

CATHERINE L'ECUYER



CONVERSACIONES CON MI
MAESTRA

Dudas y certezas sobre la educación


ESPASA

ÍNDICE

PORTADA

SINOPSIS

PORTADILLA

CITA

DEDICATORIA

PRÓLOGO DE MÀRIUS CAROL

1. EL DESPERTAR DE CASILDA

2. LA INQUIETUD DE MATÍAS POR SABER

3. UNA MAÑANA EN EL JARDÍN DE CASILDA

La educabilidad en Herbart

¿Es el niño completamente moldeable?

¿Está la semilla de la educación en el niño?

4. CON JOSÉ, EN EL BAR DE LA ESQUINA

5. A ORILLAS DEL RÍO DE LOS SAUCES

La caja negra del conductismo

Los perros de Pávlov

6. UN POCO DE TÉ Y DE LECHE CALIENTE

¿La letra con sangre entra?

Instrucción directa vs. aprendizaje por descubrimiento

7. HABLANDO BAJITO POR LOS PASILLOS ESTRECHOS DE LA
LIBRERÍA DE BARRIO

8. UNA TARDE PERSIGUIENDO MARMOTAS

La estimulación temprana de Doman

La educación sensorial de Montessori

La plasticidad cerebral y el mito de los tres primeros años

9. CON UN TROFEO ENTRE LOS DIENTES

Los periodos críticos vs. sensitivos del niño de Aveyron

El mito del enriquecimiento

La mentalidad científica aplicada a la educación

10. RECUPERANDO LA TABLETA CON EL AGUA HASTA LAS RODILLAS

El efecto homogeneizador de los *rankings*

Los gurús educativos o la importancia de la divulgación científica

¿Tiene más peso la vivencia o la teoría?

11. COMIENDO REGALICES EN UN BANCO DE LA UNIVERSIDAD

12. UN VIAJE QUE EMPIEZA EN ESTAGIRA

¿Podemos conocer lo real? ¿Qué dicen los «ismos»?

¿La realidad se descubre o se construye?

13. ENSEÑANDO ONOMATOPEYAS EN EL AULA

14. ¿CÓMO «ENTRA» LA LETRA?

¿Qué nos mueve a conocer?

¿Qué despierta el interés en el alumno?

15. EN EL HOSPITAL, CON LA PIERNA ENYESADA

16. UN VIAJE A FRANCIA

La obsesión por la igualdad en Rousseau

¿Sentir es pensar?

La apología de la ignorancia

17. EN LA CALLE PLÂTRIÈRE

La cultura de la militancia en el aula

Cuando el fin de la educación es moldear al ciudadano

18. EN LA SALA DE PROFESORES

19. PRIMERA ESCALA EN EUROPA, HACE 150 AÑOS

La Educación Nueva: sus orígenes y su desarrollo
Los centros de interés de Decroly

20. SEGUNDA ESCALA EN EUROPA, HACE 150 AÑOS

La teosofía, la antroposofía y el método Waldorf
¿Es posible la neutralidad educativa?
El falso dilema de lo antiguo y de lo nuevo

21. UN CAMBIO DE ESCUELA A LA VISTA

22. PEPE DISEÑA UNA BICICLETA

23. ¿ONTOLO-QUÉ?

El constructivismo
La imaginación productiva
El andamio de Vygotski

24. COMO LA LUZ, QUE SALTA DE LA CHISPA

Aprender a aprender
Información vs. conocimiento
Protagonista de su aprendizaje

25. JOSÉ VUELVE A CASA

26. APRENDER A COSER UN BOTÓN EN LA ESCUELA

El «aprender haciendo» de Dewey
El trabajo por proyectos de Kilpatrick
La escuela como el mundo o como un claustro

27. EL SPUTNIK

El aprendizaje cooperativo
Las empresas tecnológicas: altavoces de la Educación Nueva
Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación

28. LOS JEROGLÍFICOS EGIPCIOS

De aprender a leer a aprender leyendo
«¿Para qué sirve saber eso?»
El poder de los clásicos

29. UN CUMPLEAÑOS EN EL PUEBLO

30. EL GUSTO DE MATÍAS POR LA INVESTIGACIÓN

31. LA LETRA... ¿BAILANDO ENTRA?

La teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de los estilos de aprendizaje

32. DESCIFRANDO LA TRISTEZA DE PEPE

La educación emocional o el apego

La educación basada en la neurociencia

«Flipados» para aprender

33. EL MISTERIO DE LA PECERA

34. ¿DÓNDE ESTÁN LOS PECES?

El aprendizaje, ¿placentero o agotador?

La atención sostenida vs. la fascinación pasiva

Conocer como actividad interna

35. LA PROFECÍA QUE SE CUMPLE

La didáctica vs. los contenidos

¿Pueden educar los algoritmos?

El asombro

AGRADECIMIENTOS

BIBLIOGRAFÍA

CRÉDITOS

SINOPSIS

En un momento de desencanto respecto a la educación «tradicional», y ante el cada vez más amplio abanico de ofertas innovadoras, demasiadas veces condicionadas por el *marketing* o las modas, tanto padres como educadores tienen suficientes motivos para sentirse perdidos. Desde siempre las aulas han sido el campo de batalla de los poderes políticos, y desde hace unas décadas también de algunos poderes económicos como una herramienta de control al servicio de sus cambiantes intereses. La ausencia de reflexión acerca de los fines de la educación ha dado vía libre a las ocurrencias de gurús educativos a los que se les permite jugar con una realidad tan trascendente como es la escuela.

¿QUÉ PASA HOY EN LAS AULAS?

¿QUÉ HAY DETRÁS DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS ACTUALES?

Conversaciones con mi maestra te explica las principales corrientes educativas que encontramos actualmente en los colegios. A través del diálogo socrático entre un inquieto alumno de magisterio y una sabia maestra jubilada, Catherine L'Ecuyer esclarece en qué consisten y de dónde vienen los métodos más difundidos en nuestras escuelas: la educación emocional, la basada en la neurociencia, las inteligencias múltiples, la estimulación temprana, el trabajo por proyectos o el aprendizaje cooperativo, entre otros.

Una obra que rompe con el falso dilema entre educación «nueva» o «tradicional», y aporta claridad y herramientas para padres y educadores con el propósito de entender lo que está sucediendo hoy en los colegios.

Una lectura sosegada que trata de la importancia de la atención, del rol de la imaginación, y que abre el horizonte a la cultura, a la belleza, al placer de

aprender y al deseo de conocer.

CATHERINE L'ECUYER

CONVERSACIONES CON MI MAESTRA

Dudas y certezas sobre la educación



—Está prohibido [leer a Shakespeare], ¿comprende? [...]

—Pero ¿por qué está prohibido? —preguntó el Salvaje. [...]

El Interventor se encogió de hombros.

—Porque es antiguo; esta es la razón principal. Aquí las cosas antiguas no nos son útiles.

—¿Aunque sean bellas?

—Especialmente cuando son bellas. La belleza ejerce una atracción, y nosotros no queremos que la gente se sienta atraída por cosas antiguas. Queremos que les gusten las nuevas.

Un mundo feliz (1932), ALDOUS HUXLEY

Este cuento es ficticio.
Cualquier parecido con la realidad es pura coincidencia.

PRÓLOGO

EL PULSO ENTRE EL DESEO DE SABER Y LA EXPERIENCIA VIVIDA

Matías, el protagonista de este libro que tiene en sus manos, es un futuro maestro inquieto por saber, comprometido con la enseñanza. No tiene claro hasta qué punto el profesor pueda educar. Se pregunta si el ambiente condiciona al niño y sus decisiones, si el maestro es capaz de influir positivamente sobre él, de motivarlo como ser humano, de contribuir a que sea un tipo de persona u otra. Matías irá a la búsqueda de Casilda, una profesora que le dio clases en la universidad sobre Teoría de la Educación, aunque no terminó el curso porque se jubiló, si bien sus clases resultaron un estímulo inimaginable. Pocas cosas son tan decisivas en la vida de las personas como la elección de la escuela o de la universidad de sus hijos. Ni la familia, ni el ambiente son seguramente tan determinantes en la personalidad futura. Y los educadores han de ser capaces de despertar inquietudes intelectuales en sus alumnos, de motivarlos en valores sociales, de darles instrumentos para ser mejores personas. «Para entender el presente de la educación, hay que entender el pasado», le advierte la profesora en el diálogo entre ambos. Mediante sus charlas repasarán cómo las corrientes filosóficas de cada momento han estado en el origen de los métodos educativos. La historia, pues, se explica en gran medida por las influencias que han recibido las escuelas por parte de esas corrientes.

Como decía Sócrates en *Fedro*, «solo hay una manera de empezar para los que pretenden no equivocarse en sus deliberaciones. Conviene saber de qué trata la deliberación. De lo contrario, forzosamente, nos equivocaremos». De hecho, la vida del filósofo fue coherente con su pensamiento e intentó siempre buscar la verdad en cada persona con la que pudo relacionarse. Así que indagó en los hombres que se encontró a su

paso, los atormentó a preguntas y los obligó a mirar en su interior. Platón relató de su maestro que todo aquel a quien Sócrates se aproximaba era sometido a una profunda interrogación para sacar lo mejor de su interlocutor y para aprender de las contradicciones ajenas. Este método, al que llamó mayéutica, resultaba un diálogo por el que la persona interpelada descubría las verdades por sí mismo. Sócrates se imaginaba la mente humana como invadida por un enorme montón de maleza debajo del cual se escondía la verdad, la justa valoración de los comportamientos, el sentido último de las cosas. La obra de Catherine L'Ecuyer se inspira en esta metodología socrática para construir su relato. A menudo los protagonistas conversan caminando como los discípulos del sabio ateniense, mientras contemplan la realidad a su alrededor.

La autora nos introduce en las propuestas educativas actuales a partir de la amistad entre Matías, un alumno de magisterio, y Casilda, una maestra y profesora universitaria recién jubilada. Es el diálogo entre las ganas de saber, la teoría y la experiencia vivida. Más que nunca los métodos educativos están en continua revisión, con una fascinación por la ciencia y la tecnología, que muchas veces olvida la filosofía y la lectura de los clásicos. Pocas veces un ensayo novelado fue un tratado sobre los métodos educativos. L'Ecuyer tiene la habilidad de plantear las dudas que asaltan no solo a los pedagogos y a los padres, sino también a los políticos, en momentos como el que vivimos, de grandes cambios y transformaciones. En una ocasión Matías pregunta a la profesora qué piensa del debate de si son importantes o no los conocimientos: los que defienden la educación tradicional aseguran que los conocimientos son importantes, los que defienden la Educación Nueva mantienen que no lo son porque todo se halla en Internet. Unos son partidarios de inculcar saberes y los otros de «aprender a aprender». Casilda, como hacía Sócrates con sus interlocutores, hará reflexionar al joven maestro para que encuentre el camino acertado. Y Matías entenderá que el pensamiento crítico es el resultado de la sana duda a partir de unos sólidos conocimientos previos y de la búsqueda. Incluso para encontrar algo en una biblioteca de veinte mil libros o en el océano de Internet hay que saber reconocer lo que es relevante y lo que no. Y Wikipedia no es la Enciclopedia Británica, así que el rigor parte de un aprendizaje previo para poder contextualizar las opiniones y contrastar las fuentes para acercarse a la verdad.

El manuscrito realza el rol del maestro, pero también la capacidad de comprensión del alumno que es, en definitiva, el protagonista de la educación. El alumno es quien hace suyo o no el conocimiento que le transmite su mentor. Casilda se remite a George Orwell en este punto: «Pueden forzarte a decir cualquier cosa, pero no hay manera de que te lo hagan creer. Dentro de ti no pueden entrar nunca». O dicho de otra manera: si no hay reconocimiento interior y personal de la verdad, no hay aprendizaje. Todos tenemos algo así como un maestro interior —el término es de Agustín de Hipona, filósofo realista de los siglos IV y V—, que nos ayuda a comprender lo que se nos propone. Más allá va Montessori, que supo poner en valor la disciplina en este maestro interior. El diálogo entre profesora y alumno en torno a una pedagoga controvertida como Maria Montessori, que vuelve a estar de actualidad educativa como tercera vía entre el conductismo y el *laissez-faire*, entre la importancia de la razón y de los sentimientos, entre el aprendizaje activo y pasivo, resulta asaz estimulante. Casilda explica así la teoría montessoriana a su joven amigo: «La disciplina no se consigue grupalmente, sino con base en una actividad personal exigente y con propósito. No es que la dimensión social no sea importante, pero solo el alumno capaz de disciplina personal es capaz de convivir en sociedad». La idea de autoperfección que propone Montessori ya estaba presente en Aristóteles: somos lo que hacemos.

En el transcurso de las conversaciones entre Matías y Casilda no solo surge el afecto, sino la admiración, a medida que la obra avanza. Y no solo del joven a su maestra por su función de guía, sino también de la pedagoga al maestro novel al descubrir que en su crecimiento personal ha aprendido a identificar las preguntas adecuadas y oportunas. He pensado en la relación entre el general Jenofonte y el Sócrates: tras conocerse, el filósofo le dijo al militar en un callejón estrecho que le siguiera si quería ser un hombre virtuoso. Y durante dos años no pudo de dejar de pasear con él a todas horas por amor a la sabiduría. También Matías siente esta satisfacción por sus hallazgos junto a su mentora y ella se muestra orgullosa de los avances de su alumno.

Catherine L'Ecuyer ha escrito una obra que no solo permite conocer la influencia de las corrientes filosóficas en los métodos educativos a través de los siglos, sino también desmontar mitos educativos muy difundidos todavía en nuestros días. Pero sobre todo es una brújula que puede resultar

muy útil a los padres, tantas veces perdidos en el laberinto de propuestas educativas a la hora de escoger el colegio de los hijos o de valorar las leyes educativas. No se trata de un manual, aunque puede funcionar en este sentido. Se trata, sobre todo, de un escrito inteligente sobre el saber, el aprendizaje y el conocimiento. Capaz de plantear cuestiones como, por ejemplo, por qué los niños de hoy no pueden prestar atención más de quince minutos seguidos cuando se lo pedimos. ¿Los niños prestan menos atención porque están sobreestimulados o es preciso sobreestimularlos porque no prestan atención? Los lectores encontrarán preguntas y respuestas a cuestiones muy de nuestro tiempo. La autora en sus diálogos socráticos nos adentra, además, en el devenir de la educación para recordarnos que es el primer capítulo de la gran historia del mundo.

MÀRIUS CAROL
PERIODISTA Y ESCRITOR

1

EL DESPERTAR DE CASILDA

Casilda abre los ojos. Ve de reojo el rayo de luz que entra por las cortinas mal cerradas de su habitación y los vuelve a cerrar. Medio consciente del día que se le ofrece, reacia a despertarse, intenta dormitar. Pero no se le da bien, no es algo que haya hecho a lo largo de sus sesenta y cinco años de vida. Inmóvil en su cama, contempla las partículas de polvo que flotan en la parte iluminada del cuarto; nunca se había percatado de que había tantas.

«Un día diferente... o nuevo», piensa. Pero no se trata del tipo de novedad que apetece, sorprende o asombra. No es la novedad que interrumpe la monotonía de la rutina. Es una novedad extraña, que ha llegado para quedarse y con la que hoy tiene que empezar a vivir. Siente vértigo e inseguridad, vuelve a cerrar los ojos, intenta refugiarse en un recuerdo genérico. Pero tampoco siente melancolía, pues no acostumbra a dejarse llevar por sus sentimientos. La mera idea de ponerse en pie le transmite sensación de caos, como si estuviese dando un salto al infinito, sin propósito.

«Hoy, por primera vez en cuarenta años, nadie me espera», reflexiona, acurrucada en las sábanas. Con un gesto brusco inusual en ella, las aparta y se levanta con determinación. Fracasa en su intento de ahogar el abanico de emociones nuevas que la envuelven. Al advertir que despide una etapa tan larga, se le hace un nudo en la garganta.

«Cuando pienso que algunos tienen prisa en jubilarse...».

Se pone la bata y camina hacia la cocina. Roza sin querer con la mano un ramo de flores frescas puesto en un jarrón de agua turbia y deja caer tras ella numerosos pétalos en la alfombra.

El ruido y el olor de los granos de café molidos le devuelve durante un instante la sensación de rutina que le había acompañado durante casi toda su vida. Hoy no tiene prisa. Al añadir la leche con un elegante movimiento

memorizado de arriba a abajo, se queda ensimismada recordando la merienda de la víspera que le habían preparado treinta y dos jóvenes de unos diecinueve años. Cuando vuelve en sí, mira el ramo de flores y ve los pétalos caídos.

«El tiempo corre tan deprisa», susurra con la mirada clavada en ellos.

Los alumnos despedían un trimestre universitario con ella, mientras ella despedía una vida entera al servicio de la enseñanza. No eran conscientes de todo lo que ella dejaba atrás. La enseñanza había sido toda su vida. Y seguía siéndolo.

«Demasiado joven para saberlo. Qué despreocupada e inconsciente es la juventud», piensa con envidia. «Como las flores, que con el tiempo se marchitan».

Estira el brazo y recoge los pétalos de la alfombra. Los guarda en el bolsillo de su bata y empieza a contar. «Cuarenta años por treinta alumnos, son mil doscientos alumnos que han pasado por mis clases en secundaria, más los de la universidad... ¿Cuántos serán? Cinco directores, siete jefes de estudios, dos decanos, tres edificios, diez ministros de Educación».

De repente se da cuenta: «¿Qué día es hoy? Sábado... Pero ¿dónde tengo la cabeza? ¡Tengo una visita a las diez!», profiere mientras mira su reloj bebiendo el cortado de un trago. «Llega en veinticinco minutos y aún estoy en camisa».

2

LA INQUIETUD DE MATÍAS POR SABER

Matías ojea sus folios y los ordena por temas mientras sus ojos brillantes y nerviosos oscilan entre la ventana y el reloj, que marca las nueve y cuarto. Cierra la carpeta y se peina con la mano derecha aplanando los rizos de su cabello moreno. Alisa las arrugas de su camiseta roja y coge el abrigo del armario.

—¿Adónde vas? —le pregunta José, su compañero de piso de ojos saltones y de pelo engominado hacia atrás.

—Tengo una cita a las diez con una profesora de la uni, he de irme ahora.

—Pero Matías, es sábado, ¿qué haces yendo a la uni un sábado por la mañana? —dice a la vez que recoge el desayuno.

—No, no. Es una profesora que ya no está en la universidad. Le pedí ayuda en enero para un trabajo que debo entregar antes de acabar el curso. Sobre la Educación Nueva. Como se acaba de jubilar, me ha ofrecido ir a su casa para responder a mis dudas. Me dio clase en la asignatura Teoría de la Educación. Pero luego, al jubilarse, se fue a mitad de curso. No sabes cómo dio la clase. Es una pérdida para la universidad que alguien así se vaya, la verdad.

—¿Teoría de la Educación? ¿De qué va eso?

—Es una asignatura optativa. Trata de las corrientes filosóficas y educativas que fundamentan los métodos educativos.

—¿De qué? —pregunta José arrugando la frente.

—Bueno, ayuda a entender de dónde vienen los métodos educativos, qué pretenden, por qué y para qué existen, cosas por el estilo. Ella dice que si no entiendes cuáles son las corrientes educativas, y en qué consisten, no puedes comprender bien los métodos educativos de hoy en día, y que, para entender el presente de la educación, hay que comprender el pasado.

José pone cara de agobio. Matías lo nota pero no se sorprende. Conoce a José desde la infancia y es consciente de que es un tanto pragmático. Pero sigue hablando, como si estuviese meditando en voz alta.

—Me pregunto cuántos padres están enterados de todas esas cosas cuando escogen un colegio para sus hijos. Bueno, los que pueden escoger.

—Uff —sopla José—. Son demasiadas preguntas para mí. Ya sabes que yo soy más práctico. Si funciona, me sirve, si no, no. En realidad, es el maestro quien sabe si funciona, no un teórico que viene a decirle cómo llevar su clase. Lo que cuenta no es la teoría, es la vivencia. Y además, como dicen, «cada maestrillo tiene su librillo».

Se hace un silencio durante el cual ambos meditan sobre la tesis expuesta por José. Matías piensa en sus padres, que fueron siempre muy críticos con el colegio al que fue. Un día, Matías les preguntó por qué seguía en ese colegio, a pesar de la evidente discrepancia entre la línea educativa del colegio y la de sus padres. Le dijeron que no había alternativa disponible. La familia de Matías vivía en un pueblo, a una hora de la ciudad más cercana, por lo tanto, la oferta educativa era limitada. La lejanía de la ciudad era precisamente la razón por la que Matías había decidido, con la contribución de los escasos ahorros de sus padres, compartir un piso cerca de la universidad donde iba a estudiar Educación, con José, su amigo de la infancia.

Aparece Pávlov, el perro de Matías, y este le acaricia el hocico. Como el silencio perdura, José se lanza a romperlo y le pregunta con ironía:

—¿Le pides a una maestra jubilada que te hable sobre la Educación Nueva? Es como pedir a mi abuelo que te enseñe a navegar en Internet —insinúa José inclinando la cabeza con una ceja levantada—. ¿No es mejor hablar de este tema con maestros más jóvenes, que son los que están a la última?

—No te creas, ella tiene una visión global y muchos años de experiencia. Empezó en la etapa de primaria. Llevaba quince años dando clases de Filosofía a chavales de catorce años en secundaria, y también a alumnos de nuestra edad en la uni.

—Ya, pero la filosofía es el mundo de las ideas, está desconectado de la práctica educativa. Además, todo ha cambiado tanto. El *Flipped Classroom* (clase invertida), las inteligencias múltiples, el trabajo por proyectos o cooperativo, la estimulación temprana, el «aprender a aprender», el

Learning by doing (aprender haciendo), etc., todo eso no existía hace treinta años. Vete a saber si una persona tan mayor está al día.

—Ya, no lo sé. Pero si supieras lo interesante que eran sus clases, vendrías tú también a charlar con ella.

—Muchas gracias, pero tengo otros planes. He de estudiar para el lunes y no tengo tiempo para nada de lo que no entra en el examen.

—Tú mismo. Nos vemos pronto para comer —exclama Matías saludando con la mano a Pávlov, y luego a José, antes de cerrar la puerta del piso.

3

UNA MAÑANA EN EL JARDÍN DE CASILDA

La educabilidad en Herbart
¿Es el niño completamente moldeable?
¿Está la semilla de la educación en el niño?

Matías saca un papel del bolsillo y comprueba que la dirección es la correcta antes de tocar el timbre. Poco después de escuchar un ruido estridente, ve por el cristal de la puerta acercarse una silueta esbelta, con el pelo recogido. La puerta se abre y Matías se muestra tímido con la que fue su profesora durante varios meses.

—Matías, ¿cómo estás?

—¡Muy bien!, gracias —responde el joven alumno.

—¡Qué puntual eres! Bienvenido y adelante —le dice Casilda con su mejor sonrisa.

—Gracias por recibirme un sábado, señora Casilda.

—De nada, estoy encantada de verte. Si te parece, podemos ir a charlar en el jardín, es más agradable. Y me puedes llamar Casilda, no soy tan mayor.

—Ya —contesta Matías, sin saber si reírse o no, pues su prudencia le sugiere que la edad de una mujer no es un tema sobre el que se debe bromear.

Casilda abre una puerta corrediza de madera y acompaña a Matías a un jardín muy bien cuidado.

—Puedes sentarte —dice Casilda señalando una silla roja.

Matías se sienta y observa extasiado las margaritas, las hortensias y los gladiolos que le rodean. Justo cuando repara en la ausencia de su anfitriona, oye unos ruidos de vajilla en la cocina. Casilda llega con una bandeja con dos vasos, una jarra de limonada, sobres de azúcar y un plato de galletas de jengibre. La coloca sobre la mesita, junto a su joven invitado.

—Bueno, Matías, ¿qué me cuentas?

—Pues como sabe, estoy realizando un trabajo sobre la Educación Nueva para la asignatura de la profesora Marín y tengo muchas dudas. Me falta contexto para entender lo que leo. De hecho, cuanto más leo, menos comprendo. Aristóteles, Herbart, Rousseau, Piaget, Montessori, Decroly, Dewey... Hay tantas corrientes que no me aclaro. No consigo vincular esas corrientes con los métodos actuales. Y no entiendo cuál es la relevancia de todo eso para el día a día de mi trabajo como maestro.

Casilda asiente, pensativa, y pregunta:

—¿Has hecho prácticas, Matías?

—Sí, estoy realizándolas este año, en primaria.

—¿Cuál crees que es el papel del maestro?

—Educar, claro —responde Matías.

—¿Y qué crees que quiere decir educar?

Se vuelve a producir un largo silencio, que abre un momento de reflexión.

—Pues... ¿inculcar?, ¿transmitir?, ¿instruir?, ¿acompañar? La verdad, no lo sé con exactitud.

—¿Por qué dudas?

—Bueno, se puede intentar transmitir algo al alumno, pero a veces se consigue y otras veces no. Depende del alumno, y supongo que dependerá del maestro también.

—¿Y por qué crees que no es posible siempre conseguir los resultados deseados? —le interroga Casilda.

—Bueno, por ejemplo, mis padres tuvieron tres hijos, tres chicos. Nos educaron de la misma manera, pero somos muy distintos. Incluso somos completamente diferentes. No solo de personalidad, sino también en cuanto a intereses, capacidades, ambiciones, etc. ¿Eso se debe a la genética quizás?

—Habrá que preguntárselo a Herbart.

—¿Quién es Herbart, un biólogo?

—No, Johann Friedrich Herbart era filósofo, psicólogo y pedagogo, vivió de 1776 a 1841. Era alemán y escribió mucho sobre educación. Es conocido por formular una cuestión interesantísima, la de la educabilidad.

—¿La educabilidad?

—Sí, es una cuestión que se encuentra en el punto de partida de la educación.

—¿Por qué es el punto de partida? —pregunta Matías, perplejo.

—Porque responde a la pregunta: ¿Podemos educar?

—¿Qué sostiene Herbart? —interpela Matías, ansioso por resolver en un instante un dilema centenario.

—Herbart explica que la respuesta a esa pregunta siempre ha oscilado a lo largo de la historia de la educación entre dos polos extremos opuestos.

—¿Entre cuáles? —pregunta Matías, impaciente.

—Por un lado, está la idea de que el alumno es completamente moldeable y, por otro, la idea de que lleva en sí la semilla del aprendizaje.

—¿Completamente moldeable? —indaga Matías.

—Sí, para entender esa idea, piensa en el ser humano como plastilina, o una hoja en blanco sobre la que el maestro escribe con rotulador para conseguir un ser humano a la carta. El maestro hará de él, desde un punto de vista educativo, lo que le venga en gana sin que el alumno se pueda resistir. Es el mecanicismo.

—¿El mecanicismo? —insiste Matías, intrigado.

—*Es un enfoque que considera al sujeto incapaz de movimiento o de deseo propio, o capaz de ello pero sin que su acción tenga un fin; actúa sin motivos, de forma mecánica.* Según ese enfoque, se mueve al sujeto desde fuera. Mecanicismo es por analogía con una máquina, cuya actividad está programada. Para la educación mecanicista, esa máquina sería el niño y el programador el educador.

—Yo no creo que sea posible programar al niño a nuestro antojo. Que se lo pregunten a los maestros que intentan conseguir disciplina en las aulas —dice Matías—. ¿Y el otro polo extremo, cuál es?

—Por otro lado, está la idea de que la semilla de la educación se encuentra en el niño. Es la idea del indeterminismo o del naturalismo. Según esa postura, el alumno tiene una libertad absoluta para construirse a sí mismo sin la intervención del maestro, ni hay contexto previo que le condicione a decidir de una forma o de otra. El maestro no puede, ni debería intentar educar, porque la educación ocurre sola y el único árbitro de la educación es el niño mismo. Construye su propia hoja de ruta educativa porque lleva inscrita en su interior la semilla del aprendizaje.

Se callan los dos y se miran a los ojos, como interrogándose, pero sin palabras. Matías toma notas.

—Desde siempre, las teorías pedagógicas han oscilado entre esos dos polos extremos. ¿Qué te dice tu experiencia educativa hasta ahora, Matías? ¿Es el alumno programable? Dicho de otra manera, ¿puede el educador moldearlo a su antojo? O, por lo contrario, ¿lleva en sí el alumno la semilla de su aprendizaje?

La timidez se difumina y Matías se atreve a responder reflexionando en voz alta:

—Por un lado, el ambiente influye mucho en nuestra forma de ser, en nuestras decisiones.

—Sí —responde Casilda—. Pero una cosa es influir y otra no tener libertad para poder decidir. ¿Somos completamente manipulados por el ambiente, por lo que nos rodea? ¿Qué te dice tu experiencia hasta ahora?

—Bueno, no tengo mucha experiencia, estoy haciendo mis primeras prácticas. Pero he visto lo suficiente como para saber que la posibilidad de moldear al alumno está limitada. Cuesta mucho conseguir que los alumnos se fijen en una indicación, que hagan caso, que se interesen por lo que se explica en clase.

Matías se calla y espera una clarificación por parte de Casilda. Nunca antes se había planteado esas cuestiones y prefiere escuchar a opinar. Está preparado para escribir notas.

—Si te fijas, en ninguno de esos dos polos extremos hay libre albedrío. Ay, perdona, asumo que sabes a qué me refiero por libre albedrío.

—Creo que quiere decir «hacer lo que te da la gana».

—No del todo. Es la idea de que podemos decidir, tomar nuestras propias decisiones. Aristóteles, cuatro siglos antes de Cristo, ya decía que somos responsables de nuestras decisiones porque son nuestras, no dependen solo del ambiente o de otros, ni están dirigidas por la fuerza del destino o por el azar. *El libre albedrío es una libertad con conocimientos, capaz y reflexiva.*

—¿Y por qué dice que en esos dos polos extremos no hay libre albedrío, que no somos libres?

—Ahora te explico. Supongamos que somos infinitamente moldeables. Entonces no tendríamos libre albedrío porque es el ambiente, el contexto, que nos moldea, no nuestras decisiones. Ahora supongamos, por lo contrario, que hay un indeterminismo absoluto, entonces tampoco habría libre albedrío.

—¿Por qué? Si hay indeterminismo, puedo tomar todas las decisiones que quiero, entonces soy libre, ¿no? —pregunta Matías con curiosidad.

—La palabra libertad es muy amplia y tienes que especificar muy bien a qué te refieres cuando la usas. Puede significar «hacer todo lo que te da la gana», o «querer hacer lo que haces», o «escoger entre un abanico infinito de posibilidades», o «ser capaz de escoger lo mejor», etc. Depende de cuál sea tu concepción del ser humano y del mundo. De hecho, hay formas de entender la libertad, como puede ser el indeterminismo, que son incompatibles con el libre albedrío.

—¿Por qué? No lo entiendo. Si mi elección no está determinada por eventos previos y puedo tomar todas las decisiones posibles, soy más libre, ¿no?

—El indeterminismo defiende que uno no está determinado por acontecimientos previos. Ve las circunstancias y los acontecimientos previos como unas trabas a la libertad. Ahora bien, el libre albedrío consiste en decidir. Pero uno no decide en el vacío. Si su vida es una hoja en blanco y no sabe nada, su decisión no es libre, porque no está informada. Para poder ejercer el libre albedrío, afirmaríais Aristóteles, hay que conocer bien las opciones, sus implicaciones y sus consecuencias. Si uno escoge una sin conocerla, porque le falta contexto, información, conocimiento, no es libre, actúa por impulso o al azar.

—No entiendo, lo siento, ¿podemos poner un ejemplo? —pide Matías.

—Sí, perdona. ¿Has venido en bus o en metro hoy?

—En bus, ¿por qué?

—Para decidir si irás en bus o en metro, calcularás el tiempo que tardas en llegar en cada caso, mirarás por la ventana por si llueve, etc. Si sabes, por las noticias, que hay huelga de bus, es posible que prefieras venir en metro. Si cuesta el doble venir en metro, quizás te inclines por coger el bus. Si has tenido malas experiencias con un autobús porque llega siempre tarde, quizás prefieras usar el metro. La decisión se tomará con base en información previa, sopesarás todos los factores antes de tomar una decisión. Por lo tanto, la decisión estará influida en cierta medida por acontecimientos previos. Por eso, el indeterminismo puro y el libre albedrío no son compatibles. Decidir «de la nada» es, a efectos prácticos, lo mismo que lanzar una moneda y echarlo a la suerte. No interviene el libre albedrío.

—Para que una decisión sea libre, hay que conocer bien las alternativas, claro —constata Matías.

—Eso, si no tienes experiencia, no conoces el contexto, las implicaciones o las consecuencias de cada decisión, puedes escoger, pero no lo harás libremente.

—Lo haces a ciegas —especifica Matías.

—Sí, a ciegas porque no ves lo que escoges, en sentido literal. Por eso, *el conocimiento te da libertad*. Bueno, si es conocimiento relevante para tu toma de decisión, claro.

«Vale, ya lo entiendo. Entonces eso de que soy perfectamente libre en la medida en que nada me condiciona... Yo siempre he dado por supuesto que era así», reflexiona Matías. Anota sus conclusiones en el cuaderno.

—¿Sabes que hay corrientes que defienden la tesis de que el libre albedrío es una quimera, de que no podemos tomar decisiones racionales porque somos esclavos de nuestro entorno o de nuestras circunstancias, de las sensaciones que recibimos del ambiente o de los estímulos externos? Para esas teorías, tu libre albedrío es una ilusión.

Matías considera esa tesis. La idea de que no es libre, sino una mera marioneta que se mueve en función del entorno y de las sensaciones recibidas por él, no le convence.

Casilda aprovecha la pausa, se levanta, coge unas tijeras, corta unos gladiolos amarillos y rojos, y los pone en un recipiente lleno de agua, al lado de las galletas.

—¿Quieres probar mi limonada casera, Matías?

—Sí, gracias —le responde Matías, que deja su cuaderno de notas para servir la limonada en ambos vasos.

—Quizás la encuentras demasiado amarga, por eso te he traído azúcar. Me gusta saborear el limón al natural. Hoy se echa tanto azúcar a la comida que todo sabe demasiado artificial. Al final, no se perciben los matices de lo que comemos.

Matías se extraña del detalle, pues se había hecho a la idea de que Casilda era una persona más bien racional y pragmática. Toma un sorbo y su rostro se arruga al percibir la amargura del líquido. Vacía dos sobres de azúcar en el vaso, lo revuelve con una cuchara y se toma el resto de un trago. Frunce el ceño al darse cuenta de que están crujendo los cristales de azúcar entre sus dientes. Casilda lo encuentra divertido y sonríe.

—Tengo una duda —dice Matías—. Pienso que no estamos determinados. Pero uno puede estar influido por acontecimientos previos, sin estar necesaria y completamente condicionado por ellos, ¿verdad?

—Acabas de identificar un matiz clave y de alejarte de los dos polos extremos expuestos por Herbart. Te encuentras ahora en una zona más equilibrada. Acabas de identificar, como Herbart, *una barrera que la educación nunca debe sobrepasar: la libertad del alumno, que es consecuencia de su capacidad para conocer y de su voluntad para escoger*. El libre albedrío es consecuencia de la capacidad de conocer y de la voluntad para escoger. Los acontecimientos previos son factores que influyen en nuestras decisiones, pero luego somos nosotros los que decidimos, siempre y cuando tengamos voluntad para hacerlo. Así es, *grosso modo*, como Herbart resuelve la cuestión de la educabilidad: *Estamos influidos, pero no estamos determinados*.

Matías escribe Matías la frase en su cuaderno. Mira sus notas y le asalta una duda.

—Hay algo que no me cuadra. En el polo extremo del naturalismo, si la semilla está en el niño, ¿cuál es el rol del educador entonces?

—Buena pregunta. De hecho, Herbart expresa que el polo extremo del indeterminismo, o del naturalismo, se excluye a sí mismo del ámbito de la pedagogía.

—¿Por qué? —pregunta Matías.

—Pues porque reconoce de forma explícita que no se puede influir en la educación. Si el niño lleva en sí la semilla de su educación, no necesita al educador. *Una educación que no puede influir en el niño, según Herbart, no es educación*.

—¿Sería algo parecido a la jardinería quizás?

—Sí, bien visto. La metáfora del naturalismo es la semilla —dice Casilda apuntando a los gladiolos—. Algo que crece solo, una semilla o un bulbo que tiene todo en sí para desarrollarse bien sin acompañamiento externo. Un niño que se educa solo a sí mismo, sin la ayuda de la educación, es como esa planta que crece de forma autónoma. Esa postura encaja a la perfección con el indeterminismo. Si todo lo que somos se encuentra en una semilla, el rol de la educación se reduce a... nada. ¿Lo ves, Matías?

Matías deja de escribir y observa los gladiolos cortados, las hortensias y las petunias del jardín de Casilda y piensa en las horas de cuidado que

Casilda debe haber invertido en ellas.

—Pero ni las flores crecen solas, suele haber jardineros en los jardines, ¿no? —pregunta Matías—. Hay que regar, quitar las malas hierbas, podar, proteger del sol... Esa metáfora no me parece correcta.

—Depende del jardín, claro. Hay jardines mássalvajes que otros, y hay jardineros más despreocupados que otros —contesta riéndose—. Y si no se arranca la cizaña a tiempo, es cierto que pueden ahogar las flores.

Casilda percibe que Matías parece estar perdido y que ha desconectado de la conversación. Se da cuenta de que las metáforas que no están bien contextualizadas pueden no decir nada, o querer decir cualquier cosa y matiza enseguida:

—Las metáforas son imperfectas, Matías. Esa metáfora del jardín para explicar el naturalismo, aunque la haya utilizado ahora mismo, no me acaba de convencer, porque es simplista, no explica bien lo que es esa corriente. Y se presta a confusión. La educación no es una ciencia exacta. Es un arte.

—Señora Casilda, me gustaría seguir hablando, pero acabo de ver la hora y siento decirle que tengo que irme. He quedado con José, mi compañero de piso, para comer. Estudia también en la facultad conmigo. ¡Qué interesante la conversación! Me da pena irme.

—Si quieres volver mañana por la tarde, encantada. Ya sabes, estoy jubilada y tengo más tiempo ahora que nunca. Si quieres, podemos dar un paseo por un río que está a cinco minutos de casa.

—¡Perfecto! Nos vemos mañana entonces sobre las cuatro de la tarde. Gracias por este rato de conversación tan agradable —se alegra Matías mientras aproxima la mano a una galleta de jengibre.

Pero cuando está a punto de cogerla se detiene como movido por un resorte interior y al final la deja donde estaba sin tocarla.

«Iba a tomar la galleta porque tengo hambre y me apetece comerla», piensa Matías. «Pero no voy a hacerlo». Matías descubre su libre albedrío. Decide, libremente, que la galleta no forma parte hoy de su menú.

Casilda capta el gesto.

—Pero no has tomado nada, ¡me dejas todas las galletas! ¿Te pongo unas cuantas en una bolsa para el postre?

—No, muchas gracias, señora Casilda —responde mientras camina hacia la puerta del jardín que le lleva a la calle—. Si no le parece mal, me las tomaré mañana si aún quedan.

—¡Espera!, te has olvidado algo —dice Casilda recogiendo el cuaderno de notas en el que escribía Matías durante la conversación. Sobre este se encuentra el esbozo de un esquema.

EDUCABILIDAD= ¿Podemos educar?			
¿Qué dice Hebart?	Polo extremo: DETERMINISMO	Estamos influidos pero no determinados	Otro polo extremo: INDETERMINISMO
¿Qué quiere decir?	Niño completamente moldeable ↓ MECÁNICISMO	" "	El niño lleva en sí la semilla del aprendizaje ↓ NATURALISMO
Libre albedrío	NO. Ambiente = determina <u>todo</u> lo que pasa en el niño	SÍ. Alumno = responsable de sus actos	NO. Libertad = generar muchas alternativas y no comprometerse con ninguna
Papel del maestro	El maestro puede conseguir un niño "a la carta" por que el alumno es como plastilina, es pasivo	Puede influir	El maestro no puede influir en el alumno (el niño se educa a sí mismo)

CON JOSÉ, EN EL BAR DE LA ESQUINA

Cada sábado que no iban a visitar a sus respectivas familias en el pueblo, José y Matías quedaban en el bar de la esquina para comer juntos y comentar el curso de la semana. Era un bar animado que regentaban dos hermanos. La comida era casera, lo que agradecían los dos universitarios que vivían lejos de sus hogares.

—Perdona, José, llego un poco tarde —dice Matías sin aliento al sentarse en la mesa en la que le esperaba su amigo.

—Tranquilo. ¿Cómo ha ido? ¿Has podido recabar toda la información que necesitabas para preparar tu trabajo?

—La verdad es que no hemos hablado de eso.

—¿No? ¿Y de qué habéis hablado entonces?

—De muchas otras cosas, como por ejemplo de si los alumnos son o no son moldeables.

—¿Moldeables? ¿Qué quieres decir con eso? —pregunta José mientras busca con la mirada al camarero.

—Pues eso, de si su educación depende totalmente de los educadores, de si podemos moldearlos a nuestro antojo.

—Claro que son moldeables —afirma José, sin pensar. Bueno, si utilizas los métodos correctos, funcionan.

—¿Qué quiere decir eso de que funcionan?

—Bueno, que en la etapa infantil los has de estimular al máximo para que alcancen todo su potencial. Los niños son como una hoja en blanco, tú puedes hacer que sean A o B. Si los dejas de estimular, no aprenden, o aprenderán menos que los otros, ya me entiendes. Por eso la estimulación temprana es tan importante. Es clave.

—¿Sin estímulos externos los niños no aprenden?

José se queda callado, pensando. Se oye el barullo de fondo.

Interrumpe su reflexión y desbloquea la pantalla de su móvil, en un gesto automatizado. Le parece curioso no haber recibido notificaciones desde hace media hora, su mirada oscila entre la aplicación de su Instagram y la de Twitter para comprobar la ausencia de novedades en su perfil. Sigue.

—La educación basada en la neurociencia ayuda mucho también. Si sabes cómo funciona el cerebro, es mucho más fácil conseguir los resultados esperados, porque das al cerebro lo que necesita para aprender. Yo creo que sí, el cerebro de los alumnos es moldeable, si lo haces bien con métodos que funcionan, claro.

—¿Tú crees que tenemos libre albedrío, José?

—¿Libre qué? ¿Qué es eso?

—¿Crees que somos libres, que podemos tomar decisiones y ser responsables de ellas?

—Yo creo que somos libres cuando no nos imponen nada. Somos libres cuando tenemos muchas alternativas para escoger. Es decir, si yo quiero estar horas viendo las redes, o una película, pues soy libre de hacerlo si no me lo impiden las circunstancias. Si tengo que estudiar, no soy libre de hacer otra cosa.

José vuelve a mirar Instagram con disimulo para encontrar alguna novedad, mientras continúa hablando.

—Soy libre si puedo hacer lo que me da la gana, si tengo todas las opciones abiertas. Por ejemplo, hoy tengo que estudiar, entonces no soy libre, porque tengo que estudiar sí o sí. No puedo hacer otra cosa.

Matías le corta:

—Entonces, ¿es libre el niño que moldeas con la estimulación temprana?

José para de toquetear su móvil, mira fijamente a su amigo y le responde:

—Oye, estás un poco peleón tú hoy, ¿qué te pasa?

—Solo pregunto, me pregunto a mí mismo, perdona. De verdad que no lo sé. He salido de esa reunión con muchas preguntas y me siento más despierto y vivo que nunca. Tengo la sensación de haber despertado a un mundo nuevo. ¿De qué va tu examen del lunes, por cierto?

—Tengo un examen sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Mira, es otro método que funciona si sabes usarlo bien. Cuando las nuevas tecnologías no funcionan en las aulas, siempre es culpa del profesor porque no sabe cómo usarlas de forma correcta. Si las usas bien, funcionan. Con las nuevas tecnologías en el aula, el alumno es protagonista

de su aprendizaje. Por eso la tecnología es tan importante, porque le permite descubrir por sí solo las cosas, sin clase magistral.

—Sin la ayuda del jardinero..., bueno, quería decir del maestro.

—No, no. Sin la clase magistral. El maestro puede estar, pero es mejor que no intervenga demasiado. Las clases magistrales, en las que los profesores explican las cosas y los alumnos escuchan, son del pasado, Matías. Y han hecho mucho daño, porque en ellas los alumnos son pasivos, no aprenden ni se interesan por nada. Hoy la educación se mueve hacia métodos activos, métodos que hacen que los niños sean protagonistas de su aprendizaje, aprendan haciendo actividades, se mueven. Y cuando te mueves, no te aburres y aprendes.

—Protagonistas de su educación, pero luego dices que son moldeables —precisa Matías en un tono medio mordaz.

—Oye, tío, estás demasiado intenso hoy, te haces demasiadas preguntas, déjalo que eso no es una clase de pensamientos educativos, estamos comiendo. Por cierto, no has pedido aún. ¿Qué quieres comer?

—Más vale hacerse preguntas, José, lo que está en juego no solo es lo que tú y yo pensamos. Lo que está en juego es toda una generación de seres humanos, que se educan contigo y conmigo. Bueno, contigo se moldean, no se educan —le dice Matías de broma.

—Muy gracioso —contesta José con ironía—. Esa mujer te está llenando la cabeza de pájaros, por lo que veo.

Pero la amistad entre ambos se remonta a años, y es demasiado fuerte para que un comentario como este le importe a Matías.

—Hola, ¿qué tal, Andrés? —dice Matías al dueño del restaurante que se acerca a la mesa.

—Bien, bien, ¿qué tal vosotros?

—¿Qué hay en el menú? —pregunta Matías.

El dueño le responde, apuntando con el dedo hacia una pizarra:

—Ensaladilla rusa, empanada gallega, y galletas de jengibre —lee Matías—. ¿Galletas de jengibre? —exclama, determinado a ejercer su libre albedrío a pesar de las circunstancias.

—Si no te gustan las galletas, tenemos helado de maracuyá también —le propone Andrés.

—Pues helado de maracuyá entonces, gracias.

5

A ORILLAS DEL RÍO DE LOS SAUCES

La caja negra del conductismo
Los perros de Pávlov

Al día siguiente, Matías vuelve a casa de Casilda, que le lleva a orillas de un río situado a pocos minutos de su casa. El sol es espléndido, pero engañoso. Y hace viento. Casilda lleva dos mantas en un cesto, por si acaso.

De camino, decidido a confrontar las ideas de José con las de su maestra, Matías le pregunta sin preámbulo:

—Casilda, ¿por qué las clases magistrales no funcionan?

—Matías, ¿qué quiere decir para ti que «funcione» un método educativo?

Matías se da cuenta de que no acertó al usar las mismas palabras de José. De hecho, siente frustración, pues era él mismo hace apenas unas horas el que había retado a su amigo, preguntándole a qué se refería cuando decía que un método «funcionaba». Pero si quiere enfrentar la visión de José con la de Casilda, tiene que arriesgarse a hacer el ridículo. Por un lado, está preocupado de lo que pensará Casilda. Por otro, Casilda no juzga, solo conversa con benevolencia, y eso le tranquiliza. Decidido a sacar más partido a la conversación, que preocupándose por lo que Casilda pensará de él, se entrega al juego dialéctico sin reservas y pregunta:

—Pues lo que funciona es lo que da resultados, ¿no?

—¿Qué resultados? Desde siempre, todos los pedagogos intentaron encontrar el «método perfecto», un cuerpo de técnicas, de metodologías, de materiales que permiten lograr resultados. Pero un método, en sí, no es la panacea. Cuando dices que da resultados, ¿cómo mides esos resultados? ¿Cuál es el propósito del método? ¿Funciona o no, y con base en qué criterios? —pregunta Casilda con una cierta dulzura que le da un aire de misterio.

Se hace un largo silencio. Matías se pone nervioso porque en sus conversaciones cotidianas no está acostumbrado a la ausencia de palabra. Le gustan las respuestas claras y cortas. Está a gusto con Casilda, se pasaría horas charlando con ella, pero no sabía que la cuestión de la educación daba para tanto. «Si es tan complejo, quizás es porque el ser humano también lo es», piensa. Las explicaciones de Casilda arrojan luz a lo que no entiende. Pero para responder a una pregunta sencilla, hay que dar muchas vueltas sobre otros tantos temas. Siguen su paseo, hasta que ambos se paran. Miran el río debajo de un sauce cuyas ramas acarician sus hombros.

—Este es el río. Es precioso, ¿verdad? Lo llaman el Río de los sauces, porque hay muchos de estos árboles en sus orillas. ¡Mira, hay patos! Ahora se alejan porque nos han visto.

Los patos entran en el agua, chapotean y nadan con rapidez hasta la otra orilla del río. Se ven libélulas que vuelan a ras del agua, emitiendo su peculiar zumbido.

—Sí, es bonito —constata Matías, cuya atención oscila entre la curiosidad por encontrar una respuesta a la pregunta de Casilda y el asombro ante un paisaje tan hermoso.

—Mira, Matías, en educación hay muchas corrientes. Si no sabe qué corriente escoger, uno cae en la primera que se encuentra y la corriente puede arrollarle a un sitio donde quizás nunca habría querido ir.

«Tendré que aficionarme a las metáforas», se conforma Matías, que siente cómo la impaciencia le consume.

Casilda, que intuye la incomodidad de su joven alumno, intenta explicarse mejor.

—Cuando decimos que un método funciona, depende de lo que tengamos en mente como meta, como resultados educativos. Dependerá de la visión que tengamos del ser humano. «Funcionar» se entenderá de una forma o de otra, según la corriente educativa en la que nos encontramos.

—Bueno, todo eso, de momento, lo veo muy abstracto —responde Matías.

—Sí, perdona. Para ir a lo concreto, hablemos ahora si quieres de una de esas corrientes —dice Casilda ante la mirada perdida de Matías—. El mecanicismo.

Ambos ya se han sentado a orillas del río. Matías se olvida de pronto de las corrientes educativas de Casilda y siente, en su alma de niño, la

necesidad irresistible de coger un palo para levantar los nenúfares que se encuentran a su alcance en las aguas estancadas, para encontrar sapos debajo de las plantas acuáticas. Pero al recordar vagamente que los nenúfares son una especie protegida, desiste.

Casilda observa que Matías fija su atención en los nenúfares y decide hacer una pausa en su explicación, porque sabe que la buena educación es la que siembra las semillas oportunas, en el momento adecuado.

Una brisa se levanta *in crescendo*, el viento sopla sobre la melena rizada de Matías. Casilda saca las mantas del cesto y da una de ellas a Matías, que la coge de manera automática sin desplegarla. El flequillo le tapa los ojos y le saca de su ensueño.

—¿Qué es el mecanicismo? No lo recuerdo.

—Es un enfoque que considera al sujeto incapaz de movimiento o de deseo propio. Según ese enfoque, solo se puede mover al sujeto desde fuera.

—¿Qué quiere decir eso en la práctica educativa, por ejemplo? —pregunta Matías.

—Para el mecanicismo, el niño es moldeable.

—¡Es uno de los dos polos extremos de Herbart! —exclama Matías.

—Sí —ratifica Casilda—. La meta es conseguir un niño a la carta, callado y obediente, que se aprende todo de memoria de forma mecánica y que repite todo como un loro sin comprenderlo. «Es verdad porque lo digo yo», afirma el educador mecanicista. La meta no es transmitir un conocimiento que el alumno hará suyo, sino llenarle de información.

—¿Cuál es la diferencia entre conocimientos e información?

—Solo hay conocimiento si hay contexto. La información solo son datos sin contexto. Si te encuentras en la corriente mecanicista, entonces privilegiarás los métodos que asumen que el alumno es perfectamente moldeable. Asumirás que el alumno no es capaz de desear conocer y que depende casi en exclusiva del educador o de los estímulos externos para aprender. El condicionamiento del conductismo, por ejemplo, es un método mecanicista.

—¿Qué es el conductismo? ¿Qué es el condicionamiento?

—*El conductismo es adiestramiento*. El condicionamiento es el método llevado a cabo por el conductismo: si el niño acierta, se le da un premio y si no, no.

—El conductismo es de Watson, ¿no? —precisa Matías—. Lo hemos estudiado con la señora Marín.

—Sí, se considera a John Watson como el padre del conductismo. Watson es un psicólogo norteamericano que vivió de 1878 a 1958. A ver si recuerdo cómo era aquella famosa frase suya...

Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger.

... Watson propone que se puede conseguir, por la fuerza de la educación, que un niño se convierta en un médico, un artista, un hombre de negocios e incluso en un mendigo o un ladrón. Y especifica que lo hará, a pesar de las disposiciones internas o innatas del niño.

—O sea, que para Watson, no importan sus talentos, sus gustos, sus aptitudes —dice Matías.

—No. Poco después, en 1904, nació Frederic Skinner, también psicólogo norteamericano. Siguió la senda de Watson, diseñando experimentos que confirmaban las tesis conductistas. Pero el conductismo empieza mucho antes de esos dos autores, con Pávlov y sus perros. Pávlov es un fisiólogo ruso que vivió de 1849 a 1936.

—¡Ah, sí! Me suena esa historia —exclama Matías—. Cuando no hacíamos nuestra cama, mi madre siempre nos decía «oye chicos, no hace falta que os recuerde cada día que debéis hacer vuestra cama, por favor, no sois perros de Pávlov». Era una frase tan famosa en casa, que decidí llamar a mi perro así —aclara riéndose.

—Pues sí, un nombre muy divertido para un...

—... un husky siberiano, es un perro maravilloso —interrumpe Matías—. Qué contento estaría Pávlov aquí ahora mismo. Bueno, mejor que no, hace tiempo que los nenúfares estarían despedazados. Pero ahora no recuerdo tan bien cómo iba la historia de Pávlov.

—Pávlov desarrolló la hipótesis del reflejo condicional al observar cómo salivaban unos perros al ofrecerles la comida. Durante semanas, hizo sonar un metrónomo justo antes de darles la comida y al cabo de un tiempo, se percató que los perros salivaban al escuchar el metrónomo porque lo asociaban con la comida. Lo que interesaba demostrar a Pávlov era que las respuestas no son innatas, sino adquiridas.

—¿Qué quiere decir eso? —pregunta Matías, que apunta las ideas en su cuaderno de notas.

—Intentaba demostrar que esos reflejos no son naturales, que se aprenden. Eso demuestra que podemos adiestrar a los perros, con base en estímulos, a tener esos reflejos. Pávlov introduce la idea de la relación «estímulo-respuesta».

—En relación con mi perro, creo que todo eso tiene sentido. Cuando oye chirriar la puerta del armario de su comida desde lejos, sabe de sobra que ha llegado su hora de comer.

—Sí, pero la cuestión es si podemos trasladar los resultados de ese experimento al ámbito de la educación de las personas.

—Ya —dice Matías reflexivo—. No es lo mismo adiestrar a un animal que educar a una persona.

—*Las personas no se adiestran, se educan.* Pero hay corrientes de la psicología o de la educación que no distinguen entre adiestrar y educar. El conductismo, por ejemplo. Según esa visión de la persona, el niño es un ente pasivo que solo reacciona ante el condicionamiento. No cuenta con un deseo innato para conocer.

—Es completamente moldeable.

—Eso —le responde Casilda, orgullosa de su joven alumno—. Es como una caja negra.

—¿Por qué una caja negra?

—Es una metáfora del conductismo, que solo se interesa por lo que entra y lo que sale de la caja. No le interesa lo que hay dentro: los gustos, los talentos, las predisposiciones, la voluntad, la inteligencia, los sentimientos, etc. *Lo único que le importa al educador conductista es comprender lo que ha de entrar en la caja para producir determinados resultados. No le interesa lo que ocurre en la caja. El refuerzo (conseguir un output concreto a través de un input concreto) es un concepto central en el conductismo.*

—Para moldear.

—Sí, para controlar el comportamiento. Para condicionar, se refuerza un comportamiento concreto. Por ejemplo, dar una recompensa porque uno atina en sus respuestas, dar puntos por acertar en un juego educativo *online*, o elogiar por comportarse de una forma determinada. El elogio puede ser, a veces, un simple refuerzo positivo.

—Pero ¿qué hay de malo en reforzar de modo positivo un comportamiento? —pregunta Matías.

—Bueno... Si el niño hace algo para quedar bien con el educador, o para tener una recompensa a cambio, cuando desaparezca el educador o la recompensa, dejará de hacerlo. A lo mejor lo que hace el niño es bueno, pero no es un comportamiento interiorizado, hecho suyo. Recuerda, al conductismo solo le interesa el resultado, no las motivaciones internas.

—Pues sí que es una mentalidad educativa terriblemente mecánica —asevera Matías—. El refuerzo puede ser positivo o negativo, ¿no?

—Sí —responde Casilda—, el castigo sería un ejemplo de refuerzo negativo. En los dos casos, fomentamos que un comportamiento vuelva, o no, a ocurrir. Se impone desde fuera.

—¡Pero toda la educación se basa en eso, Casilda! Cuando nos dicen que, si nos portamos mal, los Reyes nos traerán carbón, eso es conductismo, ¿no?

—Bueno, sí —dice Casilda sonriendo—. Lo del carbón en Reyes... Ese tipo de amenaza no educa, y dudo que adiestre. No puedo imaginarme a un niño portarse bien por miedo a recibir carbón. Vale mil veces más el ejemplo de sus padres, de sus hermanos, de sus maestros y de sus compañeros de colegio, y tiene mil veces más influencia sobre él lo que ve cada día en el mundo que le rodea y en las pantallas.

Matías recuerda una conversación con niños de cinco años del patio del colegio donde hace sus prácticas. Piensa en los contenidos violentos que ven algunos niños pequeños en los videojuegos y en las tabletas. Piden videojuegos violentos a los Reyes cada año. Y se imagina a los padres de esos niños amenazándoles con carbón. Se da cuenta de la paradoja. Portarse bien para conseguir una herramienta con contenidos violentos. «Qué lejos estamos de entender lo que quiere decir educar. Pobres niños», reflexiona Matías.

Casilda nota la indignación en el rostro de Matías. Sigue con su explicación.

—Pero, ojo, si dices a un niño que se aleje del radiador caliente, que se quemará si lo toca, eso no es conductismo. Y si le dices que una condición previa para poder ir al parque es ponerse crema solar para no quemarse, tampoco es conductismo. No hay que confundir el conductismo con las consecuencias naturales de nuestras acciones. Somos responsables de

nuestras acciones, y cuando nos equivocamos, hay consecuencias. Advertir de esas consecuencias, anunciarlas de antemano, no es lo mismo que condicionar el comportamiento. Somos libres de nuestras acciones, pero no de las consecuencias de esas acciones. El niño no se educa solo a base de quemarse. Si no hay educador, no hay educación. ¿Recuerdas lo que decía Herbert?

—Sí. El polo extremo del naturalismo defiende la idea de que el niño tiene todo en sí para desarrollarse por sí mismo sin la necesidad de un educador. Para el naturalismo, no hace falta educar.

—Eso —recalca Casilda—. La educabilidad, según Herbart, es el punto de partida de la pedagogía. Una educación que no puede influir en el niño, no es educación. El naturalismo se excluye a sí mismo del ámbito de la educación.

—Pero cuando usted habla de las consecuencias que ponemos nosotros los educadores, ¿no suena también un poco a refuerzo a través de un castigo? Enseguida pienso en el carbón. Decir a un niño que los Reyes le traerán carbón, es un castigo anunciado de antemano. ¿Cuál es la diferencia entre eso y las consecuencias que ponen los educadores?

—Pues sí, a veces la línea es borrosa, tienes razón. Y puede depender del espíritu con el que se anuncian las consecuencias también. Primero tiene que ser anunciado antes. Luego ha de marcar límites razonables sin dictar en cada momento todo lo que ha de hacer el niño. Es como las leyes. Las leyes no son hojas de ruta de lo que has de hacer y decir en cada momento. ¿Te imaginas una ley que te dijera cómo has de hablar? Las leyes te marcan ciertos límites. Y cuanto más delgado sea el código penal, mejor. Mira, vamos a poner un ejemplo. Si hay una regla en la universidad que dice que un alumno que copia en el examen tiene un cero, eso no se puede entender como conductismo. Es una regla establecida y conocida de antemano. Y tiene sentido. ¿Te gustaría que el cirujano que te opera del ojo o que te extirpa un tumor haya copiado durante toda su carrera?

Matías mueve la cabeza de lado a lado. Casilda continúa:

—Es una regla lógica, necesaria y razonable. Ese alumno decidirá si quiere o no respetarla, y asumirá las consecuencias de su decisión: poder seguir con la carrera. La decisión es suya, escogida libremente. Es capaz de decidir por sí mismo, de impactar sobre los acontecimientos y de asumir la responsabilidad por sus acciones.

—Porque tiene libre albedrío. Pero yo estoy seguro que hay ciertos alumnos que dejan de copiar por mero miedo al castigo —añade Matías.

—Seguro que los hay. Pero entonces son esos alumnos los que tienen una mentalidad conductista. El conductismo está en ellos, no necesariamente en la norma. A esos alumnos les importa poco estar preparados, saber lo que necesitan para ser buenos profesionales, no estudian por deseo de aprender, sino solo para aprobar. Solo estudiarán lo que entra en el examen. No los verás a orillas del Río de los sauces escuchando a una señora mayor, por ejemplo —dice al reírse.

—Bueno, a veces hay que ser tonto para no copiar, como dice mi amigo José, porque los pupitres están muy próximos unos de otros.

—Bueno, Matías, ¿hay que ser tonto para no copiar, o hay que ser muy bueno para no copiar a pesar de la cercanía de los pupitres?

Aunque fuese poco susceptible, Matías empieza a irritarse por el tono moralista de Casilda. «Lo peor es que tiene razón», piensa.

El viento ya es fuerte y las nubes amenazantes llenan los cielos desde el norte.

—Creo que va a llover —dice Matías mientras mira al cielo.

Casilda asiente. Ambos se levantan, guardan las mantas sin hablar y vuelven andando con el paso acelerado hacia casa.

—En realidad —continúa Casilda—, copiar es un síntoma de conductismo.

De repente, al asociar el plagio con el conductismo, Casilda ya no le parece tan moralista. Matías le pregunta por la lógica de su afirmación.

—Pues si el alumno no cuenta con el deseo de conocer —asevera Casilda—, no necesita comprender y lo único que le importa es dar el aspecto de haber producido resultados académicos sobre lo que entra en el examen. Para el conductismo, ¿qué más da lo que ocurre en esa caja negra? ¿Qué más da si lo has aprendido de memoria, copiando o trampeado? Si lo que sale del examen es un aprobado, todos contentos. En cualquier caso, el conductismo es un atajo barato; me atrevería incluso a decir que es un atajo poco inteligente utilizado por educadores con poca imaginación y recursos.

—¿Un atajo barato? ¿Por qué?

—Porque el educador conductista no tiene que gestionar la compleja variable de la libertad.

—Porque no cree en el libre albedrío, ¿verdad? —duda Matías.

—Correcto. Tampoco le interesa la actitud, las intenciones y las aspiraciones del alumno, se queda con las reacciones visibles a los estímulos. Actúa como los algoritmos. El conductismo pretende educar a las manifestaciones externas, desatiende lo que es importante de verdad: lo que mueve a la persona—. Y sigue con su explicación: —Para el conductista, no se tiene en cuenta el deseo de conocer del alumno, todo es programable desde fuera. Es una visión muy parcial del ser humano. Por eso, no suele dar los resultados deseados en el medio y largo plazo, *porque el ser humano, al ser profundamente libre, se rebela ante cualquier intento de moldear o de manipularlo*. Por eso, los sistemas conductistas acaban creando personas sumisas y miedosas.

Empiezan a caer gotas del cielo, ambos aceleran de nuevo el paso para llegar a casa antes de que la tormenta comience. Casilda hace una larga pausa a su explicación porque necesita coger más aire; no acostumbra a andar con un paso tan vivo.

6

UN POCO DE TÉ Y DE LECHE CALIENTE

¿La letra con sangre entra?

Instrucción directa vs. aprendizaje por descubrimiento

Una vez en casa, Casilda ofrece de nuevo la manta a Matías y va en busca de una toalla. Se envuelve en un chal de lana gris, y bromea:

—Cualquiera diría que nos hemos bañado en el río.

Matías se seca con la toalla y extiende la manta sobre el asiento y el respaldo del sillón antes de sentarse. Saca su cuaderno de notas y escribe un par de ideas que no quiere olvidar. Casilda prosigue:

—Antes te decía que los sistemas conductistas pueden dar lugar a personas sumisas y miedosas, a personas crédulas o manipulables.

—¿Por qué pasa eso? —pregunta el joven alumno.

—Porque los educadores conductistas piensan que la jerarquía es fuente de conocimiento, han transmitido la idea a sus alumnos de que «es así porque lo digo yo», les han pedido que hagan actos de fe en materias que son del ámbito de la razón y de la comprensión durante gran parte de su escolarización. Por lo tanto, los alumnos educados en el conductismo no están acostumbrados a pensar por su cuenta, a indagar, a ir a los hechos, a las evidencias. Se creen cualquier cosa con facilidad.

«Por eso tienen tanto arraigo las teorías conspiracionistas y las *Fake News*», piensa Matías.

—Pero puede pasar lo contrario también —continúa Casilda—, si la jerarquía es fuente de conocimiento, entonces del conductismo al autoritarismo y al abuso de poder, solo hay un paso. Por lo tanto, los sistemas conductistas son susceptibles de dar lugar también a personas rebotadas ante ese autoritarismo. Personas insumisas que sospechan sistemáticamente del poder. En definitiva, por un lado, genera a gente en

exceso crédula y manipulable, y por otro, a gente demasiado incrédula y cínica que sospecha de todo. Voy a hacer un poco de té, ¿te traigo algo?

—Sí, leche caliente por favor, gracias —responde Matías mientras se frota las manos.

Matías rememora las imágenes de las noticias de ayer de calles revueltas con actos de violencia y de vandalismo en muchas ciudades del mundo. «Dicen que es el populismo», piensa. Luego se pregunta si el populismo no sería otra forma de conductismo. «Claro, si no hay opiniones personales, uno está programado por la narrativa oficial del colectivo con el que se identifica. No piensa por sí solo. Es curioso, al final, debajo del barniz de la protesta y de la bandera de la libertad, puede que haya menos libertad de la que pensamos». Al cuestionarse si Casilda está al tanto de lo que pasa en redes y en las calles, mira alrededor buscando un televisor en su cuarto de estar, pero no lo encuentra. «Quizás ni ve la tele».

Mientras Matías divaga con la mirada ausente, Casilda vuelve con la tetera llena, una taza vacía y otra con leche caliente. Se sienta y ofrece la taza llena a Matías. Como si hubiera recordado algo, se levanta hacia una de las enormes estanterías de libros que se encuentran en el pasillo que va del cuarto de estar a su habitación. Después de haber explorado entre los ordenados volúmenes de una de las estanterías altas, vuelve con uno de ellos y se sienta en el sofá, bajo el peso del libro. Pasa sus dedos ágiles por las páginas amarillentas y exclama:

—¡Ya lo tengo! Mira, Matías, ¿qué dirías que representa eso? —pregunta Casilda, enseñando la foto de un cuadro.



La letra con sangre entra, Francisco de Goya

—Un maestro que azota las posaderas de un alumno en una clase alborotada.

—Sí, es una obra muy famosa. Se llama *La letra con sangre entra*, lo pintó Francisco de Goya alrededor de 1780. La educación a palos, como la llamaba Maritain.

—¿Quién es Maritain?

—Jacques Maritain es un filósofo francés que vivió de 1882 a 1973. Escribió mucho sobre filosofía educativa. Destaca que la educación a palos es una mala educación porque pervierte la naturaleza misma de la obra educativa. Te busco una cita de Maritain, espera.

Casilda desaparece de nuevo y regresa con otro libro. Abre por la página que había marcado y lee unas líneas torpemente subrayadas:

Una simple prohibición de lo indebido es menos eficaz que la luz mediante la cual ilumina el espíritu del niño acerca del bien que se dañaría con esa mala acción. El verdadero arte consiste en hacer que el niño se dé cuenta de sus propios recursos y capacidades para alcanzar la belleza del obrar bien.

—En realidad, la obra de Goya es una crítica al sistema educativo de la época, al mecanicismo.

—¿A la clase magistral?

—Interesante asociación, Matías. ¿Por qué asocias la clase magistral con la educación mecanicista?

—Bueno, no lo sé —responde Matías reflexivo, intentando recordar la lógica de José, resuelto a partir de ahora a poner un filtro a las ocurrencias de su amigo—. Si el maestro es el que habla todo el rato y los alumnos escuchan de forma pasiva, no aprenden nada, o no aprenden tanto —matiza—. ¿No es mejor fomentar métodos de aprendizaje activos? ¿Métodos que les permiten ser protagonistas de su aprendizaje?

—Ese es uno de los males de la modernidad, esperar encontrar respuestas acertadas formulando preguntas equivocadas.

—No entiendo —contesta Matías rascándose la cabeza.

—Dices que una clase magistral es necesariamente pasiva. ¿Quién asegura eso?

—Todo el mundo lo afirma.

—¿Quién es todo el mundo? Mira, Matías, ¿te acuerdas de aquel experto norteamericano que vino a la universidad en mayo en el congreso educativo organizado por la facultad de Educación?

—Sí, lo recuerdo muy bien. Desmontó la clase magistral criticándola. Se llevó un buen aplauso, de hecho, fue una ovación. Fue el ponente mejor valorado de la jornada.

—¿Qué aplaudieron? —pregunta Casilda.

—Su explicación.

—Aplaudieron su clase magistral —puntualiza Casilda—. Una hora hablando ante una audiencia callada que escuchaba una clase magistral que trataba sobre la maldad de la clase magistral. Y todo el mundo sin dejar de aplaudir. Hasta el decano. Y todo el claustro de profesores, bueno, casi todo el claustro. Los profesores de Filosofía no aplaudieron.

—Pues es cierto —confirma Matías mientras le dedica una sonrisa—. Recuerdo tener una sensación extraña al escucharle. La sensación de que nos estaba intentando vender la moto. Pero no sabía cómo poner palabras a esa intuición. Mencionó también muchas cosas interesantes.

—Tú has de ir más allá, Matías. ¿Qué es una clase magistral?

—Es una clase en la que se explica algo...

—... De forma magistral —subraya—. Si es de forma magistral, debería ser interesante, ¿no crees?

—Pero hay clases que son un rollo, que son aburridas, que no conectan con la audiencia.

—Entonces esas clases no serán magistrales —ratifica Casilda con un tono amable mientras vierte el té en su taza.

—Bien, ¿pero no es mejor que los alumnos descubran las cosas por sí solos?

—Ahora entramos en el quid de la cuestión, Matías. Tomás de Aquino aseguraba que hay dos maneras de aprender. La primera es el aprendizaje. Lo que aprendes mediante la explicación de un maestro, por instrucción directa. Eso puede ocurrir en una clase magistral, o a través de la explicación personal del maestro.

