció en parte a esta necesidad.*

Si somos coherentes con esta forma de ver la realidad, también deberíamos ser muy cuidadosos con el tratamiento que damos a los juicios que los alumnos manifiestan. Es posible que en la clase aparezcan temas sujetos a diversas interpretaciones en las que no haya consenso. A ese momento hay que estar atentos: si yo quiero que el alumno se dé cuenta de que está sometido a ideas tópicas que no cuestiona, yo no puedo cometer el error de tomar mis ideas como punto de referencia de "la verdad". Esto implicaría que el alumno abandonase su tópico y conectara en el mío. Hay que romper con la inercia para respetar la diferencia en el otro.

A: *Pero yo creo que es valioso darnos cuenta de que no nos gustan algunas ideas del otro e, incluso, nos generan enojo. Aceptando esto, podemos comenzar a tolerarlas. Como dice F. Savater, uno no tolera lo que le gusta, sino lo que no le gusta. Siempre habrá un tope, pero hay que intentarlo: en lo humano está la limitación. Ahora, es cierto que hay que hacer todo lo humanamente posible para escuchar.*

B: *Sí, para escuchar, pero no para convencer."*

Como se puede observar, a consecuencia del proceso seguido en esta experiencia a lo largo de los tres años mencionados, las profesoras han asimilado una forma de trabajo e investigación en la que paulatinamente ha cobrado mayor importancia el enfoque constructivista y el diálogo entre disciplinas de conocimiento.

Asimismo, el resultado didáctico de la dinámica de trabajo seguida a lo largo de estos tres años se valora como eminentemente positivo:

los estudiantes experimentaron, particularmente y como grupo, el esfuerzo del autoanálisis; y a consecuencia de esta actitud superaron, gradualmente, las preocupaciones iniciales por cuestiones teóricas para adquirir conciencia y sensibilidad por la verdadera comunicación interpersonal.

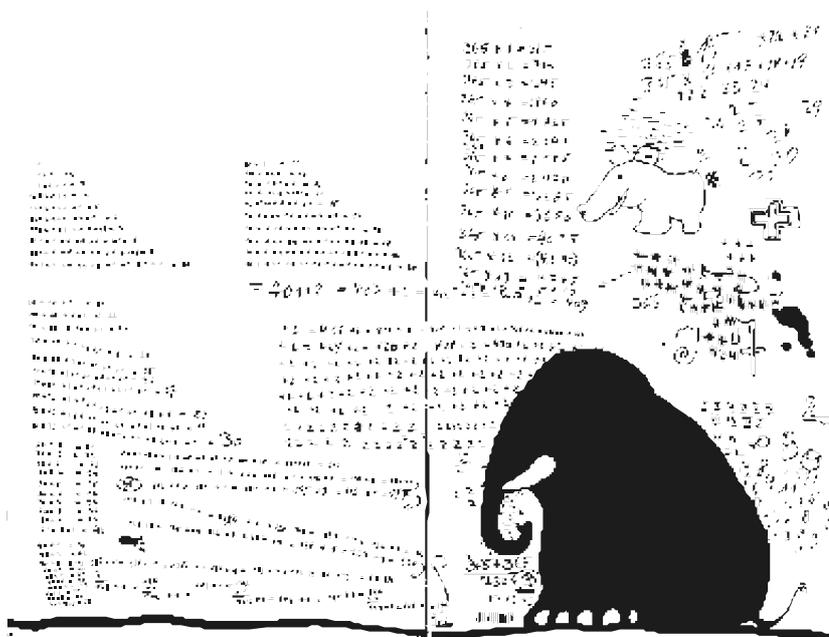


Ilustración de Helme Heine para el libro *Cuánto cuenta un elefante*, trabajado con los estudiantes en el Programa de Investigación Interdisciplinar sobre Literatura Infantil y Psicología

Bibliografía

- ANGOLOTTI: *Cómics, títeres y teatro de sombras*. Madrid, Morata.
- ARNHEIM, R. (1985): *Pensamiento visual*. Barcelona, Paidós.
- BETTELHEIM, B. (1979): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica.
- BRYANT, S.C. (1973): *El arte de contar cuentos*. Barcelona, Nova Terra.
- COOPER, J.C. (1986): *Cuentos de hadas. Alegorías de los Mundos Internos*. Málaga, Sirio.
- HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Cátedra.
- KOZAK, D. ET AL. (1994): *Caminos cruzados*. Buenos Aires, Aique.
- NOBILE, A. (1992): *Literatura infantil y juvenil*. Madrid, MEC-Morata.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D. (1972): *El arte de narrar. Un oficio olvidado*. Buenos Aires, Guadalupe.
- PELEGRÍN, A. (1984): *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Bogotá, Cincel-Kapelusz.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal. Vol. 1: Cultura, lenguaje y conversación. Vol. 2: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo.
- RODARI, G. (1988): "Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura", en Cela, J; Fluviá, M.: *Libros de Aliorna. Sugerencias para una lectura creadora*. Barcelona, Aliorna; pp. 9-20.
- SANUY, C.; CORTÉS, L.; OJEDA, B. (1981): *Experiencias de música, danza y juego dramático en preescolar*. Madrid, Marsiega.
- TITONE, RENZO (1976): *Psicolingüística aplicada. Introducción a la didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Kapelusz.