



EDUCACION PARA LA LIBERTAD Y LA DEMOCRACIA

JOSE DE JESUS HERMOSILLO MARTIN DEL CAMPO

INVESTIGACION DOCUMENTAL PRESENTADA PARA
OPTAR POR EL TITULO DE LICENCIADO EN
EDUCACION PRIMARIA.

TLAQUEPAQUE, JAL., 1985

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

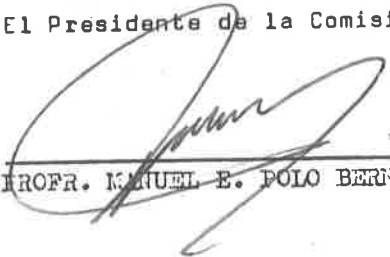
TLAQUEPAQUE, JALISCO, a 6 de JULIO de 1985.

C. Profr. (a) JOSE DE JESUS HERCOSILLO MARTIN DEL CAMO.
Presente (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
ción alternativa INVESTIGACION DOCUMENTAL
titulado EDUCACION PARA LA LIBERTAD Y LA DEMOCRACIA
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a --
que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión


PROFR. MANUEL E. POLO BERNAL.



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD SEAD
TLAQUEPAQUE

INTRODUCCION

Que la educación ha cambiado mucho desde la época no muy lejana en que la letra con sangre se imprimía en las mentes tiernas de los niños, no se pone en duda.

Hoy son relativamente pocos los maestros que, rémoras del pasado, continúan usando la violencia física como método y los castigos corporales como solución a los problemas de aprendizaje o de disciplina en la clase, y tales anacronías deben ya desterrarse en absoluto del panorama pedagógico.

Sin embargo, aun cuando esto llegue a ser así, no hay razón para que los maestros nos sintamos satisfechos con lo alcanzado y orgullosos por las conquistas en favor del niño logradas hasta el momento sólo en el papel, por aquellos que nos precedieron, por aquellos que fueron maestros en el pleno sentido de la palabra, dotados de una visión clara de profetas, con un valor moral muy alto de atletas del espíritu, que rompieron lanzas contra unos sistemas educativos frecuentemente asfixiantes y degradantes y que, abriendo nuevos caminos, nos dejaron marcada la huella.

No es tiempo que nos sintamos autojustificados, que nos instalemos cómodamente en nuestra buena conciencia y creamos haber llegado al final del sendero, sólo porque no usamos las viejas palmetas ni estiramos las orejas, ni damos coscorriones, ni mandamos al niño hincado a su rincón, como los maestros de los viejos tiempos. No debemos engañarnos a nosotros mismos y cerrar los ojos a toda esa violencia que aún continuamos imponiendo a los niños en formas más sutiles y disfrazadas y, con frecuencia, más crueles.

La cuestión de fondo, tengamos el valor de reconocerlo, no ha cambiado mucho. La escuela sigue siendo

hoy, en esencia, lo mismo que fue ayer.

Hagamos un somero examen de conciencia, llamando a escena algunos hechos muy comunes de la vida escolar: cuando damos la queja o informamos a los padres de un muchacho que se comportó indebidamente según nosotros, o no progresa en sus estudios, ¿qué nos mueve a ello? ¿Investigar concienzudamente las causas de tal conducta y procurar sinceramente el bienestar del niño, no desde nuestro punto de vista solamente, sino, sobre todo, desde el suyo propio? ¿O procuramos más bien nuestra tranquilidad, aunque tengamos que alentar y solapar que los propios padres del niño le apliquen en un esquema atávico ciertas torturas corporales o psíquicas como medio "correctivo", descargando en ellos la responsabilidad de un castigo que logre someter al niño a nuestro dictamen, haciéndolo más pasivo en realidad, más "obediente"?

Si éste último es el caso, entonces el progreso pedagógico se nos ha hundido como una torre de papel bajo la lluvia de los hechos. Y nuestra situación como educadores se hallará seriamente comprometida, pues, habiendo traicionado la confianza del niño, nos habremos hecho indignos de trabajar con él en su educación, no dejándole entonces, dada su condición de inferioridad, más que la opción de acallar y doblegar todo asomo de voluntad propia, de acatar y sufrir resignadamente un sistema escolar que, aun en su corta experiencia, pudo haber percibido en alguna forma como opresivo.

En el peor de los casos, sin embargo, nos encontramos con la costumbre común y generalizada de que, ante la situación de niños llamados difíciles o deficientes, el maestro, la escuela y, más en general, la sociedad, simplemente se desentienden del problema uti

lizando el sistema del avestruz, que oculta la cabeza para hacerlo desaparecer. Y, de la noche a la mañana, el niño queda despedido, se le niega la entrada, se le abandona, se le excomulga de la convivencia con sus compañeros y se le marca el camino de los callejones y la frustración. La responsabilidad de tal suerte se carga sobre los hombros del propio niño, pues todos se "lavan las manos" y el maestro se queda tranquilo, sin "problemas" en su grupo.