—¿Por ejemplo? —pregunta Matías.

—Pues cuando un maestro explica a los alumnos cómo multiplicar números de dos dígitos, cuando explica una regla gramatical o cuando explica el proceso de la fotosíntesis, o la ley de la gravedad.

—Vale —dice Matías.

—La segunda manera de aprender es a través del descubrimiento, por acción del aprendiz. Un ejemplo de eso sería la observación de lo que ocurre cuando dejo caer algo al suelo. El aprendizaje por descubrimiento ocurre también cuando un alumno recibe una explicación y escucha con atención. O cuando, tras una explicación, relaciona conceptos entre ellos, hace un experimento para poner la explicación en práctica, profundiza o investiga sobre el tema por su cuenta. Tomás de Aquino sostenía que aprender a través del descubrimiento es más perfecto que aprender a través de la explicación de otra persona. ¿Sabes por qué?

—Porque lo que descubres por ti mismo, lo has aprendido para siempre —sugiere Matías.

—Sí, es un modo más perfecto de conocer. Deja una huella para siempre, porque es conocimiento interiorizado. El alumno es realmente protagonista de su aprendizaje. Y no aprende solo para nota, o para quedar bien con su maestro, lo hace por puro placer de aprender. Eso es maravilloso.

Matías comprueba que el placer de aprender es lo que siente en sus largas conversaciones con Casilda. Es la primera vez que relaciona placer con aprendizaje.

Casilda acerca sus labios a la taza, pero arruga las mejillas y la frente cuando nota lo caliente que está. La deja en la mesa y sigue:

—¿Qué es la instrucción directa?, ¿cómo lo definiría? —pregunta Matías.

—Es la enseñanza explícita de la materia a los alumnos, mediante una clase o una demostración. Que el aprendizaje por descubrimiento sea importante, no resta importancia a la instrucción directa. De hecho, ¿tú crees que cada alumno puede y debe descubrir la ley de la gravedad por sí mismo? ¿Crees que cada niño puede, como Pitágoras, descubrir el teorema de Pitágoras? Entonces tendríamos el teorema de Casilda o de Matías —dice mientras sonríe.

—Ya —responde Matías—. Cuando era pequeño, observaba que las cosas caían al suelo, y siempre me preguntaba por qué lo hacían. Un día vi un reportaje sobre los entrenamientos espaciales y recuerdo a los astronautas cómo flotaban en el aire. Pero es verdad que no tenía recursos para llegar a calcular la fórmula de la gravedad, o para formular teoremas, porque no sabía las reglas básicas de la física o de las matemáticas.

—Claro, la observación, el asombro, el deseo de conocer, todo eso es el preámbulo para interesarse por aprender cosas complejas. Un niño sin deseo de conocer, que nunca se ha formulado preguntas sobre los fenómenos naturales, tendrá poco interés por las ciencias, y puede que la instrucción directa le resbale como el agua encima de las plumas de los patos del Río de los sauces. Por eso es tan importante llevar a los niños al bosque, al río, a las montañas... La naturaleza es una ventana de asombro para ellos. Pero ese deseo de conocer no es suficiente si no lo nutrimos de conocimientos concretos que tengan sentido. Ni que te llamaras Isaac Newton o Pitágoras. Ellos también fueron guiados en su aprendizaje antes de llegar a sus descubrimientos.

—Dicen que «somos enanos a hombros de gigantes» —afirma Matías meditabundo.

—Sí, hay miles y miles de horas detrás de un descubrimiento de esa magnitud. El deseo de conocer es sed de conocimientos. Si no hay conocimiento, ese deseo es un salto al vacío, a la nada. De todas formas, Matías, la instrucción directa y el descubrimiento no son formas antagónicas de aprender, la educación siempre es y debe ser una mezcla de las dos. Incluso, para hablar con propiedad, hay que especificar bien de qué tipo de descubrimiento estamos hablando. Hay dos tipos de descubrimiento: el descubrimiento puro y el descubrimiento guiado.

—Descubrimiento puro o guiado. ¿Puede darme ejemplos de cada cosa?
—plantea Matías.

—Sí. El trabajo por proyectos, que se hace mucho ahora en los colegios, consiste en proponer a los alumnos profundizar en un tema relacionado con sus intereses. Si el profesor manda al alumno a casa para hacer una presentación PowerPoint sobre los planetas, por ejemplo, y no explica nada en clase acerca del tema, es aprendizaje por descubrimiento puro.

—Porque el niño acabará en Google —responde Matías.

—Sí. Sin dirección, sin pauta, sin fuentes... Sin contexto, sin criterio de búsqueda. Desde luego, el método de descubrimiento puro no tiene sentido en una mente inmadura, sin conocimientos previos. El niño terminará por hacer un cortar y pegar.

—Uff, pues ese método se usa muchísimo en primaria.

—Ya lo sé. Pero si el profesor explica el tema antes, y luego pide a los niños que hagan un trabajo sobre ese tema, aplicando los conocimientos recibidos en clase, o acudiendo a unas fuentes muy acotadas y fiables, entonces se podría considerar que hay una combinación de instrucción directa y de descubrimiento guiado.

—¿Y el aprendizaje cooperativo?

—De la misma manera, ayuda a consolidar lo aprendido mientras se trabaja con otros. Pero tiene que haber una pauta y una explicación previa. En cualquier caso, un joven aprendiz no suele tener la preparación para poder investigar un tema abstracto por sí solo. Esos métodos son más propios de la etapa de secundaria o de bachillerato.

—¿Entonces no sirven a esa edad? —pregunta Matías.

—El aprendizaje por descubrimiento va bien para abrir el apetito a la instrucción directa, o para aplicar el conocimiento adquirido a través de ella. Por ejemplo, es mucho más interesante aprender la ley gravitacional después de haber visto los astronautas flotar en una nave espacial. Y es mejor entender el fenómeno de un eclipse si antes de la explicación se ha observado uno. Pero un maestro no puede pedir a un niño que invente algo de la nada.

—¿Qué quiere decir por «inventar algo de la nada»?

—No puedes pedir a un alumno que diseñe una silla, por ejemplo, si no tiene nociones básicas de la física, conocimiento de las propiedades de los materiales, etc. No puedes pedir a un alumno que aprenda por sí solo a

dividir, si no le has enseñado antes el concepto de cantidad, o que descubra un teorema si no tiene antes buenas nociones de matemáticas.

Ante el silencio que se produce después de su explicación, Casilda estira el brazo, vuelve a coger el libro de Maritain y lee:

Una educación que entregue al niño la responsabilidad de adquirir informaciones acerca de aquello que él no sabe que ignora; que se contente con contemplar el desarrollo de los instintos del niño, y que haga del maestro un asistente dócil y superfluo, es un simple fracaso de la educación y de la responsabilidad de los adultos respecto a la juventud.

—Entonces, ¿la adquisición de conocimientos no puede basarse solo en el aprendizaje por descubrimiento puro? —pregunta Matías curioso.

—No. Y los estudios lo confirman. El aprendizaje puro sirve en mentes preparadas, que pueden ellas mismas guiar su descubrimiento a partir de criterios adquiridos *a priori*, pero no es adecuado en jóvenes aprendices. *¿Cómo puede un niño enseñarse a sí mismo lo que aún no conoce?* ¿Cómo puede construir su conocimiento de la nada, abandonado a sí mismo? Lo ideal es combinar la instrucción directa con el aprendizaje por descubrimiento guiado.

—Deme un ejemplo de eso, por favor —solicita Matías, decidido a llegar al fondo de la cuestión.

—Sí, claro. Imagínate que hablemos del teorema de Pitágoras. El niño no puede aprender eso por sí solo si no tiene nociones previas de matemáticas. Incluso con ellas, le será difícil. Si le explicamos la teoría del teorema, puede que lo entienda. Pero no lo habrá comprendido del todo a menos que haga varios problemas aplicando esa teoría. Y si solo hace esos problemas en la pizarra con el profesor, de forma completamente dirigida, nunca por sí mismo, su comprensión será limitada. Necesita aplicar él mismo esos conceptos en problemas que resuelve solo. Y después, si no consigue resolver los problemas, o si los resuelve mal, necesitará a alguien que, a partir de su error, le vuelva a explicar la cadena de los pasos, para que él mismo entienda dónde se ha equivocado.

—Eso es combinar instrucción directa con aprendizaje por descubrimiento guiado —resume Matías.

—Sí, y *el mejor aprendizaje por descubrimiento es el que está estructurado, que cuenta con una guía de trabajo*. El aprendizaje por descubrimiento guiado ayuda a aterrizar la teoría, a llevarla a la práctica.

—¿Aterrizar la teoría? —pregunta el joven alumno.

—Sí, a comprender cómo se pueden aplicar los conceptos en un experimento concreto. En cambio, los métodos de aprendizaje por descubrimiento menos estructurados que permiten al niño diseñar sus propios experimentos no ayudan al niño.

—¿Por qué no ayudan al niño?

—¡Porque asumen que el niño puede volver a inventar lo que descubrieron Newton o Pitágoras! —ríe Casilda—. Y seamos realistas, eso no es posible si no hay una base de instrucción directa.

—El aprendizaje por descubrimiento puro da por sentado que la semilla que está en el niño crece sola —corroborra Matías pensativo. ¡Es el polo extremo del naturalismo de Herbart!

—Eso es. Sin embargo, en el descubrimiento guiado, hay unas pautas, un ambiente preparado, un material puesto por el educador, una dirección.

Casilda se levanta con la taza, se toma un poco de té y se acerca a la ventana del cuarto de estar para mirar el cielo nublado.

—Educar es un arte, Matías. A veces habrá que dejar hacer, otras veces habrá que guiar, otras veces habrá que intervenir más, es un equilibrio. *La pelea entre los defensores del aprendizaje por descubrimiento guiado y de la instrucción directa crea un falso dilema.* Hay que adaptar la forma de enseñar al contexto, escogiendo las más adecuadas en cada momento. Educar es todo un arte. Así que serás un artista, Matías.

—Ya —constata Matías.

Tras mirar su reloj y comprobar por la ventana que ha parado de llover, Matías se levanta y dobla la toalla húmeda con la que se secó los hombros y el pelo.

—Casilda, veo que es tarde. Debería aprovechar que ha parado de llover para irme. Qué pena. ¿Podríamos seguir hablando otro día sobre las otras corrientes educativas? ¿Sería posible? Yo me comprometo a quitarle las hojas en el jardín, en agradecimiento. ¡Haré de jardinero!

—Tengo mucho tiempo para hacer eso, Matías; ahora que estoy jubilada, disfruto como nunca de la jardinería. Además, no soy tan mayor aún, y lo hago con gusto, me mantiene en forma. No te preocupes. Estaré encantada de explicarte más sobre todos esos temas que tanto me apasionan. ¿Por qué no vienes con Pávlov la próxima vez? Ven el sábado por la tarde si quieres y volvemos al río, si el clima es un poco más clemente. ¿Te parece?

—Perfecto, ¡gracias por todo! Hasta el sábado entonces.

HABLANDO BAJITO POR LOS PASILLOS ESTRECHOS DE LA LIBRERÍA DE BARRIO

—¿Los *Cuentos de Andersen*? —susurra la dependienta de la librería, con las gafas en la punta de la nariz—. Sí, los tengo. Sígame, por favor.

Matías le acompaña por un paso estrecho, esquivando las piernas de los clientes que disfrutan sentados de su lectura. Esa librería de barrio tenía fama de invitar a la lectura, con sus tentadores sillones, su luz cálida y su ambiente tranquilo. Las estanterías, cuidadosamente ordenadas por tema y por autor, rodean una escalera estrecha en forma de caracol, que lleva a la sección de literatura infantil.

José y Ana, su novia, ojean las novedades en las mesas de la entrada, mientras Matías vuelve con el regalo de cumpleaños de su hermano Pepe debajo del brazo.

Ana, que es maestra de infantil, se dirige hacia la estantería de Educación y de *Parenting*. Inclina la cabeza para leer los títulos en vertical que se encuentran en el lomo de los libros.

Matías se acerca y pregunta a Ana en voz baja:

—¿Tú qué piensas de la clase magistral?

Ana gira la cabeza, desconcertada, y contesta:

—¿La clase magistral? No lo sé, nunca me lo he planteado. ¿Es eso de dar un discurso delante de los alumnos? Trabajo en educación infantil. En esa etapa, creo que no tiene sentido la clase magistral.

—¿Y la instrucción directa?

—No lo sé, ¿qué es la instrucción directa? ¿Sentar a los niños en grupo y enseñarles cosas con discursos? La verdad es que no es algo muy habitual en educación infantil. En mi colegio no lo hacemos. Les dejamos explorar con libertad.

—¿Qué método usáis en el parvulario donde trabajas?

—Nosotros no somos de ceñirnos a un método en concreto, hacemos un poco de todo. Por la mañana pasamos «bits de inteligencia» para estimular la inteligencia de los niños. Luego hacemos «rincones».

—¿Qué son los rincones?

—Separamos a los niños en cuatro grupos. Hay dos rincones de juegos simbólicos (uno de disfraces y otro de cocina), un rincón de lectura y otro de dibujo. Después de esa actividad, trabajamos los centros de interés, los niños deciden los temas que quieren trabajar. Luego viene la comida, después el patio. Y por la tarde, trabajan con las tabletas para potenciar sus competencias digitales. Les hacemos aprender las vocales en una aplicación que les da puntos cuando aciertan. Después bailamos con música clásica. Somos muy fans de las inteligencias múltiples, porque hay que cuidar todas las facetas, la kinestésica también. Luego, una vez a la semana, hacemos programación informática con ellos.

—¡¡Sssh...!! —les susurra la dependienta con el índice en vertical sobre la boca.

Matías asiente con la cabeza para demostrarle que se han enterado.

—Y al final del día —sigue Ana musitando—, como están muy cansados y agitados, les ponemos un vídeo en inglés y hacemos educación emocional. Y tres veces a la semana, hay psicomotricidad.

—¿Qué es eso de los bits de inteligencia?

—Les pasamos carteles con imágenes. A veces son obras de arte conocidas, otras veces son tipos de moluscos, y otras son puntos con cantidades.

—¿Puntos con cantidades?

—Sí, si la cantidad es 68, por ejemplo, pues es un cartel con 68 puntos de color rojo.

—¿Pero los cuentan?

—No, no, decimos «68». Y ellos ven que hay 68 puntos, pero son dos segundos, no tienen tiempo de contarlos. Luego les pasamos otro cartel con 28 puntos y decimos «28». Y luego pasamos otro. Es para que los niños se hagan una idea de lo que quiere decir 68, 28, etc.

—Volviendo a los rincones. ¿Ellos escogen el rincón?

—No, dividimos el grupo en cuatro y cada subgrupo va a un rincón durante quince minutos. Después de quince minutos, decimos ¡cambio!, y entonces se hace el cambio de rincón por rotación. Van al rincón siguiente

en el orden preestablecido. Es para que descubran libremente, a su ritmo. Así los niños se interesan más por las cosas, porque no es algo impuesto.

—¿Y eso del circuito de psicomotricidad?

—El niño pasa por un circuito. Se arrastra al suelo en unos túneles, luego gatea, después hace braquiación, y después corre.

—¿Cuál es el objetivo de eso? —incide Matías.

—Ayuda a la organización neurológica. Parece que no, pero pasar por todas las etapas del circuito mejora la lectura y equilibra los hemisferios..., los patrones cruzados ayudan a la lateralidad. No lo sé explicar en detalle, pero mira, lo explican en estos libros.

Ana mueve el dedo por los lomos puestos en orden alfabéticos, buscando la «D».

—D... Doman... ¡Ya lo tengo! Aquí lo explica todo. *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé; Sí, su bebé es un genio*, y hay más libros del mismo autor. Tanto los bits como los circuitos de psicomotricidad forman parte de lo que se conoce como la estimulación temprana. Si miras las listas de los mejores colegios de nuestro país, la gran mayoría de los que están en esas listas han usado alguna vez o usan ahora ese método. Ese método estimula la inteligencia del niño al máximo, y es importante hacerlo en los tres primeros años, que es cuando el cerebro del niño es plástico, moldeable.

—Moldeable... ¿El niño es moldeable? —plantea Matías recordando a Herbart.

—Sí, eso dice la neurociencia. Todo se juega de cero a tres años, ¿sabes? Se multiplican y se conectan todas las neuronas en el cerebro, así que hay que aprovechar esa ventana de oportunidad irrepetible y estimular el niño al máximo. Para eso está la estimulación temprana. Es un método que relaciona la neurociencia con la educación. Es súper innovador. Lo utilizan en muchos de los colegios que están en los *rankings* de mejores colegios.

—¿Por qué es innovador?

—Es algo que viene de los Estados Unidos, es lo último.

Matías se queda con ganas de saber más al respecto y piensa que Ana le ha contado todo lo que sabía sobre el tema. «¿Sabrá Casilda algo al respecto de un método tan nuevo? Se lo preguntaré el sábado que viene», piensa.

Llega José con un libro en las manos.

—Mira lo que me llevo a casa, *Emilio*, de Rousseau.

—¡*Emilio*! ¡Uaauu! —exclama Matías—. A ese ritmo vas a poder tener conversaciones con Casilda.

—¡Sssh...! —insiste la dependienta.

—Bueno —le responde José que hace oídos sordos a la advertencia—, tú charlas con ella y nunca te has leído a Rousseau.

—¿Quién es Casilda? —pregunta Ana mientras mira a ambos con un gesto rápido.

—Una profesora que le está complicando enormemente la tarea de entender la educación —susurra José con ironía.

—Creo que molestamos. Vamos a la caja a pagar y vayámonos de aquí —zanja Matías.

8

UNA TARDE PERSIGUIENDO MARMOTAS

La estimulación temprana de Doman
La educación sensorial de Montessori
La plasticidad cerebral y el mito de los tres primeros años

Matías se pregunta cómo los griegos podían filosofar mientras caminaban. Le cuesta mucho prestar atención y concentrarse cuando anda. En previsión de ello, para que la conversación en las orillas del Río de los sauces fuese más cómoda y provechosa, había traído dos sillas plegables. Una vez sentados en las sillas, mientras Pávlov está entretenido en perseguir marmotas, Matías se lanza a expresar:

—Casilda, ayer estuve con una amiga, Ana, es la novia de José. Me decía que la clase magistral no tiene sentido en la etapa infantil.

—Ana tiene razón, no tiene sentido. Cuando te hablaba de la clase magistral, te hablaba de la etapa de la educación abstracta, no de la etapa infantil. Si te acuerdas, mencionamos que para las etapas de aprendizaje más avanzadas, tiene que haber una combinación de métodos de instrucción directa (y además no necesariamente hablamos de clase magistral) con métodos de descubrimiento guiado. Pero, ojo —dice Casilda, al levantar el índice hacia arriba en un gesto de advertencia—, *uno de los grandes errores que se comete en la educación es trasladar lo que es propio y adecuado para una etapa a otras etapas.*

—Claro —Matías apunta la frase en su cuaderno y rememora alguna idea parecida aprendida en sus clases en la universidad—, *los métodos han de adecuarse a las características del niño en cada etapa de su desarrollo.*

—Exactamente. Y *en la etapa de educación infantil, los niños aprenden a través de las relaciones interpersonales y de las experiencias sensoriales* —puntualiza Casilda—. ¡No de las explicaciones abstractas!

—Eso —dice Matías mientras visualiza en su mente un niño de tres años—. Aún no tienen capacidad de abstracción. Por ejemplo, no me imagino explicando a un niño pequeño lo que es el concepto de la libertad, o del esfuerzo, o la multiplicación.

—Así es. Por lo tanto, si un profesor da un discurso abstracto a un niño de dos, tres o cinco años, este no lo entenderá. Y una clase magistral es algo abstracto. Pero ¡ojo! —matiza Casilda— la instrucción directa no tiene por qué ser a través de una clase magistral, no tiene por qué ser algo abstracto. Puede ser una demostración que se percibe por los sentidos. Hay otros métodos de instrucción directa que pueden aplicarse en la etapa infantil.

—Como ¿cuáles?

—Eso podríamos preguntárselo a Maria Montessori, una médica italiana que vivió de 1870 a 1952.

—¿Una mujer médica en esa época? —pregunta Matías.

—Sí, y desarrolló un método que lleva su nombre. Como muchos de sus contemporáneos, Montessori estaba radicalmente en contra de la educación mecanicista de su época. Pero destacó entre todos ellos defendiendo la instrucción directa, incluso en la etapa infantil. Ella fue muy cuidadosa en no asociar aprendizaje por instrucción directa con educación mecanicista.

—¿Y cómo lo hace?

—Su material está diseñado con un propósito inteligente y controla el error. Para ser más exacto, no es el material en sí el que corrige, es el niño que es capaz de detectar el error porque el material está diseñado para que el niño pueda reconocerlo por sí mismo.

—¿Y cómo reconoce el error? —insiste Matías.

—Si el niño no realiza de forma correcta la actividad que le propone el material, las piezas no encajan, cuando el niño junta mal las piezas, no se ve armonía entre ellas. Al darse cuenta de que no hay encaje o de que no queda estéticamente bien —lo cual apela a su sensibilidad y a su capacidad de percibir la belleza—, el niño se da cuenta de que no ha hecho bien el ejercicio. Y lo repite hasta alcanzar la perfección.

—¿Me puede dar un ejemplo? No lo visualizo —insiste Matías.

—Sí. Una de las actividades que hacen los niños más pequeños en un aula Montessori consiste en hacer sonar unas campanas que deben ser ordenadas de grave a agudo. Si no las ordenan bien, las notas no van de grave a agudo cuando el niño las toca, y entonces se percata de su error. Eso

es una combinación de aprendizaje por instrucción directa y por descubrimiento guiado.

—¿Por qué dice que es por instrucción directa? Si no hay clase magistral.

—Matías, es importante que desvincules a ambas cosas. La instrucción directa quiere decir que hay una dirección dada por el educador. Esa dirección se transmite de muchas maneras, no necesariamente con una explicación abstracta.

—¿Y cómo se hace, si no es por una explicación? ¿Cómo sabe el niño cómo usar el material?

—En ese caso, se hace por una demostración. El maestro Montessori muestra al niño cómo ha de realizar el ejercicio antes de iniciarse con cada material, haciendo él mismo el ejercicio en silencio delante del niño. Esas demostraciones se llaman «presentaciones». Luego el niño repite lo que ha visto hacer al maestro delante suyo. Después, cuando el niño está preparado en la forma de usar los materiales, es él quien decide con qué material quiere trabajar y lo usa según la demostración. Es aprendizaje por descubrimiento guiado. El material está diseñado por el educador para cumplir con un propósito inteligente y no puede utilizarse de otra forma. Por ejemplo, no puedes usar las campanas para hacer ruido, o las regletas de contar para construir un castillo. En el caso de las campanas, el propósito es el de educar la sensibilidad auditiva, la capacidad de percibir los sonidos y de organizarlos. Por un lado, el material tiene un propósito inteligente puesto por el educador; por otro, hay una demostración sobre cómo usarlo para alcanzar el objetivo.

—Pero la explicación es abstracta, ¿no?

—No es una explicación, es una presentación en la que el maestro realiza el ejercicio delante del niño y describe, en orden, los pasos secuenciados. Es instrucción directa, pero no podemos llamarlo clase magistral. Luego el niño escoge la actividad que quiere realizar de todos los materiales que se le ofrece. En esa etapa, podríamos hablar de descubrimiento guiado, porque lo hace por sí solo y a su ritmo. Es guiado porque el material es el que es, ha interiorizado el modo de usarlo y el material corrige el error.

—Ya entiendo —dice Matías satisfecho.

—Montessori hacía hincapié en la importancia de la educación sensorial como preparación para la educación intelectual. En su método, las actividades realizadas antes de los siete años apelan a los sentidos, mientras

que la educación intelectual, más abstracta, empiece alrededor de los seis o siete años.

—¿La educación sensorial de Montessori es lo mismo que la estimulación temprana? —pregunta Matías curioso.

—¡No! No encontrarás la palabra «estimulación» en los escritos de Montessori. Ella habla de la educación sensorial, y el enfoque es completamente distinto. Para ella, *la educación sensorial no tiene como objetivo proporcionar estímulos sensoriales a los niños, sino educar su sensibilidad*. Son dos cosas completamente distintas. Estimular consiste en proporcionar una gran cantidad de estímulos. Y cuantos más mejor. Educar la sensibilidad, en cambio, es ayudar al niño a ordenar las sensaciones, a afinar su capacidad de percepción sensorial. Para ello, es preciso proporcionar una cantidad mínima de estímulos para no empachar los sentidos.

Matías recuerda la conversación con Ana y aprovecha para interrogar a Casilda sobre la estimulación temprana.

—¿Qué es la estimulación temprana? ¿Usted conoce ese método innovador?

—¿Innovador? ¿Quién te ha dicho que era innovador? Es casi tan antiguo como la película *Bienvenido, Mister Marshall*. ¿La conoces?

—Sí, mis padres son amantes del cine en blanco y negro, la vi hace tiempo. Es de los años cincuenta, creo. Un pequeño pueblo se deja impresionar por la llegada del comité que estaba elaborando el Plan Marshall. El alcalde decide endeudar el pueblo hasta límites inimaginables para preparar una recepción que impresione a los norteamericanos, con la esperanza de recibir a cambio grandes beneficios.

—Y al final —precisa Casilda sonriendo—, el convoy pasa de largo a toda prisa. Nadie se para y no hay fiesta. Los habitantes vuelven a sus casas desilusionados y deben pagar los gastos de la fiesta que nunca tuvo lugar. Todo el esfuerzo y el gasto del pueblo entero para nada, porque las promesas del buen alcalde al pueblo eran imaginadas. Pues la estimulación temprana tiene algo parecido a eso.

—¿Por qué?

—A ver cómo te explico eso de la estimulación temprana. Bueno, empezaré por el principio. ¿Conoces la teoría de la recapitulación? —pregunta Casilda.

—No —responde Matías con un monosílabo.

—Es la idea de que el cerebro de los niños se desarrolla según el patrón de la teoría de la evolución. El cerebro humano pasaría desde el vientre de su madre por las etapas secuenciales pez, reptil, mamífero y, finalmente, humano.

—Las etapas descritas por la teoría de la evolución de Darwin.

—Sí. Pero son dos teorías distintas. Ahora no las confundamos. La teoría de la evolución es la idea de que las especies tienen un cierto parentesco. Yo no hablo de esa teoría, hablo de la idea de que un ser humano pasaría por las etapas de la evolución desde el momento de la fecundación hasta llegar a la edad adulta. No hablamos aquí de la historia de la evolución de las especies, sino de que cada ser humano pasaría por cada una de esas especies de forma individual en su propio desarrollo.

—¿Qué quiere decir eso en concreto, y cuál es la relación entre esa idea y la estimulación temprana?

—Según esa teoría, el cerebro pasaría, desde la fecundación hasta la edad adulta, por una organización cerebral concreta. Primero tendríamos un cerebro de pez, luego pasaríamos a uno de reptil, después a uno de mamífero y terminaríamos con el de un ser humano. Esa organización surgiría, sino a través de movimientos repetidos: el arrastre (para pasar de pez a reptil), el gateo (para pasar de reptil a mamífero) y la braquiación (para pasar de mamífero a humano).

—Pero ¿cómo se hace el paso de una fase a la otra?

—A través de ejercicios de patrón cruzado, que permiten, según esa teoría, una lateralidad completa. Dicen que esos ejercicios permiten equilibrar los hemisferios del cerebro del niño.

Matías recuerda la explicación de Ana y pregunta:

—¿Qué hay de esa teoría?

—Hoy, la biología considera esas ideas completamente obsoletas. La teoría se considera falsa. La estimulación temprana es la aplicación educativa de esa teoría.

—No entiendo. Pero ¿cómo llegan todas esas ideas antiguas y obsoletas a la educación? —pregunta impresionado Matías.

—¿Conoces a Glenn Doman? ¿Te suena Carl Delacato?

—Ana me habló de Doman —responde Matías.

—Pues no son médicos, pero ellos decidieron que esa teoría era la solución para curar a niños con lesiones cerebrales o con otros déficits, como por ejemplo dificultades en el aprendizaje, síndrome de Down, parálisis cerebral o autismo.

—¿Decidieron? ¿Con qué autoridad? —insiste Matías.

—Con ninguna autoridad. Bueno, ninguna que fuese científica. Lo hicieron con un buen marketing. En la década de los cincuenta, Doman y Delacato fundaron una empresa: el Instituto para el Logro del Potencial Humano en los Estados Unidos. Y empezaron a vender su método como cura o mejora de las lesiones cerebrales a miles de padres desesperados con niños que padecen esa condición. Inspirados por la teoría de la organización cerebral, Doman llega a la conclusión de que la mejor forma de tratar una lesión cerebral es volver a modos de funciones más primitivas y practicarlas.

—¿Volver a la fase cerebral pez? —se sorprende Matías.

—Sí, o a la fase cerebral reptil. Defiende que las células dañadas involucradas en las lesiones cerebrales se puedan reparar a través de movimientos musculares repetidos de forma sistemática en el tiempo. En otras palabras, si el niño tiene lesión cerebral, es porque, según ellos, se habría atascado en una fase, sin poder organizarse neurológicamente bien para la siguiente. La repetición de movimientos musculares en la estimulación temprana tiene como objetivo forzar el paso de una etapa hacia la otra. Por ejemplo, voltear como los peces, para luego arrastrarse como los reptiles, después gatear y braquiar como los mamíferos, para, al final, andar como un ser humano. ¿Qué te parece, Matías?

—Suen a efecto placebo, o a pensamiento mágico.

—Sí, como las promesas imaginadas que hace el alcalde del pueblo en *Bienvenido, Mister Marshall* —relaciona Casilda con una sonrisa.

—Y además, no sé por qué, pero todo eso me suena un poco a conductismo.

—Es cierto. Cuando Doman habla de movimientos musculares repetidos, incluye los movimientos involuntarios. Es decir, que si una persona coge las piernas del niño y las mueve por la fuerza de una forma concreta, se considera que esos movimientos reorganizan su cerebro para facilitar el paso a la fase siguiente.

—¡Qué fuerte! —dice Matías mientras mene a la cabeza.

—Y luego se considera que el niño que no pasa por una fase no se desarrollará bien, porque se atasca, por así decirlo, en esa fase. Ellos sostienen que un niño que no gatea, por ejemplo, estará mal organizado neurológicamente hablando y, por lo tanto, podría tener problemas de aprendizaje. Por lo tanto, aconsejan volver a la fase del gateo, incluso con doce o quince años, para poder «reorganizar su sistema neurológico». En el fondo todo esto está teñido de conductismo porque *la estimulación temprana da por supuesto que el movimiento no se desarrolla naturalmente, sino que se estimula* y el conductismo habla también en esos términos. El aprendizaje y el desarrollo solo ocurrirían mediante estímulos...

—... porque el ser humano sería completamente moldeable —destaca Matías al recordar la conversación con Ana—. Ana me comentó el otro día que el cerebro del niño es plástico. ¿Es cierto eso? ¿Es conductismo?

—No es conductismo. La plasticidad cerebral es un hecho conocido y reconocido en neurociencia. Ana tiene razón. Gracias a la plasticidad del cerebro aprendemos. Si no tuvieses plasticidad cerebral, no estarías escuchándome ahora mismo, no podrías aprender nada.

—Pero ¿es cierto que todo se juega de cero a tres años y que hemos de estimular mucho a los niños durante esa etapa porque su cerebro es plástico?

—No, eso es un neuromito —responde Casilda—. Es el mito de los tres primeros años. Afirmar que el cerebro es plástico, no es lo mismo que decir que todo se juega de cero a tres años. El cerebro es plástico toda la vida, no solo en la infancia.

—¿Qué es un neuromito?

—*Un neuromito es una mala interpretación de la neurociencia aplicada a la educación.* La idea de que todo se juega antes de los tres años no tiene base científica y está desacreditada hoy en neurociencia. Hay una buena razón por la que ese mito se hizo camino en la etapa de educación infantil. De hecho, es un mito muy popular en los adeptos de la estimulación temprana.

—¿Por qué?

—En los primeros tres años es cuando se multiplican las neuronas y las conexiones sinápticas. Las conexiones sinápticas son las conexiones entre las neuronas.

—¿Y entonces? ¿Si las neuronas y las conexiones sinápticas se multiplican de cero a tres años, no quiere decir que los niños aprenden mejor durante ese periodo?

—De manera intuitiva podemos pensar que una cosa lleva a la otra. Pero no es así. Esa multiplicación ocurre de forma natural, hay una parte innata, genética. Necesita el ambiente para ocurrir, pero no un ambiente sobreestimulante. Con un ambiente normal y una cantidad mínima de estímulos, ese desarrollo ocurre de forma natural.

—¿Y por qué está tan difundida la creencia de que la sobreestimulación es clave para el desarrollo sano? —insiste Matías.

—Viene de unos experimentos que se hicieron con ratas. Las que estaban en una caja con túneles y ruedas tenían mejor desarrollo que las que padecían una carencia drástica de estímulos en una caja oscura.

—Y de ahí concluimos que la estimulación es buena y deseable.

—¿Ves el fallo en esa lógica? —pregunta Casilda.

Matías se para a pensar.

—Bueno, los niños no son ratas.

—Es cierto, Matías, pero piensa que casi toda la psicología humana se ha investigado en ratas. ¿Qué otro fallo ves en esa conclusión?

—Que no se educan los niños en cajas negras. Y los ratones no viven en cajas con túneles y ruedas. Viven en la calle, o en la naturaleza, donde hay naturalmente más estímulos que en un circuito cerrado en la caja de un laboratorio.

—Exacto. Comparamos un ambiente de estímulos con una situación de carencia drástica de estímulos. Eso no nos puede hacer concluir que «más estímulos es mejor» en los niños. Es un salto que no es lógico. Los niños tienen lo suficiente para desarrollarse bien en un ambiente normal, con una cantidad mínima de estímulos. Es más, la sobreestimulación puede ser tan perjudicial como la carencia drástica de estímulos. Hicieron otros estudios sobreestimulando a ratoncitos con luces y sonidos. Encontraron que la sobreestimulación los llevaba a un déficit cognitivo, a una reducción de la memoria de corto plazo y que se comportaban de una forma impulsiva. Tenían menos aversión al riesgo.

—A ver si comprendo bien —razona Matías—. Cuando un niño está sobreestimulado, está empachado, embotado, y deja de sentir. Demasiados estímulos reducen la sensibilidad y dificultan la reflexión. En cambio, la

educación sensorial propuesta por Montessori lleva a una mayor sensibilidad para apreciar los matices de la realidad.

—Es un buen resumen.

De repente se oye un bullicio y aparecen dos familias. Cinco niños pequeños corren hacia el agua, pero ninguno se atreve a mojarse. Uno de ellos coge un palo en el suelo y empieza a despedazar los nenúfares a golpes, ante la mirada indignada de Matías. Pávlov deja de perseguir las marmotas y se dirige hacia los niños, pero Matías le llama con energía y autoridad para evitar un susto a los pequeños. Los padres sacan una tableta y un móvil de su mochila y los niños se aglutinan alrededor del aparato.

—Vamos a andar un poco por el río —propone Casilda.

9

CON UN TROFEO ENTRE LOS DIENTES

Los periodos críticos vs. sensitivos del niño de Aveyron

El mito del enriquecimiento

La mentalidad científica aplicada a la educación

Matías y Casilda andan por una zona plana cercana al río. Miran la cascada que baja en paralelo a ellos y que se vuelca ruidosamente sobre las piedras erosionadas por el tiempo. Contemplan el paisaje, sencillo pero majestuoso. Pávlov alterna entre tierra y agua para refrescarse. Se sacude con energía a varios metros de Casilda, como si tuviese cuidado en no salpicarla.

—¿Sabes lo que es un periodo crítico, Matías?

—Creo que *es una ventana de oportunidad que no se repite*.

—Es eso, una ventana de oportunidad que se abre, y que luego se cierra para siempre. Por ejemplo, si tapas la vista de un gato durante los primeros meses, luego el gato no podrá desarrollar bien su vista. Eso indica que hay un periodo crítico en los gatos para el desarrollo del órgano de la vista. Ahora bien, la neurociencia confirma que *los periodos críticos solo existen en el ámbito del desarrollo. No existen para el aprendizaje*.

—¿Y el ejemplo de los idiomas? ¿No es mejor aprender un idioma de pequeño? —pregunta Matías interesado.

—Eso es aprendizaje, no es desarrollo. Por lo tanto, no es crítico. Si no aprendes el inglés de pequeño, quizás te cueste más hablarlo con un buen acento, pero siempre podrás aprender ese idioma más adelante. *Los periodos que son más favorables para ciertos aprendizajes se llaman periodos sensitivos, no críticos. Repito, no existen periodos críticos para el aprendizaje. El mito de los tres primeros años se basa en la falsa creencia de que existen periodos críticos para el aprendizaje. ¿Sabes que Montessori fue una de las primeras pedagogas en caer en la trampa del mito de los periodos críticos? Bueno, cayó no por completo, y luego rectificó. Pero esa*

historia es fascinante, porque nos ayuda a entender los matices de todas esas cuestiones. Y ayuda a entender la diferencia entre los periodos críticos y sensitivos.

—¿Ah sí? —se extraña Matías.

—Es una historia que marca su paso de la medicina a la educación. En 1897, se ofrece como voluntaria en la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma. Un día que visita a niños mentalmente discapacitados, pasa algo que la marcará para siempre.

—¿Qué pasó?

—Una enfermera se quejó con indignación de que los niños se tiraban al suelo después de comer para tocar las migas del suelo. Montessori ve que la habitación solo tiene camas y cuatro paredes, y nada más que los niños pudiesen tocar, oler o mirar. Entonces cae en la cuenta de que las mentes de esos niños se encontraban en desuso y lo que buscaban no era comida, sino experiencias sensoriales.

—Porque no estaban estimulados —responde Matías.

—Mejor dicho, porque se encontraban en una situación de carencia drástica. Si te acuerdas, no es lo mismo una cantidad mínima de estímulos en un ambiente normal que una carencia drástica de experiencias sensoriales.

—Vale.

—Así pues, empieza a buscar literatura sobre las causas de las enfermedades mentales que pudiesen explicar su intuición. Es entonces cuando encuentra los escritos de dos autores que marcan de manera profunda su pensamiento y lo que fue después su método: Jean-Marc Itard y su discípulo, Édouard Séguin, dos educadores franceses de sordomudos nacidos respectivamente en 1774 y en 1812. Esos autores sugieren que la discapacidad mental tiene su origen en la inadecuada educación de los sentidos, en concreto, en la carencia de experiencias sensoriales. Con lo que se sabe hoy, esa conclusión es demasiado radical y simplista. Pero ¿sabes por qué llegan a esa conclusión?

—No —contesta Matías.

—¿Conoces al niño de Aveyron?

—Me suena, ¿no es un niño abandonado que descubrieron en el bosque y viviendo con los lobos?

—Sí, lo llamaron Víctor. Fue descubierto cerca de un bosque en Francia alrededor del año 1800. Como no hablaba, el Gobierno francés confió su educación a Itard, que era un renombrado educador de sordomudos.

—¿Y qué pasó con Víctor? —curiosease Matías.

—Itard observa y documenta todo el progreso de Víctor durante cinco años en su cuaderno de notas. Explica que Víctor anda sobre la nieve sin sentir dolor; está tan acostumbrado a las condiciones extremas del bosque que apenas siente el frío. Itard intenta enseñar a hablar a Víctor, pero en general los resultados no son buenos.

—¿Y qué pasa con Víctor? ¿Aprende al final a hablar? —pregunta Matías con insistencia.

—Pues no. Itard no logra resultados significativos y Víctor nunca aprende a hablar. En sus notas, Itard concluye que la adquisición del lenguaje es imposible para Víctor, debido a la carencia de oportunidades de desarrollo sensorial para el aprendizaje del lenguaje durante su infancia. Como Víctor vivió rodeado de animales durante sus primeros años, nunca había escuchado hablar a otros seres humanos...

—... entonces Itard concluye que se le ha pasado el período crítico de la adquisición del lenguaje —interrumpe Matías.

—Correcto. Y ese acontecimiento lleva a Montessori a concluir que muchos de los problemas de desarrollo o de aprendizaje surgen porque el niño no recibe lo que necesita durante sus periodos críticos. Ella dice explícitamente, en una de sus primeras obras, que las principales funciones se fijan de los tres a los seis años. Da el ejemplo del lenguaje. Montessori confunde desarrollo con aprendizaje.

—Pero no entiendo. ¿No es lo que ha ocurrido en Víctor? ¿Que nunca habló porque no había recibido el estímulo adecuado durante el periodo crítico del aprendizaje del lenguaje?

—Eso es lo que pensaban Itard, Séguin y Montessori. Pero hoy conocemos más. Algunos neurólogos tienen serios motivos para pensar que Víctor era autista y que esa condición era el motivo por el que sus padres le abandonaron.

—Por eso no mejoró con los cuidados de Itard —precisa Matías.

—Así es. Además, ahora sabemos que no hay periodos críticos para el aprendizaje. Bueno, por lo menos aún no sabemos de ninguno de ellos. ¿Te imaginas hacer la prueba de eso? Tendríamos que provocar situaciones de

carencias extremas en niños: poner a un niño en una caja a oscuras o vendarle los ojos desde la infancia.

—Sería inhumano hacer eso—aclara Matías.

—Pues sí. En cualquier caso, la historia de Víctor dejó una huella en la mente de Montessori y dio lugar a la teoría montessoriana de los periodos sensitivos.

—Pero Montessori dice «sensitivo», no dice «crítico» —matiza Matías.

—Lo llama sensitivo porque se inspira en Hugo de Vries, el botánico que descubrió las leyes fundamentales de la genética. Como de Vries, Montessori define sensitivo como crítico, porque dice que pasado ese periodo el aprendizaje es imposible.

—Claro, de Vries se refería al desarrollo de las plantas, no al aprendizaje —señala Matías.

—¡Exactamente! —exclama Casilda—. Hacia el fin de su vida, Montessori suavizó su postura y manifestó que el segundo idioma puede aprenderse toda la vida, pero que es más fácil aprenderlo bien y con un buen acento desde la infancia. Deja atrás la definición de periodo crítico, y se inclina por la definición de periodo sensitivo. En cualquier caso, Montessori ha sido pionera. Fue la primera en hablar de periodos sensitivos en el ámbito educativo. Y eso es todo un logro. Confundir desarrollo con aprendizaje, no es un error perdonable y menos en una persona con una formación médica, porque, al fin y al cabo, ambos están relacionados. Para poder aprender a leer, es preciso haber desarrollado bien el órgano de la vista. Para poder tocar la música, es preciso haber afinado el oído. Entre desarrollo y aprendizaje, a veces la línea es borrosa.

—Qué interesante. ¿Hay otros neuromitos así en la educación? —insinúa Matías.

—Sí. Hay muchos. El mito de los tres primeros años está relacionado con otro mito muy difundido, el del enriquecimiento. Si creemos que todo se juega de cero a tres años, entonces es natural llegar a la conclusión de que hay que enriquecer al máximo el ambiente del niño durante ese periodo, y que «más es mejor». Pero el cerebro no tiene una capacidad infinita de aprender, hay que dosificar lo que se enseña.

—Y estimulándolo al máximo, ¿qué pasa?

—Pues pasa factura. Así de sencillo. Inatención, más errores, aburrimiento, distracciones, impulsividad... *Cuando el niño se acostumbra*

a ritmos rápidos que van más allá de lo que puede asimilar, pasa a depender del estímulo externo. Se acostumbra a una velocidad que no existe en el mundo real, en el mundo cotidiano. Es incapaz de prestar atención a lo lento, porque le aburre.

De repente se oye una pelea entre los niños, dos de ellos se arrancan la tableta de las manos. Pávlov deja de interesarse por las marmotas y levanta el morro hacia los niños. Los padres intervienen y deciden darles otro aparato para zanjar la disputa.

Casilda intenta retomar el hilo y continúa:

—En relación con la estimulación temprana, Doman y Delacato alegaban que los niños con lesiones cerebrales mejoraban.

—Entonces —interpreta Matías—, ¿tenían razón?

—No. Lo decían apoyándose en sus propios estudios, que no tenían grupo de control.

—¿Qué es un grupo de control? Perdone que haga tantas preguntas —se disculpa Matías.

—Haz todas las preguntas que quieras, no me molesta para nada. Pero dime, Matías, ¿cuántos años llevas estudiando la carrera?

—Estoy en mi segundo año.

—Lo que me tiene perpleja es que nadie nunca te haya explicado qué es un grupo de control. Para poder interpretar los estudios, hay que saber lo que es un grupo de control, una muestra representativa, etc. Ahora te explico. ¿Cómo se mide la efectividad de una vacuna, por ejemplo?

—Se inyecta a un grupo de personas y se observa si se contagian.

—Correcto. Pero es importante tener dos grupos para poder comparar la efectividad de la vacuna: un grupo al que se administra la vacuna, y otro con las mismas características al que no. El grupo al que no se le da es el grupo de control. Y luego se compara la efectividad de ambos grupos. Si no se hace eso, la efectividad puede atribuirse a otros factores, como por ejemplo la desaparición del virus o la existencia de una nueva variante.

—¿Pero se puede comparar solo a dos personas y llegar a conclusiones válidas?

—Es más riguroso comparar a grupos de personas con características parecidas y con el tamaño más amplio posible. Cuando el tamaño es suficiente desde un punto de vista estadístico, decimos que la muestra es representativa. Cuando más numeroso es el grupo, más sólidas son las

conclusiones del estudio. En el caso de Doman, estaba convencido de que su método daba resultados, y así lo vendía a los padres. Debido a la popularidad del método, se hicieron varios estudios con grupo de control para probar su efectividad. Y ninguno de esos estudios dio la razón a Doman.

—¿Y por qué la gente seguía acudiendo a él entonces?

—Pues porque Doman hizo estudios sin grupo de control. Como los niños con lesiones cerebrales suelen mejorar por sí solos, él lo atribuía a su método y seguía alegando que su método funcionaba. Pero eso es hacer trampa, porque los estudios realizados con grupo de control no atribuían la mejora al método.

—¿Qué estudios?

—Los que hicieron investigadores independientes, con grupo de control. ¿Me explico? —subraya Casilda para comprobar si Matías la sigue.

—Sí, perfectamente. Y como los padres veían que sus hijos mejoraban un poco, entonces atribuían esas mejoras al método y acudían al centro encantados.

—Eso, pensaban que la mejora se debía a los ejercicios y no querían parar de hacerlos, dispuestos a pagar grandes sumas de dinero para ello.

—Pero eso es un fraude, ¿no? —pregunta Matías indignado.

—La mentalidad científica distingue la intención de las personas de la cuestión que es objeto de la investigación. La intención va por un lado, las evidencias van por otro. Así que cuando hablo de la estimulación temprana, no entro en la intención de Doman. Es posible que Doman y Delacato estuviesen convencidos del bien que hacían. No me imagino a dos personas tratando con niños y padres desesperados con una mentalidad de estafadores. Lo que les faltó fue la mentalidad científica. *Los métodos educativos o terapéuticos han de basarse en las evidencias, no en las ocurrencias o en las buenas intenciones.*

—¿Pero nadie denunció eso?

—A partir de 1967, varias asociaciones médicas en todo el mundo denunciaron ese método, algunas incluso hablaron de fraude, por considerar que la empresa de Doman facturaba cantidades importantes a padres desesperados, a cambio de un método no respaldado por las evidencias y basado en una teoría obsoleta. Entre ellas, la Academia Americana de Neurología y la Academia Americana de Pediatría emitieron numerosas

advertencias oficiales muy duras contra el método. Esas advertencias siguen vigentes.

—Es increíble —suspira Matías.

—Es cierto que, en algunos casos, hay ejercicios que pueden ayudar a niños con dificultades de aprendizaje, o que tienen por ejemplo un bajo tono muscular, pero eso es parte de lo que se llama la estimulación precoz. Es algo distinto, y desde luego, no está basado en una teoría obsoleta como la teoría de la recapitulación. En cualquier caso, la estimulación precoz ayuda cuando hay un problema en el desarrollo, no pretende ser una técnica de aprendizaje acelerado en niños sanos.

—En cuanto a niños sanos... ¿Cómo llegó ese método a las aulas de infantil? —inquire Matías.

—Bueno, Doman y su hermana aplicaron ese mismo método a niños sanos y publicaron al respecto una serie de libros que puedes encontrar en las librerías. Según ellos, si la organización neurológica se realiza de forma correcta en niños sanos, multiplicaremos su inteligencia.

—Sí, estoy al tanto de estos libros, pero no los he leído.

—Si lo que vendían Doman y Delacato a los padres de niños con lesiones cerebrales era una mejora de su condición, lo que venden esos libros dirigidos a padres de niños sanos, es una especie de búsqueda del niño inteligente o del «niño genio». Proponen ejercicios que se deben hacer cada día en casa. Hay una generación entera de niños que se han pasado los primeros años de su vida viendo bits de inteligencia.

—Ana me habló de los bits de inteligencia —recuerda Matías.

—Consiste en pasar, con cierto ritmo, cartulinas con imágenes ante la mirada del niño y en nombrar cada imagen.

—¿Y qué se consigue haciendo eso?

—En el mejor de los casos, nada, y en el peor embotar a los niños y colapsar su memoria de trabajo.

—¿La memoria de trabajo? —se extraña Matías.

—Sí, es la capacidad de retener informaciones o tareas pendientes de ser atendidas o resueltas. Cuando hacemos varias cosas a la vez, en realidad solo atendemos a una sola tarea a la vez, las otras están en la memoria de trabajo. Cuando tenemos la memoria de trabajo colapsada, no tenemos la mente libre para interesarnos por experiencias sensoriales menos rápidas o ruidosas, o para reflexionar y alcanzar pensamientos creativos, o más

complejos. En los años noventa, muchos padres escolarizaron a sus hijos desde muy bebés, porque los parvularios que usaban ese método les decían: «Es mejor inversión que un máster». Padres que, a fuerza de fiarse más de un experto que no conoce a sus hijos que de su propia intuición de padre o de madre, han desconectado con lo esencial de lo que necesita un niño pequeño: amor, cariño y apego seguro.

—Claro, porque ese método pone el enfoque en la estimulación... — constata Matías.

—... Y eso hace que la dimensión cognitiva ocupe, durante la primera infancia, una importancia exagerada en la mente de muchos educadores, dejando la dimensión afectiva en un segundo plano —precisa Casilda—. Y hoy vemos los resultados de ese desorden de prioridades. El niño pequeño necesita amor, seguridad, atención de sus padres, y lo pide de todas las maneras posibles, y a veces, si no sabemos reconocer ese grito de la naturaleza, decimos que el niño se porta mal.

—Y a cambio de pedir atención de sus padres, recibe una tableta para portarse mejor —dice Matías mirando los niños callados ante la tableta.

—O la recibe por no portarse mal. Es la tableta, o el carbón. A veces hay Reyes un poco despistados.

—De todas formas, Casilda, no me gustan para nada las expresiones «portarse bien» o «portarse mal», son expresiones generales y vacías que no quieren decir nada.

—Son formas de hablar que denotan una actitud conductista, estoy de acuerdo contigo. Se refieren a manifestaciones externas, a lo que sale de la caja negra. Como mencionaba Montessori, *no se puede confundir bondad con inmovilidad y actividad con maldad*. El niño necesita moverse, tocar las cosas, investigar. Mojarse en el río, ensuciarse, aterrorizar las marmotas echando agua en su madriguera... Mira a Pávlov, está entretenido excavando la tierra en busca de una marmota imprudente. Parece que tu perro es el único que se lo pasa en grande —sugiere Casilda mientras dirige la mirada río arriba donde están los cinco niños fascinados ante sus pantallas.

Pávlov levanta el morro, como si intuyese que hablan de él. El sol es fuerte, el calor aprieta y Casilda y Matías dan media vuelta para volver a la sombra del árbol donde se quedaron las sillas. Las cigarras cantan en coro.

—Volviendo a Montessori —persiste Matías—. ¿Ella no abogaba por el mito del enriquecimiento?

—Pues no, Montessori reaccionaba muy mal cuando se encontraba con unos padres que acudían a su método para conseguir aprendizajes acelerados. Asegura, además, que el ambiente no es determinante, solo un medio para el desarrollo, y que el interés y el deseo interno del niño es el verdadero motor del aprendizaje. Es una postura distinta a la de Skinner, que aboga por un ambiente controlante. Ella habla de un ambiente preparado, no controlante. Su ambiente influye respetando la libertad, mientras que el conductismo controla y adiestra sin respetarla.

Matías reflexiona. Se imagina cada método educativo como un iceberg, con una pequeña punta visible, por debajo de la cual hay una parte sumergida, un bloque duro, diez veces del tamaño de la punta. «La parte sumergida es la explicación del origen del método, de la corriente que lo sustenta. Lo que uno se encuentra cuando bucea en aguas frías», piensa.

Matías repasa el camino recorrido hasta ahora. Cuando empezó a hablar con Casilda, era inquieto y abierto, pero reconoce que venía con prejuicios e ideas hechas. Se pregunta por qué nunca ha tenido la oportunidad de reflexionar sobre esas ideas y de escuchar a alguien cuestionarlas con fundamento. Se siente afortunado, pero también un poco solo. «¿Con quién más podría hablar de todo esto a partir de ahora?», se dice a sí mismo.

De repente, Pávlov se acerca a ambos, como si luciera un trofeo, con una marmota entre los dientes.

—Pávlov, ¡qué has hecho! Pobre marmota, suéltala por favor —le ordena Matías.

—Cazar marmotas es tan natural para Pávlov como lo es jugar y experimentar en contacto con lo real para un niño —aclara Casilda mientras observa a los niños que siguen absortos en su tableta.

RECUPERANDO LA TABLETA CON EL AGUA HASTA LAS RODILLAS

El efecto homogeneizador de los *rankings*
Los gurús educativos o la importancia de la divulgación científica
¿Tiene más peso la vivencia o la teoría?

—Volvamos a la estimulación temprana. ¿Por qué un método desacreditado por toda la comunidad científica se considera una innovación pedagógica desde hace más de cincuenta años? —cuestiona Matías.

—Es una mezcla de muchos factores. Los padres buscan lo mejor para sus hijos, y muy pocos conocen toda la historia y los intrínquilis de ese método. Y si algún colegio se lo vende como lo mejor, ellos se apuntan para el bien de sus hijos.

—¿Y los colegios? —pregunta Matías.

—Muchos colegios tienen buena fe y se creen de verdad que se trata de un método innovador, porque algún consultor educativo así se lo vendió, y porque viene de los Estados Unidos...

—... como el convoy de *Bienvenido, Mister Marshall* —interrumpe Matías.

—Sí, y quizás también porque es la forma de atraer a padres para conseguir más matrículas para sobrevivir desde un punto de vista económico.

—Ana, la novia de José, asegura que muchos de los colegios que aparecen en los *rankings* de mejores colegios usan ese método. ¿Por qué esos colegios están en los *rankings* entonces?

—¿Quiénes elaboran los criterios de esos rankings, Matías? ¿Quiénes deciden sobre los criterios que puntúan para poder subir en los *rankings*?

—No lo sé —responde Matías desconcertado.

—Son *rankings* periodísticos. Que yo sepa, no usan criterios educativos científicos basados en las evidencias.

—¿Qué criterios usan entonces?

—La dotación tecnológica, el precio, el servicio médico, el transporte, el comedor propio, las instalaciones deportivas, las metodologías y los planes de innovación educativa, etc. Y como la estimulación temprana se considera un método innovador, el colegio que usa ese método y que lo vende como innovación sube en los *rankings*. Y para no quedarse atrás, los demás colegios que no lo usan quieren utilizarlo también. Así de sencillo.

—Los *rankings* —apunta Matías— son un punto de referencia importante para muchos padres a la hora de escoger el colegio de sus hijos.

—Sí. Pero pueden tener un efecto perverso, al margen de la buena intención de los que los elaboran. Yo no puedo juzgar intenciones. Los *rankings* de las universidades, de los colegios, de las mujeres famosas, de los hombres más elegantes, de los mejores helados o restaurantes...

—¿Qué tienen en común todos esos *rankings* tan distintos? —pregunta Matías.

—Que los criterios de esos *rankings* homogeneizan la oferta.

—¿Por qué? —Matías muestra su interés.

—Los que aspiran a subir en estas clasificaciones se empeñan en amoldarse a los mismos criterios para sumar puntos. Por ejemplo, si uno de los criterios para estar en la lista de los mejores restaurantes del mundo es ofrecer carne sintética, entonces será más difícil encontrar la diferencia entre un restaurante vegetariano, uno que ofrece chuletón argentino y uno de sushi. Y al final, los restaurantes del *ranking* acabarán perdiendo sus rasgos distintivos, se parecerán cada vez más entre ellos. ¿Qué sentido tiene que un restaurante de sushi aspire a ofrecer carne sintética para aparecer en los *rankings*?

—Pero los colegios que participan en los *rankings* de mejores colegios son precisamente los que alegan la importancia de la pluralidad en la oferta educativa, ¿no? —insiste Matías.

—Es verdad que la pluralidad es la bandera y la razón de ser de muchos de estos colegios: «Soy distinto de los demás, ofrezco algo que los demás no ofrecen, tengo un carácter propio». Sin embargo, al participar en un *ranking*, esos colegios intentan obedecer a los criterios que permiten sumar

puntos y acaban pareciéndose unos a otros porque al final siguen los mismos criterios.

—¿Y los profesores de universidad, no divulgan esa información? ¿No explican que el método de la estimulación temprana es obsoleto, no denuncian la existencia de los neuromitos en la educación, por ejemplo? —pregunta Matías.

—Sí, algunos de ellos destacan estas contradicciones. Pero siempre es más fácil divulgar, o hablar en los medios, acerca de temas amables. Por ejemplo, si defiendes que la clase magistral es caduca, te llevarás una ovación. En cambio, si dices que la estimulación temprana es un fraude, te llevarás un buen chasco.

—Entonces, ¿qué se puede hacer para divulgar los temas más controvertidos?

—Primero necesitas espacio y tiempo para poder explicarlo con rigor, segundo, tendrás que saber cómo convencer a los que no saben lo que es un grupo de control y una muestra representativa. No es fácil, ni cómodo, ni popular, divulgar a contracorriente. Y para los conferenciantes que hablan en colegios, es incómodo desmontar un método que usa ese colegio. Si lo hicieran, los colegios dejarían de pedirles conferencias, sería una especie de suicidio profesional —argumenta Casilda mientras se ríe—. Cuando falta esa mentalidad científica, tendemos a cargarnos al mensajero porque no nos gusta el mensaje; decir la verdad sin adorno va de camino a convertirse en un acto revolucionario. Por lo tanto, solo pueden dedicarse a la divulgación aquellas personas que no tienen nada que perder.

—Pero para eso están los profesores universitarios, ¿no? —expresa Matías—. ¿No tienen una plaza que les da libertad intelectual para poder hablar sin trabas?

—Sí, pero hay mucha más precariedad de la que te imaginas en la universidad. Y los que son colaboradores externos no tienen esa misma libertad. Y para conseguir una plaza, hay que publicar y eso absorbe mucho tiempo. Por otro lado, hay algunos profesores que consideran la investigación como una carrera, y están tan ajetreados en publicar en revistas indexadas para progresar en su carrera profesional y subir los peldaños de las acreditaciones, que no tienen tiempo de divulgar. En el ámbito académico, Matías, se nos evalúa sobre todo por las publicaciones científicas que acumulamos. Sin esas publicaciones, los profesores no

pueden acreditarse y las condiciones laborales son muy duras. Por lo tanto, muchos profesores dedican casi todo su tiempo a dialogar con otros académicos sobre temas académicos. Si su investigación está bien hecha, eso es bueno para el avance de la ciencia, pero si el mundo académico renuncia a dialogar con otros ámbitos de la sociedad, nos arriesgamos a que los profesores se conviertan en funcionarios de la investigación y que la ciencia deje de formar parte de la cultura.

—¿Y qué se puede hacer para que la ciencia forme parte de la cultura? —plantea Matías.

—Necesitamos a buenos divulgadores —precisa Casilda con una mirada esperanzadora—, científicos capaces de aplicar los resultados de la investigación en todos los ámbitos. En ese aspecto, hay un vacío en el mundo educativo. La consecuencia de ese vacío es que otros han usurpado ese papel desde varios sectores que demasiadas veces se mueven por intereses económicos. Ese fenómeno puede observarse tanto en el ámbito de la medicina (con la homeopatía), de la neurociencia (con los neuromitos) o de la educación (con las innovaciones pedagógicas no probadas). Ten en cuenta, Matías, que donde hay abdicación de responsabilidad, se abren oportunidades. Siempre habrá gente dispuesta a usurpar el papel del divulgador, si los que deberían hacerlo no lo hacen.

—Pero de quiénes está hablando, ¿quiénes usurpan ese papel? —prosigue Matías con su interés.

—Sobran los gurús, que han caído ante la tentación ya antigua y no superada de buscar la piedra filosofal por el camino más corto, escapando al examen de la ciencia. Como decía Huxley, «una falsedad emocionante es más atractiva que una verdad sin interés». A veces pienso que, si todas las facultades de Educación formaran más a sus maestros en la mentalidad científica y cumplieran con su función divulgativa, no habría tantos gurús por ahí. Pero eso es algo que no se puede decir en alto. ¡La que se liaría! Bueno, ¿sabes quiénes fueron muy valientes en denunciar la teoría de la estimulación temprana en las aulas?

Matías levanta los hombros para indicar que no lo sabe.

—El Ofsted.

—¿El Ofsted?

—Sí. Es la oficina que vela por el cumplimiento de los estándares educativos en las escuelas inglesas. Advirtió a las escuelas ante la tentación

de usar métodos pseudocientíficos, al nombrar de forma concreta aquellos que se basan en la teoría de la recapitulación de la que hablamos antes. En los países anglosajones, esa teoría se comercializa en los colegios bajo el nombre de *Brain Gym*®.

Matías se queda pensativo recordando la conversación con su amigo de la infancia.

—José dice que los maestros no deben hacer caso a la teoría, que «cada maestrillo tiene su librillo».

—Cada maestro tiene su estilo, su forma de entender la educación. No puedes renunciar a quien eres cuando enseñas. Pero la práctica educativa no puede negar o despreciar las evidencias. Y la teoría educativa no debería contradecir la observación en las aulas, debe basarse en ellas.

—Pero casi siempre se contradicen ambas cosas —sentencia Matías.

—¿Ah sí? ¿Por qué dices eso?

—No lo sé, tengo la sensación de que por un lado existe el mundo académico de la teoría educativa, de los que quizás nunca han pisado un aula en su vida, y luego por otro lado está la práctica educativa de los que están a diario en las aulas, que ven lo que funciona y lo que no.

—Pues siento decirte que esa percepción está basada en prejuicios, en una guerra imaginaria. Y cuando luchas en una guerra imaginaria, consigues una victoria imaginaria.

—¿Por qué?

—¿Qué es la teoría, Matías? No son ocurrencias imaginadas por un puñado de intelectuales refugiados en una torre de marfil. Es el resultado de los hallazgos basados en la realidad, en la práctica, en las aulas. Es la abstracción de la observación. ¿Y qué es la práctica educativa? Debería ser la aplicación de una teoría contrastada, basada en las evidencias, en la observación. Es un círculo virtuoso o vicioso. El desprecio de la teoría contrastada siempre acaba siendo desprecio a la realidad. Como decía el escultor Miguel Ángel, «es necesario mantener la propia brújula en los ojos y no en las manos. Para ejecutar las manos, pero para jueces los ojos». La teoría es la brújula. La práctica debe tener un propósito inteligente basado en la observación contrastada.

Matías no capta la metáfora de la brújula y se pone un poco nervioso. Pone cara de disgusto. Le repugna la idea de ser «aplicador de teorías».

Casilda nota la expresión en el rostro del joven alumno e intenta aclarar lo dicho.

—Por supuesto —matiza Casilda—, solo el maestro es capaz de llevar a cabo esa aplicación de una forma que tenga sentido, porque es el que conoce a cada alumno y que tiene a mano el contexto educativo. Incluso está probado que lo que marca la diferencia entre un sistema educativo bueno y otro mediocre es la calidad de sus maestros. Educar es un arte, y el artista es el educador. Pero haga lo que haga ese artista, no puede ser ajeno a las evidencias, no puede implementar métodos inspirados en las ocurrencias, en el efecto placebo o en pensamientos mágicos, aunque lo haga llevado por unas buenas intenciones.

—Pero la teoría puede estar equivocada, ¿no? —insiste Matías—. Eso ha pasado siempre. Que sale una teoría, y luego se comprueba que estaba equivocada y se debe cambiar toda la práctica. Pasó con la teoría de Montessori acerca de los periodos críticos en el aprendizaje, por ejemplo.

—Claro. Montessori basó su conclusión inicial en sus observaciones. La ciencia sigue el método de prueba ensayo y error. Es posible que, de entrada, la ciencia llegue a conclusiones equivocadas si las preguntas que se hace están equivocadas. Pero luego perfecciona sus preguntas, y consigue afinar también en sus respuestas.

—La ciencia avanza, progresa —concluye Matías en un tono conciliador.

—Sí, pero avanzar o progresar no es sinónimo de cambiar por cambiar, o de lanzarse a lo que está en boga. Avanzar y progresar quieren decir que afinamos el tiro, que hacemos preguntas cada vez más acertadas, que usamos grupos de control, muestras representativas, que conseguimos los mismos resultados replicando el mismo estudio una y otra vez, etc. Solo un estudio tampoco es garantía de nada, hay que lograr un conjunto de estudios que vayan en la misma dirección. Hay que tener mucha paciencia con la investigación, es un proceso largo y costoso. Pero al final vale la pena. Es un camino más largo, pero más seguro. *La innovación educativa que desprecia las evidencias no tiene otra ambición que ser lo que es: algo obsoleto el día de mañana.*

—A veces no hay que ser un gran académico para llegar a ciertas conclusiones, el que está al pie del cañón en el aula lo ve. ¡Las vivencias son importantes! —exclama Matías en defensa de su oficio.

—Razón por la cual los estudios educativos deberían contar con las aportaciones de los maestros. Los estudios deben arraigarse en la experiencia. Es importante contar con los maestros en el diseño de los estudios. Sus intuiciones son importantes y pueden ayudar a enfocar bien las preguntas, a acertar en las hipótesis formuladas.

—Claro, los maestros nunca se equivocan porque tienen una experiencia directa con el alumno —afirma Matías seguro de sí mismo—. Entonces, ¿para qué tanta teoría?

—Pueden equivocarse, Matías, como todo el mundo. Y si no tienen la mentalidad científica, se equivocarán más, porque es fácil dejarse llevar por intuiciones desacertadas. Y pueden acabar echándose a los brazos de los neuromitos, de métodos como la estimulación temprana, o de muchas otras propuestas en boga que carecen de fundamento y de evidencias. Con la mejor de las intenciones.

Matías está desconcertado por la explicación de Casilda, pues echa por tierra algunas de las ideas que siempre había dado por supuestas. Casilda se da cuenta, pero sigue con su explicación.

—En cualquier caso, Matías, yo entiendo tu escepticismo hacia el mundo académico, porque lo he respirado en muchos de los colegios en los que he dado clases. Y quizás se debe a que algunos académicos no salen de su torre de marfil. Pero como he estado en ambos mundos, puedo asegurarte que esa sospecha sistemática no ayuda a la reconciliación entre la cultura y la ciencia, entre la escuela y la universidad.

—¿La reconciliación entre la cultura y la ciencia? —se extraña Matías.

—Sí. Para eliminar la brecha entre la ciencia y la cultura, es preciso que el ciudadano de a pie tenga un mínimo de conocimientos sobre lo que es la mentalidad científica. En el ámbito educativo, eso empieza con una reforma en profundidad del currículo universitario del grado de Educación. Primero, tiene que haber una revisión de las asignaturas para asegurar que no se vendan como la panacea métodos que están desacreditados por la ciencia. En segundo lugar, tiene que haber una asignatura en la que se explica el método científico a los futuros maestros. Un graduado en Educación ha de estar equipado para poder leer un estudio y poder criticarlo con rigor, tiene que saber, por lo menos, lo que es un grupo de control, una muestra representativa...

—Y los padres, ¿no pueden ser ellos agentes de cambio de lo que ocurre en los colegios? —pregunta Matías.

—Los padres tienen muchas dudas. Al fin y al cabo, confío que se impondrá el sentido común al pensamiento mágico. Pero para ello, es clave que los padres se interesen por los métodos que se emplean en el colegio de sus hijos. *Y no solo es fundamental que se interesen por lo que dice el colegio, sino también y sobre todo por lo que significa lo que dice el colegio.*

—¿Por qué? —Matías continúa intrigado—. ¿Cuál es la diferencia?

—Saber cuáles son los métodos es fácil, solo hay que leer el ideario y la página web del colegio.

—Claro —dice Matías—, la estimulación temprana, las inteligencias múltiples, el «aprender haciendo», los centros de interés, el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, la educación personalizada, la educación emocional, el enfoque fonético de la lectoescritura, la teoría de los estilos de aprendizaje, etc. Pero ¿a qué se refiere cuando dice que han de interesarse «por lo que significa lo que dice el colegio»? —insiste Matías.

—No es suficiente interesarse por los métodos que se usan en los colegios de sus hijos, han de saber de dónde vienen y cuáles son las corrientes que los fundamentan. Se les tendría que explicar todo eso de forma amena, para que adquieran el conocimiento que les permita escoger bien el colegio de sus hijos.

—Con libre albedrío —constata Matías con una sonrisa.

—Eso es.

—¿Me lo podría explicar a mí? Luego podría aclarárselo a mis padres. Siempre dicen que quieren cambiar a mi hermano Pepe de colegio, pero se ven muy perdidos para tomar la decisión.

—Sí, claro. Hay muchas corrientes filosóficas y educativas: el mecanicismo, el racionalismo, el empirismo, el Romanticismo, el idealismo, el naturalismo, el constructivismo... Si quieres, quedamos y te hago un resumen.

—¿Cuánto tiempo es necesario? —pregunta Matías que piensa en su agenda de estudiante en prácticas.

—Puedo explicártelo lo más resumido y ameno posible. Estimo que serían tres tardes de teoría. Si eres capaz de escucharme durante tres tardes,

después podremos entender mejor cada método, uno por uno, y sus implicaciones.

—Estaría encantado, podríamos quedar mañana por la tarde si le va bien —contesta Matías. Se levanta de su silla plegada y tiende la mano para cargar con la de Casilda—. Pávlov, venga, ¡vámonos!

