# 1. Educar: ¿para qué?

TERESA AIZPÚN BOBADILLA
Universidad Rey Juan Carlos

BLOQUE 1. REENFOCAR LA EDUCACIÓN: ALGUNAS PAUTAS FUNDAMENTALES

*La infancia* [...] *es lo que hace humanos a todos los seres* humanos[1]

En este artículo me centraré principalmente en la primera etapa del desarrollo (0-6), la etapa de infantil. Sin embargo, el planteamiento educativo y muchos de los problemas que vamos a tratar a continuación —tanto en este artículo, como en general en toda la obra—, son más amplios, válidos para todas las etapas educativas.

Entre estos problemas el más importante y, en consecuencia, el primero que debemos plantearnos es: cual es la meta de la educación, para qué educamos. Parece simple, pero en la continua improvisación que sufren nuestros planes educativos, y el continuo ir y venir de nuevas propuestas, lo primero que se trasluce es una falta de sentido, una falta de dirección: ¿hacia dónde nos dirigimos?, ¿qué queremos alcanzar con estos cambios?; finalmente «¿para qué educamos?». Es necesario empezar cualquier construcción por los cimientos, no comenzar corriendo hacia ninguna parte. Realmente no podemos elaborar ninguna propuesta útil y lograda sin hacernos esta pregunta.

Cuando María Montessori explica cómo elaboró su método pedagógico, lo que nos aclara en primer lugar es qué buscaba y por qué. Ella observó la capacidad de concentración de los niños y, sabiendo que todo aprendizaje real y toda actividad verdaderamente creadora exige y surge de esa concentración, buscó la forma de fomentarla y facilitarla en los niños; «he interpretado una ley del alma capaz de resolver el problema de la educación», decía. La concentración es una actividad de la propia naturaleza humana, una forma de ser que, facilitada, se convertiría en condición de posibilidad del desarrollo, que sólo el propio niño puede llevar a cabo:

> Se ha llegado a las raíces mismas de la vida y, evidentemente, el desenvolvimiento del carácter, de los sentimientos, de la disciplina debe partir de esa fuente misteriosa y desconocida. Entonces mi trabajo consistió en buscar experimentalmente los objetos que podían estimular la concentración, y estudiar bien el ambiente para buscar las condiciones que pudieran favorecerla. Así fue como comenzó a edificarse mi método.[2]

1. Alison Gopnik, *El filósofo entre pañales: Revelaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y cómo se enfrentan a la vida*, Planeta, Madrid, 2010, p. 18.

2. María Montessori, *Ideas generales sobre el método: Manual práctico*, CEPE, Madrid, 2014, p. 45.

Podemos pensar que facilitar la concentración, o cualquier otra cosa, es la meta de la pedagogía, pero si no nos hacemos esta pregunta cuando elaboramos un plan pedagógico, si no nos planteamos de forma general hacia dónde nos dirigimos, si no sabemos qué queremos alcanzar con nuestro trabajo, andamos hacia ninguna parte y estamos abocados al fracaso.

## 1.1. El niño es el que da sentido al proceso educativo

Una vez que el maestro, o el adulto en general, sabe a dónde se dirige con cada pequeño acto, sabe en relación a qué propósito lo debe de valorar y comprender, sólo entonces podemos empezar a hablar de estrategias educativas concretas. Una vez dado este paso, cuando hablamos de educación, lo primero y lo más importante es comprender que no se trata de «crear» o «formar» personas en función de una determinado fin, sino de ayudar a estas personas, a alguien que ya es, a alcanzar sus propias metas vitales, proporcionándoles para ello las herramientas necesarias. Es decir, aunque hablemos de un niño de tres años, o de meses incluso, realmente no hay verdadera educación sin respeto, y eso significa sin observación y escucha. La educación, como la ciencia o cualquier actividad creativa —y todo ello forma parte de la educación—, está basada en la escucha. «La naturaleza misma ha de ser la que nos indique cómo hemos de educar a nuestros niños, y no algunas doctas teorías que nosotros super-impongamos a los niños para educarlos».[3] El conocimiento no consiste, como se pensaba en el siglo XVIII, en obligar a la naturaleza a responder a nuestras preguntas, y hacerlo además según el modo que nosotros hemos previsto.

