

#03

**EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y
FUNDAMENTOS DE LA DIDÁCTICA DE
LA LENGUA Y LA LITERATURA**

No le toques ya más, que así es la rosa

 reguntémonos. Preguntémonos siempre. A todas horas. ¿Qué es eso que leemos en la cita de arriba? ¿Y quién lo escribió? ¿Cómo lo interpretan? ¿Cómo se llama el autor? ¿Podrían imitar el estilo por su cuenta? ¿Dónde nació la persona a la que se le ocurrió? ¿Cuántas sílabas tiene? ¿A qué movimiento literario pertenecen el texto y el creador del texto? ¿Hay leísmo? ¿De qué color son los ojos del autor? ¿Iba en burro o en taxi cuando se desplazaba? Preguntas, preguntas, preguntas... Es bastante probable que el sistema educativo que han conocido antes de llegar aquí, por lo que respecta a la educación lingüística y literaria, les haya atosigado a preguntas. Es bastante probable, también, que ya les haya dado una serie de respuestas estandarizadas. Y, desde luego, puesto que están aquí hoy, es seguro de todo punto que han tenido que memorizar esas respuestas y pasar exámenes, que por lo que parece han aprobado, en los que respondieron a algunas de esas cuestiones. Sin embargo, no parece que se acuerden mucho. Tal vez, si alguien –y eso con suerte– les ha dicho que ese endecasílabo

constituye por sí solo un famoso poema de Juan Ramón Jiménez, Premio Nobel de Literatura en 1956, y autor nacido en Moguer (Huelva), al que relacionarán con *Platero y yo*, haya llegado de paso a contarles que, en su trayectoria poética, Jiménez, cuyo color de ojos ahora mismo ignoro, fue del Modernismo a la llamada poesía pura, haciendo de puente entre la Generación del 98, con respecto a la cual era más joven, y la Generación del 27, con respecto a la cual era más mayor. Y seguramente poco más. La dinámica de las clases en Secundaria no nos proporciona tiempo para detenernos a comentar la peculiaridad de este texto tan asombroso: parece que hay leísmo, porque el *le* aparentemente vendría a ser el Complemento Directo sustitutivo de *rosa*, lo que propiamente hubiera tenido que escribirse, según la regla gramatical y de concordancia del español, de esta manera: «No la toques ya más, que así es la rosa». Pero no. El poema es, en realidad, un poema sobre el modo de escribir poesía. El *le* no sustituye a *rosa*, sino a *poema*; *la rosa* no es el sustantivo del que se deriva el complemento directo, sino un símil con el que se compara a la poesía. Estamos ante una metáfora, para que nos entendamos. Juan Ramón Jiménez habla aquí de la obsesión (que, por cierto, le era muy propia) de corregir y pulir los versos hasta dejarlos perfectos. En realidad, lo que quiere decir el poema es esto: «No le toques ya más [los versos al poema], que así es la rosa [o sea, la poesía, cuya naturaleza delicada debes aceptar]». Frente a la retahíla de cuestiones anterior, yo solo me hago una pregunta: ¿por qué el sistema educativo siempre se ocupa de cumplir con lo urgente y deja de lado lo importante?

LOS TRES MODELOS DE EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

Aunque no nos lo parezca, porque tendemos a pensar que lo que nosotros conocemos en el sistema educativo ha sido la norma desde que este existe, lo cierto es que las maneras que hemos tenido los seres humanos de aprender lengua y literatura a lo largo de la historia han sido variables. Aquí vamos a ver, a grandes rasgos, cómo podemos clasificarlas y dar unas claves muy generales que nos las expliquen, pero debemos ser cautos: que un determinado enfoque deje de ser dominante en un momento dado no significa, ni mucho menos, que desaparezca del todo. Les invito, por ello, a pensar en el modo en que cada uno de los tres enfoques que vamos a definir a continuación ha dejado huella –tal vez no siempre buena o profunda, pero huella– en cada uno de ustedes. Les invito a pensar en si reconocen algunos de los rasgos que les vamos a atribuir aquí a cada uno de ellos.

En primer lugar, nos encontramos con el *modelo retórico-normativo*. Esta es la manera de enseñar lengua y literatura que impera desde la Edad Media hasta bien entrado el siglo XIX. En este enfoque prima sobre todo el conocimiento de los principios retóricos, que es lo que inculca el docente y lo que interioriza el discente. Lo llamamos *normativo*, además, porque se organiza en torno a un criterio de autoridad: si la clave está en la adquisición de las normas retóricas, se trata de aprenderlas según las encontramos establecidas en los mejores oradores (para el caso de la lengua) y los escritores que se consideran modélicos (para el caso de la literatura). Eso acaba explicando que, a la hora de determinar quiénes son esos oradores y escritores de referencia, el *modelo retórico-normativo* vuelve la vista hacia la Antigüedad grecolatina, cuya dignidad

habría que imitar y trasladar a las distintas lenguas modernas en las que se aplica. En el momento de mayor auge de este modelo, esto es, en el siglo XVIII, con la Ilustración, se podría decir que es universalista, dado que, al fijar la norma de referencia en el mundo clásico de Grecia y Roma, las peculiaridades nacionales pasan a un segundo plano.¹ El *modelo retórico-normativo* no tiene por finalidad última la universalización de la alfabetización, o que todo el mundo sepa leer o escribir, sino la formación de una élite con la capacidad retórica suficiente para intervenir en los asuntos públicos de relevancia. Se persigue, pues, la formación de grandes oradores destinados a grandes puestos.

