

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La educación es un fenómeno complejo que se resiste a dejarse definir exhaustivamente. Pero preocupa a todos. O a la mayoría, cuando menos. Padres, maestros, psicólogos, los hombres y mujeres todos que en cualquier momento deambulan por la plaza pública, suelen estar preocupados por la educación. Unos por razones profesionales; otros, en función de sus preocupaciones sociales; aquéllos a causa de sus problemas cotidianos que les plantean los hijos que les ha tocado en suerte -o en proyecto planificado- tener; éstos, por razones humanistas. Ocupados en el tema, algunos; preocupados por el tema, todos.

Esta preocupación es, por otro lado, permanente desde que el hombre es auténticamente hombre. La preocupación educativa, el interés por la actuación de los adultos sobre los niños en orden a facilitar su conversión en adultos, es algo exclusivamente humano. Sólo el hombre es capaz de prever lo que puede suceder a medio y largo plazo, o, por lo menos, de preocuparse por tal previsión. Sólo el hombre es capaz de conceptualizar el futuro, interesándose por las leyes que relacionan lo que ahora acontece con lo que más tarde sucederá. En cualquier caso, todo hombre es en gran manera hijo de su educación, de la educación recibida. Su propia preocupación educativa, la que tenga y en la medida en que la tenga, ya es fruto de la educación que un día recibió. Se trata de un fenómeno universal, absolutamente específico del ser humano. Es más, sin educación, sin ese complejo de influencias que denominamos educación, no existe el hombre propiamente dicho. Sin educación, no pasamos de animalidad, y aun con ciertas reservas.

Vivimos en un país que nunca ha tenido ideas claras al respecto. Esporádicamente ha producido, cierto es, algunos hombres lúcidos, sumamente aprovechables, que han intentado sembrar en el páramo educativo de modo coherente y sensato. Pero la golondrina no hace verano. Es más, si tan solitaria va por el mundo, lo que hace es el ridículo. Entre nosotros, los niños han ocupado y preocupado muchísimo. Oficialmente el niño ha sido y es "el rey de la casa". Pero nuestra triste y ancestral incultura ha solido permitir que el rey fuera educado con métodos de mendigo. No podemos olvidar que los "métodos educativos" de cualquier sociedad constituyen un ingrediente más, trascendental, eso sí, del entramado socioeconómico-cultural que la constituye en un momento dado de su historia. Los niños son educados según es la sociedad durante la época en cuestión. Empero, también, es cierto que en un determinado momento histórico una sociedad concreta suele ser aquello que resulta de la educación de sus niños. La relación dialéctica educación-sociedad funciona de modo sistemático en todo momento y en ambas direcciones.

Nuestra sociedad ha sido en este terreno, y en muchos otros, una sociedad mayoritariamente, o por lo menos *predominantemente, tradicional*. Quiero decir que ha tendido a no hacerse cuestión de sus métodos educativos, sean familiares, sean escolares. Ha solido estar conforme con lo que venía haciendo porque sin duda eso era lo que *debía* hacerse. Nuestros métodos cotidianos de educar y enseñar han sido considerados ancestralmente como una serie de verdaderas prácticas de carácter absoluto. Las cosas son como son y no hay razón para que sean de otra manera. Eso es el tradicionalismo educativo, pariente muy próximo del tradicionalismo sexual, del nacionalista, del religioso, del consuetudinario. Las sociedades tradicionales no suelen ser sociedades *científicas*. El progreso de la ciencia acostumbra a ser incompatible con el mantenimiento de muchas tradiciones, con la defensa de ciertas verdades absolutas, con los argumentos de autoridad, con la persistencia de los dogmatismos. En este país nuestro la ciencia ha brillado por su ausencia; simplemente, no ha existido. Al conjunto de esfuerzos más o menos heroicos de los cuatro gatos mal contados que se dedican a la práctica de actividades científicas, no puede llamársele ciencia. Si somos sinceros, debemos admitir que sólo contamos con una ciencia *testimonial, grupuscular*.