3. Francis Edmund, «El problema del hombre en nuestra época tecnológica», en *El primer serptenio: La educación preescolar según Rudolf Steiner*, p. 9.

> No pensaron los adultos que no se puede conducir a un ser a cumplir su destino natural; no reflexionaron que la única cosa posible es darle los medios, y que, si se quiere que la personalidad y el carácter se revelen y se desenvuelvan, es necesario darles la libertad y la oportunidad de llegar por sí mismos allá dónde la naturaleza les guía.[4]

4. María Montessori, p. 55.

Realmente, no es ni siquiera posible un trabajo «mecánico», totalmente impositivo. Hoy sabemos incluso que la naturaleza cambia con nuestra observación, responde a ella; sabemos también que realmente no es correcto hablar de objetividad, no hay una realidad definitiva y acabada que podamos contemplar como a un objeto o «accionar» mecánicamente o moldear a nuestro capricho,[5] realmente lo que produce conocimiento es un diálogo entre el observador y lo observado. Si esto es así, si todo conocimiento es realmente diálogo y si toda observación afecta a lo observado ¿cuánto más cuando hablamos de un ser vivo, de un niño? La educación no

5. *Cfr*. Teresa Aizpún, *La polifonía de la creación. Gramática de la vida*, Bonilla Artigas, México D. F., 2015, pp. 147 ss.

es una relación unidireccional, y mucho menos una relación causa-efecto, sino una interrelación entre dos seres vivos e individuales, con sus diferentes caracteres y formas, que interactúan y se influyen mutuamente.

> Los niños moldean su mundo, y luego ese mundo los moldea a ellos. En los últimos treinta años hemos descubierto que los niños influyen sobre sus padres tanto como los padres influyen sobre sus hijos. Las diferencias individuales en las formas de actuar de los niños causan diferencias en la forma de actuar de los padres.[6]

6. Alison Gopnik, p. 191.

La educación, por tanto, debe concebirse como un ejercicio de nuestra capacidad de escucha y diálogo; como un recorrido en el que vamos por delante del niño, desde luego, pero no porque sepamos a ciencia cierta el camino que este debe recorrer y la forma en la que debe recorrerlo, sino porque nuestra experiencia nos ayuda tal vez a comprender que hay que andar en una dirección, aunque no sea la definitiva.

Según lo dicho estandarizar excesivamente el trabajo educativo, y mucho más si hablamos de la etapa de infantil, es no sólo una quimera, sino contraproducente, puesto que cualquier labor educativa necesariamente tendrá que plantearse como un diálogo y además personalizado, no hay dos seres vivos iguales. «De hecho, aunque hiciéramos exactamente lo mismo con cada uno de nuestros hijos, nuestras acciones significarían algo distinto».[7] Por poner un ejemplo, todo el mundo comprende que no es lo mismo conducir una moto que montar a caballo, la relación con un ser vivo exige conocimiento mutuo. Ciertamente hay que conocer las leyes generales del desarrollo, pero además hay que observar cómo esas «leyes» se realizan en este ser vivo concreto, y en sus determinadas circunstancias, para influir de forma positiva en su proceso.

7. Alison Gopnik, p. 192.

El niño no es según esto un adulto «enano», es un ser individual, completo, diferente a cualquier otro, que todavía no ha decidido cómo quiere vivir, que todavía no sabe bien quién es, y que no ha desarrollado plenamente algunas de sus capacidades, pero, de hecho, a esta descripción responden también una gran parte de los adultos. El niño es un ser completo en otra fase de desarrollo que la nuestra y, por tanto, con otras experiencias y otra forma de entender el mundo que nos rodea y relacionarse con él. Ya Vygotsky y Piaget, padres de la psicología evolutiva, comprendieron que el niño, piensa, y reacciona de forma diferente a los adultos y que, por tanto, la educación no debe plantearse como acumulación de algo, sino como una evolución. Así, educar presupone observar dónde se encuentra el niño, conocer las características de su momento vital y establecer, desde ahí, un diálogo con él, que tenga como meta su

desarrollo como persona completa, y no sólo de algunas de sus capacidades, aquellas que se consideran útiles para la sociedad.

> Tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente es el fundamento de la nueva educación.
>
> Antiguamente la educación se proponía preparar al niño para la vida social que debería vivir un día. Por eso procurábamos hacerlo nuestro imitador, poner su voluntad bajo el yugo de la obediencia, someter su genio creador a la imitación e instruirlo en lo que creíamos necesario para vivir en nuestro ambiente civilizado.[8]

8. María Montessori, p. 35.

Según lo dicho hasta aquí, el educador sólo acompaña, como diría Sócrates «es una partera». En palabras de María Montessori debe «vivir confiada(/o) en las fuerzas interiores del alma infantil».[9] El que realiza realmente el proceso de desarrollo, el que finalmente debe definir la dirección de ese desarrollo es el propio niño. Naturalmente el control sobre su vida es progresivo; al principio el adulto debe proporcionar un sentido a las acciones del niño,[10] protegerle de su incapacidad para pensar a medio y largo plazo y, por tanto, prever por él las consecuencias de sus actos. Al niño le cuesta entender, por ejemplo, para qué tiene que ir a la escuela si no le apetece o qué razón hay para no atracarse de chuches, el adulto lo hace por él y dirige sus acciones hacia lo mejor para su futuro. A pesar de ello, no debe nunca olvidar que la vida, que en un principio dirige, no es la suya y no tiene derecho a «modelarla» según sus gustos o necesidades, sino que debe tener siempre en cuenta que es sólo un tutor temporal, con el deber de administrar, por un tiempo —mientras el propietario de esa vida decide qué quiere hacer con ella—, algo que no es suyo.

9. María Montessori, p. 46.

10. *Cfr*. Kaye Kenneth, *La vida mental y social del bebé: Como los padres crean personas*, Paidós, Barcelona, 2000.

Esta función de guía, que corresponde al adulto, se debe a que el niño pequeño no tiene una idea clara de sí mismo. Cuando juega al «cu-cu, tas», por ejemplo, para él es como jugar al escondite, cree que si él no ve, los otros tampoco le ven a él; si él conoce el escondite de un juguete los demás también lo conocen. Entre su visión y la de los otros, su conocimiento y el de los otros no hay diferencia, porque el «tu» y el «yo» no están, al principio, claramente definidos. Según Vygotsky un niño no tiene una identidad formada, no tiene una idea clara de sí mismo, hasta la pubertad, aunque ya en torno a los tres años «yo» tiene un significado para él y distingue entre su visión de las cosas y la de los otros. «Podría decirse que los bebés y los niños pequeños tienen memoria episódica, pero no autobiográfica».[11] Una memoria autobiográfica exige un sentido unificado de la identidad, una idea más o menos clara de nosotros mismos y nuestra continuidad como sujetos en el tiempo, una idea

11. Alison Gopnik, p. 163.

del hacia dónde, del sentido de nuestras acciones. Eso es algo que el ser humano elabora poco a poco y no sin dificultades, lo cual no significa que no tengamos, desde el principio, una forma propia de relación con el mundo y no seamos conscientes de que somos nosotros los que deseamos o rechazamos algo, Ya con cuatro o cinco años tienen los niños una idea de su historia, de su biografía, de la unión de su pasado con su futuro.[12]

