

Algunas premisas sociopedagógicas para un perfil del alumno del primer grado

Juan Ricardo Nervi*

Introducción

Seguramente lo que yo diga en esta disertación carezca de originalidad y se haya dicho más de una vez. El tema y el consabido problema de la lectura ha sido largamente transitado en el derrotero de la educación, aquí en Argentina, como en el resto de América Latina. Alfabetizar no ha dejado de ser una férrea consigna desde que –por distintas vías y diversificados imperativos– los países indoamericanos se propusieron la dura empresa libertaria de democratizar la cultura, en el siempre tenaz intento de zafarse de una sórdida herencia de vasallaje irremisiblemente impuesta por los conquistadores españoles y portugueses en el siglo XVI. Pero, por encima de los logros alcanzados en distintas latitudes, la consigna alfabetizadora no fue suficiente para nivelar las distinciones de clase y efectivizar la “igualdad de oportunidades” educativas preconizada en optimistas lemas. La llamada “enseñanza elemental” o primaria, esto es, la que establece la obligatoriedad escolar entre los 6 y los 14 años, sigue mostrando los baches de la inasistencia, el desgranamiento y la deserción tantas veces denunciado por investigadores y especialistas, por organismos que los nuclean y, asimismo, por funcionarios de la administración pública en materia educativa, y por algunos políticos preocupados por la persistencia del problema, entre ellos Alfredo Palacios, quien en su libro **El dolor argentino** –publicado en los años 30– consideraba que el analfabetismo es un **fenómeno social** más que un hecho esencialmente educativo. El aserto del Dr. Palacios, corroborado por sociólogos, economistas y pedagogos cuando integran en *lo social* las variables políticas, culturales y económicas, pone sobre el tapete la fragilidad de algunos supuestos que cifran en las exclusivas propuestas didáctico metodológicas el éxito de las frecuentes campañas de alfabetización efectivizadas a lo largo y a lo ancho de América Latina.

La pedagoga uruguaya Reina Reyes recoge y glosa apreciaciones de quienes, como Jaime Abreu, al estudiar lo económico y lo cultural como valores convergentes y complementarios, afirma “que no tiene sentido establecer como meta la supresión del analfabetismo sin un programa de reformas básicas en la estructura socioeconómica y política de una nación”.

No se trata de menoscabar la significación de lo metodológico-didáctico en aras de un predominio de los factores en apariencia extrapedagógicos que encierra la propuesta de Reina Reyes en su comentario al texto de Abreu. Por el contrario, el método didáctico caería en un metodismo simplista y mecánico sin el soporte obligado de los contenidos culturales que constituyen su razón de ser. Los aportes de lo socioeconómico-cultural le son esenciales a la metodología didáctica para alcanzar objetivos (y, por ende, finalidades) con sentido. La situación necesaria y conveniente abarca, de hecho, el ámbito y las

* Pedagogo y profesor de Humanidades. Escritor. Presidente de la Asociación Argentina de Lectura.

dimensiones del **aprendizaje social** entendido como marco referente del **aprendizaje escolar**, tal como lo conciben Freinet, Wallon y Makarenko. El método está allí, claro está, pero no lo es todo. Lo trasciende la fuerza expansiva de la comunicación, la suma de experiencias existenciales de **lo cotidiano**, el eterno vital de la libertad requerida para que el ser humano **quiera, pueda y sepa** expresarse sin prevenciones ni obstáculos. Es válida, pues, la aseveración de Luis Reissig cuando decía: "EL aprendizaje de la lectura y la escritura se dificulta cuando hay en el ambiente una barrera de condiciones que no lo estimulan o lo imposibilitan..."

Nos congratulamos con sinceridad y alegría de que recientemente la Unesco haya premiado a quienes, desde nuestro Ministerio de Educación, han venido desplegando una intensa acción alfabetizadora, y hemos comprobado – en nuestros pagos pampeanos– en qué medida los logros de esta ardua empresa, por encima y más allá de los recaudos didácticos puestos en juego, cómo y cuánto ha influido en el éxito obtenido la atmósfera de convivencia y sociabilidad conformada en las aulas o espacios para desarrollar las relaciones (ya que no las clases convencionales) entre docentes y alumnos. Es probable que –aquí y allá– se hayan advertido reminiscencias metodológicas derivadas de antiguas y nuevas concepciones a su turno en boga, desde las prescripciones didácticas de Pablo Pizzurno, Pedro Berutti, Miguel Angel Menéndez, José Más (en la no repetida experiencia del diario **Crítica**) hasta el **boom** pedagógico de nuestros días, Paulo Freire con su tan difundida **Pedagogía del oprimido**. Los métodos de marcha analítica habrán alternado, sin duda, con los de marcha sintética o mechados de eclecticismo, con los ecos de silabeos y mimofonías perdidos en el tiempo.

Pero lo significativo de esta campaña reconocida por la Unesco ha sido y es –cartilla aparte en el marco de discusiones bizantinas acerca de su valimiento didáctico– la correcta interpretación de las ideas de Gino Germani cuando expresa que "el analfabetismo es la consecuencia de una determinada organización de las relaciones sociales, cuya permanencia produce también el analfabetismo por desuso...". Y, criterios metodológicos aparte, eso es lo que importa.