—Perfecto, nos vemos mañana entonces —responde Casilda—. Pero para que puedas ir preparándote para esas explicaciones, voy a pedirte que reflexiones sobre dos grandes preguntas que, en mi humilde opinión, son el hilo de toda la historia de la filosofía de la educación. Esas preguntas nos ayudan a ubicar las corrientes y a entender mejor los métodos educativos que se usan en la actualidad.

—¿Ah sí? ¿A ver?

—La primera pregunta para mañana es: *¿Podemos conocer la realidad?*

Casi sin darse cuenta se interrumpe la conversación y los dos se quedan absortos al pensar en la pregunta.

—La segunda es —prosigue Casilda—: *¿Qué nos mueve a conocer?*

De repente se cae la tableta de uno de los niños por una pendiente llena de piedrecitas, rueda hasta el río y desciende lentamente con la corriente. Los padres llegan con aspavientos y persiguen el aparato con el agua hasta las rodillas. El niño arrepentido corre hacia la orilla, ensuciando sus zapatos inmaculados en el barro.

—¡Quieto parado! ¡No te ensucies! —grita la madre.

Se oyen más gritos y palabrotas. Pávlov está muy nervioso y empieza a ladrar.

«Ya sabemos cuál va a ser el próximo regalo de Reyes de este niño...», piensa Matías. «Castigado por haber destrozado la tableta, pero luego premiado porque te compraremos otra para tenerte quieto sin molestar, si te portas bien, si no carbón... Es el fracaso absoluto del conductismo».

11

**COMIENDO REGALICES EN UN BANCO
DE LA UNIVERSIDAD**

José come un bastón de regaliz negro, medio tumbado al sol en un banco de la universidad, con las piernas cruzadas, el pie izquierdo apoyado encima del reposabrazos y la cabeza sobre su mochila cargada de libros de textos. Aliviado tras un examen de más de dos horas, disfruta de su tiempo libre con los ojos cerrados, tomando el sol.

Se acerca Matías y se sienta en el banco contiguo.

—Hola, José, ¿cómo te ha ido el examen?

José abre los ojos e intenta acostumbrarse a la luz.

—Bien, creo. ¿Qué tal tú?

—Bueno, ahora voy a buscar mis notas. Oye, tengo una pregunta. No te asustes, sé que es un poco rara, pero ¿tú crees que podemos conocer la realidad?

José se incorpora en el banco, traga con dificultad el bastón entero de regaliz que estaba masticando y responde, con los dientes negros:

—¿Qué quieres decir?

—No lo sé. Es una pregunta que me hizo Casilda, tampoco sé muy bien a qué se refiere.

—Oye, ¿no estarás perdiendo el tiempo con todas estas preguntas, cómo diría... existenciales? Estamos en exámenes. No puedes pasarte todo el tiempo libre dialogando sobre el sexo de los ángeles, has de estudiar, ¿no?

—Ya sé que nada de eso entra en los exámenes. Pero es fascinante, José. Me pregunto a qué se refiere con esa pregunta.

—Bueno, al fin y al cabo, el conocimiento es un punto de vista.

José saca otro bastón de regaliz de un bolso y lo coloca delante de su nariz. Con los ojos bizcos, José pregunta:

—Yo estoy mirando el regaliz ahora mismo y lo veo negro. ¿Y tú? —señala José con un tono irónico.

—Bueno, creo que los daltónicos vemos también el negro, lo que no distinguimos son los colores.

—Todo es cuestión del ángulo desde el que miramos las cosas —añade José—. Y como cada uno vemos las cosas desde un ángulo distinto, pues el mundo es distinto para cada uno de nosotros. He dicho el negro, pero podría haber dicho el rojo. ¿Es realmente roja la manzana roja, o bien el color rojo es un punto de vista?

—Mmmm... No lo sé —responde Matías.

—El regaliz negro es negro, la manzana roja es roja. En realidad, los conocimientos no son importantes. El mundo cambia, no sabemos cómo será el mundo de mañana. Lo que importa de verdad no es el color del regaliz o de la manzana, son las competencias. Hay que preparar a los alumnos a enfrentarse con el mundo con competencias que son atemporales.

—¿Por ejemplo?

—Buscar cosas, buscar información. Toda la información está en la web. ¿Para qué sirve empollarse todo lo que está en la web? Lo importante de verdad es saber cómo buscar la información. «Aprender a aprender».

—Ya.

—No hay certezas, las únicas certezas que hay son subjetivas, y por lo tanto no son certezas.

—Pues para una persona que no quiere perder el tiempo con preguntas existenciales, te veo muy puesto. Y para alguien que piensa que no hay certezas, te veo muy seguro de lo que dices. ¿Me das un regaliz negro?

—Son rojos —contesta José.

—Vale, un regaliz rojo entonces. Es que no veo la diferencia, José, ya lo sabes. Deja de burlarte.

—Es negro, ¡te engañé! Pero podría haber sido rojo, y no te habrías dado cuenta porque no distingues. ¿Ya ves que todo es subjetivo, que todo es un mero punto de vista?

Matías se queda perplejo.

—Voy a buscar mis notas. A ver cuál es el punto de vista de mis profesores sobre mis conocimientos efímeros —le responde Matías con una sonrisa.

—Llévate el resto de la bolsa —José se la ofrece con su mano a Matías—. Me tomé demasiados y me duele el estómago. Nos vemos luego en casa.

UN VIAJE QUE EMPIEZA EN ESTAGIRA

¿Podemos conocer lo real? ¿Qué dicen los «ismos»?
¿La realidad se descubre o se construye?

Se oye el timbre. Casilda interrumpe su lectura, se levanta, deja el libro abierto al lado del jarrón de gladiolos y abre la puerta.

—¡Buenas tardes, Matías! Entra, entra, ya te esperaba. ¿Estás preparado para un largo viaje de tres días?

—Buenas tardes, Casilda. ¿Un viaje? ¿Adónde? ¿Pero está lejos? No llevo pasaporte, tampoco maletas —precisa Matías medio en broma. Se percata de que empieza a acostumbrarse al lenguaje metafórico de su maestra y se siente más cómodo al conversar con ella.

—No hará falta ni pasaporte ni maleta, lo haremos con la mente. Haremos dos viajes para responder a las dos preguntas que te hice ayer, ¿te acuerdas?

—La primera es ¿podemos conocer la realidad? y la segunda es ¿qué nos mueve a conocer? —recuerda Matías.

—Sí, y el tercer viaje, lo haremos a Francia, hablaremos de Rousseau. Vayamos por partes y empecemos hoy por la primera pregunta. Siéntate, ponte cómodo y déjate llevar muy lejos... Ahora nos vamos a Estagira...

—¿Dónde es eso?

—Es una ciudad de la antigua Grecia, situada en la costa del mar Egeo. Nos situamos cuatro siglos antes de Cristo, en la época del nacimiento de la filosofía realista. Podría hablar de muchos filósofos, pero para no alargarme demasiado, como esto no es una clase de Filosofía, sino un preámbulo para entender las corrientes educativas, nos concentraremos en pocos autores, los más representativos.

—De acuerdo —responde Matías.

—En Estagira nace Aristóteles, y con él y otros filósofos de la época, se origina la filosofía clásica, o realista. Aristóteles es realista.

—¿Qué significa ser realista? —pregunta Matías.

—*El realista afirma que es posible conocer la realidad.*

—Bueno, eso es una obviedad, ¿no?

—Para Aristóteles, es una obviedad, pero no lo es para los filósofos escépticos de la época, que defendían que el conocimiento no es posible, que no podemos estar seguros de nada. Pero los escépticos estaban muy seguros de una cosa.

—¿De qué?

—¡De que no podían estar seguros de nada! —aclara Casilda con humor.

—Bueno, depende, en parte tienen razón. Los sentidos pueden engañar, claro —señala Matías, mientras mete la mano derecha en su bolsillo y toca la bolsa de regaliz que le regaló su amigo—. Por ejemplo, yo no puedo decirle de qué colores son los gladiolos que están en esta jarra —continúa apuntando el dedo hacia las flores recién cortadas.

Se forman unas arrugas horizontales en la frente de Casilda, que pregunta:

—¿Eres daltónico?

—Sí. Por lo tanto, yo no puedo conocer el color de esas flores.

—El realismo no dice que podemos abarcar toda la realidad. El conocimiento que tenemos de la realidad no es total, completo y absoluto. Lo que dice es que el conocimiento que tenemos de la realidad es real.

—¿No es una repetición, o una obviedad, decir que el conocimiento de la realidad es real? —pregunta Matías.

—No creas. Hay otros filósofos que discrepan es eso, luego te lo explico.

—¿Qué quiere decir que la realidad es real?

—Quiere decir dos cosas —responde Casilda, pausando la explicación para estructurar bien su respuesta—. Primero, es real en el sentido de que existe al margen de que tú y yo la podamos conocer. Hay realidades que nos rodean, que son independientes de nosotros, tienen existencia propia, al margen de que las conozcamos. Tomás de Aquino retoma la idea de Aristóteles y la reformula de la siguiente manera en un contexto educativo:

Las proposiciones que se enseñan son verdaderas antes de ser conocidas, ya que la verdad no depende de nuestro conocimiento de ella, sino de la mera existencia de las cosas.

... Por ejemplo, si salimos de casa ahora, la jarra de gladiolos no deja de existir, o de «ser» porque no la vemos. En segundo lugar, la realidad es real en cuanto se ofrece a los sentidos tal como es. La realidad es cognoscible. Podemos conocerla.

—Pero yo no la puedo captar del todo —argumenta Matías.

—Claro. Es cognoscible, pero luego será conocida en grados distintos en función de si estamos abiertos a ella, de si nuestros sentidos nos permiten captarla, de si el intelecto es capaz de procesar la información. Por ejemplo, cuando ves los gladiolos, a pesar de tu daltonismo, puedes concluir que esas flores son gladiolos porque ves las formas y el tamaño de las hojas y de los pétalos. Luego el intelecto se hace con esa información y emite un juicio: son gladiolos. *Para el realismo, no son los sentidos los que conocen, es la inteligencia.* De todas formas, el color no es una cosa, es una modalidad de conocer la realidad.

—No entiendo. ¿Qué es el color?

—Cuando ves un coche verde, no es que el coche emita el color verde.

—¿Ah no? —insiste Matías.

—El color es el resultado de poder distinguir con el ojo las longitudes de onda. La luz se descompone en el espectro de los colores. Cuando llega a un objeto, la superficie de este objeto absorbe unas longitudes de onda de la luz y refleja otras. Lo que está reflejado es lo que puede ser percibido como «color» por partes del ojo. En función de las longitudes de onda reflejadas, el ojo verá algo rojo, azul, verde... o blanco. Ese gladiolo blanco, por ejemplo, se ve blanco porque refleja todo el espectro de la luz. Un gladiolo negro, si existiera, lo sería porque absorbe todo el espectro de la luz. Por eso tienes calor cuando llevas una camisa negra, porque absorbe toda la luz. El ojo del daltónico no permite percibir ese reflejo como color. Lo que existe al margen de nuestra capacidad de percibirlo con la vista, es la capacidad del objeto de absorber la luz y de reflejar longitudes de onda concretas.

Casilda cierra los ojos y recapacita. Los abre con una idea distinta y más sencilla. Con el brazo y la mano extendidos, le enseña a Matías la vista de la ventana del cuarto de estar a una montaña lejana y sigue con su explicación.

—Hay días que no veo nada bien esa montaña, casi no la distingo porque hay niebla o tormenta. O es de noche. ¿Eso quiere decir que la montaña no

es real, que no es cognoscible?

—Podemos verla cuando el tiempo está más despejado. Pero estamos limitados porque estamos lejos y no vemos todo desde aquí —propone Matías.

—Cuando Aristóteles dice que podemos conocer la realidad, no quiere decir que vamos a tener, en un vistazo, un conocimiento total de todo. Quiere decir que el conocimiento que tenemos corresponde a la realidad, que proviene de ella. Que los sentidos no se equivocan.

—Hombre. Claro que se equivocan. Mis ojos se equivocan mucho. Ven en grises lo que los suyos ven en color.

—Cuando los realistas afirman que los sentidos no se equivocan quieren decir que captan lo que captan, que los sentidos no piensan, no deliberan, ni deciden, ni juzgan, se limitan a abrirte a lo que está fuera de ti. Aristóteles sostiene que podemos conocer la realidad, tal como ella nos habla. Pero no la abarcamos toda de un vistazo; el conocimiento que tenemos de ella no es absoluto, total y para siempre. En definitiva, el realismo afirma que lo que conocemos nace de la realidad, no de nuestra subjetividad —recapitula Casilda.

—Bueno, pero hay puntos de vista, ¿no? —pregunta Matías que asume el escepticismo de José.

—Sí. A ti te pueden gustar los gladiolos y a mí no, o al revés. Hay cuestiones de gusto, de preferencias. Pero si digo que los gladiolos existen y tú lo niegas, ¿podemos, a la vez, en el mismo momento, tener ambos la razón sobre esa cuestión? —incide Casilda.

—No —responde lacónicamente Matías.

—Eso es el principio de no contradicción de Aristóteles: «Una proposición y su negación no pueden ser ambas verdaderas a la vez y en el mismo sentido».

—¿Ya, pero si digo que los gladiolos son grises y usted dice que son rojos?

—Aristóteles dice «en el mismo sentido», que es el ángulo desde el cual uno percibe la realidad. Eso no quiere decir que nos inventemos la realidad, que la realidad sea subjetiva: quiere decir que cada uno tiene limitaciones para poder captarla con todos sus matices. No es lo mismo escuchar un concierto de Mozart si antes hemos estudiado a ese compositor, que

escucharlo si somos unos profanos en música clásica. Lo que cada uno aprovecha del concierto es distinto, pero el concierto es el mismo.

Casilda se levanta, coge la jarra de gladiolos y se va a la cocina para cambiar su agua, así deja tiempo a Matías para procesar la explicación. Vuelve y sigue.

—Para los realistas, los sentidos ocupan un lugar privilegiado en el proceso del conocimiento. Son la puerta de salida del ser humano hacia la realidad. Son los ojos del alma. Es la primera fase para conocer.

—¿Y la siguiente fase? —pregunta Matías.

—La segunda fase es la de la abstracción, que ocurre con la ayuda de la memoria y de la imaginación. Esas dos fases se resumen en la frase siguiente: «No hay nada en el intelecto que no haya existido primero en los sentidos».

—Eso es de Aristóteles, ¿verdad?

—Es una frase elaborada por sus discípulos y que resume muy bien su pensamiento. Resume el realismo. Fue retomado después por Tomás de Aquino, un filósofo y teólogo dominico del siglo XIII. Primero, el ser humano acumula percepciones. Después, es capaz de captar conceptos abstractos universales con la ayuda de la memoria y de la imaginación.

—¿Me puede dar un ejemplo? —pide Matías.

—Sí, claro. Por ejemplo, el agua. El agua que ves en esa jarra es un agua concreta. Distinta de la que había antes, que era sucia, y por eso la tiré. Pero el agua es un concepto universal también. Cuando hablamos del agua, todos sabemos a qué nos referimos, aunque no la tengamos delante y no nos referimos a un agua concreta. ¿Conoces la historia de Helen Keller?

—Me suena. Es una autora americana —afirma Matías.

—Sí. Helen Keller se quedó sorda y ciega con pocos meses de edad tras una enfermedad. Sus padres estaban desesperados porque su frustración por no poder comunicarse con el mundo exterior se convertía en una ira que le hacía tirar los platos de la comida, romper los objetos, pegar y gritar. Es comprensible, estaba desamparada, pobre. Imagínate, Matías, sorda y ciega.

Matías cierra los ojos y se imagina encerrado en sí mismo sin poder ver u oír. Solo le quedaba un sentido para relacionarse con el mundo, aparte del olfato y del gusto: el tacto. Casilda continúa:

—Sus padres recurrieron a Alexander Graham Bell.

—¿El inventor del teléfono?

—Pues sí, la verdadera pasión de Graham Bell era la educación de los sordomudos. Bell recomendó a los padres de Helen que acudieran a Anne Sullivan, una de sus alumnas más brillantes. Anne era parcialmente ciega. Fue la educadora de Helen durante casi cincuenta años. Sostenía que la piel es el «gran sentido» que ve y escucha, y de este modo, enseñó a Helen a comprender las realidades del mundo. Helen describe el proceso de su educación en detalle en un libro titulado *La historia de mi vida*. Explica la frustración que siente al principio por no comprender el mundo que le rodea. Reseña el intento de Anne de deletrearle en la palma de la mano todos los objetos que hay alrededor, desde la muñeca, hasta la jarra, hasta el agua...

—¿En la mano? —pregunta Matías.

—Sí, el alfabeto en la mano. Cada letra es un lugar concreto de la mano. Helen explica que no entendía la diferencia entre «jarra» y «agua», para ella era lo mismo. El agua es un concepto universal y abstracto. Por su limitación sensorial, ella no había podido pasar aún a la fase de la abstracción. Hasta que un buen día que se va de paseo... Espera, a ver si lo tengo en la librería y encuentro la cita exacta.

Casilda se levanta y busca el libro. Lo saca de la estantería, repasa el índice y mueve las páginas con sus largos dedos.

—¡Aquí lo tengo! Te leo:

Caminábamos por la trocha que conduce a la casa y fuimos atraídas por la fragancia de la madreSelva con la cual fui cubierta. Alguien dejó caer el agua y mi profesora puso mi mano debajo del canalón. Mientras que la corriente fresca —dijo con excesiva efusividad— corría sobre una mano, ella deletreó en la otra la palabra agua, primero lenta y luego rápidamente. Todavía estaba parada; mi atención entera estaba fijada sobre los movimientos de sus dedos. Sentía de repente un sonido que había olvidado, una emoción del pensamiento que volvía, y el misterio del lenguaje me fue revelado de alguna manera.

—El misterio del lenguaje... porque era capaz de abstraer de la realidad sensorial y comprender conceptos universales, como el agua —comenta Matías.

—¡Exactamente! —exclama Casilda—. Esa historia ilustra muy bien lo que dice Aristóteles. El quid está en el momento en el que Helen abstrae y comprende que lo que estaba en la jarra de su casa antes es lo mismo que lo que corre por su mano de la fuente en aquel momento. No es la misma agua, pero entiende el concepto universal «agua». En ese momento

concreto se le abre un mundo entero. Despega del mundo sensorial y se adentra en el mundo intelectual, de la abstracción.

—¡Uaauu!, vaya historia —expresa Matías.

—Helen conoce las flores, pero no las conoce por la vista sino por el tacto. El tacto le abre al mundo. Mira, en su libro expone:

Mi mano es para mí lo que el oído y la vista juntos son para vosotros. [...] Todos los actos de mi vida dependen de mi mano como de un eje central. A ello le debo mi continuo contacto con el mundo exterior. También es mi mano la que me permite salir del aislamiento y de la oscuridad. [...] Cada objeto está íntimamente ligado en mi mente a esas cualidades táctiles, las cuales, combinadas de diversos modos, me proporcionan el sentido del poder, de la belleza o de las discordancias; ya que con la ayuda de mis manos puedo llegar a sentir tanto lo risible como lo admirable [...].

... Es interesante —añade Casilda— porque a partir de ese momento concreto, en el que comprende el significado de una palabra abstracta, desaparecen de repente sus problemas de comportamiento. Es cuando empieza a disfrutar con conocer, a comprender lo que le rodea, a aprender, a leer, a escribir, además en varios idiomas... De hecho, se gradúa en la universidad y es autora de varios libros que se han convertido en obras de referencia.

Matías reflexiona un instante.

—Lo que encuentro muy llamativo, es que desde el momento en que se ve capaz de despegar del mundo sensorial al de la abstracción, desaparecen sus problemas de comportamiento. Ojalá pasara esto también con los alumnos que tengo en mi clase.

—¿Están alborotados?

—No hay manera de que presten atención. Les aburre todo, están inquietos, no sé cómo explicarlo.

—El mundo no tenía sentido para Helen —explica Casilda— porque el mundo era un conjunto de estímulos descontextualizados, sin hilo narrativo, sin sentido. La educación permite despegar del mundo estrictamente sensorial, ayuda a adentrarse en el mundo de la abstracción. Y eso abre un mundo maravilloso, con la lectura, la conversación... Mira, Helen destaca algo sobre eso aquí. Dice: «Hay más significado en cada cosa en sí misma, que todas las cosas que puede abarcar la vista».

—Más significado en cada cosa en sí misma que en todas las cosas... —repite Matías con asombro.

—Por eso, Montessori habla de educación sensorial, no de sobreestimulación; quiere que los niños se concentren en una cosa a la vez, que afinen su capacidad de sentir, para luego poder abstraer mejor. Por cierto, Helen Keller y Montessori eran amigas, se conocieron en Filadelfia en 1913. Y Graham Bell, que se dedicó a la educación de los sordomudos y propició el encuentro entre Helen Keller y Anne Sullivan, fundó uno de los primeros colegios Montessori en América en su casa de verano en Canadá. Era un entusiasta de la pedagogía Montessori. ¿Te acuerdas de Itard, el educador de sordomudos del que te hablé el otro día?

—¿Aquel que se hizo cargo de Víctor, el niño de Aveyron? —recuerda Matías.

—Sí. Pues era discípulo de un tal Jacob Rodríguez Pereira, que fue el que inventó el alfabeto en la palma de la mano en Francia en el siglo XVIII. Es el alfabeto que Anne Sullivan enseñó a Helen Keller. Y Montessori dice que su método está principalmente inspirado en Itard. Por eso Montessori daba tanta importancia a la educación sensorial, porque la consideraba la base para la educación intelectual. De hecho, Montessori es profundamente aristotélica y en sus escritos podemos encontrar la frase que te he mencionado antes: «No hay nada en el intelecto que no haya existido primero en los sentidos». Toda su pedagogía se basa en esa filosofía. Lástima que se la ubique en la corriente educativa romántica.

—¿La corriente romántica?

—Sí, ahora no toca hablar de eso. Pero ya hablaremos.

Matías cierra los ojos e intenta recuperar el hilo de la conversación.

—Volviendo a mis alumnos que no se concentran... ¿Quizás el mundo de las sensaciones rápidas que empachan sus sentidos como los videojuegos, Internet, las redes..., les impide despegar del mundo sensorial? —plantea Matías—. Claro, ellos están atrapados en las redes, les llega una notificación, y enseguida lo dejan todo para ver lo que hay. Están atrapados en un círculo estímulo respuesta.

—Las sensaciones no son malas, es lo que nos permite conocer el mundo, pero demasiadas no son buenas porque el empacho nos impide captar matices dado que todo se vuelve borroso. Además, nos pueden esclavizar. Aristóteles dice que somos animales racionales. Es decir, que somos capaces de ir más allá de nuestros instintos y de nuestros sentidos. Pensar implica detenerse a pensar. *Pararse a pensar desactiva el círculo*

estímulo respuesta que nos hace actuar de forma condicionada, nos hace ir más allá de los mecanismos instintivos o de las impresiones sensoriales, nos hace ser más libres.

«Pensar implica detenerse a pensar», se dice Matías a sí mismo. Casilda continúa.

—Pero claro, Matías, si los educadores estamos todo el día dando de comer a los instintos y a las sensaciones con contenidos rápidos y descontextualizados, no hay sentido, no hay retos intelectuales, entonces vamos en contra de la naturaleza del alumno. Le tratamos como si fuese un animalito mimado.

—Pero hay animales inteligentes también, ¿no?

—Los animales llegan a hacer cosas increíbles. Los delfines, los monos, son de los animales más inteligentes que hay. Pero no es la misma inteligencia que la inteligencia racional de la que habla Aristóteles. A propósito de esto, me viene a la mente un experimento llevado a cabo por Pávlov, ¿te acuerdas de Pávlov?

—Claro, el tocayo de mi perro, ¿cómo olvidarlo? —contesta Matías divertido.

—Pues ese experimento explica muy bien el proceso de abstracción del que solo son capaces los seres humanos.

—¿Ah sí? —pregunta Matías.

—Es un poco largo, te lo resumo. Pávlov tenía en su laboratorio un mono que se llamaba Rafael. Lo tuvo durante nueve años y le hizo hacer todo tipo de cosas para validar sus teorías de los reflejos condicionales. En uno de esos experimentos, Rafael tiene que aprender a apagar un fuego con el agua de un cubo. Se le enseña que el agua del cubo apaga el fuego y el mono repite la demostración cada vez que el fuego se enciende. Luego, Pávlov va un paso más allá y enciende el fuego mientras Rafael está en una barca rodeada de agua. Como el agua del cubo está fuera de la barca, Rafael se las ingenia y sale de la barca para ir a buscarla y así apagar el fuego que está en la barca. Pero lo más increíble del experimento, es que en ningún momento Rafael cae en la cuenta de que puede apagar el fuego con el agua que rodea la barca.

—¡Pero si la barca está rodeada de agua! —exclama Matías.

—Pues sí, la barca está en el medio del agua, pero Rafael no es capaz de comprender que la proposición «el agua apaga el fuego» incluye cualquier

agua, no solo al agua del cubo. No es capaz de abstraer para comprender el concepto universal de «cualquier agua, independientemente del lugar donde se encuentra, apaga el fuego». Pávlov asegura que el mono no es capaz de lo que llama un lenguaje de segundo nivel.

—¿Por lenguaje de segundo nivel, se refiere al proceso de abstracción?

—En efecto. En realidad, ese experimento valida la tesis realista. El ser humano, como ser racional, es el único capaz de abstraer y de comprender que el agua es agua, y apaga el fuego, con independencia del lugar de donde viene.

—Recapitulando —dice Matías—, los realistas sostienen que podemos conocer la realidad, y que lo hacemos gracias al intelecto, a través de los sentidos, que son la puerta de salida para conocer el mundo. ¿Es eso?

—Sí. Ahora bien, no todo el mundo está de acuerdo con la tesis realista. Descartes no lo ve así, por ejemplo.

—¿Qué propone Descartes? Bueno, conozco una de sus famosas frases: «Pienso, luego existo».

—Descartes realiza un giro de 180 grados respecto al realismo. Para Descartes, que se considera hoy el padre de la filosofía moderna, el punto de partida o de referencia no es la realidad, es la certeza subjetiva. ¿Te acuerdas de los escépticos griegos?

—Sí, manifestaban que no podían estar seguros de nada —recuerda Matías.

—Eso, pues Descartes rechaza la duda universal de los escépticos. Pero duda también en cierto modo como ellos, pues enuncia que «solo podemos conocer aquello sobre lo cual podemos tener una certeza firme». Para entender a Descartes, hay que comprender de dónde viene y quién es. René Descartes nace en La Haye en Touraine, en Francia, en 1596. Antes de ser filósofo, fue...

—... matemático.

—Sí, matemático. En matemáticas, como bien sabes, se utiliza el método deductivo. Como es una ciencia exacta, podemos probar los resultados por deducción. Si $2+3$ son 5, entonces $5-2$ son 3. Descartes es el que descubrió la geometría...

—... cartesiana.

—Eso. Después, Descartes busca deducir todo el saber de principios completamente seguros. Busca certezas y se pregunta: ¿De qué puedo estar

totalmente seguro? «Pienso», es lo primero de lo que estoy seguro. Por lo tanto, «existo» dice. Puedo estar seguro de que soy, concluye, porque primero he pensado. La prueba de que existo es que soy capaz de pensar. Para Descartes, la realidad nace en la razón.

—Pide certeza matemática a todos los conocimientos —deduce Matías.

—Sí. Descartes es un hombre de ciencia que intenta encontrar un método claro para la reflexión. Y, con su propuesta, hace bascular toda la cuestión del conocimiento sobre el sujeto. Es racionalista, porque el punto de partida para él no es la realidad, sino la razón. Es un giro radical. Descartes no afirma que el mundo no existe antes de ser conocido, pero abre la puerta a esa idea. Según él, solo se puede afirmar que el mundo existe si se tiene una evidencia firme de que existe. Y esa evidencia no es consecuencia de la experiencia directa con el mundo, sino de una deducción racional.

—No entiendo eso de un giro radical. ¿En qué sentido? —pregunta el joven alumno.

—Pues el realismo afirma que la existencia del mundo no depende de nuestra capacidad de conocerlo. El racionalismo pone eso en entredicho, digamos. Solo podemos afirmar que existe si tenemos una evidencia matemática de ello. Luego vinieron los empiristas y discreparon de forma radical con la visión racionalista.

—¿Los empiristas?

—Sí, Humes, Locke... Por hablar de uno, John Locke es un filósofo inglés que nació en 1632, poco después de Descartes. Para Locke, el ser humano nace como una hoja en blanco, una *tabula rasa*. Según él, «todo el pensamiento del ser humano se determina por la experiencia que tiene al contacto con el mundo a través de los cinco sentidos».

—Eso es lo que decía Aristóteles, ¿no? —interpreta Matías.

—No del todo. Para Locke, el conocimiento se reduce a la experiencia sensorial. En cambio, Aristóteles manifiesta que captamos la realidad por los sentidos pero que luego es el intelecto el que conoce. Para Locke, sentir y pensar no es demasiado distinto. Para los empiristas, las sensaciones son claves —puntualiza Casilda.

—Uff, estoy confuso, todo eso me cuesta un poco, la verdad. ¿Por qué es tan importante entenderlo para luego comprender las corrientes educativas?

—Es fundamental. Para poder articular un método educativo es preciso tener una noción clara de lo que entendemos por «educar», por

«conocimiento», por «ser humano»; hay que tener una teoría del conocimiento.

—¿Una teoría del conocimiento? —repite Matías con extrañeza.

—Sí. La teoría del conocimiento responde a las preguntas: ¿podemos conocer? Y si es el caso, ¿cómo conocemos? Para poder comprender una corriente educativa es básico entender la noción del ser humano que la inspiró. Quizás todo te resulta muy lejano ahora, pero cuando puedas relacionar las corrientes filosóficas con las corrientes educativas y con los métodos, entonces empezarás a comprender todo con más claridad. Hablaremos pronto de las aplicaciones prácticas, no te preocupes. ¿Quieres un poco de limonada?

Matías recuerda la amargura de la limonada casera de su anfitriona y declina con la cabeza.

—No, gracias, tengo mi regaliz. ¿Quiere uno? —le ofrece Matías con la mano extendida hacia su interlocutora.

—No, gracias, es demasiado azucarado para mi gusto. Además, me cuesta hablar y comer a la vez.

Casilda sigue con su explicación.

—Luego vienen los idealistas.

—¿Los idealistas? —pregunta el joven.

—Sí, como Fichte, por ejemplo. Johann Fichte es un idealista alemán del siglo XVIII. Afirma que «el mundo es una creación o un producto de la subjetividad». ¿Ves que vamos alejándonos del ser como medida del conocimiento?

—Sí. Con Aristóteles, el ser, la realidad, es lo primero. Ahora, parece que esos filósofos lo ven como, no sé...

—... un producto de la mente —dice Casilda para acabar la frase de su alumno—. Con los realistas, la vara de medir era el ser, ahora la vara de medir es la subjetividad. Matías, ¿cómo resumirías todo lo que hemos dicho hoy?

—Pues que los realistas dicen que podemos conocer la realidad, mientras que los escépticos viven en la duda continua. Los racionalistas buscan una certeza firme y desconfían de los sentimientos y de los sentidos, para ellos el conocimiento ocurre ante todo en la razón. Por otro lado, los empiristas confunden el pensar con el sentir. Para ellos, las sensaciones son ideas. Y

finalmente, están los idealistas que consideran que la realidad es el producto de la subjetividad —recapitula al leer sus notas el joven alumno.

—Hay muchos más matices, pero como esto no es una clase de Filosofía, lo vamos a dejar así.

—Pues le voy a ser sincero, le agradezco mucho la explicación, pero hoy no he disfrutado tanto como los otros días. Todo eso es un poco complicado, y de momento no veo la utilidad que tiene para la educación.

—Te prometo que después de tres días, empezaremos a hablar de la aplicación concreta de todo eso en el aula. Para que tengas una idea del lugar al que todo eso nos lleva, tengo otra pregunta para ti. ¿La realidad se descubre o se construye?

—Pues algunos dirán que se descubre, otros que se construye. Pero es una forma de hablar, ¿no? —comenta Matías.

—No es una forma de hablar, es una postura filosófica. *Los idealistas te dirán que la realidad se construye, mientras que los realistas te dirán que la realidad se descubre.* Y la postura que se adopta tiene muchas consecuencias sobre los métodos que se emplean en la educación. Ten paciencia, Matías, ya lo verás. ¡Ah! Ahora me doy cuenta de que no nos ha dado tiempo de hablar del Romanticismo —le insinúa Casilda apenada mientras mira su reloj.

—¿El Romanticismo? Conozco a varios autores románticos: Bécquer, Coleridge, Keats...

—Sí. Digamos que el Romanticismo es una corriente muy amplia y difícil de describir de forma exhaustiva y coherente. En general, el Romanticismo surge como contrapeso del racionalismo, que daba una importancia predominante a la razón sobre las experiencias sensoriales y los sentimientos. El Romanticismo subraya: el ser humano no solo es un cerebro pensante, tiene sentimientos y sensaciones también.

—Es verdad —ratifica Matías.

—No le falta la razón, en efecto.

—¿Cómo definiría el Romanticismo? —pregunta Matías.

—Es una filosofía, un movimiento literario, cultural... Es realmente difícil llegar a un consenso sobre la definición de Romanticismo, porque al considerarse a sí mismo como una especie de revolución continua, no puede tratarse de un movimiento coherente, monolítico y cerrado. El Romanticismo es una especie de rebelión contra la racionalidad. Pero no

solo rompe con la razón, sino también con la tradición clásica de los griegos.

—¿Cómo?

—El Romanticismo da tanta importancia al sentimiento que este se convierte en la vara de medir. Para esa corriente, la realidad es subjetiva y depende del impacto que los sentimientos individuales tienen sobre la imaginación. Con el Romanticismo, la importancia del ser como vara de medir propuesto por la filosofía realista deja de tener relevancia. Según esa corriente, la realidad es una construcción del sujeto, los sentimientos y la imaginación son los instrumentos de medición a partir de los cuales se define la realidad de cada uno. En el Romanticismo, la imaginación es productiva, porque con ella el sujeto mide y construye su representación de la realidad. Por lo tanto, se trata de un cambio radical, no solo en cuanto al racionalismo, sino también respecto a la filosofía realista.

—Ya.

—Otro rasgo del Romanticismo es la libertad entendida como indeterminación. ¿Te acuerdas cuando hablamos del indeterminismo hace unos días?

—El indeterminismo defiende que no estamos determinados por eventos previos —recuerda Matías.

—Eso es. Percibe las circunstancias y los acontecimientos previos como unas trabas a la libertad. Concibe la educación como una traba a la libertad del niño. El romántico es libre en cuanto tiene numerosas alternativas entre las cuales escoger. Y nada externo que le influya a la hora de escoger una u otra. Y si escoge una de ellas, se verá a sí mismo menos libre.

—¿Por qué se ve menos libre al escoger una alternativa? —pregunta Matías.

—Por ejemplo, tú has venido en bus. Pues para el Romanticismo, eres menos libre cuando decides venir en bus, porque no puedes venir en tren. La libertad se encuentra en la generación de un abanico infinito de alternativas.

«Como José cuando estudia, dice que no es libre porque no puede estar en redes», recuerda Matías para sí mismo. Matías se pregunta si esa puede ser la explicación a la costumbre cada vez más corriente de posponer, apurando hasta el último momento el compromiso de acudir a un plan de

amigos: «ya quedaremos», o «ya te diré si puedo ir un poco antes cuando sepa que no me va a surgir un plan más apetecible que el tuyo».

—Y lo que es interesante del Romanticismo —continúa Casilda—, es que una de sus figuras más representativas tuvo un impacto sin precedente sobre la historia de la educación.

—¿Quién es?

—Rousseau. Por eso, se merece un capítulo aparte. El viaje de hoy ha llegado a su término, así que ahora vamos a tomar un descanso bien merecido. Hacemos las maletas y volvemos a casa.

—De acuerdo. ¿Cuándo hablamos de Rousseau? —se impacienta Matías.

—Antes de hablar de Rousseau, creo que sería bueno intentar responder a la segunda pregunta que te formulé el otro día.

—¿Acerca de...? ¿Qué nos mueve a conocer? —recuerda Matías.

—Sí. Para responder de forma adecuada a esa pregunta, habrá que recorrer una parte de la historia de la filosofía de nuevo.

Ya tarde, con luz tenue, Casilda cita a Matías para seguir su conversación en otro momento.

—Podemos vernos mañana si quieres.

—De acuerdo. Doy una clase en sustitución de un maestro que está de baja por la mañana, y luego vengo por la tarde. ¡Gracias!

ENSEÑANDO ONOMATOPEYAS EN EL AULA

—¿Quién me puede dar un ejemplo de onomatopeya? —pregunta Matías, frente a una clase alborotada de veintinueve alumnos de once años en el colegio en el que hace sus prácticas.

—¿Qué es una onomatopeya? —grita un alumno desde el fondo de la clase.

—¿A quién le importa qué es una onomatopeya? ¿Para qué sirve saber eso? —añade otro, que se apunta al jaleo.

—Deja de vacilar al profe —le dice la compañera de mesa con un golpe de codo en las costillas.

—Es que tú siempre haces la pelota al profe, no hace falta estar tan motivada, relájate —le responde.

—Si no quieres aprender, ya te puedes ir —le contesta otra niña con un tono insolente.

—Vamos a ver, os quiero a todos callados ahora mismo —sentencia Matías—. Vamos a dejar las onomatopeyas y quiero que respondáis a la siguiente pregunta después de permanecer en silencio.

Pasan treinta largos segundos, al cabo de los cuales Matías pregunta:

—¿Por qué estáis aquí?

Los alumnos se miran entre ellos y no comprenden el cambio de rumbo impuesto por el profesor en prácticas. Nadie levanta la mano.

—¿Por qué estáis aquí? —repite Matías.

—Para aprender —responde la alumna que había dado el golpe en las costillas, bajo la mirada de desprecio de su compañero de pupitre.

—Porque tenemos que venir al colegio —señala uno—. Es obligatorio.

—No, no lo es —contesta otro.

—Sí, hasta bachillerato lo es —dice otro.

Matías coge la tiza y escribe una pregunta en la pizarra: ¿Qué te mueve a aprender?

—Ahora, quiero que escribáis vuestras respuestas en unas hojas en blanco que os voy a pasar. Eso no es materia de examen, ni cuenta para las notas. No se lo voy a dar a vuestro profesor. Pero me interesa saber lo que pensáis. Creo que es importante.

Matías pasa las hojas en blanco a todos los alumnos, ante su atónita mirada. Unos piensan antes de escribir, otros escriben sin pensar. Matías recoge las hojas y sigue con la clase como si no hubiese pasado nada, explicando a los veintinueve alumnos calmados lo que era una onomatopeya.

Suena el timbre del patio, los alumnos se despiden de Matías y salen de la clase todavía extrañados. Matías cierra la puerta, se sienta en su mesa, repasa los folios uno a uno y los lee en voz baja:

- Si la clase es chula.
- Que me sirva para la vida.
- Sentirme motivada.
- Cuando me gusta el profe.
- Las emociones positivas.
- Cuando es algo k me interesa.
- Si no me aburo.
- Si no es complicado. Fácil = aprender mejor.
- Porque me apetece.
- Aprendo cuando la chica que tengo al lado no molesta si no, no me puedo concentrar.
- Los exámenes me motivan a estudiar.
- Sacar buenas notas.
- Si el profe me motiva.
- Es mi deber.
- We don't need no education. 🎵
- Si es útil.

Matías coge las hojas apiladas, y como si se tratara de un tesoro, las inserta con delicadeza, para que no se arruguen, en su maletín, ansioso de llegar a su próximo encuentro con Casilda.

¿CÓMO «ENTRA» LA LETRA?

¿Qué nos mueve a conocer?
¿Qué despierta el interés en el alumno?

Matías había enseñado las respuestas de los alumnos a Casilda como preámbulo a la siguiente tertulia. Desde su viejo y cómodo sillón de terciopelo azul, Casilda pasaba las hojas. Se contentaba con sonreír, con aquel aire de misterio que formaba parte de los rasgos más cautivantes de su persona. Casilda se quita las gafas, se incorpora hacia delante, apoya sus antebrazos sobre sus piernas cruzadas y pregunta a Matías, con voz dulce y cristalina:

—Y tú Matías, ¿qué crees que es el motor del conocimiento? ¿Qué nos mueve a conocer?

—Desde luego, la letra con sangre no entra —aclara sonriendo—. Yo creo que los alumnos no saben cómo expresarlo porque les faltan las palabras. El motor del conocimiento es lo que nos hace querer saber más, es el interés por algo.

—La cuestión del interés en la educación es clave. ¡Otro gran tema en Herbart! Herbart sostiene que el fin de la educación es el interés.

—¿El fin? Bueno, es un poco fuerte, ¿no? Yo lo veo más como un medio.

—¿Qué crees que suscita el interés por aprender, Matías?

Sigue el silencio, habitado por la reflexión de ambos.

—¿El intelecto? —se extiende Casilda—. ¿La voluntad? ¿Las sensaciones? ¿Las emociones? ¿Los estímulos externos? ¿El mismo conocimiento? ¿Las ganas?

Casilda y Matías se callan, a la expectativa, mientras esperan que el próximo pensamiento surja como una chispa esclarecedora.

—No lo sé, quizás un poco de todo eso —señala por fin Matías.

—Pues mira, a lo largo de la historia de la filosofía, muchos han intentado dar respuesta a esa gran pregunta, pues de ella nacen formas muy distintas de ver el mundo. ¿Qué crees que sería el motor del conocimiento para los racionalistas?

—La razón.

—Sí, para el racionalista, solo puede aceptarse como verdadero lo que se presenta a la mente con absoluta nitidez. ¿Y para los empiristas?

—Las sensaciones —responde Matías.

—Eso. En vez de ser «la letra con sangre entra» es «con sensaciones la letra queda grabada en la mente». ¿Y para los escépticos?

—No podemos llegar a conocer nada, por lo tanto, esa pregunta no procede.

—Eso es, Matías. ¿Y para los idealistas?

Matías levanta los hombros y las cejas. No lo sabe.

—Los idealistas intentan resolver el problema de la libertad, porque consideran que ni los racionalistas ni los empiristas lo hicieron bien. De acuerdo con los racionalistas, estamos en cierto modo determinados por las leyes mecánicas y matemáticas. El racionalismo es mecanicista; cuando la relación entre las causas es solo mecánica, no hay espacio para la libertad. De acuerdo con los empiristas, pensamos lo que sentimos. Por lo tanto, no hay juicio.

—¡No hay libre albedrío! —destaca Matías.

—Eso. Y si no hay juicio, no somos libres. Entonces los idealistas se preguntan: ¿dónde está la libertad en todo eso? Y no les falta la razón.

—¿Y cómo lo solucionan? —pregunta con impaciencia Matías.

—Encontramos la respuesta a esa pregunta en un documento escrito por tres pensadores idealistas de la época en la que eran compañeros de universidad como tú y José: Hölderlin, Schelling y Hegel. Expresan: «La primera idea es naturalmente la representación de mí mismo como ser absolutamente libre».

—José y yo tenemos reflexiones de universitarios, pero no llegaríamos a tanta altura —opina Matías sonriendo—. ¿Qué quiere decir eso en lenguaje normal?

—Para el idealismo, la libertad se identifica con la autoconciencia creadora. De ese ser autoconsciente, del yo, exponen, se crea el mundo.

—No entiendo. ¿Entonces, a modo de resumen, qué es el motor del conocimiento para los idealistas?

—El yo, la subjetividad. El yo construye una representación subjetiva del conocimiento. Recuerda que para Fichte el mundo es una creación de la subjetividad.

—¿Y los románticos? —pregunta Matías.

—Los románticos también exaltan el yo, dan mucha importancia a la imaginación productiva, a los sentimientos, se rebelan contra la razón. Mira —dice Casilda, buscando las hojas de los alumnos de Matías—: «Si la clase es chula», «Sentirme motivada», «Porque me da la gana», «Cuando me gusta el profe», «Las emociones positivas»...; parece que tienes unos cuantos alumnos románticos en clase.

—¿Y los realistas?

—Bueno, aquí hubo discrepancias internas. Tomás de Aquino, un filósofo que sigue las sendas de Aristóteles, defiende que intervienen la razón y la voluntad, ayudados por los sentimientos. Para él, lo propio de la inteligencia es conocer y lo propio de la voluntad es desear el bien. Pero surge un teólogo franciscano en el siglo XIII, Juan Duns Scoto, que discrepa con Tomás de Aquino. Has de saber que había una fuerte rivalidad en la Edad Media entre los franciscanos y los dominicos. Uno de los puntos de discrepancia entre sus respectivos teólogos era acerca de la importancia de la voluntad y de la inteligencia. ¿Viene primero la voluntad, o la inteligencia?

—¿Qué quiere decir eso? —insiste Matías.

—¿Deseas algo porque primero lo has conocido, o primero tienes que interesarte por algo, o querer algo, para luego conocerlo? ¿Viene primero la voluntad, o la inteligencia? ¿Cuál manda y cuál está al servicio de la otra? Todas esas preguntas pueden parecer baladí...

—... un poco, sí —duda Matías.

—Pero no lo son —asevera Casilda—. En sus escritos, Tomás de Aquino se hace con la tesis realista de Aristóteles, la desarrolla más en detalle. Afirma que no podemos desear o querer lo que no conocemos. Por lo tanto, da un lugar privilegiado a la inteligencia, aunque tampoco considera a la voluntad servil. Duns Scoto discrepa con Tomás de Aquino. Afirma que la voluntad viene en primer lugar, que es el motor último de la conducta. Esa idea derivaría más tarde en el voluntarismo.

—¿Qué es el voluntarismo? —pregunta Matías.

—Es el primo hermano del conductismo. *Para el voluntarismo, conocer es el mero resultado del esfuerzo entendido como un acto frío y mecánico de la voluntad.* La inteligencia tiene un papel servil con respecto a la voluntad. Mira —continúa Casilda con las hojas—: «Los exámenes me motivan a estudiar», «Sacar buenas notas», «Si el profe me motiva», «Es mi deber».

—También tengo a unos cuantos alumnos voluntaristas en esa clase —se ríe Matías.

—Pues sí —responde Casilda—. Para los voluntaristas, el deber es el deber; no contemplan el sentido, el propósito del aprendizaje, contemplar es más propio de la razón. Maritain asegura que los ámbitos educativos que han hecho suyos los planteamientos del voluntarismo suelen fracasar. Se refiere, por ejemplo, a algunos colegios religiosos, en los que se ha despreciado el conocimiento de lo que es verdadero, reduciendo así la educación a lo que está bien y lo que está mal, a las prohibiciones y a las obligaciones morales. Leo...

El ideal pedagógico del voluntarismo ha tenido poco éxito en los ámbitos educativos religiosos que han adoptado la postura del voluntarismo para destacar la primacía de la moralidad y de la virtud en la formación del hombre.

... En cambio, Maritain añade que el voluntarismo «ha tenido bastante éxito para arruinar las mentes, alejándoles del sentido de la verdad». La voluntad no puede ir por un lado y la inteligencia por otro. El sentido del deber, de por sí, no es suficiente para mover a un alumno. La voluntad necesita un propósito, un fin que desear, que anhelar. Dicho de otra manera, *la voluntad debe ser inteligente y la inteligencia deseosa.*

—El conductismo solo ve la caja negra —constata Matías—, no se interesa por el propósito del alumno.

—Eso. «Motiva» al alumno a moverse a base de recompensas o de castigos externos. No se le ocurre que el alumno sea capaz de desear o de anhelar.

—Eso del voluntarismo —relaciona Matías—, me hace pensar en la importancia que se da a los hábitos en la etapa infantil. El hábito del orden, el hábito de la higiene...

—El hábito no es malo en sí —puntualiza Casilda—, pero no puede convertirse en el fin, porque no lo es. El fin es la razón de ser de esa repetición. Por ejemplo, si desarrollo la virtud del orden, es para facilitar la convivencia con otras personas y para ser una persona ordenada, que tiene claras las prioridades. Si mi orden se convierte en una obsesión y amarga la vida de los que me rodean, deja de servir a esos fines. Montessori afirmaba que la repetición es el secreto de la perfección porque nos hace aprender, mejorar, interiorizar. Pero luego hablaba de manera peyorativa del ritualismo, que confunde fin y medio.

—¿Podríamos decir que el ritualismo es una forma de voluntarismo? —pregunta Matías.

—Yo creo que sí. El ritual es repetición con sentido. Cuando la repetición está orientada hacia un fin bueno, que apunta a la perfección de la persona, hablamos de ritual o de virtud. En cambio, en el ritualismo se repite algo porque «toca», no hay fin o propósito.

—Hablando de voluntarismo... Me recuerda a la moda del coaching —esgrime Matías—, gente contratada para decirte «¡venga, ánimo, atrévete!».

—Bueno, supongo que hay *coaches* que te ayudan a conocerte mejor a ti mismo, pero si solo intervienen para animarte, entonces solo es una muleta para salir del paso. Y transmite la idea de que todo se juega en la voluntad, que el motor para actuar ha de ser un empujón externo a la voluntad. La voluntad arranca cuando uno ve claro el bien que se puede conseguir. El *coach* de verdad no te anima a hacer algo, te ayuda a discernir. Entonces no lo llamaría coach, sino maestro. La inteligencia tiene un papel clave. Si no conoces bien las alternativas, ¿cómo puedes escoger lo mejor?

—Y el realismo, ¿qué propone? —pregunta Matías.

—Aristóteles arranca su *Metafísica* sosteniendo que «todos los hombres desean saber por naturaleza»; Platón también habla del deseo de conocer, el asombro, defiende que es el inicio de la filosofía.

—¿Qué es el asombro?

—Fíjate en la definición del asombro, «deseo para conocer»; está todo en esas tres palabras. La palabra «deseo» refiere a la voluntad y «conocer» al intelecto. Hay un equilibrio magnífico entre voluntad e inteligencia. Y el asombro está acompañado de una especie de emoción existencial que

mueve a la persona entera, no solo a la inteligencia o a la voluntad, a todo el ser. Somos un todo.

—Entonces el motor no es la inteligencia sola, o la voluntad sola, ni solo las sensaciones.

—El motor es toda la persona —subraya Casilda—. ¿Pero qué es lo que despierta el asombro en el alumno? ¿Qué hace que este motor de conocimiento se ponga en marcha?

Matías se queda pensativo a la espera de una conclusión por parte de Casilda...

—*El asombro es, entendido desde la filosofía realista, la apertura total de la persona ante la realidad.* Es la realidad que suscita el deseo de conocer, que despierta el interés. Cuando conoces, te haces con la realidad, la acoges, te identificas con ella, la vives, te pones en su lugar. Conocer es una especie de empatía hacia la realidad.

—¡Nunca se me había pasado por la cabeza plantearme al conocimiento como una empatía hacia la realidad!

—En el asombro, se funden deseo e inteligencia. El deseo es inteligente y la inteligencia es deseosa —refrenda Casilda con un tono de solemnidad prudente, pues es consciente de haber dicho algo grande, pero sabe que no se lo ha inventado ella.

Matías tiene la sensación de haber escuchado una idea fundamental, pero le faltan piezas para poder comprenderla en su justa medida. Es consciente de sus limitaciones, pero no sabe muy bien lo que le falta saber para suplir sus carencias. Se queda pensando y argumenta:

—¿Pero todos esos matices y esas peleas intelectuales son tan importantes, Casilda? ¿Cómo cuadran esas corrientes filosóficas con los métodos educativos actuales? ¿Hay aplicaciones concretas en el aula? Hoy, abogamos para que el maestro desaparezca, para que los alumnos descubran por sí solos en Internet. Los conocimientos tienen menos peso. Abogamos por el descubrimiento puro, hablamos sobre la importancia de las competencias. La educación actual relaciona el aprendizaje activo con la mediación tecnológica y asocia la intervención del maestro con la pasividad del alumno.

—Por supuesto que lo que hemos hablado tiene aplicaciones concretas. Responderemos a estas preguntas que mencionas a lo largo de los próximos días. Pero ten paciencia, Matías. Te comenté que necesitábamos tres tardes

para explicar la teoría, y que luego empezaríamos a ver las aplicaciones educativas. Solo nos queda un día más de teoría. Y verás que después lo entenderás todo mucho mejor.

—¿Hablaemos de los métodos nuevos también? —pregunta Matías—. El «aprender haciendo», la educación emocional, los centros de interés, el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos...

—Por supuesto que hablaemos de todos esos métodos. Quedamos este sábado por la mañana si te va bien y seguimos. Pero, ojo, muchos de los métodos que llamas nuevos no lo son.

—¿Cómo que no son nuevos? ¿No forman parte de lo que llamamos la Educación Nueva?

—Las pedagogías nuevas, en realidad, no son demasiado nuevas. Nacen al final del siglo XIX y al inicio del siglo XX. Y están inspiradas en el autor del que íbamos a hablar.

—¿Rousseau?

—Sí. Jean-Jacques Rousseau —confirma Casilda con un acento francés forzado—. Hemos acabado dos largos viajes, pero nos queda uno en Francia, en la calle Plâtrière donde vivía ese autor. Comprender a Rousseau es comprender la historia reciente de la educación, es comprender la educación actual, y todo lo que está en juego en ella.

EN EL HOSPITAL, CON LA PIERNA ENYESADA

Matías entra en tromba en la habitación 1712 y exclama:

—¿Qué te ha pasado, José? ¿Estás bien?

—Bueno, dicen que voy a estar así dos meses. Dos meses en la cama por la pierna. El resto solo son rasguños.

Matías cae en la cuenta de que hay otra persona en la habitación.

—Manolo, ¿cómo estás? —saluda al hermano pequeño de José.

—Muy bien, mi hermano se cayó de la moto —responde el niño de diez años.

—¿Qué pasó? —pregunta Matías a José.

—Tuve suerte, iba por el carril derecho esta mañana sobre las ocho y el coche no me vio. Al cambiar de carril me dio y me caí al suelo. Menos mal que había mucha circulación y solo iba a veinte kilómetros por hora. Si no, no sé lo que sería de mí.

—Lo siento. ¿Qué queda de tu moto?

—Está en el taller.

—¿Dónde está Ana, por cierto? Me llamó mientras estaba en una reunión con otros profesores, y no vi la perdida hasta la tarde. Lo siento. ¿Qué puedo hacer? ¿Necesitas algo?

—No, no, nada, tengo todo, gracias. Ana me trajo las cosas. Ahora está cenando en la cafetería del hospital.

El rostro de José se entristece. Se dirige a Matías mientras su hermano observa los edificios vecinos por la ventana del hospital y le dice, en tono de confidencia:

—Un verano con la pierna enyesada. No sé qué voy a hacer con mi tiempo. Por lo menos han acabado los exámenes. Ahora tendré que renunciar a mi proyecto de irme de viaje. Y me tendré que aficionar a la lectura. Mira lo que me trajo Ana, es un sol.

José apunta el dedo a una pecera, al lado izquierdo de la cama. Matías se acerca y ve dos peces rojos que nadan, rodeados de piedras y de burbujas.

—Dale un golpe al vidrio con la uña, verás cómo se aceleran sus movimientos. La velocidad con la que se mueven los peces rojos me fascina —comenta José—. Cuando me aburro, les pongo música con mis auriculares. Se agitan, parece que bailan.

—No les estreses tanto, hombre.

—Los peces no se estresan, no exageres. Los animales se adaptan a todo, como nosotros.

José estira el brazo hacia la mesita de noche del otro lado de la cama, coge un libro y se lo enseña a Matías.

—El libro que compraste el otro día —señala Matías.

—Estoy leyendo *Emilio*, no tengo nada más que hacer. Lo había empezado antes de la caída, pero ahora voy más rápido leyendo porque tengo muchísimo tiempo.

—¿Y qué tal?

—Bueno, Rousseau es un genio. Me está gustando mucho. Es un verdadero tratado de Educación. Deja que Emilio descubra las cosas por sí solo. Te hace pensar. Escucha, te leo una cita, marco sobre la marcha lo que más me gusta. Rousseau dice que los conocimientos no sirven, que solo sirven para acumular prejuicios. Afirma que «hay más errores acreditados en la Academia de Ciencias, que en todo un pueblo de hurones». Estoy de acuerdo con Rousseau. Todo el discurso de la excelencia en los colegios es una patraña elitista.

—¿Quiénes son los hurones? —interrumpe el pequeño Manolo.

—Son unos indios que vivían en América cuando se descubrió ese continente —responde José a su hermano.

—¿Por qué los llaman indios?

—Porque los europeos iban a la India y al encontrarse con América creyeron que era la India, así que los llamaron indios.

—Si hubiese estado ahí, les habría explicado que no están en la India, y que los hurones no son indios, y habríamos evitado esa confusión —precisa Manolo con aires de sabiduría.

—Se lo hubieses explicado porque ahora lo sabes —contesta Matías sonriendo—. Pero entonces ellos no disponían de esa información. Es más,

¿ha sido necesario que ellos vayan a América para que supiéramos que existía América, y que se encontraba entre Europa y la India!

16

UN VIAJE A FRANCIA

La obsesión por la igualdad en Rousseau
¿Sentir es pensar?
La apología de la ignorancia

Apenas Matías se sienta en el sillón azul de terciopelo que le ofrece Casilda, empieza por contar lo que pesa en su mente.

—José ha tenido una caída en moto en la calle.

—¡No me digas! ¿Cómo está?

—Bien, tiene la pierna enyesada, estará en cama dos meses, supongo.

—Pobre.

—Pues sí, el verano que le espera. Está aburrido y... se está acabando de leer *Emilio*.

—¿Ah sí? ¿Es el primer libro de Rousseau que se lee? —pregunta Casilda con interés.

—Creo que sí.

—Vaya. Leer a Rousseau empezando por *Emilio*, es como ver una serie de Netflix comenzando por el último episodio.

—¿Qué quiere decir? —contesta Matías perplejo, pues al escudriñar el cuarto de estar, no ve ninguna televisión.

—Pues que *Emilio*, leído solo, sin entender el proyecto más global de Rousseau, puede comprenderse como un tratado de Educación cuando en realidad no lo es.

—No me entero —dice Matías sorprendido.

—Sí, te explico.

Casilda coge un cojín, que coloca detrás de su espalda, se pone cómoda y se estira ligeramente cruzando las dos piernas.

—Para entenderlo, hay que viajar al siglo XVIII. Nos remontamos a 1750. Rousseau nació en 1712, así que en 1750 debía tener...

—Treinta y ocho años —calcula Matías.

—Exacto. Un poco antes de tener treinta y ocho años, Rousseau se presenta a un concurso literario convocado por la Academia de Dijon en Francia. En ese momento, si te acuerdas, estamos en pleno auge del racionalismo en Francia.

—Con Descartes.

—Sí, entre otros. Rousseau percibe lo que hay en el aire de la época. Se respira, en la cultura francesa de entonces, la necesidad de hacer contrapeso al racionalismo que había reducido todas las facultades del hombre a lo intelectual y que le desconectaba del mundo sensorial. En su *Discurso sobre las ciencias y las artes*, Rousseau aprovecha ese sentir colectivo y afirma que la ciencia, las letras y las artes corrompen la sociedad y le hacen amar su esclavitud. Para Rousseau, el conocimiento nos hace menos libres.

—¿Gana el concurso? —pregunta Matías.

—Sí. Tres años después, la misma academia lanza otro concurso con la pregunta: «¿Cuál es el origen de la desigualdad?».

—¿De qué desigualdad hablan?

—La desigualdad en general, entre las personas. Dos años después, Rousseau responde a esa pregunta en otro discurso, conocido hoy como el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*.

—¿Gana también?

—Sí. Lo que dice Rousseau en ese texto es que la naturaleza hace al hombre feliz y bueno, pero la sociedad lo corrompe y le hace ser miserable. Esa es, para Rousseau, la causa de la desigualdad. Para restaurar esa igualdad, explica, es preciso volver al estado original, o primitivo, del hombre.

—¿Qué es el estado natural del hombre?

—Buena pregunta, Rousseau mismo afirma que no lo sabe.

—¿Entonces de qué habla en ese discurso? —incide Matías.

—En su segundo discurso, Rousseau describe cómo sería el estado ideal basado en la igualdad entre los hombres. Rousseau sostiene que la igualdad existe en el «estado natural» del hombre y que la desigualdad viene del desarrollo de nuestras facultades y del progreso intelectual a través de la educación. Argumenta que la desigualdad se consolida como estable y legítima por el reconocimiento de la propiedad privada y de las leyes. Años

después, en 1762, Rousseau plasma sus ideas en dos obras que marcaron el curso de la filosofía, de la política y de la educación.

—¿*El contrato social*?

—Sí, en esa obra explica cómo ha de ser el estado ideal que permite la igualdad entre los hombres.

—¿Y *Emilio*?

—Sí, el mismo año, publica *Emilio*. Para Rousseau, es la respuesta a la pregunta que formula en su segundo discurso: «¿Qué experiencias serían necesarias para llegar a conocer al hombre natural, y cuáles son los medios para llevar a cabo estas experiencias en el seno de la sociedad?». Dicho de otra manera, ¿cómo hacer para que las personas se queden en su estado primitivo? Responde a esa pregunta en *Emilio*.

—Entonces este libro es un experimento, ¿no? Con una muestra poco representativa... de un solo niño —sugiere Matías con una sonrisa.

—Y sin grupo de control —añade Casilda sonriendo a la vez—. En cualquier caso, Matías, *Emilio* no es un niño de verdad. El experimento es ficticio, se trata de una novela. Hay gente que piensa que Rousseau observa a Emilio y a su tutor mientras toma notas y llega a conclusiones científicas. No es así. Rousseau escribe una novela en la que sugiere un estilo de educación que permitiría alcanzar la implementación del sistema político y el ideal de igualdad que desarrollaba en sus obras anteriores.

—Entonces, no es un tratado de Educación.

—No lo es. Es la herramienta de implementación de un sistema político descrito en *El contrato social*. De hecho, en una carta escrita por Rousseau, él mismo reconoce que *Emilio* es una utopía, que no es un tratado de Educación, sino más bien una reflexión filosófica. Menciona algo como que es imposible hacer un Emilio. También precisa: «No puedo comprender que se haya tomado el libro que lleva este nombre como un verdadero tratado de Educación».

Se produce un silencio.

—¿Recuerdas el otro día, cuando hablábamos acerca de la importancia del contexto, Matías?

—Ya. Lo que ha hecho José es descubrimiento puro, sin contexto previo. Yo podría descargar *Emilio* de Internet y leérmelo, pero si no tengo conocimientos del contexto de la época, del autor, de su obra...

—Sin un correcto entendimiento del contexto, es imposible captar todos los matices de una obra. Sin esa contextualización, caemos en el «presentismo histórico».

—¿El presentismo qué? —se extraña Matías.

—Sí, el presentismo histórico es someter la interpretación de hechos pasados a una mentalidad actual. La historia permite entender la realidad no por lo que es, sino por lo que fue.

Matías recuerda el comentario del hermano pequeño de José en el hospital: «Si hubiese estado ahí, se lo hubiese explicado. Les habría explicado que no están en la India, y que los hurones no son indios».

Casilda continúa:

—No podemos comprender a los protagonistas de la historia si les sometemos a nuestra mentalidad presente, a nuestras categorías. Para comprenderlos, hay que ponerse en su lugar, si no, nos convertimos en seres con miradas de hielo. No acogemos la realidad tal como es, sino que la desvirtuamos. Pero nos hemos ido del tema, volvamos a Rousseau.

—Sí. Lo que quisiera entender es el argumento central de Rousseau. Quiere que seamos iguales regresando a nuestro estado natural. Pero no comprendo por qué y cómo lo quiere hacer. No capto su lógica.

—Voy —responde Casilda—. Para Rousseau, existe una tensión entre el deseo de la persona y la resolución de sus necesidades. Mientras el deseo de una persona se queda por debajo del umbral de lo que se le da mediante la naturaleza, el hombre no se frustra, ni desea tener más de lo que necesita, ni se compara con el vecino. Si esa armonía se rompe, se crean necesidades más allá de lo que le puede proporcionar la naturaleza —tiene más o menos que su vecino—, y entonces entrará en un bucle de deseos y de desigualdad que le hará infeliz.

—Conclusión de Rousseau: hay que desear menos para no frustrarse —resume Matías.

—Sí, y para eso hay que mantener el equilibrio entre deseos y satisfacción.

—¿Y cómo se mantiene ese equilibrio? —pregunta Matías.

—Deseando poco. Por ejemplo, Rousseau anima a poner en contacto al niño pequeño con insectos repelentes o a escuchar los ruidos de las escopetas, de forma que el niño se acostumbre a no tener miedo. Y propone exponer al niño, durante sus primeros ocho años, a las intemperies, al

hambre y al cansancio, para que no se acostumbre a las comodidades que le alejan de su estado natural salvaje.

—Qué horror. Suena estoico, espartano. Me pregunto si José habrá leído esa parte. Es curioso, tenía la idea de que Rousseau defendía mimar al niño, dándole todo lo que pide.

—La doctrina de Rousseau es más compleja que eso —puntualiza Casilda—. Sostiene que lo primero que debe padecer y saber un niño es el sufrimiento. Rousseau quiere que el niño vuelva al estado primitivo que solo existe en contacto con la naturaleza salvaje. La idea es: si el niño está acostumbrado a esas condiciones, no anhelará mejorar su situación. Y si no anhela más de lo que necesita, no estará frustrado, y no querrá poseer más que su vecino. Entonces no habrá desigualdad. La igualdad es una obsesión para Rousseau.

—¿Y qué relación tiene todo eso con lo que hemos hablado antes?

—Para que las necesidades se queden por debajo del umbral de los deseos, manifiesta que no conviene la reflexión y la contemplación, no conviene que el niño piense demasiado, o desee nada más de lo que tiene. Rousseau asegura que el hombre en su estado natural es incapaz de contemplación. Espera, voy a buscar esa cita, lo entenderás mejor.

Casilda se levanta y busca el libro en la última estantería de su librería y empieza a leer:

Su imaginación nada le pinta; su corazón nada le pide. Sus escasas necesidades se encuentran tan fácilmente a su alcance [...] que no puede tener ni previsión ni curiosidad. [...] Carece de la aptitud de asombrarse ante las mayores maravillas, y no es en él donde debe buscarse la filosofía que el hombre necesita para saber observar una vez lo que ha visto todos los días. Su alma, que nada agita, se entrega al sentimiento único de su existencia actual, sin idea alguna sobre el porvenir, por cercano que pueda estar. Sus proyectos, limitados como sus miras, apenas se extienden hasta el fin de la jornada.

—Así que, para Rousseau, no hay deseo de conocer, no hay asombro —precisa Matías—. Qué triste, ¿no?

—Para él, el estado de reflexión es un estado contra la naturaleza, afirma que «el hombre que medita es un animal degenerado» y que «la abstracción es algo muy penoso y poco natural».

—¿Por qué dice que el asombro no es natural?

—Acuérdate que la obsesión de Rousseau es la igualdad. Para mantener a los deseos de la persona por debajo de lo que proporciona la naturaleza, es

preciso que esa persona no aspire a más. Si no tiene nada, será feliz, piensa Rousseau. Si empieza a soñar o a pensar y esos sueños y esos proyectos no se cumplen, se frustrará. Para Rousseau, el deseo es lo que hace que el hombre salga de su estado original al querer más de lo que pide su naturaleza primitiva. Ese «querer más» es la ruina del hombre, su perdición. Es la causa de la desigualdad.

—Eso me suena a una noticia que salió en 2015 —recuerda Matías—. Un tal Adam Swift, un inglés que decía que no había que leer cuentos a los niños por la noche porque hacerlo genera desigualdad respecto a otros niños que no gozan del privilegio de tener padres que lo hacen.

—Sí. Ya vi esa noticia también. No creas que es una simple ocurrencia o metedura de pata. Y tampoco es una opinión educativa.

—¿No?

—No. Adam Swift es profesor inglés de Teoría Política de la Universidad UCL de Londres, no de Educación. Esa idea deriva directamente de las ideas políticas de Rousseau. No te puedes imaginar el impacto que tiene Rousseau en nuestra cultura de hoy en día.

—¿Ah sí? —reflexiona Matías.

—Sí, vamos a ver. ¿Qué crees que haría hoy Rousseau en una clase de treinta alumnos en la cual hay cinco niños con dificultad de aprendizaje?

—Hacer que los veinticinco aprendan menos, para que todos sean iguales, que tengan las mismas notas —responde Matías.

—Sí, o eliminar las evaluaciones, para que los cinco no se frustren. Y decir a los que saben más que han de purgar su privilegio a base de ignorancia. En Rousseau, tener más o saber más es una especie de pecado original imperdonable: el privilegio. Se ha de purgar y no se perdona nunca.

¿Y tú qué harías, Matías?

—Dar apoyo a los cinco que tienen más dificultad para que todos tengan oportunidades para aprender, cada uno en la medida de sus posibilidades.

—La igualdad que prescribe Rousseau no es «de oportunidad», es «de resultado». ¿Sabes quién criticó mucho a Rousseau cuando salió su obra?

—No lo sé —constata Matías.

—Voltaire. Le contestó algo divertido.

Casilda se levanta de nuevo para buscar la cita y lee:

Nunca se ha empleado tanto ingenio en pretender volvernos animales. Cuando se lee vuestra obra se tienen ganas de andar a cuatro patas. Sin embargo, como hace más de sesenta años que he perdido la costumbre, siento por desgracia que me resulta imposible recuperarla. Y dejo ese comportamiento natural a quienes son más dignos de él que vos y que yo.

«Es un texto demasiado largo para caber en Twitter», piensa Matías, que se imagina a Rousseau y Voltaire intercambiando Tweets incendiarios en las redes. Se pregunta cómo hubiese cambiado el curso de la historia de haber suspendido Twitter la cuenta uno de ellos de forma permanente por consierar que los reproches incumplían sus reglas.

—¿Dónde encajaría Rousseau? —pregunta Matías—. Desde luego, si piensa que es antinatural asombrarse, no es realista.

—No, no es realista —confirma Casilda con una sonrisa—. Es un filósofo peculiar, algunos han dicho que tenía rasgos de racionalismo, otros lo ubican en la tradición romántica, de la que sería piedra angular. Y luego tiene rasgos empiristas también.

—¿Por qué sería empirista?

—Rousseau había leído a Locke, y lo cita mucho. ¿Te acuerdas de Locke?

—Es empirista, reduce el conocimiento a las sensaciones —recuerda Matías.

—Sí. Para Rousseau, el hombre es, en cuanto a conocimientos, como un animal no racional. Escribe, espera que lo encuentre...

Todos los animales tienen ideas, puesto que tienen sentidos, y aún combinan sus ideas hasta cierto punto; el hombre apenas se distingue a este respecto del animal.

