

JAUME SARRAMONA

LA EDUCACIÓN EN EL
DÍA A DÍA

HRSORI

ÍNDICE

Introducción.....	7
1. La democracia participativa no lo es todo en los centros escolares.....	9
2. Esto es cosa de la policía... ..	21
3. La satisfacción por el trabajo bien hecho.....	31
4. La presencia en el aula no es suficiente.....	37
5. No se puede dejar pasar el momento adecuado para actuar educativamente.....	47
6. No es necesario correr... para aprender a leer y escribir.....	57
7. La tecnología que nos rodea nos condiciona, pero... ¡la necesitamos!.....	65
8. ¿Sectarismo o limitación intelectual? De todo hay.....	73
9. Todos son buenos y yo mejor aún... ..	79
10. ¡En los exámenes todo vale!... parece.....	83
11. La mala fama de los deberes escolares.....	89
12. Todos somos consumidores, pero hay niveles y obsesiones...	97
13. Castigar no es agradable, pero... ..	105
14. Los abuelos son valiosos ayudantes de la educación... a veces puede que demasiado.....	113
15. Las formas no lo son todo, pero son importantes y necesarias.....	123

Introducción

Una de las maneras de conocer a las personas es analizando aquellos acontecimientos que nos han resultado significativos y que han quedado fijados en nuestra memoria. Y unos acontecimientos resultan significativos porque son sintomáticos de la forma de ser de los protagonistas de la anécdota, pero también en función del contexto en que se produjeron. En caso contrario, se habrían perdido en la memoria por su irrelevancia. Una anécdota puede definir mejor a una persona o una situación compleja que largas explicaciones verbales.

En esta obra se recurre a una serie de situaciones o anécdotas vividas por el autor en diferentes momentos de la vida, como puntos de referencia inicial para poder realizar reflexiones pedagógicas a partir de ellas. Se trata de una forma, como otra cualquiera, de mostrar las consecuencias prácticas de determinadas concepciones educativas y sociales, no alargándolas más de lo que la paciencia del lector pudiera soportar. Los capítulos presentados pueden ser leídos de manera aleatoria porque cada uno de ellos concluye con las ideas que pretende mostrar.

El propósito general es señalar la practicidad de los principios pedagógicos esgrimidos, que no se quedan en meras reflexiones académicas, sino que tienen indudables consecuencias prácticas. Los principios y las recomendaciones pedagógicas siempre afectan a la práctica. En este caso, a la práctica educativa en multitud de situaciones cotidianas, tanto a las actuaciones de los profesionales de la educación como a las de los demás agentes educadores, como los padres y abuelos.

La presente versión del libro parte de otra anterior editada en catalán, una vez revisada, modificada y actualizada para situarla en los tiempos actuales y para atender a un contexto más amplio de posibles destinatarios.

Bellaterra (Barcelona), en otoño del 2023

1

La democracia participativa no lo es todo en los centros escolares

Era una escuela perteneciente a la Obra Social de la entonces Caixa de Cataluña donde se impartía la educación básica completa. Una de las primeras reuniones que hice con el claustro, en tanto que asesor pedagógico de la entidad titular, fue para informar sobre propuestas a realizar en el futuro, además de recoger información y opiniones de los docentes para encarar ese futuro. En un cierto momento pedí las razones que justificaban la utilización del método de lecto-escritura que entonces se utilizaba en la escuela. La respuesta fue: «Lo aprobamos en el claustro».



Ciertamente, la anécdota ocurrió ya hace unos cuantos años, pero sigue siendo válida en la actualidad para mostrar cómo se pueden llegar a confundir las cuestiones que deberían tener una clara dimensión profesional

con otras más propias de la participación social, aunque en algún momento pueda haber puntos de confluencia entre ambas.