No por difundido –ya que ha transcurrido exactamente un cuarto de siglo desde su realización– deja de ser importante la mención de lo que podríamos denominar el "modelo cubano". En 1964, una misión de la Unesco (integrada por Anna Lorenzetto y Karel Naws) visitó Cuba a fin de interiorizarse en "los métodos y los medios utilizados en Cuba con el fin de eliminar el analfabetismo". Al respecto –y aunque disponemos de amplia documentación personal– transcribimos el imparcial juicio de la pedagoga uruguaya Reina Reyes, cuya síntesis es la que sigue: "La evaluación de los resultados obtenidos se basó en tres pruebas que escalonaban las dificultades vencidas: la **prueba inicial**, la **intermedia** y la **final**. El informe oficial de la Unesco certificó la existencia, en esa fecha, de un 3,9% de analfabetos en la población de la isla. El índice más elevado en provincias fue del 5,5%. De esta manera, Cuba se situó como primer país en América Latina en materia de alfabetización. La citada misión de Unesco reconoció que la "Campaña de Alfabetización" fue una obra maestra y que "el secreto del éxito ha de buscarse en un hecho muy sencillo, muy antiguo y ajeno a todo medio

técnico: **la relación humana**". Y, tal como se dice en el Informe: "Ha de buscarse en esa reacción en cadena de tipo intelectual, sentimental, psicológico, que surge cuando se establecen relaciones entre un ser humano y otros seres humanos". Por lo tanto, prosigue el Informe Unesco: "Si al evaluar esta Campaña, que fue un gran acontecimiento educativo, no se puede hacer abstracción de la evaluación política, eso se debe a que la Campaña fue también un hecho político en sí mismo, los propios resultados de la alfabetización (resultados incontestablemente positivos) no pueden comprenderse perfectamente sino en función de los objetivos sociales y culturales del país y en función del esfuerzo de promoción técnica y profesional que exigen los programas de industrialización y las realizaciones de la reforma agraria en Cuba."

Al costado de tan importante cita, no podemos menos que recordar que el nombre de la brigadista argentina que colaboró en aquella cruzada alfabetizadora –la maestra Elisa Vigo– figura en el bronce de una de las instituciones educativas donde Cuba rinde homenaje a las brigadas precursoras de 1964. Recordamos, además, que, en 1961, al llevarse a cabo las Primeras Jornadas sobre Deserción Escolar en Argentina, el menor índice de desertores se localizó en la localidad santafecina de Esperanza, donde – como lo quería su hijo dilecto, el poeta José Pedroni– la tierra (con su incipiente reforma agraria) estaba mejor repartida entre sus habitantes, dato éste que corrobora la significación que la Misión Unesco 1964, en Cuba, acuerda al éxito de la Campaña Alfabetizadora.

No es nuestro propósito rescatar del pasado más cercano o más lejano los apuntes de datistas y papelistas que trabajaron y persisten en su empeño de erradicación del analfabetismo, ese mal endémico de nuestra América que nos hace fácil presa de los usureros de adentro y de afuera. Aquel "dolor argentino" denunciado por Palacios es una **deuda interna** que duele y no cicatriza.

Alguna vez –allá por 1921– un ilustre intelectual mexicano, después de un largo periplo indoamericano en su calidad de Ministro de Educación del vasto país azteca, al detenerse en la Argentina, reparó en el nivel de excelencia de sus maestros. A su regreso al solar mexicano, dijo el Dr. Vasconcelos (que de él se trataba), que le era indispensable a su país un millar de aquellos docentes argentinos que, de norte a sur, estaban ganando "la batalla de la alfabetización". A siete décadas de aquella optimista manifestación, lo decimos resignadamente, "la batalla" continúa, los maestros –pese a todo– no ceden en su empeño, **y saben** que no se trata solamente de una cuestión didáctica. Saben también que esa "sociedad embrionaria" o "microsociedad" (como solía denominar John Dewey a la escuela primaria) es parte integrante de la macrosociedad y su macroeducación, y es, por lo tanto, reflejo, causa y también efecto del acontecer social. De ahí que desde el primer grado de la escolaridad sistemática, el maestro da comienzo a su personal batalla de la alfabetización, asistido por los ecos precursores de aquella docencia acerca de la cual el ilustre Vasconcelos, en su libro **La raza cósmica**, afirmase que "...no hay en el continente, ni en los Estados Unidos inclusive, docentes mejor preparados que el maestro de la escuela argentina...".

La escuela primaria sigue siendo la clave de la alfabetización y lo que reza para la sociedad adulta iletrada, reza también para ella, esto es, la respuesta global que las instituciones del gobierno le vayan dando a los organismos encargados de erradicar el analfabetismo están –o deben estar– comprendidas en los planteamientos socioeconómicos, políticos y culturales comprometidos para una educación de nivel primario concebida “en democracia”.

La ley que prohija nuestra educación común –hablo de la **Ley 1420**–, de haber sido cumplida como corresponde en lo tocante a la obligatoriedad entre los 6 y los 14 años, hubiese satisfecho cabalmente, en el marco de la igualdad de oportunidades, la educación para todos tantas veces proclamada y tantas veces frustrada por el oscurantismo y las falacias de ciertos gobiernos de turno. Con todo, a pesar de todo, nuestros investigadores siguen persistiendo en el árido campo de la pedagogía, nuestros maestros urbanos, suburbanos y rurales siguen **empecinadamente** multiplicando esfuerzos y fervores para que se cumpla la consigna almafuerteana de “pan y abecedario”... Siguen nuestras escuelas primarias sin renunciamentos su tenaz, dura, penosa vigilia para cumplir con el mandato sarmientino de “hacer del país una inmensa escuela”. Y allí, desparejos, tumultuosos, ajenos todavía al hábito de la convivencia, se debaten entre la perplejidad y el asombro, el temor y la duda, los niños que comienzan su escolarización y, de ahí en más, serán los alumnos de ese primer grado donde la escuela –toda ella– encara la epopeya del alfabeto. Ese grado inicial es –vale la pena repetirlo– el episodio inaugural en la conquista de la lectoescritura. Es allí, como bien lo ha expresado uno de los grandes docentes latinoamericanos, Luis F. Iglesias, “donde se evidencia con mayor nitidez el equilibrio social de cada momento de la vida nacional...”. Es probable –¡quién podría afirmarlo!– que los niños que se incorporan hoy a la falange del primer grado, sean más perspicaces que nosotros, los de la década de los años 20. También es posible que los maestros de este primer grado actual estén mejor preparados que nosotros. Quién lo sabe. Pero lo cierto es que –antaño y hogaño– el primer grado sigue siendo la punta del ovillo de la escolaridad primaria más extensa, más breve o efímera, según la capacidad de retención que manifieste, en términos de calidad y eficiencia formativas, ese primer grado del nivel inicial. Al examinar algunas de las premisas que pueden constituirse en aporte para la construcción de un perfil del alumno que inicia su escolaridad primaria, y siempre dentro del contexto alfabetizador que, en el orden social, cumple la escuela pública democrática, tienden las **consideraciones que pasamos a exponer**.