... Por lo tanto, el acto de conocer es, para Rousseau, algo pasivo, es el resultado de las impresiones que dejan las experiencias sensoriales en la mente. ¿Sabes cómo Rousseau se interesa por el empirismo?

—¿Cómo? —pregunta Matías.

—Pues no vas a creerte la casualidad, pero vivía en la misma calle que Pereira. ¿Te acuerdas del educador de sordomudos que era el maestro de Itard, el que cuidó de Víctor de Aveyron?

—Sí, el que había inspirado el alfabeto en la mano que usó Anne Sullivan con Helen Keller.

—Sí, pues ¡Rousseau y Pereira vivían en la misma calle, en la calle Plâtrière en París! Eran amigos, y el discípulo de Itard, Séguin, cuenta que

Rousseau se pasaba tardes observando cómo Pereira enseñaba el alfabeto táctil a sus alumnos en su escuela. Rousseau estaba fascinado por el mundo de las sensaciones. Séguin piensa que *Emilio* de Rousseau se originó en esas observaciones.

—Pero ¿Pereira era empirista?

—Pereira nunca se había interesado por la filosofía o por el empirismo. Era un profesor de sordomudos, no un empirista. Su método no era un tratado de filosofía. Por las características concretas de sus alumnos, no podía hacer hincapié de entrada en la educación de conceptos abstractos, por lo que tenía que educar mediante las sensaciones. Solo a través de esa educación sensorial eran sus alumnos capaces de abstraer, de partir de la realidad sensible hacia conceptos más universales.

—Como Helen Keller.

—Sí. Por lo tanto, su método no puede ser calificado de empirista, se trata en realidad de un método educativo basado en la educación sensorial. Pereira nunca negó el rol de la inteligencia y de la capacidad de abstracción. Podríamos afirmar lo mismo de Montessori, que sigue la senda de Pereira, Itard y Séguin, pero sin ser empirista.

—Sigamos con Rousseau —propone Matías, preocupado por no perder el hilo.

—Sí, me he ido del tema, perdona. *Para Rousseau el que quiere ser feliz no debe aspirar al saber. En cuanto crecen sus conocimientos, crecen sus necesidades y, por lo tanto, sus deseos frustrados. Es decir, la meta es la ignorancia.* Por eso Rousseau afirma que odia los libros. Desprecia y anima a despreciar todo lo que es abstracto. Él es el padre de la corriente antiintelectual.

Matías relaciona la explicación de su maestra con el comentario de desprecio que hizo José sobre la excelencia, que tilda de «patraña elitista». Retoma el hilo.

—Y por eso Rousseau menciona que hay más sabiduría en todo un pueblo de hurones que en toda la Academia de Ciencias.

—¡Sí! ¿Entonces lo has leído? —Casilda se extraña de que Matías no se lo hubiera dicho antes.

—No, es José el que me ha leído esa parte —aclara Matías mientras coge *Emilio* para ojearlo.

—Es cierto que hay una sabiduría popular y un gran sentido común en los ámbitos menos intelectuales. Pero cuando entiendes la filosofía que hay detrás de esa afirmación, te das cuenta de que Rousseau no solo se refiere a la sabiduría popular y al sentido común, sino que hace apología a la ignorancia. En realidad, no tiene sentido oponer la ciencia con la sabiduría popular y el sentido común, enfrentar la experiencia vivida con la teoría. Matías relaciona la afirmación de Rousseau con la explicación de Casilda sobre la compatibilidad entre la práctica y la teoría.

—Es que Rousseau oponía los sentimientos y las sensaciones con la razón, ¿verdad?

—Exactamente —zanja Casilda—. Esta oposición es incorrecta porque el pueblo de los hurones, además de tener una buena dosis de intuición y de sentido común, tenía conocimientos muy valiosos. Si no hubiese sido por su conocimiento de los remedios naturales, Jacques Cartier y toda su tripulación francesa se habrían muerto de escorbuto al llegar a Quebec en 1549.

—¿Qué remedios naturales eran estos? —pregunta Matías.

—Muchos de los marinos que fueron a América en el siglo XVI padecían escorbuto porque se pasaban meses en los barcos sin fruta o verdura. Los hurones habían descubierto que, al hervir cedro blanco para hacer una bebida, podían curar esa enfermedad. Compartieron ese conocimiento valioso con los franceses y curaron a muchos de ellos. Los pueblos hurones no solo vivían en el mundo de las sensaciones, ¡claro que usaban la razón! Quizás no sabían que el cedro blanco contiene vitamina C, pero sabían que contenía algo que curaba esa enfermedad, porque lo probaron y llegaron a esa conclusión con su inteligencia. Al fin y al cabo, eso también es mentalidad científica, con los medios de la época. La mentalidad científica no solo se encuentra en un laboratorio con probetas.

Casilda hace una pausa. Se levanta y mira por la ventana a lo lejos. Mientras tanto, Matías pasa las páginas del libro con el índice derecho y se fija en algo que le llama la atención.

—¿Quién es Sofía? —pregunta.

—Sofía es la futura esposa de Emilio.

—¿En serio?

—Sí, sí. Emilio y Sofía se educan por separado, porque según Rousseau, la mujer sabe menos que el hombre. Sofía está educada para ser la mujer de

Emilio, por cierto.

Matías lee en diagonal y exclama:

—Aquí escribe: «El arte de pensar no es extraño en las mujeres, pero no deben hacer otra cosa que quedarse en la superficie del raciocinio». ¡Qué fuerte! Y aquí afirma: «A las niñas no les gusta aprender a leer y escribir y, sin embargo, siempre están dispuestas a aprender a coser». Hay ideas que envejecen mal —comenta Matías con ironía.

—Bueno, lo que sorprende sobre todo es que lo diga el ideólogo del igualitarismo.

Suena el teléfono de Matías, que lo apaga con una disculpa.

—Es José. Ya le llamaré después.

—No, no, llámale por favor. Voy a la cocina a hacer unas cosas mientras tanto. Luego podemos seguir charlando en la mesa de la cocina si quieres. Hay luz y es más agradable.

17

EN LA CALLE PLÂTRIÈRE

La cultura de la militancia en el aula
Cuando el fin de la educación es moldear al ciudadano

Matías se sienta en la mesa de la cocina. Le encanta conversar en un ambiente tan informal, ya no tiene la sensación que está como de visita con Casilda.

—Sobre la cuestión de la libertad en Rousseau, me gustaría comprenderlo mejor —solicita Matías—. Se dice que Rousseau deja hacer todo lo que quiere a Emilio. ¿No es así?

—La cuestión de la libertad en Emilio solo se entiende a la luz del proyecto político para el que Rousseau quiere formar a los ciudadanos. A los futuros *Emilios* de su sistema político. De hecho, Rousseau se considera como un precursor de las doctrinas totalitarias. En *El contrato social*, Rousseau expone que «cualquiera que se niegue a obedecer a la voluntad general, será obligado a ello por todo el cuerpo social: lo que no significa otra cosa que se lo forzará a ser libre». Fíjate: «Se le forzará a ser libre». Como te comentaba antes, la doctrina de Rousseau ha inspirado a más de un dictador. Es curioso eso, ¿no? Que algo como el Romanticismo, que es tan abierto, que podríamos incluso llamar el reino del indeterminismo, del azar y de la exaltación del sentimiento subjetivo, lleve a algo tan cerrado y tan rígido como el totalitarismo.

—¿Y por qué pasa eso? —pregunta Matías rascándose la cabeza.

—Siempre es necesario, tanto en política como en educación, un equilibrio entre el caos y el orden. El caos es la creatividad, la ambigüedad, la libertad, el indeterminismo, la inspiración, el deseo, el cambio, el azar, la rebelión contra el *statu quo*... siempre es sano que haya una cierta dosis de caos. Y el orden es límites, normas, claridad, certezas, reglas, pautas,

organización, previsión, estructuras, control, estabilidad... Es sano, también, una cierta dosis de orden. Es clave el equilibrio.

Matías recuerda la importancia del equilibrio entre instrucción directa y descubrimiento puro. La instrucción directa es la transmisión organizada y ordenada de unos conocimientos estables; el descubrimiento es creatividad, ambigüedad, libertad... Matías entiende la aplicación educativa de ese equilibrio y comprende la importancia de combinar ambos métodos. Intuye cómo los cambios sucesivos de gobiernos pueden acabar a bandazos en un sentido, y luego en otro, sin encontrar jamás el punto del término medio.

Casilda prosigue su explicación:

—El Romanticismo es rebelión en reacción al racionalismo que no admite la variable de la libertad porque esta no encaja en la ecuación algebraica de Descartes. Y como el caos absoluto despierta la nostalgia para el orden absoluto, pues es un terreno fértil para los totalitarismos. Rousseau abre la puerta a ello cuando señala: «se le forzará a ser libre».

—Si solo se nos permite ejercer la libertad que se nos prescribe, entonces no somos libres —destaca Matías en un tono de perplejidad.

—Para Rousseau, el ciudadano es libre, pero solo lo es para tomar las decisiones que el Estado le dice que ha de tomar. Esa frase resume el proyecto político de Rousseau, y ayuda a entender su propuesta educativa.

—¿Cómo?

—Si la educación debe reducirse a la mera percepción sensorial o a las impresiones que recibimos pasivamente a través de los sentidos, y si la formación de las ideas es un proceso en lo fundamental sensorial o mecánico, entonces el educador puede controlar a la perfección el proceso educativo mediante el control que ejerce sobre el entorno.

—Y si además se mantiene a los alumnos ignorantes, alejados del pensamiento... —añade Matías.

—Sí. Recuerda que, para Rousseau, la educación es una herramienta para implementar un sistema político concreto, por lo que es lógico que se acabe...

—... politizando el aula —completa Matías la frase de su maestra.

—Sí. En todos los regímenes autoritarios o totalitarios, las aulas han sido un lugar de militancia social y política, el campo de batalla para el poder. A veces, esa batalla es más sutil, otras veces menos. Para que veas, te cuento una anécdota.

—Sí, por favor —solicita Matías, que desea escuchar por fin una aplicación práctica de lo que Casilda le explica.

—En 1793, Maximilien Robespierre, el dictador francés que fue uno de los líderes de la Revolución francesa, propuso un plan de educación ideado por un tal Louis-Michel le Peletier. Ambos eran admiradores de Rousseau y querían un sistema educativo que estuviese al servicio de la República. Según ese plan, todos los padres debían entregar a sus hijos de entre cinco y doce años al Estado.

—¿Debían ir al colegio público?

—No exactamente —contesta Casilda—. Deben, desde los cinco años, abandonar su hogar y vivir en un internado del Estado. Todos deben vestir con el mismo uniforme, comer lo mismo y recibir la misma educación e instrucción.

—El igualitarismo de Rousseau.

—Sí. Le Peletier afirma que los niños son un accidente y un peso para los padres y que la educación estatal debe proporcionarles el alivio necesario para permitirles tener y entregar más hijos a la República.

Matías medita sobre la idea de la escolarización temprana como una solución a la conciliación. Se imagina lo que pasaría si los parvularios se dedicaran a la militancia política desde que los niños tuviesen pocos meses y siente vértigo.

—¿Y si los padres no querían llevar a sus hijos al internado del Estado de Le Peletier con cinco años? ¿Qué pasaba?

—Según esa propuesta —responde Casilda—, pierden sus derechos como ciudadanos y deben pagar el doble de impuestos. En cambio, el plan prevé el pago de un importe elevado a cada madre que entrega a su hijo de cinco años, siempre y cuando hace la prueba de haber cumplido con su deber de lactancia.

—¿De qué? —pregunta Matías incrédulo.

—Sí, sí, el plan prevé una instrucción de cómo las madres han de llevar a cabo el embarazo, la nutrición, la lactancia, etc. La madre ha de presentar un certificado al Estado que confirma que cumple con sus obligaciones. Todo está regulado por el Estado, incluso el embarazo de las mujeres. Para Rousseau, los niños son del Estado, no te olvides. Le Peletier menciona... espera, lo busco.

Casilda estira el brazo izquierdo y saca un libro verde oscuro de la estantería. Busca y lee...

En la institución pública, la totalidad del niño nos pertenece... la materia nunca puede salir del molde; ningún agente exterior puede reformar la modificación que se le da al molde. Prescriben, la ejecución será segura; imaginad un método adecuado, al instante será obedecido...

... Robespierre, como Rousseau, busca un sistema educativo que permita moldear al ciudadano para el sistema político que quiere instaurar, para la Revolución.

—¿Pero eso pasa también después de la Revolución francesa?

—Por supuesto, Matías. Piensa en todos los regímenes totalitarios. Cuando Montessori se negó a que Mussolini instrumentalizara sus escuelas, las cerró todas y ella tuvo que exiliarse a Barcelona. Eso ha ocurrido a lo largo de la historia en todos los regímenes de este tipo. Cuando el totalitarismo asciende al poder, las escuelas pasan de ser escuelas públicas a ser escuelas estatales, al servicio de un proyecto político concreto, sin que nadie se dé cuenta de la diferencia.

—Pues yo nunca había captado esa diferencia tan sutil entre escuelas públicas y estatales.

—Por eso existe hoy esa idea errónea de que la pluralidad educativa se contrapone a la escuela pública. La pluralidad educativa no es monopolio exclusivo de las escuelas privadas, es algo que debería ofrecerse también y, sobre todo, en la red de escuelas públicas.

—¿La idea de las escuelas estatales viene de Rousseau? —pregunta Matías.

—Sí. Rousseau sostiene que «la razón del hombre no puede ser el único árbitro de sus deberes» y la educación de los niños no debe «abandonarse a los prejuicios de sus padres». Fundamenta sus principios en la idea de que el Estado permanece, pero la familia se disuelve por la muerte de los padres. Por lo tanto, el Estado descrito por Rousseau no quiere contentarse en tener un papel de subsidiaridad, sino que quiere actuar como primer y principal educador para «empapar al niño de las leyes del Estado y de los principios de la voluntad general». La cuestión es que, para educar, hay que conocer bien a los niños. Pero para Rousseau, la intuición y la sensibilidad parental son elementos pasajeros y arbitrarios puesto que los padres se mueren y el Estado subsiste.

—Pues con la cantidad de cambios políticos y de leyes educativas —razona Matías—, la intervención del Gobierno en la educación es menos estable que el ambiente escolar y familiar de los niños. A veces lo pienso, menos mal que estamos nosotros los maestros y que están las familias para dar estabilidad a tantos cambios en las leyes educativas.

—Has de entender que no hay cambios de Gobierno previstos en el modelo político de Rousseau. La voluntad general deriva en el totalitarismo.

Matías reflexiona y pregunta:

—¿Qué diría usted a los que afirman que los hijos no son de los padres?

—Los hijos no son propiedad de los padres, eso es obvio. Disfrazar un debate sobre la educación pública en uno sobre el derecho a vender o no los propios hijos como esclavos, es una trampa sofista. Si seguimos la misma lógica, los hijos tampoco son del Estado. Lo que está en juego últimamente, la verdadera pregunta, es: ¿quién asume el rol de primer educador y quién asume el rol subsidiario? La subsidiaridad del Estado, en la educación y también en muchos otros ámbitos, es clave.

—¿Por qué?, ¿qué es la subsidiaridad?

—Es un principio de defensa de la libertad frente al totalitarismo. Recuerda, todas las ideas educativas de Rousseau tienen una justificación política. La educación del niño está al servicio de un régimen político definido de antemano, por eso el tutor debe llevar a cabo un control sobre su educación. El margen de libertad del niño es el molde...

—¿Entonces podríamos decir que es conductismo? ¿Dónde encaja Rousseau en los dos polos extremos explicados por Herbart? ¿Su pedagogía es mecanicista o naturalista? ¿No dice que el niño lleva en sí la semilla de lo que necesita? No me aclaro.

—Rousseau es uno de los autores que tiene más contradicciones en sus obras. Defiende a la vez el conductismo y el naturalismo, aunque esos conceptos son contradictorios. Rousseau es un hombre de paradojas y contradicciones. A veces, incluso, se refuta a sí mismo.

—¿Me puede explicar eso? —precisa Matías.

—Sí. Por un lado, como padre del Romanticismo, encontramos en sus escritos la libertad entendida como indeterminismo, como la generación de un abanico infinito de alternativas con las que no deberíamos comprometernos. Rousseau defiende que los niños no deberían tener

hábitos. Para él, el hábito es una traba, porque ata al ser humano a una repetición y le crea necesidades; la repetición es una esclavitud porque condiciona el ejercicio de la libertad entendida como indeterminismo. En *Emilio*, Rousseau recomienda que los niños no tengan hábito, por ejemplo, de comer y de dormir según un horario fijo. Dice que «el único hábito que se puede permitir que adquiera el niño es el de no contraer ninguno». Por otro lado, existe un conductismo sensorial en Rousseau.

—¿Conductismo?

—Sí, aunque su conductismo esté disfrazado bajo la etiqueta de la libertad, esa libertad es una ilusión, una construcción ficticia. Emilio siempre es manipulado por su maestro y no toma decisiones libres. Algunos autores hablan incluso de hilos invisibles que mueven al alumno como una marioneta. Mientras que su tutor manipula sus decisiones desde fuera a través del entorno, el alumno piensa que es libre.

—Pero ¿Rousseau no dice que hay que dejar hacer todo al niño? —insiste Matías.

—No exactamente. Le engaña en pensar que puede hacerlo. Hay una frase clara que delata a Rousseau, cuando da consejos al tutor de Emilio. Espera, la he marcado porque es clave. Fíjate, aquí dice:

No hay subyugación tan perfecta como la que conserva la apariencia de libertad; cautiva la voluntad misma. El pobre niño que no sabe nada, que no puede hacer nada, que no conoce nada, ¿no está del todo a merced suya? ¿No es cierto que usted puede disponer del ambiente que le rodea? ¿No es cierto que puede influirle como le place? ¿No eres el maestro en afectarlo como quieras? Su ocupación, su juego, sus placeres, sus penas, ¿no están todas estas cosas en sus manos sin que él lo sepa? Indudablemente, él ha de hacer solo lo que quiera, pero habrá de querer hacer solamente lo que usted quiera que haga: no debe dar un paso que usted no haya previsto; no debe abrir su boca sin que usted sepa lo que va a decir.

—Suenan al plan de educación nacional de Le Peletier.

—Porque Le Peletier se inspira en Rousseau, vuelvo a leerte lo que decía Le Peletier:

En la institución pública, la totalidad del niño nos pertenece... la materia nunca puede salir del molde; ningún agente exterior puede reformar la modificación que se le da al molde. Prescriben, la ejecución será segura; imaginad un método adecuado, al instante será obedecido...

—Rousseau disuade del pensamiento abstracto, pero luego recomienda al tutor que piense para maniobrar y manipular a su alumno —plantea Matías con un tono de crítica.

—Porque hay muchas contradicciones internas en Rousseau. En algunos momentos asegura: «Mi norma de entregarme al sentimiento más que a la razón queda confirmada por la razón misma». Recuerda que Rousseau tiene un fondo de totalitarismo. Somete al niño a la voluntad general a través de la educación.

—¡Suenan a Watson! «Dadme una decena de niños y haré de ellos lo que quiero, prescindiendo de sus talentos y de sus deseos...».

—Watson es muchos años posterior a Rousseau. Pero siempre que dejamos la libertad fuera de la ecuación en la educación, acabamos con algo parecido al conductismo.

—¿Dejar la libertad fuera de la ecuación educativa? —pregunta Matías.

—Sí. La libertad no encaja bien en la ecuación cartesiana del racionalismo. Y tampoco encaja bien en la ecuación mecanicista de la lógica «estímulo = respuesta».

—¿Y en el caso de Rousseau?

—Los *Emilios* de su mundo son entes que se limitan a recibir las huellas sensoriales que configuran el ambiente puesto por los que los preparan para ser ciudadanos buenos y obedientes.

—Ciudadanos que votan por el «partido correcto» —se atreve a decir Matías, que se rasca la cabeza y pregunta—: ¿Pero no dice Rousseau que el niño se ha de entregar a su espontaneidad?

—Sí, pero la espontaneidad a la que se refiere Rousseau no es racional. Es una espontaneidad sensorial. Como la de los animales. Por lo tanto, podríamos hablar tanto de naturalismo como de conductismo sensorial.

—Uff, es un personaje complejo.

—Sí, pero es clave saber quién es y cuál es su propuesta. Porque es un personaje que ha tenido mucho impacto en la educación, hasta hoy. Si solo has de quedarte con una idea de él, recuerda que se le considera el padre del Romanticismo pedagógico.

—El Romanticismo pedagógico. Es una corriente educativa en la que encontramos a... Pestalozzi, ¿no?

—Sí, en efecto, dos de los pedagogos de esa corriente son Pestalozzi y Froebel. Johann Pestalozzi nació en 1746. Era un clérigo protestante suizo. Es conocido por haber aplicado las ideas de la Ilustración a la pedagogía en Europa.

—Nació treinta y cuatro años después de Rousseau —calcula Matías.

—Sí, en su tiempo aún se percibía un aire de rebelión hacia la rigidez del racionalismo, que despreciaba la dimensión sensorial en el aprendizaje. Pestalozzi se inspira en Rousseau, a quien admira, hasta el punto de llamar a su único hijo Jean-Jacques.

—Vaya —exclama Matías.

—Pestalozzi considera a Rousseau como el «centro de acción del antiguo y del nuevo mundo en materia de educación». Pero quiere ir más allá de Rousseau, y quiere hacer posible lo que Rousseau consideraba una utopía: formar a la vez al hombre y al ciudadano. Para ello, crea una escuela industrial, Neuhof, por la cual intenta reconciliar en sus alumnos la libertad autónoma con el compromiso con el mundo social gracias al trabajo que permite la realización de uno mismo. Neuhof tiene que cerrar por cuestiones económicas y Pestalozzi vive en la pobreza, y dedica gran parte de su vida a educar a los pobres. En 1804, funda dos institutos en Yverdon, en los que trabaja veinte años con niños de entre siete y dieciséis años. Funda también una escuela de sordomudos.

—¿En qué corriente filosófica se encuentra Pestalozzi?

—Pestalozzi estuvo influido por el empirismo de Locke a través de Rousseau, pero también por el idealismo. Incluso Pestalozzi tuvo en 1794 un encuentro con Fichte, que marcó su forma de pensar. Fichte veía en Pestalozzi una oportunidad para trasladar las ideas del idealismo a la pedagogía. Existen varias cartas escritas por Pestalozzi, en las que reconoce de manera explícita que sus fundamentos se basan en las ideas de Fichte. En definitiva, para Pestalozzi, la educación del niño es «una obra de sí mismo». Ese proyecto de autonomía está inspirado en el naturalismo de Rousseau...

—... es la idea de la semilla —insinúa Matías.

—Sí, esa idea está también inspirada en el idealismo, que entiende la realidad como un producto de la subjetividad.

—¿Y Froebel?

—Friedrich Froebel nació en 1782, es treinta y seis años más joven que Pestalozzi. Después de haber trabajado como técnico forestal y agricultor, empieza a dar clases con veintitrés años y descubre su vocación por la educación. Trabaja con Pestalozzi, y este influye en él. Se conoce a Froebel como el inventor de la educación infantil. Acuña el término *Kindergarten*. ¿Te suena?

—Quiere decir «jardín de niños», ¿no? —precisa Matías.

—Sí, es una metáfora utilizada por Froebel para el naturalismo. Su naturalismo está inspirado en Pestalozzi y Rousseau. Según Froebel, los niños tienen una bondad natural y, como las flores, tienen desde el inicio de su vida todo lo que necesitan en sí mismos para poder desarrollarse naturalmente a través de la actividad espontánea. Señala que la educación «debe limitarse a proteger y a vigilar, sin propósito previo ni sistema preconcebido».

—Es naturalista. Cree que la semilla de la educación se encuentra en el niño.

—Sí. Bueno... Es suficiente por hoy —manifiesta Casilda con solemnidad—. Ya hemos acabado nuestro pequeño vuelo por el mundo de las ideas. Ahora podemos aterrizar a las aulas con el bagaje que nos va a permitir entender mejor los métodos.

—Por fin. ¿Cuándo le va bien volvernos a ver para seguir hablando?

—El jueves que viene por la tarde si quieres. De todos modos, ahora estarás pendiente de José, necesitará tu ayuda, ¿no?

—Sí. Me gustaría que venga aquí a escuchar sus explicaciones.

—Me encantaría ver a José. Pero se ha perdido nuestros tres viajes por el mundo de las ideas. Si no parte de las fuentes filosóficas, luego es difícil comprender lo que hay detrás de los métodos. Estoy encantada de que le invites, pero antes tendrás que explicarle la parte filosófica, si no estará un poco perdido.

—Uff, no sé si podré —se justifica Matías—. No es fácil convencerle. Además, si le hablo de filosofía, se pondrá muy nervioso. José no cree en la relevancia de la filosofía en la educación. No le interesa ese tema, no sabe nada de filosofía.

—Vaya. Es difícil que le interese un tema si lo desconoce.

—Ya.

—Siento decirte eso, Matías. No sé cuántas veces más nos veremos para hablar de todas esas cuestiones, las que tú quieras, pero quiero que sepas que después de haber hablado conmigo durante un par de semanas, pues es posible que luego vuelvas al mundo educativo sintiéndote muy solo.

—¿Por qué?

—Bueno, quizás no, espero que no —dice Casilda arrepentida. Olvida lo que te he dicho. Ahora mismo voy a la cocina a buscarte unas galletas de jengibre para que se las lleves a José.

EN LA SALA DE PROFESORES

—Son unos retrógrados —comenta José Miguel a Pablo.

Se oye el ruido de la moneda caer en la máquina dispensadora de café, y a continuación, del cortado. José Miguel, el profesor de Matemáticas de la ESO, se agacha para coger el vaso lleno.

Matías, que se encuentra también en la sala de profesores, intenta concentrarse. Observa a ambos y se pregunta cuántos años tendrán. A José Miguel, le echa unos sesenta años; a Pablo, unos treinta. Pablo le suena, lo ha visto en el edificio de primaria alguna vez. Mira el reloj y calcula que le queda media hora para corregir treinta exámenes. Luego ha de irse corriendo a casa de Casilda. Pero los dos profesores no paran de hablar y Matías no es capaz de prestar atención a los trabajos de sus alumnos.

—Claro, no podemos prohibir el móvil en las aulas, los alumnos se aburren —responde Pablo—. ¿No lo entienden? El móvil, las redes, el mundo *online*, todo eso es como la sangre que corre por sus venas. Lo necesitan. Los niños de hoy no son como los de antes. Son nativos digitales. Necesitan una clase activa con nuevos métodos como la *Flipped Classroom*, las inteligencias múltiples, las tabletas, el móvil, etc. El aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos... Todos esos métodos nuevos están pensados para hacer que la educación sea activa, no pasiva.

—Así es —le refrenda José Miguel—, si no utilizamos métodos que ellos usan, ellos no se van a adaptar a nosotros. Todos los conocimientos se encuentran en Google en un clic. El mundo de mañana será distinto del de hoy, lo que les enseñamos hoy puede no servirles mañana. Apostamos por darles las herramientas que mejorarán sus competencias y su espíritu crítico, en vez de obsesionarnos con la transmisión de conocimientos inútiles y caducos. Es imposible pretender memorizar todo, ¡está todo en Internet! El otro día se lo intenté explicar a Amancio, han de aprender a

aprender y aprender haciendo. Deben construir su aprendizaje, es fundamental.

Mientras acaba sus frases, Amancio llega, intuye el final de la conversación y dice, con aire de superioridad: «Venga otra vez con las tonterías de aprender a aprender y aprender haciendo. Ya sé que no os gusta lo de la letra con sangre entra, pero es así, la letra solo entra con esfuerzo, orden y disciplina impuesta por el maestro que tiene autoridad. Punto final».

José Miguel levanta las cejas con indignación y hace un gesto de desprecio como si estuviese tirando una toalla con la mano.

—Amancio —le contesta Pablo con un tono conciliador—, ya lo hemos hablado muchas veces, el que manda es el niño, es el protagonista de la educación, no el maestro. No se puede ser tan autoritario. Un poco de humildad, por favor.

—Si la humildad consiste en no intervenir —sugiere Amancio—, ¿qué haces dando clases? Jubílate tú con treinta años. Y seguimos los que creemos en la educación. Eso de que el niño es protagonista, no estoy de acuerdo en absoluto. ¡Es una tontería!

Matías se siente tentado de intervenir, pero no se identifica con ninguna de las dos posturas. Mira de nuevo su reloj, comprueba que no podrá acabar con las correcciones hoy y empieza a toser, para que sus compañeros se percaten de su presencia y bajen la tensión y el tono del debate.

José Miguel capta el mensaje y susurra con un tono de compromiso:

—Los niños necesitan pedagogías activas. Ponte en su lugar, Amancio, ¿te gustaría estar escuchando pasivamente clases todo el día? Hemos de crear un ambiente en el que estén a gusto y no se aburran. Tienen que descubrir las cosas por sí solos. Así se motivan.

—Eso, si no, se cansan mucho —añade Pablo, que se siente reforzado por su colega—. Son muchísimas horas en clase escuchando pasivamente. Yo no podría, es una tortura. ¿Cómo podemos pretender que presten interés tanto tiempo sin parar? El sistema educativo, tal como está pensado, es una tortura para el alumno.

—La educación no puede reducirse a aprender como loros que memorizan de forma mecánica cosas tan inútiles como la lista de los reyes godos —corroborra José Miguel.

—Intenta aprender algo sin hacer uso de la memoria, a ver cómo se te da —zanja Amancio—. Bueno, vosotros mismos. ¡A quitar las pizarras y los bancos! ¡A llenar el suelo de cojines! ¡A dejar de enseñar! ¡Dadles dispositivos para que se diviertan! Métodos que rebajan las exigencias y destierran el esfuerzo. Muy bien, así ahorramos toda la plantilla del profesorado, vuestros sueldos incluidos. Menudo ahorro.

José Miguel sopla de indignación. Amancio le mira y responde al suspiro de su colega:

—Eres un acomplejado y lo sabes. En mi tiempo, cuando la jerarquía era fuente de conocimiento, era todo mucho más fácil —describe con nostalgia—. Se inculcaba la cultura del esfuerzo y el respeto por la autoridad. Se enseñaba y se aprendía por sentido del deber. Ahora, ya no se puede educar. Tengo clase, he de irme.

Amancio sale al pasillo sin despedirse.

—Quizás me he pasado —afirma José Miguel a Pablo.

—Es posible que nos hemos pasado, sí. Pero es que Amancio aún vive en el pasado, dice «en mi tiempo», «en mi tiempo», no es capaz de aterrizar en el presente. Y no soporta la Educación Nueva.

—Y nosotros no soportamos la educación tradicional.

Matías recoge sus hojas de examen no corregidas, las coloca en su maletín, se despide y, al salir de la sala de profesores, lee el cartel de una conferencia dirigida a padres: «Recuperando la ilusión de educar». Sale al pasillo y ve otro cartel, dirigido a los alumnos: «¡Atrévete a ser feliz!». Ambos titulares le chirrían, pero no sabe por qué.

**PRIMERA ESCALA EN EUROPA,
HACE 150 AÑOS**

La Educación Nueva: sus orígenes y su desarrollo
Los centros de interés de Decroly

Al abrir la puerta, Casilda ve que Matías llega sin la ilusión que le caracteriza.

—Te veo un poco preocupado, Matías, ¿qué te pasa?

—Bueno —cuenta Matías al entrar y acomodarse en el sillón de terciopelo azul—, hoy he escuchado una trifulca en la sala de profesores, están todo el día peleándose por cuestiones pedagógicas, es terrible. Ojalá no lo hubiese oído, ha sido muy desagradable.

—Vaya, sí que lo siento. Es cierto que el tema educativo levanta muchas pasiones.

—No hay manera de ponerse de acuerdo, parece que estén a mil kilómetros de distancia, en dos mundos completamente distintos. Por un lado, está la Educación Nueva y, por otro, la educación tradicional.

Casilda se levanta y camina alrededor del sofá, con cierta calma. Matías, que se va acostumbrando a no tener que rellenar los momentos de silencio con palabras, se queda quieto a la espera de la respuesta de Casilda.

—Matías, ¿qué es para ti la educación tradicional?

—Es la educación vieja, la de antes, la que viene antes de la Educación Nueva.

Matías observa el rostro sereno de su interlocutora y empieza a dudar.

—Etimológicamente —define Casilda—, tradicional se refiere a lo que una generación pasa a la otra, a lo que siempre se ha hecho, a lo estable. Y como ha habido muchas corrientes educativas distintas a lo largo de la

historia de la educación, es un término que puede prestar a confusión, porque no se define objetivamente, de por sí.

—No entiendo —se sincera Matías.

—¿Cuántos años tiene la educación Montessori?

—Más de cien años, creo.

—Eso. Por lo tanto, podríamos decir que la educación Montessori es tradicional, porque a lo largo de los cien últimos años no ha cambiado demasiado. ¿Cuántos años tiene la educación Decroly?

—Lo mismo, creo —responde Matías.

—Eso, y así podríamos seguir con una larga lista de pedagogías que llevan décadas: la de Ferrière, de Claparède, de Dewey, de Piaget... Esos pedagogos nacieron en el siglo XIX, sus pedagogías nacieron al inicio del siglo XX, hace más de cien años. Sin embargo, les ubicamos en la corriente de la Educación Nueva porque son pedagogías que hicieron frente común, desde hace más de cien años, a lo que ellos llamaban entonces la educación antigua.

—¿Qué es la educación antigua? —pregunta Matías.

—No todos los pedagogos de la Educación Nueva la definían de la misma manera.

Matías se da cuenta de que hay un mundo de matices en lo que él dividía, sin más, en dos clanes. Decidido a ir al fondo del asunto, plantea:

—¿La Educación Nueva no es de ahora, entonces?

—No, es todo menos nuevo —asegura Casilda sonriendo—. Hay la Educación Nueva de inicios del siglo XX y la de ahora, del siglo XXI.

—¿Y cuáles son las diferencias entre la Educación Nueva de hace cien años y la de ahora?

—Son muchas preguntas las que me haces, y son todas muy relevantes. Entiendo que quieras entenderlo todo de golpe, pero como siempre, si queremos tener una visión de conjunto, nos conviene empezar por el inicio. Así que haremos otro viaje, una pequeña escala esta vez...

—¿Dónde?

—En algunas escuelas del final del siglo XIX. En Alemania, Francia e Inglaterra. En la época, había escuelas denominadas Escuelas Nuevas.

—¿Había Escuelas Nuevas en el siglo XIX? Qué fuerte.

—Sí, las de ahora no son tan nuevas —contesta Casilda con su sonrisa habitual—. Las Escuelas Nuevas del siglo XIX son las que impulsaron el

movimiento de la Educación Nueva. Muy poca gente conoce toda esa historia. Y es importante conocerla, porque el pasado permite entender el presente y enfocar mejor el futuro. Eran escuelas inspiradas en el ideario de igualdad de Rousseau. Déjame explicártelo de forma más ordenada.

—De acuerdo —dice Matías, a la expectativa.

Casilda mira hacia arriba con la cabeza inclinada hacia la izquierda y reflexiona antes de arrancar la explicación.

—Muy al final del siglo XIX, hay varias iniciativas de Escuelas Nuevas en Alemania, Francia e Inglaterra. En el año 1900, un joven suizo de veintiún años llamado Adolphe Ferrière visita la Escuela Nueva Des Roches, en la que estaban su primo y su hermano, y entonces conoce al director de la escuela, Edmond Demolins. Demolins ve que Ferrière tiene mucho interés en las Escuelas Nuevas y le sugiere fundar una asociación que aglutinara a todas ellas bajo el mismo paraguas. Hasta entonces, estas escuelas iban por libre, lo único que tenían en común era su inspiración en los principios de Rousseau. Ferrière se emociona con la idea y funda, el mismo año, el Bureau Internacional de la Educación Nueva en Suiza. Ferrière se convierte pronto en un entendido de las Escuelas Nuevas, que visita con frecuencia y describe en una serie de artículos como «los laboratorios de la escuela del mañana». En esas escuelas se les resta importancia a las materias consideradas «tradicionales», como por ejemplo la Geometría, la Gramática y las Matemáticas, para sustituirlas por el juego, la vida al aire libre, los trabajos manuales, la gimnasia o el dibujo.

—¿Eran escuelas estatales, como sugería Rousseau?

—No, la gran mayoría de las Escuelas Nuevas de la época no son públicas; son escuelas privadas elitistas.

—¿Y eso? ¿No va eso en contra del ideal de universalidad y de igualdad de Rousseau?

—Es que esas escuelas no están pensadas para formar a los ciudadanos... están destinadas a la formación de la élite del sistema político propuesto por Rousseau. En cualquier caso —continúa Casilda—, esas escuelas basan sus principios en las ideas pedagógicas y políticas de Rousseau, que Ferrière llama el «genial teórico» de la educación moderna. Ferrière está involucrado en otras dos iniciativas importantísimas en relación con la difusión de la Educación Nueva. La primera es el Instituto Jean-Jacques Rousseau, y la segunda es la Liga Internacional de la Educación Nueva.

—¿Dónde fue eso?

—La primera en Suiza, la segunda en Francia. Pero en realidad, ambas iniciativas tenían vocación internacional. Ahora te explico la primera iniciativa.

—Vale.

—En 1912, Ferrière se junta con otros dos pedagogos, Édouard Claparède, médico y profesor de la Universidad de Ginebra, y Pierre Bovet, también profesor universitario, para fundar el Instituto Jean-Jacques Rousseau, en Ginebra. Esa asociación tiene como objetivo formar, investigar y difundir las pedagogías nuevas. Como la Educación Nueva era algo que había nacido de la experiencia, sobre la marcha, el objetivo era crear una especie de laboratorio que permitiera validar sus intuiciones, probar las ideas de Rousseau, de alguna forma. Una experiencia como la de Emilio, con niños pequeños.

—¿Qué laboratorio fue este?

—En 1913, el Instituto funda la Maison des Petits, que es la traducción francesa de Casa de los niños. Lo hace para legitimar su enfoque empírico, basado en la experiencia, dándole un aire más científico. Recuerda que, para las Escuelas Nuevas, la pedagogía solo es buena si nace de la experiencia. Los pedagogos de esa corriente tienden a sentir un cierto recelo hacia la teoría, o a pensar que existe una contradicción entre la filosofía y la educación, entre la teoría y la práctica. Recuerda a Rousseau, despreciaba la actividad intelectual y la abstracción. Ferrière llegó a decir que todos los problemas de la educación venían de la filosofía.

—La idea de que la educación nace de la experiencia educativa y que la teoría está desvinculada de la realidad sigue anclada hoy entre los maestros. Lo comentábamos el otro día, pero no sabía que esa idea originaba en Rousseau —constata Matías.

—Sí, nace de la idea que «sentir es pensar». A los maestros les repugna la idea de ser «aplicadores de teorías». Pero no se trata de eso, sino de unir el mundo de la teoría con el de la práctica, con mentalidad científica y apertura hacia la filosofía educativa. La teoría es una abstracción de la práctica, nace de ella.

—¿Y no es la idea de la Maison des Petits?

—Cuando el movimiento de la Educación Nueva habla de ciencia, se refiere sobre todo a la psicología experimental. En la práctica, la ciencia es

una herramienta que le es servil.

—¿Por qué servil?

—Pues porque la utiliza como una herramienta de validación de sus intuiciones filosóficas románticas.

Matías se queda ensimismado y pregunta:

—Pero la traducción de Maison des Petits, Casa de los niños, ¿no es el nombre de las primeras escuelas de Montessori?

—Sí, Montessori llamaba a sus parvularios así, Casa dei Bambini, y no le gustó para nada que copiaran el nombre. De hecho, la Maison des Petits se inspiró en ella, y lo dicen de forma explícita, pero no cuentan con ella para esa iniciativa. Y esa escuela no usaba su método en realidad, sino una mezcla de varias pedagogías. Es una especie de pedagogía ecléctica que toma ideas prestadas de Froebel, Montessori, Dewey... Montessori no se llevaba nada bien con Ferrière, Bovet y Claparède, tenía muchas diferencias con ellos.

—Pero ¿eran diferencias personales o de contenido?

—Las dos cosas. Por un lado, estaba en desacuerdo con que el Instituto Jean-Jacques Rousseau diese formación acerca de su método sin su permiso. Luego el Instituto había publicado una adaptación de su primer libro que no le gustó y pidió que no volviera a editarse.

—¿Por qué? —insiste Matías desconcertado.

—El Instituto había quitado las partes más teóricas del libro, y al final parecía que era un compendio de experiencias sin reflexión, sin hilo, sin propósito. Ten en cuenta que la historia de la Educación Nueva es un movimiento dirigido sobre todo por un grupo de hombres: Piaget, Claparède, Bovet, Ferrière, Decroly, todos académicos o aspirantes a serlo.

—¿Pero no había mujeres también?

—Sí, pero tenían un papel secundario o de tercer nivel en el plano conceptual. Hay que trasladarse al contexto de la época. Para ellos, que una «simple mujer y maestra» como Montessori tenga sus propias revistas, su propia asociación, sus propios congresos y su propio método, que además lleva su nombre, era incómodo. Lo percibían como una arrogancia. Por otro lado, ella no estaba de acuerdo con las premisas de la Educación Nueva. Y hablaba muy mal de Rousseau en sus libros, se refería a *Emilio* como una historieta romántica. No compartía la idea de que la semilla de la educación está en el niño y que la educación degenera al hombre. Era lógico que todo

eso exasperara a sus contemporáneos, porque al criticar tan duramente a Rousseau, se posicionaba ante los discípulos de este en una relación de superioridad. De hecho —sigue Casilda mientras sonríe—, tanto Dewey como Ferrière, Claparède y Bovet le llamaban Señora en vez de Doctora. Es muy significativo.

Matías se queda sorprendido ante la vena feminista de Casilda. Intenta retomar el hilo de la conversación.

—Antes habló de una segunda iniciativa de la Educación Nueva, habló de... la Liga...

—La Liga Internacional de la Educación Nueva, sí.

—¿Quién la fundó? —pregunta Matías intrigado.

—Intervinieron muchos. En su fundación, que tuvo lugar en su primer congreso en Calais en 1931, estaba Ferrière y había muchos pedagogos conocidos de la época, como Decroly, por ejemplo.

—Ovide Decroly.

—Sí, Ovide Decroly, es belga, médico y nacido en 1871, un año después de Montessori. Se inspira en Pestalozzi y en Froebel y funda en 1901 una escuela llamada L'Ermitage, en Bruselas, cuyo lema es «Escuela por la vida y para la vida».

—¿Qué método le debemos? —pregunta Matías.

—El de los «centros de interés».

—Ah, sí, Ana me habló de eso. Lo usan en la etapa infantil en su escuela, creo.

—Sí, lo utilizan en muchísimos centros de educación infantil.

—¿Qué sostiene Decroly?

—Muchas cosas. Para resumir un poco, expone que el interés surge de las necesidades básicas o primitivas del niño, como, por ejemplo, la nutrición, el refugio de la intemperie, la defensa de los peligros y la acción.

—El estado primitivo, de naturaleza, del que habla Rousseau —señala Matías.

Casilda se pone a pensar, se sube las gafas y acaricia suavemente su barbilla.

—La propuesta de Decroly está inspirada en Rousseau. Para Decroly, el niño es el que decide lo que le interesa, y la enseñanza debe adaptarse a sus intereses. Según él, la energía dirigida a suprimir, o satisfacer la necesidad

básica, se transforma en interés. Para Decroly, el interés consciente es deseo.

—¿Deseamos cuando somos conscientes de que obedecemos a los instintos que nos hacen satisfacer nuestras necesidades básicas? ¡Pero eso no es voluntad! —exclama Matías—. No hay libre albedrío.

—En Decroly se habla más de espontaneidad que de voluntad. Recuerda, es un romántico.

—Los griegos también se refieren al deseo de conocer. ¿Cuál es la diferencia entre lo que los griegos llaman «asombro» y lo que propone Decroly?

—Muy grande. El deseo de conocer es una actitud de apertura ante la realidad, surge en contacto con la realidad. Se trata de una espontaneidad racional. Los pedagogos de la Educación Nueva como Decroly, Dewey, Claparède u otros, en cambio, defienden el interés como una especie de energía que brota del niño de forma espontánea e irracional. Esa postura está alineada con las tesis idealista y romántica. Otro legado de Decroly es su teoría global del aprendizaje.

—¿Qué defiende esa teoría? —pregunta Matías.

—Que el niño aprende globalmente.

—¿Qué quiere decir eso? —insiste.

—Para explicártelo, te cuento el acontecimiento que le puso en la pista de esa idea. Un día, Decroly se encontraba con sus hijos, y uno de ellos se le acercó con un libro de canciones y le enseñó una página concreta del libro. Ese niño no leía aún, ni las letras, ni la música. Pero había reconocido el aspecto global de la página de la canción que quería que cantaran. Decroly llega entonces a la conclusión de que los niños tienen un enfoque global hacia el aprendizaje, captan el todo, se interesan por los temas que están relacionados con sus necesidades básicas, y luego pasan a interesarse por las partes.

—¿Usted está de acuerdo con eso, Casilda?

Casilda medita su respuesta:

—Hay una parte de la teoría global que tiene sentido en la etapa infantil. El niño en esa etapa no hace las distinciones, las clasificaciones científicas y las divisiones de las materias que hacemos nosotros los adultos cuando elaboramos los programas educativos: Mates, Biología, Geografía, etc. El mundo del niño es global, mientras que las diversas materias de estudio

dividen y fraccionan el mundo en partes. Pero de eso a concluir que hay que enseñar a los niños temas generales antes de enseñarles algo particular, no estoy de acuerdo. Y Montessori tampoco estaría de acuerdo con eso.

—¿Por qué? —pregunta Matías.

—Solo hay que fijarse en cómo se comporta un niño de cinco años en el bosque o en la playa para entenderlo. Van directamente a lo particular y analizan las partes. Se agachan y pueden estar tres horas seguidas observando un insecto, o excavando un agujero en la arena viendo cómo se absorbe el agua. Se fijan primero en lo pequeño. Como destacaba Helen Keller, «hay más significado en cada cosa en sí misma, que todas las cosas que puede abarcar la vista». Montessori discrepaba con el enfoque global de Decroly.

—¿Tiene algo que ver la teoría global de Decroly con la idea muy de moda ahora de abolir las asignaturas y fusionar temáticas del currículo en la enseñanza?

—Sí. En general, la Educación Nueva sigue esa tendencia. Decroly no es una excepción y discrepa con la educación de la época, descarta los horarios, los programas, los manuales, los exámenes y las materias que considera «tradicionales». De hecho, consideraba la lectura, la escritura y la aritmética como materias secundarias. Pero es importante distinguir ese fenómeno que brota del antiintelectualismo romántico, de lo que es defender un aprendizaje no abstracto en la etapa infantil. Son dos cosas distintas.

—¿Por qué? —insiste Matías.

—Como hemos comentado antes, los niños aprenden de las experiencias sensoriales en la etapa infantil; aún no tienen consolidado el pensamiento abstracto, por lo que puede ser contraproducente hacer desfilar a los especialistas en asignaturas estancas en esa etapa. Por ejemplo, no pueden aprender la gramática de un idioma, pero aprenderán el inglés si escuchan a su principal cuidador hablando inglés. Eso ocurre en el día a día, no en una clase magistral estructurada.

—En esa etapa «más no es mejor».

—Sí, pero, ojo, cuando hablamos en esos términos, nos referimos a los niños pequeños. Esas ideas difícilmente podrán aplicarse en otras edades. Los niños deben tener retos que se ajustan a sus capacidades. Y a partir de los seis años, empiezan a tener pensamiento abstracto, por lo que no tiene

sentido prescindir de asignaturas como las Matemáticas, la Historia, los idiomas, etc. En esas edades, sí que tiene sentido dividir la jornada escolar en asignaturas. ¿Te acuerdas de lo que te dije el otro día sobre el peligro de aplicar a una etapa lo que es más característico de otra?

—Sí, que es uno de los grandes males de la educación —responde Matías.

—El niño de menos de seis años no tiene consolidado el pensamiento abstracto. Pero el de quince sí. Usar métodos con jóvenes de quince, que son propios de niños de cuatro años. Es, en fin... no tiene demasiado sentido. Eso sería una regresión educativa.

Casilda recapacita un instante e intenta recuperar el hilo de la conversación.

—Nos hemos ido del tema. ¿Dónde estábamos antes de hablar de Decroly?

—Me estaba diciendo que Decroly fue uno de los fundadores de la Liga Internacional de la Educación Nueva. Claparède, Bovet y Ferrière, también.

—Sí, pero en realidad, quienes organizan ese primer congreso de la Liga eran miembros de la teosofía.

—¿La qué?

—La teosofía. Beatriz Ensor, principal instigadora de la Liga, es teósofa. Tanto es así, que el director de la Escuela Nueva des Roches no asiste al congreso, por considerarlo un vehículo de la teosofía.

Casilda percibe que Matías empieza a no estar atento a las explicaciones y le propone tomar un descanso en el jardín antes de continuar.

SEGUNDA ESCALA EN EUROPA, HACE 150 AÑOS

La teosofía, la antroposofía y el método Waldorf

¿Es posible la neutralidad educativa?

El falso dilema de lo antiguo y de lo nuevo

Después de enseñar a Matías a podar un rosal, Casilda corta los gladiolos recién florecidos y los dispone con delicadeza en un vaso de cristal sobre la mesa de su cocina. Mientras lo hace, Matías se fija en unos papeles pegados en la puerta de la nevera, sobre los que se leen unas citas. Lee furtivamente una de ellas, en un *post-it* grande:

Cuando una rama ya no puede más con la primavera que lleva dentro, entre las abundantes hojas brota una flor como expresión maravillosa. ¿No veis en la plenitud de las plantas su admiración por haber florecido? Así ocurre con nosotros cuando brota en nuestros labios la palabra verdadera.

Joan Maragall

Ambos se sientan en la mesa y siguen con la conversación.

—¿Dónde lo dejamos, no recuerdo? —pregunta Casilda.

—Me decía que quienes organizan el primer congreso de la Liga Internacional de la Educación Nueva eran miembros de la teosofía. ¿Qué es la teosofía?

—La teosofía fue fundada por Helena Blavatsky en el 1875. Es un movimiento que une el ocultismo, la parapsicología, el esoterismo, la religión, la educación y la filosofía. La sede central de la Sociedad Teosófica se encuentra en la India. Según la teosofía, el ser humano tiene dos naturalezas, una superior (la mente y el alma), contaminada por la inferior (el cuerpo). Las encarnaciones permiten las purificaciones que le hacen volver a lo divino.

—Pero ¿qué tiene que ver la teosofía con la Educación Nueva? No entiendo.

—Los teósofos ven en la Educación Nueva un instrumento global para preparar la próxima generación de la humanidad ante la llegada de su mesías. La teosofía había perdido en 1913 el apoyo de Rudolf Steiner, por lo tanto, se quedaba sin aplicación educativa de sus principios.

—Rudolf Steiner, ¿no es el fundador del método Waldorf?

—Sí —responde Casilda.

—¿El método Waldorf tiene algo que ver con la Educación Nueva?

—Indirectamente sí. La pedagogía Waldorf incorpora algunas ideas de Pestalozzi, porque Steiner era inicialmente idealista y romántico. Luego Steiner se hace teósofo, y después deja la teosofía para fundar la antroposofía.

—¿Qué es la antroposofía? —se interesa Matías.

—Es una especie de fusión de la teosofía, del idealismo y del cristianismo. Steiner participó en algunas de las actividades organizadas por entidades de la Educación Nueva; lo que compartía con el movimiento era el pensamiento idealista y romántico. Steiner no era pedagogo, su método se basa en lo que vio durante unos trances místicos. Después abrió un colegio para los hijos de los trabajadores de una fábrica en Alemania en 1919 para ponerlo en práctica.

—¿Trances místicos??

—Sí, Steiner era ocultista. Durante sus trances, decía que consultaba «la biblioteca mística universal», de la cual derivan todos los principios de su pedagogía. Según la antroposofía, nos encarnamos gradualmente en distintos elementos del ser. Esa encarnación se hace por fases, por septenios. En la primera fase, de los cero a los siete años, el niño está imbuido en el mundo espiritual, tiene la capacidad de leer directamente de la biblioteca mística universal, por lo que el adulto no debería interferir en la autoeducación del niño con enseñanzas demasiado realistas o prácticas.

—¡Ah! Por eso se fomenta la fantasía y la imaginación en las escuelas infantiles Waldorf.

—Sí —contesta lacónicamente Casilda.

—Pero si dicen que los niños son más sabios que sus educadores, ¿en qué consiste la educación? —pregunta Matías.

—Para la antroposofía, el espíritu que existe antes del nacimiento ya ha experimentado repetidas encarnaciones. Según Steiner, no se puede educar ese «yo» que se manifiesta hasta los tres años.

—¿En qué consiste la educación entonces?

—Para Steiner, la educación tiene por objetivo establecer las condiciones para que el desarrollo del cuerpo permita que la individualidad se realice. En otras palabras, la educación asiste al proceso de encarnación, que ocurre de forma gradual.

—No sabía que esa visión filosófico-espiritual era la que fundamentaba los principios de la educación Waldorf.

—¿Ves que cada método tiene una historia, una filosofía, una forma de entender el ser humano que lo sustenta? La educación neutra no existe, Matías. Es bueno que los colegios expliquen sin ambages cuál es su visión filosófica educativa. Así, los padres tienen todos los elementos para escoger libremente los que mejor se adaptan a su proyecto familiar.

—José dice que la educación ha de ser neutra.

—¿Qué es la neutralidad, Matías?

Después de un momento en el que ninguno habla, Casilda continúa:

—¿Es no tener ideas acerca de nada? ¿Es decir que no se puede tener certeza de nada?

—Esa es la postura de los escépticos.

—¿Es neutra la postura de los escépticos? ¿Es neutro decir que no se puede conocer la realidad? ¿O la neutralidad consiste en afirmar que todas las posturas tienen la misma validez y que algo puede ser y no ser a la vez?

—Eso va contra el principio de contradicción de Aristóteles.

—¿Es neutro el principio de contradicción de Aristóteles? ¿La neutralidad consiste en dejar de opinar o de tener ideas para no ofender a los que no las tienen o que tienen ideas distintas a las nuestras? ¿Es posible no tener ideas sobre nada? ¿La neutralidad consiste en dejar que todos tengan la libertad para poder tener su propia visión del mundo y del ser humano? ¿Podemos vivir en un mundo en el que cada uno entiende la libertad, la educación y la antropología de forma distinta?

«Sería un mundo complejo, como el de hoy», piensa Matías. Casilda sigue:

—¿Cuáles son los elementos mínimos sobre los que debe haber consenso para que la sociedad no se desmorone y haya un mínimo de cohesión? ¿Podemos imponer nuestra forma de entender el mundo y la libertad a otros? ¿Es lícito que el Estado lo haga a través de una red de escuelas

estatales? Todas estas cuestiones están en el centro del debate alrededor de las escuelas privadas, públicas y estatales.

—Pero lo que está en el nudo del debate de las escuelas privadas, públicas y estatales, ¿no es el ideal de la igualdad? ¿Hay igualdad cuando unos pueden permitirse el lujo de escoger y otros no? —pregunta Matías.

—La universalidad de la educación es clave para la igualdad de oportunidades, desde luego. Y el principio de subsidiaridad asegura esa universalidad, siempre y cuando las escuelas públicas sean de una extraordinaria calidad.

—¿El principio de subsidiaridad? ¿Puede recordarme lo que era eso?

—Sí. ¿Quién tiene la función principal y quién debe asegurar el papel subsidiario cuando el otro no lo hace? Hay dos formas de verlo. ¿Son los padres quienes tienen la función principal y la red de colegios puesta por el Estado debe ayudarles en su función? ¿O es el Estado el que tiene la función de principal educador y los padres deben colaborar con el Estado?

—Pero los padres no pueden instruir, no están preparados para hacerlo —argumenta Matías.

—No todos tienen esa preparación, desde luego. Pero la educación no solo se reduce a la instrucción. Educar consiste ante todo en aprender a vivir. ¿Lo enseña mejor el que quiere al niño por sí mismo, o el que ve al niño en función de un proyecto político, o de lo que considera conveniente para el mercado laboral? Además, así como la educación nunca puede ser neutra, la instrucción tampoco. Entonces ¿quién decide sobre la filosofía educativa de los métodos que se utilizarán? Hay países en los que la escuela pública es plural, en la cual los padres puedan escoger lo que más se ajuste a su proyecto familiar.

—Antes usted habló de escuelas públicas y escuelas estatales. No veo la diferencia. ¿Cuál es? —pregunta Matías.

—Las escuelas públicas plurales son escuelas que cumplen con el principio de subsidiaridad, porque ayudan a los padres en su función como primeros educadores.

—¿Plurales? —interpela Matías.

—Sí, claro, siempre me pregunto: ¿por qué los padres de la pública no pueden escoger el colegio público que más corresponde con su proyecto familiar? Por ejemplo, un colegio Montessori, o que no usa la tecnología, o

que usa el método Decroly. ¿Por qué eso es un privilegio reservado a los que pueden pagárselo?

—¿Y qué entiende por escuelas estatales?

—Las escuelas estatales sirven para implementar el proyecto del Estado. En ese modelo, el Estado se considera a sí mismo como primer y exclusivo educador. Confundir escuelas públicas plurales con escuelas estatales y reducir la cuestión de la pluralidad de la oferta educativa a un producto de lujo al alcance de pocos, es una forma de plantear el debate —en términos de luchas de clases— que va como un anillo al dedo a proyectos políticos como los de Rousseau o de Robespierre.

—En realidad, la cuestión de fondo es: ¿conviene que la educación esté al servicio de un régimen político dado? —concluye Matías.

—Esa es la cuestión. ¿Puede ser neutro un proyecto político? ¿Es neutro el de Rousseau? Y en ese debate están también cuestiones aún más profundas: ¿existen los derechos antes que las leyes? ¿Son nuestros derechos fundamentales productos de las leyes o son las leyes un mero reconocimiento de esos derechos?

Casilda nota que son demasiadas preguntas de golpe y deja a Matías espacio para procesarlas. Al cabo de un tiempo, sigue:

—Los positivistas opinan que los derechos, incluyendo los derechos educativos, no son previos a las leyes. Que emanan del Estado, de la Constitución y de sus leyes. ¿Qué opinas tú de eso?

Se hace otro silencio. Casilda reanuda su explicación:

—Esa visión ha sido puesta a prueba durante la Segunda Guerra Mundial. No sé si habrás visto la película *¿Vencedores o vencidos?* acerca de los juicios de Núremberg.

—No. Pero he oído hablar de esos juicios... de Adolf Eichmann, el alemán que, conforme a la ley, supervisó la deportación de millones de judíos, aunque conocía lo que sucedía en los campos de concentración. En su defensa, argumentó que solo obedecía a la ley.

—Te recomiendo esa película, en la que se juzgan a los jueces que aplicaban las leyes alemanas bajo el régimen de Hitler. Los jueces acusados, acogidos a la tesis positivista, no reconocían la autoridad del tribunal Internacional de Núremberg. Es una película estremecedora.

—José dice que lo más sencillo sería tener unas escuelas neutras —insinúa Matías retomando el hilo.

—Unas escuelas neutras... ¿Es neutra la educación que está al servicio de un proyecto político? José también dice, si bien recuerdo, que cada maestrillo tiene su librillo. La cuestión de la neutralidad educativa no es sencilla, Matías. La mayoría de las filosofías que fundamentan los métodos educativos surgen en reacción o en rebelión contra otras. Las corrientes que los fundamentan van en direcciones distintas, a veces opuestas. Los métodos que derivan de esas corrientes van también en direcciones distintas o contradictorias.

Matías recuerda la metáfora del iceberg. El método es la punta, debajo del nivel del agua está la parte más grande del iceberg, la que fundamenta el método. «Pero no todos los padres saben lo que sustenta los métodos», piensa. Matías tiene presente el dilema de sus padres respecto a la elección del colegio de su hermano, Pepe. Determinado a ir al fondo de la cuestión para ayudar a sus padres a encontrarse en un laberinto de propuestas educativas, necesita saber más. Se da cuenta de que la conversación se ha bifurcado e intenta volver al tema inicial.

—¿Cómo podía casar la teosofía en la Educación Nueva, con unas pedagogías inspiradas en Rousseau?, no entiendo —plantea Matías.

—Cuando se baja al detalle es difícil encontrar la sintonía. Pero en el plano de las ideas generales, da la sensación de una cierta afinidad. Comentamos que para la teosofía, el niño tiene la capacidad de leer directamente de la biblioteca mística universal, por lo que el adulto no debería interferir en la autoeducación del niño.

—Eso casa bien con el naturalismo propuesto por Rousseau, —responde Matías.

—Sí. En cualquier caso, puedes echar un vistazo a los principios de adhesión de la Educación Nueva, elaborados en parte por teósofos, lo entenderás.

—¿Los principios de adhesión?

—Sí, el ideario de la Educación Nueva, elaborado a partir del año 1931 por la Liga Internacional de la Educación Nueva. Espera, debo tenerlo por aquí.

Casilda se levanta y busca unas hojas en una carpeta azul. Se la enseña a Matías.

Principios de adhesión de la L.I.E.N. (1931)

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y a realizar en su vida la supremacía del espíritu; la educación debe, pues —cualquiera que sea el punto de vista del educador—, tender a conservar y a aumentar la energía espiritual del niño.
2. La educación debe respetar la individualidad del niño. Esta solo puede desarrollarse mediante una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales del niño.
3. Los estudios y, de una manera general, el aprendizaje de la vida, deben dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a los que brotan espontáneamente en él y encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y de cualquier otro género.
4. Cada edad tiene su carácter propio. Por tanto, la disciplina personal y la colectiva deben ser organizadas por los mismos niños con la colaboración de los maestros. Ambas disciplinas deben tender a reforzar el sentido de las responsabilidades individuales y sociales.
5. La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por un espíritu de cooperación que enseñe al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.
6. La coeducación que desea la Liga —coeducación que equivale a instrucción y educación en común— no significa el trato idéntico impuesto a los dos sexos, sino una colaboración que permite a cada uno de ellos ejercer libremente sobre el otro una saludable influencia.
7. La educación nueva preparará en el niño no solo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes para con sus próximos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al ser humano consciente de su dignidad como hombre.

—Mira —aclara Casilda—, «realizar en su vida la supremacía del espíritu», «conservar y aumentar la energía espiritual del niño», «liberación de las potencias espirituales» son términos de la teosofía que pueden entenderse de una forma distinta en el ámbito educativo, depende de lo que tiene en mente el que lo lee. Preparar «al futuro ciudadano».

—De inspiración rousseauniana —ratifica Matías.

—Sí. Repasas el punto 3, es interesante.

Matías lo lee en voz alta:

—«Los estudios y, de una manera general, el aprendizaje de la vida, deben dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a los que brotan espontáneamente en él y encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y de cualquier otro género».

—«El aprendizaje de la vida», «dar libre curso a los intereses innatos del niño», «que brotan espontáneamente», ¿reconoces esos elementos?

—El «interés» es de Decroly. La idea de la escuela como «aprendizaje de la vida», también.

—Sí. ¿Y lo del interés que «brota espontáneamente»?

—La espontaneidad es un concepto romántico, ¿no? —sugiere Matías.

—Sí. La espontaneidad natural, no racional, que brota de dentro, que no necesita estructura, guía externa... Eso es muy romántico —especifica Casilda.

—Antes, usted dijo que Montessori tenía muchas discrepancias con la Educación Nueva. Pero ¿ella no formaba parte de la Educación Nueva? ¿Cómo podía discrepar tanto de algo que había desarrollado ella misma?

—Montessori no forma parte del movimiento de la Educación Nueva tal como lo entendían todos esos organismos de los que hemos hablado, eso es un mito. No participa en la fundación de esos organismos, apenas asiste a sus congresos o colabora en sus revistas, y cuando lo hace es para destacar sus divergencias. Ella se presenta como precursora de la lucha contra la escuela antigua mecanicista, pero su propuesta es distinta a la del movimiento de la Escuela Nueva. Su enfoque es eminentemente clásico, realista.

—¿Qué tenía en común con la Educación Nueva?

—Montessori rechaza los enfoques conductistas y voluntaristas encarnados por la «educación antigua». Está en contra de la educación que

confunde maldad con acción y bondad con inmovilidad física y que recurre a motivaciones externas, como por ejemplo el castigo.

«La educación que confunde bondad con inmovilidad física. Esa es una buena manera de definir el conductismo», reflexiona Matías. «La educación conductista ‘inculca’. El niño que se mueve por sí solo estorba al proceso. Para el conductismo, la libertad se entiende en términos de una libertad desatada».

Matías recuerda a los padres que no soportaban ver a sus hijos jugar libremente en el Río de los sauces, y por eso les daban una tableta, para que estuviesen quietos y callados. Matías vuelve a enfocar la atención:

—¿Y en qué discrepaba Montessori del movimiento de la Educación Nueva?

—En muchísimas cosas. No compartía los planteamientos de Rousseau, a quien se consideraba como el héroe de las nuevas pedagogías. En líneas generales, no comparte ninguna de las ideas que fundamentan el Romanticismo, como por ejemplo la imaginación productiva, la fantasía, la libertad entendida como indeterminismo, el antiintelectualismo, el naturalismo...

—¿Y por qué entonces se clasifica a Montessori como pedagoga romántica?

—La gente se queda en lo superficial, o no la lee. Es muy árido leer a Montessori. Pero cuando uno lo hace, se da cuenta de que ella es profundamente realista. Su propuesta no es una continuación de la corriente romántica de Pestalozzi, Froebel, que remonta a Rousseau y Locke.

—¡Claro! —exclama Matías—, ella es la continuación de Pereira, Itard y Séguin. Y se inspira en Aristóteles.

—Exacto, su genealogía filosófica es distinta de la de los románticos. Es realista.

—¿Sobre qué temas concretos discrepaba con los pedagogos de su época? —insiste Matías.

—Muchísimos. Por ejemplo, no está de acuerdo con la idea de Claparède de rebajar las exigencias académicas para paliar al cansancio ligado al esfuerzo o en el método de la lectura global de Decroly. No comparte la definición de «actividad» propuesta por los defensores de la Educación Nueva.

—¿Qué definición de «actividad»?

—Bueno, la cuestión de la actividad da para otra tarde, Matías. Es un tema clave. Y hemos de hablar de John Dewey también.

—Ahora he caído en algo importante, Casilda. Observo que hay mucha superficialidad en la comparación de los métodos.

—¿Por ejemplo? —pregunta Casilda.

—Pues se compara el método Waldorf con el método Montessori, y cuando vamos a sus orígenes, vemos que no tienen nada que ver. Luego se asimila Montessori a la Educación Nueva, mientras ella discrepa con Decroly, con Claparède...

—Eso cierto. Comparar de forma superficial lo que se hace y lo que se dice sin ir a la fuente de inspiración filosófica de cada propuesta pedagógica lleva a una comprensión parcial y equivocada de los métodos. En cambio, ir a la fuente de la inspiración filosófica de cada propuesta nos da pistas de lo que pretende un método educativo concreto, de la visión que se tiene del ser humano.

Cambia la expresión en el rostro de Casilda, su dulzura se convierte en seriedad.

—Y el colmo, lo que no ayuda a situarnos bien en todo ese laberinto de métodos, es que cada una de esas pedagogías hoy incorpora elementos de moda que no estaban previstos en el inicio. Las aulas se han convertido en una mezcolanza pedagógica. ¡Si los pedagogos que desarrollaron esos métodos levantarán la cabeza! Nunca ha habido tanto eclecticismo educativo, parece que cuantos más métodos mezclamos, mejor. Pero deberíamos preguntarnos: ¿tiene sentido mezclar métodos que responden a visiones tan distintas, o incluso contradictorias?

—¿Podría darme un ejemplo de esas mezclas?

—Sí, usar la estimulación temprana en una escuela Montessori. La estimulación temprana es un método conductista basado en la teoría de la recapitulación. Montessori dedicó su vida a denunciar el conductismo y dijo de manera explícita que la teoría de la recapitulación era obsoleta.

—¿Y por qué se usan ambos métodos conjuntamente entonces?

—Porque Glenn Doman había leído a Montessori sin profundizar demasiado y le gustaba la idea de los periodos sensitivos, quizás vio en eso una confirmación de las etapas de la teoría de la recapitulación. Y luego le atraía la importancia que Montessori daba a la repetición, ella decía que la repetición es la perfección. Quizás vio en eso una confirmación de la

eficacia de su repetición conductista. La repetición en Montessori no es conductista, es un acto autoperfectivo del niño.

—Qué fuerte. Un autor que lee a otro autor e interpreta en lo que lee una confirmación de sus intuiciones equivocadas.

—Eso pasa muchísimo, Matías. Cuando sabemos poco, tendemos a leer a otros con el filtro de nuestra propia ignorancia o de nuestros propios prejuicios. Y, haciendo eso, podemos caer en el error del presentismo histórico también. Es importante remontarse a las teorías que fundamentan las corrientes educativas. Si no lo hacemos, difícilmente seremos capaces de detectar las incoherencias. Si desconocemos las corrientes filosóficas que fundamentan las propuestas educativas, nos quedaremos con el «qué» y el «cómo», pero nos perderemos lo más importante: el «por qué» y el «para qué».

—Vamos acumulando métodos contradictorios y tenemos la sensación de que «más es mejor». Decimos: «Un poco de eso, un poco de lo otro, algo hará» —constata Matías.

—Así es. Y lo mismo ocurre cuando se combinan métodos inspirados en una visión realista con otros inspirados en una visión idealista o romántica del ser humano. Son métodos a menudo incompatibles, porque obedecen a tradiciones filosóficas contrarias. La visión realista tiene como punto de partida la realidad y afirma que podemos conocerla. Las visiones romántica e idealista defienden la idea de la representación de la realidad como un producto de la subjetividad, la idea de que el niño construye su realidad. Combinar esas visiones tan distintas no suma, sino que confunde al niño, a los maestros y a los padres.

—Pero, Casilda, ¿no dijo antes que era bueno combinar métodos de instrucción directa con métodos de descubrimiento guiado?

—Los métodos que derivan de las tradiciones idealista o romántica defienden el descubrimiento puro, porque ven la realidad como un producto de la subjetividad. En cambio, los métodos que derivan de la visión realista, o clásica, privilegian la instrucción directa y el descubrimiento guiado. Esos son los dos métodos que debemos combinar. *Para los primeros, la realidad se construye, mientras que, para los segundos, la realidad se descubre.*

—Y los métodos que derivan del conductismo privilegian una instrucción directa que no cuenta con el niño.

—Eso, porque consideran que es un ser pasivo —añade Casilda. Para el conductismo, la libertad se entiende en términos de una libertad desatada, mientras que para el Romanticismo la educación dirigida se entiende en términos de opresión a la libertad del alumno.