Pero eso no es todo. Dentro de la organización escolar se piensa que se ha cumplido con educar al niño si se le tiene sujeto a una disciplina formal, externa, rutinaria, si se le obliga a hacer unas tareas cuya finalidad muchas veces no llega a comprender, si se le acostumbra a escuchar silenciosamente y a ejecutar órdenes, durante horas seguidas. Luego se examina inquisitoriamente su "aprovechamiento", entendiéndolo éste como el aprender más y más cosas, sobrecargando a veces la memoria, poniendo en ella todo el acento y dejando apenas sin usar las demás facultades humanas. Esto se traduce en la práctica docente al mito, a la norma indiscutible de que el grupo debe estar siempre "ordenado", siempre "calladito", siempre bajo control. Quedan desterradas la movilidad de los alumnos, las bullas, la elección de actividades diferentes a las marcadas y toda manifestación de vivacidad infantil. Se ensaya a los alumnos para que saluden y respondan al unísono con fórmulas preestablecidas, se prevé una casuística de infracciones y se decreta el uso de un uniforme obligatorio, no como una gala para los días de fiesta, sino más bien como institucionalización de la uniformidad, que parece querer regir desde la manera de ser y de pensar hasta la manera de vestir.

El maestro, en estas circunstancias, tiene que

pugnar por imponerse, en lugar de buscar incorporarse en el grupo a su cargo y permitirle desplegar su propia dinámica; al imponerse, quizá lo haga en una forma suave, manipulando sutilmente a los alumnos para que se sometan sin fricciones, sin ninguna oposición, a las exigencias que les plantea la escuela. No se descartan, sin embargo, la intimidación, las amenazas, pues los niños, se les dirá dentro de una moralidad bien mezquina, tienen que aprender a obedecer, a "ser buenos".

Otro punto importante es el que se refiere a la evaluación. La justicia del sistema de notas, aun contando con la mejor intención de parte del evaluador, resulta muy frágil y siempre o casi siempre vulnerada. No sólo por la calificación en sí, que establece una escala de valor sobre la calidad de las personas en forma totalmente arbitraria y mecánica, sino por las consiguientes distinciones que establece, por la resonancia emocional que esto despierta, al convertir la calificación en una recompensa o un castigo que conllevan una cierta dosis de maniqueísmo escolar, sembrando la autoestima en unos, y en otros la decepción y el desaliento; y, sobre todo, por las comparaciones degradantes y absurdas que establece entre lo que no es susceptible de comparación: la individualidad de los alumnos.

Es imposible extendernos y querer mencionar en este breve espacio todos los pormenores, triviales o de importancia, positivos o negativos, que conforman la vida cotidiana de una escuela. Pero de entre las múltiples causas de los problemas hasta aquí expuestos y de una infinidad más que no hemos tocado, quizá ni siquiera sospechado, podemos señalar un denominador común, que es el que interesa en el presente tra-

bajo, y es el siguiente: si se observan los problemas mencionados en su desenvolvimiento real en un centro escolar cualquiera, se puede asegurar que, salvo pocas excepciones, no se deja al niño, o se le deja apenas un margen mínimo para elegir sus actividades, su empleo del tiempo, para efectuar sus descubrimientos, para experimentar sin coerciones verbales o físicas la posibilidad de expresarse, de manifestar su individualidad ante sus compañeros y para aceptar al mismo tiempo la de ellos, en fin, que no se toma en serio para nada la libertad del niño, y que es escasa, por no decir nula, la participación de los niños que forman el grupo, en el planteamiento y toma de decisiones para hallar solución a los problemas. Esto, simple y sencillamente, no es democracia.

La crisis de la educación, por otra parte, que no es más que el reflejo de la que sacude actualmente y cada vez más a la sociedad en su conjunto, afecta en carne propia, en primer lugar, a los propios educandos. También resienten en mayor o menor grado los efectos de la crisis los educadores, los padres de familia, las autoridades educativas. Sin embargo, a la hora de abocarse a las soluciones, se va de reforma en reforma, pero el problema subsiste. Lo grave está en que las soluciones son dictadas verticalmente desde arriba por unos, debemos suponerlo, sabios y especialistas dedicados a ello con toda su buena fe y honestidad. Pero entre más se desciende en la escala de la pirámide, menores son y hasta nulas, las posibilidades de participar en la solución del problema, hasta llegar a la misma base, los propios niños, tachados de incapaces, ignorantes de todo lo que pueda o no convenirles, a quienes para nada se les pide su opinión y sólo les corresponde acatar las decisiones que

han sido tomadas para su beneficio por alguien, por unas autoridades y unos adultos que sí saben lo que se ha de hacer. Esto, nuevamente, no es democracia.

El presente trabajo habrá de ser, en gran medida, una crítica a esa manera de afrontar el problema. O, mejor dicho, habrá de ser una adhesión lo más apasionada y racional que sea posible, al pensamiento y a las críticas de quienes, con su acción y sus planteamientos, han traído la luz sobre toda esta cuestión.