En segundo lugar, encontramos el *modelo historicista-gramatical*. Este enfoque será relevante desde, más o menos, mediados del siglo XIX hasta los años setenta del siglo XX, si bien en la actualidad, por lo menos en España, sigue contando con una indudable implantación. A lo largo de todo el siglo XIX, los viejos reinos medievales europeos, cuyos destinos habían estado regidos por diferentes monarquías y casas señoriales, empiezan a buscar los elementos de cultura que tienen en común (la lengua, sobre todo) y a aglutinarse en formaciones políticas más amplias que llamamos Estados-nación o Estados nacionales. La soberanía en un Estado-nación, de hecho, ya no reside en el monarca o en el emperador, aunque los siga habiendo, si bien ya con un poder limitado por la ley; la soberanía reside ahora en el pueblo, idea que se concreta en la promulgación de constituciones que así lo declaran, en la for-

¹ De este universalismo, e incluso cosmopolitismo, habla el hecho de que las familias más acomodadas del siglo XVIII y buena parte del XIX mantuviesen la costumbre de enviar, durante una buena temporada, que podía durar años, a sus hijos de viaje por toda Europa como parte fundamental de su formación.

mación de parlamentos donde se expresa la voluntad popular y en la construcción, que es lo que a nosotros nos interesa, de sistemas educativos que difunden entre la población el sentimiento de adhesión y pertenencia a esta nueva unidad política del Estado-nación (en el caso de España, los dos grandes reinos históricos, como lo fueron la corona de Castilla y la corona de Aragón, se unifican en una unidad mayor, llamada España, con unas mismas leyes e instituciones que rigen por igual en todo el territorio del Estado). Si en el *modelo retórico-normativo* la orientación era universalista, en tanto el mundo clásico constituye el gran espejo en el que mirarse, en el *modelo historicista-gramatical* prima la orientación particularista o nacional. Ahora no se trata, por seguir centrándonos en nuestro caso, de que el español intente imitar los modos retóricos del griego o el latín clásicos, sino de conocer a fondo, y asumir como propias, la gramática y la historia de la literatura españolas, elementos culturales a los que la escuela procura que el escolar se sienta ligado por un vínculo afectivo. No es casual, por cierto, que desde mediados del siglo XIX se haya hecho un gran esfuerzo por construir la enseñanza media o enseñanza secundaria, cuya consolidación tiene que ver con el intento de construcción de una amplia clase media escolarizada conforme a ese sentido de integración en una misma identidad nacional.

Por último nos encontramos con el *modelo de la DLL (Didáctica de la Lengua y la Literatura)*. En la década de los sesenta del siglo XX, la UNESCO reconocerá la Didáctica de la Lengua y la Literatura como área de conocimiento formalmente establecida. Será a partir de entonces cuando empiecen a proliferar en las universidades de todo el mundo departamentos centrados en ella. Lo

que caracteriza al *modelo de la DLL* no es tanto una serie de líneas bien diferenciadas cuanto una actitud de cuestionamiento y crítica de los modelos anteriores, a la que acompaña una voluntad de búsqueda centrada en encontrar nuevos caminos. Podría decirse que la DLL, en tanto disciplina académica, se centra en el análisis de los modos históricos de enseñar lengua y literatura, por un lado, y en la proposición, por otro, de modelos para una educación lingüística y literaria centrada en las necesidades del presente. Con respecto a la lengua, si el *modelo retórico-normativo* ponía el acento en el aprendizaje de la norma retórica al estilo clásico y el *modelo historicista-gramatical* en la interiorización de la gramática de la lengua propia, nacional, el *modelo de la DLL* persigue instaurar, hoy por hoy, un enfoque comunicativo basado en la lengua entendida como herramienta mediante la cual los humanos nos relacionamos, por lo que se trataría de formar a usuarios competentes de tal herramienta desde el punto de vista comunicativo. Con respecto a la literatura, si el *modelo retórico-normativo* perseguía la interiorización de la norma retórica clásica y el *modelo historicista-gramatical* la memorización de la historia de las literaturas nacionales, el *modelo*

de la DLL busca la implantación de una educación literaria que forme lectores competentes antes que eruditos.²

He tratado de resumir en grado sumo las claves de estos tres modelos.³ Entiendo que este tipo de exposiciones resultan frías y que parece que están hechas para ser memorizadas y olvidadas. No obstante, les invito a que reflexionen un poco acerca de los aspectos que les propongo a continuación. Seguramente, a lo largo de su paso por el sistema educativo, han estudiado las diferentes tipologías textuales y sus reglas de composición (ya saben, cómo es y qué convenciones tiene un texto ensayístico, uno científico, uno literario, uno periodístico, etc.). También habrán estudiado un repertorio de formas, géneros y convenciones literarias, sobre todo en la ESO. Y, por supuesto, un canon o nómina de autores que se consideran los más importantes. Pues bien, aunque muy deformada ya, ese tipo de prácticas, que se basan en el estudio de textos-modo y de autores-modo, no dejan de ser una herencia de lo que aquí hemos llamado *modelo retórico-normativo*. Por otra parte,

² Por eso no es lo mismo, tampoco en DLL, hablar de *enseñanza* que de *educación*. Mientras que la *enseñanza* supone que hay una figura de autoridad, el docente, que «deposita» su conocimiento (ya sea este la norma retórica, histórica o gramatical) sobre el discente, la *educación* busca que el discente sea protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que aprenda por sí solo con el acompañamiento del docente. A este respecto, puede verse un artículo ya clásico de Teresa Colomer, «De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria», *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9 (1991), pp. 21-32.