—Ahora me estoy dando cuenta de algo.

—¿De qué, Matías?

—Pues de que las únicas dos categorías universalmente aceptadas hoy en día en el ámbito educativo, la Educación Nueva y la educación tradicional, pues que son categorías equivocadas.

—Equivocadas no lo sé, pero incompletas seguro. Enfrentar lo antiguo con lo nuevo y debatir en función de la temporalidad de una propuesta, es una reducción simplista de una cuestión mucho más profunda y compleja.

—Además, todo lo nuevo se convierte eventualmente en antiguo.

—Sí. Y para acertar en comprender los métodos, hay que identificar las inspiraciones filosóficas que los nutren. Reducir toda la pedagogía a esos dos bandos, no tiene sentido desde luego y confunde muchísimo porque hace que nos perdamos todo un mundo de matices. Y muchas veces, el quid está en los matices. De todas formas, lo que hoy llamamos innovación, pocas veces lo es —concluye Casilda.

—¿Por qué? ¿Lo dice porque no es nuevo?

—No es nuevo, y tampoco es original. Es curioso que llamemos innovación a lo que, en realidad, es la réplica o la copia de métodos en boga utilizados por otros. *¿Podemos decir que replicar prácticas educativas sin buscar entender la teoría o las corrientes filosóficas que las fundamentan es ser innovador?* Leonardo da Vinci, que es el maestro de la originalidad, hablaba de la tentación de copiar, en vez de aprender de la teoría contrastada por la experiencia. Espera, busco la cita y te la leo...

Muchos que no han estudiado la teoría de luces y sombras y de la perspectiva miran a la naturaleza y la copian, de esta forma adquieren cierta práctica simplemente copiando, sin estudiar y analizar más a fondo la naturaleza. [...] Personas de este tipo serán siempre pobres y débiles en lo que se refiere a trabajo imaginativo y a composiciones históricas. El pintor que dibuje basado en la práctica y en directamente de su vista sin utilizar su razón es como un espejo, que copia lo que aparece delante de él sin tener conocimiento de ello.

... Si te fijas, los congresos educativos son cada vez más reticentes en hablar de los fundamentos o de los orígenes de los métodos, y hablan cada vez más de «experiencias» o «prácticas» educativas, desvinculadas de sus

orígenes y de sus fundamentos. Es importante encontrar un equilibrio entre vivencia y teoría. No hay que restar importancia en las aplicaciones prácticas tampoco. Pero no pensemos, como Rousseau, que los maestros son incapaces de abstraer, razonar, pensar, formar juicios y tener criterios apropiados y libres formados con base en un conocimiento claro. No es suficiente, Matías, dedicarse a replicar modelos y métodos educativos en boga, hay que comprender de dónde vienen y hacia dónde apuntan. Sigo con el texto de Leonardo da Vinci...

Los que enamorados de la práctica prescinden de la experiencia son como el piloto que sube al barco sin timón o compás, y nunca saben hacia dónde se dirigen. La práctica debe basarse siempre en una teoría sólida, de la cual la perspectiva es la guía y la entrada y sin ella nada puede hacerse con perfección en cualquier clase de pintura.

—Pues Leonardo da Vinci tenía claro que no podía haber contradicción entre la teoría y la práctica —precisa Matías.

—No la hay si trabajamos en el mundo real, como Leonardo da Vinci. La realidad no puede ser contraria a la realidad. Y la realidad, créeme, es muy tozuda. En cambio, en el mundo del subjetivismo, del espejito mágico de Blancanieves, las opiniones tienen más valor que los hechos y las acciones están desvinculadas de sus consecuencias. Adoptar y vivir con profunda convicción de acuerdo a unas creencias a pesar de que las evidencias demuestran lo contrario, es delirante, ¿no crees?

Matías discurre un momento.

—Pues ya tengo bastante material para hacer mi trabajo sobre la Educación Nueva. Mañana me pongo a ello —comenta Matías con determinación.

Como el motivo inicial de los encuentros periódicos entre Matías y Casilda era el trabajo de Matías, ambos se preguntan si la realización del trabajo marca un fin a sus conversaciones. Saben, y desean, que no sea así, pero no quieren presuponerlo. Sus miradas se cruzan, como si intuyera uno lo que piensa el otro. Después de un largo silencio, Casilda pregunta:

—¿Quedamos el sábado y seguimos?

—El sábado me voy al pueblo para ver a mi familia. Pero ¿puedo venir el domingo?

—El domingo perfecto.

Casilda saca las flores recién cortadas del agua, las envuelve en un papel transparente y se las da a Matías:

—Llévaselas a José, por favor, para alegrarle el día. La belleza cura — dice con una sonrisa.

UN CAMBIO DE ESCUELA A LA VISTA

Matías estudia en su habitación, a la luz tenue de una lámpara en el medio de la oscuridad. De repente, oye el sonido del teléfono y se ilumina su rostro al reconocer el número: son sus padres.

—¡Hola! —responde Matías.

—Hola Matías —contesta dulcemente su madre—, ¿cómo te va todo?

—Muy bien, estaba estudiando. Pero ya es tarde y me alegro de que me hayas llamado, seguiré mañana.

—¿Vendrás el sábado, hijo?

—Sí, sí, iré en tren.

—De acuerdo.

Matías nota que algo no va bien. Percibe preocupación en el tono de voz de su madre. Se calla, a la espera de saber lo que acontece.

—Matías, tu padre y yo estamos preocupados por Pepe. Te llamo para ponerte en antecedentes, me gustaría que hablaras con tu hermano el sábado. Ha perdido la ilusión y la alegría. Se pasa todas las tardes encerrado en su habitación y se levanta cada mañana cansado y apagado. Como ya sabes, no nos convence el colegio y llevamos tiempo buscando una alternativa.

—Pero no hay alternativa en el pueblo, mamá, ¿qué vais a hacer?

—Le puedo llevar a donde haga falta, hay tres colegios en un radio de sesenta minutos de casa.

—Pero ¿los conoces bien?

—Tu padre y yo hemos ido a las jornadas de puertas abiertas de estos tres colegios la semana pasada.

—¿Y qué tal?

—He traído documentación y algún tríptico, tengo información sobre la propuesta académica, el ideario... Ya sabes que yo no soy especialista en

estos temas. ¿Te los leo?

—Espera al sábado, mamá, me los llevaré, los analizo y lo hablamos con tranquilidad este verano cuando esté en el pueblo. No es suficiente saber cuáles son los métodos que se usan en los colegios, hay que entender lo que hay detrás de esos métodos. Me refiero a que no es suficiente quedarse con lo que dice el colegio, es preciso comprender lo que significa lo que dice el colegio. Tengo que contarte cosas importantes, para que papá y tú podáis tomar una buena decisión. Lo vemos este verano.

—¿Qué quieres decir? —pregunta su madre, curiosa.

—Ya te contaré, es fascinante.

—De acuerdo, gracias hijo. Hasta el sábado.

Matías, cuelga, desconcertado y preocupado. Como hermano mayor de Pepe, siente una cierta responsabilidad y se propone hablar a fondo con su hermano el próximo fin de semana.

PEPE DISEÑA UNA BICICLETA

Matías buscaba un momento a solas con Pepe. Después de comer, abre con sigilo la puerta de la habitación de su hermano y asoma la cabeza.

—¿Puedo entrar? —pregunta.

—Sí —responde Pepe, absorto ante la pantalla.

—Oye, Pepe, cumples diez años en dos semanas, ¿te das cuenta? ¡Qué ilusión!

Pepe no responde.

—¿Qué haces?

—Estoy estudiando.

—¿Con la tableta?

—Sí, ahora hacemos casi todo con la tableta.

—¿Desde cuándo?

—Desde hace dos cursos.

—¿Qué haces con la tableta? —insiste Matías.

—Estoy haciendo una bicicleta.

—¿Una bicicleta?

—Sí. Estoy creando una bicicleta con una aplicación. Escojo material y color y voy juntando piezas diseñando el estilo a mi gusto. Es muy chulo.

—¿Pero tú sabes con base en qué criterios has de escoger los materiales? ¿Has estudiado las propiedades de los materiales?

—No.

—¿Y entiendes cuáles son las leyes de la física que has de seguir para que la bicicleta no se rompa y aguante el peso? ¿Y para que ruede bien?

—No, solo es un juego, hombre. No es una bicicleta de verdad. Cuando llegamos a las diez piezas, nos da un premio. Y vamos acumulando puntos.

—¿Qué más tienes que hacer con la tableta? —pregunta Matías.

Pepe minimiza la aplicación y abre un documento en el que se lee: «Ministerio de la Historia».

—Tengo que pretender que soy ministro de la historia y construir el pasado. Es un juego. Es para que «aprendamos haciendo».

—¿Y cómo lo harás?

—Busco fechas en Internet y hago una lista de los eventos. Me han dicho de buscar acontecimientos históricos de 1800 a 1850. Es fácil. Cada uno tiene que hacer un periodo de cincuenta años...

—¿Hacer un periodo? —le interrumpe Matías pendiente de una aclaración.

—... cubrir un periodo de cincuenta años, y luego hacemos una presentación PowerPoint para los demás niños. Pasamos el PowerPoint en una llave USB, y es materia de examen para todos.

—¿Quieres decir que el profesor no da clases? ¿Cómo sabes entonces que un acontecimiento es relevante o que no lo es? ¿No tenéis libro de texto?

—No. A veces tengo que imprimir hojas sueltas en casa. Pero lo que entra en el examen es lo que todos presentamos unos a otros.

—¿Y qué haces en lengua? —pregunta Matías.

—Estamos estudiando la poesía.

—¡Qué interesante! ¿Qué poetas estudiáis?

—No lo sé. De momento tenemos que escribir poemas creativos. Que salen de nuestra imaginación. Tienen que ser frases con rimas.

—¿Y cómo lo haces?

—Busco palabras que riman por Internet y luego hago las frases.

Matías está perplejo y preocupado. Intenta sacar a Pepe fuera de su habitación para jugar a fútbol, pero este no quiere. Tiene la extraña sensación de competir por la atención de su hermano con unos algoritmos que no dan la cara.

23

¿ONTOLO-QUÉ?

El constructivismo
La imaginación productiva
El andamio de Vygotski

Es domingo por la tarde y Matías se encuentra de nuevo en el cuarto de estar en casa de Casilda. Se sienta, como de costumbre, en el sillón de terciopelo azul que le ofrece su anfitriona. Mira a su derecha y ve un piano. Observa que casi todas las paredes están llenas de estanterías de libros.

Casilda se quita las gafas de lectura y le pregunta:

—¿De qué quieres que hablemos hoy, Matías?

Matías recuerda la conversación con Pepe, pero rehúsa comentar temas familiares con ella. Piensa en los métodos que se usan en el colegio de su hermano y señala:

—El otro día llegamos a la conclusión de que no es del todo correcto plantear el debate educativo alrededor de un enfrentamiento entre lo nuevo y lo antiguo. Pero entonces, ¿cómo lo plantearía usted?

—Yo diría que hay que distinguir dos niveles. Primero está la ontología, y luego está la epistemología.

—¿La qué? ¿La ontolo-qué? ¿La episte-qué? ¿Qué es eso? —pregunta Matías, manifiestamente impaciente.

—Sí, perdona Matías, son términos filosóficos, ya lo sé. Lo siento, pero es que esa distinción ¡es tan importante! Voy a intentar explicártelo con un lenguaje sencillo. Si entiendes eso, luego entenderás muchas cosas.

—Empezamos por la ontología —propone Matías.

—Vale. La ontología es una rama de la filosofía cuyo objeto es el estudio del ser. Se refiere a la cuestión de si algo existe o no antes, o al margen, de ser conocido.

—¡Hablamos de eso en una de nuestras primeras conversaciones, se refiere a si podemos conocer la realidad!, exclama Matías.

—Sí. En otras palabras, ¿la realidad existe porque la creas en tu imaginación, o bien existe objetivamente?, ¿hay hechos o solo existen representaciones subjetivas de esos hechos? Eso es una cuestión clave en filosofía. Los filósofos debaten acerca de esa pregunta desde hace miles de años.

—¿Y eso tiene algún impacto en la educación?

—Claro que lo tiene. Es uno de los puntos de partida de la educación. Algunos, como los idealistas o los románticos, dirían que la realidad se construye, y que cada uno lo hace desde su propia representación de la realidad. Otros, como los realistas, dirían que la realidad existe y, por lo tanto, se descubre. Por eso, los pedagogos de la Educación Nueva, inspirados en los románticos y en los idealistas, hablan de «construir el aprendizaje» o «construir el conocimiento». Por eso se los denomina *constructivistas*.

—Pero aquí discrepo. Cuando esos pedagogos dicen que el niño construye su aprendizaje, ¿no están diciendo que el niño se lo inventa! Hablan de la forma en la que el niño aprende, del modo de conocer.

—Bueno, ese planteamiento es precisamente la cuestión que interesa a la epistemología. La epistemología es otra rama de la filosofía. Su objeto es el estudio del modo de acceso al conocimiento. Responde a la pregunta: «¿cómo conocemos?». Mi humilde opinión es que la pedagogía a menudo confunde esos dos niveles.

—Casilda, eso es demasiado complicado, necesito un ejemplo.

—Claro que sí. Por ejemplo, Piaget. ¿Conoces a Piaget?

—Sí, claro, es una figura importantísima en educación.

—Pues sabrás que Jean Piaget es un biólogo francés que vivió de 1896 a 1980. Fue muy activo dentro del movimiento de la Educación Nueva. Es constructivista. Dice que los niños «construyen» su conocimiento a través de la experiencia, en concreto a través de la actividad. Según él, la inteligencia procede de la acción, porque «transforma lo real».

—¿«Transforma lo real»? Pero no lo decía en el sentido literal supongo, ¿verdad? ¿Dice que transforma la realidad de verdad o bien que los niños aprenden a través de la actividad?

—¡Justo acabas de dar en la diana! Ese es el quid de la cuestión. El constructivismo, al inspirarse en el idealismo y en el Romanticismo, tiende a beber de esas corrientes. El idealismo, si te acuerdas, afirma que la libertad radica en la autoconciencia creadora del yo, que crea el mundo desde sí misma. El Romanticismo también exalta el yo, da mucha importancia a la imaginación productiva y a los sentimientos. Como no podemos conocer, pues sentimos.

—Pero quizás Piaget solo quería decir que aprendemos al movernos, en contacto con el mundo real, ¿verdad? —pregunta Matías con dudas.

—Es probable, por eso digo que has dado en la diana. Se puede entender desde el plano ontológico: «Cuando nos movemos, transformamos la realidad, literalmente». O se puede leer lo que afirma Piaget desde el plano epistemológico: «Los niños aprenden cuando se mueven, cuando experimentan con lo concreto a través de todos los sentidos». Desde el plano epistemológico, no le falta la razón a Piaget. Por ejemplo, ¿conoces el experimento que Held y Hein hicieron en 1963 con veinte gatitos?

—No —responde Matías que quiere saber más.

—Es un experimento clásico. Richard Held y Alan Hein escogieron diez pares de gatitos. En cada par hay un gato llamado A y otro llamado B. Todos los gatos pasan veintitrés horas en la oscuridad total y todos tienen una hora al día de experiencia visual. Pasan esa hora en un carrusel. ¿Sabes los carruseles que hay en los parques de atracciones, con caballos que giran alrededor de un pilón? ¿Te acuerdas del carrusel que sale en la película de Mary Poppins?

—Sí —afirma con seriedad Matías.

—Pues imagínate eso, pero sin caballos. En lugar de los caballos están los gatos, que están atados a una cuerda con un arnés. Son ellos los que giran alrededor del pilón central del carrusel.

—Un poco cruel ese experimento, ¿no?

—Es que antes se hacía cada experimento... Sigo. Los cuerpos de los gatos A están dentro de una caja con ruedas, sus pies no tocan al suelo, pero su cabeza está fuera de la caja. Y los gatos B andan con sus propias patitas dando las mismas vueltas. El camino marcado para ambos es el mismo y ven casi lo mismo. La diferencia es que unos caminan y otros no. Al cabo de un mes, realizan pruebas visuales a los gatos.

—¿Y entonces? —pregunta Matías impaciente.

—La visión de los gatos que andaban por sí solos era normal.

—¿Y los que se movían en las cajas sin tocar el suelo?

—Se caían, no distinguían bien los objetos, no tenían noción de profundidad, es como si no vieran bien o si no vieran nada. Estaban completamente inadaptados a la realidad. De ese experimento, se concluye que ver, o conocer, requiere de la acción. Esa idea ha dado lugar a la teoría de la mente corporeizada, una idea estudiada seriamente hoy en día en neurociencia.

—Ver requiere de la acción... —repite Matías mientras medita.

—A raíz de ese experimento, se habla de la mente encarnada. Aprendemos a través del movimiento, de la actividad del cuerpo. Como los filósofos griegos que reflexionaban paseando. Ese experimento confirma las intuiciones de Montessori y de Piaget sobre la importancia del movimiento, de la actividad para el aprendizaje. Pues no existe el conocimiento al margen del cuerpo. Las dimensiones sensorial y motor son claves.

—Ya. Pero «ver requiere de la acción» no es lo mismo que decir que «la acción transforma la realidad».

—Eso, Matías. Ese lenguaje da la sensación de que se trata de una afirmación ontológica. Da la sensación de que el niño crea la realidad, transformándola, literalmente. Da la sensación de que la realidad es subjetiva.

«Que la realidad es subjetiva...», piensa Matías, y se acuerda de las tareas de su hermano: diseñar una bicicleta sin saber nada de ello, buscar fechas sin clase ni libro de texto...

—¿Por qué pasa eso? —pregunta a Casilda.

—Ten en cuenta que el constructivismo es una corriente desarrollada por pedagogos que parten de la herencia del idealismo y del Romanticismo. Ambas corrientes inspiraron al movimiento de la Educación Nueva. ¿Recuerdas la autoconciencia creadora del yo del idealismo que aspira a crear el mundo desde sí misma?

—Pero los pedagogos de la Educación Nueva no eran filósofos.

—Justo, y tampoco hablaban en términos filosóficos. No hay evidencias de que la cuestión ontológica les interesara demasiado, y cuando hablaban de esos temas, tampoco lo hacían con rigor filosófico sino desde la experiencia educativa. De hecho, ya te comenté que Ferrière decía que la filosofía era el problema principal de la educación. Igual que Rousseau, que

incitaba a pensar poco, los pedagogos de la Educación Nueva tenían una especie de recelo hacia la filosofía educativa.

—Les interesaba la psicología del niño.

—Eso es, Matías, e intentaban concluir sobre el modo de conocer de los niños mientras los observaban. La mayoría de ellos eran médicos o psicólogos, y tenían un enfoque clínico de la educación. Observar y concluir.

—Claro, no había caído, es verdad, Claparède, Decroly, Montessori... Todos son médicos.

—Pero algunos autores han destacado que los métodos científicos que usaban eran dudosos —precisa Casilda.

—No había grupos de control. Ni muestra representativa.

—Eso. Algunos autores sugieren que los pedagogos de la Educación Nueva buscaban validar sus intuiciones románticas. La psicología experimental era el traje de dignidad de la Educación Nueva. En cualquier caso, la huella del idealismo y del Romanticismo está presente en la Educación Nueva, y eso se ve en muchos aspectos. Y cada vez que esa huella aparece, se mezclan los niveles ontológico y epistemológico.

—¿Por ejemplo?

—¿Recuerdas a Decroly? —le interpela Casilda.

—Sí.

—¿De dónde crees que viene la idea de que hay que enseñar a los niños cosas acerca de aquello que les interesa?

—No me parece mal esa idea —responde Matías con seriedad—. Yo no soy conductista. Solo un conductista pasaría olímpicamente de lo que interesa a un alumno.

—Tampoco me parece mal que se enseñe a alguien sobre lo que le interesa, ¡solo faltaría no aprovechar el interés de un alumno sobre un tema en concreto! Pero Decroly va más allá. Argumenta que la energía dirigida a suprimir, o satisfacer la necesidad básica, se transforma en interés. Para él, el interés surge de una energía interna del niño, no del conocimiento. No todos comparten el punto de vista de Decroly. Los realistas te responderían que, para interesarse por un tema, uno tiene que saber algo de ese tema, los niños no tienen la ciencia infusa que les llene la mente de un modo mágico. Hay que abrir sus horizontes para suscitar su interés.

—Y ¿qué defienden los románticos contra ese argumento?

—Quizás dirían que primero el alumno siente algo por un tema, luego se interesa por ello. La sensación es el punto de partida para el Romanticismo. Y Rousseau añadiría que son las necesidades básicas, que remiten a nuestro estado natural, las que mandan en cuestiones de interés. Que los deseos del alumno han de mantenerse por debajo de sus necesidades primitivas, para no frustrarle y crear desigualdades. No hay que ayudar al alumno a aspirar más allá.

—¿Y que respondería el realismo a ese argumento?

—Que el esfuerzo por mantener los deseos bajo mínimos hace que decaiga el espíritu humano. No le permite crecer, se queda estancado. *Curiosamente, si hay algo sobre lo que los conductistas y Rousseau coinciden, es en que el objetivo de la educación es frenar el deseo.* En el caso de los conductistas, es para tener al alumno controlado —quietecito en la caja negra— porque el conductismo entiende la libertad en términos de libertinaje.

—¿En términos de libertinaje?

—Sí, esa idea de que, si se es libre, siempre se hará un mal uso de la libertad. Para Rousseau, se frena el deseo también, pero es para no frustrar al alumno. ¿Y tú, Matías, crees que el espíritu humano solo es capaz de desear cosas que le llevan a la perdición?

—No —contesta Matías dubitativo.

—Es cierto que a veces hay que moderar el deseo, hablando por ejemplo de la templanza, pero siempre y cuando se le encauza a desear algo mejor. Platón decía que educar es ayudar a desear lo bello. Los filósofos clásicos tienen mucha fe en la bondad y en la capacidad del ser humano de conocer a través de la razón. Para ellos, el ser humano es racional, y lo propio de la inteligencia es conocer. Y solo cuando conocemos podemos ser verdaderamente libres. Por lo tanto, la ignorancia acerca de las alternativas no nos hace libres. En cambio, para los románticos, la libertad se encuentra en la generación infinita de posibilidades, y el conocimiento nos limita en la medida en que nos lleva a descartar alguna de ellas. Para ellos, comprometerse con una de las alternativas nos hace ser menos libres.

Matías recapitula en su mente la conversación sobre la instrucción directa, el aprendizaje por descubrimiento guiado y el aprendizaje por descubrimiento puro.

—¡¡Ah!! —exclama Matías, como si se hubiese encendido una bombilla en su mente—. Por eso la Educación Nueva tiende a proponer métodos de aprendizaje que se basan en el descubrimiento puro... ¡por sus raíces filosóficas idealistas y románticas! Es la idea de que el niño tiene en sí la semilla del aprendizaje...

—... la subjetividad trascendental... Bueno, esto es un lenguaje demasiado filosófico quizás. Quédate con la idea de la subjetividad.

—Claro, viene de esas corrientes filosóficas, ahora lo entiendo todo un poco mejor.

—¿Te acuerdas lo que sostenía Maritain sobre eso?...

Una educación que entregue al niño la responsabilidad de adquirir informaciones acerca de aquello que él no sabe que ignora, que se contente con contemplar el desarrollo de los instintos del niño, y que haga del maestro un asistente dócil y superfluo, es un simple fracaso de la educación y de la responsabilidad de los adultos respecto a la juventud.

... Maritain es realista —sentencia Casilda.

Matías se anima, pues empieza a ver la aplicación de las ideas filosóficas y siente cierto alivio:

—¿En qué otras cuestiones pedagógicas se manifiesta la herencia del idealismo y del Romanticismo?, pregunta Matías que disfruta de empezar a comprender la aplicación concreta de las explicaciones de Casilda.

—Se ve también en la cuestión de la imaginación —asegura Casilda.

—¿En qué sentido?

—Para los realistas, como Aristóteles, primero el ser humano acumula percepciones a través de los sentidos. Después, es capaz de captar conceptos abstractos universales, con la ayuda de la imaginación y de la memoria. ¿Te acuerdas de Helen Keller con el agua? Pues eso, la imaginación no crea de la nada, sino que tiene una base en la realidad y la reorganiza. Puede representar la realidad de nuevo con la ayuda de la memoria y de la imaginación, pero la base de la imaginación siempre está en la realidad. Montessori, que es realista, lo resume así:

No se puede crear productos artísticos desde la nada. Lo que se llama creación es, en realidad, una composición o una construcción efectuada sobre un material primitivo de la mente, que debe recolectarse del ambiente por medio de los sentidos.

—¿Y qué dicen los románticos?

—Los románticos no están de acuerdo con esa visión, demasiado restrictiva para ellos. Defienden una imaginación productiva. Ese fue otro punto de desacuerdo de Montessori con la Educación Nueva. Ferrière critica a Montessori por tener un material que guía demasiado al niño. Afirma que lo limita.

—¿Qué quiere decir eso de la imaginación productiva?

—Que la imaginación no tiene por qué tener base o límites en la realidad.

—¿Me puede dar un ejemplo de eso en el aula?

—Sí, en Froebel, por ejemplo. De hecho, es uno de los reproches que hace Montessori a Froebel. Ella discrepa con algunos usos de su material, porque lleva al niño a imaginarse cosas que no son. Se le da bloques de madera y se les dice que son caballos, o un establo, o una torre. Ella considera que la construcción de torres o caballos con bloques de madera trae la confusión mental del niño hasta su culminación.

—Es que está muy de moda ahora hablar de dar rienda suelta a la creatividad de los niños —Matías recuerda la conversación con Pepe sobre las rimas del poema—. ¿Montessori está en contra de la creatividad?

—Montessori, como realista, no está en contra de la creatividad y de la imaginación, pero insiste en que solo la realidad puede ser el punto de partida del aprendizaje significativo. Hay una cita de Isaac Newton, un físico que vivió entre el siglo XVII y el XVIII, que resume muy bien la tesis realista: «Podemos imaginar cosas que son falsas, pero solo podemos entender cosas que son ciertas». Para Montessori, la comprensión de la realidad es la base para la abstracción y para la creación artística. Y dice que los primeros cinco años de vida sirven para desarrollar la agudeza sensorial que permite percibir correctamente la realidad. Luego, con cinco o seis años, el niño puede empezar a imaginar, siempre y cuando lo imaginado tenga una base en lo real. Así lo expone: «Nadie puede crear productos artísticos desde la nada, la imaginación siempre tendrá una base sensorial».

—Si crear no se puede hacer desde la nada, entonces ¿en qué consiste?, ¿qué quiere decir que una persona sea creativa? —pregunta Matías.

—La creatividad es, sobre todo, relacionar conceptos e ideas. Para que esas ideas y esos conceptos estén disponibles en nuestra mente, para poder relacionarlos con agilidad y llegar a conclusiones originales no es suficiente que existan en Internet. Es preciso que los hayamos conocido, recordado,

comprendido e interiorizado con anterioridad. La memoria es fundamental para que el proceso creativo fluya.

—Pues vaya, nunca había oído a alguien hablar positivamente de la memoria. Ahora todos dicen que memorizar es algo del pasado, de la educación tradicional.

—Intenta aprender algo sin hacer uso de la memoria, Matías...

Matías intenta pensar en algo que sepa que no haya recordado. Se da cuenta de que todo lo que sabe está fijado en su memoria. Si esa información o esa vivencia está disponible en su mente, es precisamente porque la recuerda.

—Volviendo a Montessori. No fomentaba la fantasía en sus aulas, ¿verdad?

—Exactamente. En principio, no encontrarás cuentos de fantasía en las aulas montessorianas con niños de menos de cinco años. Eso es algo muy controvertido de su método. Asegura que la fantasía fomenta la credulidad de los niños y que no queremos a niños crédulos, sino inteligentes.

—¿Y tampoco está a favor de los juegos simbólicos como, por ejemplo, vestirse de princesas o jugar al cocinero?

—Los juegos simbólicos se llevan a cabo para imitar una actividad real. En las aulas Montessori, no se imitan actividades reales. Hay lo que llaman «actividades de vida práctica», en las que los niños hacen actividades diarias de verdad, no de mentira. Preparan una infusión, se hacen la comida, limpian los platos, barren el suelo, planchan de verdad.

—¿Planchan?

—Sí —responde lacónicamente su interlocutora.

—¿Pero no se queman? —pregunta Matías.

—No, están acostumbrados a hacerlo con delicadeza y cuidado. Para aprender a coordinar el movimiento levantan una silla sin hacer ruido, se limpian las manos sin salpicar, riegan las plantas sin mojar el suelo, utilizan una vajilla de porcelana cuando comen en vez de platos de plástico.

—¿Por qué son de porcelana?

—La corrección del error, ¿te acuerdas? Si se les cae un plato, se rompe algo valioso. Entonces van con cuidado para que no se les caiga. Ten en cuenta que gran parte de los pedagogos de la Educación Nueva estaban en contra del principio de corrección del error en el material de Montessori. Lo

encontraban muy rígido y dogmático. Ellos defendían que el niño debía «construir su aprendizaje».

—Construir su aprendizaje... —repite Matías.

—Sí, desde la experiencia proporcionada por el descubrimiento puro, sin pauta. Esa es una visión más constructivista, inspirada en el idealismo.

—¿Y qué argumentaba Montessori sobre eso?

—Que para despertar el interés del alumno, el maestro tiene que partir de algo ya conocido para vincular lo nuevo con lo conocido. Herbart destaca que el interés es el nexo de unión entre lo ya conocido y lo nuevo. Si no existe ese nexo de unión, lo enseñado cae en saco roto. Montessori hablaba de eso en términos de un «gancho», porque permite enganchar una actividad a partir de la anterior. Así lo expresaba...

Existe un periodo anterior, el del interés; vinculando todos los conocimientos nuevos con los conocimientos ya adquiridos, «pasando de lo conocido a lo desconocido», porque lo que es absolutamente nuevo no despierta nunca interés.

... Es como la construcción de un andamio. Hay peldaños de distintas alturas. Los ejercicios están pautados para que los más sencillos preparen el terreno a los más difíciles.

—Usted acaba de usar la palabra «construcción» para describir el material Montessori. Pero ella no era constructivista. Era realista.

—Ella era constructivista en el sentido epistemológico, pero no ontológico.

—¿En el sentido epistemológico? ¿Me lo puede volver a explicar?

—Sí. La epistemología hace referencia al modo de acceso al conocimiento. Aprendemos cuando existe un nexo de unión a partir de lo que ya sabemos. Eso hace que el aprendizaje sea significativo para el niño. Si quieres profundizar sobre esa idea, puedes leer a David Ausubel, un psicólogo norteamericano que publicó varias obras sobre ese tema en la década de los sesenta.

—Aprendemos cuando existe un nexo de unión a partir de lo que ya sabemos. Pero eso es de sentido común.

—Estoy de acuerdo con eso también. La idea del andamiaje ha sido desarrollada por Lev Vygotski, un bielorruso que vivió de 1896 a 1934. Vygotski era constructivista. Llamaba «zona de desarrollo próximo» a la

brecha entre lo que ya sabe el niño y lo que puede saber a través de la ayuda del maestro.

—Es que la enseñanza y el conocimiento no suceden simplemente de forma mágica, porque el niño se lo propone —asevera Matías.

—Eso. El niño necesita un educador que puede mediar entre él y la realidad, permitirle pasar de una fase de aprendizaje a la siguiente. Y los realistas también estarían de acuerdo con eso. Antes dijiste algo interesante, Matías. Mencionaste que «es de sentido común afirmar que aprendemos algo cuando hay un nexo de unión a partir de lo que ya sabemos». Ese nexo de unión permite que el aprendizaje sea significativo para el alumno. Es curioso pero no todo el mundo da importancia al aprendizaje significativo.

—¿Y quién no? —pregunta Matías.

—Los conductistas solo ven el plano ontológico del constructivismo y lo rechazan por completo porque no contemplan la dimensión interior del alumno, sus deseos, sus anhelos, su capacidad de comprender progresivamente y a su ritmo, de buscar el sentido y de hacer suyo lo recibido. El concepto de «autoeducación» les chirría muchísimo y lo asocian siempre y necesariamente con la postura del naturalismo. Por eso, quizás, Montessori recibió tantas críticas.

—¿Quién la criticó?

—Todo el mundo la criticó —señala Casilda riéndose—. Tanto los defensores de la Educación Nueva como los que aborrecían esa corriente educativa. A veces, cuanto más matizada es una propuesta, menos se entiende. Por ejemplo, se publicaron en 1919 una serie de artículos en *La Civiltà Cattolica*, una revista jesuita que era de referencia para los educadores católicos de la época. El autor de esos artículos tachaba a Montessori de naturalista. En 1930, Montessori es denunciada ante el Santo Oficio por ese motivo.

—¿Y qué pasa? —Matías se muestra curioso.

—Se archiva la denuncia.

Matías se da cuenta, en un momento eureka, de que el quid del debate educativo está lejos de la simplista lucha entre lo viejo y lo nuevo. El fondo se encuentra en la distinción entre los planos epistemológico y ontológico.

—Esa cuestión, de la confusión de los niveles ontológico y epistemológico. Uff, eso es muy difícil de explicar a los padres y a los maestros —se lamenta Matías mientras piensa en cómo aclarárselo a su madre.

—Desde luego, sería necesario hacerlo de forma amena, en un libro sencillo, que todos pudiesen leerse y releerse despacio. Es todo un reto. Se trata de explicar que el constructivismo puede entenderse en términos idealistas (pretender que el niño construya subjetivamente su realidad) o bien en términos realistas (enseñar de modo que el niño pueda hacer la realidad suya). Hay muchos pedagogos que son realistas en teoría, pero luego en la práctica son muy conductistas porque ven la libertad en términos de descontrol, piensan que los alumnos solo pueden hacer un uso desmesurado de su libertad. De hecho, son los primeros en confundir los niveles ontológico y epistemológico. ¡Cuánto daño ha hecho y hace eso a la educación! Pero si lees los filósofos realistas a fondo, verás que siempre hicieron la distinción entre ontología y epistemología. Tomás de Aquino, por ejemplo, afirma que «toda enseñanza viene de un conocimiento preexistente», y hace hincapié en el rol fundamental del maestro. Por otro lado, reconoce que el descubrimiento es un modo más perfecto de conocer que la instrucción directa.

Casilda se calla durante un minuto y sigue:

—Aunque el constructivismo social va más lejos. Vygotski, por ejemplo, sugiere que la realidad está siendo construida activamente por parte del niño, que construye su percepción de la realidad y su personalidad a través de las interacciones sociales.

—Pero ¿se refiere a que las interacciones sociales influyen en su identidad o que el niño es el producto de esas experiencias? Me parece que, de nuevo, estamos enfrentando interpretaciones epistemológicas y ontológicas —afina Matías cada vez más en sus intervenciones.

—Pues sí. Una cosa es decir que las experiencias sociales son determinantes para construir nuestra identidad, y otra cosa bien distinta es decir que influyen en quiénes somos. Claro que influyen. Hay una dimensión social en el aprendizaje. Accedemos al conocimiento también a través de las relaciones interpersonales. Cuando somos pequeños, por ejemplo, tenemos un concepto de nuestra identidad personal que corresponde a lo que encontramos en la mirada de nuestros padres. Pensamos en «quién soy» en términos de nuestras experiencias interpersonales, que configuran en parte nuestra memoria biográfica.

Matías piensa en Pepe y en todos los niños de su colegio que pasan horas en las redes sociales. «¿De qué estarán hechas las memorias biográficas de

esto niños?», se pregunta. «¿Llegarán a confundir su identidad personal con su huella digital? ¿Por qué es más atractivo estar en redes que levantar la cabeza y ver al amigo que está al lado? El mundo real es exigente y tiene limitaciones biológicas, físicas, sociales y cognitivas. Es mucho más cómodo esconderse detrás de un filtro en Instagram, detrás de una identidad construida. La vara de medir es la propia subjetividad, no la realidad». Matías piensa en las redes como una continuación del proyecto idealista.

Casilda hace una pausa y recapitula:

—En definitiva, aprendemos a través de la mediación de otros. Otra cosa muy distinta es decir que el niño es el mero producto de la construcción de una identidad forjada exclusivamente con base en sus experiencias. Esa segunda visión, si te fijas, tiene su raíz en la idea de que «somos lo que sentimos». De nuevo, es una visión inspirada en el empirismo y en el Romanticismo. Las corrientes educativas que derivan del idealismo y del Romanticismo privilegian el descubrimiento puro y los trabajos por proyectos o cooperativos en los que no hay pautas previas y los niños «construyen su aprendizaje» solos o en grupo.

Los dos callan.

—Veo que hay un abismo de diferencias entre las tesis realista, idealista, romántica y conductista —constata Matías.

—Sí. Para los conductistas, el interés es poco relevante. Para los idealistas y los románticos, el yo es creador del aprendizaje y la imaginación productiva es clave. Para los realistas, cuanto más ignorante somos, menos interesados estamos en conocer un tema. Cuanto más sabemos de un tema, más interés se despierta para saber más. *El conocimiento alimenta el deseo de conocer*.

—Por eso existen los planes de estudio —sugiere Matías.

—El plan de estudio responde a la idea de que existe un orden secuencial en la enseñanza. Por ejemplo, hay que enseñar primero las cantidades, luego las operaciones matemáticas. Las más sencillas, luego las más complejas. Hay que aprender a leer, luego a aprender leyendo. Por eso, la educación no se improvisa. Y es personalizada, porque cada alumno va a un ritmo distinto. Y ese andamio... lo ha de diseñar el educador, ¿no el niño! ¿Cómo puede saber lo que necesita saber el que aún no sabe?

Matías reflexiona sobre esta última frase y precisa:

—Pero hay constructivistas que piensan que los planes de estudio y los libros de texto no sirven.

—¿Te acuerdas de lo que dije sobre la mezcla desafortunada de los niveles epistemológico y ontológico?

Matías asiente con la cabeza para devolver el turno de palabra a su interlocutora.

—Pues eso. *Cuando decimos que los niños construyen su aprendizaje, hay que saber muy bien a qué nos referimos. Si es al modo de aprender, entonces puede entrar en juego la metáfora del andamio. Si nos referimos a que los niños deben diseñar su propio plan de estudio, entonces nos referimos a que crean subjetivamente su representación de la realidad.* Para los pedagogos que beben de las corrientes idealista y romántica, el niño construye su aprendizaje porque tiene la semilla de su educación en sí, el yo creador. Según esa lógica, no tienen cabida ni los planes de estudios, ni la instrucción directa, ni guiada, ni las asignaturas...

—... ni los libros de texto... —prosigue Matías, que recuerda la cantidad de tinta que se gastaban sus padres en imprimir hojas sueltas que acababan arrugadas en el fondo de su mochila del colegio.

—... ¡y menos las evaluaciones! Los que beben de las corrientes idealista y romántica tienden a rechazar las evaluaciones.

—¿Por qué?

—Pues porque si no hay realidad objetiva y todo es una representación subjetiva de la realidad, no hay nada que medir. Entonces optamos por medir las competencias, un concepto más subjetivo y vivencial.

—Pero la evaluación objetiva tiene muchísimas limitaciones. Las pruebas estandarizadas, por ejemplo, miden conocimientos enciclopédicos, observa Matías.

—Las evaluaciones objetivas tienen sus limitaciones, por supuesto. Es imposible medir todo lo que hay en el corazón y en la mente de un alumno, es difícil medir la comprensión solo con pruebas estandarizadas, estoy de acuerdo contigo. Pero hemos de apuntar a mejorar los métodos de evaluación, no erradicarlos.

—¿Qué papel tienen las evaluaciones? —incide Matías haciendo de abogado del diablo.

—El objetivo de un examen debería consistir en averiguar si el alumno ha comprendido la materia y en identificar sus ángulos muertos al analizar

con cuidado sus errores para comprender su razonamiento y corregirlo en la medida en que no se ajusta a la realidad. Nunca en pillarle. Todo el proceso de evaluación, desde la preparación para un examen, la corrección hasta su revisión con el alumno, todo eso permite al alumno profundizar en su comprensión de la materia, y al maestro enfocar mejor la acción educativa. Todo eso es aprendizaje. ¡De los errores se aprende mucho! Montessori subrayaba que «el error es el amigo que nos abre el camino para descubrir la verdad».

—Claro, los exámenes estandarizados corregidos por ordenadores y para los que no se dan *feedback* a los alumnos no sirven para aprender.

—Puede que proporcionen datos, indicadores, a los gobiernos para tomar decisiones políticas que influyen de forma indirecta en la educación, pero no tienen un propósito educativo directo para el alumno. El problema de las evaluaciones surge cuando las enfocamos solo desde el punto de vista del resultado, de las notas, y nos olvidamos de que son parte del proceso de aprendizaje.

—Me parece que estoy empezando a encajar las piezas... las piezas del andamio —sonríe Matías.

Hay una pausa en la conversación. Casilda percibe que Matías está cansado y rompe ese momento.

—Hablando de la importancia de la actividad —dice Casilda devolviendo la sonrisa—, vamos a hacer como los griegos y vamos afuera a caminar un poco. ¿Te apetece?

—De acuerdo.

Ambos salen a la calle y andan hacia el centro del pueblo.

COMO LA LUZ, QUE SALTA DE LA CHISPA

Aprender a aprender
Información vs. conocimiento
Protagonista de su aprendizaje

Matías y Casilda salen de casa y andan hacia el centro del pueblo.

Cuando llegan a la plaza, delante del ayuntamiento, ven a una decena de jóvenes que pasan la tarde sentados en un círculo sin hablar. Todos miran a su móvil mientras teclean compulsivamente.

—Me gusta el silencio, pero este no tanto —comenta Casilda.

Matías piensa en Pepe y siente una tristeza infinita. Como quiere aprovechar el tiempo al máximo, se lanza con una cuestión:

—Ahora hay un debate acerca de si son importantes o no los conocimientos. Los que defienden la educación tradicional afirman que los conocimientos son claves, y los que defienden la Educación Nueva opinan que no lo son tanto, que es más importante «aprender a aprender», porque según ellos «todo está en Internet». Los primeros dicen que la educación tiene que «inculcar conocimientos», mientras que los segundos hablan de «aprender a aprender».

—¿Y tú qué piensas? —le pregunta Casilda.

—No me gusta la palabra inculcar, es muy conductista. Y «aprender a aprender»... nos hablan mucho de eso en el colegio en el que hago las prácticas, es lo último. Pero no acabo de entender a qué se refieren con precisión.

—Una vez más, creo que el dilema de ese debate está mal planteado de raíz.

—¿Por qué? ¿Qué es «aprender a aprender»? ¿Qué significa? —pregunta Matías.

—Aprender a aprender... Hay muchas definiciones por ahí. Algunos lo definen como el desarrollo de las competencias que te permiten desplegar estrategias para poder aprender.

—¿Por ejemplo?

—Tener pensamiento crítico. Organizar la información. Saber lo que es relevante y lo que no. Ser consciente de lo que sabes y de lo que no sabes. Por ejemplo, para encontrar algo en Internet, o en una biblioteca de veinte mil libros, hay que saber cómo buscarlo, con base en criterios previos a la búsqueda. Hay que saber reconocer lo que es relevante y lo que no.

—¿Pero se puede adquirir esas competencias sin conocimiento previo? —pregunta Matías.

—Ese es el quid de la cuestión. No veo cómo eso sea posible. *¿Cómo sabe lo que le hace falta saber el que aún no sabe nada acerca de aquello que le hace falta saber?*

—Eso es equivalente a decir que el alumno debe hacer el trabajo del maestro que programa la asignatura... —destaca Matías.

—... y el trabajo del jefe de estudios del colegio que implementa el currículum. Y el de las autoridades educativas que lo diseñan —añade Casilda—. El alumno no puede diseñar su propio itinerario educativo. Eso no tiene ningún sentido. Por eso, pienso que «aprender a aprender» es una expresión muy desafortunada. Me gusta más hablar de «saber aprender». Por «saber aprender» me refiero a tener técnicas de estudio, o de investigación. Pero, en cualquier caso, para saber aprender, primero hay que haber aprendido, y sobre todo hay que saber leer. ¡Investigar no se hace en el vacío y desde el vacío! Hay que tener conocimientos y criterios previos.

—Un ejemplo por favor —pide Matías.

—Sí. El trabajo sobre la Educación Nueva que haces en clase de la señora Marín, por ejemplo. Has venido a verme para comprender el contexto. Si hago un trabajo sobre la Educación Nueva, antes de navegar en un mar de información descontextualizada, tengo que saber quiénes son las principales figuras, las principales corrientes, la época de la que estamos hablando, las influencias filosóficas de esas corrientes, etc. Si no tengo ese marco, voy a ciegas y no sé cómo organizar la información que encuentro.

—¿Quizás por eso el primer reflejo de un niño que busca sobre un tema concreto es ir a Wikipedia? —sugiere Matías al pensar con tristeza en la

última ocurrencia pedagógica del encargo hecho a su hermano del Ministerio de la Historia.

—Pues sí. Porque la mente siempre busca el marco contextual. Pero lo que no sabe el niño es que Wikipedia es una recopilación poco rigurosa, cualquiera puede añadir y quitar cosas de esa plataforma. Wikipedia puede servir para una mente preparada capaz de contrastar las fuentes y de detectar los errores. Pero ¿crees que un niño está preparado para hacer ese trabajo?

—No.

—De hecho, pocos adultos saben cómo contrastar fuentes. Hay másteres de investigación que enseñan a hacerlo. Contrastar fuentes es una de las competencias claves de un investigador. Por eso las noticias falsas se difunden tan rápidamente, carecemos de conocimiento, de criterios, para poder contrastarlas.

—¿Podríamos decir que «saber aprender» es una forma de aprendizaje por descubrimiento guiado?

—Eso es, pero guiado por el criterio propio del que sabe porque tiene contexto. Es la forma de aprender de las mentes preparadas, no puede ser la de un joven aprendiz. *Antes de saber aprender por uno mismo, hay que haber aprendido, guiados por otros que saben.* En realidad, Matías, «aprender a aprender» es otra idea derivada del idealismo, una corriente para la que el yo es creador de la realidad. Según esa postura, el niño «aprende a construir los conocimientos».

—¡Aprender a construir los conocimientos! Esa es la expresión que usan, en efecto.

—Para los idealistas, la vara de medir no es la realidad, es el alumno mismo —añade Casilda.

«Es la imaginación productiva de un niño que se inventa rimas y fechas cogidas a azar de Internet», medita Matías.

—Y la otra alternativa es inculcar —plantea Matías.

—Etimológicamente, inculcar quiere decir «meter hacia dentro por la fuerza» —apunta Casilda.

—Eso es conductismo, ¿no?

—Sí. Y no te dejes engañar, Matías, no es «la otra alternativa». Ese debate entre la educación nueva y vieja te encierra en una dialéctica infértil. No todo se reduce a ese dilema. La cuestión está mal planteada. ¿Qué

queremos decir por conocimiento? En primer lugar, es importante no confundir información con conocimiento. La información, en realidad, son bits de datos descontextualizados.

—Como los bits de Glen Doman, como la lista de los reyes godos cuando está descontextualizada por completo de la historia, como lo que está en Internet... —enuncia Matías, mientras observa a los jóvenes sentados sin hablar en la plaza con su dispositivo.

—Sí. El problema es que los confundimos siempre. El poeta T. S. Eliot preguntaba hace medio siglo: «¿Dónde está la sabiduría que hemos reducido a conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que hemos reducido a información?». De qué le sirve al niño ver desfilar obras de arte, si no conoce la historia del pintor que la hizo, no entiende de la época y del contexto en la que se pintó, no sabe dónde está hoy esa obra... No hay comprensión.

«Como José cuando lee a *Emilio* de Rousseau», piensa Matías.

Casilda continúa:

—Acumular bits de información descontextualizados solo contribuye al colapso de la memoria de trabajo. Y voy más lejos, Matías. Es información muerta.

—¿Muerta? —se sorprende Matías.

—Los datos, aislados de nuestras posibilidades de conocerlos, es algo muerto. Existen, pero están muertos, solo cobran vida cuando alguien los conoce. Lo que da vida a la información es el que la conoce, es lo que hace que la información sea conocimiento. No existe estadística si no hay el criterio para organizar los datos con sentido, para «hacer hablar a las cifras». ¿Crees que puede haber conocimiento sobre un tema concreto si no hay alguien que sabe sobre ello?

—Necesito un ejemplo.

—Vale. Imagínate que todas las obras de Aristóteles estuviesen en una cueva en Grecia y que nadie las hubiese descubierto. ¿Podríamos hablar de conocimiento acerca de la tesis aristotélica?

Se hace un silencio reflexivo.

—No —añade Casilda—. Solo podríamos hablar de unos papeles húmedos en una cueva escondida. ¿Existen esos papeles?

—Sí —contesta Matías con una cierta impaciencia, pues se trata de una obviedad.

—Claro que existen. Pero si esos papeles no han sido descubiertos y leídos por alguien, no podemos hablar de conocimiento. O la lista de los reyes godos en una hoja de papel, ¿eso es conocimiento?

—No.

—No es conocimiento, es una lista en una hoja de papel. Solo es eso, nada más. ¿Ves Matías? Estamos llamando conocimiento a cosas que no lo son. Por eso no entendemos su valor. El conocimiento solo es algo que existe en el que aprende. En cuanto no existe en el que aprende, no es conocimiento. Y para existir de verdad en el alumno, no basta con proponer los hechos y forzar a memorizar a cambio de subir notas. Eso tampoco es conocimiento.

—Es información empollada —responde Matías convencido.

—Eso, de la que te olvidas al día siguiente del examen. Hay que proponer una dinámica de transmisión del conocimiento, no inculcar. El conocimiento existe en las personas. El libro, o incluso una fuente fiable en la red, es una herramienta de mediación por la que una persona transmite su conocimiento a otra persona, que lo hace suyo. Un maestro a un alumno. Lo que está en el libro es conocimiento en la mente del que lo ha escrito, pero solo será conocimiento en la mente del que lo leerá con interés y que tendrá el contexto para poder entenderlo. Por cierto, ¿conoces a Platón?

—Es un filósofo griego. Fue el maestro de Aristóteles, ¿verdad?

—Pues sí. Los griegos solían transmitir el conocimiento de forma oral, hablando, dialogando, caminando, como nosotros ahora.

Casilda da media vuelta para dejar la plaza y encaminarse hacia su casa con Matías. Prosigue con su explicación:

—¿Sabías que Platón se resistía a dejar todo su pensamiento por escrito?

—¿Por qué?

—Algunos le critican diciendo que esa postura es ridícula. Sin embargo, el motivo que da Platón por resistirse a dejar todos sus pensamientos es revelador. Temía que algunas cosas no serían comprendidas o serían mal interpretadas, y que solo se podían comprender en el entorno adecuado y con las disposiciones correctas. Sostiene que solo se puede transmitir el conocimiento... Espera, a ver si me acuerdo de la cita exacta.

Casilda se para a pensar.

—Son unas cartas, de las pocas cartas que Platón escribió. De hecho, la autenticidad de algunas de esas cartas es discutida, pero muchos dicen que

Platón es el autor. En la Carta Séptima, que es una de las que con más seguridad se le atribuyen, afirma que solo se puede transmitir el conocimiento «después de una larga convivencia con el problema y después de haber intimado con él, de repente, como la luz que salta de la chispa, surge la verdad en el alma y crece ya espontáneamente». ¿No es maravilloso eso, Matías?

—Y ese rol de ambientar la convivencia con el problema, para que la luz salte de la chispa... corresponde al maestro —precisa Matías asombrado.

—Tienes unos alumnos pidiendo a gritos por esa chispa en tu clase. ¿Te acuerdas de las respuestas de tus alumnos? «Cuando es algo k me interesa», «Si no me aburro»... En el fondo, esa chispa de la que habla Platón, es lo que todos los alumnos piden a gritos para interesarse. Imagínate una escuela completamente virtual, sin presencia del maestro en directo, y tampoco en diferido, en la que todo está en una plataforma y no hay mediación humana... ni por la pantalla. ¿Puede surgir esa chispa?

Hay ausencia de palabras. Matías rememora la clase que dio sobre las onomatopeyas y se cuestiona cómo podría haber surgido esa chispa. Casilda sigue.

—Cuando decimos que la educación debe ser personalizada, no es lo mismo que individualizada. La educación individualizada es posible con una tableta por alumno. Pero la educación personalizada es algo distinto, remite a la idea de que educar es un acto profundamente humano, se transmite de una persona a otra persona. No se educa en masa, a un grupo, se educa una persona a la vez. Y el rol del maestro es clave para encender esa chispa.

—El rol del maestro es clave... —confirma Matías.

—Es clave el rol del maestro, pero a la vez es fundamental la comprensión del alumno. Por eso decimos que el principal protagonista de la educación es el alumno. Y eso no es incompatible con decir que el rol del maestro es clave también. Porque, al fin y al cabo, es el alumno el que hace suyo o no el conocimiento transmitido por el maestro. El maestro propone, pero no puede forzar ese proceso. Como relataba George Orwell, «pueden forzarte a decir cualquier cosa, pero no hay manera de que te lo hagan creer. Dentro de ti no pueden entrar nunca». Si no hay reconocimiento interior y personal de la verdad, no hay aprendizaje. ¿Te acuerdas de lo que decía Tomás de Aquino?

—Sí, que la forma más perfecta de conocer es el descubrimiento. Y que la segunda forma de conocer es por el aprendizaje, mediante la instrucción.

—Eso, Matías. El descubrimiento ocurre también cuando alguien nos habla. Porque la postura de escuchar puede ser, incluso debería ser, activa. Aprender requiere un reconocimiento interior y personal de la verdad. ¿Conoces a Agustín de Hipona?

—No —responde rotundo Matías.

—Es un filósofo realista que vivió en los siglos IV y V. Hablaba del «maestro interior», una especie de voz interior que nos ayuda a comprender lo que se nos propone. El maestro interior es una expresión retomada por Montessori en sus obras. Ella había leído todos los autores clásicos y se nota. Agustín de Hipona asevera:

Quando los maestros hayan dado sus explicaciones, entonces los alumnos reflexionarán en su interior sobre si lo que se ha dicho es cierto o no, y es entonces cuando el aprendizaje ocurre realmente.

«Eso es justo lo que ocurre en nuestras conversaciones», constata Matías en su mente.

—La primera parte que expone Agustín de Hipona es la de la transmisión del conocimiento. Si el maestro no conoce bien la materia, si no domina lo que enseña, no se da ese paso. Y la segunda, es cuando se enciende la «chispa», es la comprensión personal. Ayuda al alumno a hacer aflorar las ideas que este guarda en su interior, para analizarlas y saber si son valiosas. Es parecido a lo que dice Platón en su Séptima Carta:

Después de una larga convivencia con el problema y después de haber intimado con él, de repente, como la luz que salta de la chispa, surge la verdad en el alma y crece ya espontáneamente.

Matías se queda pensativo hasta que se dirige a Casilda con una larga pregunta.

—Hay algo que no me cuadra. Por un lado, el idealismo dice que la vara de medir la realidad es el niño. Por lo tanto, el niño es protagonista de su educación. Por otro lado, Agustín de Hipona, que es realista, afirma que el niño es protagonista de su educación. ¿No dicen lo mismo al final?

—No, aunque usen las mismas palabras, lo que dicen es muy distinto. ¡De nuevo mezclamos niveles ontológicos y epistemológicos! Cuando hablamos del alumno como protagonista porque es vara de medir de la

realidad, entonces lo hacemos desde la visión idealista o romántica. Cuando hablamos del alumno como protagonista refiriéndonos a esa voz que le hace reconocer algo que ya existe como verdadero, que le hace comprender algo nuevo partiendo de lo que ya conoce, entonces aludimos a la tesis realista de Agustín de Hipona. Para ese filósofo realista, el conocimiento es comprensión, interiorizar es comprender, y la comprensión es personal y participante. Son dos cosas completamente distintas.

—Y ese reconocimiento interior puede ocurrir también con un método de instrucción directa —afirma Matías a modo de pregunta.

—Por poder, puede. Pero la instrucción directa puede también provocar lo contrario al reconocimiento interior del alumno. La educación no es un asunto matemático. Dependerá a la vez del talante del maestro y de la predisposición del alumno. Según Herbart, si te acuerdas, una barrera que la educación nunca debe sobrepasar es la libertad del alumno. Por eso, educar es una de las tareas más hermosas del mundo, pero siempre será un riesgo.

Casilda mira hacia arriba y recuerda:

—Algunos de los alumnos que asistían a mis clases tomaban nota de todo lo que decía en clase, pero no se interesaban de verdad, no lo hacían suyo. Y en el examen me escribían las mismas palabras que había utilizado en la clase, porque no habían intimado con la cuestión, no había surgido la chispa, no hubo aprendizaje de verdad. No habían interiorizado la explicación. Las palabras que memorizaron se han quedado tan muertas como los papeles mojados de una cueva escondida. No hay realidad conocida si no hay nadie para conocerla personalmente. Por eso, las predisposiciones, las características y la acción del que aprende son fundamentales. El color no se ve si no hay ojo. ¿Estás de acuerdo? ¿Me sigues, Matías?

—Más o menos.

Llegan delante del jardín de la casa de Casilda, lo traspasan y se dirigen a la puerta lateral. Vencidos por el frío, se acercan a los sillones del cuarto de estar en la penumbra pues está anocheciendo. Matías se hunde en el sillón azul con los brazos cruzados mientras Casilda enciende las luces de las tres lámparas. Mientras lo hace, sigue con la conversación.

—Imagínate un mundo en el que no hay científicos, en el que nadie investiga. ¿Habría ciencia en ese mundo? ¿Podríamos hablar de la ciencia de la biología, de la física, de la epidemiología?

—No.

—Hay ciencia porque hay alguien que sabe e investiga esos temas, que los vive, que los hace suyos. Espera, voy a buscar un autor que lo explica muy bien.

Casilda se levanta y coge un libro de la biblioteca.

—*Últimas voluntades*, es de John Lukacs, un historiador —aclara Casilda.

Casilda lo ojea y lee en voz alta: «Mi obsesión es resaltar que el conocimiento humano no es ni objetivo ni subjetivo, sino personal y participante». Lukacs llama a las personas que intentan acercarse a la realidad con una mirada objetiva «hombres con miradas de hielo»...

—... un piropo para Descartes —matiza Matías.

—Bueno, es un piropo para todos los filósofos, los historiadores o los educadores que tienen una mirada de hielo, que ven la realidad desde la distancia, sin comprometerse personalmente con ella, sin vivirla... los hay en todas las corrientes. Los conductistas tampoco creen en el conocimiento personal. Para ellos, no hay nadie en la caja. Por «hombres de hielo», Lukacs se refiere a la actitud del que se acerca a conocer las cosas de nuestro mundo como si fuesen algo ajeno. Lukacs pregunta... leo: «¿Existió (existe) materia independiente de (sin) la mente humana? Pues sí, antes y ahora: solo que sin la mente humana su existencia carece de sentido».

—Como los escritos de un filósofo en una cueva pérdida en Grecia, como la lista de los reyes godos en un papel. O como las flores en su jardín, si no las pudiésemos disfrutar.

—Eso. Lukacs afirma... ahora leo: «El propósito del conocimiento humano, y diríamos de la propia vida humana, no es la exactitud, sino tampoco la certeza. Es la comprensión». Y solo puede haber comprensión si el conocimiento es «personal y participante», destaca Lukacs.

—Es parecido a lo que dice Agustín de Hipona cuando habla del maestro interior que reconoce algo como verdadero y lo hace suyo. El conocimiento es comprensión. Interiorizar es comprender. Y la comprensión es personal y participante —argumenta Matías.

—Claro —contesta Casilda—. Y si hay una separación fría entre el que conoce y lo que se enseña, esa comprensión no tiene lugar. Entonces, el conocimiento se convierte en algo mecánico, sin sentido.

Matías piensa en Pepe y se pregunta si la tecnología puede, o no, contribuir a esa separación. Pregunta:

—¿E Internet?

—Sí. Hay recursos valiosos en Internet, pero los encuentran las mentes preparadas. Las que «saben aprender», porque antes, han aprendido. Pero para una mente que no tiene esa preparación previa, Internet es un lugar descontextualizado, en el que solo hay bits de información. Eso no es conocimiento, Matías. Y con la lógica de los algoritmos de los buscadores en las redes, la red es un lugar que encapsula a cada uno en su propio mundo, aísla a cada uno de la realidad. Internet es una fábrica de hombres y de mujeres con miradas de hielo.

Matías reflexiona en su generación, que está más tiempo en la red que en el mundo real, y siente vértigo. «¿Quizás por eso hay tanta gente que interactúa sin piedad o empatía en Twitter?», se pregunta. «Tienen miradas de hielo...».

Casilda continúa con su explicación:

—«Soy, luego existo». La información de por sí no mueve, no motiva, lo que motiva a la persona es el encuentro con el conocimiento transmitido por otra persona. Lukacs sostiene:

La objetividad tiene como ideal la completa y aséptica separación entre el que conoce y lo conocido. La comprensión, en cambio, supone una aproximación, y de lo más estrecha. En todos los casos, y acerca de todas las cosas, no hay, ni puede haber, una separación esencial entre el que conoce y lo conocido.

—Deme un ejemplo, por favor —reclama Matías.

—Los profesores de historia saben que no pueden contentarse con dar fechas y eventos como una máquina dispensadora de bebidas. Eso es inculcar. La historia tiene un contexto, hay que vivirla para entenderla.

—¿Está en contra de la memorización de las fechas entonces? —pregunta intrigado Matías.

—No se trata de renunciar a dar fechas y de pedir a los alumnos que se las aprendan de memoria, pero siempre y cuando ese aprendizaje forme parte de un hilo narrativo, de un contexto histórico. Es más, sin la memorización no hay puntos de referencia para la elaboración de contextos que den sentido y permite al alumno comprender lo que aprende. Mira,

Lukacs, como buen historiador, pone un ejemplo de lo que entiende por «comprensión»...

Intentar ser «objetivo» con Hitler o Stalin es una cosa, y otra cosa diferente es intentar comprenderlos; y esta no es inferior a la primera. ¿Podemos esperar que una víctima sea «objetiva» con quien le hizo daño? ¿Podemos esperar que un judío sea «objetivo» con Hitler? Es posible que no. Pero sí podemos esperar que él, o cualquiera, intente comprenderlo. Algo que dependerá, no obstante, de cómo lo intente, de cuál sea su propia implicación y de su perspectiva mental, que debe incluir un mínimo de conocimiento de sí mismo. Después de todo, Hitler y Stalin pertenecieron a la especie humana, por lo que no fueron entera o esencialmente distintos.

... El conocimiento entendido como algo externo, frío, ajeno, no puede ser motor de aprendizaje. La información descontextualizada no suscita interés ninguno para nadie.

—La definición de las onomatopeyas, o un mero listado de fechas encontradas en Internet, fuera de contexto, tampoco —insinúa Matías.

—¿Las onomatopeyas?

—Sí, he dado la definición de las onomatopeyas el otro día en clase —explica Matías—. Hablando del interés, creo que había poco.

—Si los alumnos se han encontrado onomatopeyas en la lectura de obras clásicas mediadas por un maestro que las conoce bien, entenderán mejor la definición, es más fácil que tengan interés por ello.

—Es mucho pedir que los alumnos prefieran las obras clásicas a la videoconsola o al ritmo rápido de la tableta —supone Matías.

—Si desconocen el placer que da la lectura no pueden apreciarlo —responde Casilda—. No se puede apreciar lo que se desconoce. De la lectura hablaremos otro día si quieres.

«No se puede apreciar lo que se desconoce», repite para sí mismo Matías.

JOSÉ VUELVE A CASA

José ya está en casa. Como debe guardar reposo en la cama, Matías y Ana se relevan para hacerle compañía. Está nervioso, pero su inquietud no es consecuencia ni del accidente, ni de su estado de salud, sino de su inmovilidad. José, acostumbrado a estar activo, no soporta estar anclado en la cama. Cada vez que se siente aburrido, da un toque al cristal de la pecera y observa el movimiento frenético de sus animales de compañía acuáticos. Pasa el resto de su tiempo leyendo *Emilio*, o con la mirada pegada a su smartphone.

—Tendrías que haber visto el jaleo en los pasillos del hospital —relata José mientras echa un vistazo a su cuenta de Twitter—. Yo en silla de ruedas, mi padre con la pecera vacía —por el peso no podíamos moverla llena—, Ana con los peces en una bolsa llena de agua y arrastrando mi maleta con la otra mano... De repente, se le cayó la bolsa justo en el ascensor. El agua corría por las rejillas del ascensor y los peces se movían desesperadamente en el charco que se había formado en el suelo.

—¿En serio? ¿Qué hicisteis? —Matías no da crédito.

—Pues al llegar abajo, Ana corría para buscar una fuente de agua para llenar el plástico, luego cogió los peces por la cola y los metió dentro de la bolsa. Y yo bloqueaba la puerta del ascensor con mi silla de ruedas. Un espectáculo dantesco.

—¡Tendríais que haberme pedido ayuda!

—Estabas con Casilda, conversando a la sombra de un árbol, no quería molestarte —responde con ironía.

José mira a Matías con intensidad y le dice, a modo de confidencia:

—Matías, estoy un poco preocupado, te pasas todas las tardes con Casilda, ya casi no te vemos en redes, y tampoco te veo estudiar.

—Ya me tienes delante, José, ¿para qué necesitas verme en redes? Hablar con ella es estudiar también. Lástima que no puedas venir tú también. Verías que es más interesante conversar bajo la sombra de un árbol que hacerlo bajo la sombra de Twitter, le dice pillándole mirar de nuevo su smartphone. ¿Dónde están los peces, por cierto?

—Ahí, en la pecera.

Matías observa que hacen movimientos frenéticos.

—Estos peces están raros, se mueven demasiado —recalca Matías.

—¿De qué hablaste con Casilda ayer?

—De «aprender a aprender».

—Pues sí que sabe Casilda. Es importantísimo eso —comenta José—. Los alumnos han de estar preparados para resolver problemas. No sirve para nada transmitirles conocimientos de hoy, que no les servirán para resolver problemas de mañana.

—Pero para resolver problemas, han de tener conocimientos. ¿No crees?

—No. Se aprende haciendo. *Learning by doing*. Si conoces un poco las tendencias educativas, sabrás que es lo último.

—¿Tendencias educativas?, parece que hables de las tendencias primaverales de El Corte Inglés. ¡La educación no es una moda, José! *Learning by doing*... Dame un ejemplo.

—Besar —sonríe José—. ¿Necesitas una clase para saber besar? Besar se aprende besando.

—Ya, pero no vas al colegio para aprender a besar, José. Además me hablas de algo que no es del ámbito de lo académico. Dame otro ejemplo.

—Resolver un problema.

—¿Qué problema? —pregunta Matías.

—No lo sé, no conocemos los problemas de mañana. Por eso los conocimientos de hoy no sirven para resolverlos. Además, ahora ¡todo está en Internet!

—Pero José, los ingenieros que están construyendo puentes o desarrollando vacunas hoy, estudiaron hace décadas. ¡Los saberes no son caducos!

—Lo que cuenta son las competencias. Saber hacer. Es mejor que los niños aprendan de un experimento que de la teoría. Por ejemplo, es mejor explicar la destilación con un experimento que lo ilustra, que solo por la teoría. Es muchísimo mejor que los alumnos descubran por ellos mismos.

—Vale, en eso estoy de acuerdo. Hay que aterrizar en la práctica. Pero antes de ponerles a realizar un experimento, habrá que darles alguna explicación, ¿no crees?: cómo funciona el material del laboratorio, decirles que el agua se evapora cuando se llega al punto de ebullición, y que el punto de ebullición es cien grados... Eso es combinar la instrucción directa con el descubrimiento guiado. No es lo mismo que el descubrimiento puro, José.

—No sé a qué te refieres por instrucción directa, descubrimiento guiado y descubrimiento puro. No hace falta que uses lenguaje de sabio, Matías, ya sabes que eso me pone de los nervios. El punto de ebullición de cien grados, eso está en Internet. Ahora, te repito, ¡todo está en Internet!

—Pero para encontrar esa información en Internet, hay que saber lo que se busca, y saber acerca de lo que se busca, tener un criterio de búsqueda. ¿Cómo sabe lo que le hace falta saber el que aún no sabe nada sobre ello?

—Lo lías demasiado Matías. Se aprende haciendo. No hay otra forma de aprender. Que quieras o no, que te guste o no, es lo último.

Matías se rinde, incapaz de suscitar un diálogo o una verdadera reflexión sobre lo que empieza a ser, para su amigo, una especie de dictadura de la novedad.

APRENDER A COSER UN BOTÓN EN LA ESCUELA

El «aprender haciendo» de Dewey
El trabajo por proyectos de Kilpatrick
La escuela como el mundo o como un claustro

Mientras Ana y otros amigos se quedaban con un convaleciente José durante las tardes, Matías se escapaba, siempre que sus prácticas y sus estudios se lo permitían, para conversar con Casilda.

—Casilda, ¿qué es exactamente el «aprender haciendo», lo que también llaman en inglés el *learning by doing*? José dice que es lo último.

—¿Lo último? Es tan viejo como Dewey.

—¿John Dewey? Nos hablaron de él en la clase de la señora Marín.

—Te habrán explicado que John Dewey es un estadounidense que vivió de 1859 a 1952. Es uno de los principales representantes de lo que se llama desde finales del siglo XIX la escuela progresista.

—¿Qué es la escuela progresista?

—Podríamos decir que es la versión de la Educación Nueva de los países anglosajones.

—¿Y en qué consiste eso del *learning by doing*?

—Para Dewey, la escuela debe ser un laboratorio como la vida misma, en el que los niños son como científicos que construyen y experimentan con objetos desconocidos —señala Casilda.

—¿Aprender haciendo no es aplicar la teoría en un experimento práctico? —pregunta Matías—. Por ejemplo, aprender acerca de un eclipse solar, y luego ver uno en directo. O aprender el teorema de Pitágoras, o el punto de ebullición, y luego ponerlo en práctica haciendo ejercicios o experimentos en un laboratorio.

—Eso que describes sería la combinación de la instrucción directa con el descubrimiento guiado. Si te acuerdas de lo que comentamos hace unas

semanas, los estudios indican que esa estrategia educativa da buenos resultados porque ayuda al alumno a visualizar la teoría. Pero no es exactamente eso lo que Dewey tenía en mente cuando hablaba de *learning by doing*. Para él, el aprendizaje surge a través del descubrimiento puro, de la experiencia sin material preparado de antemano por el educador. Dewey no es un fan de la instrucción directa, digamos. Para entenderlo, hay que comprender que Dewey también bebe de la corriente romántica. Y, sobre todo, hay que comprender el contexto en el que se popularizó su teoría pedagógica. Ahora te explico el contexto.