Me refiero a todos aquellos que no han concebido la educación como un trabajo cualquiera realizado en la inercia y la rutina, sino que se han preguntado constantemente: Educar ¿para qué?, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿en qué condiciones? Me refiero a Rousseau, a todos los educadores englobados en el movimiento de la Escuela Nueva, y sobre todo, a aquellos educadores más recientes y a los pensadores de la educación, cuya presencia está viva y activa en la pedagogía de nuestros días: Freinet, Piaget, Makarenko, Neill, Freire, etc.

Los niños de México merecen, ciertamente, una educación mejor, no solamente una mejor instrucción. Esto no podrá ser si no se les procura una educación y una escuela que respete su libertad, que la acreciente, que les abra más espacio para la democracia.

¿Qué hay que hacer, pues? ¿Qué no hay que hacer? Muchas veces los maestros, en nuestro deseo de cambiar positivamente nuestro actuar educativo, volvemos los ojos en todas direcciones buscando una señal que nos indique con seguridad el camino correcto, qui siéramos contar con recetas seguras para que nuestra actuación se tradujera sólo en beneficio de quienes pretendemos ayudar a crecer.

Pero ya lo sabemos, no hay recetas. La realidad -y sobre todo la realidad humana de los niños- es dinámica y, por lo tanto, sólo se la puede encontrar en una búsqueda desprovista de prejuicios, lo que quiere decir que hay que tomar al niño en su totalidad, en su realidad individual y social, no simplificarlo artificialmente, no reducirlo a unos esquemas que nos faciliten el manejarlo, lo cual, desgraciadamente, es lo que viene ocurriendo en las escuelas. De cualquier forma, todas las recetas que nos puedan dar para nuestra actuación pedagógica no deben servir para encajonar al niño y no nos podrán librar de la necesidad de utilizar el pensamiento creador en cada caso individual y concreto.

Un problema crucial con el que toparemos es el que nos dice que no podemos democratizar una escuela que está dentro y que sirve a una sociedad que no es verdaderamente democrática, o que por lo menos no lo es para todos en el mismo grado, ya que hay unas clases que disfrutan de todos los privilegios, mientras que otras clases, que constituyen la gran mayoría, viven en la estrechez y están sometidas y dominadas por las primeras. Sin embargo, no podemos sentarnos en nuestro escritorio, en medio de nuestra rutina, a esperar esos cambios radicales que necesita la sociedad para llegar a la democracia. La escuela no puede declararse neutral puesto que, como se ha demostrado, es un elemento esencial de esa sociedad, que contribuye a reproducirla, a mantenerla y perpetuarla. Además, la democracia no es un valor que esté a discusión si conviene o no trabajar por hacerlo realidad. La escuela no puede adjudicarse el derecho de decidir qué grado de democracia es lo conveniente para la sociedad en la que vivirán las futuras generacio-

nes, simplemente tiene que optar por el grado más alto posible. Pero si hoy, en la escuela, las raíces infantiles no respiran, no viven sumergidas en el ámbito de la democracia, ¿cómo podrá esperarse que en el futuro la sociedad y la nación puedan desarrollar formas democráticas, frutos de libertad?

La escuela, pues, no tiene derecho de impedir, tiene la obligación de impulsar, por todos los medios posibles, el aprendizaje, en todas las áreas de la vida, de la democracia. Si traiciona este deber, poco le quedará de dignidad y de razón de ser.

Quiero agregar aquí algunos señalamientos respecto al plan de este trabajo de investigación.

El presente trabajo habrá de limitarse a considerar la cuestión de la educación en el ámbito de la escuela elemental o básica. Consta de cinco capítulos, en el primero de los cuales comenzaré sometiendo a crítica a la escuela tradicional, entendiéndolo por ésta la que hoy conocemos, cuyas estructuras, a pesar de numerosos cambios profundos y adecuaciones realizadas en su seno a lo largo del tiempo, se mantienen hasta el día de hoy casi intactas. Al afirmar lo anterior, está lejos de mi intención el decir que todo en la escuela tradicional sea negativo, o que no se encuentren en su interior elementos de transformación, posibilidades de cambio. Precisamente por eso intentaré dar una fundamentación sociológica, psicológica y pedagógica a la crítica aquí emprendida, no en contra de la escuela, sino a favor de lo mejor que pueda ella ofrecer, pues no se critica con el afán únicamente de señalar lo que

ya muchos han encontrado vituperable en una institución que para otros resulta intocable; la crítica lleva el deseo de contribuir a transformar y de que se advierta la necesidad de buscar nuevas fórmulas que permitan a los niños llegar a ser parte activa en esta transformación de la que, al fin y al cabo, es o ha de ser su educación y su escuela, sin que esto implique negar la indispensable colaboración y gafa de los maestros y demás adultos que trabajan al lado del niño para hacer esto posible.