³ Si quieren tener una exposición mucho más detallada y profunda, les recomiendo que lean un par de trabajos de un catedrático de DLL de la Universidad de Almería, Gabriel Núñez Ruiz: *Historia de la educación lingüística y literaria*, Madrid, Marcial Pons, 2016 (especialmente el capítulo «La educación lingüística en la España contemporánea», pp. 27-42); y *Lectura literaria y lecturas del mundo. Notas sobre la lectura y la educación literaria*, Almería, Universidad de Almería, 2014 (especialmente, en este caso, el apartado «Modelos de educación literaria en la España contemporánea», pp. 29-41).

no tengo la menor duda de que, sobre todo en el Bachillerato, han estudiado historia de la literatura española y bastante gramática de nuestra lengua, con especial hincapié en la sintaxis. En este caso, no es difícil reconocer la pervivencia del *modelo historicista-gramatical*. No solo eso, además de autores clásicos, de seguro han leído libros infantiles y juveniles especialmente dirigidos a la edad que tuviesen en cada etapa y, sobre todo cuando estudiaban segundas lenguas, han partido no tanto de la gramática cuanto del modo en que esta se inserta en situaciones de uso concretas (ya saben, qué necesitamos hacer para ser lingüísticamente competentes en el aeropuerto, el supermercado, etc.). Ahora ya saben que con eso estaban siguiendo las directrices de la educación literaria y del modelo comunicativo respectivamente, opciones ambas que el *modelo de la DLL* persigue instaurar como alternativas a las estrategias tradicionales de sus dos predecesores. Vayamos, de todos modos, un paso más allá.

Nos queda la duda, sin embargo, de si con todo ello se ha estimulado que ustedes conquisten una educación o simplemente que reciban una escolarización. Ambas cosas no son lo misma, aunque a menudo las confundamos. En 1991, un profesor de Inglés, que ejercía de docente de Secundaria en diversas escuelas de Manhattan, de nombre John Taylor Gatto, dimitió de su puesto tras ser nombrado profesor del año del estado de Nueva York. Tenía entonces 56 años y aún no estaba en condiciones de jubilarse. Hasta su muerte en 2018, dedicó buena parte de su vida a dar conferencias advirtiendo de los peligros de la escolarización, cuyas rutinas, a menudo tan opuestas al desarrollo de una personalidad autónoma

Documento 8
John Taylor Gatto,
conseguir o recibir

ma y del pensamiento creativo, acaba por ver como las mayores enemigas de una verdadera educación. No hace falta, sin embargo, adoptar un posicionamiento tan radical como el de Gatto para darse cuenta de que la educación, si es educación, es transformadora, es decir, contribuye a mejorar nuestras vidas y las mejora, permitiéndonos la realización de las diversas capacidades que tenemos los humanos. Una escolarización que merezca la pena bien podría entenderse como lo que nos ayuda a alcanzar ese objetivo, pero nos tememos, por desgracia, que no siempre sucede así. Piensen en las preguntas que les formulaba al principio de esta lección sobre el poema de Juan Ramón Jiménez: ¿hay una sola que les haya llevado a aprender, ya no algo importante para mejorar sus vidas, sino incluso a simplemente entender el poema? Voy a tratar de explicarles, de la mejor manera qué sepa, por qué las prácticas *escolares* que suelen llevar aparejadas estos tres modelos para afrontar la lengua y la literatura en la escuela no nacen del vacío, sino de una idea previa de escuela, esto es, de *educación*.

ESCUELA NORMATIVA Y ESCUELA INCLUSIVA

Soy consciente, para empezar, de que todas las tradiciones anteriores tienen una utilidad solo relativa para los intereses de esta asignatura: sirven como sugerencia para hacer auto-examen y comprender mejor por qué nuestra educación lingüística y literaria (o, mejor dicho, la enseñanza lingüística y literaria que hemos recibido) ha sido como ha sido; y sirven para encajar así algunas piezas cada vez que nos preguntemos por qué ciertas cosas percibimos que no han funcionado del todo bien. Pero, de cara al trabajo en el aula de Educación Infantil, donde no existen asignaturas, ni por tanto una

materia que se denomine –siempre he pensado que el propio título de esta asignatura es muy mejorable, la verdad– Lengua y Literatura Españolas, donde se trabaja por áreas de desarrollo, nada de eso nos va a iluminar gran cosa. Si piensan ustedes esto último, no carecerán de razón. Pero tampoco zanjemos el tema tan pronto. Lo que nos importa ahora es entender que los modelos anteriores no pueden reducirse a la mera condición de procedimientos técnicos desligados de toda idea más profunda de la educación. En concreto, puede decirse *grosso modo* que hay al menos dos grandes tipos de escuela y que los modelos anteriores están comprometidos con alguno de los dos, aunque tal ligazón se dé de manera no siempre intencionada. Hablamos así de *escuela normativa* y de *escuela inclusiva*. Veamos.