Sin duda, los claustros de las escuelas han de ser un lugar donde se informe, se debatan cuestiones y se tomen acuerdos, y dentro de estos acuerdos los habrá de tipo diverso, unos claramente opináticos, otros legales y otros que se apoyarán en razones técnicas y científicas. Sin olvidar que dentro de estas últimas puede haber más de una corriente, más de una teoría a considerar, y habrá que escoger. El problema es cuando se mezcla todo, y solamente se buscan las justificaciones fundamentadas en los acuerdos sociales para cuestiones que entran plenamente en el campo de las decisiones profesionales. ¿Esto quiere decir que la escuela y las instituciones educativas en su conjunto no deben buscar el consenso en sus actuaciones, precisamente para ser eficaces? Muy al contrario.

El consenso y la coherencia de todos los implicados es un requisito institucional de primera importancia. Consensuar es una de las características de la democracia y también de la actuación institucional coherente y eficaz. Y ahora alguien podría preguntarse si la escuela no debe ser democrática en su funcionamiento. La respuesta generalizada sin duda sería afirmativa, pero inmediatamente empezaríamos a debatir qué significa que una institución educativa sea democrática. Aludiendo a una primera argumentación, que parece inapelable, se diría: si la escuela tiene que preparar para la vida y esta se desarrolla en una sociedad democrática, obviamente la escuela debe ser un reflejo de esta misma sociedad para la cual prepara; y todavía se podría añadir que la escuela, como institución social de una sociedad democrática, debe encarnar los mismos valores que esa misma sociedad. Sin negar estos principios, convendrá analizar con un cierto detalle todas las implicaciones que la democracia comporta al instalarse en la escuela, más allá de los estereotipos y mitos. Después volveremos a la decisión de la anécdota.

La primera cuestión que hay que resolver es la de determinar el complejo significado del término “democracia”, para después poder advertir si tiene su plena aplicación en una institución como la escuela. Y esto no es tarea sencilla. No es tarea sencilla porque bajo la denominación de “democracia” se han entendido y se entienden cuestiones muy diferentes, por lo cual es habitual que se introduzcan calificativos para determinar su significado. Quien no ha oído hablar de “democracia burguesa”, “democracia participativa”, “democracia real”, “democracia vigilada”, “democracia orgánica”, “democracia popular”, “centralismo democrático” y un largo etcétera, que

indican la concepción de un término que nadie quiere negar de entrada, pero que se interpreta en beneficio de una determinada idea de las reglas de funcionamiento social y político. Aunque ahora no se trata de analizar la vigencia de la democracia en el conjunto de la sociedad, sino solo en el contexto de la institución escolar, para poder responder a la pregunta anterior, será imprescindible explicitar de qué tipo de democracia estamos hablando o, si se prefiere, cuáles son las características de la democracia que después se pretenderá para la escuela.

Como propuesta, se señalan cuatro características de la democracia más ampliamente considerada en estos tiempos: libertad, participación, pluralismo y justicia. Sin duda se podrán añadir más notas a las indicadas, pero estas resultan fundamentales para determinar una sociedad que merezca el calificativo de democrática. Nos interesará analizar cómo se materializan en la escuela.

No será exagerado considerar que el primer principio propio de una democracia es la libertad, que se podría escribir con mayúsculas para evidenciar su trascendencia. Pero nuevamente nos encontramos con un término que tiene amplio significado, con el cual se suele estar de acuerdo como principio, pero las dudas surgen cuando se concreta en sus aplicaciones. La libertad es un anhelo que tiene su materialización en un contexto democrático, y que se traduce en las dos grandes manifestaciones de la actividad humana: libertad en la expresión y libertad en la acción. La cuestión es que el principio de libertad individual en sus manifestaciones de expresión y de acción ha de ser posible en todos y cada uno de los miembros que integran la sociedad, de modo que la libertad individual siempre está limitada a la convivencia social, en cuanto afecta a las libertades ajenas. La libertad de expresión, por ejemplo, no puede atentar contra derechos y honorabilidad ajena; la libertad de acción individual no puede atentar contra esa misma libertad de las actuaciones de los demás.