Pasaré luego revista, en el segundo capítulo, en forma muy suscita y esquemática, a algunas de entre las más importantes contribuciones y alternativas desarrolladas por los pedagogos más reconocidos por su aporte al progreso y renovación de la educación en la actualidad, desde Rousseau. Con este capítulo pretendo ofrecer un marco teórico para la investigación, aunque prescindo de las referencias histórico-geográficas por no considerarlas necesarias. Lo que me interesaba era encontrar simplemente los puntos de apoyo para los planteamientos sostenidos a lo largo de la investigación. Por lo demás, el orden en que aparece la exposición del pensamiento de cada uno de los autores, no obedece a plan alguno, y ni siquiera he observado una secuencia cronológica.

A continuación, en la parte que considero medular, el capítulo tercero, intentaré establecer una definición, si ello es posible, de una educación para la libertad y la democracia; definición por demás breve, sencilla y de ningún modo exhaustiva. Este tema viene desarrollado luego, a través de treinta postulados expuestos en forma de alternativa entre dos opciones, y elaborados sobre la base del pensamiento de los más diversos autores. Estos postulados los he agrupado,

por un mero procedimiento de esquematización, en: principios, objetivos, métodos y relaciones educativos.

El capítulo cuarto intenta aproximarse a la práctica actual de la educación en las escuelas de México, tomando en consideración a quienes toman parte en ella, a saber: el niño, el maestro y el propio grupo como instancia educadora, así como el proceso de la enseñanza-aprendizaje, los contenidos de la enseñanza y la organización escolar, todo ello bajo un enfoque que tome en cuenta sus posibilidades democratizadoras.

El quinto y último capítulo pretende plantear el problema de la interacción entre medio ambiente escolar y medio ambiente social ya que, en efecto, la escuela no puede convertirse nunca en un recinto aislado del resto del mundo, por lo que no puede y no debe desentenderse de las influencias que sobre ella inciden ni permitirse ignorar en qué medida apoyan o contrarían sus esfuerzos y sus propósitos de educar al niño.

Terminaré con algunas conclusiones desprendidas de las reflexiones que a lo largo de estas páginas se han sostenido, en relación con la educación humanizadora, libertaria, democrática, de la que no se podría decir, tal como queda planteada aquí, que sea una técnica en particular, sino más bien una idea, un aporte teórico ecléctico si se quiere, una reflexión sobre el ser y el deber ser de la educación. La cuestión de las técnicas concretas y los métodos a elegir dentro de este espíritu educativo, ameritaría alguna otra investigación más ambiciosa.

Deseo, antes de terminar, agregar unas palabras sobre los procedimientos de la investigación. Seleccioné el contenido de las fichas de trabajo que fui elaborando en el transcurso de mis lecturas, unas veces por su concordancia y su apoyo a los presupuestos con que

acometí inicialmente la tarea de la investigación. De sobra está decir que, con frecuencia, la información reunida en las fichas iba mucho más allá de mis expectativas, y en esa forma se confirmaban y enriquecían los propósitos del trabajo. En otros casos, la intención fue la de confrontar la opinión de diversos autores sobre un mismo aspecto, pero sin buscar necesariamente armar una polémica entre ellos. La intención principal fue la de reunir los conceptos comunes de los autores consultados con respecto a la idea central que me preocupaba, con el deseo, desde luego, de no traicionar su pensamiento ni hacerlo entrar a la fuerza dentro del esquema propuesto, lo que espero haber logrado.

Me interesa aclarar, finalmente, que no he pretendido ser original en el presente trabajo y decir algo totalmente nuevo dentro del pensamiento pedagógico. Mi intención ha sido, eso sí, la de unirme, aunque modestamente, y aun con deficiencias y errores, a todos los que sostienen la necesidad de humanizar la educación hoy, cuando encontramos anuncios en los periódicos donde se ofrece también educación para perros, a quienes se les enseña como lo primero, la obediencia básica.

CAPITULO I

CRITICA A LA ESCUELA TRADICIONAL

"Abrid una escuela y cerraréis una prisión, decía Víctor Hugo... Actualmente se puede afirmar que la escuela misma es una prisión..." Esto lo escribe Olivier Re-boul en su obra La philosophie de l'education (1). El escándalo es, como señala Freinet, que nadie se escandaliza, por más que críticas como ésta las encontremos a cada momento, casi convertidas en un lugar común. No es extraño que una de tales críticas, formulada por algunos maestros, lleve el título de Crónica de la escuela-cuartel (2). En una bien conocida novela de Rubén Romero, el personaje principal, Pito Pérez, se lamenta así, en unos versos muy significativos:

"¿Qué favor le debo al sol
por haberme calentado,
si de chico fui a la escuela,
si de grande fui soldado...?" (3).

Todo esto, habrá que destacarlo, trasciende más allá de la simple figura literaria al referirse a la escuela como un lugar donde se suprime la libertad del niño y se lo encierra entre muros que lo aislan, muros de papel, de piedra y de miedo que, aun cuando se revistan de alegres colores y de jardines, siguen siendo muros. Esto lo ve así con su peculiar visión humanista, el gran poeta y educador hindú, Rabindranath Tagore: "¡Cómo hace mos padecer a la juventud encerrando la educación entre muros y rejas custodiados por guardianes! ¿Es que se puede culpar a los niños de no haber nacido con las lecciones de álgebra e historia ya aprendidas? ¿Es esta una razón para privarles de aire y de luz, de libertad y de alegría y convertir en castigo todo momento de su edu

cación?... Tal vez carezcamos de competencia suficiente para hacer de la educación una alegría, pero es absurda esa crueldad de convertir las escuelas en prisiones" (4).

