

**“En la clase no debes hacerle cargar la joroba que tú mismo llevas a la frágil naturaleza infantil. Debes nutrir y alimentar esa naturaleza infantil hambrienta de desarrollar sus facultades.”**



## La luna es tan grande 16 como una pelota de fútbol

“¿Qué? ¿Eso es un lobo?” preguntó decepcionado un alumno de primer grado a su maestra durante una visita al zoológico. Se había hablado en la clase del cuento de la “Caperucita roja” de los hermanos Grimm y parecía didácticamente apropiado – según el principio de la percepción de Pestalozzi – ir a ver a un lobo de verdad.

Felicitemos pues a la maestra, por haber tomado esa iniciativa. Sin embargo, reflexionemos sobre la decepción del alumno. El lobo de los cuentos es un mito, una representación de la imaginación. El niño percibe intuitivamente que este ser pertenece a otra realidad. Por eso, ningún niño pregunta: ¿cómo es posible que un animal de ese tamaño pueda tragarse a una abuela y luego a su nieta sin causarles daño, y que luego, un cazador pueda liberarlas sin un rasguño? La Caperucita no se queja, ni de los jugos gástricos corrosivos, ni de los desagradables ruidos de la digestión o del peligro de sentirse ahogada en ellos, sino de la oscuridad que reina en el vientre del lobo. Hay una sabiduría escondida en la imaginación de los niños de esa edad. Todo lo que se cuenta se desarrolla en otro mundo, el mundo del ensueño, de la imaginación, de los cuentos. Todo y cada elemento de los cuentos es una representación mental, un símbolo.

En su vida interior, los niños del jardín de infantes, preescolar o kindergarten están todavía fuertemente arraigados en el pensamiento mítico típico del niño pequeño. Sin dificultad alguna ellos se transforman en otros seres y según la necesidad del momento le dan a ciertos objetos escogidos un significado o una función: el niño se transforma en cabra o gato o hasta en un auto-

móvil, la silla se convierte en una casa y un trozo de papel en un mantel. Y es maravilloso transformarse en Harry Potter: se puede hacer magia, en todas las cosas se descubren fuerzas vitales, nada está muerto, todos los elementos interactúan entre sí. Uno puede también hablar con todas las cosas, pues ¿acaso ellas no oyen y entienden todo? Los niños aman este mundo mágico y mítico, este mundo fantástico y secreto poblado de gnomos, elfos, hadas y otros seres maravillosos.

Afortunado el niño que puede experimentarlo sin que un mundo adulto “sabe-lo-todo” se lo desmorone con sus ironías. En su mundo de fantasía el chico hace experiencias psicológicas fundamentales, que van más allá de las que ofrece la vida cotidiana real. Así, por ejemplo, la Caperucita roja encarna a una persona cuya misión es la de ir a curar a una abuelita enferma (o lo que sea). Además, debe seguir un camino trazado, a través de la vida, en el que hay tentaciones malignas. Independientemente de las teorías teológicas, el niño experimenta en la simbología de los cuentos el desliz del ser humano en las tinieblas y la posibilidad de su salvación.

Como pedagogos deberíamos no sólo *conocer* la naturaleza particular del mundo imaginario del niño, sino que deberíamos *respetarlo*. El niño tiene que vivir plenamente cada una de sus fases de desarrollo. La historia de la pedagogía evidencia que este requisito ha sido ignorado una y otra vez. A los niños se les solía ver sencillamente como “pequeños adultos” y los sistemas autoritarios se encargaban de reprimir su espontaneidad y sus necesidades más urgentes (ganas de moverse, instinto lúdico, necesidad de comunicar, comportamiento sexual) ¡Hasta en la concepción de los muebles escolares se notaba la represión! Y si no, entonces se les manipulaba y aturdiría con problemas políticos y sociales y con actitudes que eran incapaces de captar y de asimilar correctamente.

Hoy en día creemos que ya hemos superado todo esto y que tratamos a los niños de manera totalmente justa. Pero yo observo en el sistema escolar actual una tendencia anti-infantil. Se expresa en el hecho que a *los niños se les exige muy pronto que piensen como los adultos*.

El pensamiento del adulto instruido es *racional*, es decir *ilustrado, culto y científico*. Acepta lo que se deja *comprobar*. En los fenómenos busca, con toda naturalidad, las *causas* y las *leyes* que los rigen. *Abstrae* a partir de lo *concreto*, pone todo en el sitio correcto (o en el que su *sistema* considera correcto) y estima que ha comprendido algo cuando ha podido explicar su causa y la ha podido ordenar en su sistema.