Los ejemplos serían múltiples para advertir de esta perspectiva limitada y a la vez dinámica de la concepción de la libertad. Pensemos, por ejemplo, en la prohibición de fumar en establecimientos públicos, inexistente hace unos cuantos años, o en la prohibición de tomar el sol en lugares públicos prácticamente sin ropa, también existente tiempo atrás, para tener dos ejemplos que añadir a la larga lista que podemos imaginar. Este será un ámbito en el cual siempre se podrá decir que avanzamos hacia una mayor libertad de expresión y de acción, pero también se podrá afirmar que las libertades personales se ven cada día más recortadas por normas y leyes

2

Esto es cosa de la policía...

Andando por una ciudad del Vallès Occidental, en la provincia de Barcelona, pasé cerca de una escuela pública y en aquel momento pude ver cómo unas mochilas caían a la calle tras superar el muro que rodea la escuela; tras ellas saltaron los alumnos propietarios de las mismas, las recogieron y se fueron corriendo. Decidí ir a la entrada de la escuela para explicar lo que había visto; me abrió la puerta principal una profesora que como respuesta a mi información me dijo que la policía municipal, si los ve por la calle, ya avisaría a las familias de los chicos; cerró la puerta y volvió al interior del centro escolar.



Diferentes puntos de vista pueden confluir en el análisis de una situación como la mencionada: obligatoriedad de la escolarización, responsables de hacer cumplir esta obligatoriedad, papel de las escuelas y los docentes durante el horario escolar, función de las familias en la escolarización

obligatoria, función de las autoridades municipales, actitudes de los alumnos... y todo ello ha de confluír en una actuación coordinada y congruente con la educación escolar. Pero se advierte que legalidad, funcionalidad y sentido común no siempre coinciden.

Un primer pensamiento que puede surgir ante esta anécdota es el de considerar que aquellos chicos que se escapaban de la escuela estaban en su derecho, porque a partir de los catorce años, por ejemplo, la asistencia a la escuela no debería ser obligatoria. Que vayan, si quieren, y si no quieren, mejor que no vayan. A continuación, se puede argumentar que tener a chicos y chicas en las aulas contra su voluntad a partir de una cierta edad es inútil, porque no aprovechan nada y además son un estorbo para los otros compañeros que sí quieren estar en la escuela y aprovechar el tiempo. ¿Quién defiende especialmente esta posición? Pues los sectores más conservadores de la sociedad, que saben que la medida no afectará nunca a las familias de clase media y acomodada, que ya se encargarán de que sus hijos vayan a la escuela durante bastantes años, conscientes de que sin una formación adecuada resulta muy difícil abrirse camino en un mundo cada vez más exigente; porque saben que el dinero no lo es todo.

Afirmar que la escolarización se hizo obligatoria para beneficiar a las familias con menos recursos, para dar a las generaciones de chicos y chicas de origen más humilde una oportunidad real de tener un futuro mejor, considerar que la escolarización es una medida de equidad social, no parece nada exagerado, ante las evidencias y el mismo sentido común. Ahora bien, ¿qué pasa cuando los implicados llegan a la adolescencia, pongamos los catorce, quince años, y no quieren ir a la escuela? ¿Sirve de algo la imposición pura y dura? Sabemos que para aprender hace falta la implicación del sujeto aprendiz; en caso contrario, el aprendizaje no tiene lugar o bien su duración es totalmente efímera. ¿Qué hacer, pues, con quienes no quieren ir a la escuela y no quieren aprender cuanto en ella se enseña?

Lo primero que podríamos hacer es separar estas dos últimas cuestiones porque no son equivalentes. Nos podemos encontrar perfectamente con chicos y chicas que se aburren en la escuela, pero que mantienen el deseo de aprender. Este hecho no es habitual, también hay que decirlo, pero aquí caben desde alumnos muy dotados, a quienes la escuela no les proporciona lo que demandan, hasta aquellos que solamente están interesados en un solo ámbito del conocimiento: informática, arte, mecánica, deporte, etc. Son casos que deben ser considerados de manera específica, diferente de aquellos que odian todo cuanto la escuela representa, y no muestran interés

por nada que suponga un esfuerzo de aprendizaje. Cada caso es un mundo y no podemos aquí afrontarlos todos, de manera que nos limitaremos a las reflexiones que tienen un carácter amplio.