Lo que se quiere subrayar en el presente trabajo es precisamente esta condición de pérdida de libertad que acompaña casi invariablemente a la escolarización de los niños, minimizando su iniciativa personal, su capacidad de actuar y de pensar por sí mismos, de crecer y de regir su propio crecimiento.

a) FUNDAMENTACION SOCIOLOGICA DE LA CRITICA
A LA ESCUELA TRADICIONAL.

La escuela, desde luego, no se propone abiertamente, como sistema, el coartar la libertad de los niños y reprimirlos, pero lo hace. Y es que, en palabras de Giorgio Bini, "una sociedad clasista es inevitablemente una sociedad autoritaria... La existencia de clases comporta... que el dominio de una clase sobre las otras asuma e imprima a todos los aspectos de la vida asociada el sello de la represión" (5).

O, como lo refiere Fiori, con palabras de Paulo Freire: "En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, 'la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes'. Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación" (6).

"En una sociedad basada en la explotación del hombre por el hombre" -declara a este respecto Reboul-, "la escuela no puede ser... más que un instrumento de sumisión..." (7).

La educación, como hecho social que es, se halla inmersa en un contexto socio-económico y político con-

creto, cuyas fuerzas e interacciones inciden necesariamente sobre ella, dotándola de una configuración particular concreta. Dentro del esquema marxista se dirá que la educación es un proceso que pertenece a la superestructura y queda determinada, por tanto, por la estructura económica de una sociedad particular.

La educación no pertenece a un mundo idílico, al margen y aislado de los conflictos de la sociedad. Freinet nos recuerda que "no hay educación ideal, no hay más que educaciones de clase" (8). Y Fernando Oury, citando a Lenin, sostiene que "cada sociedad tiende a producir el hombre que necesita, la escuela la crea la sociedad, es... un 'instrumento de dominación de clase'" (9).

El caso de México no es una excepción. El dominio económico ejercido por las clases privilegiadas del país, así como el ejercido por el imperialismo neocolonialista, ha llegado a convertirse, como ha sido dicho, en dominación también ideológica, de tal modo que, con frecuencia, ha terminado por ser visto como una situación, como un hecho legítimo y natural por parte de las clases dominadas y, por ende, ya no se lo cuestiona.

Luis Althusser considera al sistema escolar como un Aparato Ideológico de Estado (AIE) que está encargado de transmitir la ideología dominante a todas las capas sociales. Según Jesús Palacios, Althusser critica no la obligatoriedad de la educación escolar, sino la ideologización obligatoria que la acompaña, cuando dice que la escuela "tiene, durante un tiempo invariablemente largo, una audiencia obligatoria al servicio de cuya dominación el AIE escolar utiliza todos los resortes que están al alcance de su mano", y esto precisamente "durante los años en que el niño es extremadamente vulnerable" (10).

Como Aparato Ideológico de Estado, la escuela trabaja para reproducir el sistema social en el que se halla inmersa. Sin embargo, como lo aclara Jesús Palacios en su comentario de Althusser, "para que esta reproducción pueda realizarse con un máximo de efectividad, su carácter fundamental debe permanecer oculto, para lo cual la ideología debe presentar a la escuela como un medio neutro, carente de ideología, 'laico', en el que sólo se transmiten conocimientos 'científicos' y normas y valores 'eternos' y válidos para todos... La función de ocultación es fundamental para el buen funcionamiento del aparato escolar" (11).

La escuela, a más de sus propósitos declarados de difundir la cultura, contribuir a la formación del individuo y al progreso social, etc., mantiene otros fines ocultos que quizá no estaría dispuesta a reconocer abierta y públicamente, como pueden ser, entre otros, la selección social, la preparación para realizar mecánicamente un trabajo, el sometimiento y la docilidad, etc.

En México, en 1979, un estudio llevado a cabo por Paradise con grupos de 2° y 5° grados de primaria en escuelas públicas, reveló que los niños, "a través del currículum oculto, adquieren la preparación necesaria para el sistema capitalista de producción." Ese mismo estudio añade a sus conclusiones que "es característico del trabajo escolar impuesto al alumno, simplificar el aprendizaje, hacerlo repetitivo y mecánico, esperar obediencia incondicional al maestro y fomentar desconfianza sobre la propia experiencia y capacidad. Estas características corresponden al trabajo industrial moderno donde prevalece la división técnica con la separación tajante entre la ejecución y la concepción, haciendo del proceso laboral un quehacer mecánico y repetitivo sobre el cual no se ejerce control" (12).