Bien es, como lo predicaba Pestalozzi, como lo sabía Sarmiento, que mientras no resolvamos la **cuestión primera de la educación primaria** nos perdemos en un laberinto de sabias disquisiciones acerca de otras problemáticas relativas a otros niveles y especialidades educativas. Bien es, y a cada paso se me hace más evidente, que desde Quintiliano y Victorino Da Feltre, hasta llegar a Comenio y a Rousseau, desde siempre, hay una encrucijada hamletiana, un juego de báscula entre el ser y el no ser de esa primera instancia educativa del hombre: el grado inicial de su escolaridad primaria. Lo sé, y no de oídas. Lo sé por haberlo vivido y padecido en

circunstancias adversas y en aquellas comarcas de olvido y lejanía donde el maestro suele perder el rastro de la civilización y la cultura, asediado por un sinfín de interrogantes sin respuesta. **Nada hay más complejo, más difícil**, puedo decir hoy –al cabo de más de cuatro décadas de tenaz, penoso, lento quehacer educativo– que el primer año de escolaridad. Es una experiencia única tanto para el docente como para el alumno. “¡Si entonces hubiera sabido lo que sé ahora...!”, me dije muchas veces en un **a posteriori** irreversible. Y, sin embargo, oponía a la sapiencia del profesional de hoy la **intuición** y el entusiasmo del maestrillo rural de antaño abrigando la duda de una compatibilidad posible entre una y otra. Y el desequilibrio, la incompatibilidad, subsisten. El indagador, el investigador, el estudioso maduro de ahora, encuentra en cada etapa de sus investigaciones y estudios **de laboratorio**, ratificaciones y rectificaciones de lo que llevó a cabo a golpes de intuición en aquel otro laboratorio donde el experimentalismo tenía como ámbito experiencial una poco habitable barraca por cuyas rendijas se filtraba el viento de la vida.

Permítaseme todavía una reflexión personal antes de entrar en tema: he trajinado todos los caminos de la educación, la didáctica y la pedagogía. Pero nunca, nunca, me alejé demasiado de la escuela primaria. Ahí está la clave, el “abracadabra” que abre las puertas de la gran pirámide. Y puedo repetir, con Pestalozzi en su Carta Inicial de **Cómo Gertrudis instruye a sus hijos**, que “...ahora sé, por experiencia propia, que para hacer prodigios se debe, aún con los cabellos grises, proceder de abajo para arriba...”.

No me canso de incitar a mis alumnos, a mis colegas, a que, cada vez que puedan, lleven a cabo una **peregrinación a las fuentes**. Muchos se sorprenderían al enterarse de que no pocas de las “novedades didácticas” que pueblan hoy las aulas, vienen desde lejos en el tiempo. Y que han estado allí, al alcance del entendimiento puestas a su disposición a través del libro, ese aliado inseparable del docente.

Así como he citado a Pestalozzi –cuyas raíces doctrinarias pueden hallarse en el normalismo latinoamericano– apelo ahora a una cita del **Emilio** para aproximarnos a Rousseau cuando asentó esta irrefutable premisa: “El hombre no empieza fácilmente a pensar, pero, una vez que empieza no termina nunca...”. Y no es que el polémico Juan Jacobo se tuviese por original. Ya Sócrates lo había establecido en su mayéutica aplicándola a la educación en su primigenio sentido etimológico, esto es, asistir desde lo íntimo entrañable al parto de las ideas puesto que –como sostuvo el filósofo– “el hombre es un animal que tiene la funesta manía de pensar”, es lícito pensar que esta “funesta manía” nos somete frecuentemente a equívocos, yerros, ambigüedades que un maestro debe evitar o corregir sin lesionar el entendimiento del alumno. Aprender a pensar es aprender a pensar rectamente. Los pensamientos afloran, se conectan, fluyen, desaparecen. Importa que el niño llegue a aprehenderlos en el instante oportuno, escogiéndolos según su significación y de acuerdo con sus necesidades e intereses. En su línea instrumentalista, ya John Dewey señalaba, en su libro **Cómo pensamos**, que “pensar es hacer”, acaso en la concepción saintsimoniana de que “todo pensamiento que no se realiza es una quimera indigna del hombre”. Con él, Claparède –y en buena medida George

Kerschensteiner– coinciden en que “el pensamiento es la herramienta, el instrumento de la acción”.