La gran pregunta que hay que hacer a quienes dicen que no se debería obligar a los menores de dieciséis años a ir a la escuela si no quieren es qué tienen que hacer estos chicos y chicas. Trabajar no pueden, porque no tienen la edad laboral. Formarse para ir después a trabajar supone ir a algún tipo de institución educativa, donde tendrán que aprender algo, y ¿con qué justificación se los puede enviar a una escuela diferenciada del resto? ¿Se los debe considerar alumnos “especiales”?; ¿en qué sentido? Si la alternativa es no hacer nada y esperar a los dieciséis años para poder acceder al mundo laboral, se ve fácilmente que esto entraña un grave peligro para el desarrollo personal, con posibilidades de caer en situaciones de riesgo. Solamente en algunos casos muy concretos, donde haya una actividad familiar a la que tales alumnos se puedan acoger –entonces tendremos que preguntar también si quieren– se podría salvar mínimamente la situación. Pero todavía restan más interrogantes por resolver.

La alternativa que en tiempos pasados había para los alumnos que no estaban en la escuela era la de ir a trabajar; ahora no es legalmente factible. No solamente porque la edad laboral coincide con el plazo de la escolaridad obligatoria, dieciséis años, sino porque hoy no hay ningún trabajo medianamente aceptable que no pida un certificado de escolarización que demuestre que se tienen los conocimientos básicos, no para trabajar, sino para poder aprender todo lo que exigirá un trabajo mínimamente calificado. Salir antes de tiempo de la escuela supone caer en el riesgo de la marginación social.

Se podría recordar el caso de quienes no han ido a la escuela porque los padres decidieron que los educarían en casa (*home schooling*), pero tiene poco a ver con la situación de los adolescentes que no quieren ir, si bien algunos pueden buscar similitudes. Y es que las familias que hoy optan por la escolarización en casa se cuidan mucho de que la no asistencia a la escuela suponga un vacío en el tiempo que hay que dedicar a aprender, y programan actividades adecuadas en el hogar o en los lugares que comparten con otras familias; los hijos implicados no restan abandonados a hacer lo que quieran o a no hacer nada, si bien se juega con márgenes más amplios de libertad de horarios o de organización de las actividades. Si se trata de grupos sociales de ideología compartida, que en realidad rechazan la escuela convencional porque ellos ya tienen su propia escuela, la situación resulta en gran parte equivalente a esta “escolarización en casa”.

3

La satisfacción por el trabajo bien hecho

Ya era la hora de entrar en el aula para dar mi clase en la Universidad Autónoma de Barcelona. El profesor anterior aún estaba dentro, alargando su hora unos cuantos minutos más. Por fin salió, sonriente; me saluda cordialmente, puesto que éramos colegas de la Facultad. Le comento que parece contento, que se le ve satisfecho de la clase realizada, que incluso la ha alargado unos minutos más. Me responde que en efecto está satisfecho de cómo le ha ido la clase, que se encontraba muy ágil de palabra y de ideas, en fin, que estaba satisfecho de su actividad. Mi pregunta –reconozco que un tanto capciosa– fue referente a si los alumnos habían aprendido mucho. «No lo sé –me respondió– ese es su problema».



La anécdota, por demás totalmente verídica, da margen para muchos comentarios y reflexiones. La primera es esta posible separación entre las responsabilidades que puedan corresponder a los docentes y las que puedan

corresponder a los alumnos con respecto al aprendizaje. Y al respecto me viene inmediatamente a la memoria aquella afirmación que pronunció un día un profesor que tuve cuando estudiaba Pedagogía: "si el alumno no aprendió, el maestro no enseñó", que creo constituye una gran verdad, lo que no supone culpabilidad absoluta para el docente cuando el alumno no aprende, del mismo modo que, cuando un enfermo no se cura, tampoco deba ser forzosamente culpa del médico; pero enseñar y curar son verbos transitivos, es decir, que debe haber alguien que aprenda y se cure.