La escuela, ciertamente, tiene asignada también una función económica, la de preparar y capacitar a los futuros ciudadanos para el trabajo productivo. Pero lo hace en forma tal que, al mismo tiempo, los prepara para ejercer unas relaciones sociales de dominación sobre los otros, o bien, de sumisión, reproduciendo los roles clasistas de la sociedad. De esta forma, el saber queda subordinado a valores monetarios, de poder y de prestigio, como lo advierte Pappenheim: "...el hombre moderno no busca el conocimiento primariamente para comprender el misterio del ser o para encontrar soluciones a las cuestiones suscitadas por el sentido de curiosidad supuestamente inherente a todos los seres humanos. Prefiere el tipo de saber que le capacitará para lograr su meta de sujetar el mundo a sus fines y aumentar su poder tanto sobre la naturaleza como sobre sus semejantes" (13).

Es así como la escuela tradicional "reviste el carácter de una relación de dominante a dominado", como lo denuncia Edgar Faure (14), y como ha llegado a convertirse, según Lobrot, en "la fuerza esencial que contribuye actualmente a burocratizar la vida social, a volver dóciles y sumisos a millones de hombres, a fabricar 'mayorías silenciosas' que consienten los poderes más abusivos respecto a las fuerzas democráticas" (15).

En estas condiciones, hasta el fantasma de la guerra ha sido atribuido, en parte por lo menos, a la escuela. Después de la Primera Guerra Mundial, Adolfo Ferrière acusaba a la escuela de ser uno de los factores que contribuyeron a hacer posible tal catástrofe: "En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada, sin embargo, para desenvolver el espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adies-

tramiento paciente y continuo" (16). No podremos decir, luego de pasados más de doce lustros, que hayan sido una exageración sus críticas ni que hayan perdido actualidad, luego de una Segunda Guerra Mundial, y ante el espectro ominoso de una tercera, que traería el caos y el fin del hombre sobre la tierra.

b) FUNDAMENTACION PSICOLOGICA DE LA CRITICA A
LA ESCUELA TRADICIONAL

La escuela es también uno de los agentes que contribuyen, no siempre de manera adecuada, a conformar el factor que ejerce la autocensura en la personalidad de los educandos, es decir, el super-yo, en el esquema freudiano, lo que hasta cierto punto sería normal y necesario. Sin embargo, resulta que en este proceso los adultos, la familia primero y más adelante la escuela, llevan a cabo sobre el niño un verdadero adiestramiento, un condicionamiento, en el sentido pavloviano del término, como dice Mendel, para que cuando llegue a ser adulto responda con la sumisión a quienes detentan cualquier autoridad. Para lograr este condicionamiento los adultos se valdrán, sobre todo, del chantaje afectivo, que para el niño desvalido representa nada menos que la seguridad, la vida, lo que explica la eficacia de ese método.

"Si el sujeto no se somete, si expresa una voluntad propia, el adulto le señalará su desaprobación haciéndole ver que ya no le quiere. De esta forma, el niño, aun de muy corta edad... asociará de manera irreversible la propia afirmación y la pérdida del amor del otro... La base de este condicionamiento precoz no podrá hacerse consciente, más tarde, para el sujeto adulto." De esta manera se cierra el círculo pues, como agrega Mendel más

adelante, "este adulto tendrá tendencia a repetir en su relación con el niño el mismo comportamiento que los adultos tuvieron antaño con él" (17).

Mendel advierte que "este condicionamiento resulta posible -posible, no legítimo- gracias a una desigualdad de hecho, biológica, a saber, la desproporción existente entre los medios físicos del niño y los del adulto..." (18).

Esta labor, este condicionamiento prosiguen durante años. Continuamente se siguen formando nuevos lazos, como lo explica Mendel, entre una tendencia del niño (sexualidad, curiosidad, reflexión crítica, actividad personal) y el disgusto que experimenta el mismo niño ante la reacción del adulto (golpes, castigos, amenazas). Se forman así nuevos reflejos condicionados, de manera que, en cuanto aparezca nuevamente aquella tendencia en el niño, éste la relacionará con el disgusto producido por los golpes, castigos o amenazas, y él mismo se encargará de la autorrepresión de la tendencia. Se crea así "el reflejo de responder a una conminación del adulto como si la orden procediera de uno mismo", quedando excluido de dicho reflejo el "yo crítico" (19).

Se llega de este modo a la formación del super-yo en el niño que, como lo hemos visto, no siempre actúa en favor de los intereses de éste, ni siquiera de los de la sociedad, ya que "la última superchería a la que da lugar el fenómeno de la Autoridad es hacer aparecer a la Autoridad como la reivindicación de la sociedad (o del grupo) sobre el individuo, cuando no es más que la emancipación del poder de la minoría sobre la mayoría" (20).

Mendel describe así el mecanismo de esta introyección de la autoridad operada en el individuo: "la fuerza externa manifiesta podrá así ser remplazada en cierto modo por una fuerza interna que escapará a la conciencia y

al poder del sujeto, haciendo de él un ser dirigido desde el interior, un autómatas que reaccionará por un reflejo de sumisión a determinados estímulos (las señales de la Autoridad)" (21).

Continuando con su análisis, Mendel afirma que este condicionamiento tendrá necesidad de ser reavivado, de vez en cuando, por algunas manifestaciones de fuerza; de ahí las recompensas, los premios, o bien las amenazas y castigos.