Así, dirá Claparède en **La educación funcional**, que el niño “...lejos de conformarse con conocer lo que bastaría para satisfacer sus necesidades momentáneas, desea, por el contrario, saber cada vez más: pregunta, experimenta, manipula, toca todo, supera constantemente el límite de lo necesario, inmediato, sobrepasándose a sí mismo a cada momento” (Aebli, 1973).

Tanto Claparède como Dewey, al definir al **pensamiento como Instrumento de la acción adaptadora**, confieren a su pedagogía un carácter operatorio que, posteriormente, “con sus análisis psicológicos exactos, Piaget **confirmará** en lo esencial relativo a la investigación, la problemática y la construcción de la operación”. En efecto, **pensar es actuar**, tal es la concepción piagetiana que supone “un juego de operaciones vivientes y actuantes” asimilando los datos de la experiencia y “sometiéndolos a los esquemas de actividad intelectual”, o bien “construyendo nuevas operaciones mediante una reflexión en apariencia abstracta, es decir, operando **interiormente** sobre objetos imaginados...”. **Pensar es actuar** equivale, pues, a operar interiormente. Y, dentro de este esquema dinámico, puede decirse que **aprender a pensar es aprender a operar interiormente**. De ahí la importancia de aquello acerca de lo cual “operar interiormente”, es pensar y también actuar.

El niño y su circunstancia

A remolque de estos conceptos, le compete al maestro preguntarse qué es lo que el niño trae consigo, en el nivel de su experiencia, cuando ingresa en su nivel primario y, además, qué es lo que se presume debe recibir para una formación de acuerdo con sus características biopsicosociales. En general, y siguiendo a Spranger (1985), el niño trae consigo sus “mundos propios”. Como bien señala Hannoun (1972), en coincidencia con Spranger, y al reconsiderar los objetivos mismos de la escuela elemental en un vasto proyecto de renovación pedagógica, “el niño constituye, en primer lugar, un cuerpo a partir del cual aparecen, en ciertas condiciones, un psiquismo y, sobre todo, una vida afectiva”, de ahí que la vida escolar deba adaptarse al niño –como a su turno lo señalaron Ferrière y Claparède– y las distintas actividades deban ajustarse a su ritmo peculiar. Este ritmo conviene a **la edad con sus particularidades** y, habida cuenta de que el niño nace, crece y se desarrolla **en sociedad**, debe entenderse que la institución **escuela** debe afirmar su índole social favoreciendo su aptitud para la convivencia. Al respecto, dice Piaget que “el niño es un ser cuya actividad principal es la adaptación y que trata de adaptarse tanto a los adultos que lo rodean como a la naturaleza misma”.

El niño trae consigo, en el equipaje de sus “mundos propios”, lo que podría constituir su “Yo y sus circunstancias” y, parafraseando a Ortega y Gasset, cargando sobre su Yo el ambiente con sus proyecciones afectivas, **lo regional**, con sus notas distintivas abiertas a la particularidad de los bienes formativos, y **lo nacional**, centrado en lo idiomático, lo histórico y lo

geográfico con sus connotaciones antropológicas. En el nivel de su experiencia, y a partir del vínculo familiar-comunitario, el niño asume como suyo, además, el cercano ámbito laboral que percute en él por la vía parental y que es un factor preponderante en las motivaciones que sirven a la marcha didáctica de los aprendizajes. **Lo económico** está allí como el ollejo en la uva, y el niño no es ajeno a su influjo.

Si se habla de **la particularidad de los bienes formativos** no pueden omitirse algunas consideraciones preliminares en las que caben los “mundos propios” vivenciados o ya explorados –a su modo– por el niño, y también los que la escuela ayudará a explorar cuando lo estime oportuno. El tema de la regionalización –como lo especifica Pedro Roselló en una de sus teorías de las corrientes educativas– cobra especial magnitud en la obligada selección, limitación y sistematización de los contenidos. Comenzando por la lengua materna y su valor afectivo para llegar al habla local, regional y nacional, e incluyendo el bilingüismo y las formas dialectales, puede decirse que **un bien formativo** se ordena en escala axiológica al tener en cuenta, primordialmente, los usos y costumbres en que asienta una ética local ceñida a los valores morales universales, al establecer que, siguiendo la huella decrolyana que lleva de lo próximo a lo remoto, los “mundos propios” se amplían con nociones sobre la heredad natal y sus tres reinos, con la presencia del pasado que aún está presente a través de la tradición nacional y el folklore genuino, y con actividades estético-manuales que, respetuosas de lo autóctono, constituyen el embrión de una genuina cultura popular y vernácula.

La ya mencionada “circunstancia” orteguiana asimila el “mundo propio” al “mundo de raigambre” del niño. Su pequeño yo arriba con ambos mundos a la escuela: le son y le serán inseparables, fundidos como están en su subjetividad. **Al maestro** corresponderá conducir a su alumno desde el fondo de lo subjetivo a la superficie de lo objetivo, de la imagen al concepto, para alcanzar la generalización y, con ella, la captación de nuevas y profundas significaciones. Para ello deberá estar cabalmente compenetrado de las características de esa edad psicoevolutiva para que, con el indispensable tacto pedagógico, pueda comprender la naturaleza y condiciones del aprendizaje que deberá orientar cautelosamente. Pero, a la vez, su proyección hacia la comunidad doméstica, regional y nacional, le garantizará las posibilidades didácticas de esa comprensión. En esa función social-cultural y docente, está toda la escuela al servicio del niño-alumno, el niño-pueblo, del niño que, sin hacer antesala en el Jardín de Infantes, ingresó directamente en el primer grado de **su escuela primaria**.