Ahora bien, del mismo modo que nadie entendería que un médico dijera que el curarse es responsabilidad exclusiva del enfermo, aunque la voluntad de hacerlo es muy importante para conseguirlo, igualmente habrá que decir que atribuir exclusivamente al alumno la responsabilidad de aprender resulta inadecuado, y supone una clara renuncia a la responsabilidad profesional, que a todo docente corresponde frente a los alumnos tocados en suerte o con no tanta suerte. Parece evidente que hay que distinguir entre responsabilidad y culpabilidad a la hora de una actuación profesionalizada.

Un profesional se caracteriza porque es capaz de identificar y resolver problemas correspondientes a su ámbito de actuación, y esto lo hace aplicando conocimientos, técnicas y habilidades personales, además de respetar las normas que son propias de la deontología profesional correspondiente. Cuando así se actúa, la responsabilidad resta a salvo; cuando no se actúa de tal modo, se puede hablar de irresponsabilidad y, en su caso, de culpabilidad si se producen resultados negativos. En ningún caso cabrá esperar una eficacia del cien por cien en los resultados, y menos aún cuando se trata de actuaciones en el ámbito humano y social. Las actuaciones profesionales no son inapelables, de resultados absolutamente previsibles, puesto que entran en juego variables que el profesional no puede controlar directamente; si realmente hay variables que se pueden controlar profesionalmente, entonces estamos ante una parte de las exigencias del actuar profesional. Unos ejemplos pueden ayudar a explicitar mejor lo que se pretende decir.

Siguiendo con el símil de sanidad, podríamos poner el caso de un médico que receta un medicamento a un enfermo frente al cual es alérgico y le puede provocar complicaciones. Si no hay antecedentes ni informaciones previas al respecto, es evidente que no se le puede exigir responsabilidad al médico en cuestión, pero si en el expediente hay antecedentes al respecto y no son revisados con la información disponible, y podríamos añadir, no es consultado el propio paciente por si conoce su alergia, se podría hablar

de negligencia o de no realizar bien la tarea profesional. De manera similar, si se hace una propuesta de aprendizaje a algún alumno en la enseñanza obligatoria sin considerar unos síntomas de que pueda tener una dificultad importante, por ejemplo, una dislexia, también deberíamos hablar de una inadecuada actuación personalizada. En definitiva, el sentido común debe estar siempre presente en las actuaciones profesionales, y a su lado el compromiso de entender que hay que poner todos los medios y atención necesarios para conseguir los objetivos propuestos en los destinatarios.

El resumen es que los profesionales docentes –y educadores– debemos preocuparnos de poner todos los medios a nuestro alcance para que nuestros alumnos aprendan, y bajo este rótulo entra la adquisición de conocimientos, pero también de habilidades y actitudes, sin por ello sentirnos culpables cuando no lo conseguimos. No controlamos todas las variables que entran en juego, pero hay que preocuparse de conocer y controlar el mayor número posible. Un ejemplo puede ser la actitud hacia el aprendizaje. Unos comentarios al respecto.

Es en general aceptado que una actitud positiva hacia el aprendizaje es un requisito inicial que lo facilita claramente. Hay autores, sin embargo, que discuten la necesidad de esta actitud positiva, defendiendo que se puede aprender aunque no te guste hacerlo, incluso aunque no lo quieras, pero entonces estamos ante aprendizajes totalmente impuestos, por los medios que sea, incluyendo el castigo. Tristes ejemplos podríamos encontrar que avalen esta posición. Lo que no se suele comentar en esos casos es cuánto tiempo durarán los aprendizajes una vez termine la presión ejercida sobre ellos, ni tampoco el malestar personal que esto supone para el aprendiz.

Si la motivación es un requisito importante para el aprendizaje, habrá que tenerlo presente tanto en la planificación como en el propio quehacer de la docencia, como una parte más de la actuación profesionalizada. Quizá no todo el mundo lo debe considerar así, pensando que la responsabilidad es del aprendiz, aunque tal vez añadirían: a excepción quizás de los más pequeños. Y, ciertamente, no se aplican los mismos planteamientos respecto a la motivación para un aprendizaje obligatorio que para uno voluntario, cuando ya estamos ante alumnos mayores de edad, por ejemplo. Pero si la motivación sigue siendo elemento necesario lo será en todos los casos, incluso si se trata de unos estudios universitarios de postgrado o de formación permanente. La diferencia clave residirá en la forma de motivar, en los argumentos empleados en cada caso. Después volveremos sobre esta cuestión; ahora centraremos la atención en los docentes.