Semejante actitud, examinada a fondo, no resulta muy propicia a la salud mental, tanto de la sociedad como del individuo: "Gran parte de la vida escolar actual contribuye al establecimiento de un proceso neurótico, especialmente cuando se trata al individuo como objeto de aprendizaje, que ha de ser moldeado, configurado, estimulado, empujado, y más tarde premiado o castigado" (22).

c) FUNDAMENTACION PEDAGOGICA DE LA CRITICA A LA ESCUELA TRADICIONAL

Aida Vázquez y Fernando Oury atribuyen y critican a la educación tradicional tres prejuicios, a saber: "el prejuicio escolar, según el cual no se ve en el niño más que al escolar; el prejuicio didáctico, que implica una desmesurada valoración de la instrucción; el prejuicio, por fin, de la uniformidad, según el cual todos los niños son sometidos al mismo régimen bajo pretexto de igualdad" (23).

Así, pues, la escuela no ve niños de carne y hueso, no ve vidas humanas con sus peculiaridades y necesidades individuales, sólo ve "escolares" en serie que, tras de ser acuñados con el mismo molde, deben ser lle-

nados de conocimientos con mucha frecuencia superficiales, y convertidos en pequeños eruditos a costa de lo que sea, dentro de un régimen que, sin embargo, y como ha sido demostrado por Bordieu y Passeron, sólo favorece y selecciona a los que ya estaban seleccionados de antemano (24).

Lobrot, por otro lado, menciona los tres objetivos que se piden al docente en una pedagogía burocrática: la conformidad con el programa, la obtención de obediencia y el buen éxito en los exámenes (25).

Pero, ante este cuadro, que predomina en el ámbito educativo, habrá que replicar, con E. Faure, que "un sistema burocrático, siendo por su utilización extraño a la vida, encuentra dificultades para concebir que la escuela debe estar hecha para el niño, y no el niño para la escuela" (26).

Mientras permanecen en ella, la escuela aísla a los niños de los acontecimientos y de la vida de cada día, pretende prepararlos para el mundo al margen del mundo y, en fin, los somete a una larga cadena de rutinas ciegas y mecánicas. "La escuela, según parece, es una etapa hacia la vida social. ¿Dónde se obliga a las personas a andar en fila y en silencio? ¿Dónde se obliga a llevar las 'manos a la cabeza' o poner los 'brazos en alto'? ¿En qué fábrica? ¿En qué oficina? "Les ruego me citen lugares donde esté prohibido hablar mientras se anda (fuera de los campos de concentración y de los conventos). Si la finalidad de la escuela consiste en obtener hombres obedientes, pasivos, bien preparados para que jamás tomen iniciativas y decisiones personales, que nos lo digan" (27).

La escuela ha producido una "humillante y esterilizadora dependencia de los alumnos que esperan las órdenes... Un enseñante, hablando de la escuela-cuartel, de

cía que un niño recibía más de cien órdenes por día!" (28).

Ante esta situación, reclama Freinet que "ningún adulto, incluidos los maestros, aceptaría para él el régimen de sospecha, de mando y de vejación que es todavía común a la gran mayoría de nuestras escuelas" (29).

Hablando de los niños en la escuela, John Holt dice que la mayor parte de ellos "no logran desarrollar más que una pequeña parte de la enorme capacidad de aprendizaje, comprensión y creación con que nacieron y de la que han hecho un uso completo durante los dos o tres primeros años de su vida."

¿Por qué fracasan después?, se pregunta. Y él mismo responde que es por temor, por aburrimiento, por confusión. "Tienen miedo más que nada, de fracasar, de decepcionar o desagradar al gran número de adultos ansiosos que están a su alrededor y cuyas ilimitadas presiones y expectativas penden sobre ellos como una nube."

"Están aburridos porque las cosas que se les ofrece y se les dice que hagan en la escuela son tan triviales, tan sosas, y establecen unas demandas francamente limitadas y estrechas dentro del amplio espectro de su inteligencia, de sus capacidades y talentos."

"Se hallan confusos a causa de que casi todo el torrente de palabras que cae sobre ellos en la escuela tiene para ellos muy poco o ningún sentido, y además frecuentemente contradicen de plano otras cosas que se les han dicho y difícilmente tienen alguna relación con lo que ellos realmente conocen, con el rudimentario modelo de realidad que han ido formando en sus mentes" (30).

El Dr. Fourestier sostiene que "más del 60 % de los niños son desgraciados. Aprenden obligatoriamente en medio del aburrimiento, sin alegría, como sometidos a una fatalidad social" (31):

Las escuelas, opina Everett Reimer, no satisfacen realmente la natural curiosidad del niño por saber, no le permiten aprender lo que realmente le intriga, pero por otro lado, le obligan a aprender cosas que el niño no llega a comprender cabalmente. Como resultado de ello, "aprenden a leer, pero no leen, aprenden a contar, pero odian las matemáticas..." (32). Ante una situación como esta, concluye Olivier Reboul que "el peor servicio que se puede hacer a la cultura es el de relacionarla con una pedagogía dogmática y autoritaria" (33).