Matías asiente con la mirada.

—¿Te acuerdas de la idea de Rousseau según la cual educar es ayudar al niño a volver a su estado original o primitivo?

—Sí, más o menos —duda Matías.

—Rousseau defiende la superioridad de lo natural sobre lo artificial.

—Sí, sí, lo recuerdo.

—Pues siguiendo la lógica romántica, el aula se ve como algo artificial. Existe la idea, entre los educadores de la Educación Nueva y progresista, de que la verdadera educación no puede tener lugar en un aula, sino solo en el contacto con el mundo real. Que la misión de la escuela es la de preparar «para el mundo», y por lo tanto la escuela debe ser «como el mundo».

—Encontramos esa idea también en «la escuela por y para la vida» de Decroly —refrenda Matías.

—Sí. ¿Te acuerdas de cuál era el objetivo de Rousseau respecto a la educación?

—Forjar un ciudadano que encaje en su proyecto político. La escuela como medio para lograr que el niño encaje en un proyecto político concreto —responde Matías.

—Y está también la idea de reducir la educación a experiencias vivenciales, la idea de que se aprende de la experiencia, no del estudio intelectual. ¿Te acuerdas de lo que sostenía Rousseau sobre el esfuerzo intelectual? —pregunta Casilda.

—Que odiaba los libros, y que más valía mantener los pensamientos en el ámbito de las sensaciones para no desear más de lo que se necesita para cubrir las necesidades primitivas o básicas —precisa Matías.

Matías reflexiona sobre la tendencia actual en las escuelas de reducir las exigencias, de acortar los contenidos en la etapa de secundaria y de

introducir todo tipo de asignaturas y de competencias prácticas como por ejemplo «enseñar a coser un botón».

—¿Le parece mal que se enseñe a coser un botón en la escuela, Casilda?

—No me parece nada mal. En muchos países, existe una asignatura en la que se enseña lo básico de la gestión de un hogar, a niñas y también a niños. La economía familiar, algunas nociones de cocina, de costura... Pero ese tipo de enseñanza no puede sustituir a la preparación intelectual y desplazar a las materias troncales, a los elementos básicos de la enseñanza académica. Además, la escuela no puede asumir por completo el papel de la educación en casa. En casa aprendemos a ser empático, a cuidar un enfermo, a limpiarnos los dientes, a no dejar correr el agua del grifo sin motivo, a quitar la mancha de una camisa, a poner la mesa con el tenedor a la izquierda... Si las familias delegan todo eso al colegio, entonces el colegio dejará de cumplir con su función académica, y las familias acabarán alargando la jornada escolar con miles de extraescolares académicos para compensar las lagunas en la formación intelectual de sus hijos.

Matías piensa en la cantidad de niños de sus clases que, después de la escuela, van a Kumon para aprender matemáticas y a una academia de idiomas. No se le había ocurrido que esa podía ser una de las causas.

—Retomemos el hilo —dice Casilda—. ¿Dónde estábamos? Ah sí, estábamos en que la meta de la educación para Dewey es la de forjar al futuro ciudadano. Pero, ojo, hay que aclarar que el proyecto político de Dewey es distinto del de Rousseau.

—¿Cuál es la diferencia? —pregunta con inquietud Matías.

—El proyecto político de Dewey es la democracia. Pero insisto, veía la educación como Rousseau, como un medio de preparación del futuro ciudadano, lo entendía como un medio para reconstruir el orden social.

—¿Por qué quería reconstruir el orden social?

—Para entenderlo, hay que ubicarse en el contexto de la época. Para ello, vamos a trasladarnos a los Estados Unidos, durante los años posteriores a la Primera Guerra Mundial. ¿Qué ocurría en aquel país en ese periodo?

—Había mucha inmigración —apunta Matías.

—Exacto. En los Estados Unidos lo llamaban el *melting pot*, que se puede traducir como «crisol de culturas». Y la preocupación era: ¿cómo integrar a todos esos inmigrantes en nuestro orden democrático? Era una cuestión de interés nacional. La tentación de alinear las cuestiones

educativas alrededor de las cuestiones políticas de interés nacional siempre ha estado presente a lo largo de la historia.

—¡Ah! Por eso publicó un libro titulado *Educación y democracia* —cae Matías en la cuenta.

—Correcto. En 1916 Dewey publica ese libro con ánimo de responder a esa pregunta. Es uno de los libros que más influyó en la educación en los Estados Unidos, y también en el resto del mundo. Dewey plantea la educación como un método de integración de los inmigrantes dentro del ideario democrático norteamericano. La meta de la educación, según Dewey, consiste en hacer del niño un ciudadano, está en consonancia con la idea del constructivismo social. Dewey da mucha importancia a la idea del aula como un lugar de socialización. ¿Te suena esa idea?

—Sí.

—Pues esa idea viene de Dewey. Si, como dice Dewey, la principal función de la educación es social, hagamos que el aula sea como el mundo, un fiel reflejo de lo que hay fuera del aula, en la calle. Así será más fácil cumplir con la función del aula como preparación para el mundo. Y el aula ha de ser representativa de la realidad de la sociedad, diversa e inclusiva. Plural, como la democracia con la que soñaba Dewey, e igualitaria, como la sociedad con la que soñaba Rousseau. ¿Qué piensas de esa idea, Matías?

Matías siente frustración por no poder responder a la pregunta. Intuye que hay un mundo de ideas que fundamentan esta postura, y un mundo de ideas que fundamentan la idea contraria. Pero la idea de que el aula debe ser como el mundo es tan fuerte en su mente, por ser la postura mayoritaria, la que siempre ha escuchado, que no es capaz de imaginarse una postura distinta. Está desanimado porque se da cuenta de que no es capaz de criticar unas ideas que siempre ha dado por supuestas. Sus profesores de universidad siempre les han hablado de la importancia de tener espíritu crítico. Sin embargo, «para tener espíritu crítico, hay que tener criterio», piensa. «Y ¿cómo tener espíritu crítico si jamás se transmiten y se explican criterios, si solo se transmiten consignas o eslóganes?». Recuerda la metáfora del iceberg y cae en la cuenta de que el criterio no se adquiere viendo solo la punta del iceberg. Hay que mojarse. Uno no puede ser mero espectador, tener mirada de hielo, como decía Lukacs. Hay que ser capaz de cuestionarse las ideas, ir más allá de lo que se ve, remontarse al origen de las corrientes.

Casilda ve que Matías se ha ido al mundo de la reflexión y nota una expresión de desánimo en su rostro.

—No lo sé —contesta Matías.

—¿Tú crees que el aula debería ser un fiel reflejo de lo que hay en la calle o la calle un fiel reflejo de lo que hay en el aula?

—Bueno, si la máxima ambición de la escuela es aspirar a emular lo que pasa en la calle..., eso no es muy ambicioso —deduce Matías.

—Mira, vamos a hablar de la visión de Montessori, para que entiendas cuál es el otro planteamiento. Montessori y Dewey andaban siempre como el perro y el gato.

—¿Ah sí? —se extraña Matías.

—Sí. Nunca se llevaron bien. Dewey la criticaba mucho.

—¿Por qué?

—Primero porque dice que su material es demasiado dirigido y dogmático, y segundo porque considera su método demasiado individualista, egoísta.

—¿Por qué? —insiste Matías.

—Montessori discrepa explícitamente con la visión rousseauiana de la libertad entendida como una liberación social o política de las cadenas de las desigualdades o de las luchas sociales. Para ella, la verdadera libertad es personal, no colectiva, y sin disciplina interior personal, la libertad colectiva es una quimera. Para ella, solo la disciplina, la libertad y la responsabilidad personal pueden ser la base de una buena convivencia social.

—¿Pero ella no habla del niño como el futuro ciudadano también? —recuerda vagamente Matías.

—Sí, pero el planteamiento es radicalmente distinto al de Rousseau y Dewey. Rousseau y Dewey tienen un modelo político futuro en mente, y diseñan la educación para que el niño encaje en ese modelo de mañana. De hecho, uno de los libros de Dewey se titula *Las escuelas de mañana*. Esa idea viene de Rousseau, aunque de manera indirecta. Ferrière también hablaba mucho de la escuela de mañana. En esos autores, educación y progreso social van de la mano, porque la educación está al servicio de ese progreso. Montessori no habla de metas políticas o de libertades sociales, sino de transformar el mundo a través de una educación que apueste, hoy y ahora, por el pleno desarrollo de la personalidad del niño. Y el diseño del

aula debe estar al servicio del pleno desarrollo de la personalidad, no de una agenda política. Habla de «normalizar» los alumnos.

—Uff, la palabra normalizar suena muy mal, y no es políticamente correcta —exclama Matías.

—Tienes razón. Es una palabra curiosa. Pero su significado es precioso. Para Montessori, normalizarse significa «dominarse a uno mismo, alcanzando un estado de flujo de trabajo sin interrupciones o distracciones». Para ella, el aula debe ser como un claustro.

—¿Un claustro? Entiendo que es una metáfora, pero eso ¿no suena a algo muy artificial en el sentido de falso o antinatural? —pregunta Matías.

—La idea del aula como algo artificial viene de Rousseau. En realidad, la palabra artificial puede querer decir «falso», o «producido por el ingenio humano». Como buen naturalista, Rousseau decía que «todo degenera en las manos del hombre». Considera la educación como algo artificial, falso, antinatural.

Matías piensa en la expresión «¡no se puede vivir en una burbuja!» Esa es la frase que escuchó tantas veces en su casa para justificar que se comprara un móvil a su hermano de siete años. A partir de allí, se pregunta si el rechazo a lo que se llama burbuja puede también enmarcarse en la idea rousseauiana del desprecio a la artificialidad. Pero luego piensa: «¿qué es más artificial, el mundo real o el mundo virtual?».

—La propuesta de Montessori es distinta a la de Dewey —sigue Casilda—. Ella propone un ambiente cuidadosamente preparado y muy distinto al mundo, donde reina el silencio y el trabajo contemplativo. En ese ambiente, cabe el cuidado del huerto, por cierto, nada más lejos de lo artificial. Es en ese ambiente donde el niño aprende primero a dominarse a sí mismo, a tener fuerza de voluntad, a afinar su capacidad de percibir la realidad en la etapa infantil con una cantidad mínima y justa de estímulos, a abstraer en la etapa de primaria y de secundaria con un plan de estudio pautado y ambicioso.

—¿Ambicioso? —cuestiona Matías lo que ha dicho su maestra—. Pues esa no es la fama que tiene Montessori.

—No me extraña. El nombre Montessori no es una franquicia con estándares homogéneos. Muchos colegios Montessori desconocen a Montessori y la ven como una moda. Lo mismo pasa con Dewey o Decroly. Tú puedes abrir un colegio mañana mismo, lo llamas por el nombre de

cualquier pedagogo que suene y te dedicas a hacer justo lo contrario de lo que defendían esos pedagogos. Y es probable que nadie te llame la atención. Los únicos límites que tendrás son las leyes educativas en vigor. Hoy hay unas, mañana habrá otras. Sobre la cuestión de la exigencia, podemos hablar otro día, pero ten en cuenta que Dewey reprochaba a Montessori la exigencia y la rigidez de su método.

—Vale —resume Matías—. Dewey sostiene que el aula debe ser como el mundo y Montessori que debe ser como un claustro alejado del mundo durante esa primera etapa de su educación.

—Sí. Montessori señala que para que un niño sea silencioso en un concierto previamente hace falta tener una disciplina interior, ser capaz de inhibir los estímulos externos, de controlar sus movimientos, de apreciar la belleza de la música. La disciplina, esa capacidad de dominarse a uno mismo, es condición previa a la libertad. No se consigue en grupo, sino con base en una actividad personal exigente y con propósito. No es que la dimensión social no sea importante para ella, pero asevera que solo el alumno capaz de disciplina personal está preparado para convivir en sociedad. Después, y solo después, puede entender el sentido del orden colectivo que se le propone.

—¿Y eso cómo se consigue?

—Según ella, a través de la concentración que proporciona un trabajo individual sin interrupciones —sentencia Casilda.

—Individual... ¿No hay trabajos cooperativos en Montessori?

—En la etapa infantil no es común. Pero ten en cuenta que Montessori propone unas actividades que llama de vida práctica, y otras, de gracia y de cortesía. Son actividades de cuidado de uno mismo, del material y de los demás que crean un clima favorable para la convivencia.

—¿Por ejemplo?

—Ceder el paso, saludar, mover una silla sin hacer ruido y disculparse cuando es preciso. La socialización en Montessori empieza por un trabajo individual, realizado en un marco de convivencia y de respeto —responde Casilda—. Y, como sus aulas están llenas de niños de distintas edades, es lógico que se miren unos a otros y los más pequeños aprenden de lo que hacen los mayores.

—¿Pero nunca se ayudan entre ellos?

—Montessori dice: «No hagas para un niño lo que él mismo puede hacer por sí mismo». Entonces cuando un niño está intentando poner en práctica algo que se le ha enseñado, vertiendo agua sin salpicar, por ejemplo, su compañero no interviene, para no interferir en ese proceso de lograr las cosas por sí solo. Afinar los sentidos, coordinar los movimientos, desarrollar la voluntad y la disciplina interior, desarrollar el aprecio por la belleza... La idea de la autoperfección que existe en Montessori es muy aristotélica: «Somos lo que hacemos a través de una repetición con propósito». Para ella, lo que nos define son nuestras acciones cotidianas, lo que hacemos, no lo que decimos que somos, ni lo que sentimos que somos.

—Nuestra actividad deja una huella... en nosotros mismos —subraya Matías en modo de resumen.

—Sí. Por eso, si te fijas, los niños pequeños nunca se cansan de la repetición, suben y bajan las escaleras una y otra vez.

—Pepe solía ponerse y quitarse los zapatos mil veces sin cansarse. Mi madre se impacientaba con él, le decía: «¡O te los pones, o te los quitas!».

—Eso pasa porque los niños no intentan lograr, como los adultos, hacer algo externo. En la etapa infantil, la meta es la autoperfección a través de la actividad, de la repetición. Montessori afirmaba que la repetición es el secreto de la perfección. Se construyen a sí mismo a través de esa actividad.

—Suen a Piaget —apunta Matías.

—Es que la idea de la actividad en Piaget viene de Montessori. Pero no se escuchará jamás a Montessori hablar en términos de «transformar la realidad». Ella no es idealista, ni romántica, es realista. Volviendo a Dewey —Casilda retoma el tema—, te decía que el legado que nos dejó, sin lugar a duda, es el «aprender haciendo».

—Es el eje del proyecto educativo de muchos colegios. Es la idea de que el aprendizaje tiene que surgir de una situación vivencial concreta, o de la experiencia, pero sin estructura o guía de trabajo.

—Sí —resalta Casilda—. La experiencia, la vivencia... Son ideas que forman parte del legado del Romanticismo, para el que los sentimientos y las sensaciones son claves.

—Pero ¿usted no dijo antes que los niños aprendían a través de las experiencias sensoriales y de las interacciones interpersonales?

—Sí, de las interacciones interpersonales con su principal cuidador y de las experiencias sensoriales. Pero eso es así para la etapa infantil porque en

esa edad no son capaces de abstraer intelectualmente como lo harán después en otras etapas. No podemos trasladar principios que corresponden a la etapa infantil en las otras etapas sin hacer los ajustes necesarios.

—Es verdad, ya hablamos de la importancia de no aplicar a una etapa lo que es adecuado para otra. Es cierto que cada etapa tiene características distintas —describe Matías.

—Y luego, para entender un método, hay que trasladarse a la época, entender lo que había en la atmósfera de la cultura. En la época de Dewey, existía una tendencia a considerar que cualquier educación que dirigiera al estudiante hacia la búsqueda o la transmisión del conocimiento entraba en conflicto con el tema básico de la sociedad norteamericana: integrar a los inmigrantes a través de la educación. La clave del éxito de las escuelas era la socialización que proporcionaba la experiencia escolar. Para la educación progresista, los estudiantes aprenden a interactuar e integrarse en la sociedad a través de las actividades en grupo. Y solo aprenden si hay actividad. El concepto de actividad es clave en Dewey. Por eso se aprende «haciendo».

—¿Como la actividad a la que se refería Piaget? —supone Matías.

—Sí, tanto la Educación Nueva en Europa como la educación progresista en el mundo anglosajón coincidieron en dar una importancia prioritaria a la actividad en la educación.

—Ahora hablan mucho de las competencias o del enfoque competencial en la educación. ¿Tiene alguna relación eso con la actividad que menciona la Educación Nueva?

—Pues sí. El enfoque competencial que da más importancia a la experiencia que a los conocimientos viene de Dewey y de la Educación Nueva. De hecho, Ferrière opone la escuela antigua, en la que el alumno se encuentra sentado e inmóvil y se le instruye escuchando, a la escuela activa, en la que el alumno se instruye trabajando. Si te acuerdas, en las Escuelas Nuevas, los alumnos realizaban muchos trabajos manuales. Los pedagogos de la Escuela Nueva, influidos por el antiintelectualismo de Rousseau, rechazaban la educación clásica en la que el conocimiento tenía un lugar privilegiado. Por otro lado, la Escuela Nueva se desarrolló en reacción al racionalismo y a la educación mecanicista de la época. Por lo tanto, esas escuelas tendían a retirar de los planes de estudio materias como por ejemplo la Geometría, la Gramática y gran parte de las Matemáticas, para

sustituirlas por el juego y la vida al aire libre. En su libro *Las escuelas de mañana*, Dewey asegura que «la educación que asocia el aprendizaje con la actividad desplazará a la educación pasiva que consiste en impartir el aprendizaje de otros».

—En mi colegio, hacemos trabajos por proyecto. El alumno decide el tema, y es libre para descubrir por sí solo. Esa metodología se llama «aprendizaje basado en proyectos». Dicen que es lo último —remarca Matías.

—Pues lo último no es —sonríe Casilda—. El trabajo por proyectos viene también de la educación progresista que nace en el siglo XIX.

—¿Ah sí? —pregunta Matías.

—Sí, y además del discípulo de Dewey, William Heard Kilpatrick.

—¿En serio? —exclama Matías.

—Sí. En un artículo titulado «El método del trabajo por proyectos», Kilpatrick se hace con la hipótesis de Decroly y propone un método en el que los alumnos trabajen temas que surgen de sus intereses. Y afirma: «No existen necesariamente conflictos entre el interés del niño y la demanda social, puesto que el tejido institucional de la sociedad creció a partir del interés del ser humano». Según él, hay una alineación entre los intereses del niño y los del tejido institucional. Es un camino resbaloso. ¿Te imaginas adónde lleva esa idea?

Matías permanece callado. Casilda continúa:

—¿Te imaginas una educación en la que los «intereses educativos» están alineados con los intereses de Wall Street?

—¿Los intereses de Wall Street?

—Sí, con los intereses de los poderes económicos... preparar el alumno para ser un futuro consumidor de sus productos, plantear la educación desde el punto de vista de la empleabilidad...

Matías está tan acostumbrado a escuchar hablar de la importancia de alinear el mundo universitario con las necesidades del mundo laboral, que no capta todo lo que implica esta afirmación y vuelve al hilo de la conversación:

—¿Podríamos decir que el método del trabajo por proyectos es el equivalente al de los centros de interés en la etapa infantil?

—Sí, la idea es parecida. Y lo que dijimos de uno se aplica al otro. Es un método que ayuda a reforzar el aprendizaje si el descubrimiento es guiado,

pero no es posible si el descubrimiento es puro. Si el niño no tiene conocimiento acerca de un tema, ¿cómo va a poder interesarse genuinamente por ello? ¿Y cómo podrá investigar sobre ese tema? ¿Con base en qué criterios?

—Acabará cortando y pegando de Google —apunta Matías.

—Ese método tiene sentido para aplicar los conocimientos que ya se han transmitido antes por instrucción directa.

—No me parece mal que se busque encontrar una aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

—Estoy de acuerdo. Es fundamental combinar los métodos de instrucción directa con los de descubrimiento guiado. Pero la cuestión es que el aprendizaje no surge de la actividad, desde la nada, en una mente que no sabe nada.

—Ya. Veo bien intentar conectar con el interés del niño —señala Matías, que hace de nuevo de abogado del diablo.

— También yo. Pero es fundamental aclarar lo que se entiende por interés. Para los pedagogos de la Educación Nueva o progresista, lo que mueve la actividad y el interés es la necesidad. Ten en cuenta que desde el punto de vista de la filosofía clásica, el ser humano no solo busca resolver necesidades básicas, sino colmar anhelos y deseos de conocimiento. Y lo que despierta el interés es el conocimiento. Son planteamientos profundamente distintos.

27

EL SPUTNIK

El aprendizaje cooperativo
Las empresas tecnológicas: altavoces de la Educación Nueva
Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación

Casilda y Matías están tan enfrascados en su conversación que no se percatan del paso del tiempo.

—Puesto que la socialización es tan importante para Dewey, ¿el método del aprendizaje cooperativo viene de él? —sugiere Matías.

—Encaja como un guante en su proyecto, pero viene mucho antes de él. La idea del aprendizaje cooperativo viene de Pestalozzi.

—¿El pedagogo suizo del siglo XVIII del que hablamos el otro día, discípulo de Rousseau y maestro de Froebel?

—Sí. Pestalozzi era un hombre muy solidario, que dedicó toda su vida al cuidado y a la educación de los pobres y de los huérfanos. En 1799, abre una escuela en Stans, en Suiza. Los niños están enfermos y las condiciones higiénicas y sanitarias en las que viven son penosas. Pestalozzi constata que solo uno de cada diez niños de su escuela sabe leer. Como Pestalozzi está solo, pobre, y no tiene recursos para contratar maestros, decide pedir a los niños que saben leer que enseñen a los demás. Lo explica en unas cartas que escribe a un amigo, y en la que compara su escuela a una familia, en la que unos enseñan a otros.

—O sea que la enseñanza de unos a otros era por la pobreza y la falta de recursos.

—Sí. Pero lo que al principio era un apoyo provisional para paliar la falta de recursos se convirtió en su mente en una especie de método de instrucción, más allá de un contexto de pobreza radical. Ten en cuenta que la educación no era universal entonces, se trataba de un bien de lujo.

—Es irónico que ese método hoy se venda como una innovación en muchos colegios que sí tienen recursos. Si los padres supieran... —sonríe Matías.

—Bueno, en realidad no es así del todo. Ese método ha cambiado mucho desde Pestalozzi. Después de Pestalozzi, dos pedagogos llamados Bell y Lancaster lo popularizaron bajo el nombre de «enseñanza mutua». Pero esa idea evolucionó mucho desde entonces. Ahora ya no se considera como «una enseñanza a los que no saben por parte de los que sí saben». Se entiende desde la perspectiva del constructivismo social. Un grupo de alumnos elige un tema con base en sus intereses y trabaja sobre él «construyendo el conocimiento o el aprendizaje en grupo».

—La noción de interés de Decroly —apunta Matías.

—En efecto.

—Y la idea de la construcción del conocimiento —apostilla de nuevo Matías.

—Exacto.

—Pero yo siempre me pregunto, ¿si nadie del grupo sabe, cómo puede surgir el conocimiento del grupo?

—Volvemos a la distinción entre la ontología y la epistemología. Si nadie sabe, no puede haber conocimiento, a no ser que partamos de la visión de la corriente del idealismo, para la que el «yo absoluto» es creador. Pero desde el punto de vista realista, si nadie sabe, no puede haber transmisión de conocimiento. El conocimiento no surge de la subjetividad en un sujeto que aún no sabe o en un grupo compuesto por personas que tampoco saben. Dicho de otra manera, *si el conocimiento personal no existe primero en sus miembros, el grupo no puede generar el conocimiento de la nada.*

Matías reflexiona sobre su propia experiencia en el aula:

—Entonces pasa lo que pasa en mis clases. Unos y otros acaban tecleando en don Google para cortar y pegar en un PowerPoint. Los alumnos responsables acaban haciendo todo el trabajo y se quejan de que los demás no han hecho nada. Y la nota es la misma para todos, y todos sabemos que no es justo. Ese es el pan nuestro de cada día. Y si te atreves a comentarlo en el claustro de profesores, eres un retrógrado y un antipedagogo.

—El aprendizaje cooperativo es un dogma que pocos se atreven a cuestionar, porque estamos empapados de la idea, desde Dewey, de que es

imprescindible para la integración social.

—Lo del dogma lo he comprobado yo mismo con José. Nadie puede arrancarle de esa creencia, se niega a razonar. Pero entonces, ¿usted no usa ese método en sus clases?

—Sí, lo hacía de vez en cuando en la universidad. El aprendizaje cooperativo puede tener sentido en algunos casos.

—¿En cuáles?

—Cuando ha habido una transmisión previa de conocimientos por parte del maestro y que, después de esa instrucción directa, pedimos que se haga en grupo un experimento guiado de aplicación de ese conocimiento — complementa Casilda.

—¿Por ejemplo?

—El maestro explica el principio de evaporación. Y luego los alumnos han de realizar juntos un experimento de evaporación con un material preparado. Ese tipo de trabajo no tiene demasiado sentido en mentes poco preparadas, sería más lógico en la etapa de secundaria. Otro ejemplo puede ser un partido de fútbol.

—¿Un partido de fútbol?

—Sí, uno conoce las reglas antes de jugar. Hay un entrenador que coordina el trabajo y han de colaborar juntos para conseguir una meta. En el ámbito académico o profesional, el aprendizaje cooperativo tiene muchísimo sentido. Estamos cada día más especializados, y necesitamos cada vez más aprender y trabajar en conjunto. Pero cada uno lo hace desde su ámbito de especialidad, de conocimiento. Para construir una casa, juntamos al albañil, al electricista, al arquitecto... Pero cada uno sabe lo suyo antes de aportar al proyecto del grupo. Por ejemplo, los grupos de trabajo o de investigación interdisciplinarios pueden llegar a conclusiones extraordinarias. Cuando cada uno es experto en su ámbito y se unen a varios expertos de diferentes ámbitos, el potencial de creatividad es espectacular.

—¿Y en infantil?

—En infantil, el aprendizaje cooperativo es el colmo del absurdo. Sobre todo en la etapa de cero a tres años.

—¿Por qué? —interpela Matías.

—Mira, Matías, vete a un parque, un aula, el comedor de una casa... y analiza cómo interactúan entre ellos los niños pequeños de dieciocho meses

o dos años y medio, por ejemplo. Fíjate que no actúan entre ellos. Cada uno va a lo suyo, uno toca la tierra, otro busca hormigas. Incluso si están dos de ellos en un arenero, cada uno va a lo suyo. Lo interpretamos como egoísmo, pero es que, en esa etapa, el niño está ocupado en comprender las cosas que le rodean. Despliegan juegos paralelos. La dimensión social que sí está muy despierta en esa etapa es la relación con el principal cuidador, que el niño necesita y busca continuamente. Es la relación de apego, el vínculo de confianza que es la base de su exploración del mundo. De hecho, la mirada de la madre o del padre es el punto de partida para la socialización que tendrá lugar más adelante. La socialización no consiste en juntar a cinco niños de tres años en un pupitre y decirles que han de trabajar juntos porque el trabajo cooperativo se ha puesto de moda. Es el colmo del absurdo.

—Sin embargo, se hace en muchos sitios —constata Matías.

—Las modas se replican a una velocidad vertiginosa. Nadie quiere destacar no haciendo lo que está en boga, por temor a que le llamen tradicional o anticuado.

—¿Miedo a ser tradicional? Pero ¡el método de enseñanza mutua en el aula empezó hace más de doscientos años!

Matías se calla e intenta recapitular todo lo aprendido.

—Pues no sabía que el «aprender haciendo» era de Dewey, que el trabajo por proyectos era de Heard Kilpatrick, ni que la idea de los centros de interés era de Decroly. Pensaba que todo eso era de la Educación Nueva, y que la Educación Nueva era de ahora, de hace unos años.

—Todos los métodos de la Educación Nueva del siglo XXI tienen sus raíces en la Educación Nueva o en la educación progresista de los siglos XIX y XX. Son fundamentalmente los mismos métodos. En el siglo XX, eran propuestas vehiculadas por pedagogos inspirados por Rousseau y por el idealismo. Las del siglo XXI son parecidas, en esencia. Aunque tienen algunas diferencias.

—¿Y en qué son diferentes? —interrumpe Matías.

—Se conocía el origen de la Educación Nueva del siglo XX. Pero se sabe poco del origen de la Educación Nueva de ahora. Vende sus métodos como productos neutros e innovadores.

—Cuando en realidad no lo son —confirma Matías.

—No son neutros porque derivan de unas corrientes filosóficas concretas: el idealismo y el Romanticismo.

—¿Y si derivan de esas corrientes, entonces porque encontramos esos métodos en colegios que defienden una educación más clásica? ¿Por qué ocurre eso? —pregunta intrigado Matías.

—Habrá que preguntárselo a los directores de esos centros. Supongo que están muy ocupados en el día a día y hay escaso tiempo para plantearse cuestiones filosóficas. Pero sin una teoría del conocimiento, sin una epistemología clara, es imposible articular un proyecto educativo coherente. Acabamos fijándonos en las prácticas educativas en sí, haciendo un poco de todo, sin coherencia, sin eficacia. Por desgracia, el eclecticismo educativo y la innovación venden mucho.

—Pero esos métodos tampoco son nuevos o innovadores, ¿si tienen más de ciento cincuenta años! ¿Y por qué tenemos la sensación de que son tan innovadores, si en realidad son tan antiguos?

—Porque el altavoz de esas pedagogías son las empresas tecnológicas, que asociamos con el progreso, la modernidad y la innovación —concluye Casilda.

—¡Pero las empresas tecnológicas no dicen que esos métodos tienen ciento cincuenta años!

—¿Te imaginas vender una tableta con el argumento de la bondad de un método que tiene en realidad más de cien años? Sería un muy mal marketing —dice sonríe Casilda—. Las empresas tecnológicas se refieren a esos métodos como si fuesen lo último, porque les conviene hacerlo desde un punto de vista comercial. Ten en cuenta que hay una sintonía perfecta entre la Educación Nueva y la industria tecnológica.

—¿Por qué? Me interesa muchísimo comprender eso.

—Porque hay un interés mutuo. Ambos se refuerzan mutuamente. Por un lado, la Educación Nueva es un vehículo de promoción de los dispositivos tecnológicos. Si no fuese por las pedagogías nuevas, las empresas tecnológicas no habrían conseguido tanta cuota de mercado en el ámbito educativo a lo largo de los últimos años. Por otro lado, el dispositivo tecnológico es un vehículo que va como un guante a las corrientes idealistas y románticas.

—¿Por qué?

—Pues porque si decimos que el niño construye su aprendizaje de la nada, Internet es un lugar idóneo para llevar a cabo esa idea. El yo creador

recaba bits de información y los va juntando entre ellos por sí solo a través del descubrimiento puro.

—Ahora están muy de moda lo que llaman las tecnologías aplicadas a la educación. ¿No sirven para el aprendizaje?

—Pues aún estoy esperando que las empresas tecnológicas hagan la prueba de que sus dispositivos sirven para el aprendizaje. Y no me refiero a estudios aislados, sin grupos de control, o patrocinados por empresas tecnológicas según sus intereses. Me refiero a un conjunto de estudios con grupos de control publicados en revistas académicas.

—¿Eso no existe? —se sorprende Matías.

—No. Falta la mentalidad investigadora, ya hemos hablado de eso antes, Matías. Además, la carga de la prueba recae sobre las empresas tecnológicas, que deben cumplir con dos pruebas. Primero, probar que da resultados.

—¿Y segundo?

—Que no hay efectos secundarios. Y luego hay que hacer el balance de los inconvenientes y de las ventajas. Eso aún no se ha hecho. Es más, el estudio *Students Computers and Learning*, sobre el impacto de la tecnología en los colegios de todos los países de la OCDE, concluye que un uso de los ordenadores por encima de la media de la OCDE lleva a resultados significativamente peores. ¿Te imaginas que implementáramos una vacuna sin hacer antes ensayos clínicos? Saldría en la primera página de todos los periódicos. Es curioso que no exigimos ese rigor en el ámbito educativo, ¿no?

—Porque la gente se deja deslumbrar por el factor de la novedad, me temo —dice Matías.

—La novedad, Matías, es un concepto comercial, no educativo.

—Y en ese caso, no son novedades, son ideas que remontan a más de cien años —ratifica orgulloso Matías.

—No se debería juzgar una idea con base en si es antigua o si es nueva, sino con base en su mérito intrínseco, ¿no crees? Al final, la realidad se acaba imponiendo. Es lo que pasó cuando los rusos lanzaron el Sputnik en 1957.

—¿El Sputnik? Eso es un satélite, ¿no? —pregunta Matías.

—Sí. Piensa que, hasta ese momento, las ideas de Dewey eran indiscutibles en los Estados Unidos. Nadie se atrevía a ponerlas en cuestión. De hecho, el interés inicial por Montessori se desvaneció en 1914, cuando

Kilpatrick —el discípulo de Dewey— la criticó por escrito. Pero el lanzamiento del Sputnik provoca que se ponga en cuestión las ideas progresistas de Dewey y que se abra una reforma educativa de fondo en los Estados Unidos.

—¿Por qué?

—En 1957, contra todo pronóstico, la Unión Soviética lanza el primer satélite artificial al espacio, adelantándose a los Estados Unidos, un país que se consideraba en la época como una potencia mundial en tecnología espacial. Eso provoca una respuesta que hoy se conoce como la crisis del Sputnik.

—La reacción de vergüenza y de pánico ante una posible amenaza soviética.

—Sí, eso pone a la educación norteamericana en el punto de mira, en el problema nacional que hay que resolver. En 1959, la conocida revista *Life* publica una carta firmada por el presidente norteamericano Eisenhower en la que plantea una crítica abierta a la influencia que la escuela progresista de Dewey había tenido en la educación y propone un retorno a lo básico, destacando la importancia de los conocimientos y de la instrucción más directa.

—¡Qué fuerte! —exclama Matías—. No lo sabía. Parece que el empeño de Dewey para que toda una generación de alumnos resolviera bien los problemas no sirvió para prepararlos a resolver la cuestión de cómo llegar al espacio —añade sonriendo.

—Bueno —dice Casilda—, me parece que ya es suficiente por hoy. La próxima vez podríamos hablar de la lectura si quieres. Es un gran tema.

—Es el cumpleaños de Pepe, mi hermano, en diez días. El otro día le compré los *Cuentos de Andersen*. No sé si acerté —comenta en modo de pregunta.

—El aprendizaje de la lectoescritura es un asunto muy controvertido, y esa controversia está también relacionada con todo lo que hemos hablado hasta ahora. Para conversar sobre este tema, si quieres podemos quedar el sábado que viene en el museo.

—¿En el museo?

—Sí, allí.

28

LOS JEROGLÍFICOS EGIPCIO

De aprender a leer a aprender leyendo
«¿Para qué sirve saber eso?»
El poder de los clásicos

Matías espera a Casilda en la entrada del museo. Alguien le llama por su nombre de lejos y ve a Casilda que se acerca con dos entradas en la mano derecha.

—Ya las tengo, vamos a ver una exposición sobre Egipto, si estás de acuerdo.

—Ah, muy bien —contesta Matías sorprendido. No entiende cuál es la relación entre Egipto y los temas de conversación con Casilda. Pero no le disgusta la idea de ir al museo.

Siguiendo las instrucciones marcadas por los carteles, caminan por los pasillos en medio de la muchedumbre. Acaban en una sala oscura casi vacía, llena de jeroglíficos iluminados, grabados en unos materiales fijados en las paredes. En un cartel central, se lee: «Egipto, cuna de la escritura».

Matías se acuerda de la temática de hoy: la lectoescritura. Impaciente por iniciar la conversación, pregunta:

—El otro día dijo que la lectoescritura era un asunto polémico. ¿Por qué lo dice?

—Porque hay dos formas, hoy, de plantear el aprendizaje de la lectoescritura. Existe el método fonético y el método global —menciona Casilda mientras examina las piezas expuestas en la sala.

—¿Qué es el método fonético?

—El método fonético consiste en guiar al niño en lo que se llama la conciencia fonológica.

—¿Qué es la conciencia fonológica? —pregunta Matías.

—Es la pronunciación y el reconocimiento de los sonidos de las letras. El niño ve «a» y dice «a». Y luego se le guía en la formación de las letras que resultan del conjunto de esos sonidos. Y luego pasa de la vía fonológica a la vía léxica.

—¿Qué quiere decir que pasa de la vía fonológica a la vía léxica?

—Eso ocurre cuando el niño reconoce con agilidad y rapidez que el sonido de un conjunto de letras corresponde con una palabra dada. Por ejemplo, el niño lee «c» con el sonido «k», «a» con el sonido «a», «s» con el sonido «s» y «a» de nuevo, y lee, «c-a-s-a». Y comprende que «casa» significa un lugar en el que uno habita. Y en la medida en que el niño puede automatizar el proceso del reconocimiento de los sonidos y pasar a la vía léxica con agilidad —mediante la repetición—, es capaz de dedicar su atención al significado de las palabras que está leyendo y de comprender una frase y luego un texto.

—Así es como yo aprendí a leer y a escribir. Pero no entiendo, ¿cuál es la discusión sobre eso?

Casilda no responde, absorta en la exposición. Matías se impacienta. Cruzan a otra sala, en la que hay unas vasijas y unas tablillas de arcilla. A la derecha, hay una especie de leyenda que permite descifrar los símbolos. Matías mira las imágenes y lee las equivalencias: «ondulaciones de agua», «boca»...

—Luego está el método global, defendido por Decroly —sigue Casilda—. ¿Te acuerdas de su teoría de la globalidad? Pues ese método parte de la idea de que el niño se fija en la globalidad, no en lo particular. ¿Te acuerdas del hijo de Decroly que supo identificar una canción a partir del aspecto global de una partitura?

—¿Qué es el método global de aprendizaje de la lectoescritura? —ahonda Matías.

—La unidad de reconocimiento del significado es la palabra, no la letra. Se empieza directamente por el reconocimiento de las palabras.

—¿Y cómo se hace eso?

—A partir del contexto. Se ayuda al niño a dar un sentido subjetivo a las palabras, tanto cuando lee como cuando escribe.

—No entiendo, dice Matías impaciente.

—El niño identifica las palabras a partir de las pistas contextuales que le da el texto o las ilustraciones. Ve la palabra «casa» y la asocia con la

imagen de una casa que acompaña a la palabra. Aprende que la palabra significa lo que ve en la ilustración.

—Entonces hay un debate entre los que defienden esos dos métodos —deduce Matías.

—Sí. Y ese debate no es nuevo. Montessori discrepaba abiertamente con el enfoque global de la lectoescritura utilizado por Decroly, comparándolo con los jeroglíficos del Antiguo Egipto.

—¡Ah! Por eso me llevó hasta aquí —exclama Matías, contento de haber resuelto el misterio.

Matías mira la tabla a su derecha y se percata de que las unidades de reconocimiento de las palabras «ondulaciones de agua», «boca», etc., son signos.

—Montessori defendía el método fonético, pero lo enseñaba al revés del método fonético tradicional. En vez de enseñar a leer, y después a escribir (lectoescritura), enseñaba primero a escribir y después a leer.

—¿Y cómo lo hacía?

—¿Te acuerdas de la influencia de los educadores de sordomudos sobre Montessori?

—Sí, Pereira, Itard...

—Pues el niño montessoriano aprende primero a reconocer las letras por asociación del tacto con el sonido.

—¿El tacto? —pregunta Matías.

—Sí. Primero toca unas letras de madera, recorriendo la forma con la punta del dedo índice. Luego, dibuja las letras en la arena. Mientras hace eso, pronuncia el sonido que corresponde con la letra.

—¿Y por qué sabe a qué sonido corresponde cada letra?

—Porque se lo explica el maestro Montessori en una demostración en la que inicia al niño en el material.

—Instrucción directa y descubrimiento guiado —deduce Matías.

—Efectivamente. En esa primera etapa, el niño asocia percepción táctil y sonido. En una segunda etapa, el maestro le pedirá que reconozca las letras a partir del sonido que escucha. Después escribirá esos sonidos y los asociará con unos objetos.

—¿Y qué método de aprendizaje de la lectoescritura se utiliza hoy en día?

—Se hace un poco de todo. Pero has de saber que la Educación Nueva del siglo XXI, heredera de la del siglo pasado, tiende a defender el método global y a asociar el método fonético con la escuela «tradicional». Lo ve con malos ojos.

—¿Y qué dicen los que defienden el método fonológico?

—Que las evidencias avalan su método.

—Pero hay países en los que el idioma es opaco, como por ejemplo el inglés. «Querido» no se dice «d-e-a-r», se pronuncia «dir». ¿No es más difícil utilizar el método global en inglés?

—Los países en los que la fonética del idioma es opaca recomiendan también el enfoque fonético. En el año 2000, el *National Reading Panel* de los Estados Unidos recomendaba la instrucción fonética para el aprendizaje de la lectoescritura. En el año 2005 el Gobierno australiano y en 2006 el Gobierno de Gran Bretaña hacían lo mismo. Los informes encargados por los gobiernos de esos tres países descartan las bondades del método global como principal método de la enseñanza de la lectoescritura e insisten en que los niños que sufren de dislexia necesitan el enfoque fonético.

—¿La dislexia? —pregunta Matías curioso—. ¿Qué tiene que ver eso?

—Sí, la condición neurológica de los niños disléxicos les dificulta precisamente el paso de la ruta fonológica a la ruta léxica. Cortar la vía fonológica a esos alumnos les priva de recursos que pueden servirles de estrategias para el aprendizaje.

—¿Entonces por qué existen prejuicios hacia ese método?

—Quizás porque se asocia con la instrucción directa. El método global es constructivista, se asocia con el método de exploración pura.

—¿Quizás el aspecto repetitivo, y hasta un cierto punto mecánico, de la iniciación en el reconocimiento de las letras tampoco gusta? —supone Matías.

—Es muy probable. Solo la automatización del proceso del reconocimiento de los sonidos permite pasar de la vía fonológica a la vía léxica con agilidad para que el niño pueda eventualmente dedicar su atención al significado de las palabras que está leyendo y comprender el texto. Es como la resolución de los problemas de mates, hay una parte de ese aprendizaje que es mecánica o memorística.

—Aprendiendo las tablas de multiplicar de memoria, por ejemplo.

—Eso, Matías. El aprendizaje ha de ser significativo. Pero ¿cómo podría haber encontrado Pitágoras sentido y belleza en las matemáticas sin haberse aprendido de memoria mediante la repetición las tablas de multiplicar? Además, la repetición realizada con propósito (con vistas a resolver problemas, o a aprender a leer para comprender un texto), no aliena, perfecciona. Montessori decía: «La repetición es el secreto de la perfección».

Casilda cierra los ojos e intenta pensar en otro ejemplo.

—Ocurre algo parecido con el piano —añade.

—Mi hermano tocaba el piano. Se puede ser creativo tocando, él lo era, pero primero tuvo que aprender a reconocer cada nota del teclado, que asociaba con un sonido. Luego pudo hacer acordes, tocar frases musicales e incluso crear sonidos, experimentando con juntar notas y acordes.

—Exactamente, la unidad de reconocimiento inicial es la nota —puntualiza Casilda—. Hay un texto precioso de Leonardo da Vinci, sacado de sus *Cuadernos de notas*, en el que toma partido en ese debate. Aunque vivió en el siglo xv, ¡mucho antes de Decroly! Te he traído el texto, te leo...

Sabemos muy bien que la visión humana es una de las visiones más rápidas que existen, y vemos infinitas formas en un solo instante; sin embargo, solo captamos una cosa en cada momento. Supongamos que echamos una mirada rápida a toda esta página escrita y rápidamente nos damos cuenta de que está llena de letras, pero en ese instante no se puede distinguir qué letras son ni lo que significan. Por esto necesitamos ir leyendo palabra por palabra, línea por línea, para ser capaces de entender las letras.

—¡Uff! Leonardo da Vinci ha tumbado el método global medio siglo antes de que existiera.

—Pues sí, cuando el niño adquiere destreza en la parte más mecánica, entonces empieza a comprender lo que lee y da un paso cualitativo clave para su aprendizaje. Capta el hilo narrativo de lo que lee. Pasa de «aprender a leer» a «aprender leyendo». Eso impacta en su aprendizaje de las otras materias escolares, en su comprensión de sí mismo y del mundo.

—Antes usted hablaba de aprendizajes mecánicos o memorizados. A veces hay alumnos que me preguntan: ¿Para qué sirve aprender eso, o memorizar eso, si no me sirve para la vida laboral?

—Ya ves, Matías, en qué deriva la idea de que la principal función de la escuela es la preparación para el mundo... La escuela, la universidad, no solo son agencias de preparación técnica y de colocación para el mundo

laboral. No podemos reducir la educación a un adiestramiento en competencias técnicas. Los colegios, las universidades, son templos del saber; en ellos nos formamos como personas, crecemos en virtudes, afinamos los sentidos, aprendemos de dónde venimos, comprendemos mejor el origen y las leyes del mundo en el que vivimos. Aprendemos a pensar por nosotros mismos, a apreciar la dimensión estética, la belleza... Aprendemos a ser. El verdadero valor del conocimiento no reside solo en su mera utilidad. Piensa en las artes, como por ejemplo la música o el teatro, piensa en la lectura...

—¿Para qué te sirve, Sócrates, aprender a tocar la lira si vas a morir?

Y responde Sócrates:

—Para tocar la lira antes de morir.

... No solo se hace el camino de Santiago de Compostela para llegar a la catedral. ¿Por qué y para qué se compusieron tantas sinfonías y se pintaron tantas obras? ¿Cuál es la utilidad de lo que llena los museos? ¿Por qué y para qué se construyeron edificios tan costosos y tan poco prácticos como las catedrales y los museos, edificios que tardaban cientos de años en erigirse y cuyos arquitectos no llegaban a estrenar en vida? Hubo épocas en la historia de la humanidad en las que no se contemplaba la vida exclusivamente en términos de productividad y de utilidad. Esos edificios hablaban en términos de belleza y de grandeza. Me temo que estamos atrapados en lo inmediato. ¿Útil para qué? Si la utilidad no remite a los fines de la educación, entonces esa utilidad no tendría ningún sentido. El objetivo de la escuela no consiste en moldear al alumno al servicio de un proyecto político, ni en proyectarle dentro de diez o veinte años para prepararle al mundo laboral. El fin de la educación es darle la oportunidad de formarse de manera integral, como persona. Hoy. Y cada día. Y ese proyecto no se lleva acabo hablando continuamente de un futuro que desconocemos; para eso no necesitamos pedagogos, solo futurólogos. Se hace atendiendo a la persona en el presente. De hecho, para Montessori, el progreso consiste en la construcción de la personalidad, no se reduce solo a logros laborales o sociales futuros. Montessori dice que el crecimiento, la educación, es la transformación del presente.

—¿Cuáles son los fines de la educación entonces? —pregunta Matías.

—Buscar la perfección de la que es capaz nuestra naturaleza. La obra maestra de la educación es el niño. Por eso, decimos que es protagonista. No porque él lleve en sí las semillas de su educación, sino porque solo él puede hacer suyo lo que se le enseña. «Como la luz que salta de la chispa, surge la verdad en el alma...

—... y crece ya espontáneamente» —expresaba Platón.

—Sí. Considerar la educación como un fin en sí, dando un excesivo protagonismo a los métodos y a las herramientas, quizás esa es la razón por la que hay tanta educación en las escuelas, pero tan poca en los alumnos.

—¿Por dónde empezamos?

—Despertando la sed de saber.

—¿Y cómo se hace eso? —indaga Matías.

—La lectura te abre al mundo, a la realidad —afirma Casilda con la mano extendida hacia todo lo que se encuentra alrededor suyo en la sala del museo—. Además, ¡el conocimiento es la única riqueza que se puede transmitir sin empobrecer al que la transmite!

—Pero Casilda, hay veces que algo muy interesante puede no interesar. Por ejemplo, hay clases apasionantes a las que los alumnos van aburridos. Y hay conferencias preciosas que ofrece la universidad a las que nadie asiste. A veces el problema no es mala fe del alumno, ni que el profesor sea tedioso, sino que el alumno sencillamente no se interesa. ¿Por qué ocurre eso?

—La mediocridad consiste en estar rodeado de belleza pero en ser incapaz de reconocerla. Para comprender lo que se lee, lo que se oye, uno ha de tener conocimientos previos. Si no los tiene, no puede comprender. Uno puede estar rodeado de belleza, pero no la ve, porque está ciego, insensible, ante ella. Leer relatos de obras clásicas y comentarlas con maestros que las conocen bien es una excelente manera de iniciar un círculo virtuoso en el que el conocimiento se convierte en una actividad vital, como respirar... una actividad placentera para la que el alumno siente atracción. ¿Conoces la ópera *Iolanta* de Tchaikovsky?

—No —responde Matías.

—Si estuviese en cartelera, podríamos ir a verla.

—Uff, no me gustan para nada las óperas —confiesa Matías.

—Si no conociera la historia de esa ópera, tampoco me apetecería ir a verla. Te cuento. *Iolanta* es una niña ciega de nacimiento. Pero por orden de

su padre que es muy autoritario, nunca nadie le ha explicado su condición. En algún momento, un hombre que se enamora de ella le explica la belleza de la luz y del color. Entonces ella se da cuenta de que es ciega, y muestra interés por lo que le explica su pretendiente. Al escucharle hablar de la luz y del color, Iolanta le responde, triste: «¿Cómo puedo desear ardientemente lo que solo puedo ver confusamente?». Al aprender que su hija ya conoce su condición, su padre, furioso, pide la muerte del amante que le reveló el secreto. El médico de Iolanta interviene y argumenta que el conocimiento de la verdad es condición indispensable para la curación de la ceguera. Al final, Iolanta se cura y el amor triunfa. Pues lo mismo pasa con la lectura. El que no lee no sabe nada de la belleza de la luz y del color que la literatura aporta a la vida, no puede darse cuenta de la importancia de leer, no puede curarse de la ignorancia.

Al cabo de un momento en el que ninguno habla, Casilda concluye:

—Veo, en el padre de Iolanta, una metáfora de Rousseau.

—¿Por qué?

—Rousseau hacía la apología de la ignorancia. ¿Te acuerdas lo que decía Rousseau acerca de los libros?

—Que los odiaba.

—Sí. La obsesión de Rousseau es la igualdad. Para ser iguales, es preciso mantener a todos en un estado de ignorancia, para que unos no sepan más que otros. Nivelar por la base. Pero el maestro o el político rousseauniano, igual que el padre de Iolanta, no le dice al niño que no sabe. El alumno no es consciente de su ignorancia. La figura del médico, en cambio, representa la educación clásica para la que el conocimiento de la verdad es condición indispensable para la curación de la ceguera. La lectura —sigue Casilda—, da recursos para la comprensión del mundo y de uno mismo. Y para ello, la comprensión lectora es clave. Si comprendo mejor el mundo, comprendo mejor lo que leo. La chispa del interés se enciende cuando hay un contexto, un hilo narrativo coherente. Esa es la gran diferencia entre información y conocimiento, entre los bits de información que hay en Internet y las obras clásicas de la literatura.

—El hilo narrativo coherente... Pero no solo las obras clásicas tienen un hilo narrativo coherente —matiza Matías.

—Hay obras más recientes que son muy recomendables, por supuesto. Pero las obras clásicas se caracterizan por haber perdurado a lo largo de los

siglos. Son intemporales. ¿Por qué pasa eso? Porque trascienden el tiempo. Las obras clásicas responden a las grandes preguntas: ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Quiénes somos? Cuando leemos, vemos cómo otros piensan, cómo se sienten, cómo les habla su conciencia. Nos damos cuenta de que tienen una conciencia, igual que la tenemos también nosotros. Al ver que tienen experiencias parecidas a las nuestras, nos sentimos identificados con ellos. La facultad de pensar, de sentir, de desear, de escuchar la luz interior de la conciencia son asuntos universales. La naturaleza del ser humano es la misma hoy que hace tres mil años. Lo que ha cambiado no es su naturaleza, sino el mundo que le rodea. El ser humano es racional y sensible por naturaleza. La literatura nos permite poner palabras a esas características del ser humano que son estables y permanentes a lo largo de la historia de la humanidad y también a lo que sentimos, a lo que pensamos o a lo que nuestra conciencia nos susurra discretamente.

Matías asiente con la cabeza. Todas esas ideas son bastante nuevas para él. Siempre sabía que era bueno leer, pero nunca nadie le había proporcionado tantos motivos para querer hacerlo.

Casilda continúa:

—En *Canción de Navidad*, Dickens nos confirma en nuestra intuición de que más vale ser pobre, generoso y feliz como los miembros de la familia Cratchit, que rico, miserable, avaro y huraño como Ebenezer Scrooge. En *El rey Lear*, Shakespeare nos hace sentir la injusticia junto a Cordelia, la hija agradecida y leal, desheredada por su padre. Y luego sentimos compasión hacia el rey que, al volverse ciego, advierte el engaño, las mentiras y la desfachatez adulatora de sus otras hijas. En *Crimen y castigo*, Dostoievski nos hace experimentar lo que se siente cuando no se sigue la luz interior que apunta al bien de uno mismo y de los demás. En *El archipiélago Gulag*, Aleksandr Solzhenitsyn nos relata de qué es capaz el ser humano que se resigna a dejar de escuchar a esa voz de forma definitiva. Y en *El extranjero*, Albert Camus describe a donde lleva la apatía existencial de un hombre incapaz de llorar en el funeral de su propia madre.

Matías ha oído hablar de esas obras —recuerda que sus padres tenían algunas de ellas en la biblioteca del cuarto de estar de su casa—, pero no las ha leído nunca. No sabe si decírselo a Casilda, siente vergüenza. Y prefiere que ella hable con libertad, sin inhibirse. Casilda sigue:

—Esas obras nos ayudan a comprender la naturaleza humana en sus innumerables matices. Representan aspectos positivos o negativos del carácter humano, suscitan un ejercicio de introspección y de transformación en el lector. Ayudan a intuir que, más allá de la desfachatez adulatora de un falso amigo, está el peor de los tiranos. Nos permiten descubrir, por ejemplo, que la avaricia es un vicio que lleva a la soledad. Nos hacen ser expertos en humanidad y nos abren la puerta a nuestra propia interioridad. Vuelvo a insistir, si esas obras pertenecen al género de lo que se considera clásico, es precisamente porque han pasado la prueba del tiempo y del espacio, porque una gran cantidad de lectores lo han encontrado suficientemente importante como para mantenerlas con vida. Describen aspectos universales del ser humano. Es curioso Matías, me doy cuenta de que el ser humano siempre ha tenido sed de grandes relatos.

«Sed de grandes relatos...», piensa Matías. «¿Quizás por eso somos capaces de quedarnos horas en YouTube viendo las historias y las experiencias ajenas?», se pregunta. «Pero no es lo mismo unas historias sueltas, sin hilo narrativo coherente, que un gran relato», intuye.

Matías piensa que aún está a tiempo para iniciarse en la lectura de los clásicos y decide hacerlo el verano próximo. Piensa en su hermano de nueve años y pregunta a Casilda:

—Compré los *Cuentos de Andersen* para el cumpleaños de Pepe. Eso sí que es un clásico.

—Sí, recuerdo que lo mencionaste el otro día. Te he traído dos textos.

Casilda busca en el profundo bolsillo de su abrigo y saca dos hojas, dobladas en cuatro, mientras sigue hablando.

—Es una adaptación del cuento *El Patito Feo*, de Andersen. Supongo que lo conoces.

—Sí, claro. El patito que luego se convierte en un cisne precioso. Lo teníamos en casa. Pero no lo encuentro ahora, por eso lo volví a comprar para Pepe.

—Ahora te leo el texto traducido desde la versión original.

Casilda desdobra las hojas con sus delicados dedos y lee, entonando...

Extracto de *El Patito Feo* de *Los Cuentos de Andersen*

¡Qué hermoso estaba el campo! Era verano, y el trigo dorado, la avena verde y los haces de forraje recién segado brillaban al sol. Las cigüeñas de patas rojas volaban sobre los campos, chapurreando en idioma egipcio, que les enseñó su madre. En torno a las huertas y a los prados se extendían espesos bosques, y en medio de los bosques, grandes lagos. ¡Es imposible describir la belleza de aquellas tierras!

Allí, dominando el paisaje, se alzaba una casa de campo rodeada de acequias, cubierta enteramente de enredaderas, cuyas hojas eran tan grandes que los niños pequeños podían pasear tranquilamente por encima de ellas. Allí había construido su nido la hembra de un pato. El ave permanecía sobre los huevos, esperando la salida de los patitos, pero ya empezaba a cansarse por lo mucho que tardaban y porque sus amigas apenas la visitaban, ya que preferían divertirse nadando por las acequias en lugar de ir a verla y charlar un rato con ella, sentadas bajo la enredadera.

Casilda descansa, mira a Matías y le dice:

—Eso es un cuento escrito para niños. ¿Cuántos niños de hoy tienen recursos para entender su belleza?

Matías enmudece.

—Pocos, es una lástima porque los niños de hoy leen muy poco. Decimos que son nativos digitales. Lo son porque les damos un dispositivo con cuatro meses. Pero si les leyésemos libros desde la cuna y si les regalásemos colecciones de libros para sus cumpleaños, otro gallo cantaría. Serían nativos lectores, no digitales. La lectura proporciona recursos literarios al lector, le permite expresarse con gracia...

—¿Recursos literarios?

—La metáfora, el oxímoron, la aliteración... —enumera Casilda.

«Por eso Casilda usa tanto la metáfora...», piensa Matías.

—La lectura ayuda a entender qué son las onomatopeyas —destaca mientras sonríe.

«Las onomatopeyas famosas. Por eso nadie sabía lo que eran en clase», reflexiona Matías.

—Volvamos a Andersen —sugiere Casilda—. Ese texto es complejo para un niño de siete o nueve años con los estándares de hoy. Pero si no se les lee cuentos desde que son pequeños, no tienen recursos (vocabulario, conocimientos, recursos literarios, etc.) para poder comprender lo que leen después, la lectura se les hace pesada y no les interesa leer porque no comprenden lo que leen, es un círculo vicioso. Primero, los alumnos han de aprender a leer, luego aprenden leyendo. Si no han consolidado bien el aprendizaje de la lectura comprensiva, el aprendizaje de todo lo demás será una losa arrastrada toda su vida. Por ejemplo, es imposible resolver un problema de matemáticas sin entender bien el enunciado. Ahora deja que te lea el mismo texto, pero en una adaptación del cuento de Andersen, no es el original. Escucha esto.

Casilda coge las hojas que sacó unos minutos antes y empieza a leer:

**Extracto de la adaptación de *El Patito Feo*
de *Los Cuentos de Andersen***

*En una hermosa mañana primaveral, una hermosa
y fuerte pata empollaba sus huevos y mientras lo
hacía, pensaba en los hijitos fuertes y preciosos
que pronto iba a tener.*

Se produce un momento de silencio. Casilda dobla las hojas y las vuelve a colocar en el bolsillo derecho de su abrigo.

—¿Ya está? —pregunta Matías.

—Sí, ya está. Dos frases en vez de una decena. Porque las adaptaciones están hechas para no aburrir a los niños —confirma Casilda con un tono irónico—. Se da por supuesto que la literatura es algo fastidioso. Se asume que los niños no son capaces de aspirar a más, que no cuentan con el deseo de conocer, que no disfrutan con lo que leen. Piénsalo, esa postura es una sentencia de muerte para los alumnos culturalmente más necesitados, que pertenecen a familias desfavorecidas en las que hay pocos libros, pocas conversaciones en la mesa, pocas oportunidades... Nivelar por la base no ayuda a alcanzar la igualdad, sino todo lo contrario. Contribuye a engrandecer aún más la brecha cultural, social y económica. Intentamos adaptar todo a los niños, en vez de ayudarles a crecer y a aspirar a lo bello, lo verdadero y lo bueno.

Matías reflexiona sobre el último claustro del colegio en el que hace sus prácticas. Recuerda que el director pidió que se hicieran unas adaptaciones en el programa para rebajar las exigencias para los alumnos que viniesen de

ambientes socioeconómicos más sencillos. No se le había ocurrido que era un error. Es más, siente vergüenza al pensar que unas personas con un cierto bagaje cultural discriminen abiertamente, sin ser muy conscientes de que lo hacen, a unos alumnos en base a su situación socioeconómica, impidiéndoles tener acceso al mismo nivel cultural que tienen ellos.

—Se me ocurre otro motivo por el que los textos sofisticados no interesan— dice Matías. No se ve con buen ojo hablar con propiedad. Se ve como algo pedante o elitista.

—Ya lo he visto en el colegio y en la universidad, cuanto más ignorante y vulgar en la forma de hablar, más aceptado está el alumno entre sus pares. Y más aceptados están los profesores por sus alumnos. La ignorancia se ha convertido en un valor social.

—¿Será el legado de Rousseau? —pregunta Matías que afina cada vez más en sus intervenciones.

—Ya decía Voltaire que le entraban ganas, al leer las obras de Rousseau, de andar a cuatro patas...

—¡Ah! —recuerda Casilda—, hay otro motivo por el que es un error leer adaptaciones.

—¿Por qué?

—Porque luego no nos leemos los originales. A veces podemos dar una adaptación a un niño pensando que luego se leerá el original. Pues en la mayoría de los casos, eso no ocurre.

—Me pregunto qué versión habré comprado para Pepe.

—Si es la adaptación, será la versión más corta; si es la traducción del original, será la versión más larga.

—Vaya, lo miraré, si no, espero haber guardado el tique.

UN CUMPLEAÑOS EN EL PUEBLO

José y Matías fueron a pasar el fin de semana al pueblo, con motivo de la celebración del cumple de Pepe, el hermano de Matías.

—¡Feliz cumpleaños, Pepe! —grita José al llegar en silla de ruedas con su hermano Manolo.

—Hola —le responde Pepe, con la nariz pegada a la pantalla de su móvil.

—Entrad, entrad —dice Matías, que ayuda a su amigo con la silla.

Pepe teclea compulsivamente en su dispositivo y saluda distraído a los invitados que van llegando poco a poco.

—Deja eso, por favor, Pepe, hay gente que ha venido para verte, ¡deja el móvil! —insiste su madre mientras se dirige a él, que actúa como si no la oyese. De pronto, parece que la oye, pues se aleja con el dispositivo para evitar tener que soltarlo.

Matías y José cruzan miradas de incredulidad, al darse cuenta de que Pepe no atiende a lo que debería. Ante la amenaza de tener que soltar la pantalla, Pepe la introduce en su bolsillo y vuelve, medio desubicado, al mundo real. Su mirada está ausente, su pálido rostro denota tristeza y anda entre el estado de aburrimiento y de ansiedad.

La madre de Matías se acerca a los dos universitarios y susurra:

—Estamos preocupados por Pepe, está como triste, no mira a la cara. En el colegio nos han dicho que teníamos que apuntarle a talleres de educación emocional.

—¿Talleres de qué? —pregunta Matías.

—De educación emocional —responde José—. La gestión de las emociones es clave. Las competencias emocionales permiten tres cosas. Primero identificar lo que sientes, segundo comunicarlo, y en tercer lugar autorregularse y canalizar las emociones de una forma positiva.

—Eso, nos hablaron de esos tres pasos, y en ese orden —corroborla la madre—. Tomar consciencia, comunicar y autorregularse. Pero yo no lo veo nada claro. Pepe tiene diez años. Somos nosotros quienes hemos de buscar la causa de su tristeza y de su falta de motivación. Pero no sabemos cómo hacerlo.

—Bueno, ¿no crees que sería bueno quitarle el móvil? —propone Matías, que no acaba de ver coherencia en proporcionar educación emocional al que se le ha entregado un smartphone desde los siete años.

—¿Quitarle el móvil? Tu padre y yo nos lo hemos planteado, pero es demasiado tarde. Ha sido un error dárselo. Pero nos decían que casi todos los niños ya lo tenían a su edad. Y pensábamos que no era bueno que estuviese en una burbuja. Hay que preparar a los niños para estar en el mundo. Y pensábamos que total, como está todo el día con la tableta en el colegio, eso no es muy diferente, y así tendrá vida social y se sentirá menos solo. Ya sabes, Matías, es el más pequeño, y ahora que estáis todos fuera del nido, es como un hijo único en casa. Se siente solo.

—¿Qué hace todo el día con el móvil? No sé de qué vida social hablas, mamá, todos sus amigos están aquí ahora mismo y ni les hace caso.

—Ya, pero por dónde empiezo, todo esto me supera. Era más fácil educaros a vosotros. Tengo la sensación de que lo que hacía con vosotros no funciona con él.

—¿Y eso de hacer todo con la tableta en el colegio? —interroga Matías a su madre.

—Sí. Así puede recibir una educación mejor que la que recibimos nosotros, Matías. El colegio decidió digitalizar todos los materiales y nos pidió dar el salto.

—¿El salto dónde?, pregunta Matías. «Me temo que al vacío...», piensa.

Matías piensa en los ojos de Pepe, recuerda la chispa que encontraba en ellos hace más de dos años y siente que una mano invisible le robó a su hermano.

—Por cierto —comenta su madre—, el colegio le ha hecho unas pruebas a Pepe, algo en relación con las «inteligencias multiplicadas».

—«Múltiples» —corrige José con orgullo.

—¡Múltiples!, menos mal que vosotros sabéis mucho sobre eso —se anima la madre—. Y parece ser que Pepe tiene unas inteligencias espacial y

kinestésica muy altas. En cambio, le cuesta muchísimo las mates. Dicen que es porque no tiene una buena inteligencia matemática.

—¿Y cuál es la conclusión de ese diagnóstico? Me refiero, ¿cuál es el plan? —pregunta Matías.

—Pues nada, que si no es matemático, no hemos de preocuparnos, ya sabemos por qué. No es porque no estudia o no se esfuerza, será porque no tiene tanta inteligencia para eso. Pero lo bueno es que sirve para algo concreto. Eso nos da muchos ánimos. En algo puede enfocar sus esfuerzos por lo menos.

—¿Qué es la inteligencia espacial? ¿Y la kinestésica? —se dirige Matías a José.

—La inteligencia espacial es la capacidad de reconocer patrones visuales. Eso quiere decir que Pepe apunta a ser un buen piloto o un buen escultor, por ejemplo. La inteligencia kinestésica es la capacidad de utilizar su cuerpo, o parte de su cuerpo, en la resolución y en la creación de productos.

—¿Utilizar su cuerpo? De momento, usa bastante el dedo con la tableta, no sé si se refieren a eso —comenta Matías con un sarcasmo que José no capta.

Matías está perplejo. Recuerda que Casilda le dijo algo sobre la importancia de plantear bien las preguntas para obtener unas respuestas adecuadas. Intuye que algo no está bien planteado con ese diagnóstico, pero no sabe cómo formular una pregunta adecuada que le permita identificar el problema.

—Yo le daría una oportunidad a la idea de la educación emocional —insiste José—. Es buenísimo eso. Hace que los niños sean felices y estén ilusionados. No hay nada que funcione si no apelas a las emociones. La educación tradicional es una prueba de ello. Antes, en la educación era todo muy racional, ahora es todo mucho más emocional. Las emociones son parte del ser humano, y con las emociones se consigue interesar, enganchar. Si eres feliz y sientes ilusión por las cosas, aprendes más. ¡Puede que los talleres de educación emocional le ayuden a recuperar el entusiasmo perdido!

El padre de Matías había llegado a mitad de la conversación y escuchaba sin querer participar. Pero el elogio de José a la educación emocional le saca de su ensimismamiento.

—Eso de la educación emocional es uno de estos inventos modernos que está estropeando a nuestros hijos. De tanto mimarlos y estar pendientes de lo que sienten, acaban débiles y caprichosos. En mis tiempos, lo que contaba era el esfuerzo y la voluntad, y las cosas iban bastante mejor —zanja.

Al ver que las diferencias de los puntos de vista de sus padres se hacen visibles ante los ojos de todos, Matías siente incomodidad. Le gusta el debate, pero en la intimidad y con serenidad, no en el medio del caos de un cumpleaños. Siente la necesidad de cambiar radicalmente de tema y toma la palabra en voz alta para que todos le oigan:

—Ya que estamos todos, Pepe, aquí veo unos regalos. Te he traído algo —ofreciéndole su obsequio embalado en papel de color plata.

Pepe abre su primer regalo, mira la portada de la versión original de los *Cuentos de Andersen* y pasa las páginas buscando las imágenes. Luego continúa con los demás paquetes sin mostrar el más mínimo interés o agradecimiento.

Los tres se quedan mudos observando a Pepe abrir sus regalos, embotado. El sentimiento de compasión que comparten es más fuerte que el de indignación por su actitud desagradecida.

Al acabar la fiesta, Matías se va al despacho de su madre y ve encima del escritorio los trípticos de los tres colegios que sus padres han visitado. Se sienta, empieza a ojear la documentación de los tres colegios y los lee en voz baja.

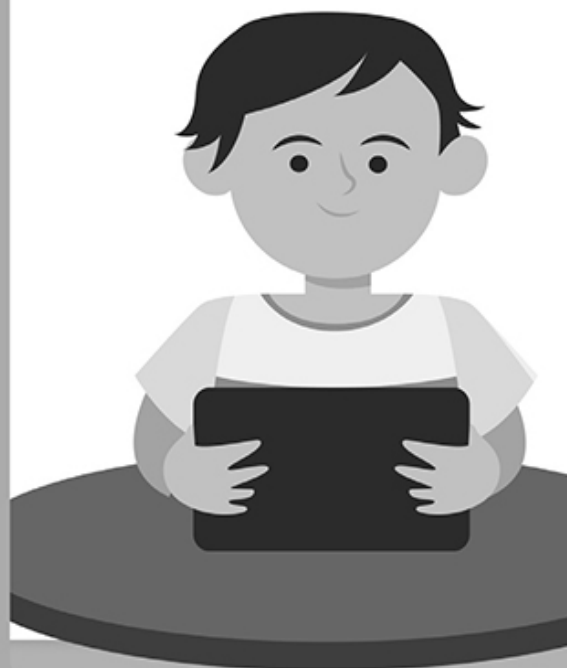
Matías recuerda una frase de Casilda: «No solo es fundamental interesarse por lo que dicen los colegios, sino también y sobre todo *por lo que significa lo que dicen los colegios*». Matías busca un lápiz en el cajón del escritorio y subraya las palabras que denotan mecanicismo. Redondea las palabras que derivan de una visión idealista o romántica.

IDEARIO: Preparamos al ciudadano del siglo XXI para que afronte con éxito un futuro incierto.

PROPUESTA EDUCATIVA: Apostamos por formar el ciudadano del futuro aprovechando propuestas pedagógicas como las ¿? inteligencias múltiples, la estimulación temprana, las aportaciones recientes de la neurociencia, el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, el trabajo por competencias, el aprender haciendo y el *Flipped Classroom*. Aprovechamos las emociones para potenciar el aprendizaje.