No tengo nada en contra de ese proceder, pero creo que no es apropiado basar la educación de los niños pequeños en esta forma adulta de pensar. Sin embargo, es precisamente lo que hacemos cuando, al educar, ya no empezamos por los *fenómenos* que experimentan los niños, sino partimos de *sistemas científicos abstractos* que luego, endulzándolos con “fórmulas adaptadas a los niños”, tratamos que les sean gratos.

Este proceder no sólo se aplica en las clases de ciencias, sino también en las clases de lenguaje o idioma. El *fenómeno vivo* es el lenguaje mismo en todas sus formas de utilización, pero no la teoría lingüística. Desde el punto de vista de la psicología del niño, hay que dejar que el idioma se manifieste tal y como lo vive el niño, o sea, como *medio de expresión* y como *portador de información*. En una clase de idioma, lo principal es que el alumno hable y escuche primero, luego se le sensibiliza también para que sepa recitar y narrar correctamente las poesías y las historias que lo enriquecen también psicológica e intelectualmente como también sucede al escribir sus propias historias. De acuerdo a la edad, el alumno debería practicar también diferentes formas de expresión y trabajar las dificultades según el grado de experiencia que tenga, e ir aumentando su vocabulario basándose en la observación real. Pero si se introduce demasiado pronto y de manera parcial, el análisis racional puede ser contraproducente para despertar el gusto por el lenguaje y conlleva también a descuidar el contenido concreto.

Una formación conforme a la naturaleza del niño requiere que se le permita seguir, en su desarrollo intelectual, el mismo camino que la humanidad pensante e investigadora ha venido recorriendo, es decir: que parta de fenómenos concretos para llegar a leyes abstractas. Hoy en día, al contrario, tenemos tendencia a empezar por los modelos que nos propone la ciencia para llevar sistemáticamente al niño, ya desde el inicio, a adoptar una manera de observación específica. Al hacer esta crítica estoy de acuerdo con el reformador de la educación Martin Wagenschein quien pedía constantemente que los *cursos de genética* empezaran por lo que se evidencia y se puede observar sin ideas preconcebidas, es decir: por el fenómeno en sí y sólo después, que se prosiguiera hacia las posibles leyes que hay detrás de todo. Esto corresponde al antiguo requisito pedagógico de dar preferencia al razonamiento inductivo más que al deductivo.

En tanto formador de maestros, me ha tocado vivir con frecuencia que los aprendices maestros – cuando tienen que tratar el tema “bosque” ante digamos, una segunda clase de primaria – lo primero que se les ocurre es ha-

blarles de junglas, de bosques mixtos y de monocultura, de árboles específicos o de la tala de bosques, del consumo de agua y del comercio de la madera, de los efectos del cambio climático y de la desaparición de la selva. Así piensan los adultos, pero para los niños, el “bosque” es ante todo un espacio en el que se despiertan sensaciones muy particulares, es un mundo turbador, un escenario de apariciones fabulosas, un mundo lleno de seres misteriosos y también un lugar de juego.

Años atrás participé en la excursión, por el bosque, de un jardín de niños. Los padres llegaron con sus hijos a las cinco de la mañana a la casa del guarda bosques y un ornitólogo, que conocía muy bien su campo, explicó a los niños los diferentes cantos de los pájaros. Trató de iniciarlos poniendo mucho empeño, pero finalmente, ninguno logró distinguir el canto de un mirlo del de una curruca. Después de cinco minutos, el interés de los niños por el tema se había evaporado. Nada extraño, pues para los niños de esa edad, el trino de los pájaros que se oye en una linda mañana de mayo forma primero una unidad, es como una especie de “ensalada” de trinos, un bosque de sonidos. Se necesita luego mucha habilidad pedagógica para que sus oídos aprendan a escuchar y a reconocer los trinos que, según el lugar y la distancia, suenan distinto. Lo correcto, desde el punto de vista psicológico, sería que los niños experimentaran estos trinos como si se tratara de una música y un lenguaje. Podrían tratar de imitar algunos de ellos e imaginar lo que los pájaros se dicen uno al otro. Aquél que cree que esta manera de proceder induce a los niños a tener ideas equivocadas para toda la vida, poco comprende el desarrollo intelectual del niño. Cada cosa a su debido tiempo.

Cuando era formador de maestros, un alumno dedicó su tiempo a tratar, a través de diferentes preguntas específicas, de hacerse una idea de cómo los alumnos se van representando el mundo según su edad. Para lo que nos interesa aquí, algunas de las respuestas que recibió por parte de alumnos de primaria son muy reveladoras respecto a muchos fenómenos naturales y a condiciones sociales.