Nuestra educación tradicional, que por referirse al hombre ha estado plenamente contaminada por todas nuestras concepciones antropológicas, también tradicionales, también, por tanto, *acientíficas, dogmáticas y taumatúrgicas*, sólo podía enmendar sus pasos aceptando el impacto de la Ciencia. ¿Pero de qué ciencia iba a surgir el impulso renovador, la puesta al día? Ni ha existido un movimiento científico mínimamente influyente en la marcha de la sociedad en general -me refiero a aquellos aspectos de la sociedad que sí pueden y deben ser atendidos por la ciencia-, ni los educadores -los maestros en particular- han solido estar en condiciones de admitirlo. Y cuando ha aparecido algún movimiento realmente renovador, la guillotina lo ha decapitado cuando apenas afloraba. Nuestra historia más reciente -y la que no lo es tanto- ha visto más de un degüello de este género.

Olvidémonos por el momento de los padres. Nuestros maestros, en su inmensa mayoría, han estado compartiendo los valores y prácticas de esa educación tradicional y tónica a que estamos haciendo referencia, una educación apta, como tantas veces ha demostrado, para entrañar todo tipo de absurdos y errores. Los insatisfechos han sido "purgados" con conspicua reiteración. Pero los persistentes a pesar de todo, los que han mantenido la antorcha de los intentos renovadores, los que en nuestros últimos tiempos han intentado y están intentando una educación "diferente", "renovada", "activa", incluso "científica", no siempre parecen

haber encontrado el rumbo adecuado. En su búsqueda de orientaciones no parecen haber hallado el camino de la ciencia. Mayoritariamente han tendido a aceptar lo diferente como lo científico, lo practicado en otras sociedades quizá más avanzadas socialmente como lo conveniente, ciertas experimentaciones titubeantes como algo comprobado. Al carecer de criterios básicos consolidados - ¿cómo obtenerlos?, ¿quién los suministra?-, han sido muchos los educadores profesionales que han sustituido el dogmatismo tradicional por otros dogmatismos supuestamente renovadores. Con frecuencia han rechazado muchas prácticas tradicionales -hecho, éste, acertado en sí mismo en la mayor parte de los casos- sin saber *exactamente* por qué. Y se han aceptado con frecuencia otras prácticas educativas, más o menos divulgadas en otros ámbitos y por otras voces, sin tener tampoco claras las razones concretas para así actuar.

La Ciencia -no el cientificismo- es garantía de racionalidad. Cuando se toman decisiones sin criterios científicos, es decir, sin criterios *racionales*, no cabe duda que se están tomando según criterios (?) emocionales. Se decide dejar de hacer algo porque angustia, porque está asociado a algo que angustia. Se decide poner en marcha un nuevo sistema porque satisface o porque está asociado a algo -o a alguien- que satisface. Se hace y se deshace en función de la opinión mayoritaria del entorno profesional o ideológico más cercano o de la simple opinión de un determinado autor, o en función de lo que se dice que ocurre en un país que cuenta con un modelo sociopolítico afín al educador o educadores en cuestión. Actuando así, nadie negará que *puede acertarse*. Pero nadie negará tampoco que en tal caso el acierto, si lo hay, será fruto directo y simple del azar.

Nos hallamos, pues, en un momento histórico en el que se contempla la coexistencia de dos orientaciones educativas esenciales, o, quizá mejor, esencialmente erróneas. Por un lado, contamos con la representada por los educadores tradicionales que mantienen los usos y costumbres de siempre, los aceptan sumisa y convencionalmente, y se creen en posesión de una verdad, de hecho tristemente analfabeta y retrógrada. Por otro, disponemos de la simbolizada por ciertos innovadores, que responden pendular e irracionalmente ante esa otra educación, aceptando de modo incondicional e ingenuo cuanto *suene* a progresivo, no dudando, dentro de su afán místico, en la puesta en marcha de iniciativas supuestamente renovadoras, cuando no "revolucionarias", que hacen de los niños, aunque ellos no lo intuyan siquiera, unos indefensos conejos de indias.