Por otra parte los niños elaboran también poco a poco una idea del tiempo, en un principio se relacionan con el mundo a través de mapas espaciales más que temporales. Gopnik comenta asombrada en su libro como los niños pequeños olvidan rápidamente el pasado, el origen de sus conocimientos. Habla de un experimento realizado por su equipo en el que mostraban a los niños un pequeño armario con cajones, dentro de los cuales había nueve objetos diferentes. A veces mostraban a los niños el objeto que había dentro, otras sólo se lo decían «en este cajón hay un lápiz», otras veces le preguntaban «¿qué crees que hay en ese cajón?». Los niños sólo a partir de los cinco años eran capaces de recordar de dónde les venía la información, a los tres sólo recordaban el resultado final «ahí hay un lápiz». Del mismo modo cuando les ofrecían galletas y se les permitía comer hasta atiborrarse, los niños de tres años no decían que ya no querían más galletas, sino que nunca las habían querido.[13] Ella lo explica diciendo que los niños pequeños no recuerdan el origen de la información, aunque si la información misma, yo creo que simplemente no tienen una idea clara de la sucesión temporal y para ellos la realidad es lo que viven en este momento. Para elaborar una idea de nosotros mismos o proyectarnos en el futuro (hacer planes), tenemos que poder atribuirnos un pasado y un futuro, elaborar una sucesión temporal de hechos que nos explican y nos ayudan a «crearnos» una identidad.

12. *Cfr*. Alison Gopnik, p. 183.

13. *Cfr*. Alison Gopnik, p. 156 ss.

## 1.2. La educación como apoyo al proceso de autoconocimiento

Durante los primeros años de vida el niño lleva a cabo un trabajo importante de autoconocimiento y de conocimiento de los demás, de interpretación de las intenciones del otro para poder predecir sus reacciones e interaccionar, y todo esto se realiza a través de la imaginación, de la experimentación de diferentes vidas y situaciones. Esta fase del desarrollo que Piaget denomina «simbólica» y se desarrolla entre los 2 o 3 años y los siete, es imprescindible para el desarrollo de la mente infantil.

El juego del «como si» nos permite, por ejemplo, manipular, cosa que los niños practican habitualmente, especialmente con sus padres; o mentir, algo que según Gopnik, sólo es posible realmente a partir de los cinco años,[14] pero también el pensamiento contrafactual,

14. *Cfr*. Alison Gopnik, p. 72.

elaborar planes, buscar soluciones a problemas, imaginar situaciones alternativas y también algo fundamental, hacernos una idea de nosotros mismos y de nuestro papel en el mundo. Es un juego de autoconocimiento y conocimiento de los otros, supone una labor de investigación de los roles de cada uno dentro del grupo, para lo cual el niño juega durante años al «como si», a ser mamá, perro o astronauta.

Todo este ejercicio de la imaginación -creación de personajes, roles, historias o amigos imaginarios-, es, por tanto, fundamental para el desarrollo de la personalidad, para el conocimiento de uno mismo y la progresiva definición de nuestro papel en el mundo. El niño pasa de imaginar amigos (entorno a los tres o cuatro años) a imaginar mundos (entorno a los 10 años). Este juego aparentemente absurdo e inútil permite al niño imaginar posibilidades, crear expectativas, ejercitarse en el conocimiento de las mentes de los demás (sin lo cual es imposible establecer relaciones afectivas), prever posibles relaciones causales etc. A través del juego de ficción el niño se construye y construye un mundo.[15] Sin la elaboración de hipótesis (sobre la reacción de los otros o los posibles futuros) el niño no puede interactuar, ni influir en el mundo, ambas cosas son necesarias para elaborar su propia posición frente a alguien o algo, para tener vida propia.

15. *Cfr.* Alison Gopnik, p. 61 ss.

Hace unos años, bajando a mi casa, situada junto a un parque, me encontré con tres niños que, aparentemente, se dirigían a sus casas. Uno más pequeño (de unos seis años), lloraba amargamente —parecía que se había perdido—. Iba acompañado por los otros dos, un poco más mayores (como de ocho y nueve años), que le pasaban el brazo por el hombro y le consolaban como quien sabe ya mucho de la vida. El más mayor le explicaba: «tu madre no te ha dejado, las madres, casi todas son buenas. Eso no quiere decir que cuando llegues a casa te consuele, porque te va a echar una bronca…!». Este precioso ejemplo nos muestra que los niños de corta edad son grandes psicólogos, son capaces de comprender al otro de forma muy matizada que no todas las madres son buenas, pero si la mayoría, y que, por otra parte, el que te quieran no significa que en este caso concreto lo único que puedas esperar sea una buena bronca. Por tanto, no te angusties, no te ha abandonado y te va a reñir, pero te quiere, ¡las madres son así! Esto precisa de una refinada interpretación de la mente del otro que me permite saber también en qué lugar quedo yo, reaccionar debidamente y colocar de forma correcta mi autoestima y la idea de mí mismo.