Por *escuela normativa* entendemos aquella que existe para cumplir con las demandas de *normalización* o *estandarización* de las que ya hablamos en la lección anterior. La *escuela normativa*, tradicionalmente, ha funcionado al amparo de los esquemas de la psicología conductista, según la cual, a través de una serie infinita de repeticiones, que se dan como respuestas a estímulos previos, podemos modificar nuestra conducta. Eso explica, por ejemplo, que nos resulte tan familiar la imagen de un profesor de Lengua haciendo análisis sintácticos en la pizarra; análisis que después nosotros tendremos que imitar mecánicamente hasta que –cosa ingenua– nos salgan igual de bien. En la actualidad, cierto discurso social, bastante extendido, legitima la escuela normativa amparándose en la defensa de valores como el mérito y el esfuerzo, dando por hecho, a mi juicio bastante a la ligera, que quienes no se amoldan a los procesos de estandarización de la escuela normativa fra-

casan o bien por la supuesta vagancia que les caracteriza o bien por su no menos supuesta falta de inteligencia.⁴ De este modo, la *escuela normativa* acaba por ser *selectiva*, lo que quiere decir que su foco principal de interés no es potenciar las capacidades y talentos de cada cual, sino seleccionar a los mejores conforme a un determinado *estándar* o *norma*. Y eso, a su vez, fomenta una manera de entender el paso por el sistema educativo sustentada sobre la ética de la competición. El gran sociólogo francés Pierre Bourdieu, que escribió páginas brillantes sobre la educación y el sistema educativo, observaba que la escuela, aunque no se lo proponga abiertamente, acaba repartiendo o negando títulos de nobleza cultural, como él llama a los rasgos de refinamiento y distinción social, a quienes acuden a ella. Es evidente que cuando la enseñanza de la lengua se limita a la interiorización de una serie de tipologías textuales y a la adquisición mecánica de las estructuras gramaticales, como sucede con el *modelo retórico-normativo*, y que cuando la educación literaria es desplazada por la memorización de una historia de la literatura nacional que deja fuera otros focos de interés, como hace el *modelo historicista-gramatical*, tanto este último, el *modelo historicista-gramatical*, como el anterior, el *modelo retórico-normativo*, se están comprometiendo con los intereses y procedimientos característicos de la *escuela normativa*. Se trata, en este caso, de

Documento 9
Pierre Bourdieu sobre los títulos de nobleza cultural

⁴ Bastaría con recordar, a este respecto, que la *escuela normativa*, con más frecuencia de lo que quisiéramos, suele ser una pesadilla no tanto para los vagos y maleantes, que tal vez acaben encontrado en ella (o no) una forma de disciplina que les domine el carácter, cuanto para los alumnos llamados *de altas capacidades*. No es raro que quienes poseen en grado notable el tipo de inteligencia analítica que, en teoría, fomenta el sistema educativo, sean precisamente los primeros en encontrar dificultades para adaptarse a él.

interiorizar preceptos por parte de los discentes. Y se trata, asimismo, de premiar o castigar a estos últimos con una calificación determinada, dependiendo de cuánto memoricen, por parte de los docentes. Dicho de otro modo: estímulo y respuesta.

Por su parte, la *escuela inclusiva* intenta aproximarse a los principios de *autonomía* que también veíamos en la lección anterior. En este caso, funciona según los principios psico-pedagógicos del constructivismo, corriente que postula, entre otros ejes, que no existe una versión acabada de las cosas, esto es, una realidad que recibimos y aprehendemos de manera pasiva, sino que nosotros mismos somos los constructores de esa realidad en la que participamos. Por eso, el verdadero conocimiento no es algo que recibimos, sino que producimos. En la actualidad, la *escuela inclusiva* genera un discurso meta-escolar, que trata de poner el sentido de la educación en el centro del debate. Dicho esto último de otra manera: antes que aceptar, sin más, que la escuela es la *escuela normativa*, tenemos que hablar de lo que entendemos por escuela, debate que, por cierto, resulta de todo menos fácil. Como podrá suponerse ya, la *escuela inclusiva* es eso, *inclusiva*, lo que quiere decir que su función no es *selectiva*, sino integradora. Su propósito es ofrecer un entorno donde los niños puedan desarrollar sus capacidades (que siempre serán diferentes, diversas, heterogéneas), en lugar de tratar de amoldarlas a la fuerza al estándar de la *escuela normativa*. En principio, y aunque esto convendría discutirlo más despacio, el *modelo de la DLL*, al sustituir el concepto de *enseñanza* por el de *educación* lingüística y literaria, trata de avenirse con los principios de la *escuela inclusiva*, por lo menos en la medida en que centra su

atención en pedagogías más activas, en lugar de en el aprendizaje pasivo.

Y ahora bien, ¿qué impacto tiene todo esto en el aula de Educación Infantil? En 1962, en pleno auge del conductismo, el escritor inglés Anthony Burgess publicó *La naranja mecánica*, una novela que quizá hace ya tiempo que ha sido superada en popularidad por la versión cinematográfica, de idéntico título, que en 1971 realizase el director neoyorkino Stanley Kubrick. ¿De qué habla esta historia? De Alex, el líder de una banda de delincuentes juveniles que se hacen llamar los *drugos*. La vida de los *drugos* transcurre entre el consumo de una sustancia hiperestimulante, llamada leche plus, y los festines de *ultraviolencia* –la cursiva se debe a que así la llaman los *drugos*– que vienen inmediatamente después del consumo de este tipo de drogas. Una noche, la *ultraviolencia* se les irá de la mano y acabarán cometiendo un asesinato descarnado. Aunque los otros *drugos* lograrán huir, Alex será arrestado. Pero resulta que Alex, el terrible Alex, tiene una debilidad: la música. Y, dentro de esa debilidad, otra: Beethoven. Y, dentro de esa, otra más: la *Novena Sinfonía*. Será por esto por lo que el Estado, una vez encarcele a Alex, lo someta a un tratamiento curativo contra la *ultraviolencia* llamado Tratamiento Ludovico (recordemos que el nombre de pila de Beethoven no era otro que Ludwig, y de ahí la denominación). ¿En qué consistirá? Alex será obligado a ver, una y otra vez, imágenes de violencia extrema mientras suena a todo volumen la *Novena Sinfonía*. De este modo, se pretende que asocie, en la más cruda tradición conductista, el estímulo que le provoca la música a la violencia que le obligan a presenciar. ¿Funcionará el Tratamiento Ludovico? Tiempo después, cuando Alex tenga la

oportunidad de cometer actos violentos como los que solía llevar a cabo en sus días de líder de los *drugos*, notará que en su interior ha quedado grabado el estímulo del Tratamiento Ludovico. Y por tanto sentirá, antes de actuar violentamente, unas profundas náuseas que lo habrán de inhibir.