La presencia en el aula no es suficiente

Como hacía habitualmente en mi docencia en la Universidad Autónoma de Barcelona, comenté las respuestas dadas a la última prueba de una de las asignaturas que impartía, tanto las que eran correctas, incluso originales, y las que no eran correctas, sin dar ningún nombre de alumno, naturalmente. Tras devolver las pruebas calificadas a los alumnos correspondientes, señalé los días y horas que estaría en mi despacho para atender los posibles comentarios o reclamaciones a la calificación otorgada. Entre las visitas que recibí hubo la de una chica que me dijo sorprendida: “No entiendo cómo me ha suspendido, yo he ido a clase todos los días”.



En mis estudios universitarios tuve un profesor que usaba una aguda ironía, aunque a veces bordeaba el sarcasmo. Este profesor un día ya nos avanzó que no se nos ocurriera ir a reclamarle una nota bajo el argumento que habíamos ido a clase de manera habitual porque, añadió, los bancos

también estaban cada día en clase y no aprendían nada. Esta anécdota me vino a la mente cuando mi alumna me argumentó su asistencia habitual a mis clases, pero resistí la tentación de responder con la misma expresión que recordaba de aquel profesor mío, y le intenté argumentar que la asistencia a clase suele ser un requisito necesario para muchos aprendizajes, pero no suficiente.

Hasta no hace muchos años ha existido una opinión generalizada de que para aprender de manera adecuada hace falta la presencia directa de un docente ante el alumno o los alumnos correspondientes. Esta enseñanza “cara a cara” se puede considerar la más generalizada en la historia de la humanidad, y está plenamente justificada, entre otros motivos, porque incluye la posibilidad de la imitación de quien ejerce como docente; así se ha aprendido a hablar, a andar, a trabajar, a comportarse en general. Pero desde el mismo momento que surge el lenguaje escrito hay una parte de los aprendizajes que ya no necesitan de una persona que verbalice las informaciones; estas están presentes en el lenguaje escrito y se pueden adquirir, se pueden aprender, simplemente leyendo. Podemos imaginar, por ejemplo, cuántas cosas se podían aprender accediendo a los documentos archivados en la gran biblioteca de Alejandría, creada el siglo III antes de Cristo. Y todos los otros ejemplos que se podrían citar de todas las partes del mundo. Podríamos afirmar que una vez se sabe leer ya hay posibilidades reales de aprender muchas cosas que tienen base lingüística.

Los aprendizajes que piden aplicación necesitan de modelos previos, modelos que habitualmente los proporcionan quienes ejercen como docentes en aquella actividad concreta, como ha sucedido tradicionalmente con los aprendizajes laborales, pero también en otras actividades de la vida cotidiana. La imagen fija (dibujo, pintura, fotografía, imágenes impresas...) puede suplir en algunos casos esta presencia directa del modelo humano, y aún tiene mayor potencialidad didáctica la imagen en movimiento, que se puede acompañar de sonido, de textos escritos, etc. Hoy muchas cosas se pueden aprender mediante un vídeo, un “demo”... Esto sin olvidar que la práctica personal para consolidar un aprendizaje de “saber hacer” siempre será necesaria, se aprenda con un docente delante o sin él.

Durante mucho tiempo, y todavía ahora, se distingue entre la enseñanza llamada “presencial” y la “no presencial”, también calificada como “a distancia”. Esta segunda, hasta la generalización del uso de la tecnología informática, se calificaba en función del medio prioritario que se utilizaba; así se hablaba de enseñanza por correspondencia, cuando el medio era

básicamente unos textos que llegaban al alumno mediante el correo ordinario; enseñanza por radio, cuando el mensaje fundamental era transmitido por las ondas radiofónicas; enseñanza por televisión, cuando era este medio el que sustituía las sesiones habituales del aula; y todas las combinaciones que pudieran haber entre estos sistemas. Los textos escritos, hay que recordarlo, siempre estaban presentes en programas de aprendizaje formal, del mismo modo que siempre han estado presentes en la enseñanza presencial en las aulas.

