

Herrán, A. de la (2015). ¿El niño como maestro? En J. L. Villena Higuera y E. Molina Fernández, *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (pp. 103-108). Barcelona: Graó.

### **¿El niño como maestro?**

Dr. Agustín de la Herrán Gascón  
Universidad Autónoma de Madrid

Por un lado, es obvio que la infancia está desplazada de cualquier esfera de decisión. Desde un punto de vista mayoritario es algo lógico. También es evidente que es la sociedad adulta, infantilizada o adolescente, quien lo hace. Puede que lo segundo explique lo primero. No es habitual aperebirse de ello. Como afirma Osho (2010), en cuestiones de conciencia “hay muy pocos seres humanos que hayan superado la etapa del parvulario” (p. 44). La tela de egocentrismo, epicentro de la inmadurez en el que todo se enreda y por lo que todo se acumula, motiva y explica la vida humana. La sopa de ego –distinta por culturas y personas- también imprime creencias arbitrarias acerca del niño. Un ejemplo que ilustra lo que ocurre en todas partes son las creencias tradicionales balinesas (Indonesia). Hasta los 105 primeros días de vida el niño no es hijo de su madre, ni es ser humano, ni debe tocar la tierra. Hasta entonces no está en esta vida plenamente. Es desde esa edad y tras las ceremonias y regalos que recibe cuando se socializa y puede considerarse ‘persona’ y uno más en la lucha por la vida. El ego también genera dualidad y desigualdad. Opone, por ejemplo, adulto a niño. Es una antidemocracia desapercibida. En la historia ha habido otras. Por ejemplo, con los esclavos o con las mujeres. Algunas rebeldes, como Olympe de Gouges (en Mousset, 2003) y algunos pedagogos como Condorcet (2000) lo denunciaron y advirtieron. Fue el inicio en Occidente de un salto social. Lo que se desarrolló fue la conciencia fundada en un conocimiento más complejo, la inclusión social, la formación general. Llamemos a esta síntesis simplemente educación, formación, con la que a lo mejor tiene que ver lo que se propone en las siguientes líneas.

La sociedad adulta espera poco del niño, en tanto que niño. Pero no todo lo que necesita lo busca y lo demanda. En efecto, hay necesidades profundas, radicales, sordas. Se perciben mal, se airean poco. Pero son claves. Se hunden en la tierra de cada personalidad y de cada cultura para sostenerlas, más allá de ellas. Las raíces tienen otra belleza y otra utilidad. Como nuestra educación es superficial y exteriorizante, se excluyen de ella. Por eso nuestra educación occidental es excluyente y a la vez miope. Se procede así por tres causas: el apego a lo cortical, la dificultad para madurar y la ignorancia de su significado y su sentido. Como insinuamos, si se fuera más consciente de la faceta radical de la formación, de la educación –empezando siempre por la propia- el niño se percibiría no dualmente, con un respeto social y didáctico más avanzado. Se conocería e incluiría simultáneamente en tres planos de conciencia, susceptible de sendas lecturas y enfoques formativos:

- *Plano evolucionista o de la valoración propedéutica del niño*: Toma como referente al niño de cualquier edad. Desde este plano se valora al niño como adulto futurible. Se es consciente de que de él dependerá la conservación y el desarrollo de lo que las generaciones anteriores han construido, destruido, pensado, anhelado, etc. Es la lectura asimilable a la autoconciencia de Hegel (2010), Martí (1965) o Teilhard de Chardin (1974), desde la que el ser humano vivo actualmente es pasado condensado, flecha de la evolución. Esta valoración se hace normalmente, bien consciente, bien intuitivamente. Se refiere al niño tanto en el plano personal como social. Se motiva por el instinto de cuidado y de educación, por miedo a la levedad de lo que tanto ha costado construir, por ego temporal o por responsabilidad evolutiva o de especie. Su inercia es la conservación, la preservación evolutiva cementada por responsabilidad intergeneracional e histórica. Es una respuesta al sentido de la vida, percibido o imaginado colectivamente. Se apoya en la trascendencia como fenómeno experimental y experimentable.
- *Plano sensato o de la valoración educativa de la acción y el discurso de los niños*: Toma como referente no exclusivo al niño entre dos y cinco o seis años, aproximadamente. Esta perspectiva es la que valora al niño por su ingenuidad natural, por su asombro incondicionado, por su sentir auténtico, por su mirada limpia, innovadora –siempre para sí, a veces para el observador-, por su saber abierto, por su decir directo, por su hacer entregado, con todo su ser, por su inclusión espontánea. De los niños se aprende. Aquí se situaría el pensamiento de Martí (1889), que anudaría éste y el plano anterior: “Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo”. Se trata de ver con ojos de niño, de aceptar la infantilidad -como virtud, versus el infantilismo como lastre- por un momento, para volver después a la mirada adulta habitual. Por eso es refrescante. Pero también orientadora para la comunicación entre el mundo adulto. Por eso definía Maeterlink (1971) la palabra sabia como “aquella que dicha a un niño se entiende siempre, aunque no se explique”. La infantilidad tiene que ver con la comunicación empática entre el niño exterior y el niño interior que fuimos y que subyace en nosotros bajo numerosas capas de la cebolla del tiempo y de las experiencias. Sólo pueden practicarla las personas más maduras y sensibles. Los adultos infantilizados que asumen la infantilidad se suelen desorientar, se quiebran o la interpretan superficial, trivialmente. Para que tenga lugar, basta una situación propicia y una observación humilde o atenta, casi inevitablemente aliñada con una sonrisa admirativa