El ejemplo, por supuesto, es muy extremo, pero la pregunta que podemos hacernos a partir de él sigue siendo de las más importantes que puede plantearse un docente: ¿funciona el conductismo? Si lo prefieren, planteánselo así: si un niño hace una trastada, ¿funciona darle una bofetada para que no la vuelva a repetir? O así: ¿aprenderá las letras, los colores, las formas, etc, si le obligamos a estar repitiendo fichas y otro tipo de ejercicios mecánicos durante horas en un aula de Educación Infantil? A mi juicio, lo inquietante de estas preguntas pasa por el hecho de que la respuesta puede ser esta: *sí, funciona*. Funciona, al menos, en la medida en que así se consigue el fin perseguido: Alex ya no puede cometer actos de *ultraviolencia* porque le han inducido la náusea; el niño que reciba una bofetada en la cara tras cometer una trastada, probablemente se lo piense dos veces antes de volver a cometerla; y en la escuela, si le obligamos a estar durante horas haciendo ejercicios repetitivos, acabará, aunque le lleve tiempo, por interiorizar los contenidos que le ponemos delante. Pero Alex y el niño comparten un hecho todavía más inquietante: no han sido educados, sino *domados*. Alex siente una náusea inducida y por eso es incapaz de volver a la *ultraviolencia*. Pero *incapaz*, en este caso, quiere decir exactamente que no ha sido capaz de pensar sobre ella ni de reflexionar sobre sus consecuencias mediante un proceso de crítica profundo. El niño que ha recibido la bofetada, tal vez no repita la trastada,

pero porque habrá aprendido a tener miedo (y, con igual eficacia, aprenderá a esquivarlo a largo plazo, en lugar de a enfrentarlo, que es lo que verdaderamente haría de él una persona autónoma); y el que aprende lectoescritura antes de que su propio desarrollo psicomotor se lo permita, lo hará porque el cerebro infantil es increíblemente plástico, pero no sin un gran sufrimiento que los adultos tendemos a minimizar o directamente a no ver, cosa que en el futuro resultará contraproducente. Obliguemos a los niños a hacer algo para lo que no están preparados, sin respetar sus ritmos, y estaremos propiciando que odien ese algo incluso antes de acabar de aprenderlo.

Por eso la pregunta que nos hacemos es esta: ¿sobre qué bases deberíamos fundamentar la DLL para que, en la etapa de Educación Infantil, los niños reciban, además de una escolarización, una educación lingüística y literaria respetuosa con sus necesidades?

FUNDAMENTOS PARA UNA DLL RESPETUOSA EN EI

La pregunta anterior, dicho sea de paso, no era retórica, sino muy intencional. Tómensela como una cuestión que les interpela directamente, por favor. Para que tengan sentido, las siete propuestas que vamos a desgranar aquí no serán en ningún caso aquello que les traslado para que lo memoricen, sino puntos programáticos que pueden –y deben– ser debatidos, cuestionados, matizados, ampliados... sometidos a crítica, en suma. Vayamos uno a uno.

1. *Necesidad de partir del nivel de desarrollo del niño.* Esta es, para nosotros, la primera base que debe asentar la DLL para una educación lingüística y literaria respetuosa en Educación Infantil. Vivimos un momento en el que el sistema educativo, en sus etapas

obligatorias, tiende a presionar desde arriba. Así, la etapa de Primaria se convierte en mera preparación para la de Secundaria; y la de Infantil, a su vez, en la antesala oficiosamente obligada para la de Primaria. Hemos de ser conscientes de los peligros que aacarrea esa presión. Por ejemplo, por lo que afecta a nuestra etapa, Educación Infantil, una de las consecuencias más inmediatas es la introducción temprana de la lectoescritura. Es cierto que algunos niños aprenden a leer de manera muy temprana, pero cuando tal cosa suceda debería ser porque, dado que cada niño tiene su ritmo particular, su propia curiosidad le haya llevado a ello. Forzarlo, sin embargo, puede tener consecuencias muy negativas a largo plazo. Digamos que a la manera que tenemos los adultos de agarrar un bolígrafo o un lápiz a la hora de dibujar o escribir se le llama pinza trípode (porque hacemos una pinza sobre el objeto con los dedos pulgar, índice y corazón). Es un acto sencillo para nosotros, pero complejo para un niño. Para llegar a desarrollarlo, el niño debe transitar antes por varias fases, desde el agarre cilíndrico a la pinza cuádruple, pasando por lo que se llama agarre digital pronado. La pinza trípode llegará dentro de una horquilla muy amplia de su tiempo de desarrollo psicomotor, que puede ir desde los cuatro años y medio a los siete. Sin embargo, a menudo abocamos a los pequeños a que hagan interminables series de ejercicios de grafo-motricidad muy repetitivos en el aula de Infantil, normalmente con el propósito de que vayan preparándose para Primaria, cuyos objetivos –y contenidos– trasladamos a un espacio que no les corresponde. Lo cierto, para quien esto escribe, es que algo tan

hermoso como aprender a leer y escribir no debería convertirse, en ningún caso, en la aplicación del Tratamiento Ludovico.