Claro está, entre los grupos drásticamente anquilosados y los gratuitamente renovadores, viven y coexisten otros grupos y otras personas de suficiente sensatez,

preocupados como los que más por la educación infantil, capaces de someter a análisis crítico unas y otras experiencias, eliminando progresivamente lo que ya ha demostrado su caducidad, e incorporando gradualmente cuanto ha dado ya muestras suficientes de validez. Esta sensatez, existe. Desgraciadamente, es minoritaria; pero existe. Se siente hondamente preocupada, pero no suele contar con los instrumentos de análisis que harían más eficaz su tarea. Y no cuenta con ellos, porque si nuestra ciencia, considerada en general, prácticamente no pasa de ser un indicio, una muestra, nuestras pedagogía y psicología científicas todavía no han superado la etapa de la fantasía onírica.

Ciertamente no están mucho más allá de la ensoñación de algunos soñadores, ni más acá del sueño de muchos dormidos. Pero lo cierto es que la pedagogía y la psicología científicas están ahí. Quizá no lo parece, pero existen. Desde luego, en otros ámbitos, por supuesto a través de otras voces, se están haciendo oír y ver con evidencia cada vez más manifiesta, aunque nuestros condicionamientos y limitaciones nos hagan permanecer sordos y ciegos ante sus ecos y destellos.

El gran drama de muchos educadores preocupados sinceramente por su tarea, sean padres, sean maestros, es debatirse a diario con una serie de problemas planteados por los niños que les han tocado en suerte, sin saber exactamente qué hacer con ellos, cómo abordarlos, actuando, en última instancia, según "lo convenido" o, en el mejor de los casos, según "lo intuitivo". El gran drama es obrar así, preocupada, sincera y equivocadamente, cuando sí hay soluciones, sí hay caminos, pero en la mayor parte de los casos muy al margen de nuestras actuales prácticas educativas, las tradicionales, las retrógradas y las revolucionaristas (que no revolucionarias). Hay un notable desconcierto, existe una voluminosa confusión. Nuestros educadores, atrapados inopinadamente en la emboscada de un momento social e histórico de cambio acelerado, a veces vertiginoso, carecen de recursos adaptativos que faciliten su misión educativa. Carecen de recursos porque carecen de criterios. Como hemos apuntado ya, en ellos suelen dominar los usos y costumbres, o, en todo caso, la emotividad.

El propósito de este libro es suministrar algunos criterios que permitan la crítica de ciertas prácticas educativas, sean tradicionales, sean innovadoras, ejercitadas o defendidas entre nosotros por distintos sectores educativos, de padres o/y de maestros, en función de los condicionamientos del pasado o de las infundadas esperanzas del futuro. Quien esto escribe cree moverse desde hace tiempo en el terreno de la psicología científico-experimental, sus presupuestos quieren coincidir con los de un enfoque científico del hombre y de la naturaleza, sus actividades

profesionales, para bien o para mal, han pretendido estar orientadas desde siempre al estudio y solución de los problemas del comportamiento infantil y a la enseñanza de psicólogos, médicos y educadores. De todo ello ha ido quedando un poso, un sedimento, que, con toda modestia, me ha llevado al convencimiento de que pudiera ser útil ponerlo al alcance de padres y maestros. El contacto diario con sus problemas e inquietudes, las sugerencias de algunos de ellos en concreto, pusieron en marcha los mecanismos que han dado lugar a la gestación de esta obrilla. Bajo su influencia he llegado a convencerme de que lo que a veces se explicaba y comentaba en la consulta profesional, en la charla colectiva, o en el aula, pudiera ser sistematizado, sintetizado y puesto en manos de quienes estuvieran interesados por el tema.