Del Jardín de Infantes a la escuela primaria

Es bien sabido que el proceso que asegura el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo, se verá altamente favorecido si el alumno del primer grado ha pasado previamente por el Jardín de Infantes. La significación formativo-informativa de ese paso es indiscutible. Los objetivos **de desarrollo** previstos a lo largo de las etapas de aprestamiento para un aprendizaje rápido, eficiente y seguro de la lectoescritura y la matemática, satisfacen en

buena medida requerimientos que comprenden los logros a obtener en el primer grado.

Los **desarrollos afectivo-sociales** y su énfasis de la **autonomía** “dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre el niño y los adultos y entre los mismos niños” como recaudo para la adquisición de una estabilidad emocional; de la **cooperación** para su coparticipación gradual en el trabajo colectivo y el mutualismo como fórmula de convivencia, tienen su correlato y continuidad en el año inicial de escolaridad primaria. Lo tienen también los objetivos de **desarrollo cognoscitivo**, a través de los cuales el párvulo adquiere **autonomía** en el proceso de construcción de su pensamiento, siguiendo los pasos previstos por Piaget (esto es, afirmación de la función simbólica, estructuración progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y también de las operaciones infralógicas o espacio-temporales), **pasos** que lo llevarán de la mano a los aprendizajes firmes, en particular de **la lectura, la escritura y el cálculo**. Y lo tienen, por fin, los objetivos que se refieren al **desarrollo psicomotor**, mediante los que el niño desarrolla su autonomía “en el control y coordinación de movimientos amplios y finos” enderezados hacia la precisión de su accionar.

De hecho, estos objetivos no agotan el repertorio de logros previsibles. De todos y cada uno se desprenden otros de enorme relevancia para el presente y el futuro del educando como, el **desarrollo de la creatividad**, que es, a nuestro entender, la clave de todos los aprendizajes cuando se la estimula en un ambiente de libertad.

Con ese nivel de experiencia, además de la que conlleva el registro de vivencias en su “mundo propio” y asistemático en lo que atañe a educación, llega a la escuela primaria el niño proveniente de la “educación preescolar” o, como se la llama, **nivel inicial**.

En un añejo libro que data de 1925, titulado **Hacia la escuela renovada**, Decroly y Boon planteaban algunas cuestiones que servirían al menos para paliar el desorden imperante en lo que se dio en llamar “la cuestión del primer grado”. Decían, entonces: “Según nuestra opinión, no hay duda alguna, y las observaciones que cada uno de nosotros ha venido realizando por más de 20 años en diversos ambientes (institutos para normales, clases para niños atrasados, escuela para niños normales), nos permiten afirmar que ya, desde ahora, y aparte de las medidas radicales inaplicables en este momento de una manera general, puede hacerse la **permanencia obligatoria en la escuela** más beneficiosa para un mayor número de escolares. Con esta finalidad –dicen los autores– proponemos una serie de disposiciones o medidas de cuya aplicación sistemática se obtendrán resultados positivos apreciables y se preparará el advenimiento de la evolución más radical que deseamos todos...”

¿Cuáles fueron las medidas propuestas por Decroly y Boon? Consistían, principalmente en:

- someter a los niños a una **previa clasificación** basada en la confrontación de los datos recogidos por las autoridades escolares y del resultado de un examen físico y psíquico;
- hacer homogéneos los grupos existentes y crear en consecuencia:
 - a) **secciones paralelas para los niños sensiblemente adelantados o atrasados**, allí donde el número de escolares lo permitiese, **pero agrupando solamente a los niños que pudiesen ser sometidos al mismo régimen**. Además, claro está,
 - b) **clases especiales para niños anormales**;
- el número de niños no debía exceder de 30 en las **clases ordinarias**, de 20 en las **clases paralelas**, y de 12 en las **clases de verdaderos anormales**;
- dispusieron examinar seriamente y sin opinión preconcebida:
 - a) en qué idioma debe hacerse la primera educación escolar,
 - b) si la enseñanza de un segundo idioma debe ser impuesta a todos los niños y a partir de la misma edad (esto con aplicación exclusiva en las regiones bilingües);
- proponían, en anticipación a algunos criterios activistas en boga, modificar el programa de manera que se tuviese en cuenta la evolución del interés, el mecanismo del pensamiento infantil, las condiciones locales y la disposición de la mayor parte de los escolares para la adopción de un programa de ideas **asociadas** y, en esa línea psicodidáctica, modificar los procedimientos de enseñanza desde el primer grado (seis años), promover la simultaneidad de la lectura y la escritura y aplicar el método de los centros de interés;
- enfatizan sus preferencias por los ejercicios prácticos y las disciplinas que favorezcan el desarrollo de la individualidad y la actividad personal.

Decroly y Boon insisten en la homogeneización de los grupos a efectos de facilitar la acción didáctica. Se preocupan por la nivelación de los retrasados sugiriendo investigar las causas del retraso escolar y corregirlas sobre la marcha. "Sería conveniente –dicen– obtener datos recogidos por las maestras de las escuelas de párvulos y aplicarlos (en las clases de primer grado) durante los primeros meses (de modo), que se convirtiesen en verdaderas **clases de observación**, hasta el momento en que fuese posible hacer una **selección racional**".

El conocimiento científico del niño es el prerrequisito de la tarea didáctica. Dicen Decroly y Boon que debe tenerse en cuenta "la evolución del interés y el mecanismo del pensamiento en el niño". Para esa época el Dr. Decroly ya habría sometido su **Método global de lectura y escritura**, a la consideración de los especialistas en pedagogía. Basada en la percepción sincrética característica del niño de 5 a 7 años, esta metodología sugiere, a la vez, la globalización de contenidos estableciendo un correlato psicoafectivo con la lectoescritura. De sus **Estudios de psicogénesis** fluyeron muchas de las ideas centrales aplicadas en los muy difundidos **Centros de Interés** que, en general, coinciden con teorías como la sprangeriana, ya comentada, y desembocan en programas centrados en unidades de aprendizaje, integrados, de núcleo básico, modulares, etc.