2. Lo que aprendemos no es algo cerrado o que ya nos venga dado. Nos referimos aquí a los famosos contenidos. Cuando hablamos de contenidos, suponemos que hay una serie de saberes, recogidos en el currículum escolar, que todo el mundo debería adquirir en el transcurso de su paso por el sistema educativo. Esos saberes ya estarían acabados y perfectamente cerrados mucho antes de la experiencia que podamos llegar a tener de ellos, por lo que la labor del docente consistiría básicamente en hacer de puente para trasladárselos a los discentes. Por desgracia, esta concepción de la educación, que el gran pedagogo brasileño Paulo Freire definía como educación «bancaria», en tanto se basa en «depositar» contenidos por parte del educador en la cabeza de los educandos, resulta de dudosa utilidad en las etapas obligatorias, pero en Infantil es sencillamente contraproducente. Los niños del aula de Infantil se hacen con la realidad de su entorno observándola, imitando, aprendiendo de su propia experiencia. Experiencia, claro está, que ellos construyen, más que recibirla ya empaquetada de los adultos. Hay, por ello, otros modos de proceder que no se limitan a la educación «bancaria». En 1762, el filósofo ginebrino Jean-Jacques Rousseau, escribía esto:

Volved a vuestro alumno atento a los fenómenos de la naturaleza, pronto lo volveréis curioso; pero, para alimentar su curiosidad, no os apresuréis nunca a satisfacerla. Poned las cuestiones a su alcance, y dejádselas resolver. Que no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo ha comprendido por sí mismo: que no aprenda la ciencia, que la invente. Si alguna vez sustituís en su espíritu

Documento 10
Paulo Freire, la
concepción «bancaria»
de la educación

la autoridad por la razón nunca razonará solo; será juguete de la opinión de los demás.⁵

Este párrafo, por cierto, está grafitado en el muro circular del patio donde se sitúan las mesas de la cafetería de nuestra facultad. Si no nos hemos dado cuenta ya, quizá sea porque el propio sistema educativo nos ha mermado la capacidad de observar y estar abiertos al mundo que nos rodea.

3. *Hacer que la escuela sea escuela.* Como alguna vez hemos mencionado en clase, la palabra escuela viene de un término tomado del griego clásico que, en caracteres latinos, podríamos transcribir como *scholé*. Significa ‘ocio’. Sin embargo, dado que los conceptos son importantes, hemos de ser conscientes de que ocio no significa sin más, en este caso, tiempo libre. El ocio es productivo, en la medida en que en él se encuentran las condiciones para que gocemos de un estado de ánimo sereno, así como de un entorno sosegado, que nos permita el juego y la especulación intelectual. Si parcelamos cada mañana el aula en una serie de franjas de duración idéntica, cada una de las cuales se corresponderá con una tarea programada de antemano, estaremos de alguna manera impidiendo que la investigación y la exploración a fondo perdido (esto es, desarrollada en el tiempo que nos requiera, y ni más ni menos que en ese) puedan proliferar. En lengua y literatura, *hacer que la escuela sea escuela* significa potenciar la comunicación y el trabajo creativo de los niños. Pero, ojo: potenciar la comunicación no significa que hayan de estar permanentemente hiperestimulados y hablando entre sí, sino aprender a interpretar correctamente las señales comunicativas propias y ajena, incluyendo aquéllas que a

⁵ Jean-Jacques Rousseau, *Emilio, o De la educación*, 3^a ed., Madrid, Alianza, 2011, p. 261.

veces demandan un poco de tranquilidad e incluso de apartamiento. Si un niño, por ejemplo, necesita concentrarse en una tarea en la que anda absorto, la *escuela* no debería ser aquello que lo saque de ella para recordarle que ahora toca otra cosa, sino la que le da tiempo, ocio, *scholé*, para que explore lo que interese.

4. *El juego, imprescindible en la etapa.* En la educación en general, y no solo en la infantil, el juego resulta imprescindible e insustituible. Por naturaleza, los niños juegan. El juego es la actividad educativa por excelencia. Pero, más allá de la etapa de Educación Infantil, conviene que no olvidemos la importancia que tiene en nuestro aprendizaje vital. Muchas veces se señala que la lógica del juego se basa en el «como si», pero ¿qué quiere decir eso realmente? Les pongo un ejemplo que creo les será familiar en breve. Durante el próximo curso –algunos de ustedes ya lo están haciendo– realizarán su primer Prácticum; el Prácticum se basa en el juego y, en concreto, en la lógica del «como si». ¿Por qué? Cuando el día de mañana sean maestros y maestras, serán profesionales, por lo que tendrán que acarrear con las consecuencias de las decisiones que tomen, incluyendo las erróneas. Mientras realizan un Prácticum, sin embargo, no son profesionales todavía. No son maestros y maestras, sino estudiantes que hacen «como si» fueran maestros y maestras. Ese detalle será fundamental para su aprendizaje: el hecho de estar en la lógica del juego implica, entre otras cosas, que podrán hacer alguna apuesta sin riesgo verdadero. Si aciertan en las decisiones que adopten durante en sus prácticas de aula, las incorporarán a su futuro repertorio; si se equivocan, no será tan grave, porque todo el mundo comprenderá que todavía no tienen las responsabilidades de una persona que realiza esa labor de ma-