Justamente la construcción de esa idea de uno mismo, progresiva y condicionada por la mirada de los otros, debiera de ser una de las metas fundamentales de una educación bien planteada. El que el niño pueda llegar a tener una idea sana y real de sí mismo que le permita relacionarse sin dificultad consigo y con los que le rodean y superar sus problemas con ánimo y realismo. Que le permitas así mismo desarrollar más tarde como adulto su trabajo de

autoconocimiento, necesario para permanecer flexible y abierto en la vida. Para ello sería necesario que el adulto que le acompaña en el proceso de desarrollo se embarcase a su vez en un verdadero proceso de autoconocimiento, pues por desgracia demasiado a menudo llamamos educación a la simple proyección sobre el niño de nuestros propios miedos o deseos, de nuestras limitaciones y obsesiones. Como se dice a veces, «la chaqueta es lo que le ponemos al niño cuando la madre tiene frío». Todo educador debiera llevar a cabo un proceso de autocrítica para descubrir qué es de verdad bueno para el niño, y exigible por tanto, y qué es sólo una prolongación de nosotros mismos reflejada en él.

Si ahora, después del camino recorrido, nos planteamos la pregunta «¿para qué la educación?», aunque probablemente ninguna respuesta sea completa y definitiva, yo diría que educamos para que las personas desarrollen al máximo sus posibilidades vitales: intelectuales, afectivas, físicas, espirituales etc.; para que gracias a ello, y mediante esas capacidades, puedan imaginar y descubrir un sentido para su vida; para que tengan la seguridad y la fuerza necesarias para desearlo y buscarlo, y la voluntad y capacidad de llevarlo a cabo, creando aquella vida que quieren y han decidido vivir, sabiendo juzgar qué es lo mejor para ellos y quienes comparten la vida con ellos.

En consecuencia, el niño no es un autómata, como a veces nos ha explicado la psicología conductista. Nosotros ni debemos, ni podemos hacer nada sin su colaboración, sin tener en cuenta, por tanto, su carácter, sus necesidades, preferencias, debilidades y fortalezas, sin tener en cuenta que, en cierto modo, el aprendizaje es una reacción al mundo (incluidos nosotros), una reacción propia de cada niño. Así, nada se puede alcanzar sin contar con la colaboración del verdadero protagonista del proceso educativo: el niño. Él es quien finalmente hace fracasar o triunfar nuestras teorías educativas, porque él es quien finalmente las acepta o rechaza, las anula o desarrolla según lo acertadas que sean, es decir, según lo realmente adaptadas que estén a él y a su realidad.

Todo esto significa que el niño debe también desarrollar su voluntad y su capacidad para asumir obligaciones, aunque sea a su nivel. De lo contrario, con los años, cualquier responsabilidad se le hará insoportable, cualquier meta imposible de alcanzar. Un niño comprende desde muy pronto que debe recoger sus juguetes (en las escuelas Montessori, el niño sabe que cuando ha terminado de utilizar algo, debe devolverlo a su lugar para que otro niño pueda utilizarlo y lo hace sin ningún problema), o que debe ayudar a los más pequeños (en las escuelas Waldorf en la etapa de infantil los niños de 3 a 6 años están juntos y siempre uno de los más mayores se ocupa de uno de los menores en todas las pequeñas necesidades del día a día, como cambiarse de calzado al entrar en el aula o ponerse el abrigo). Estas pequeñas exigencias no son un peso para él,

como a veces creen los padres hiperprotectores, todo lo contrario, el niño se siente feliz cuando se propone algo y lo alcanza, cuando se siente fuerte y capaz, cuando se cuenta con él. Nunca debiéramos hacer por él, lo que es capaz de hacer por sí mismo.