NUESTRA VISIÓN: CREEMOS QUE LOS PADRES SON LOS PRIMEROS EDUCADORES DE SUS HIJOS



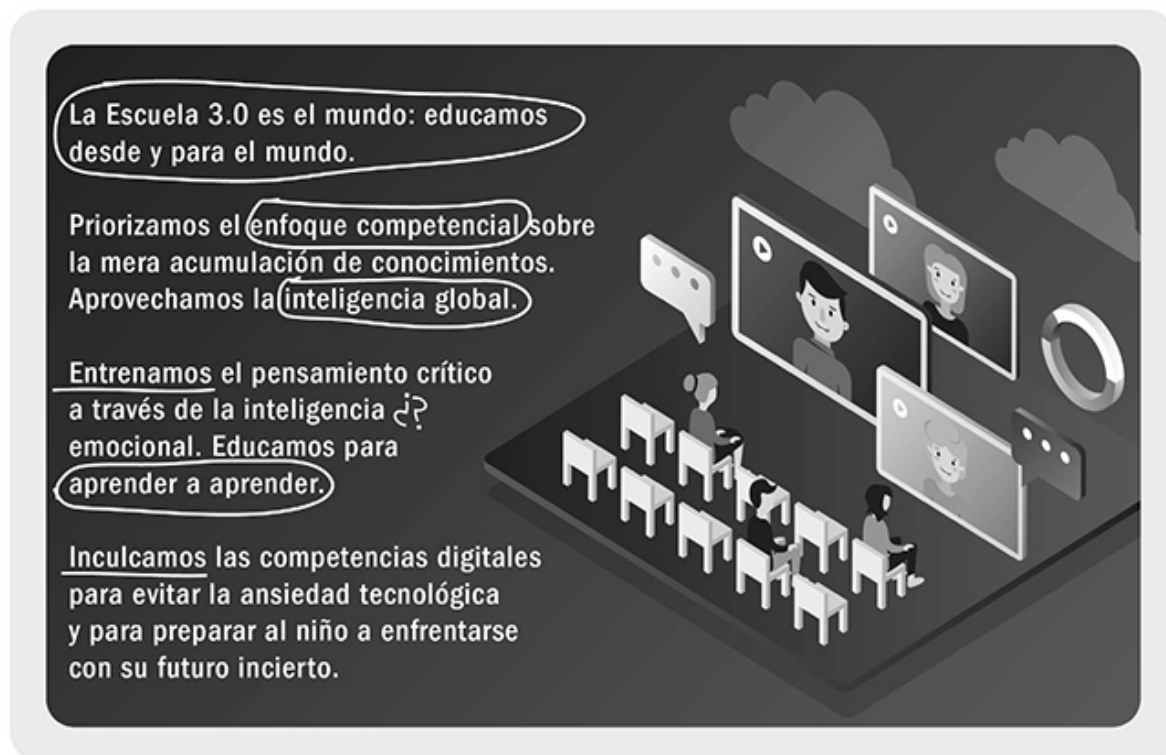
1 Apostamos por la tecnología, que permite una educación personalizada. Combatimos la brecha digital proporcionando una tableta para cada alumno.

2 Apostamos por la excelencia educativa a través de la innovación.

3 Animamos al niño a realizar trabajos que brotan de sus intereses para que, siendo el único protagonista de la educación, pueda construir su aprendizaje de forma autónoma.

4 Proporcionamos un ambiente estimulante para que cada niño pueda desarrollar sus talentos.

5 Inculcamos valores.



Busca las palabras que representan la visión realista o clásica. Se fija en las palabras «educación personalizada» en el segundo ideario; vuelve a leer las frases enteras en voz baja: «Apostamos por la tecnología, que permite una educación personalizada. Combatimos la brecha digital proporcionando una tableta para cada alumno». Recuerda lo que Casilda le dijo hace unas semanas: «La educación individualizada es posible con una tableta por alumno. Pero la educación personalizada es algo distinto, remite a la idea de que educar es un acto profundamente humano, se transmite de una persona a otra persona».

Sigue buscando palabras que representan la visión realista, pero no encuentra nada que case bien con esa corriente. Coge el lápiz, se imagina cómo sería el ideario de un colegio con esa visión y escribe:

* Creemos que la realidad
existe y acompañamos al niño,
protagonista de su educación, a
descubrirla de forma personal
y participante mediante la
combinación del aprendizaje
por instrucción directa y por
descubrimiento guiado.

Educamos en el asombro, el
deseo de conocer, y despertamos
el interés por la belleza a través
de los grandes relatos.

Vuelve a leer lo que ha escrito con satisfacción. Pero de repente siente tristeza. «Pobres padres», piensa. «¿Cuántos de ellos estarán preparados para entender lo que quiere y no quiere decir todo esto?».

Marca un signo de interrogante al lado de las palabras «inteligencias múltiples» e «inteligencia emocional», decidido en aclarar lo que son esos métodos en su próximo encuentro con Casilda.

EL GUSTO DE MATÍAS POR LA INVESTIGACIÓN

Matías empieza a estar un poco cansado de acribillar a Casilda con preguntas desde el desconocimiento. No ha escuchado hablar de las inteligencias múltiples aún en ninguna asignatura, así que decide ponerse manos a la obra e investigar acerca de esa teoría por su cuenta antes de conversar con Casilda para poder contrastar lo que ella le explica. Se dirige a la biblioteca de la facultad y toca a la puerta del despacho de una de las numerosas bibliotecarias.

—Perdone, ¿tendría un momento para ayudarme a realizar una pequeña investigación? —pregunta.

—Sí, claro. ¿Qué buscas? —le responde una señora sonriente de media edad.

—Quiero encontrar información sobre la teoría de las inteligencias múltiples.

—Mira, puedes utilizar esa herramienta —le señala su pantalla y le invita a sentarse a su lado—. Deberías empezar buscando con el nombre original, en inglés.

—*Multiple intelligences*, con «s» al final creo —puntualiza Matías.

Matías ve la lista y se sorprende de la cantidad de artículos publicados sobre la temática. Advierte que necesitará mucho tiempo para leerlo todo. Mira su reloj y calcula que le quedan dos horas antes de reunirse con Casilda.

—Lo que encuentras, lo guardas en una llave USB, o lo imprimes, luego lo lees y si ves artículos citados en pies de página o en la bibliografía de esos artículos, los buscas directamente a partir de la cita misma. Y haces lo mismo, los imprimes y los lees todos. Yo, de ti, empezaría por lo que dice el autor, eso es la literatura de primer nivel sobre el tema. Ten presente que esa teoría existe desde el año...

—Hace tiempo, sí —interrumpe Matías.

—Según aparece aquí, esa teoría fue desarrollada por Howard Gardner en el año 1983, en su libro *Frames of Mind*. Luego puedes leer lo que dicen los que apoyan o critican a esa teoría. Eso se consideraría literatura de segundo nivel. Esa primera búsqueda no te va a dar todo lo que se ha escrito sobre la cuestión, pero es un buen inicio para tener una idea general del tema.

—Gracias, muy amable —responde Matías mientras se levanta, resuelto a llevar a cabo una pequeña pero intensa investigación.

Tras dos horas y media de lectura ininterrumpida, Matías levanta la cabeza y se da cuenta de que se le ha pasado el tiempo para llegar puntual a su encuentro con Casilda. Reúne el material en una carpeta y se dirige con paso rápido a su próxima cita con ella.

LA LETRA... ¿BAILANDO ENTRA?

La teoría de las inteligencias múltiples
La teoría de los estilos de aprendizaje

—He ido a la biblioteca —se disculpa Matías, sin aliento—. Lo siento, llego un poco tarde, pero estaba tan concentrado leyendo que no me enteré de la hora.

—No te preocupes, Matías. No tengo nada más que hacer que conversar contigo hoy. ¿Qué es lo que tanto te interesa hasta hacerte perder la noción del tiempo? —pregunta Casilda intrigada.

Matías se hunde en el sillón de terciopelo azul y piensa en cómo enfocar la conversación sobre todo lo que ha leído.

—La teoría de las inteligencias múltiples.

—Muy interesante, sí.

—Me fascina cómo esa teoría se ha hecho popular y ha tenido una acogida inmediata en el ámbito escolar. Ahora muchísimos colegios en el mundo se enmarcan en esa teoría y la plantean como un método educativo.

—Sí —asiente Casilda dejando hablar a su hoy muy locuaz interlocutor.

—Se hizo popular, entiendo, porque propuso una alternativa al concepto de la inteligencia, tradicionalmente medida por el conocido test del Cociente Intelectual —dice Matías ojeando sus notas manuscritas—. Gardner afirma que la inteligencia medida por el test del Cociente Intelectual no toma en cuenta todas las dimensiones de la persona. Afirma que existen en realidad ocho inteligencias independientes unas de las otras. La verbal-lingüística, la lógica-matemática, la visual-espacial, la intrapersonal, la kinestésica, la interpersonal, la naturalista y la musical-rítmica. Al principio, había dos más, la espiritual y la existencial, pero Gardner las desechó porque no cumplían con su definición de inteligencia.

—¿Te acuerdas de ella?

—Espere, lo apunté en mis notas. La define como la «habilidad de resolver problemas o de crear productos». Suena a Dewey, «aprender a aprender, para resolver problemas...».

—Sí —le confirma Casilda—. Es curioso, si te fijas, esa definición excluye lo que es propio de la inteligencia: conocer. Podemos «hacer» cosas, producir cosas, resolver problemas, pero para poder hacer todo eso, primero hay que «saber».

—Esa teoría existe desde el año 1983. Lo más llamativo es que muchos académicos en el ámbito de la educación, de la psicología y de la neurociencia sostienen que Gardner aún no ha probado su teoría.

—Lo que tengo comprendido es que le reprochan su falta de rigor. Porque aún no ha definido a cada una de las inteligencias que propone con base en un listado de parámetros que permiten probar la validez de su teoría. En realidad, yo creo que Gardner ha muerto de éxito.

—¿Muerto de éxito? —repite Matías intrigado.

—Sí. Me refiero a que él no se imaginaba la acogida que tendría su idea cuando la desarrolló. No solo superó sus expectativas, sino que se convirtió en una criatura distinta de la que tenía en mente su creador.

—¿Por qué?

—Gardner confesó que había dudado en llamar a las categorías «talentos» o «inteligencias». Si las hubiese llamado talentos, habría sido mejor acogido por sus colegas del mundo académico, pero quizás no habría tenido tanto impacto en el mundo de los colegios. Un talento es una inclinación, una aptitud para aprender algo. Conceptualmente, tiene sentido hablar de un amplio abanico de talentos. Al hablar de «inteligencias» en plural, se metió en un terreno pantanoso. ¿Tú sabes lo que es ponerse a definir la inteligencia? Llevamos miles de años intentándolo. Eso no se resuelve tan fácilmente.

—Es verdad —constata Matías, comprobando sus anotaciones—. Aquí Gardner matiza su teoría en 1994. Leo:

Al llamar inteligencias múltiples una teoría, siempre he sido muy cuidadoso en notar que se trata menos de un conjunto de hipótesis y predicciones que de un modelo organizado para configurar un grupo de información sobre el conocimiento humano en diferentes culturas.

—Él no pensaba que iba a convertirse en un método educativo —añade Casilda—. Y algunas veces, llegó a asegurar que estaba desconcertado por algunas de sus aplicaciones en las aulas. Es una teoría que, aplicada al aula sin entender sus limitaciones, puede ser problemática.

—¿Por qué?

—Pues hay que ir con cuidado con no encasillar a los niños con esas categorías. Imagínate que te dicen que tienes una alta inteligencia kinestésica, por lo tanto...

—... que sirves para bailar —interrumpe Matías mientras se acuerda de Pepe.

—O que tienes una baja inteligencia matemática. El riesgo de eso es encasillar a los niños de forma muy temprana, antes de que puedan tener contacto profundo con todos los ámbitos del conocimiento.

—Claro —comenta Matías—, porque piensan «no sirvo para mates», y dejan de esforzarse pensando «no es lo mío».

—Eso es, Matías. *Es darles un consuelo barato a cambio de finiquitar su preocupación por no dominar un ámbito en una edad temprana en la que no se espera de ellos que dominen ninguna materia.* Con siete u ocho años, ¿qué niño es un genio en mates? ¿Se puede hacer un diagnóstico definitivo, cuando el niño apenas ha tenido la ocasión de profundizar sobre algo? ¿El niño puede interesarse y, por lo tanto, ser excelente, en aquello que aún no conoce bien? Lo que hace esa teoría, mal entendida, es limitar el niño, reducir los horizontes de su razón.

—La cuestión que me planteo es si esa teoría puede entenderse de una forma que tenga sentido —sugiere Matías rascándose la cabeza—. Por ejemplo, hay colegios que lo entienden de otra manera, lo ven como un abanico de ámbitos, o facetas de la persona, que hay que atender por igual. ¿No es así?

—Me parece muy bien que se intenten desarrollar todas las facetas de la personalidad del niño. ¿Pero nos referimos a eso cuando hablamos de la «habilidad de resolver problemas o de crear productos»? Esa teoría es atractiva por fuera, pero cuando se rasca, es difícil de encontrar coherencia y sentido.

—Otra aplicación de esa teoría, según he leído, es desarrollar un aprendizaje en un ámbito que le cuesta más al niño, a partir de otro en el

que el niño tiene mucha facilidad. Por ejemplo, si se le da bien bailar, y mal las mates, pues debería aprender mates... bailando.

—Entonces le diremos a Francisco de Goya que «la letra, bailando entra» —propone Casilda sonriendo—. Esa interpretación de las inteligencias múltiples es parecida a lo que dice la teoría de los estilos de aprendizaje. Está también en auge.

—¿Qué dice esa teoría? —pregunta Matías.

—Defiende el aprendizaje personalizado a través del estilo preferido de cada alumno.

—¿Por ejemplo?

—El auditivo, el visual, el háptico, el kinestésico, etc. Y ahora viene la parte más delicada del asunto. Según esa teoría, hay que adaptar la enseñanza del maestro al estilo preferido del alumno, ya que el individuo aprendería mejor cuando recibe información en su estilo de aprendizaje preferido. Por lo tanto, si un niño tiene el sentido kinestésico más desarrollado, podría aprender la música o el inglés bailando, por ejemplo. Y si tiene el sentido del olfato desarrollado, podría aprender mates oliendo, por ejemplo —sonríe Casilda.

—¿No le gusta esta teoría? —presupone Matías, que capta la ironía de su maestra.

—No es que no me guste. Los estudios consideran esa creencia como un neuromito. De hecho, ese neuromito es una de las creencias más difundidas entre los maestros de todos los países del mundo. En concreto, en España, el 91 % de los maestros creen en ella.

—¿Pero no es verdad que aprendemos mejor a través de un sentido en concreto? —pregunta Matías—. Yo siempre he pensado que era un alumno más visual, por ejemplo.

—Lo que está probado es que la gran mayoría de las personas creen que aprenden mejor a través de un sentido en concreto. Pero las evidencias no confirman esa creencia. Una vez más, la cuestión es que privilegiar a un sentido en detrimento de otros encasilla y limita a los alumnos en su aprendizaje, ya que la comprensión de la realidad ocurre mediante el trabajo conjunto de todos los sentidos.

—¿Esa teoría no es parecida a lo que dice Montessori sobre la importancia de la educación sensorial?

—El enfoque del método Montessori conlleva un matiz no contemplado por esa teoría.

—¿Cuál? —incide Matías.

—Montessori propone ejercicios de desarrollo de cada sentido, no se trata de privilegiar un sentido en detrimento de otros, como lo que propone la teoría de los estilos de aprendizaje.

—Vale, el objetivo de la teoría de los estilos de aprendizajes es la transmisión de un aprendizaje a través de un sentido concreto, en detrimento de los demás.

—Eso —responde Casilda—. En cambio, la educación sensorial de Montessori promueve desarrollar todos los sentidos uno a uno, o en combinación, mediante ejercicios sensoriales concretos, para que todos los sentidos puedan trabajar al unísono para el aprendizaje. Los sentidos no compiten, Matías. Ni se descartan unos a otros, sino que se refuerzan entre ellos.

—¿Por qué ha tenido tanta acogida esa teoría? He leído algo sobre el igualitarismo —avanza Matías, intuyendo que esa podría ser una pista para responder a su duda.

—Sí. Es una teoría que apela a los sentimientos de justicia y de igualdad del ser humano.

—Como las ideas de Rousseau —relaciona Matías.

—Pues sí. Ya te dije que Rousseau ha influido muchísimo en la educación moderna. La forma tradicional de medir la inteligencia, la medida del cociente intelectual, se ve como elitista, clasista, exclusiva. Como decía antes, medir la inteligencia es casi misión imposible, porque la inteligencia es algo intangible. La teoría de las inteligencias múltiples ha llenado un hueco creado por el desencanto de la medida del cociente intelectual. Gardner viene a decir: «Todos valemos en algo, si me cuesta en mates, es porque valgo en otro ámbito». En definitiva, *da una especie de consuelo que cierra los horizontes de la razón, en vez de ampliarlos*.

Matías se queda atónito con esa idea y la apunta en su cuaderno de notas. Casilda hace una larga pausa, ante la expresión de Matías. Tras un rato así, continúa:

—Podemos preguntarnos por lo que ocurre si todos los ámbitos de actividad se convierten en inteligencias de forma tan arbitraria. Entonces podríamos añadir cualquier otra actividad que se nos ocurra al amplio

abanico de inteligencias propuestas por Gardner, como, por ejemplo, la inteligencia cultural, la culinaria, la creativa, la artística, la tecnológica. ¿Y por qué no la inteligencia de la pesca de la trucha en Madagascar? ¿O cualquier otra actividad para la que se considera que el alumno tiene una cierta habilidad o interés para resolver problemas o crear productos?

Matías busca en sus papeles:

—Mire lo que expone un investigador, creo que es una conclusión que lo sintetiza todo: «Sin más investigación, parece prematuro que los colegios y los padres acepten un proyecto educativo basado en la teoría de las inteligencias múltiples».

—Prudencia y precaución, me parece una actitud sensata.

DESCIFRANDO LA TRISTEZA DE PEPE

La educación emocional o el apego
La educación basada en la neurociencia
«Flipados» para aprender

Matías recuerda el cumpleaños de Pepe. Está decidido en profundizar en otra cuestión: la educación emocional. Sin más rodeos, comenta a su maestra:

—Estos días estoy dando vueltas sobre el tema de la educación emocional. Hace poco escuchaba a alguien decir que de tanto mimar a los niños y estar demasiado pendientes de lo que sienten, acaban débiles y caprichosos. ¿Qué opina de eso?

—Bueno —responde Casilda—, depende del contexto. La edad de la persona, por ejemplo, es un factor importante. Durante sus primeros dos años, siempre conviene atender las necesidades básicas del niño. Y como los bebés no pueden hablar, manifiestan su desamparo a través de su estado de ánimo, de unas emociones que se perciben por el llanto, por la sonrisa. Es clave estar pendientes de las emociones de los bebés.

—¿Por qué siempre conviene atenderlos cuando lloran? Hay gente que dice que hacer eso es malcriarlos.

—Los niños necesitan, para su buen desarrollo, tener un apego seguro.

—¿Qué es el apego seguro? —pregunta Matías.

—La teoría del apego ha sido desarrollada por John Bowlby, un psiquiatra inglés que vivió de 1907 a 1990. Esa teoría es ahora una de las teorías más reconocidas y establecidas en el ámbito del desarrollo psicológico. El apego seguro es un vínculo de confianza que se consolida a lo largo de los primeros meses de la infancia, y depende de la sensibilidad del cuidador de sintonizar con las necesidades básicas del niño. Y eso se

consigue si se escucha el estado de ánimo del bebé y si se está pendiente de sus emociones.

—¿Un vínculo de confianza?

—Sí, entre el niño y su principal cuidador. Cuando un niño pequeño que se siente bien atendido, recibe el mensaje de que el mundo no es hostil y es más seguro. Se le manda el mensaje «vales la pena»; por lo tanto, tendrá mayor autoestima, una autoestima basada en la realidad. Un niño que está bien atendido, con cariño, aprenderá mejor de la persona que le atiende y que le quiere, que de cualquier otra persona. Y su afectividad estará más ordenada.

—¿Eso tiene repercusiones en el aprendizaje?

—Por supuesto. En la etapa infantil, se llega a la cabeza a través del corazón. Por eso, es tan importante, o más importante, cuidar y estar pendiente del ámbito de las emociones que del ámbito cognitivo. Un niño desatendido, y que no se siente querido, en cambio, recibe el mensaje de que el mundo es hostil. Tiene baja autoestima porque se le manda el mensaje «no vales la pena». Los niños con carencias afectivas tienden a llamar la atención, a tener más problemas de comportamiento, están sedientos de cariño y pueden encontrarse buscándolo de una forma desordenada en amistades o en relaciones tóxicas.

Matías nunca había oído hablar del apego. Le interesa la cuestión, pero no responde a sus dudas más amplias sobre el tema de la educación emocional. Reorienta sus preguntas para reenfocar el tema hacia donde quiere llevarlo:

—¿Cuál es la diferencia entre las emociones y los sentimientos?

—Las emociones son estados de ánimo, el sentimiento es lo que pensamos acerca de esos estados de ánimo —responde Casilda.

—¿Y qué opina, Casilda, sobre la educación emocional, que tan de moda está?

—Las competencias emocionales... que permiten identificar cómo se siente uno, comunicarlo y luego controlar las emociones, canalizándolas de forma positiva —recuerda Casilda.

—En efecto, así es como me lo explicaron. ¿Qué opina de eso? —insiste Matías.

—Bueno, tampoco es una cuestión de opinión, Matías. Las emociones existen, eso es un hecho objetivo. ¿Qué indican? ¿Cómo intervienen? ¿Qué

hacer o pensar de ellas? Una vez más, es cuestión de analizar esa propuesta a la luz de las diversas corrientes filosóficas, o educativas, para entender cuál es el papel que deben o no deben jugar esas emociones en el proceso educativo desde cada una de esas corrientes. De ese análisis, cada uno puede llegar a sus propias conclusiones.

—¿Se refiere a las corrientes idealista, romántica, realista, empirista, conductista, voluntarista...?

—Sí —contesta Casilda sin darle una respuesta hecha. Prefiere dejarle que razone una.

—Vale, pues empecemos por el idealismo y el Romanticismo.

Matías piensa y sigue:

—Hemos dicho que para Fichte el mundo es una creación de la subjetividad. Y que los románticos también exaltan el yo. Su rebelión hacia la razón los lleva a dar mucha importancia a la imaginación productiva, a los sentimientos...

—... y los lleva a confundir realidad con deseo —se entromete Casilda sin poder resistir a acabar la frase de su alumno—. De hecho, para Rousseau, como para Locke, «sentir es pensar». Por lo tanto, la educación que bebe de esas corrientes pone el foco en el sujeto y en sus sentimientos. Hace hincapié en la importancia de ser consciente de lo que se siente. Identificar el sentimiento y ser consciente de ello es clave, porque la libertad es alentada por las emociones. La educación emocional que da más importancia al «sentir» que al «pensar» para enfocar la acción encaja como un guante en la corriente romántica.

—¿Y para el realismo?

—Si te acuerdas, la realidad es clave para la filosofía clásica. Para esa corriente, *la emoción es el resultado de la conciencia que tiene uno mismo acerca de la armonía o la desarmonía que existe entre 1) sus tendencias o sus fines, y 2) la realidad.*

—Armonía o desarmonía entre las tendencias y la realidad —describe Matías—. Me recuerda una anécdota. Cuando Pepe tenía siete años, se murió un tío abuelo nuestro la semana después de morirse nuestra abuela. Y en su funeral, al escuchar la *Lacrimosa* de Mozart, Pepe me preguntó muy bajito si era de mala educación llorar de tristeza por la muerte de su abuela en el funeral de otra persona. ¿Armonía o desarmonía entre tendencia y realidad quiere decir eso?

—Ese Pepe —dice Casilda descolocada—, es todo un fenómeno. Los niños son tan diáfanos, es una maravilla. Pero esa anécdota, no es exactamente a lo que me refiero.

—Entonces necesito un ejemplo para entenderlo —solicita Matías.

—De acuerdo, vamos a imaginar una situación extrema para que lo entiendas mejor. Un adolescente siente alegría al ver un hombre pegar a una mujer. ¿Qué nos indica esa emoción? ¿Por qué ese adolescente está contento cuando ve escenas que escenifican ese tipo de violencia?

Matías responde, sorprendido del ejemplo:

—Que la relación que tiene respecto a las mujeres no es sana, está enferma, es de odio...

—Sí. Volvamos a la definición de la emoción desde el punto de vista clásico —contesta Casilda.

—Es el resultado de la conciencia que tiene uno mismo acerca de la armonía o de la desarmonía que existe entre 1) sus predisposiciones o sus fines, y 2) la realidad.

—Eso es. ¿Cuáles son sus predisposiciones o sus fines respecto a las mujeres?

—Odio, falta de respeto...

—¿Pero por qué? —pregunta Casilda.

—Quizás porque ha sufrido el rechazo de una mujer y siente venganza, o porque su padre le transmitió ira hacia ellas.

—Hay tantas respuestas como personas a esa pregunta. ¿Te das cuenta de que la emoción de esa persona nos proporciona información valiosa sobre lo que hay en su caja negra? Es información valiosa porque luego nos permite enfocar la educación en consecuencia. Hay una segunda parte: la realidad. ¿Qué es la realidad en ese caso?

—El acto violento que el adolescente está viendo.

—Sí, tenemos una persona que anhela hacer daño a las mujeres, y que ve a alguien hacerlo. Está contento, porque hay una armonía entre su disposición interna y lo que ve, la realidad. ¿Eso es bueno?

—Bueno, hay armonía, pero esa armonía no es buena. Esa alegría que siente no es buena, porque alimenta su odio —responde Matías.

—¿Ves que no hay emociones que son en sí positivas o negativas? La alegría, en sí, no es necesariamente buena. Depende del motivo por el que uno se alegra. La cuestión no es si siento felicidad o tristeza, gozo o

disgusto, miedo o tranquilidad, la cuestión de fondo es: ¿por qué siento eso? *Las emociones nos informan acerca de quiénes somos y de cómo nos relacionamos con el entorno, con la realidad.*

Matías no puede resistir en acordarse de la tristeza de Pepe. «Hay que remontarse a la causa», piensa Matías, que pregunta:

—¿Qué quiere decir por «tendencias, predisposiciones o fines»?

—Son tanto los deseos más básicos (comer, aliviar la sed, no tener frío, ser reconocido, descansar, etc.), como los fines más sofisticados (buscar una vida pacífica, tener muchos amigos, etc.) hasta los más sublimes o existenciales (ser amado, conocer la verdad, disfrutar de la belleza, etc.). Son los fines que mueven las actuaciones de la persona. En realidad, no son las emociones las que nos llevan a actuar. Las emociones solo son indicadores que nos proporcionan información sobre cuáles son nuestros fines y que nos indican si hay armonía entre ellas y la realidad de nuestro entorno.

Matías piensa de nuevo en Pepe. ¿Cuáles son sus fines? ¿Qué busca, necesita y no encuentra en la realidad que le rodea? Recuerda lo que él hacía con diez años. Iban corriendo por los campos a cazar culebras; se subían a los árboles para construir cabañas. Tocaban el cable eléctrico que marcaba el perímetro del espacio en el que estaban las vacas del payés del pueblo, arriesgándose a una descarga eléctrica; cazaban ranas... Se reían mucho y bromeaban unos acerca de los otros, cada uno buscando su espacio en el grupo. Volvían agotados pero felices por la tarde, avisados por el hambre, después de jugar, tomar riesgos y encontrar retos que se ajustaban a sus capacidades.

Y otra vez le vuelve a la mente la imagen de Pepe, que se pasa casi todo el tiempo despierto ante una pantalla. Y se hace el avestruz porque no quiere ni pensar en lo que su hermano encuentra en Internet. «Contenidos inadecuados» es la expresión escéptica que se le ocurren a todos para describir lo indescriptible. Matías se imagina la tristeza de Pepe como un grito de la naturaleza, que se rebela ante un entorno que no se ajusta a sus necesidades básicas vitales y existenciales.

Casilda saca a Matías de su ensueño.

—¿Y el conductismo? ¿Cuál es el papel que se da a las emociones en el conductismo? —pregunta al joven alumno.

—Mmmm... Poco o ninguno, supongo. Si lo que cuenta es moldear a un ser moldeable y lo que está en la caja negra no importa, supongo que el rol de las emociones es nulo. No importa cómo se sienta el niño respecto a lo que ocurre fuera de la caja. Y si el niño manifiesta algo al respecto, no se atiende o se desprecia. Se ignora la importancia de las predisposiciones personales y de los sentimientos para el aprendizaje. El educador conductista resuelva la cuestión diciendo al niño que tiene miedo o que se ha hecho daño: «Los niños no lloran».

Matías recuerda el título de una conferencia en el cartel de uno de los pasillos del colegio: «¡Atrévete a ser feliz!». Ahora entiende por qué le chirrió al verlo.

—O diciendo «tranquila mujer», sigue Matías. Eso decían a mi madre cada vez que iba a ver al director para manifestarle su preocupación con algún aspecto de la educación del colegio de sus hijos. Volvía enfadadísima, porque era una forma condescendiente de decirle cómo tenía que sentirse, pero sin atender su preocupación hablando de los hechos.

—Sí, el paternalismo es conductismo. «Yo te mando lo que has de sentir y pensar en cada momento porque sé más y tu no sabes nada». Matías, vayamos un poco más lejos. ¿Qué crees que pasaría si se le ocurriese al conductismo moderno manipular las emociones para potenciar los fines del educador?

—¿Manipular las emociones? No entiendo —se sincera Matías con la frente arrugada.

—Sí, claro. Como Rousseau decía al tutor de Emilio: «No hay subyugación tan perfecta como la que conserva la apariencia de libertad; cautiva la voluntad misma. [...] ¿No es cierto que usted puede disponer del ambiente que le rodea?». ¿Te acuerdas de lo que es el conductismo?

—Es condicionar el comportamiento. El refuerzo positivo consiste en el fortalecimiento de un comportamiento concreto. Dando una recompensa, por ejemplo. Es Watson, Skinner, Pávlov.

—Pues imagínate si utilizáramos la emoción como refuerzo para un comportamiento concreto.

—¿Qué quiere decir por eso? —pregunta Matías.

—Me refiero a manipular al alumno mediante estímulos externos para provocar emociones de felicidad y de ilusión para que aprenda con más eficacia

—Estar feliz para aprender mejor... ¡Es una idea muy difundida! — exclama Matías.

—Sí. Según el enfoque mecanicista, la emoción es un movimiento mecánico, no es nada más que una mera respuesta sensible al estímulo que es el resultado de un cóctel químico. Ese enfoque entiende la conducta en términos de simple respuesta ante un estímulo o el control consciente sobre los actos motores. Un factor más que entra y sale de la caja negra.

—Entonces nos arriesgamos a que el niño se convierta en carne de cañón de la manipulación —deduce Matías.

—No solo el niño —añade Casilda—, la técnica de «hacer sentir para pensar» se utiliza en el mundo empresarial con el marketing de experiencias, y también en las campañas políticas y electorales.

—¿En las campañas políticas?, pregunta Matías.

—Sí, se hace usando palabras que despiertan emociones concretas (el miedo, la admiración, la indignación, etc.). Son palabras fuertes que no se corresponden necesariamente con la realidad, pero que suscitan estados emocionales que predisponen el votante a actuar en un sentido concreto. Por eso es tan importante aprender a arrimarnos constantemente con la realidad como vara de medir. Sentir no es pensar. El verdadero espíritu crítico consiste en dejarse medir por la realidad.

—En el ámbito educativo, el objetivo del conductista sería «emocionar para motivar a aprender» —sintetiza Matías que recuerda una de las frases del primer ideario que se encontraba en el despacho de su madre: «Aprovechamos las emociones para potenciar el aprendizaje».

—Sí, emocionar con un vídeo en una clase, por ejemplo. Los estímulos del vídeo desencadenarán una reacción química que producirá sorpresa ante la novedad y motivación para aprender.

Matías piensa en las tecnologías rápidas como el *Flipped Classroom*, la gamificación, o la enseñanza con realidad virtual que se venden como elementos motivadores para el aprendizaje.

—En el colegio de Pepe usan la realidad virtual en la enseñanza.

—¿Realidad virtual?

—Sí. A través de unas gafas especiales el alumno tiene una experiencia virtual en tres dimensiones.

—Me suena al experimento de los gatitos de Held y de Hein que se dejaban transportar sin tocar el suelo. Luego estaban inadaptados a la

realidad. ¿Te acuerdas?

—Sí, porque no habían experimentado la realidad corporalmente. Pues los defensores de la realidad virtual dicen que sumerge al usuario en un escenario realista en el que es protagonista activo de una historia de aprendizaje. Pero es cierto que no hay experiencia corporal...

—Si seguimos así, acabaremos reinventando el teatro. Ahora bien —sigue Casilda—, compara el método socrático de diálogo, en el que se enciende la chispa cuando el alumno debate consigo mismo acerca de lo que dijo el maestro, con los métodos en los que el alumno está todo el día a remolque de estímulos externos frecuentes e intermitentes.

Matías se calla, asombrado. Al cabo de un minuto, Casilda sigue:

—En el primer caso, el niño está convencido de lo que aprende, lo comprende y lo interioriza libremente. En el segundo caso, está siendo manipulado, o es carne de cañón para serlo.

—¿Pero el niño puede mantenerse en el bucle de la sorpresa siempre? —pregunta Matías con Pepe en su cabeza—. Me refiero... ¿es posible suscitar cada día una nueva novedad? ¿Es posible estar «flipado» todo el día? Después de un estímulo de una determinada intensidad, luego no se sorprenderá. Y será necesario subir aún más la intensidad y la novedad para que siga sorprendiéndose, y así sucesivamente.

—Ese bucle crea una dependencia hacia el estímulo externo.

—¿Cómo se crea esa dependencia? —pregunta Matías.

—Los estímulos generan descargas de dopamina en el cerebro del niño, que producen un placer efímero al que el niño se acostumbra y del que pronto depende. El niño, saturado por los estímulos cada vez más rápidos e intensos, se empacha, se embota. Y acaba oscilando con tristeza entre los estados de aburrimiento y de ansiedad...

«La tristeza de Pepe», confirma Matías.

—... y se acostumbra a una velocidad que no existe en el mundo lento, en el mundo cotidiano —concluye Casilda.

—Y entonces se da cuenta de la situación y deja la estimulación excesiva de lado —presupone Matías con la cándida esperanza de encontrar una solución que pueda sacar a Pepe del bucle.

—El niño difícilmente se dará cuenta o será capaz por sí solo de dejar el estímulo de lado, porque depende de él —responde Casilda—. Necesita un

educador que sea capaz de hacer un diagnóstico acertado y de ayudarlo a readaptarse a la realidad lenta.

Matías intenta comprender lo que conlleva el hecho de tener una tableta para llevar a cabo las tareas escolares. «La idea de que un niño puede educarse en usar una tecnología adictiva de forma responsable mientras la tiene en las manos... En la práctica, nadie le enseña, porque está la mayoría del tiempo solo con el dispositivo... ¿No es naturalismo eso? ¿No deriva de la idea de que el niño lleva en sí la semilla de lo que necesita para educarse a sí mismo? ¿No es la idea del “aprender haciendo”»? se pregunta a sí mismo. «La tecnología no puede enseñar a un niño a usar la tecnología... Igual que un niño no puede aprender a conducir conduciendo. Primero, uno tiene que haber desarrollado unas cualidades que le preparan para poder llevar a cabo ese tipo de actividad de forma responsable. Luego necesita conocimientos, no solo técnicos, pero también de lo que implica esa actividad para poder entender el contexto. Y después, solo después, puede pasar a la acción. ¡No se puede “aprender haciendo”!, eso no tiene sentido».

Matías vuelve a pensar en la educación emocional y en cómo podría ayudar a su hermano. Como quiere un «sí» o un «no» claro, insiste:

—¿No puede ayudar la educación emocional en un caso así?

—Depende. ¿A qué aspira en concreto esa educación emocional a la que te refieres, Matías? Si aspira a modular las emociones de los niños, como una mera técnica de autodiagnóstico y de autorregulación, entonces es otra forma de conductismo o de voluntarismo. La educación emocional, así planteada, se convierte en uno de los muchos recursos que configura el arsenal desplegado por el conductismo y el voluntarismo moderno. Y la tecnología es la herramienta idónea para llevar a cabo esa empresa.

—¿Por qué el voluntarismo? —pregunta Matías.

—Es voluntarismo si la educación emocional se reduce a una especie de técnica de autoadiestramiento en la que el niño solo aprende a calibrar su situación emocional y a autorregularla. La autorregulación requiere la metacognición.

—¿Qué es la metacognición?

—Darse cuenta de lo que uno siente. Ser consciente de sus emociones. Esa autoconciencia genera un sentimiento acerca de la emoción, que da lugar a su modulación.

—¿Pero no es bueno que el niño se autorregule? ¿No es buena la templanza? ¿Qué tiene que ver eso con el voluntarismo? —Matías acribilla a Casilda a preguntas.

—Está bien la templanza, pero la autorregulación en sí, que no contempla el fin de la acción, no tiene sentido. Es un voluntarismo que no lleva a reflexionar sobre los fines o de las tendencias vitales.

—¿Por ejemplo?

—Pues volvemos al adolescente que siente alegría al ver un acto de violencia machista. ¿La solución se reduce a autorregular su alegría? El problema no es la emoción que siente. ¿Cuál es el problema de fondo, Matías?

—Su visión de la mujer.

— Eso es, Matías. Su problema no es lo que siente al ver la escena de violencia, es mucho más profundo. ¿Entiendes por qué está mal planteado poner el foco en la emoción? La emoción indica lo que está pasando, pero la solución no está en el ámbito emocional.

—Solo se pone el foco en el síntoma, no se remonta a la causa —subraya Matías con los ojos como platos.

—En efecto. Para el conductismo, la causa es mecánica. Reduce la emoción a un patrón de respuestas químicas y neurales producido por el cerebro cuando detecta la presencia de un estímulo emocional.

—Ahora, está en boga la educación basada en la neurociencia —apunta Matías—. Afirman que hay que saber cómo funciona el cerebro para poder educar bien y con eficacia.

—Es cierto que la información respecto a cómo funciona el cerebro puede ser útil, pero hay que ser conscientes de los límites de la educación basada en la neurociencia.

—¿Qué límites?, pregunta Matías.

—Se me ocurren dos. Primero, hay que ir con mucho cuidado para no caer en los neuromitos que te comenté hace unas semanas: el mito del enriquecimiento, el de los tres primeros años, entre otros. ¿Te acuerdas que decimos que la psicología experimental era el traje de dignidad de la Educación Nueva del siglo xx?

—Sí, —responde Matías—. Servía para validar sus intuiciones románticas.

—Pues cuando introducimos sin rigor ideas neurocientíficas al ámbito educativo, arriesgamos a que la educación basada en la neurociencia acabe siendo el traje de dignidad de la Educación Nueva del siglo XXI. Se repite la misma historia, cien años después. ¿No te suena la frase: «¡Lo dice la neurociencia!»? ¡Cuántas veces he escuchado eso para validar una idea educativa!

—¿Para validar las intuiciones de quién?

—De las empresas que se lucran con el negocio de la sobreestimulación, empezando por las tecnológicas.

—¿Y cuál es el otro límite?, pregunta intrigado.

—Hay que tener cuidado con el mecanicismo que puede haber a veces en la propuesta de la educación basada en la neurociencia.

—¿Me podría recordar de nuevo lo que es el mecanicismo, por favor?

—El mecanicismo es un enfoque que considera al sujeto incapaz de movimiento o de deseo propio, o capaz de ello pero sin que su acción tenga un fin. Según ese enfoque, solo se puede mover al sujeto desde fuera.

—¿Por qué dice que hay que tener cuidado con el mecanicismo que puede haber a veces en la propuesta de la educación basada en la neurociencia? —pregunta con insistencia Matías.

—Ten en cuenta que la educación basada en la neurociencia tiende a ser mecanicista cuando no presta atención a los motivos, los propósitos, los fines y el libre albedrío del alumno. Entonces corremos el riesgo de reducir el ámbito del comportamiento humano y del aprendizaje a las respuestas químicas y neurales del cerebro. Si no hay mente, o un principio intangible que está al mando de nuestro comportamiento, acabamos viendo el comportamiento como un mero conjunto de reacciones químicas en cadena.

—Acción y reacción. Como los perros de Pávlov que salivan al recibir un determinado estímulo —sintetiza Matías, que se siente más seguro al verse capaz de encajar las piezas por sí solo.

Matías medita un instante y vuelve a la carga con sus razonamientos:

—Lo que no entiendo es cómo los mecanicistas pueden llegar a ver al ser humano como un conjunto de reacciones químicas en cadena. El ser humano es mucho más que eso, porque es consciente de lo que hace. ¡Y la autoconsciencia es algo intangible!

—Pues sí. Pero ten en cuenta que, según los mecanicistas, la consciencia que uno tiene de sí mismo está «creada» por la materia, deriva de ella. Es

algo material, mecánico.

—¿Está de acuerdo con eso?

—Creo que es difícil defender esa postura. Como decía Thomas Henry Huxley, «que algo tan extraordinario como un estado de consciencia pueda ser el resultado del movimiento de un tejido nervioso, es tan inexplicable como la aparición del genio cuando Aladino frota su lámpara». La filosofía clásica difiere del mecanicismo precisamente en esto.

—¿En qué? —pregunta Matías quiere saber más.

—Para la filosofía clásica, la emoción no es una mera respuesta fruto de un proceso esencialmente químico. Tenemos libre albedrío, actuamos a partir de unos motivos. Los motivos son el fin, pero también la causa de la acción. Por lo tanto, las emociones no son la mera causa de nuestras acciones, sino que sirven para proporcionarnos información valiosa acerca de nosotros mismos, dan pie a una valoración de uno mismo en relación con la realidad.

Matías se acuerda de nuevo de Pepe y de su tristeza. Buscar las causas de esa tristeza en las reacciones químicas de su cerebro no le llevaría muy lejos. Respondería a los «qué» y a los «cómo», pero no a los «por qué» o a los «para qué». No puede atender la cuestión de su tristeza sin saber cuáles son sus deseos, sus aspiraciones, sin conocer en detalle el ambiente virtual en el que está inmerso todos los días y sin comprender cómo sus deseos están canalizados en ese ambiente virtual. Es un esfuerzo absurdo e inútil.

Recuerda el título de una conferencia que aparecía en un cartel colgado en la sala de profesores: «Recuperando la ilusión de educar». Es consciente de que la ilusión, el entusiasmo..., todo eso no se recupera en una charla de cuarenta minutos. Remite al proyecto vital y educativo de una familia. Es el planteamiento educativo con sentido que da ilusión a la tarea de educar. La ilusión es una consecuencia, no puede ser el motor.

—Alguna vez en una conferencia he escuchado decir que la educación emocional favorece el pensamiento crítico. No entiendo qué tiene que ver una cosa con la otra —comenta Matías en tono de pregunta.

—Para los que defienden que «sentir es pensar», esa asociación tiene un cierto sentido. Para ellos, la educación emocional permite en esencia modular las emociones y, por lo tanto, el pensamiento, de forma subjetiva. Lo llaman «aprender a pensar», porque entienden el pensamiento crítico como «aquello que mi yo subjetivo pone en cuestión». Su vara de medir no

es la realidad, sino su yo subjetivo. Y como hay millones de subjetividades, el pensamiento crítico acaba siendo distinto para cada cual. Es otro legado del Romanticismo.

—Entonces es imposible dialogar de forma racional intentando alcanzar un acuerdo sobre lo que acontece, sobre lo que nos proporciona la realidad —argumenta Matías, al recordar una de las ideas tan difundida en las redes: «toda opinión es respetable».

—Y terminamos por confundir juzgar personas con juzgar ideas —añade Casilda—. Y todo el mundo acaba convirtiendo un diálogo acerca de la realidad en un debate y un ataque personal. Se plantea el diálogo desde la única perspectiva de la susceptibilidad personal. Hemos de hacer lo posible para que esa dinámica no interfiera en la educación de nuestros hijos. Es tóxica y contraproducente para la educación.

Matías piensa en cómo esa dinámica está permeando en todos los ámbitos. Piensa en los *bots*, en los *haters* en las redes y en la necesidad que todos sentimos de ser aceptados y el miedo que sentimos al rechazo. Intenta vislumbrar las consecuencias que puede tener confundir juzgar personas con juzgar ideas en el ámbito educativo. Se imagina un aula convertida en un muro de Twitter, en el que el profesor explica su materia en un hilo, al que los alumnos responden con su opinión o manifestando continuamente su indignación. Se imagina al maestro que aspira a convertir la enseñanza de su materia en algo viral o aceptable para todos. Se imagina un premio al mejor profesor, con base en la popularidad de los maestros en redes o en sus canales de YouTube.

—Es clave distinguir entre discernir la verdad y juzgar las personas —puntualiza Casilda—. Todos tienen derecho a sus propias opiniones, pero no a sus propios hechos, expresaba Patrick Moynihan. Y tener derecho a sus opiniones, no implica que uno tenga la razón cada vez que opina.

—Y el enfoque clásico, ¿qué entiende por pensamiento crítico? —pregunta Matías.

—Para el enfoque clásico, solo es posible el pensamiento crítico si hay un criterio que te permite discernir. Y los criterios son certezas que remiten a la existencia de una realidad que existe de forma objetiva. ¿Te acuerdas de los filósofos escépticos?

—Sí, aquellos que dudaban de todo, ¿no?

—Sí, pues su duda sistemática no les permitía llegar nunca a ninguna conclusión porque rechazaban la posibilidad de las certezas. Si no hay certeza, no hay criterio. Si no hay criterio, no puede haber pensamiento crítico.

Matías reflexiona sobre las ideas expuestas por Casilda.

—Montessori casi no hablaba de la importancia de las emociones —destaca Casilda.

—¿Y eso?

—Pues, en la medida en que el niño montessoriano es capaz de tener una justa apreciación de la realidad, de reconocer lo que está bien y lo que está mal, entonces el foco deja de estar en la regulación emocional, porque esta es una consecuencia lógica de la normalización. Esa forma de enfocar la regulación emocional se encuentra también en Aristóteles: «Por lo cual debemos ser educados de alguna manera directamente desde la niñez, tal como dice Platón, de manera que nos alegremos y suframos con las cosas que se debe, pues esta es la recta educación».

—¿Con lo «que se debe»? Esa frase suena conductista. ¿Quién decide lo que se debe y lo que no se debe? —incide Matías.

—Lo que quiere decir es que el niño tiene una justa apreciación de la realidad. Sabe apreciar la belleza como tal cuando se encuentra con ella. Y lo verdadero o lo bueno como tal cuando se encuentra con ello. Es capaz de reconocer lo que es, por lo que es. La razón por la que hay tanto foco en el estado emocional hoy, es precisamente porque es cada vez más difícil tener una justa apreciación de la realidad.

—No entiendo, —dice Matías.

—Claro, si hay medusas en la playa, se coloca una bandera que indica que hay que ir con cuidado. Cuando las personas dejan de considerar a las medusas como un peligro, entonces se retira la bandera. Cuando la percepción del peligro, del bien, del mal, de la realidad es distinta, entonces las emociones son erráticas y dejan de ser un código de comunicación común. Entonces se convierten en un asunto de gestión individual.

La visión clásica del mundo supone que la verdad, la bondad y la belleza existen de forma objetiva, no es el resultado de la subjetividad de cada cual, o de lo que se lleva, de las modas. La educación sensorial en Montessori lleva a la finura sensorial, la cual permite percibir los matices de la realidad, su belleza y su dimensión estética, por ejemplo.

—Pero no todo el mundo reacciona de la misma forma ante la belleza —precisa Matías.

—No, Agustín de Hipona se preguntaba a sí mismo: «¿No se muestra la belleza a todos los que tienen uso de los sentidos? ¿Por qué entonces no habla a todos de la misma manera?». Y se respondía: «Las realidades creadas no contestan a quienes preguntan, si estos no saben juzgar. [...] Dirigen la palabra a todos, pero solo las comprenden aquellos que confrontan la voz que les llega del exterior con la verdad que está en su interior».

—Con su maestro interior —sintetiza Matías.

—Sí, aquellos que tienen ese diálogo consigo mismo, como decía Platón. Para saber juzgar lo bello como tal, lo verdadero como tal, lo bueno como tal...

Matías recuerda en voz alta a su prima Lisa:

—Mi prima disfrutaba y se emocionaba con las Monster High. Porque se habían puesto de moda.

—¿Qué son las Monster High? —se sorprende Casilda.

—Son unas muñecas vampiros hipersexualizadas que se venden en cajas en forma de ataúd. Fue el regalo de Reyes más demandado hace años.

Matías se fija en la expresión de su interlocutora y ve que no se inmuta.

—Si tantos padres compraron esa muñeca a sus hijas —razona Casilda—, es porque consideran que la emoción, en ese caso la ilusión que le hace a su hija tener la Monster, debe ser el motor de la decisión de compra. Es una forma romántica de plantear la educación, digamos.

—Romántica, ¿por qué? —pregunta Matías.

—Porque es la idea de que no se puede jamás ir en contra de los sentimientos, que los sentimientos y «lo que apetece» es lo que manda. En realidad, la ilusión que siente una niña ante la posibilidad de tener una muñeca que es un cadáver hipersexualizado es una información de valor infinita en el proceso educativo.

—¿Por qué?

—En ese caso, por ejemplo, la ilusión de la niña indica a los padres lo que hay y no hay en el corazón de su hija: lo que ella desea, lo que entiende o no por belleza, cómo ve a la mujer, cómo se ve a sí misma. La emoción correctamente descifrada da muchas pistas a los padres sensibles para plantar o replantar la educación. El propósito de la educación, no es solo

que el niño haga lo correcto, sino que disfrute haciendo el bien; ni que sepa en todo momento lo que es cierto y lo que no, sino que goce descubriendo lo verdadero. ¿Ves lo diferente que es la educación así planteada?

Matías asiente con la cabeza.

Educar es ayudar a desear lo bello. Solo si se conoce la belleza, será posible anhelarla. ¿Y cómo puede de verdad conocerla, si lo único que sabe de ella es lo que le llega de la industria de la belleza? Como decía Iolanta a su amante, en la ópera de Tchaikovsky, ¿cómo puede uno desear ardientemente lo que solo puede ver confusamente? No se puede apreciar lo que se desconoce. Por eso Montessori proponía: «Sembrad en los niños ideas buenas, aunque no las entiendan. Los años se encargarán de descifrar y de hacerlas florecer en su corazón».

EL MISTERIO DE LA PECERA

—¿Dónde están los peces?! ¡Matías! ¡Ven! —grita José a Matías desde su dormitorio.

Matías se despierta, asustado por la llamada de su amigo y corre preocupado a la habitación de José.

—¿Qué te pasa, hombre? ¡No grites tanto, me has dado un susto...!

—Acabo de despertarme y no veo los peces desde la cama. Mira si están escondidos detrás de las rocas de la pecera.

Matías se acerca al vidrio y observa la pecera desde todos los ángulos. Ni rastro de los peces rojos. Viene Pávlov, como si se sintiese interpelado.

—Pávlov, ¿has sido tú? Pero no puede ser, la pecera está en alto y sus patas la tirarían al suelo si hubiera intentado meterlas desde arriba —deduce Matías.

—Es un misterio —afirma José—. Más profundo que los de Agatha Christie. No lo entiendo. Se han esfumado. Estaban ayer por la noche, los vi antes de dormirme, les di unos toques en el vidrio, como siempre hago. Estaban muy vivos, se movían muchísimo en el agua. Además, nunca he visto unos peces tan dinámicos como esos.

—Un verdadero misterio —sospecha Matías mientras mira a Pávlov—. Por cierto, estoy preocupado por Pepe. Le he regalado un libro y no ha demostrado el mínimo interés.

—Es un tocho enorme y tu hermano tiene diez años, ¿cómo esperas que vaya a leer eso? No va a entender nada. ¿Tú crees que todos los niños son capaces de leer eso?

—Yo sé que puede, lo que pasa —añade Matías con tristeza—, es que con tanta tableta, no conseguimos que se aficione a la lectura.

—Eso es una tontería, se leen muchísimos libros en Internet. Lo que intento explicarte, es que si Pepe no es lector, no puedes desanimarle con

una lectura tan engorrosa. Has de adaptarte a él.

—¿Y tú qué crees? ¿Que Andersen escribía para los adultos o para los niños?

—Ya, pero era otra época, las cosas han cambiado, Matías. Tú eres un nostálgico del pasado. Hoy en día, los nativos digitales aprenden de otra manera. Hay que optar por el medio audiovisual en vez de por la lectura. La lectura es demasiada lenta y los niños se aburren. Si les haces leer, que no estoy en contra, tiene que ser algo fácil, ameno, a su alcance, no un tocho así. De hecho, Ana me explica que cuando sus alumnos hacen «rincones» en aulas de infantil, les hacen cambiar de actividad cada quince minutos. Lo hacen para que los niños puedan mantener la atención todo el tiempo. Los niños no pueden prestar atención más de diez o quince minutos, es imposible. ¿No te has dado cuenta de esto? Te va a pasar lo mismo en clase; si no usas las pantallas, no hay manera de captar su atención.

Matías reflexiona delante de la pecera vacía: «¿Los niños prestan menos atención porque están sobreestimulados o es preciso sobreestimularlos porque prestan menos atención? Mañana lo tengo que discutir con Casilda. ¿O es un pez que se muerde la cola?».

—Y lo que interesaba a los niños hace cien años no tiene nada que ver con lo que les interesa ahora —opina José.

—¿Conoces a Quevedo?

—Es un autor español, ¿no?

—Sí. Una vez sus amigos le retaron a que dijera a la reina Isabel de Borbón en su cara que era coja. Y cuando consiguió estar en su presencia, con dos ramos de flores, uno de claveles blancos y otro de rosas rojas, le soltó: «Entre el clavel blanco y la rosa roja, su majestad ESCOJA».

Se dibuja una sonrisa en los labios de José.

—¿Te parece anticuada esa anécdota? El sentido del humor no ha cambiado demasiado a lo largo de los siglos, José. Eso es lo que tienen los clásicos, que no pasan de moda. No son libros del momento, sino libros para cualquier momento.

—Estos autores son de otro siglo. Los niños se aburren leyéndolos. ¡Son del pasado! Estos autores y sus obras están muertos.

—Están muertos si dejamos que sus obras se llenen de polvo en las estanterías y nadie las lea. Pero si las leemos, si ayudamos a nuestros alumnos a descubrirlos y a disfrutar con ellos, no están muertos, ¡están

vivos! Parte de nuestro trabajo es este, José, mantener vivos esos conocimientos que otros nos dejaron.

¿DÓNDE ESTÁN LOS PECES?

El aprendizaje, ¿placentero o agotador?
La atención sostenida vs. la fascinación pasiva
Conocer como actividad interna

—Lo siento, Casilda —se lamenta Matías casi sin aire—. Llegar tarde empieza a ser una de mis malas costumbres. Desde aquella vez que fui a la biblioteca, me he aficionado a la investigación. Y cuando leo, es como si se detuviese el tiempo. No soy consciente de la hora que es y llego tarde a todas partes.

—No te preocupes Matías, el tiempo discurre de otra manera para mí desde que estoy jubilada —ríe Casilda.

Matías se sienta en el sillón azul de terciopelo. Respira ahora con normalidad y se da cuenta de lo que le hace estar tan a gusto en casa de su maestra: nunca hay prisas. Todo es lento, sereno, tranquilo, pausado. En cambio, en su piso, en los pasillos de la facultad, en la calle, en las redes... hay interrupciones constantes, la mente no puede discurrir a su ritmo, el tiempo siempre es escaso y las prisas y la frenesí de lo inmediato y de lo urgente no permiten detenerse en lo importante y en lo atemporal. Matías percibe la biblioteca de su Facultad y el cuarto de estar de Casilda como dos refugios en los que el tiempo se detiene para que su mente pueda meditar sin obstáculos.

—¿Se puede saber sobre qué leías?

—Sí, claro —responde Matías—. El otro día, José me explicaba que los niños de la escuela en la que trabaja Ana no pueden prestar atención durante mucho tiempo. Por lo tanto, hay que estimularlos con frecuencia para captar su atención constantemente y para evitar que se aburran. Entonces me pregunté: ¿los niños prestan menos atención porque están sobreestimulados o es preciso sobreestimularlos porque no prestan atención?

Las facciones de Casilda se animan y una expresión ilumina sus ojos con una luz especial. Siente una enorme satisfacción al ver cómo Matías sabe identificar las preguntas adecuadas y oportunas; advierte que está tomando las riendas de su aprendizaje. No quiere estropear el arranque de Matías y permanece callada.

—Ana dice que cuando los niños hacen rincones, se les obliga a cambiar de actividad cada quince minutos para que puedan mantener su atención a lo largo del tiempo —observa Matías.

—¿Y a qué conclusión llegaste?

—Di con las obras de Mihaly Csik... ¡Qué apellido! Csikszentmihalyi, sobre el *flow*, conocido en castellano como el flujo. Mi profesor de Filosofía de bachillerato me había hablado de ese autor y me dejó impresionado. Muy interesante.

—¿Ah sí?

—Sí —contesta Matías, ignorante de si Casilda conoce o no la teoría de ese autor—. Define el *flow* o la «experiencia óptima» como un «estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unos a otros sin pausa». Me recuerda a Pepe cuando íbamos a la playa de pequeños. Cogía un vaso lleno de agua del mar y hacía viajes desde la orilla hacia un agujero que había excavado a unos metros de distancia. Andaba lentamente, con un nivel de concentración impresionante, sin que se le cayera una sola gota de agua. Iba y volvía decenas de veces, nunca se cansaba de hacerlo. Podía caer un trueno en la playa, que ni se habría dado cuenta.

—Eso es el estado de *flow* del que habla ese autor. Eso mismo que sientes cuando estás investigando —le transmite Casilda con una sonrisa.

Matías asiente con la cabeza y se da cuenta de que es lo que ocurre también en sus conversaciones con su maestra.

—A veces, me pasa también en la ducha —comenta Matías, aunque duda de si está mostrando una excesiva confianza con su interlocutora.

—A mí también me pasa lo mismo en la ducha —sonríe Casilda—. Ahí tengo mis mayores momentos de inspiración. Pienso en algo profundo y las ideas fluyen.

—Según ese autor —sigue Matías, que evita pronunciar su apellido—, para entrar en ese estado de *flow*, es preciso encontrarse en un punto de

equilibrio entre la habilidad y la dificultad de la tarea. En otras palabras: si la tarea es muchísimo más complicada que la habilidad, el alumno siente ansiedad; si la habilidad es mucho mayor a la dificultad de la tarea, el alumno siente aburrimiento.

El disfrute de Matías al explicar el concepto es palpable. Casilda mira a su alumno con orgullo. No quiere alabarle, pues el reforzamiento externo solo interferiría con la ilusión que Matías manifiesta al comprender y explicar lo que él mismo ha descubierto.

—Y cuando la dificultad y la habilidad son bajas ambas, el alumno siente apatía —asegura Matías pensando en el rostro apático de Pepe mientras cliquea al azar para que la aplicación de su tableta junte piezas de una bicicleta o cuando hace un «cortar y pegar» de fechas en Wikipedia—. En cambio, cuando la dificultad y la habilidad son altas y equilibradas, el alumno entra en el estado de *flow*, disfruta trabajando. ¡Disfruta esforzándose! Eso es increíble porque tiene aplicaciones concretas en el aula.

—¿Ah sí? —pregunta Casilda, feliz al confirmar que los papeles se han invertido. Ella hace ahora las preguntas y Matías las responde.

—He llegado a la conclusión de que tiene que haber un ajuste entre la dificultad de la tarea y la habilidad del alumno —razona Matías—. Puede parecer una obviedad, pero a veces damos por supuesto que el alumno solo presta atención si algo es fácil. Y es todo lo contrario.

—Lo que acabas de decir es importantísimo. ¿Sabes que Aristóteles ya mencionaba ese estado de *flow* hace miles de años?

—¿En serio? —pregunta Matías, sorprendido por la vigencia de un autor milenario.

—Sí, aseguraba que el placer es una «actividad natural sin trabas».

«Actividad natural sin trabas», se repite Matías a sí mismo, consciente de que se trata de un concepto de una profundidad infinita.

—Como la lectura en los tiempos libres —concluye Matías.

—Sí, la lectura ayuda a recuperar el placer de la concentración, que solo es posible en la intimidad, la quietud y la calma. Por eso el trabajo cooperativo no puede convertirse en uno de los ejes de la educación, porque el aprendizaje no ocurre en un ambiente ruidoso, requiere sosiego y silencio. Y por eso la instrucción directa ha de adaptarse al ritmo del alumno. La lectura personal siempre se hace al ritmo del que lee. Leemos a

nuestro propio ritmo modulando la velocidad, interiorizamos lo que asimilamos y comprendemos por nosotros mismos. Eso es distinto de la información desbocada y nerviosa que nos bombardea, nos embota y nos convierte en presas irreflexivas.

El silencio irrumpe de nuevo. Matías ya ha aprendido a convivir con los momentos de pausa que suscita la conversación reflexiva.

—¿Sabías que el estado de *flow* descrito por Csikszentmihalyi es en esencia lo mismo que Montessori llamaba normalización? —pregunta Casilda.

—No lo sabía.

—Y por eso los niños trabajan tres horas seguidas por la mañana en un aula Montessori.

—¿Tres horas? Pues Ana y José dirían que eso es imposible —se sorprende Matías.

—Tan imposible como que estés tan concentrado en la biblioteca que pierdas la noción del tiempo —apostilla Casilda mientras sonríe con ironía—. Puedes comprobarlo por ti mismo si observas un aula Montessori. Yo lo vi con mis ojos. Piensa que el material Montessori está diseñado para que el niño pueda escoger el material que, por un lado, se ajuste a sus capacidades y que, por otro, sea un reto para él. El método Montessori está pensado para encontrar un equilibrio perfecto entre dificultad y capacidad. Los niños escogen actividades que suponen un reto para ellos y cuando dominan la actividad, pasan a otra más difícil. En general, los niños tienden a buscar retos, es algo natural en ellos. Bueno, la educación mecanicista, conductista o voluntarista te diría lo contrario.

—¿Por qué? —pregunta Matías con su interés habitual.

—Porque la educación mecanicista o conductista no cree que el niño sea capaz de buscar retos. Para ella, el niño es un vago. *El voluntarismo entiende el esfuerzo como un acto frío y mecánico de la voluntad*. Esas corrientes no creen en el poder del asombro, en que el niño lleva en sí un motor que le lleva a interesarse por la realidad, por el mundo. Esa educación da por sentado que la causa del aprendizaje es exclusivamente externa. Si te fijas, cuando un partidario del conductismo habla de la cultura del esfuerzo, dice que hay que «inculcarla».

—Es aquello de «la letra, con la sangre entra» —dice Matías recordando a Amancio.

—La Educación Nueva nació como en reacción a esa visión mecanicista y tan reductiva del ser humano. Dicho de otra manera, el desencanto por la visión tan negativa del mecanicismo es lo que dio alas a la Educación Nueva, hasta hoy. ¿Te acuerdas de los dos polos extremos explicados por Herbart?

—Sí —responde Matías—, por un lado, está la idea de que el niño es completamente moldeable y, por otro, la de que el niño lleva en sí la semilla de su educación. El conductismo y el naturalismo.

—Eso es. Pues *el peligro estaría en caer de un extremo al otro, de pasar de querer controlar al niño, hasta abandonarle a sí mismo.*

—¿Abandonarle a sí mismo?

—Sí, es decir que el niño construye el aprendizaje por sí solo, que no necesita pautas, que aprende por descubrimiento puro. Es la idea de que lleva en sí la semilla de su propia educación, se educa a sí mismo. Eso es abandono. Y además le decimos que lo puede hacer todo sin esfuerzo. Y eso es imposible. Dejarse medir por la realidad siempre requiere esfuerzo. Pero lo que no se toma en cuenta es que ese esfuerzo puede ser placentero. Los pedagogos de la Educación Nueva oponían esfuerzo, que asociaban con la inmovilidad de la escuela antigua, a la alegría que asociaban con la actividad externa llevada a cabo en las Escuelas Nuevas.

—Oponían esfuerzo con alegría e inmovilidad con actividad. Mmmm... —señala Matías rascándose la cabeza.

—Sí, incluso Claparède expone algo interesantísimo en ese sentido.

—¿Quién es Claparède?, no lo recuerdo, ya son tantos nombres que me pierdo un poco.

—No te preocupes. Es uno de los pedagogos que participó en la fundación del movimiento de la Educación Nueva. Fundó el Instituto Jean-Jacques Rousseau, ¿te acuerdas?

Matías asiente con la cabeza. Casilda sigue:

—En la línea del antiintelectualismo de Rousseau, Claparède propuso aligerar los contenidos, eliminar las asignaturas, prescindir de las evaluaciones... para así, concluía, eliminar la fatiga causada por el esfuerzo de los alumnos. Incluso llegó a soñar, en un tono distópico, en «una inyección antifatiga, capaz de impedir que los alumnos se distraigan y se cansen estudiando».

—¿En serio? ¡Uaauu! La idea de curar la inatención de los niños con pastillas... Se me acaba de poner la piel de gallina.

—Sí, esa idea es muy fuerte, parece sacada de la novela de *Un mundo feliz* de Aldous Huxley.

—¿No es conductismo eso? —pregunta Matías extrañado—. Me refiero, ¿no es peligroso intentar resolver cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la motivación con productos químicos? ¿No es raro o fuera de lugar que uno de los fundadores del movimiento de la Educación Nueva se entretenga en este tipo de fantasías?

—Pues sí, es tan raro y fuera de lugar como el furor de la Educación Nueva por las pantallas.

—Es cierto. Recuerdo a aquellos niños que nos encontramos en el Río de los sauces, que estaban callados mientras miraban con pasividad sus tabletas —destaca Matías.

—Los estímulos frecuentes e intermitentes de las tecnologías sirven para sostener artificialmente la atención de nuestros hijos para el aprendizaje. Esos estímulos generan descargas de dopamina en el cerebro del niño, que producen un placer efímero al que el niño se acostumbra y del que pronto dependerá —explica Casilda.

—¿Y cómo puede encajar ese planteamiento conductista en un movimiento como la Educación Nueva, que defiende la espontaneidad del niño?

—Es la huella conductista de Rousseau, para la que «sentir es pensar». La espontaneidad romántica es indeterminada, no es racional. Recuerda que el Romanticismo es el reino del azar. Montessori criticaba la Educación Nueva porque consideraba que esa corriente reducía el niño a una «carne animada». Ella prefería la idea del niño como un «espíritu encarnado». Son planteamientos fundamentalmente distintos. ¿Sabes lo que Montessori manifestaba sobre las propuestas de Claparède?

—No —responde Matías curioso.

—Primero, discrepa con su propuesta de acortar las horas de estudio, recortar el currículo, evitar los ejercicios escritos. Y luego disiente con la propuesta de las Escuelas Nuevas de eliminar de los planes de estudio materias, como por ejemplo la Geometría, la Gramática y gran parte de las Matemáticas, para sustituirlas por el juego y la vida al aire libre. Ella habla

de la importancia de la cultura y de la posibilidad de encontrar placer en la actividad intelectual.

—Pues la tendencia de aligerar el currículo de contenidos académicos es muy actual —subraya Matías.

—Montessori afirma, con ironía, que todo eso apunta a «una nueva ciencia llamada *ignorabimus*».

—¿*Ignorabimus*?

—Sí, significa «desconoceremos» o «ignoraremos siempre».

—¿Y qué opina Montessori de la idea de la inyección antifatiga de Claparède? —insiste Matías.

—Dice que ni las máquinas, ni la química pueden resolver problemas que son del ámbito de la libertad humana. Ella veía conductismo en esa propuesta.

—Claro. Herbart ya decía que una de las limitaciones de la moldeabilidad del alumno es su libertad —precisa Matías con soltura.

—Exactamente. Educar es un riesgo, y siempre lo será, porque el alumno es un ser libre. Los conductistas no están preparados para entender eso.

—Y Montessori, ¿cómo plantea la cuestión de la fatiga y de la inatención entonces? —pregunta el joven.

—Habla de la alegría de aprender. Ella piensa que es posible disfrutar esforzándose. Para ella, no hay contradicción entre el placer y el esfuerzo, porque entiende el placer como lo entendía Aristóteles, una «actividad natural sin trabas». Para ella, un niño que es capaz de trabajar sin interrupción y con atención plena es un niño normalizado. Puede trabajar durante tres horas.

—¿Me puede volver a explicar eso de la normalización? La palabra es terrible, pero recuerdo que el significado era revelador.

—Sí. Normalizarse significa «dominarse a uno mismo, alcanzando un estado de *flow* de trabajo sin interrupciones o distracciones». El niño normalizado es capaz de superar lo que ella define como la «falsa fatiga», porque cuando su trabajo perseverante se convierte en un hábito, tiene entonces una inclinación a trabajar con paciencia, tenacidad, disciplina interior, orden.

—¿Qué es la falsa fatiga?

—Cuando un niño está trabajando libremente, siempre hay un momento de caos al inicio de su actividad, durante el cual el niño no encuentra un

trabajo que se ajusta a su capacidad. Pasada la primera media hora, entonces el niño ha encontrado una actividad que se ajusta a sus capacidades y empieza a trabajar, concentrado y en silencio. Es esa primera media hora de caos que Montessori llama la falsa fatiga.

—En mi casa, lo llamo la hora del DVD. Cuando Pepe dice que se aburre, mi madre se inquieta y saca un DVD.

—Pues si se esperara media hora más, suponiendo que Pepe tuviese un ambiente preparado en el que hay actividades que se ajustan a sus capacidades, se ocuparía con algo interesante y dejaría de decir que está aburrido. Y eso ocurriría sin la necesidad de actividades extravagantes que cautiven su atención de modo artificial. Lo que sucede es que muchos padres o maestros de infantil piensan que el niño necesita estar entretenido «desde fuera» para concentrarse.

—Entonces lo de interrumpir una actividad cada quince minutos, ¿no tiene ningún sentido! —cae Matías en la cuenta.

—Cuando uno se da cuenta de que el niño normalizado puede prestar atención tres horas seguidas, es un giro de ciento ochenta grados en nuestra forma de entender la educación... y el niño.

—¿Por eso quizás creemos que la tecnología sirve tanto en la educación? —reflexiona Matías en voz alta.