La introducción progresiva de la tecnología informática, con todo lo que comporta de combinación de medios, inmediatez del mensaje, posibilidad de interacción entre el docente y los alumnos y de estos entre sí, etc. ha roto aquella radical diferenciación entre enseñanza presencial y no presencial, quedando ahora limitadas a la compartición o no de un mismo espacio físico (aula, taller) en el momento en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y la pregunta que inevitablemente se nos plantea ante la nueva situación es si se justifica en función de esta sola variable la diferenciación entre estos sistemas didácticos. La respuesta no resulta sencilla, pero sí ha quedado evidenciado que las diferencias entre una y otra modalidad didáctica se han reducido considerablemente, de aquí que se pueda hablar de opciones más o menos distantes en el proceso didáctico, sin que este calificativo se pueda aplicar estrictamente al contexto espacial; resulta ilustrativo al respecto que una universidad a distancia de Cataluña (UOC) se publicite como “la universidad sin distancias”.

Lejos quedan algunos debates surgidos durante los años setenta y ochenta del siglo pasado, en pleno auge de la educación a distancia, gracias a la proliferación de universidades e instituciones de índole diversa que adoptaban esta modalidad didáctica de manera exclusiva o preponderante. Las acusaciones de dificultad de interacción rápida entre docentes y alumnos se han diluido definitivamente, y las dificultades de flexibilidad y actualización de los contenidos han quedado vinculadas a la voluntad de actuación de los gestores de los programas, que ya disponen de mecanismos ágiles para introducir cambios con mucha rapidez. Incluso la clásica objeción de considerar que la educación a distancia no hacía posible la interacción entre los mismos alumnos y la realización de tareas en grupo, ha quedado superada ante las posibilidades que ofrecen las redes sociales vinculadas al sistema formativo. Solo resta como diferencia, por tanto, la relación “cara a cara” que ofrecen las aulas en comparación con un sistema a distancia que no contemplara esta relación de manera habitual.

6

No es necesario correr... para aprender a leer y escribir

Nos situamos en un parvulario de finales de los años setenta. La parvulista, en una entrevista para comentar cómo va nuestra hija en el centro escolar, nos dice que sobre todo no le enseñemos a leer, porque a los cinco años los niños no están preparados para leer; además, si algunos saben leer y otros no se desequilibra la armonía del grupo.

Este criterio ha continuado durante mucho tiempo en ciertos ambientes y centros escolares. Incluso, ya más recientemente, asistí a una conferencia de un conocido profesor universitario de Biología, que afirmó que el cincuenta por ciento de los niños de seis años no tienen el cerebro todavía maduro para aprender a leer y escribir.



Es bien sabido que toda generalización es incorrecta o inadecuada. Cuando decimos “todos” o “nadie” inmediatamente nos vemos obligados

a matizar, porque a continuación se pueden aportar casos que saldrán de la pretendida generalización. Por tanto, ahora evitaremos hacer afirmaciones de carácter universal en un ámbito, como la madurez personal, que presenta tantas diferencias interpersonales. Pero creo que ciertos criterios son perfectamente defendibles.

Tradicionalmente, la escuela ha sido el lugar donde se ha aprendido a leer, escribir y contar –nuevamente digamos que con las excepciones que se quiera, pues notables personajes históricos y literarios no fueron a la escuela–, de modo que la escuela ha sido la gran alfabetizadora de la gran mayoría de la población. Si la escolaridad empezaba a los seis años, esta era también la edad para empezar a aprender a leer y escribir. Al generalizarse una escolarización anterior a la edad obligatoria de ir a la escuela, se llame esta parvulario o escuela infantil, se llenó de actividades de socialización, de reforzamiento de la autonomía, de adquisición de hábitos y de prácticas que se denominan “pre-lectoescritura”, porque se fijaba el inicio de la escolarización obligatoria como el momento de inicio de la lectoescritura propiamente dicha. Era una forma de igualar a todos en el inicio, siguiendo la tendencia general de la escolarización por grados y niveles, que facilita la organización del sistema. Las diferencias dentro de un mismo grupo de alumnos siempre ha sido un motivo de distorsión para la escuela graduada, no para la unitaria, donde la diversidad es parte evidente del aula.