A Manuela se le preguntó por qué existe la media luna y la luna llena, y ella contestó: “Tal vez debido al tiempo. Cuando hay buen tiempo, entonces hay luna llena; cuando no, entonces hay media luna.” Esto es la lógica infantil pues lo bello, lo bueno es la expresión de lo completo y lo feo, lo malo se asocia con lo incompleto. La luna no es desconocida y lejana, es como una pelota de juego y su tamaño se deja fácilmente determinar con las manos. El sol, como es más brillante, es evidentemente un poco más grande.

La pregunta del estudiante, que pudiera desconcertar a algunos adultos - la de saber por qué el cielo es azul - se entendía *causalmente*. Lo que le interesaba eran las *razones* de su colorido. Al niño no le interesa nada de eso y cabila sobre el sentido y el propósito de este fenómeno: “Así es muy bonito, pues si la hierba es verde, el cielo no debería de ser también verde, es mucho más bonito si es azul”. La respuesta de Sibylla a la misma pregunta no deja de ser menos interesante: “Debido al agua, pues el agua viene del cielo.” Si nosotros, los adultos, pensamos que al hacerle la pregunta: “¿por qué llueve?” un niño nos dará una respuesta causal, estamos muy equivocados, pues los niños piensan naturalmente en términos de *finalidad*: “así pueden crecer las cosas, si no lloviera, las cosas no podrían crecer y nos moriríamos de hambre”.

Cuando el estudiante le preguntó a la niña lo que más le gustaba de la maestra, él presuponía que Sibylla era capaz de citar ciertos rasgos o características de su maestra, en tanto ser humano, y de compararlos entre sí. La respuesta de la niña fue encantadora desde todos los puntos de vista. Lo que más le gustaba era que su maestra “simplemente regresa todas las mañanas y que uno la puede volver a ver.”

Generalmente, un niño de siete años tampoco es capaz de dividir “su entorno” en fenómenos parciales buenos y menos buenos. Por eso, a la pregunta sobre lo que más le gustaba en su entorno, Sibylla contestó con una sencillez casi bíblica: “pues ver a mi hermano, a mi madre y a mi padre.”

Debo subrayar que estas respuestas infantiles no son para nada insignificantes o tontas, sino que más bien se basan en otras maneras de percibir el mundo. Y uno no puede automáticamente descartarlas como siendo inferiores a un punto de vista científico. Cuando el estudiante le preguntó a Sibylla de que tamaño pensaba que era el sol, ella le respondió con una pregunta que hubiese hecho reflexionar a cualquier físico: “¿Con todo y los rayos? ¡Pues con todo y los rayos, es bastante grande! Sin los rayos, es tan grande como la luna.”

Las respuestas de los niños que he citado generan a veces sorpresa y ternura. Uno las escucha con placer, pues en ellas se desvelan trocitos de sabiduría infantil. En realidad, cuando se es maestro, uno puede deleitarse con ello a diario. Siempre y cuando uno preste atención a cómo nuestros alumnos se representan ciertas cosas, antes de proceder a instruirlos. Además, si ellos perciben que los escuchamos atentamente, estarán más propensos a escucharnos también.

El cambio del pensamiento mágico-mítico al que está orientado científicamente no se realiza al mismo tiempo, ni a la misma velocidad, en todos los niños. Se puede ver con frecuencia un nivel intermediario entre el pensamiento de finalidad y el de causalidad científica. Este nivel intermedio – o nivel previo a la causalidad – se compone de explicaciones de tipo: “cuando esto sucede, entonces surge esto”. Por ejemplo: cuando haya más calor en primavera, entonces empezarán las plantas a brotar. Cuando – al ponerse el sol – la luna está en el Sur, entonces hay media luna. Cuando la temperatura del agua baja a menos cero, entonces hay hielo.

Obviamente ayuda mucho si uno se familiariza con todo esto leyendo libros sobre la psicología del desarrollo. Pero los libros no indican en qué nivel se encuentra un niño. Sólo lo percibiremos al observar con interés al niño, y sobre todo, al escucharlo poniendo atención a lo que dice cuando intenta expresarse sobre los fenómenos naturales. El maestro que enseña, según las ideas de Pestalozzi, puede formarse una idea fascinante del mundo infantil y siempre tendrá nuevas oportunidades para maravillarse ante el despertar intelectual de un niño.