Con todo lo dicho hasta aquí, es clara la importancia de comprender que cuando hablamos de educación hablamos de «preparación para la vida» y la vida es un proceso de continuo cambio, un cambio además profundo, cualitativo y no sólo cuantitativo; no hablamos de que el niño alcance más peso, más altura, más conocimientos, hablamos de que el niño se convierte progresivamente en un ser capaz de pensar, actuar y vivir de otra manera, más y mejor, como consecuencia de profundos cambios físicos, psíquicos, afectivos etc. «El desarrollo humano es una metamorfosis» dice Alison Gopnik con toda la razón.[16] Tampoco es, como a veces se ha interpretado, que el niño nazca irracional y llegue a serlo, o condicionado, y acabe siendo libre o cosas por el estilo, sino que el desarrollo es, y debe ser, una evolución de nuestra natural capacidad de conocer, de querer etc.

16. Alison Gopnik, p. 23.

La vida exige una continua transformación, y por eso conviene conocer algunas características fundamentales de ese proceso para poder establecer pautas educativas que no lo impidan o bloqueen, sino que lo faciliten. En consecuencia, lo primero que tendremos que tener presente es que la educación habla de ayudar al desarrollo de la vida, al proceso vital, propio de todos los seres vivos, que es un proceso individual, aunque en él todos los seres vivos estén implicados.

## 1.3. La educación como proceso autopoiético

Por esta razón creo que es muy útil empezar este trabajo hablando de *autopoíesis*, auto-construcción. Este concepto proviene de la biología (Varela y Maturana, 1990) y se refiere a la capacidad de todos los seres vivos, incluidos los unicelulares, de mantenerse en la vida y para ello, si fuese necesario, reestructurarse. Cuando hablamos de *autopoíesis* estamos definiendo la vida, y lo que nos encontramos en primer lugar es que es un proceso, no algo que se tiene y ya está, para siempre y siempre igual. Esto significa, por ejemplo, y en contra de las modas psicológicas que miden la inteligencia de los niños etc., que todas nuestras capacidades pueden desarrollarse o estancarse, podemos ser niños muy inteligentes que se convierten en adultos obtusos e incapaces, podemos ser niños creativos que llegan a ser adultos incapaces de imaginar una alternativa a un problema. Así mismo, los educadores conocemos muchos casos de niños supuestamente menos capaces, cuyos resultados son finalmente excelentes, niños llenos de temores que se convierten en adultos sin miedo de asumir cualquier riesgo etc. Estas experiencias, que

simplemente demuestran algo que la ciencia hoy en día tiene muy claro —y explica a través de conceptos como el de *resiliencia*, plasticidad cerebral, proceso etc.— debiera de enseñarnos a los adultos a no juzgar, a no pensar nunca que un niño «no tiene solución», a no categorizar, sino más bien ayudarle a buscar salidas a sus problemas, que para eso estamos. Pero eso también exige tener, nosotros mismo, la imaginación desarrollada. Los niños nos colocan siempre frente a nuestros propios límites.

Un proceso *autopoiético* como la vida consiste en seguir vivo, manteniendo continuamente con el entorno un diálogo a través del alimento, la respiración, el conocimiento etc. Pero, sobre todo en el ser humano, incluso las capacidades básicas para la supervivencia nos hablan de cambio continuo, adaptación más o menos lograda que nos exige incesantes esfuerzos de superación y reestructuración. Por poner sólo algunos ejemplos, la anorexia nos obliga a cambiar nuestra relación con la comida (la enfermedad es ya en sí misma un cambio con relación a la situación anterior); en el yoga aprendemos a replantear el papel de la respiración, incluso a respirar de otra forma, pero también lo hacen los cantantes; muchas personas ya adultas se han visto obligadas a aprender de nuevo a andar, la cultura misma es una reelaboración de la satisfacción de nuestras necesidades más elementales —en cada lugar se come distinto o se crean diferentes formas de relación entre las personas—.

Según esto, lo primero que nos llama la atención es que un ser vivo está continuamente cambiando, y cambia porque para vivir tiene que relacionarse, abrirse a un entorno que le afecta y con el que tiene que aprender a interactuar sin perder su individualidad (no hay vida si no hay individualidad) y sin dejar de desarrollarse. Los seres humanos inventamos infinitas formas de bloquear este desarrollo, tanto la psiquiatría como la psicología lo saben bien.