Añadamos que, al generalizarse la escolarización preobligatoria, se desarrolló una pedagogía propia, muy bien estructurada y fundamentada en principios psicológicos y sociales de la primera infancia, que dieron lugar a sistemas estructurados muy conocidos, como el Montessori, el Decroly, etc. Incluso se llegó a considerar que el no inicio de la lectoescritura en esta etapa preescolar obligatoria era una expresión de progresismo pedagógico, para no forzar a los niños a realizar actividades que los superaban madurativamente y que luego se convertían en fuente de frustración. En este contexto, pues, hay que ser comprensivos con la recomendación recibida de la maestra de parvulario a finales de los años setenta; en todo caso se podría discutir la rotundidad con que hizo la recomendación, cuando en otros lugares ya se discutía su vigencia.

¿Sigue siendo válida esta posición? Puesto que el inicio de la escolaridad obligatoria permanece en los seis años, aunque está escolarizada la inmensa mayoría de nuestra población infantil desde los tres, no aparecen como objetivos curriculares obligatorios la enseñanza plena de la lectoescritura en la etapa anterior, en la llamada oficialmente “educación infantil”.

Se habla, sin embargo, de la iniciación al conocimiento del código escrito “a través de palabras y frases muy significativas y usuales”, así como la iniciación a la escritura “para cumplir finalidades reales”. En definitiva, se considera la lectoescritura como una posibilidad de ser iniciada a los cuatro-cinco años, y que ya se consolidará en la educación primaria. La realidad es que la gran mayoría de los centros de educación infantil (preescolar) se han decidido a enseñar a leer y escribir a los niños a partir de los cinco años, e incluso antes, de modo que cuando entran en el primer curso de primaria casi todos ya dominan la lectoescritura básica.

¿Aprender tan temprano no perjudica a los niños?, se podrían preguntar los padres y el propio profesorado. Experiencias realizadas en Bélgica, Canadá, EE.UU., Francia, Italia, Japón, Suecia, y otros países, demostraron hace ya bastante tiempo la viabilidad de comenzar el aprendizaje de la lectoescritura en un momento que, convencionalmente, se denominaba como “precoz”. Sería un aprendizaje precoz respecto la edad de inicio de la escolaridad obligatoria —que en algún país es a los siete años—, sin embargo, ¿es precoz respecto a las reales posibilidades de los niños de hoy? Porque las experiencias citadas no solo han demostrado la eficacia del aprendizaje de la lectoescritura a partir de los tres años, sino que han mostrado que una gran mayoría de los niños lo consiguen con facilidad y placer, independientemente de su origen social y lengua materna. En los años setenta causaron impacto al respecto las publicaciones de autores como Cohen y Dolman.

¿Cuándo un niño o una niña están maduros para aprender a leer y escribir? Aunque depende de qué concepto ahora manejamos de madurez, se puede afirmar que la madurez, entendida como la capacidad para descifrar la codificación gráfica del lenguaje, se adquiere desde el momento que se es capaz de hablar y de comprender al que habla, porque no olvidemos que el hablar es una forma de codificación, de utilización de signos y sonidos para representar objetos, deseos, situaciones. El dominio del código oral sienta las bases para el dominio del código gráfico, y ambos se basan en la convención, esto es, en un acuerdo social para representar ideas mediante signos sonoros o gráficos. Por ello se ha logrado enseñar a leer y escribir poco tiempo después de aprender a hablar, eso sí, utilizando un método “natural”; es decir, un método donde el aprendizaje toma sentido porque se realiza siempre en situaciones comprensivas e interesantes para los niños.

La cuestión clave que se vincula a la pregunta sobre cuándo empezar a leer es la que preguntaría por el método a emplear. Porque según el