—Pues sí. Pensamos que el niño depende de estímulos externos para aprender. Que siempre necesita novedad para interesarse por algo y prestar atención. No es lo mismo asombro o atención sostenida que fascinación pasiva ante estímulos frecuentes e intermitentes. De hecho, los estímulos artificiales que no se ajustan a los ritmos internos de los niños les impiden entrar en ese estado de *flow*, concentrarse. Entonces se vuelven inquietos, nerviosos... Y acaban como los peces rojos.

—¿Los qué?

—Los peces rojos. ¿Te has fijado alguna vez en la velocidad con la que giran la cabeza los peces rojos? Hacen movimientos bruscos. Por eso se suelen poner tapas encima de las peceras.

—¿Tapas? —pregunta Matías intrigado y movido por la necesidad de resolver el misterio de la desaparición de los animales de compañía de su amigo.

—Sí, tapas, porque a veces saltan de la pecera.

Casilda observa el pálido rostro de Matías y añade:

—No se suicidan, es que dan por supuesto que si saltan volverán a caer en el agua de nuevo.

Matías se imagina a Pávlov salivando ante la mirada inofensiva y vulnerable de los dos animales acuáticos sobre el suelo de la habitación de José. «Imposible de resistirse», piensa con indulgencia, «se los ha comido».

Matías opta por no explicar lo ocurrido a Casilda. No viene a cuento y teme perder el hilo de la conversación. Reflexiona sobre la definición de placer en Aristóteles y se le pone los ojos como platos. La encuentra muy profunda, y se sorprende que una idea de más de dos mil años pueda seguir vigente y tener una aplicación tan concreta en el aula. «Eso sí que es una innovación», piensa. Como la quiere entender mejor, sospechando la profundidad que se halla en ella, pregunta:

—Cuando Aristóteles habla de una actividad natural sin trabas, ¿a qué se refiere por actividad y por trabas? ¿Es cualquier actividad? ¿A qué obstáculos se refiere?

—Tienes que saber que la actividad tiene un sentido distinto en función de la corriente educativa de la que estamos hablando —responde Casilda de una forma poco directa.

—¿Se refiere al conductismo, al idealismo y al realismo? —pregunta Matías con soltura, al estar familiarizado con esos términos.

—Exacto. El conductismo confunde el bien con la inmovilidad y el mal con la actividad. Para el conductismo, la actividad espontánea es mala.

—Claro, porque impide el control externo que el educador quiere ejercer para moldear el alumno —concluye Matías.

—Por otro lado, la Educación Nueva inspirada del idealismo y del Romanticismo rechaza la visión mecanicista de la educación que impone una disciplina externa centrada en la inmovilidad. Para la Educación Nueva, la actividad es buena. Pero *la Educación Nueva no se detiene en pensar acerca del fin de esa actividad*. Para Dewey, Ferrière o Claparède vale cualquier actividad espontánea. Como la libertad es indeterminismo, no es importante detenerse en el fin de esa actividad.

—¿Y para la visión realista o clásica?

—*Para la visión clásica lo que caracteriza a la actividad es su espontaneidad racional. Y considera que conocer es una actividad*. Es una actividad vital para el ser humano.

—¿El conocimiento como actividad?, pues nunca me había planteado eso antes —reconoce Matías sorprendido—. Yo más bien oponía el conocimiento con la actividad. De hecho, en la escuela, solemos contraponer el «aprender haciendo» y las competencias —lo que llaman el enfoque competencial— con el conocimiento. Como si la acción y la competencia fuera la parte activa y el conocimiento la parte pasiva.

—Sí, eso pasa porque solemos oponer las visiones de los conductistas a la de los idealistas. Para los idealistas, el conocimiento se entiende en términos de construcción subjetiva, y los constructivistas dicen que esa construcción se lleva a cabo a través de la actividad. Los conductistas, en cambio, lo entienden en términos de elementos externos que hay que meter dentro de una caja negra. En realidad, conocer no es ni meter algo dentro de una caja, ni construir algo subjetivamente a través de la actividad.

—¿Qué es entonces?

—*Para la visión clásica, lo que se aprende porque nos lo enseñan, si lo entendemos, también lo descubrimos. Para la visión clásica, aprender no es una actividad meramente externa, sino interna. Conocer es crecer.* Cuando uno aprende, hace suyo lo aprendido, lo experimenta. Pero lo aprendido sigue existiendo, lo que cambia no es el conocimiento, sino el alumno que ha comprendido lo aprendido. El alumno cambia. Es diferente antes y después de conocer algo. El cambio que interesa en la visión clásica no es el cambio del mundo o la militancia social donde el niño debe ajustarse a un proyecto social externo a él, no es la actividad tal como la plantean pedagogos como Dewey, por ejemplo. Es el cambio en las personas que conocen, es el cambio interno que ocurre en la persona. *El fin de la educación no es cambiar al mundo, es transformar al que aprende.* Si el aprendiz mejora, mejorará indudablemente el mundo, pero se hará por añadidura.

Matías recuerda una frase de una de las canciones de Michael Jackson: «*If you want to make the world a better place, take a look at yourself, and make a change*» (Si quieres hacer del mundo un lugar mejor, mírate a ti mismo y haz el cambio). Casilda prosigue:

—La obra maestra de la educación es el alumno mismo, Matías. El alumno aprende y, aprendiendo, construye su personalidad. Cuando hay un reconocimiento y a una comprensión personal y participativa de lo que se conoce, y no me refiero a una acumulación burda de información

descontextualizada, el alumno no es el mismo antes y después de haber aprendido. *Conocer es una actividad interna que transforma al que aprende.*

—Claro. La visión educativa mecanicista, la idealista o romántica y la realista o clásica son tres formas de entender la educación radicalmente distintas —le señala Matías a Casilda.

Matías se acuerda nuevamente de la metáfora del iceberg. Piensa en la visión educativa de su padre, de su madre, de José, de Ana, del colegio al que fue, del colegio al que va Pepe ahora, del colegio donde hace sus prácticas, y del colegio donde le gustaría trabajar. «¡Cómo cambiaría el panorama educativo si los padres y los colegios fueran conscientes de las corrientes que fundamentan los métodos que se usan en las aulas con los alumnos, con sus hijos!» Piensa en los trípticos de los colegios que sus padres visitaron en el día de puertas abiertas, en los métodos utilizados por las escuelas que aspiran a formar parte de los rankings elaborados base a criterios en boga, en el *marketing* educativo que se dirige a los padres en términos de novedad y de tendencias educativas. Es consciente de la cantidad de conflictos que se evitarían si las personas que intervienen en la educación del alumno compartieran la misma visión. Recuerda la experiencia que vivió en su propia casa, en todos los conflictos que hubo entre sus maestros y sus padres. Piensa en el claustro de profesores y en todas las discrepancias que hay entre los maestros y los directivos del centro en el que hace sus prácticas.

—Es tan difícil que todos se pongan de acuerdo, se lamenta.

—¿Qué crees que prevalece, Matías: la libertad de cátedra del maestro, el proyecto educativo del centro, o el criterio de los padres? ¿O quizá lo hemos de fiar todo a un utópico pacto educativo, cuando sabemos que es una solución tan nostálgica como inalcanzable?

Matías enmudece. Casilda sigue.

—Aunque no lo parezca, esas preguntas se resuelven con relativa facilidad si hay espacio para la pluralidad y la libertad educativa, y si los centros son claros y transparentes a la hora de escoger una visión educativa propia. Así atraen a padres y maestros que comparten sus planteamientos.

—No entiendo del todo —dice Matías.

—Imagínate un profesor inspirado en el realismo que enseña en un colegio que utiliza métodos derivados del idealismo, bajo el paraguas de un

ideario de colegio de estilo clásico, al que acuden niños de padres conductistas. O imagínate a padres que buscan una educación clásica para sus hijos, matriculándoles en un colegio constructivista en el que trabajan maestros que defienden el voluntarismo. ¡Qué lío, pobres niños! Por eso —concluye Casilda—, es tan importante que, tanto los centros escolares como sus directivos, entiendan cuáles son las principales corrientes educativas con sus raíces respectivas, para poder escoger una opción explícita. Y es fundamental que las metodologías y el marketing educativo de cada centro sean coherentes con lo que se anuncia en el ideario.

—¿Por ejemplo? —pregunta Matías.

—Pues si un colegio hace bandera de defender el principio de la subsidiaridad, afirmando que los padres son los primeros educadores, ha de tener mecanismos para dar voz a los padres a la hora de tomar decisiones educativas de calado, o que modifican su ideario.

—Y sus métodos han de estar alineados con su ideario, añade Matías.

—Por supuesto. Sus métodos, su sistema de gestión y su liderazgo también. Si un colegio dice que educa para un uso responsable de las pantallas, sería una incoherencia introducirlas a una edad temprana, o mostrar películas comerciales en sus aulas en horas lectivas. Si un colegio dice que apuesta por los idiomas, no es suficiente con que el nombre del colegio esté en inglés, debería tener profesores nativos que enseñen en esos idiomas. Si un colegio dice que el alumno es protagonista de su aprendizaje, no debería incorporar a su plantilla a profesores con una mentalidad de orden y mando. Si un colegio ofrece la educación Montessori, no debería incorporar la inteligencia emocional o la estimulación temprana. Si un colegio dice ofrecer la educación clásica, no tiene sentido que incorpore las pedagogías constructivistas en su proyecto.

La coherencia es clave para el correcto ejercicio de la libertad educativa. Si un colegio vende que hace algo y resulta que en la práctica hace justo lo contrario, es lógico que los padres se sientan defraudados después de haber elegido ese colegio. La coherencia es fundamental para la eficacia educativa; sin ella, no hay unidad educativa.

—¿Unidad educativa? —pregunta, al recordar los trípticos de los tres colegios que sus padres consideran para Pepe.

—Sí. Si no los colegios acaban con tres cabezas, como las de los dragones de las pesadillas más espeluznantes.

—¿Tres cabezas?

—Sí. *Lo que quieren hacer; lo que hacen y lo que dicen que hacen.* Y ese dragón de tres cabezas acaba siendo la peor de las pesadillas de los padres.

LA PROFECÍA QUE SE CUMPLE

La didáctica vs. los contenidos
¿Pueden educar los algoritmos?
El asombro

Casilda y Matías, junto con Pávlov, habían quedado en el Río de los sauces por última vez antes de las vacaciones de verano. Matías y José iban al pueblo en diez días para pasar el mes de julio con sus familias respectivas. Pero dos días antes de irse, Matías tenía prevista una entrevista en un colegio para las prácticas de su tercer año de carrera. Había querido ver a Casilda para despedirse y para recoger algunas ideas para su entrevista.

La temperatura templada es agradable. Corre una brisa suave y se oye el ruido de la corriente del agua del río acariciando las piedras al bajar con determinación. Matías y Casilda caminan sin hablar, deslumbrados por la luz que penetra a ratos entre las hojas de los árboles a lo largo de su camino. Casilda nota una cierta inquietud en su joven alumno. Al intuir que Matías quiere hablar de algo concreto, Casilda permanece a la espera.

—Tengo una entrevista mañana —menciona Matías sin preámbulo.

—¿Ya buscáis trabajo en el segundo año de carrera?

—No, no, busco un colegio para realizar mis prácticas el año que viene.

—¿Ah sí? —pregunta Casilda con interés.

—Sí. Y parece ser que el director pregunta a todos los candidatos sobre un tema concreto.

—¿Sobre qué tema? —Casilda se muestra interesada.

—Les pregunta qué importancia dan a la didáctica.

Se hace una pausa.

—Casilda, ¿cómo definirías la didáctica?

—La didáctica es el ámbito de la pedagogía que se interesa por las técnicas y los métodos de enseñanza. Se interesa por todos los métodos de

los que hemos hablado a lo largo de las últimas semanas, como por ejemplo el método fonético, el método global, el *Flipped Classroom*, el aprendizaje por descubrimiento, y muchos otros más.

—En la facultad insisten en que la didáctica es importantísima. Que sin ella, el maestro no sabe cómo transmitir, enseñar, y que el alumno no puede aprender.

—Tienes razón, es importante —responde lacónicamente Casilda.

Casilda se para a escuchar el ruido de un pájaro carpintero. Dirige su mirada hacia su izquierda, buscando el animal, pero no lo ve. Sigue con su explicación:

—No sé si eres consciente de ello, pero las leyes educativas que van sucediéndose unas a otras en todos los países, son luchas por imponer una visión concreta del ser humano. Y esa visión se manifiesta en el recelo que unos u otros tienen por la didáctica o por el conocimiento. O por la importancia exagerada que dan a uno o al otro.

—No entiendo muy bien a qué se refiere —dice Matías en busca de una clarificación.

—Sí. Por un lado, están los educadores racionalistas que defienden la importancia de la razón en sí y para sí misma, defienden la evaluación objetiva y acusan a los educadores románticos (que llaman pedagogistas) de contribuir a una degeneración del conocimiento ya que otorgan demasiada importancia a la vivencia. En esa categoría están también los voluntaristas, que defienden el esfuerzo como un acto frío y mecánico de la voluntad. ¡Ante todo, el deber! Por otro lado, están los defensores de la Educación Nueva, inspirados en el idealismo y el Romanticismo, que defienden que un conocimiento cortado de la raíz sensible que lo generó es la negación misma de la educación. Defienden el papel de las emociones, pues para ellos «sentir es pensar». Defienden el enfoque competencial porque dan prioridad a la vivencia, a la experiencia. Defienden la imaginación productiva. Y aborrecen las evaluaciones porque consideran que el aprendizaje, por ser subjetivo, no es medible. Los primeros defienden el «saber para enseñar» y los segundos defienden el «saber enseñar».

Matías se para a pensar e intenta sintetizar la explicación de su maestra.

—«Saber para enseñar» representa los que dan importancia a los contenidos. Por ejemplo, para dar clases de mates, hay que saber mucho de mates. Y «saber enseñar» representa a los que dan mucha importancia a la

didáctica. Por ejemplo, para enseñar la historia, utilizan el método del trabajo por proyectos o del trabajo cooperativo. Les interesa el modo en el que aprende el alumno.

—Así es. Los educadores racionalistas suelen dar más importancia a los conocimientos mientras que los educadores constructivistas suelen dar más importancia a la didáctica.

—¿No nos encontramos, de nuevo, en dos polos extremos?

—En realidad, tanto «saber para enseñar» como «saber enseñar» son importantes. Para enseñar bien, es tan importante dominar la materia como saber transmitirla. Lo que ocurre es que la didáctica, los métodos y las técnicas nunca pueden renegar de la importancia de los conocimientos. La didáctica por sí sola no puede cumplir con el propósito de educar si el maestro no tiene un conocimiento profundo y amplio de lo que está transmitiendo. Además, la didáctica siempre estará vinculada a una visión filosófica.

—¿Vinculada a una visión filosófica? —pregunta Matías.

—Sí. Las visiones filosóficas remiten a las grandes preguntas que hemos intentado responder en todas nuestras conversaciones, Matías. La didáctica que se usa en un aula da información a los padres acerca de las corrientes filosóficas y educativas que inspiran al colegio de sus hijos.

«Las grandes preguntas», repite Matías.

Continúa el paseo acompañado por uno de esos silencios cada vez más frecuentes. Matías recuerda la documentación en el escritorio del despacho de su madre, los idearios y los métodos utilizados por aquellos colegios. Hace un recorrido con la mente, por todas las conversaciones con su maestra, y rememora esas grandes preguntas de las que hablaron. ¿Podemos conocer la realidad? ¿Cómo entra la letra? ¿Qué es lo que da sentido al aprendizaje? ¿Cómo se enciende la chispa del interés? ¿Cuál es el motor del conocimiento? ¿Cuál es el papel de la inteligencia, de la voluntad, de las emociones o de las sensaciones en el aprendizaje? ¿La realidad se construye o se descubre?

—Responder a este tipo de preguntas —sigue Casilda—, permite enfocar la enseñanza desde su protagonista, su razón de ser: el alumno. Saber mucho de didáctica, pero saber poco de lo que se habla o saber poco de la persona a la que se le habla, es como escribir un ensayo con estilo, pero sin saber nada de lo que se escribe y del lector al que se dirige el libro. No es

casualidad que la didáctica tiende cada vez más a usurpar el lugar de la filosofía educativa.

—Me da la sensación —tercia Matías—, de que la filosofía educativa es un ámbito que se ve como... no lo sé. Parece que hablar de eso es de resabido, pretencioso, elitista, que es aburrido, teórico, inútil... ¿Quizás es la huella del antiintelectualismo que nos dejó Rousseau?

—No lo dudes. La oposición entre teoría y práctica es un verdadero problema. La teoría y la vivencia educativa no pueden ser enemigos o desconocidos que no se hablan. Han de empezar a dialogar paseando de la mano. La didáctica es importante, pero hemos de resistirnos a la tentación de la «didactitis».

—¿La didactitis? —pregunta Matías intrigado.

—Sí, la didactitis lleva a enfocar la educación solo en términos de las técnicas y de manifestaciones externas que quedan atrapadas en los «cómo» y en los «qué». Si lo piensas bien, detenerse solo en esas preguntas es una forma de conductismo. Es preciso mirar también hacia arriba, y preguntarse sobre los motivos y los fines de la educación, ya que eso permite responder a los «para qué» y a los «por qué» de la educación.

—El «por qué» y el «para qué» son preguntas formuladas por los sabios.

—O por los que aspiran a la sabiduría. La filosofía de la educación no es un lujo, una ocurrencia reservada en exclusiva a cuatro eruditos.

—Se entiende hoy a la sabiduría como algo elitista —refrenda Matías.

—No es lo mismo el postureo de sabiondo que la sabiduría. Cuanto más sabio es uno, más humilde es también.

—¿Y por qué pasa eso?

—Porque uno es más consciente de las preguntas a las que no tiene respuesta. Como decía Sócrates: «Solo sé que no sé nada». Esa frase no puede interpretarse como una apología a la ignorancia; Sócrates era realista y creía profundamente en el poder de la educación. La sabiduría es un regalo sagrado, al que toda educación debería apuntar. La didáctica es importante, pero es un fiel sirviente. Rendimos honores al sirviente y nos olvidamos del regalo. Y así estamos, aturdidos y rendidos al activismo pedagógico, buscando sin parar la última novedad a la vuelta de cada esquina.

—¿Confundimos medios y fines, quizás? —pregunta Matías.

—Fíjate, Matías, la decadencia casi siempre es el resultado de la confusión de los fines y de los medios.

—¿La confusión de los fines y de los medios? ¿Me puede facilitar un par de ejemplos para ilustrarlo?

—Sí. Por ejemplo, cuando el poder es el fin, hay decadencia política, cuando la riqueza es el fin, hay decadencia económica. Hace unos días, te explicaba que la emoción es un indicador, no un fin. Pues tener a la emoción como fin es propio de la decadencia psicológica.

—Y comentamos también que cuando el hábito o la repetición es un fin, caemos en el ritualismo.

—Sí. Pues cuando la didáctica es el fin en vez de ser el medio, caemos en la decadencia pedagógica. Y cuando el asombro, que debería estar al servicio de la inteligencia, se convierte en un fin y nos empeñamos en ubicar al factor sorpresa en el centro del aula, entonces hay decadencia educativa.

«Cuando el objetivo del proceso de aprendizaje es que el alumno esté todo el día flipado», piensa Matías.

—Hay decadencia educativa, porque la educación se reduce a un proceso continuo de generación de novedad —concluye Casilda.

Matías disfruta con la explicación de Casilda, pero siente tristeza, porque sabe que no podrá responder a la pregunta de la entrevista de mañana de una forma satisfactoria. Aún le faltan conocimiento y soltura para poder hacerlo bien. Se imagina a un aspirante a maestro de unos veinte años como él hablando a un director de colegio sobre la importancia de la sabiduría y de la razón de ser de la educación y no se acaba de ver en ese papel. Haría el ridículo.

«Haré lo que pueda para salir del paso», se dice a sí mismo.

Pávlov está chapoteando en el río allí donde hay poca profundidad, en busca de una presa acuática. «Pobre Pávlov», piensa Matías, «los únicos peces que consigue cazar son los que encuentra en el suelo de casa, tengo que sacarlo al río más a menudo».

Matías se acuerda de una duda que le surgió unos días antes y se atreve a preguntar:

—La última vez que hablamos, usted dijo que los niños buscan continuamente retos, que es algo natural en ellos. Ayer por la noche estaba

dando vueltas a esa idea. Y me pregunté: ¿Esa visión no es naturalista? No es eso lo equivalente a decir que llevan en sí la semilla de su educación.

—Estás mezclando los niveles ontológico y epistemológico. ¿Te acuerdas de esos dos planos tan distintos? Una cosa es decir que el niño «desea conocer por naturaleza» y otra muy distinta que la semilla de la educación se encuentra en él, y por lo tanto, que el niño sabe las cosas antes de aprenderlas. Aristóteles no es naturalista. Arranca uno de sus libros afirmando que «todos los hombres desean saber por naturaleza». El asombro es el deseo de conocer y ese deseo es inagotable. ¿De dónde sacaste la capacidad de plantearme tantas preguntas desde hace semanas, Matías? ¿Qué nos mueve a conocer? ¿La inteligencia o la voluntad? ¿O el interés derivado de las necesidades básicas? ¿O las emociones? Es la persona entera la que conoce con su inteligencia, su voluntad y sus emociones. El asombro no da nada por supuesto, nos lleva a preguntar, a buscar explicaciones, a identificar las causas, a encontrar el sentido escondido. El asombro remite a las grandes preguntas: ¿por qué?, ¿para qué? Uno no aprende si no se maravilla ante la realidad por sí misma, si solamente se interesa en ella o por ella como medio para resolver unas necesidades o unos problemas concretos. El asombro es el inicio de la filosofía, del amor a la sabiduría. La sabiduría no es algo reservado exclusivo a un grupo reducido de personas eruditas. La búsqueda de la sabiduría es algo al alcance del que pregunta con el deseo genuino de conocer. Solo la sabiduría permite filtrar el conocimiento y el conocimiento filtrar la información. Sin la sabiduría, nuestros alumnos se arriesgan a ahogarse en un mar de información inconexo.

Matías piensa en la atención de sus alumnos, atrapada en las redes, ¡y en la suya!

—¡Hoy hay tantas noticias falsas! —exclama Matías—. Hay jóvenes que se creen cualquier cosa. El otro día salió la noticia de que unos hombres habían difundido la información de que era el «día de la violación».

—¿El día de qué!? —pregunta Casilda, incrédula.

—De la violación. Era un bulo que circulaba por las redes. Bueno, era un bulo sobre un bulo, que decía que violar estaba permitido durante veinticuatro horas. Muchos se lo creyeron y las fuerzas de seguridad tuvieron que salir a aclarar que era un bulo, que no existía semejante barbaridad, y que nadie había dicho eso.

—Y si la escuela se empeña en ser una réplica de lo que hay en el mundo y deja de aspirar a ser un verdadero templo del saber, seguiremos perdiéndonos por ese camino y llegará un día en que los alumnos, manipulados, serán incapaces de discriminar lo que les conviene saber y lo que se les oculta. Entonces me temo que tendremos que volver a explicar a quienes no están en condiciones de escucharlo que el agua moja y que el fuego quema.

—Las noticias falsas son una epidemia, sí —sentencia Matías.

—Y entonces nos sentiremos obligados a rendirnos a un grupo exclusivo y reducido que realizará la tarea de filtrar la información y el conocimiento cuando ese quehacer debería estar en manos del lector, empezando por nuestros alumnos.

—¿Rendirnos a qué grupo?

—A la élite cognitiva. Eso ya está ocurriendo desde hace unos años. Los que controlan las plataformas tecnológicas en las que está atrapada la atención de nuestros alumnos. Deciden lo que vale la pena o no ser leído. Deciden lo que es cierto y lo que no e imponen su criterio mediante unos algoritmos. Nuestros alumnos conocen el mundo a través de las redes y aprenden en las aulas a partir de los algoritmos desarrollados por una industria controlada por esa élite. Los algoritmos son instrucciones secuenciales programadas para filtrar, con base en las preferencias, a través de lo que ellos llaman «contenidos que se ajustan a los intereses del usuario».

—¿Y entonces? —pregunta Matías con interés.

—El principal problema de los algoritmos que filtran o censuran es que debilita el instinto por medio del cual el maestro interior de cada cual le permite reconocer lo que es cierto y lo que no. La censura es un concepto profundamente conductista. Decide y controla lo que puede o no, se merece o no, ser leído o escuchado. No cuenta con la dignidad del interlocutor. No convence, ni da razones, sino que manipula el pensamiento del lector a través de la información que pone o no a su disposición. Una vez la mente renuncia a pensar, se le proporcionan contenidos audiovisuales que son capaces de suscitar emociones fuertes muy concretas. Entonces el usuario, para el que «sentir es pensar», está a remolque de la narrativa oficial.

—¿Cómo hablar de un espíritu crítico en ese contexto? —señala Matías pensativo.

—Es imposible —asevera Casilda.

—Pero algunos colegios que usan aplicaciones con algoritmos argumentan que permite una educación personalizada —contesta Matías que tiene muy presente uno de los trípticos que estaba en el escritorio de su madre.

—Como dijimos anteriormente, no es lo mismo una educación personalizada que una educación individualizada. Un aprendizaje personal ocurre cuando hay un reconocimiento personal y participante. Una educación que se apoya en algoritmos programados para la masa por expertísimos ingenieros tiende a ser conductista, no personal y participante, porque entienden al alumno como una caja negra. «Entra tal estímulo», entonces «sale tal resultado». Si acierta el alumno, se le da un premio; si no acierta, no lo recibe. Ante la pantalla, el niño es como un periférico, reacciona ante estímulos frecuentes e intermitentes. Las aplicaciones educativas no cuentan con la sensibilidad y la pasión del maestro, no se interesan por lo que ocurre en el corazón y en la mente del alumno. La sensibilidad es una cualidad humana, no tecnológica.

—Yo veo a mi hermano y me doy cuenta de que seguir el ritmo impuesto por la tecnología es tentador, porque es fácil. Es pasivo y sin matices. Es el mundo binario del falso o verdadero.

—Ningún algoritmo debería sustituir a la capacidad de discernir y juzgar con prudencia o sustituir a lo que caracteriza el ser humano: su naturaleza racional, su apertura a la realidad, su deseo de conocer. Dejar que eso pase es especialmente antieducativo. No podemos dejar que la racionalidad, la sed de saber y la apertura a la realidad de nuestros alumnos se adormezcan.

—Pues está sucediendo ahora, me temo. De hecho, las empresas tecnológicas dan títulos a los maestros que comparten sus planteamientos, patrocinan gran parte de los congresos educativos y compran publicidades en los medios para que estos sean afines a sus planteamientos.

—La escuela, como primer y último espacio de libertad, debe marcar las líneas rojas que no pueden ser rebasadas. Debe mantenerse firme y luchar para que la lógica económica de las plataformas tecnológicas y de sus algoritmos se queden fuera de sus aulas. No podemos permitir que las leyes del mercado, las empresas y las exigencias del mercado laboral dicten lo que vale la pena ser aprendido y lo que no. No podemos dejar que las mentes de nuestros alumnos estén programadas para servir a intereses

comerciales. No podemos dejar que se atrofie su capacidad de razonar, de contemplar, de reflexionar, de juzgar y de discernir.

—Y luego están las modas —añade Matías.

—Sí. La escuela no puede rendirse a la dictadura de las modas. La educación ha de basarse en las evidencias, no en las ocurrencias. La educación no es verdadera porque sea innovadora, es innovadora por ser verdadera.

—¿Por ser verdadera?

—Sí, la educación es verdadera cuando acierta en sus respuestas a las grandes preguntas sobre el ser humano, el niño, el joven... Pero para acertar en las respuestas, ¡hay que formular las preguntas adecuadas!

El ser humano y sus fines tampoco cambian cada vez que surge un cambio de circunstancias culturales, tecnológicas o una nueva era filosófica. El educador puede decidir que quiere ver el mundo de una forma o de otra, pero esa visión del mundo no va a cambiar cómo es el alumno.

Matías siente una mezcla curiosa de asombro y de desánimo.

—Pero hacer todo eso es ir a contracorriente. Uno se arriesga a quedarse solo —supone Matías al recordar la advertencia que le había hecho su maestra cuando empezaba a hablar con ella unas semanas atrás: «Quiero que sepas que después de haber hablado conmigo durante un par de semanas... es posible que luego vuelvas al mundo educativo sintiéndote muy solo».

La profecía de Casilda se ha cumplido, Matías tiene una perspectiva nueva, ha entrado en una dimensión que le permite entender la educación con más claridad, que da sentido a su trabajo. Pero está ahora a años luz de poder tener una conversación que tenga sentido sobre temas educativos con José, con Ana, o con sus colegas del colegio. Hay un abismo de distancia entre él y todos ellos. Tiembla ante la idea de la entrevista de mañana.

—Ir a contracorriente no es un camino fácil y cómodo, pero es posible. Como los salmones que suben la corriente —comenta su maestra mirando el río—. Sobre todo, Matías, no renuncies nunca a ampliar los horizontes de la razón de tus alumnos, para que vayan más allá de sus impulsos o de sus intereses inmediatos. Ayúdales a descubrir la realidad con todos sus matices, porque no pueden apreciar lo que desconocen. No renuncies a dejar hablar al maestro interior de cada uno de tus alumnos, para que, «después de una larga convivencia con el problema y después de haber

intimidado con él, de repente, como la luz que salta de la chispa, surja la verdad en el alma cada uno de ellos», como sostiene Platón. *No se educa en masa, se educa a una persona a la vez. La educación es una actividad interna que transforma al que aprende.*

«Se educa a una persona a la vez», sopesa Matías, que es consciente del tiempo exclusivo que Casilda le ha dedicado a lo largo de las últimas semanas. ¿Cómo agradecerse? «Imposible», piensa. «Ni se trata de inculcar conocimiento, ni de educar en el aprender haciendo, porque los maestros no solo enseñamos cosas, ni solo a hacer cosas... cambiamos vidas, y eso no tiene precio». Recuerda las palabras de su maestra: «Conocer es crecer. Cuando uno aprende, hace suyo lo aprendido, lo experimenta. Pero lo aprendido sigue existiendo, lo que cambia no es el conocimiento, sino el alumno que ha comprendido lo aprendido. El alumno cambia. Es diferente antes y después de conocer algo». Matías se da cuenta de que él ya no es el mismo ahora que antes de las conversaciones con su maestra.

De repente, entiende que *la razón de ser, la obra maestra, de la educación es el alumno* y su pecho queda embargado por unos sentimientos de alivio y de gozo. «No es determinante lo que ocurra en la entrevista de mañana», piensa. Camina en silencio con Casilda, y siente un inmenso agradecimiento, respeto y asombro por la grandeza y la belleza de la misión, de la aventura, que le espera a la vuelta de la esquina: ser maestro.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer de forma muy especial al catedrático de Filosofía, el doctor José Ignacio Murillo, por su generosa disponibilidad para resolver numerosas dudas acerca de cuestiones que se encuentran en los capítulos más filosóficos del libro. La idea de este libro surgió un año después de la tesis de doctorado que presenté en junio 2018 y que el doctor Murillo tuvo la amabilidad y la paciencia de dirigir a lo largo de cuatro años. Esa tesis está publicada bajo el título *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau. Conversaciones con mi maestra* es un intento de hacer llegar al gran público el resultado de mi investigación realizada en el ámbito de la teoría educativa. En ese sentido, doy las gracias a Planeta, en especial a Virginia Galán y a Ana Rosa Semprún, por dar voz a Casilda y a Matías desde el sello de Espasa. Gracias también al profesor de Sociología de la Educación, el doctor Ignasi de Bofarull, por sus sugerencias tan valiosas sobre el texto, así como a Màrius Carol, por su entrañable prólogo.

Gracias a Domingo, Estrella, Montse y Gabriel, por sus comentarios e impresiones sobre el primer borrador del libro.

Quisiera también agradecer a mi esposo Domingo y a nuestros hijos, Alicia, Gabriel, Nicolás y Juliette, por su infinita paciencia mientras estaba dando vida a Casilda. Gracias a ellos por tomar parte, cada uno a su manera, del hilo narrativo de la historia.

Finalmente, gracias a ti, querido lector, querida lectora, por tanta confianza. Y por seguir leyéndome, incluso cuando discrepas conmigo... o con Casilda.

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 3

La educabilidad en Johann Friedrich Herbart

HERBART, J. F. (1904). *Outlines of educational doctrine*. (Trad. A. Lange). Nueva York: The Macmillan Co.

— (1982). *Pädagogische schriften. Dritter band: Pädagogisch-didaktische Schriften*. Stuttgart: Walter Asmus.

HILGENHEGER, N. (1993). «Johann Friedrich Herbart (1776-1841)». *Quarterly Review of Comparative Education (Unesco: International Bureau of Education)*, 23(3-4), 649-664.

El libre albedrío

ARISTÓTELES (1875). *Metafísica*. Vol. 10. Madrid: Biblioteca Filosófica.

— (2001). *Ética a Nicómaco*. (Trad. Martínez). Madrid: Alianza Editorial.

CAPÍTULO 5

MARITAIN, J. (1969). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris: Fayard.

PÁVLOV, Ivan Petrovich (2012). En *Encyclopædia Britannica Online*. Recuperado de <https://archive.is/20120628221243/http://www.britannica.com/eb/article-5560#selection-743.1-749.53>

SKINNER, B. F. (1965). *Science and human behavior*. Nueva York: The Free Press.

WATSON, J. B. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.

CAPÍTULO 6

KIRSCHNER, P. A., SWELLER, J. y CLARK, R. E. (2006). «Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching». *Journal of Educational Psychology*, 41, 75-86.

MAYER, R. E. (2004). «Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning?». *American Psychologist*, 59, 14-19.

BRYANT, J., DORN, E., KIHN, P., KRAWITZ, M., MOURSHED, M. y SARAKATSANNIS, J. (2017). *Drivers of student performance: Insights from North America*. Recuperado de: <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/drivers%20of%20student%20performance%20insights%20from%20north%20america/drivers-of-student-performance-insights-from-north-america.pdf>

CAPÍTULOS 8, 9 y 10

La estimulación temprana y la teoría de la organización neurológica

- AMERICAN ACADEMY FOR CEREBRAL PALSY (1965). Statement of Executive Committee. Feb.15.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS (1965). Executive Board Statement. *American Academy of Pediatrics Newsletter*, 16(11), 1-6.
- (1968). «Joint Statement: The Doman-Delacato treatment of neurologically handicapped children». *Neurology*, 18(12), 1214-1216.
- (1998). «Learning disabilities, dyslexia, and vision: A subject review». *Pediatrics*, 102(5), 1217-1219.
- (1999). «The treatment of neurologically impaired children using patterning». *Pediatrics*, 104(5), 1149-1151.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, COMMITTEE ON CHILDREN WITH DISABILITIES (1982). «The Doman-Delacato treatment of neurologically handicapped children». *Pediatrics*, 70, 810-812.
- AMERICAN ACADEMY OF PHYSICAL MEDICINE AND REHABILITATION (1967). «Statement on Doman-Delacato treatment of neurologically handicapped children».
- (1968). «Doman-Delacato treatment of neurologically handicapped children». *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 49, 183-186.
- AMERICAN ACADEMY OF NEUROLOGY (1967). «Joint Executive Board Statement: The Doman-Delacato treatment of neurologically handicapped children». *Neurology*, 637.
- BROWDER, D. M. & COOPER-DUFFY, K. (2003). «Evidence-based practices for students with severe disabilities and the requirement for accountability in No Child Left Behind». *The Journal of Special Education*, 37, 157-163.
- CANADIAN ASSOCIATION FOR RETARDED CHILDREN (1965). Institutes for the Achievement of Human Potential. *Mental Retardation (Canada)*, otoño, 27-28.
- CHAPANIS, N. P. (1982). «The patterning method of therapy: a critique». En P. Black (Ed.) *Brain dysfunction in children: etiology, diagnosis, and management* (pp. 265-280). New York: Raven Press.
- CHRISTAKIS, D. A., RAMIREZ, J. S. B. y RAMIREZ, J. M. (2012). «Overstimulation of newborn mice leads to behavioral differences and deficits in cognitive performance». *Scientific Reports*, 2, 246.
- COHEN, H. J., BIRCH, H. G. y TAFT, L. T. (1970). «Some considerations for evaluating the Doman-Delacato «Patterning» Method». *Pediatrics*, 45(2), 302-314.
- CRAIN, W. (2000). *Theories of Development: Concepts and Applications*. 4.^a ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- DOMAN, C. H. (1968). *The Diagnosis and Treatment of Speech and Reading problems*. Springfield, IL: Thomas.
- DOMAN, G. (1974). *What To Do About Your Brain-Injured Child*. Nueva York: Doubleday.
- DOMAN, G. y DOMAN, D. (1964). *How to Teach Your Baby to Read*. Nueva York: Random House.
- DOMAN, G., y DOMAN, J. (2006). *How Smart Is Your Baby?* Nueva York: Square One.
- DOMAN, G., DOMAN, J., AISEN, S. y INSTITUTES FOR THE ACHIEVEMENT OF HUMAN POTENTIAL (1979). *How to teach your baby math*. Nueva York: Simon and Schuster.
- DOMAN, R. J., SPITZ, E. B., ZUCMAN, E., DELACATO, C. H. y DOMAN, G. (1960). «Children with severe brain injuries». *Journal of the American Medical Association*, 174, 257-262.
- HOLM, V. A. (1983). «A western version of the Doman-Delacato treatment of patterning for developmental disabilities». *West Journal Medical*, 139(4), 553-556.
- HYATT, K. J. (2007). «Brain gym® building stronger brains or wishful thinking?». *Remedial Special Education*, 28, 117-124.
- L'ECUYER, C. (2015). «La estimulación temprana fundamentada en el método Doman en la Educación Infantil en España: bases teóricas, legado y futuro». *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE FISIOTERAPIA EN PEDIATRÍA (SEFIP). «Fisioterapia en pediatría y evidencia del método Doman Delacato» [sin fecha, citado el 6 nov. de 2015].

- SPARROW, S. y ZIGLER, E. (1978). «Evaluation of a patterning treatment for retarded children». *Pediatrics*, 62(2), 137-150.
- UNITED CEREBRAL PALSY ASSOCIATION OF TEXAS. «The Doman-Delacato treatment of neurologically handicapped children». *Information Bulletin* [boletín informativo, sin fecha].
- VERGARA DÍAZ, G., MARTÍNEZ GALÁN, M., MARTÍNEZ-SAHUQUILLO AMUEDO, M. E. y ECHEVARRIA RUIZ DE VARGAS, C. (2011). «Eficacia del método de los Institutos para el Logro del Potencial Humano (Doman-Delacato) en pacientes con parálisis cerebral infantil». *Rehabilitación*, 45(3), 256-260.

Los neuromitos (el mito de los tres primeros años)

- DEKKER S., LEE N. C. y HOWARD-JONES P. A. (2012). «Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers». *Frontiers in Psychology*, 3, 429.
- DELIGIANNIDI, K. y HOWARD-JONES, P. A. (2015). «The neuroscience literacy of teachers in Greece». *Social and Behavioral Sciences*, 174, 3909-3915.
- FERRERO, M., GARAIZAR, P. y VADILLO, M. (2016). «Neuromyths in education: Prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation». *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 496.
- GLEICHGERRCHT, E., LIRA LUTTGES, B., SALVAREZZA, F. y CAMPOS, A. L. (2015). «Educational neuromyths among teachers in Latin America». *Mind, Brain, and Education*, 9(3), 170-178.
- GOSWAMI, U. (2006). «Neuroscience and education: From research to practice». *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 406-413.
- HOWARD-JONES, P. (2007). «Neuroscience and Education: Issues and Opportunities, Commentary by the Teacher and Learning Research Programme». London: Economic and Social Research Council, TLRP.
- (2009). «Skepticism is not enough». *Cortex*, 45, 550-551.
- (2014). «Neuroscience and education: Myths and messages». *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817-824.
- L'ECUYER, C. (2015). *Educación en la realidad*. Barcelona: Plataforma.
- (2019). «El uso de las tecnologías digitales en la primera infancia: entre eslóganes y recomendaciones pediátricas». *Lectura digital en la primera infancia*. CERLALC (Unesco).
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris: OECD.
- PEI, X., HOWARD-JONES, P. A., ZHANG, S., LIU, X. y JIN, Y. (2015). «Teachers' understanding about the brain in East China». *Social and Behavioral Sciences*, 194, 3681-3688.
- SIEGEL, J. D. (2001). «Towards an interpersonal neurobiology of the developing mind: attachment relationships, «mindsight» and neural integration». *Infant Mental Health Journal*, 22, 67-94.

La educación sensorial en Montessori

- KRAMER, R. (2019). *Maria Montessori: Biografía de una innovadora de la pedagogía*. Madrid: SM.
- L'ECUYER, C. (2019). «La educación de la dimensión sensorial: Un enfoque montessoriano». *Eufonía: Didáctica de la música*, 81, 28-37.
- L'ECUYER, C., BERNACER, J. y GÜELL, F. (2020). «Four pillars of the Montessori Method and their support by current neuroscience». *Mind Brain and Education*, 14(4), 322-334.
- MONTESORI, M. (1912). *The Montessori method*. (Trad. A. Everett George). Nueva York: Frederick A. Stokes Company.
- (1914). *Dr Montessori's own handbook*. Nueva York: Frederick A. Stokes Company.
- (1917a). *Spontaneous activity in education*. (Trad. F. Simmonds). Nueva York: Frederick A. Stokes Company.
- (1917b). *The Montessori elementary material*. Nueva York: Frederick A. Stokes Company.
- (1921). *Manuale di pedagogia scientifica*. Napoli: Morano.

— (2015). *El niño: El secreto de la infancia*. Ámsterdam: Pierson-Publishing Company.
STANDING, E. M. (1998). *La revolución Montessori en la educación*. México: Siglo XXI Editores.

El niño de Aveyron

FRITH, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
ITARD, J. (1801). *De l'éducation d'un homme sauvage*. París: Goujon fils, Imprimeur-Libraire.

Los periodos sensitivos vs. críticos

DE VRIES, G. J., FIELDS, C. T., PETERS, N. V., WHYLINGS, J. y PAUL, M. J. (2014). «Sensitive periods for hormonal programming of the brain». En S. L. Andersen & D. S. Pine (Eds.). *The Neurobiology of Childhood* (Springer, págs. 79-108). Berlín: Springer.
DE VRIES, H. (1904). *Species and varieties: Their origin by mutation*. Chicago: The Open Court Publishing Co.
L'ECUYER, C., BERNACER, J. y GÜELL, F. (2020). «Four pillars of the Montessori Method and their support by current neuroscience». *Mind Brain and Education*, 14(4), 322-334.
MONTESSORI, M. (2015). *El niño: El secreto de la infancia*. Ámsterdam: Pierson-Publishing Company.

El mito del enriquecimiento

DEKKER S., LEE N.C. y HOWARD-JONES P. J. (2012). «Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers». *Frontiers in Psychology*, 3, 429.
DELIGIANNIDI, K. y HOWARD-JONES, P. A. (2015). «The neuroscience literacy of teachers in Greece». *Social and Behavioral Sciences*, 174, 3909-3915.
FERRERO, M., GARAIZAR, P. y VADILLO, M. (2016). «Neuromyths in education: Prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation». *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 496.
GLEICHGERRCHT, E., LIRA LUTTGES, B., SALVAREZZA, F. y CAMPOS, A. L. (2015). «Educational neuromyths among teachers in Latin America». *Mind, Brain, and Education*, 9(3), 170-178.
GOSWAMI, U. (2006). «Neuroscience and education: From research to practice». *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 406-413.
HOWARD-JONES, P. (2007). *Neuroscience and Education: Issues and Opportunities, Commentary by the Teacher and Learning Research Programme*. London: Economic and Social Research Council, TLRP.
— (2009). «Skepticism is not enough». *Cortex*, 45, 550-551.
— (2014). «Neuroscience and education: Myths and messages». *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817-824.
L'ECUYER, C. (2015). *Educación en la realidad*. Barcelona: Plataforma.
ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2002). *Understanding the brain: towards a new learning science*. París: OECD.
PEI, X., HOWARD-JONES, P. A., ZHANG, S., LIU, X., y JIN, Y. (2015). «Teachers' understanding about the brain in East China». *Social and Behavioral Sciences*, 194, 3681-3688.
SIEGEL, J. D. (2001). «Towards an interpersonal neurobiology of the developing mind: attachment relationships, "mindsight" and neural integration». *Infant Mental Health Journal*, 22, 67-94.

La importancia de la mentalidad científica en la educación

HUXLEY, A. (2006). *Brave new world revisited*. Londres: Harper Perennial Modern Classics.
WEALE, S. (2018). «Ofsted warns teachers against «gimmicks» such as Brain Gym». *The guardian*. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/education/2018/dec/04/ofsted-teachers-gimmicks-brain-gym-schools>

El maestro como factor diferencial en el éxito de un sistema educativo

BARBER, M., y MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems came out on top*. Recuperado de la web de McKinsey & Company.

CAPÍTULOS 12 y 14

El realismo

- ARISTÓTELES (1875). *Metafísica*. Vol. 10. Madrid: Biblioteca Filosófica.
- (1978). *Acerca del alma* (Trad. T. Calvo Martínez). Madrid: Biblioteca Básica Gredos.
- (1999). *Ética a Nicómaco*. (M. Araujo y J. Marías, Ed.). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- KELLER, H. (2003). *The story of my life*. Nueva York: Random House.
- MARITAIN, J. (1969). *Pour une philosophie de l'éducation*. París: Fayard.
- MONTESORI, M. (1917). *Spontaneous activity in education*. (Trad. F. Simmonds). Nueva York: Frederick A. Stokes Company.
- MURILLO, J. I. (1998). *Operación, hábito y reflexión. El conocimiento como clave antropológica en Tomás de Aquino*. Pamplona: Eunsá.
- MURILLO, J. I. (2017). «Conocimiento humano y conocimiento animal». *Naturaleza y libertad*, 48(3), 649-664.
- PÁVLOV, I. (2008). «Expériences sur les singes et critique des conceptions de Koehler». En *Œuvres choisies* (Éditions en Langues Étrangères, Moscu), 615 ss., citado por Prieto López, L. (2008). *El hombre y el animal. Nuevas fronteras de la antropología*, pág. 474. Madrid: BAC.
- POLO, L. (2018). *Lecciones de Ética. Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. En *Obras Completas de Leonardo Polo*. Vol. XI, págs. 174-175. Pamplona: Eunsá.
- RAZRAN, G. (1961). Raphael's «idealess» behavior. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 54(4), 366-367.
- SÉGUIN, É. (1847). *Jacob Rodrigues Pereire, premier instituteur des sourds et muets en France (1744-1780)*. París: J.-B. Baillière.
- THOMAS OF AQUINAS (1953). *Questiones disputatae de veritate*. (Trad. J. V. McGlynn). Chicago: Henry Regnery Co.

El racionalismo

DESCARTES, R. (1637). *Discours de la méthode*. Leyde: De l'imprimerie Ian Maire.

El empirismo

- LOCKE, J. (1801). *The conduct of the understanding*. Londres: William Baynes.
- (2015). *An essay concerning human understanding*. (The University of Adelaide Library, Ed.). South Australia: eBooks@Adelaide.

El idealismo

- COPLESTON, F. (2001). *Historia de la filosofía III: De la filosofía kantiana al idealismo*. Barcelona: Ariel.
- FICHTE, J. G. (1999). *La doctrina de la ciencia 1811*. Madrid: Akal.
- VEGA, M. A. (1995). «Traducciones menores. Hölderlin-Schelling-Hegel. El más antiguo programa sistemático del idealismo alemán», *Hyeronimus Complutensis*, 1, 117-120.

El Romanticismo

- BERLIN, I. (1999). *Las raíces del Romanticismo: Conferencias A. W. Mellon en Bellas Artes, 1965*. (Trad. Silvina Marí). Madrid: Taurus.

- HALPIN, D. (2007). *Romanticism and Education: Love, Heroism and Imagination in Pedagogy*. Londres: Bloomsbury.
- TAYLOR, C. (1992). *Grandeur et misère de la Modernité*. Canadá: Éditions Bellarmin.
- (2001). *Sources of the self: The making of modern identity*. Massachusetts: Harvard University Press.

Otros

- HERBART, J. F. (1982). *Pädagogische schriften. Dritter band: Pädagogisch-didaktische Schriften*. Stuttgart: Walter Asmus.
- L'ECUYER, C. (2011). *Educar en el asombro*. Barcelona: Plataforma.
- (2014). «The Wonder Approach to Learning». *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 764.

CAPÍTULOS 16 y 17

Jean-Jacques Rousseau

- BEISER, F. C. (2003). «Romanticism». En R. Curren (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education* (págs. 130-142). Cornwall: Blackwell Publishing.
- BERLIN, I. (1999). *Las raíces del romanticismo. Conferencias A. W. Mellon en Bellas Artes*. (Trad. Silvina Marí) (H. Hardy, ed.). Madrid: Taurus.
- KARIER, C. J. (2006). «Nineteenth-century romantic and neo-romantic thought and some disturbing twentieth-century applications». En J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of Romanticism* (págs. 93-114). Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- ROSENBERG, A. (2006). «Rousseau's Émile: The nature and purpose of education». En J. Willinsky (ed.), *The educational legacy of Romanticism* (págs. 11-27). Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762a). *Émile, ou de l'éducation (I)*. Ámsterdam: Jean Néaulme, Libraire.
- (1762b). *Émile, ou de l'éducation (II)*. La Haye: Jean Néaulme, Libraire.
- (1764). «Lettre à Philibert Cramer». En *Correspondance complète* (p. 22).
- (1959). «Carta del 26 de enero de 1762 dirigida a Chrétien-Guillaume de Lamoignon de Malesherbes». En B. Gagnebin & M. Raymond (Ed.), *Oeuvre complètes*. Vol. 1, (pág. 1141). París: Gallimard.
- (2002). *Discours sur l'économie politique*. París: Vrin Éditeur.
- (2004). *Discours sur les sciences et les arts*. París: Le Livre de Poche.
- (2010). *Emile or on education: Includes Emile and Sophie, or The solitaires*. (Trad. A. D. Bloom). (R. D. Masters, C. Kelly, y A. D. Bloom, Eds.). Hanover, NH: University Press of New England.
- (2012). *Du contrat social ou principes du droit politique*. Roubaix: GF Flammarion.
- (2018). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. París: Librio.
- SÉGUIN, É. (1866). *Idiocy: And its treatment by the physiological method*. Nueva York: William Wood & Co.
- TIMPF, K. (2015). Professor: If You Read To Your Kids, You're 'Unfairly Disadvantaging' Others. *National Review*. Recuperado de: <https://www.nationalreview.com/2015/05/professor-if-you-read-your-kids-youre-unfairly-disadvantaging-others-katherine-timpf>
- VOLTAIRE. (2018). «Lettre de Voltaire à M. J.-J. Rousseau». En *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les Hommes* (págs. 87-89). París: Éditions J'ai Lu.

El plan de educación nacional presentado por Maximilien Robespierre

- LE PELETIER DE SAINT-FARGEAU, Louis-Michel (1989). «Plan d'éducation nationale». En *Enfance*, tomo 42, n.º 4. págs. 91-119.

La relación entre Montessori y Mussolini

- KRAMER, R. (2019). *Maria Montessori: Biografía de una innovadora de la pedagogía*. Madrid: SM.
- KOLLY, B. (2020). «L'internationalisation montessorienne selon la stratégie du double gain: diffraction et problématiques de diffusion». En R. Hofstetter, J. Droux, & M. Christian (Eds.), *Construire la paix par l'éducation: réseaux et mouvements internationaux au XXe siècle. Genève au coeur d'une utopie* (págs. 123-148). Genève: Alphil - Presses Universitaires Suisse: Alphil - Presses Universitaires Suisse.
- L'ECUYER, C. (2020). *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau*. Polonia: Amazon.

Johann Pestalozzi

- MCKENNA, F. R. (1995). *Philosophical theories of education*, Lanham: University Press of America.
- PESTALOZZI, J. H. (1889). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. (Trad. J. T. Sepúlveda). Madrid: Biblioteca de la Familia y de la escuela.
- (1988). *Cartas sobre educación infantil*. (J. M. Quintana, Ed.). Madrid: Tecnos.
- SOËTARD, M. (1994). «Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)». *Perspectives: Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 24(1-2), 299-313.
- (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie. Le pédagogue au risque de la philosophie*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Friedrich Froebel

- FROEBEL, F. (2003). *La educación del hombre*. (Trad. J. Abelardo Núñez). (Versión electrónica). Editorial del Cardo.

CAPÍTULOS 19 y 20

Las Escuelas Nuevas

- FERRIÈRE, A. (1911a). «Les écoles nouvelles: l'Angleterre et l'Allemagne». *Revue illustrée*, (25 septembre), 611-631.
- (1911b). «Les écoles nouvelles: l'Angleterre et l'Allemagne». *Revue illustrée*, 18(10 octobre), 656-670.
- FERRIÈRE, A. (1911c). «Les écoles nouvelles: La Suisse et la France». *Revue illustrée*, 18-19(25 octobre), 691-696.
- STEWART, W. A. C. (1972). *Progressives and radicals in English education 1750-1970*. Londres: The Macmillan Press.

Los inicios de la Educación Nueva (el BIEN, el BIE y la LIEN) y su inspiración rousseauiana

- Archivos de la Revista *Pour l'Ère nouvelle*: Los archivos de la revista están disponibles en línea: <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>
- BOVET, P. (1932). *Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- BOYD, W., y RAWSON, W. (1965). *The story of the new education*. Heinemann.
- ÉDITEUR (1926). «Le Congrès de Locarno». *Pour l'Ère nouvelle*, (23), 147-149.
- GERBER, R. y CZAKA, V. (1989). Archives Institut J.-J. Rousseau, Universidad de Ginebra. Recuperado de: https://www.unige.ch/archives/aijir/files/1215/3676/4096/R_Gerber_corrige_1.pdf
- GUTIERREZ, L. (2011a). «État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France». *Carrefours de l'éducation*, 1(31), 105-136.
- (2011b). «Les premières années du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (1921-1940)». *Recherches et Educations*, 4 marzo, 27-39.
- HELMCHEN, J. (1995). «L'éducation nouvelle francophone et la Reformpädagogik allemande: Deux «histoires»?». En *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire: Actes du colloque*

- international des Archives Jean-Jacques Rousseau* (págs. 1-29). Neuchâtel: Peter Lang.
- HOFSTETTER, R. (2004). «The construction of a New Science by means of an institute and its communication media: the institute of educational sciences in Geneva (1912-1948)». *Paedagogica Historica*, 40(5-6), 657-683.
- (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle - première moitié du XXe siècle)*. Paris: Librairie Droz.
- (2012). «Rousseau, le Copernic de la pédagogie? Un héritage revendiqué et controversé au sein même de l'Institut Rousseau (1912-2012)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 19, 71-96.
- LAWSON, M. D. (1981). «The New Education Fellowship: The formative years». *Journal of Educational Administration and History*, 13(2), 24-28.
- PERREGAUX, C., RIEBEN, L. y MAGNIN, C. (1997). «Une école où les enfants veulent ce qu'ils font»: *la Maison des Petits, hier et aujourd'hui. Histoire de l'éducation*. Lausanne: Éditions des sentiers.

Ovide Decroly

- DECROLY, O. (1924). «Expériences d'éducation nouvelle à La Haye». *Pour l'Ère nouvelle*, 12, 62-65.
- (2007). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DUBREUCQ, F. (1992). «Profiles of educators: Jean-Ovide Decroly, 1871-1931». Oficina Internacional de Educación de la Unesco. *Prospects: quarterly review of education*, XXII, 3, 379-399.
- VAN GORP, A., SIMON, F. y DEPAEPE, M. (2017). «Frictions and fractions in the new education fellowship, 1920s-1930s: Montessori(ans) vs. Decroly(ans)». *History of Education & Children's Literature*, 12(1), 251-270.

La teosofía y la antroposofía aplicadas a la educación

- ENSOR, B. (1921). «Le problème de l'éducation dans l'ère nouvelle». *Premier congrès international de la Société Théosophique* (págs. 4-10). Paris: Publications Théosophiques.
- STEINER, R. (1998). *La educación del niño a la luz de la antroposofía*. México: Antroposófica.
- (2018). *Conferencias sobre pedagogía Waldorf*. Serie número 37. Madrid: Biblioteca Nueva.
- WAGNON, S. (2017). «Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921)». *REHMLAC+*, 9 (mayo-noviembre), 146-180.
- ZECH, M. (2019). «Los septenios como herramienta heurística o por qué funciona la pedagogía Waldorf». Waldorf Resources. Recuperado de: <https://www.waldorf-resources.org/es/una-sola-vida/los-septenios-como-herramienta-heuristica-o-por-que-funciona-la-pedagogia-waldorf>

La relación entre Montessori y el movimiento de la Educación Nueva

- BOVET, P. (1932). *Vingt ans de vie. L'Institut J.-J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- HOFSTETTER, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle - première moitié du XXe siècle)*. Paris: Librairie Droz.
- KOLLY, B. (2020). «L'internationalisation montessorienne selon la stratégie du double gain: diffraction et problématiques de diffusion». En R. Hofstetter, J. Droux, & M. Christian (eds.), *Construire la paix par l'éducation: réseaux et mouvements internationaux au Xxe siècle. Genève au coeur d'une utopie* (págs. 123-148). GenèveAlphil - Presses Universitaires Suisse: Alphil - Presses Universitaires Suisse.
- L'ECUYER, C. (2020). *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau*. Polonia: Amazon.
- (2020). «La perspective montessorienne face au mouvement de l'Éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XXe siècle». *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 27(5), 651-682.

- MONTESORI, M. (1912a). *Les Case dei bambini. La méthode de la pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des tout petits*. (Trad. abrégée avec l'autorisation de l'auteur par Mme H. Gailloud, prefacio de P. Bovet). (Collection). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PERREGAUX, C., RIEBEN, L. y MAGNIN, C. (1997). «Une école où les enfants veulent ce qu'ils font»: *la Maison des Petits, hier et aujourd'hui. Histoire de l'éducation*. Lausanne: Éditions des sentiers.
- DE GIORGI, F., PIRONI, T., ROCCA, G., *et al.* (2018). «Maria Montessori e le sue reti di relazioni». *Annali di storia dell'educazione*. Vol. 25. Schole.

Otros

- LEONARDO DA VINCI (1999). *Cuadernos de notas*. Madrid: Edimat.

CAPÍTULO 23

- AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- DE GIORGI, F. (2016). *Prefacio de F. De Giorgi en Dios y el niño y otros escritos inéditos*. (Trad. M. Pons Irazalazábal). (F. De Giorgi, ed.). Barcelona: Herder.
- (2018a). «Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti». *Annali di storia dell'educazione*, 25, 27-73.
- FUCHS, T. (2017). *Ecology of the Brain: The phenomenology and biology of the embodied mind*. Oxford.
- HELD, R. y HEIN, A. (1963). «Movement-produced stimulation in the development of visually guided behavior». *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 56(5), 872-876.
- LA CIVILTÀ CATTOLICA (1908). «Il primo Congresso delle donne italiane». *La Civiltà Cattolica*, 59(2), 513-532.
- (1919). «La «Casa dei Bambini» della Montessori e l'autoeducazione». *La Civiltà Cattolica*, 70(2), 219-229, 430-436.
- MONTESORI, M. (1917). *Spontaneous activity in education*. (Trad. F. Simmonds). Nueva York: Frederick A. Stokes Company.
- MURILLO, J. I. (2020). «The Education of Desire: Moderation or Reinforcement?» En: *Desire and Human Flourishing* (págs. 121-134). Cham: Springer.
- PIAGET, J. (2007). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- SIEGEL, J. D. (2001). «Towards an interpersonal neurobiology of the developing mind: attachment relationships, “mindsight” and neural integration». *Infant Mental Health Journal*, 22, 67-94.
- THOMAS DE AQUINAS (1953). *Questiones Disputatae de Veritate*. (Trad. J. V. McGlynn). Chicago: Henry Regnery Company.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society*. Londres: Harvard University Press.

CAPÍTULO 24

- AUGUSTINE (1990). *The teacher, the free choice of the will, grace and free will*. (Trad. Russell, R. P.). En *The Fathers of the Church* (pág. 323). Washington D. C.: The Catholic University of America Press.
- ELIOT, T. S. (1994). *Poesías reunidas 1909-1962*. Madrid: Alianza Editorial.
- HERBART, J. F. (1982). *Pädagogische schriften. Dritter band: Pädagogisch-didaktische Schriften*. Stuttgart: Walter Asmus.
- LUKACS, J. (2013). *Últimas voluntades: Memorias de un historiador*. Madrid: Turner.
- ORWELL, George (2014). *1984*. (Trad. Miguel Temprano García). Barcelona: Lumen.

PLATÓN (1993). *Cartas*. Madrid: Akal.

CAPÍTULOS 26 y 27

- ARENDT, H. (1977). «The crisis in education». *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Londres: Penguin.
- BERUBE, M. R. (1994). *American school reform: Progressive, equity, and excellence movements, 1883-1993*. Westport: Praeger Publishers.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Macmillan.
- DEWEY, J. y DEWEY, E. (1915). *Schools of tomorrow*. Nueva York: E. P. Dutton & Co.
- FERRIÈRE, A. (1922). *L'École active (Forum)*. Neuchâtel et Genève: Delachaux & Niestle.
- HEARD KILPATRICK, W. (1914). *The Montessori system examined*. Cambridge: The Riberside Press Cambridge.
- (1929). *The project method*. Nueva York: Teachers College.
- L'ECUYER, C. y MURILLO, J. I. (2020). «El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones». *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 499-517.
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the connection*. OECD Publishing.
- PESTALOZZI, J. (2006). *La carta de Stans y otros escritos*. PPU.
- POWELL, A. (2007). *How Sputnik changed U.S. education*. Recuperado de <https://news.harvard.edu/gazette/story/2007/10/how-sputnik-changed-u-s-education>
- STOOPS, J. A. (1987). «Maria Montessori: an intellectual portrait». En AMS (Ed.), *Convention of the American Montessori Society*. (Boston, MA, Octubre 30-Noviembre 1, 1987). Boston.

CAPÍTULOS 28

- ADAMS, M., BOUCHARD, E., COOPER, H., *et al.* (2000). «Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction». Recuperado de: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- AUSTRALIAN GOVERNMENT: DEPARTMENT OF EDUCATION SCIENCE AND TRAINING (2005). *Teaching reading. Report and recommendations: National inquiry into the teaching of literacy*. Commonwealth of Australia.
- COLOGON, K., CUPPLES, L. y WYVER, S. (2011). «Effects of targeted reading instruction on phonological awareness and phonic decoding in children with Down syndrome». *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(2), 111-29.
- EHRI, L. C., NUNES, S. R., STAHL, S. A. y WILLOWS, D. M. (2001). «Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis». *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- GRAZZINI, C. (2004). «The four planes of development». *The NAMTA Journal*, 29(1), 27-61.
- LEONARDO DA VINCI (1999). *Cuadernos de notas*. Madrid: Edimat.
- LIBERMAN, I. Y. y LIBERMAN, A. M. (1991). «Whole Language vs. Code Emphasis: Underlying Assumptions and Their Implications for Reading Instruction». *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR-107/108, 181-194.
- MONTESORI, M. (1948). *The discovery of the child*. (Trad. Mary Johnstone). Adyar: Mandras.
- (1963). «L'uomo dai duo linguaggi». *Vita dell'infanzia*, 12(5).
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

- RAYNER, K., FOORMAN, B. R., PERFETTI, C. A., PESETSKY, D. y SEIDENBERG, M. S. (2001). «How Psychological Science Informs the Teaching of Reading». *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.
- ROSE, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Department for Education and Skills. UK.

CAPÍTULO 31

La teoría de las inteligencias múltiples

- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- KLEIN, P.D. (1997). «Multiplying the problems of intelligence by eight: A critique of Gardner's theory». *Canadian Journal of Education*, 22(4), 337-394.
- LEVIN, H. M. (1994). «Commentary: Multiple intelligence theory and everyday practices». *Teachers College Record*, 95(4), 570-575.
- VISSER, B. A., ASHTON, M. C. y VERNON, P. A. (2006). «Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test». *Intelligence*, 34, 487-502.
- VISSER, B. A., ASHTON, M. C. y PHILIP, A. V. (2006). «G and the measurement of Multiple Intelligences: a response to Gardner». *Intelligence*, 34, 507-510.
- WATERHOUSE, L. (2006). «Inadequate evidence for multiple intelligence, Mozart Effect, and emotional intelligence theories». *Educational Psychologist*, 41(4), 247-255.

La teoría de los estilos de aprendizajes

- DELIGIANNIDI, K. y HOWARD-JONES, P. A. (2015). «The neuroscience literacy of teachers in Greece». *Social and Behavioral Sciences*, 174, 3909-3915.
- FERRERO, M., GARAIZAR, P. y VADILLO, M. (2016). «Neuromyths in education: Prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation». *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 496.
- GLEICHGERRCHT, E., LIRA LUTTGES, B., SALVAREZZA, F. y CAMPOS, A. L. (2015). «Educational neuromyths among teachers in Latin America». *Mind, Brain, and Education*, 9(3), 170-178.
- GOSWAMI, U. (2006). «Neuroscience and education: From research to practice». *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 406-413.
- HOWARD-JONES, P. (2007). *Neuroscience and Education: Issues and Opportunities, Commentary by the Teacher and Learning Research Programme*. Londres: Economic and Social Research Council, TLRP.
- (2009). «Skepticism is not enough». *Cortex*, 45, 550-551.
- (2014). «Neuroscience and education: Myths and messages». *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817-824.
- NEWTON, P. M. (2015). «The Learning Styles Myth is Thriving in Higher Education». *Frontiers in Psychology*, 6, 1908.
- NEWTON, P. M. y MIAH, M. (2017). «Evidence-Based Higher Education - Is the Learning Styles "Myth" Important?». *Frontiers in psychology*, 8, 444.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. París: OECD.
- PEI, X., HOWARD-JONES, P. A., ZHANG, S., LIU, X. y JIN, Y. (2015). «Teachers' understanding about the brain in East China». *Social and Behavioral Sciences*, 194, 3681-3688.
- PASHLER, H., MCDANIEL, M., ROHRER, D. y BJORK, R. (2008). «Learning Styles». *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119.

ROHRER, D., y PASHLER, H. (2012). «Learning styles: where's the evidence?». *Medical Education*, 46(7), 634-635.

CAPÍTULO 32

El apego

AINSWORTH, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Attachment*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

— (1969). Objects relations, attachment and dependency. *Child Development*, 40, 969-1025.

AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E. y WALL, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BOWLBY, J. (1952). *Maternal care and mental health*. Ginebra: WHO.

La educación emocional

ARISTÓTELES (2001). *Ética a Nicómaco*. (Trad. Martínez). Madrid: Alianza Editorial.

ARNOLD, M. B. (1960). *Emotion and personality. Vol. I: Psychological aspects; v. II: Neurological and physiological aspects*. Nueva York: Columbia University Press (publicado en español por Losada, Buenos Aires).

DAMASIO, A. (2001). «Fundamental feelings». *Nature*, 413, octubre.

HUXLEY, T. H. y YOUMANS, W. J. (1868). *The Elements of Physiology and Hygiene: A Text-book for Educational Institutions*. Nueva York: Appleton & Co.

MURILLO, J. I. (2012). «Ética, felicidad y neurociencia». En: *Tu cerebro lo es todo*. Barcelona: Plataforma.

ORÓN SEMPER, J. V. (2016). «Adolescent Emotional Maturation through Divergent Models of Brain Organization». *Frontiers in Psychology*, 7:1263.

La educación sensorial

AGUSTÍN DE HIPONA (1988). *Confesiones*. Madrid: BAC.

MONTESSORI, M. (1917). *Spontaneous activity in education*. (Trad. F. Simmonds). Nueva York: Frederick A. Stokes Company.

CAPÍTULO 34

El esfuerzo, agotador o placentero

CLAPARÈDE, É. (1905). *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*. Ginebra: Kündig.

— (1912). *Un Institut des Sciences de l'Education et les besoins auxquels il répond*. Ginebra: Kündig.

MONTESSORI, M. (1917). *Spontaneous activity in education*. (Trad. F. Simmonds). Nueva York: Frederick A. Stokes Company.

— (2007). *The formation of man*. (Trad. A. M. Joosten). Ámsterdam: Montessori-Pierson Publishing Co.

El flow

ARISTÓTELES (1999). *Ética a Nicómaco*. (M. Araujo y J. Marías, Ed.). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.

— (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper and Row.

L'ECUYER, C., MURILLO, J. I. (2020). «El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones». *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 499-517.

CAPÍTULO 35

ARISTÓTELES (1975). *Metafísica*. Vol. 10. Madrid: Biblioteca Filosófica.

EL ESPAÑOL (2021). El día 24 de abril no es el Día internacional de la violación: la policía alerta del último bulo de TikTok. *El Español*. Recuperado de: https://www.lespanol.com/espana/20210423/no-dia-internacional-violacion-policia-alerta-tiktok/575943846_0.html

LUKACS, J. (2013). *Últimas voluntades: Memorias de un historiador*. Madrid: Turner.

PLATÓN (1993). *Cartas*. Madrid: Akal.

— (2003). *Diálogos*. Obra completa. Vol. I. Madrid: Gredos.

QUINN, D. (2002). *Iris Exiled*. Maryland: University Press of America.

SOËTARD, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie. Le pédagogue au risque de la philosophie*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Conversaciones con mi maestra

Catherine L'Ecuyer

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal)

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra.
Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47

Ilustraciones del interior: Teresa Sánchez Ocaña a partir de imágenes de ©Freepick

Diseño de Cubierta: Planeta Arte & Diseño

Ilustración de cubierta: © Kike de la Rubia

Cuadro de la página 50: Francisco de Goya / La letra con sangre entra. Óleo sobre lienzo. © Museo de Zaragoza / Álbum

© Catherine L'Ecuyer, 2021

© Editorial Planeta, S. A., 2021

Espasa, sello editorial de Ediciones Planeta, S. A.

Av. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona (España)

www.planetadelibros.com

Espasa, en su deseo de mejorar sus publicaciones, agradecerá cualquier sugerencia que los lectores hagan al departamento editorial por correo electrónico: sugerencias@espasa.es

Primera edición en libro electrónico (epub): septiembre de 2021

ISBN: 978-84-670-6380-6 (epub)

Conversión a libro electrónico: Safekat, S. L.

www.safekat.com

**¡Encuentra aquí tu próxima
lectura!**



¡Síguenos en redes sociales!



CATHERINE L'ECUYER



CONVERSACIONES CON MI
MAESTRA

Dudas y certezas sobre la educación


ESPASA