Hemos recurrido al testimonio decrolyano para que, retomando nuestra pregunta relativa a qué es lo que el niño trae consigo al ingresar en

primer grado, advirtamos **cómo y cuánto** ha gravitado desde antaño la selección y clasificación de alumnos en la organización didáctica de la clase. Enfatizamos este aspecto, que nos parece sustancial cuando se trata de recortar acertadamente un perfil posible de ese alumno que, como ya hemos visto, a los seis años de edad no trae vacío el entendimiento y posee una preciosa experiencia socioafectiva enraizada en sus “mundos propios”.

El maestro, pues, no debe considerarlo un receptáculo vacío que debe llenarse de contenidos previstos y planificados según los cánones vigentes. Debe, eso sí, tener los conocimientos fundamentales acerca del **sujeto de la educación** (su alumno, en este caso) para, partiendo de una consistente generalización científica, poder comprender el mundo expresivo de ese niño, esto es, su equipo reaccional, su cosmovisión ligada a **lo que trae consigo** desde afuera de la escuela. Un chiquillo de seis o siete años, ya lo hemos dicho, percibe sincréticamente **su** universo y el Universo. Para él todo está relacionado con todo “pero no de acuerdo con los conceptos adultos de tiempo, espacio y causa”, como diría Piaget. Para él –a la manera gestáltica– las formas son **totalidades** y su pensamiento aprehende primero el todo que las partes. Del mismo modo, percibe antes y con más claridad, las diferencias que las semejanzas, los colores que las diferencias de formas. Podría decirse que no se detiene, pues no le resulta fácil, en las diferenciaciones más sutiles y menos visibles o audibles, “ni siente espontáneamente la necesidad de analizar las partes de un todo”, si no es **conducido** (como en el polémico análisis decrolyano efectuado por Segers) a realizar esa operación mental.

El maestro tiene la obligación de saber que la motivación –basada las más de las veces en la curiosidad innata– es la dínamo del aprendizaje, y que el niño la trae, intrínseca, como un reclamo de sus vivencias e intuiciones, de sus intereses y necesidades, sin olvidar, claro está, la sabia premisa de Claparède “el interés es síntoma de una necesidad...”. Esa perspicacia psicológica sumada a su lógica preparación profesional y académica, su dominio de las técnicas didácticas y la ya señalada proyección afectiva hacia la comunidad a la que pertenece su alumno, comportan exigencias y atributos inalienables.

Ahora bien, ¿qué es lo que se presume debe recibir el niño para su formación de acuerdo con sus características biopsicosociales? Atrás han quedado –aunque restan algunos resabios tradicionalistas– teorías como la de los **grados formales** y las **masas aperceptrices** del metodismo-intelectualismo herbartiano. En uno de sus últimos trabajos, Decroly recomendaba la **froebelización** del primer grado de escolaridad primaria, acentuando la significación formativa del juego y el juguete educativo. **Froebelizar** equivalía a desintelectualizar, a humanizar, a encauzar los intereses y a satisfacer las necesidades biológico-vitales, emocionales, sociales, espirituales del niño.

La opinión de Bertrand Russell

Bertrand Russell, en **La educación y el orden social** (1944) –donde enjuicia dura y sarcásticamente el conductismo– dice que todo sería más fácil si se le preguntase al niño **qué desea aprender**. Coincide en esto con Freinet y su

pedagogía autogestionaria y con Rogers y su no-directividad. Y aun con Herbert Reed, en su **Educación por el arte**. Russell –como Decroly, como Claparède– explica que si el niño previera el futuro seguramente contestaría que desearía aprender a ser libre. Ese aprendizaje de la libertad supone la superación de sus necesidades que, más allá de las primarias o biológicas, son algunas no siempre admitidas, como la libertad de ruido (y el consiguiente derecho al juego), la libertad de espacio vital (y la necesidad de aire libre), la libertad de vigilancia (y la necesidad de puertas abiertas), la libertad de diálogo (con el adulto, padre, madre, hermano, maestro). Las antinomias **libertad-educación-hogar** versus **escuela** e, incluso, **maestro** versus **alumno**, se insinúan, con marcado predominio de lo instituido sobre lo instituyente, a cada instante, en las reflexiones de Bertrand Russell, acaso como un eco de su formación anarquista.

Buyse (1937) es más formal, en su **pedagogía experimental** y al referirse a la base indispensable que debe recibir el alumno, esto es, las asignaturas de valor instrumental (lectura, escritura, cálculo) **necesarias** para todos los alumnos, y los “mínimos esenciales” de otras materias. Estos “mínimos esenciales” surgen del empleo combinado de investigaciones propias de la didáctica heurística que se dirigen a la búsqueda simultánea del comportamiento de los niños y sus intereses psicológicos y, a la vez, de los adultos, por las lógicas exigencias de la civilización. Este aspecto prospectivo es retomado por algunas corrientes de la Escuela Nueva cuando plantean la exigencia rousseauiana de “mirar al niño... pero sin dejar de ver al hombre”, Raymond Buyse se remite, además –no olvidemos su condición de pedagogo experimental– a “las adquisiciones de los escolares”, a través de evaluaciones estandarizadas, y también a las de los adultos, en términos de utilización práctica de las nociones escolares aplicadas a la vida, en una suerte de transferencia de los aprendizajes. Y, a remolque de sus investigaciones, formula un par de preguntas aptas para determinar el contenido de un programa “científicamente elaborado”, a saber: a) ¿Qué es lo que el niño tiene **apetencia de saber** en cuanto niño, y qué es lo que **debería saber** como adulto? b) ¿Qué es lo que el niño en las diferentes fases de su desenvolvimiento **puede** aprender con provecho?