(*auctoritas*). Desde esta perspectiva, tiene sentido escuchar a los niños, aprender de ellos. En muchas familias y en muchas escuelas, a los niños se les escucha. En otras, sus palabras se emplean como recurso para la risa o la indiferencia. Su aprovechamiento educativo no dependerá del niño, sino del mayor o menor ego adulto que le circunda. No se aprenderá por el niño, sino por el infantilismo y el abandono formativo del niño interior de cada adulto.

- *Plano consciente o de la valoración educativa del silencio de los niños*: Toma como referente no exclusivo al niño menor de dos años. Este enfoque no mira al tronco o a las ramas de la educación o de la sociedad. No destaca en primera instancia su color, su olor, su sabor. No repara tanto en las flores ni en las abejas que se posan en ellas, ni analiza su importancia o su trabajo fundamental. Percibe, en cambio, sus raíces formativas. Y lo que observa del niño no es tanto lo que hace o su discurso, como en el plano anterior, sino su silencio y lo que no hace (*wu wei*, de Huang di (Preciado, 2010) o Lao Tzu, 2006). Éste es un plano poco conocido por la Pedagogía occidental: el de la valoración educativa del silencio de los niños, tanto verbal como de sus acciones. Tiene que ver con otro hueco del queso Emmenthal de la educación occidental: el estudio de los maestros (no es necesario escribirlo con mayúsculas, pero no son nuestros maestros ni somos nosotros) y de la verdadera sabiduría. Nos explicamos. Al principio, el niño, desde su silencio, percibe a su modo que no sabe. Es, en sentido estricto, un ser socrático. Su ignorancia y él son una unidad indivisible, un solo bloque. Paulatinamente emerge una creciente inquietud por el conocimiento, que desde los hogares y la escuela se espolea, y que se promueve para toda la vida (*long life learning*). Pero si se llega a un nivel de maestría o de verdadera sabiduría, no se sigue aprendiendo como antes. Se descubre que el aprendizaje (significativo, relevante, etc.) no es el camino. Del aprender se pasa al descondicionamiento, a la eliminación, a la conciencia del ser que somos, para cuya autoconciencia estorba la personalidad, con la que hasta el momento nos habíamos confundido. Y del desaprendizaje significativo y profundo se pasa al autoconocimiento, del autoconocimiento al despertar y del despertar se vuelve al silencio. Pero esta vez a un silencio consciente, a un silencio que no tiene por qué ser silencioso. Hay quien, como Gidé (1973), señala que “Sabio es aquel que constantemente se maravilla”. Pero esto, que suena bien, es una bobada. Quien constantemente se maravilla sólo es alguien con inquietud filosófica. Y nadie con inquietud filosófica puede ser sabio: es un buscador, un sentidor, un hilador interesado por preguntas o respuestas. Será sólo un eco de cualquier niño de dos o

tres años, que lo hace con más naturalidad y autenticidad, aunque no con tanto mérito. Quien constantemente se maravilla es un ser con conciencia ordinaria. Anhela el ruido. No soporta el silencio, porque en el fondo le angustia. No conoce ni el silencio ni el fondo. Realmente, no conoce nada. Pero como no suele darse cuenta de su estado de ignorancia, es un ser presocrático. Quien accede al silencio consciente se desfragmenta automática, espontánea, naturalmente. Pierde su ego, el fin del ruido de sus múltiples identidades parciales. Descubre que el silencio es el latido actual de la existencia. Puede disolverse en ella, aun sin haber fallecido. Todo sigue igual, pero nada tiene que ver con lo que había. Se puede jugar mejor con lo existencial y vivir más conscientemente en lo esencial.

Si verdaderamente nos importaran los niños (léase nuestros hijos o nuestros alumnos), no nos centraríamos en ellos. La mayor parte de los errores en educación provienen del hecho de creer que los niños son el centro. Los niños no son el centro. No lo han sido nunca. Son un centro: el más sensible, el que más evoluciona relativamente. Hay otros centros: los padres, los profesores, el centro docente, los medios, la sociedad, etc. La geometría de la educación no es una esfera, es una mora. Y el centro de esa mora no ninguno de los anteriores centros (centros-ser), sino cada uno de nosotros que lo intuimos, que lo razonamos (centro no-ser). Sólo hay un centro y es nuestra conciencia.