nera profesional, ni por tanto tampoco deberán responder de la misma que ella ante la administración. Si se equivocan, gracias a la lógica del juego y del «como si», simplemente aprenden del error. En los niños, como saben, a este «como si» lo llamamos *juego simbólico*. La tendencia al *juego simbólico* surge en nosotros con independencia de que la escuela la incentive o no, y por eso esta debería ser consciente del papel central que tiene en el desarrollo de la autonomía de los pequeños. Hay muchas formas de potenciar el juego desde el punto de vista de la educación lingüística y literaria en la escuela: en primer lugar, recurriendo a rebuscar –lo que nos demanda que investiguemos– en ese gran repertorio de retahílas, adivinanzas, juegos de palabras, refranes, etc., que proporciona la cultura oral, y que son muestras lingüísticas perfectas para formen-
tar la comunicación, la creatividad y la escucha activa; en segundo lugar, valiéndonos de materiales que potencien el juego narrativo (unos *story-cubes*, por ejemplo, apenas cuestan unos pocos euros, pero sus posibilidades son infinitas) o de prácticas como el teatro o la narración oral de cuentos; y, en tercer lugar, dejando espacio para el juego libre y no siempre estructurado, pues no olvidemos que los humanos no aprendemos a hablar estudiando un manual de gramática, sino cultivando de manera progresiva y libre nuestra capacidad de comunicarnos con los demás desde que nacemos. Hablaremos mucho sobre el juego en próximas lecciones, no lo duden.

5. *Auto-exigencia en el modelo adulto.* Muy pronto veremos cómo el lenguaje infantil se desarrolla en un equilibrio prácti-
camente perfecto entre creatividad e imitación. La imitación, aunque está lejos de serlo todo, sigue constituyendo una parte importante de ese proceso. De hecho, es fundamental. Más adelante también

insistiremos en ello, pero por ahora señalemos que el niño necesita un buen modelo adulto para su desarrollo lingüístico. En la etapa de Educación Infantil, ese modelo suele ser fundamentalmente doble: el de la familia y el de la maestra. Ser conscientes de esto nos sitúa ante una gran responsabilidad. Una razón obvia para considerarlo así es que, cuanto más rico y variado sea nuestro registro, tanto mejor. Pensemos que hay muchos mitos (algunos de los cuales analizaremos en próximas lecciones) acerca del lenguaje y la comunicación infantiles, lo que hace probable que muchos niños que lleguen al aula provengan de hogares donde conviven con adultos poco comunicativos con ellos. Eso sucede así porque no siempre se entiende que, en los primeros compases del desarrollo lingüístico, la capacidad infantil de comprensión excede con mucho a la capacidad de producción. Al ser esta última menor, mucha gente hace equivaler el grado de desarrollo de ambas. Que nuestro registro sea rico, variado y matizado es una cuestión mucho más urgente de lo que parece: tal vez sea el nuestro el mejor modelo adulto a que algunos de los niños que tengamos en el aula puedan aspirar. Pero, con todo, más allá de decir que el modelo sea rico y variado, tampoco nos hemos ocupado hasta ahora de aclarar qué entendemos exactamente por buen modelo adulto ni por qué hablamos de auto-exigencia en su uso. Aclaremos que, si buscamos una DLL respetuosa con las necesidades de la infancia en Educación Infantil, hemos de tener presente lo siguiente: la primera forma de violencia socialmente tolerada (invisible incluso, podríamos decir) hacia la infancia comienza en el lenguaje. Ruego se me perdone un nuevo excuso biográfico. En mi paso por preescolar, a comienzos de la década de los ochenta del siglo xx, era bastante frecuente que se

les asignasen etiquetas a los niños con bastante alegría. Algunas de estas etiquetas eran puramente personales (un maestro que me marcó me hizo ver una vez que yo era *tímido* y desde entonces no he dejado de ser consciente de ello un solo minuto de mi vida). Otras, clasificaban a los niños en términos académicos. Así, estaban los más *adelantados* y los más *atrasados*. No recuerdo un solo caso de los que llegaron a octavo de EGB (actual 2º de la ESO) conmigo en aquel grupo que lograse quitarse de encima, durante toda la larga etapa de escolarización obligatoria, la etiqueta que le fuese asignada en preescolar. Ni uno. Y eso con independencia de que algunas de esas personas después hayan hecho cosas importantes en la vida. Hasta donde yo sé, muchos han montado pequeñas empresas con las que sustentan dignamente a su familia, hay algún pediatra, buenos padres y madres, trabajadores excelentes, cocineros talentosos, algún arquitecto, un aguerrido competidor de la prueba *ironman* e incluso un campeón del mundo de pizza (pues, sí, queridos, les informo de que existe un campeonato del mundo de pizzeros). Quizá les sorprenda saber que bastantes de las personas, anónimas para ustedes, a las que me estoy refiriendo aquí convivieron durante toda su infancia con el estigma de ir en el grupo de *los más atrasados*. Me gustaría pensar que algunos de los pequeños y grandes logros que han conseguido en la vida se deben al influjo de la escuela, pero desgraciadamente tengo ya la perspectiva necesaria para ser consciente de que, más bien, los han obtenido no *gracias a ella*, sino *a pesar de ella*. Una buena escuela es aquella que nos aúpa y potencia en lugar de mermarnos; un modelo adulto lingüístico que pueda considerarse auto-exigente, aquel que, además de ser rico y variado, evita poner etiquetas que

con el tiempo se revelarán absurdas. Y eso en el mejor de los casos: en el peor, dramáticamente incapacitantes.