No escapará al maestro del primer grado ni al de los sucesivos grados de escolaridad primaria (que reciben ya estructurados los contenidos e incluso el Manual de Directivas o Sugerencias didácticas para su aplicación), que la respuesta a las preguntas de Buyse puede conducir a un callejón sin salida y que la elección de contenidos en razón de su **utilidad** suele conducir al “conformismo” más que al “progresivismo” y, sobre todo, llega a frenar el afanoso motor de la creatividad infantil.

Hemos traído a cuento la problemática de los contenidos, porque creemos que en ella estriba buena parte de los obstáculos con que tropieza el alumno del primer grado. Son innumerables las voces que reclaman para la escuela primaria democrática, popular y progresista a fuer de científica, un esfuerzo mayúsculo para que no quede niño en edad escolar fuera de ella. Pero, aparte de esa incorporación de todos, la escuela pública debe mejorar las cifras de retención escolar, de suerte que debe estar dotada para retener al alumno hasta la finalización del nivel primario.

Es cierto que la deserción escolar se produce debido a factores de tipo exógeno, generalmente de orden económico-social. Pero hay también factores endógenos, como una suerte de males endémicos provocados por la propia escuela.

Al referirse a la importancia del primer grado, la profesora Castro de Amato lo califica de "filtro de la población", puesto que "aquel niño que acusa deficiencias de orden físico, psíquico o socioeconómico (y éstas se manifiestan en inferioridad de condiciones en la escolaridad común), suele quedar en el **filtro**". ¿Por qué ocurre esto? Sencillamente porque el primer grado se constituye en **selectivo**, con pautas rígidas de rendimiento. Son esas "pautas rígidas" las que exigen un esfuerzo mayúsculo, a veces superior a las fuerzas del alumno. ¿Qué solución ofrece el sistema? Las más de las veces, **repetir** el año. O, si no, integrar el numeroso contingente de los rezagados, el "grupo aparte" que requiere atención también "aparte" en una suerte de **apartheid** escolar. "Cada vez que un maestro hace repetir el grado a un alumno, lo que en verdad está haciendo es retardar su verdadera promoción social", porque, además, "cada repitente es un desertor en potencia. Cuando las frustraciones originadas por la rigidez o inadecuación del sistema, arrojan a un niño a la deserción, es la escuela quien lo limita como elemento útil". Esto es, lo condena **a priori** privándolo de la igualdad de oportunidades.

A su modo, agreguemos, es una de las tantas formas que adopta la "meritocracia", en oposición a la democracia educativa. Y no se trata de fijar cocientes intelectuales que superen el margen de los 120 para "seleccionar" a **los mejores**. Se trata aquí de que sean simplemente los contenidos los que respondan a lo que el niño desee aprender y no a lo que el maestro quiera enseñarle, se trata de que el maestro sepa lo que el alumno **puede aprender**, y no de lo que él quiera enseñarle a **machamartillo** porque así lo indica el programa. Sin una escuela que se adapte al niño, no hay niño que se adapte a la escuela. Sin una escuela que sea capaz de respetar la personalidad del niño, no habrá respeto para el maestro. No vamos a insistir en enfoques ya remanidos acerca de las tipologías docentes que suelen manejarse para identificar al maestro competente o incompetente para tal o cual grado o año. Max Marchand (1960), en su obra **La afectividad del educador: factor de eficiencia**, al plantear la relación docente-discente en términos de lo que él llama "la pareja educativa", marca fuertemente la valía de lo afectivo en el rendimiento escolar.

Y es justamente en esa instancia inicial del primer grado cuando cabe a la afectividad un papel preponderante, sobre todo para los niños que no han concurrido al Jardín. En esa relación se involucran los demás componentes de la situación didáctica, esto es, los contenidos, los métodos y los objetivos a alcanzar, desde los automatismos básicos hasta las actitudes, bienes y valores, pasando por la obligada categoría cognoscitiva sin que ello suponga cargar el acento de uno sobre otro.

Debe quedar en claro que la tendencia al cognoscitismo es propia de la escuela de antaño, de cuño positivista, en la que el conocimiento era lo primordial. El maestro o la maestra de primer grado –que debiera ser acaso la

de mayor competencia técnica de la escuela– debe recordar que el programa es tan sólo uno de sus auxiliares didácticos y no la Biblia con sus dogmas. Por lo demás, debe tener presente que el niño a los seis años tiene características comunes con los demás niños de esa edad cronológica y, fundamentalmente, posee **madurez** para el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, además de otros contenidos programáticos. **Madurez relativa**, digamos. De ahí que el maestro no deba ignorar –como lo precisa la profesora Castro de Amato– por lo menos tres aspectos relativos a ella:

- a) qué madurez es necesaria para iniciar el aprendizaje formal de la lectura, la escritura y la matemática;
- b) cómo se manifiesta esa madurez o la falta de ella;
- c) cómo se procede en los casos de inmadurez.

En su libro **¿Su hijo está maduro para la escuela?**, Ursula y Peter Lauster se apoyan en una batería de tests de maduración que pueden utilizarse con provecho en la preparación para la escuela según un programa de estímulo orientado. Se refieren a cómo ejercitar la captación de contenidos, cómo ejercitar el raciocinio, cómo ejercitar la memoria, la concentración y la imaginación, cómo ejercitar las nociones de tamaño y cantidad, las condiciones para el dibujo, la captación de formas y, por último, la habilidad manual. Por encima de la fiabilidad o no fiabilidad de los tests, y del carácter precario que les asignó Zazzó, éstos suelen dar buenos indicios y testimonios, datos significativos para establecer el grado de madurez del sujeto.