Estas primeras y elementales características de la vida tienen ya para el educador un importante significado. El niño, como todos los seres humanos está en continuo cambio, y mucho más al principio de su vida, y está en continua relación con todo lo que le rodea, todo le afecta, y le afecta a partir de su individualidad y sus circunstancias. El conocimiento es siempre una experiencia, y parte de experiencias anteriores interiorizadas —lo que Piaget llama la construcción de estructuras—, no es un proceso lineal, ni puramente intelectual y, por tanto, tampoco nos afecta, ni nos cambia sólo a nivel intelectual o mental. Todo esto es de vital importancia a la hora de comprender la vida del niño, pero también la nuestra. Con los años muchos adultos han llegado a anestesiarse y a vivir como si no tuvieran relación con el mundo y ninguna experiencia les afectase, pero esto es sólo una forma de envejecimiento que el niño sano no conoce, para él todo es importante, todo lo nuevo es bien venido, no piensa si le será útil en un futuro o no. Si queremos entenderle, tenemos que hablarle desde su experiencia, y teniendo

en cuenta que ésta no está constituida por conocimientos puramente lógicos, por el contrario, sus ideas son producto de las vivencias, los afectos y su interpretación. El niño aprende y comprende a partir de lo que sabe, es decir de sus experiencias y la forma en la que las ha asimilado.

Según esto, el propio ser vivo es el que conforma y dirige su vida. No sería ni sano, ni natural, ni bueno para un niño que el adulto pretendiera hacer de él una persona diferente a la que realmente es. Educar no consiste en teledirigir el proceso de desarrollo de un niño hacia un modelo de vida concreto, sino en ayudarle a vivir su infancia con vistas a una vida de autonomía, de adulto responsable y capaz. Hoy en día estamos alcanzando un increíble nivel de contradicción en nuestra visión de la educación. Todos estamos de acuerdo en que en la educación de un niño con cualquier trastorno o dificultad, la meta es que alcance la mayor autonomía posible y sea capaz de vestirse, comer etc., por sí solo, y si es posible, tener un trabajo y subsistir por sus propios medios. Sin embargo, cuando un niño no tiene ninguna dificultad, lo llevamos en silleta hasta muy tarde para que no se canse, le hacemos todo y hasta nos ofende que los educadores le exijan, por ejemplo, recoger un vaso o sus juguetes. Es decir, cuantas más capacidades tiene un niño más dependiente lo hacemos y más incapaz de valerse por sí mismo. Según la definición de vida que hemos dado, menos vivo lo queremos. ¿A qué se debe esta contradicción? Este terrible problema es después decisivo en temas tan importantes como el fracaso escolar, la incapacidad de asumir la responsabilidad de su propia vida (los jóvenes «ni-ni»), o el bloqueo ante las dificultades que la vida lleva consigo, porque el niño dependiente con el tiempo no sólo no es capaz de estudiar solo, ni de entender lo que lee, ni de estudiar de otra manera que memorizando, sino que no tiene recursos ante cualquier situación adversa que se presente.

Si consideramos que la meta de la educación especial (niños con problemas del desarrollo del tipo que sea), es la autonomía, el que estos niños lleguen a tener, en la medida de lo posible, una vida propia e independiente, con un trabajo etc., ¿por qué razón a los niños que no presentan ningún tipo de problema los educamos, seamos o no conscientes, para que sean dependientes y les incapacitamos para ser dueños de su propia vida, para dirigirla y pensar por sí mismos?, por eso debiéramos plantearnos para qué estamos realmente educando, qué pretendemos cuando llevamos a los niños a la escuela infantil, al colegio, a la universidad, ¿sólo que consigan un trabajo?, ¿buscamos algo bueno para ellos o para nosotros? O simplemente nada, ocupar el tiempo.

El papel que juega en esta situación la primera infancia es enorme. La tesis de Alison Gopnik en el libro ya citado *El filósofo entre pañales*, es que la infancia es el espacio para la imaginación y la experimentación. Defiende que el prolongado período de inmadurez