6. *Vivir en el entorno.* Aunque los adultos tendamos a ignorar esto, especialmente en cuanto tenemos descendencia, los niños no nos están pidiendo permanentemente ser educados. Por ello, podríamos decir que, si de la escuela de Educación Infantil hablamos, acompañamiento pedagógico no es lo mismo que procesamiento lineal de la escolarización, al modo de los principios industriales que veíamos en la lección anterior. Lo que nos educa no es el aula, sino el entorno. Por eso el aula ha de abrirse. Por eso hemos de dejar de confundir la escuela con el centro educativo. En nuestra gestión del espacio, la opción de confinar a los niños entre cuatro paredes resulta, a nuestro juicio de manera escandalosa, la más empobrecedora. Pero esa es también la más habitual. Si el aula está llena de posibilidades comunicativas, fuera del aula estas se multiplican. Y para que se desarrollem es bueno que los niños se mezclen con los de otras edades de otras aulas, en lugar de mantenerlos siempre empaquetados. Es bueno que la escuela sea un elemento importante de la comunidad humana en la que se sitúa, lo que nos demanda algo más que organizar excursiones y visitas fuera del aula muy de cuando en cuando. ¿Somos capaces de pensar en una escuela en la que las familias salgan y entren cuando lo necesiten? ¿Podemos organizar actividades, como por ejemplo clubes de lectura, que impliquen la participación de grandes y pequeños? ¿Animamos a los niños a que conozcan su entorno más inmediato y a que sepan encontrar –eso les encanta– por sus propios medios aquello que pueden aportar a la comunidad en la que viven? ¿Les estamos dotando de un registro lingüístico variado que les permita

conocer mejor su realidad inmediata, en lugar de empobrecérsela y de alejarlos de ella mediante su sometimiento a una machacona rutina de ejercicios puramente repetitivos? Los niños, repitamos, no nos están pidiendo permanente ser educados. Los adultos, sin embargo, educamos incluso cuando no sabemos que lo hacemos, así que, por lo tanto, procuremos hacerlo bien.

7. *Importancia de las narrativas y, en concreto, de las ficciones respetuosas.* De qué cosa son las *ficciones respetuosas* ya hablamos en la primera lección de la asignatura. Si retomamos lo dicho en el punto anterior, veremos que de la pretensión adulta de que los niños nos están pidiendo permanentemente ser educados, surge la obsesión de la escuela de Educación Infantil por las que hemos llamado, también en la primera lección, *ficciones instrumentales*. Saturamos a los niños de libros «para trabajar» (¿trabajar?) esto y lo otro, de textos que pretenden inculcarles cosas, enseñarles a gestionar todo lo que son, desde sus emociones hasta su propio cuerpo. A cambio de eso, casi nunca prescindimos de los libros para simplemente darnos el lujo de contar un cuento de forma oral, ese acto de comunicación primordial que ha dotado de un imaginario compartido y de herramientas para enfrentarse a las dificultades de la vida a niños de todo el mundo desde hace ya siglos (e incluso, tal vez, no sería exagerado decir que desde hace milenios). Como hemos intentado ver a través de la reconstrucción de nuestra historia de vida en los seminarios de esta asignatura, las primeras pautas de socialización que adquirimos, e incluso las primeras nociones morales que interiorizamos, cosas ambas con las que nos hacemos sin darnos cuenta, de manera inconsciente, se sitúan precisamente en ese gesto fundacional por el que un adulto le narra a un niño.

Siempre habrá, por supuesto, tiempo por delante para la lectoescritura, pero en la etapa de Educación Infantil, lo que debería preocuparnos, sobre todo, por lo menos a nuestro juicio, es que lo haya para que un adulto se siente con un niño o un grupo de niños y simplemente les lea o les narre. Incluso cuando los niños todavía no han aprendido a leer por sí mismos, ya permanecen en estado de escucha activa cuando algo les entusiasma. Así, mediante ese proceder eminentemente afectivo, y no adquiriendo una serie de procedimientos técnicos de manera mecánica, es como empieza la educación lingüística y literaria que vamos a defender en las lecciones que quedan aún por desarrollar con ustedes a lo largo de esta asignatura.

Una educación lingüística y literaria, insistamos, respetuosa con las necesidades de la infancia. Ese será nuestro objetivo.

PARA AMPLIAR NUESTRO MUNDO

LEER MÁS SOBRE EL TEMA

- Colomer, Teresa (1991). «De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria», *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 21-32. [[Aquí](#)]
- Núñez Ruiz, Gabriel (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Madrid: Marcial Pons.
- _____ (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo. Notas sobre la lectura y la educación literaria*. Almería: Universidad de Almería.

ALGUNOS CLÁSICOS PEDAGÓGICOS (O CASI) QUE MERECE LA PENA CONOCER

- Bourdieu, Pierre (2016). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. 3^a ed. Barcelona: Taurus.
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía del oprimido*. 2^a ed. Madrid: Siglo XXI.
- Rousseau, Jean-Jacques (2011). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.

UNA OBRA LITERARIA A LA QUE NO PASA NADA POR ECHARLE UN VISTAZO

- Burgess, Anthony (2008). *La naranja mecánica*. Barcelona: Minotauro.

Y, POR SUPUESTO, LA PELÍCULA

- La naranja mecánica (A Clockwork Orange, Stanley Kubrick, Warner Bros, 1971).*