En ese sentido, **Los tests ABC** (1954) de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura, han recorrido un largo y exitoso trayecto desde su implementación en la escuela primaria según las normas de su autor, Manuel Bergstrom Lourenço Filho. Lo recordamos aquí con simpatía, por lo que nos sirvió en años idos, por su sencillez y efectividad. Las pruebas de madurez –en su cuádruple aspecto biológico-social-mental y emocional–, como lo plantean Thackray y Downing (1970) en su libro **Madurez para la lectura**, no pueden faltar en el legajo personal del alumno. En ese legajo, asimismo, deben constar las fichas con los antecedentes personales y la denominada **ficha escolar** que, como explican Angela Martínez y Alicia Lucioni en su obra **El trabajo escolar en primer grado** (1969), “debe darnos de una sola mirada, el perfil del niño”.

No será fácil, como hemos dicho, recortar ese perfil y acceder a él “de una sola mirada”. A lo largo de esta disertación, en un intento de síntesis tal vez no lograda, hemos creído oportuno y necesario traer a colación referencias que atañen a los “mundos propios” del **niño** que la escuela suele olvidar, omitir, o simplemente ignorar, cuando, ya en el aula, lo convierte en **alumno**. Teorías como la de **la multiplicidad de los mundos vivenciales**, priorizando el hábitat social, subyacen en nuestras reflexiones. La tarea didáctica, en cuanto es condicionada por el educando, refleja también una inquietud que trasciende la dimensión áulica del primer grado y se proyecta hacia la “misión total de la escuela primaria”. ¿A qué niño nos referiremos? ¿Al de la gran ciudad o al de la aldea? ¿Al de las comunidades indígenas o al de ascendencia hispano-hablante? ¿Al de las zonas rurales o al de los ámbitos urbanos y suburbanos? ¿Al de extracción proletaria o al de clase media alta? ¿Al que

proviene del jardín de infantes o al que nunca accedió a la educación preescolar? En cada caso hay variables que tuercen el trazo rectilíneo. ¿Cómo tenerlas en cuenta a todas? Es, de uno u otro modo, la problemática que debió enfrentar Alfred Binet cuando se abrieron las puertas de las escuelas de Francia a la educación para todos, obligatoria, gradual, gratuita y laica. Fue supremo su esfuerzo para clasificar a tantos miles de niños de distinta edad cronológica y mental. Lo hizo, sin embargo, creando un instrumento que, mejorado por Simon y luego por Termann y Merrill, aún es confiable.

En una amplia, amplísima generalización, y respondiéndonos a la pregunta de cómo ha de ser ese perfil del niño que ingresa en el primer grado, diríamos –con Angelo Patri– “ha de ser el de un niño que no deje de ser niño”. Pero **este niño que no deja de ser niño** tiene sus características peculiares en lo que atañe a la motricidad, al pensamiento, a la elaboración del espacio y la estructuración del tiempo, a la capacidad lógica y a los conceptos cuantitativos, al juego y aun al trabajo, al desarrollo del lenguaje y de la moral, al primordial encuentro con “el otro” en el entorno social, en lo que concierne a su vida afectiva y ensamblada con la dupla interés-necesidad, y al desarrollo de su capacidad creadora en la constelación de su universo expresivo. ¿Cómo no ha de extraerse de esta **summa** de características un perfil en el que reconozcamos al niño de primer grado?

Pero el perfil no basta. No alcanza –ni con mucho– a mostrarnos de qué modo se inserta en él la vida. Son la escuela y el maestro los que deben perfilar su estilo didáctico en función del niño que deben formar **reteniéndolo** sin cadenas en el aula. El niño se hundirá en los confines del saber libresco y de la ciencia abstrusa si la escuela –y con ella el maestro– no cambian. El perfil se tomará gris, difuso, confuso y el alumno será **uno más** allí donde, de acuerdo con pautas estereotipadas, en vez de aprender a pensar, aprenderá a callar. A callar y obedecer. Como los robots. O como los esclavos...

Referencias bibliográficas

- Aebli, Hans (s/a) **Una didáctica fundada en la psicología de Piaget**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Buyse, R. (1937) **La experimentación en Pedagogía**. Barcelona, Labor.
- Castro de Amato, L. **La conducción educativa del primer grado**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Castro de Amato, L. **Los centros de interés renovados**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Decroly, O. y Boon (1925) **Hacia la escuela renovada**. Madrid, Ediciones de la lectura.
- Decroly, O. **Estudios de Psicogénesis**. Madrid, Espasa Calpe.
- Downing y Thackray (1970) **Madurez para la lectura**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Hannoun, H. (1972) **El niño conquista el medio**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Lourenço Filho, M. (1954) **Los tests ABC**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Marchand, M. (1960) **La afectividad del educador**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Martínez y Lucioni (1969) **El trabajo escolar en primer grado**. Buenos Aires, CEDAL.
- Patri, Angelo, **Hacia la escuela del porvenir**. Buenos Aires, Editorial Claridad.
- Piaget, J. **La representación del mundo en el niño**. (S/d.)
- Russell, Bertrand (1944) **La educación y el orden social**. La Plata, Argentina, Editorial Calomino.
- Spranger, E. (1958) **Espíritu de la escuela primaria**. Buenos Aires, Kapelusz.