La conciencia era definida por Damasio (2010) como la capacidad para darse cuenta de la realidad, de verla. Y el hecho es que no vemos bien, porque nuestra mirada está muy condicionada por nuestro egocentrismo adulto. Si viéramos mejor, con objetividad, quizá nos percibiríamos como eslabones perdidos de nosotros mismos. Quizá nos daríamos cuenta de que nos queda mucho por crecer. De que nuestra evolución en complejidad-conciencia es escasa. De que vivimos en el ruido de la mente y de lo exterior, y de que estamos dormidos. De que lo que llamamos educación no ayuda a despertar. De que la educación debería hacerlo; es más, de que educación, autoconocimiento y despertar deberían ser procesos equivalentes. De que la Pedagogía –y el resto de ciencias que desde sus perspectivas se ocupan tangencialmente de la educación- están completamente desconectadas de este enfoque radical, que no excluye nada, y por eso puede apellidarse como ‘inclusivo’. Como consecuencia de ello, desde la escuela (desde la educación infantil hasta la universitaria) no se define como problema que la mayor parte de las vidas se desarrollen sólo en su exterioridad, que sea ahí donde se coloque el centro de gravedad vital, que se viva en lo existencial y se juegue

con lo esencial, que se fallezca sin conocer nuestra identidad, quiénes somos esencialmente o que no somos la enésima capa de nuestra personalidad (apariencias, personajes, emociones, prejuicios, razones, etc.), etc.

Para los desarrollos de eventuales interiorizaciones o centraciones, una clave orientadora y formativa puede ser la observación directa y amplia del niño. O sea, en los tres planos de conciencia anteriores. El primer plano puede orientar el para qué vivir, por qué y qué aspirar a construir. Es una fuente de motivación, de responsabilidad, una llamada a la generosidad. El segundo puede ser un factor de evaluación formadora, cuya clave es la ingenuidad, la simplicidad; no será posible aprovecharlo si antes quien observa no vacía su propia taza de prejuicios. El tercero puede ser útil para despertar, para conocer nuestra verdadera identidad esencial, es decir, para el autoconocimiento. El tercer plano no es que esté a otro nivel que los anteriores. Es que no tiene nada que ver con ellos. No es otra dimensión del mismo campo, es otro campo formativo. (El autoconocimiento es el reto formativo aún no resuelto en Occidente con que nace la Pedagogía en Oriente.)

Por lo tanto, del niño (desde el niño prenatal hasta que deja de serlo) se puede aprender a ser más y mejor personas, menos inmaduros, menos egocéntricos, menos estúpidos. Tras tanta acumulación, tras tanto egocentrismo, nos quedan por eliminar toneladas de inmadurez. En este sentido lo importante no es el niño, sino cada educación del adulto que le observa, convive con él y le intenta educar. Si cada quien no empieza por soltar, por perder para ganar desde sí mismos, los niños volverán a ser sobre todo un producto más de la sociedad del egocentrismo o de la inmadurez que componemos. Para este transitar hacia espacios primero interiores y después exteriores de más y más conciencia, todo nos sirve. Todo el ser es útil -el tronco, las ramas, las raíces, el ecosistema, etc.- y todo tenderá a ser utilizado -desde las aportaciones del necio hasta las del sensato-. La presencia de maestros exteriores depende completamente del discípulo y del maestro interior, como apuntaba Dürckheim (1982). Por eso podemos estar rodeados de maestros y no ver nada, rodeados de niños y no ver ningún maestro. Pero negarlos no significará que no existan. Además, podría haberlos y no haberlos a la vez o nada de esto. Esto nos lo enseñaron Lao Tzu (2006) o Kung Tse (1969), hace veintiséis siglos. Pero, salvo excepciones, somos muy malos discípulos del conocimiento. En el fondo -y también en la superficie- la conciencia no nos interesa en absoluto. Por eso aún no estamos, ni por asomo, en la sociedad del conocimiento o de la

educación. Estamos en la sociedad de la ignorancia ignorante de sí misma. O sea, en la que cree que sabe que sabe (*Homo Sapiens sapiens*). La del conocimiento es la de la ignorancia consciente (*Homo Sapiens ignorans*), y está inédita. Por tanto, lo más probable es que todo lo anterior no sirva para nada.

## Referencias

- Condorcet, N. (2000). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- Damasio, A. (2010). Antonio Damasio: el mago del cerebro. *El País Digital* (10/11/2010).
- Dürckheim, K.G. (1982). *El maestro interior. El maestro-El discípulo-El camino* (2ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Gidé, A. (1973). *Obras Escogidas Andre Gide*. Madrid: Aguilar.
- Hegel, G.W.F. (2010). *Obras Hegel I*. Madrid: Gredos.
- Kung Tse (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.
- Lao Tzu (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta.
- Maeterlink, M. (1971). *Obras Escogidas De Maurice Maeterlinck*. Madrid: Aguilar.
- Martí, J. (1889). A los niños que lean “La Edad de Oro”. *La Edad de Oro*, 1 (1), 4.
- Martí, J. (1965). *Obras completas*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Mousset, S. (2003). *Olympe de Gouges et les droits de la femme*. París: Le Félin.
- Osho (2010). *Cierra los ojos y lánzate*. Barcelona: Debolsillo.
- Preciado, I. (2010). *Los cuatro libros del Emperador amarillo*. Madrid: Trotta.
- Teilhard de Chardin, P. (1974). *Ser más* (2ª ed.). Madrid: Taurus.