Eso es lo que he hecho. Resumir una serie de reflexiones críticas acerca de la educación infantil, de *nuestra* educación infantil, unas reflexiones basadas en un análisis de esa realidad concreta, análisis llevado a cabo desde una perspectiva que se quiere y pretende científica. Por supuesto, ha sido preciso seleccionar. No era posible analizar todas y cada una de nuestras prácticas educativas. He elegido las que me han parecido más *erróneas*, las más *arquetípicas*, las más *míticas*. Y he procurado hacerlas más arquetípicas todavía, eligiendo entre ellas las de aristas más acusadas, algunas de las más extremosas, o dibujándolas así, aunque en la realidad no siempre se produzcan tan definidamente. Me ha parecido oportuna esta estrategia por razones estrictamente didácticas, por creer que así haría las cosas más comprensibles al posible lector.

Este intento de simplificar y de sistematizar, me ha llevado a delimitar tres grandes modelos de educación que, honradamente, considero erróneos, desacertados, probablemente contraproducentes. A mi modo de ver, constituyen los tres grandes riesgos que corren cada día, que corremos, mejor, los educadores de este país. Se trata de una educación *sobreprotectora*, la educación *punitiva*, y la educación *inhibicionista*. Las dos primeras, hondamente arraigadas en el sacrosanto entretejido de nuestras costumbres latinas, hispánicas. La última, ardorosamente defendida, ingenuamente propuesta, por muchos cuyo móvil esencial para así obrar ha consistido en oponerse y reaccionar a esos otros sistemas tradicionales. Para ejemplificar la educación inhibicionista he elegido dos modelos harto divulgados entre nosotros; uno de ellos es esencialmente didáctico: Freinet y sus "métodos naturales"; el otro, definitivamente totalizador: Neill y su "Summerhill". Para estudiar las prácticas educativas sobreprotectoras y punitivas, no ha sido preciso traspasar fronteras. Ha bastado dejar deambular la mirada por el entorno y reavivar la memoria personal.

En estas pocas líneas he apelado ya varias veces a los criterios científicos. No es ésta, sin embargo, una obra científica en sentido estricto. Ya he dicho que se trataba de unas *reflexiones*. Eso es lo que es. Eso es lo que quiere ser. Lo científico, los criterios científicos están en todo caso en el ánimo y en la mente del "reflexionador", quien confía que de un modo u otro se translucirán intermitentemente a lo largo de estas líneas. Pero no se esperen citas o acotaciones, gráficos y tablas, curvas y registros. No es eso; no se trata de eso. Ese sería, en todo caso, parte del material que a lo largo del tiempo quizás habrá contribuido al poso, al sedimento del que antes hablaba. Pero ese poso, ese sedimento, hecho palabra espontánea, quiere ser aquí conversación amistosa, consideración meditativa, proposición fructuosa.

El trasfondo de todo esto, la motivación última, probablemente resida -es difícil saberlo a *ciencia cierta*- en el desasosiego de saber que este país nuestro depende en gran parte de lo que se haga con nuestros niños y que es muy dudoso que se esté haciendo lo mejor. Con la sospecha de que a veces se hace lo peor. Viviendo la inquietud de esos bienintencionados que sólo sustituyen un error por otro, un mito por otro mito. Y con temor, un convencimiento más bien: que pese a todo resulta más fácil desvelar el error y desmitificar el mito que señalar con certeza los cauces auténticamente recomendables. Probablemente se trata de una postura cómoda. A veces tiendo a excusar esta dificultad en pronunciarme en uno u otro sentido pensando que la ciencia no da para tanto, no puede dar para tanto, quizá no debe... Pero a lo mejor es sólo una excusa... Honradamente, yo no lo sé. Veamos.

Vilanova del Vallés, junio de 1980