NOTAS AL CAPITULO I

- (1) Reboul, Olivier, La philosophie de l'education, traducción al español: ¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?, Edit. Narcea, S. A., Madrid, 1972 (pág. 92).
- (2) Oury, Fernand y Pain, Jacques, Crónica de la escuela-la-cuartel, Edit. Fontanella, Barcelona, 1975.
- (3) Romero, José Rubén, La vida inútil de Pito Pérez, Edit. Porrúa, México, 1984 (pág. 113).
- (4) Tagore, Rabindranath, Hacia el hombre universal, Ed. Sagitario, S. A., Barcelona, 1967 (pág. 50).
- (5) Bini, Giorgio, "El autoritarismo en la escuela obligatoria", en: Alberti, Alberto y otros, El autoritarismo en la escuela, Edit. Fontanella, Barcelona, 1970 (pág. 98).
- (6) Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido, Edit. Tierra Nueva, Uruguay, 1970 (pág. 9).
- (7) Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 94).
- (8) Freinet, Elise, Nacimiento de una pedagogía popular, Edit. Laia, Barcelona, 1977 (pág. 29).
- (9) Oury, Fernand y Pain, Jacques, Op. cit., (pág. 398).
- (10) Althusser, Luis, "Escritos", citado por: Palacios, Jesús, La cuestión escolar, edit. Laia, Barcelona, 1981 (pág. 435).
- (11) *Ibíd.*, (pág. 435).
- (12) Cámara, Gabriel, Impacto y relevancia de la educación básica, Centro de Estudios Educativos, S.E.P., México, 1983 (pág. 46).

- (13) Pappenheim, Fritz, La enajenación del hombre moderno, Edit. ERA, S. A., México, 1967 (pág. 104).
- (14) Faure, Edgar y otros, Aprender a ser, Edit. Alianza / UNESCO, Madrid, 1981 (pág. 142).
- (15) Lobrot, Michel, "Priorité a l'education", citado por: Palacios, Jesús, Op, cit., (pág. 603).
- (16) Ferrière, Adolfo, La educación autónoma, citado por: Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 54).
- (17) Mendel, Gerard, La descolonización del niño, Edit. Ariel, Barcelona, 1977 (págs. 63 y 95).
- (18) *Ibíd.*, (pág. 74).
- (19) *Ibíd.*, (pág. 78).
- (20) *Ibíd.*, (pág. 83).
- (21) *Ibíd.*, (pág. 83).
- (22) Moustakas, Clark, Autorrealización del profesor a través de la enseñanza, Edit. Narcea, S. A., Madrid, 1978 (págs. 33 - 34).
- (23) Vázquez, Aida y Oury, Fernand, Hacia una pedagogía del siglo XX, Edit. Siglo XXI, México, 1979 (pág. 162).
- (24) Cfr. su libro La reproducción, Edit. Laia, Barcelona, 1977.
- (25) Lobrot, Michel, Pedagogía Institucional, Edit. Humanitas, Buenos Aires, 1974 (pág. 107).
- (26) Faure, Edgar y otros, Op. cit., (pág. 120).
- (27) Oury, Fernand y Pain, Jacques, Op. cit., (pág. 85).
- (28) Eliade, Bernard, La escuela abierta, Edit. Fontanel·la, Barcelona, 1971 (pág. 45).

- (29) Freinet, Celestin, Parábolas para una pedagogía popular, Edit. Laia, Barcelona, 1979 (pág. 119).
- (30) Holt, John, How children fail, Pitman publishing - corporation, New York, Toronto, London, 1968 (págs. XIII y XIV del prefacio. Traducción libre).
- (31) Dr. Fourestier, "Clases de nieve", citado por Oury, Fernand y Pain, Jacques, Op. cit., (pág. 123).
- (32) Reimer, Everett, La escuela ha muerto, Barral Editores, Barcelona, 1974 (pág. 164).
- (33) Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 84).

CAPITULO II

FUNDAMENTACIONES Y ALTERNATIVAS DE UNA EDUCACION PARA LA LIBERTAD Y LA DEMOCRACIA

a) LA ESCUELA NATURALISTA DE ROUSSEAU

El naturalismo en pedagogía, cuyo iniciador e inspirador es J. J. Rousseau, defiende la idea del desarrollo espontáneo y natural del educando.

Aunque no tuvo una escuela propia ni un movimiento propiamente dicho, las ideas de Rousseau marcan un hito en la historia de la pedagogía, como se ha señalado repetidamente, e influyen poderosamente a los pensadores posteriores que han intentado reformar la educación, basándose en una mayor o menor fe en la libertad del hombre.

La tesis fundamental de Rousseau es su creencia en la bondad natural del niño, una gran confianza en su naturaleza. "Si al niño se le deja que haga lo que quiere, acabará por no hacer sino lo que debe" -éscribe Jesús Palacios, comentando a Rousseau-; "si al niño se le deja ser dueño de su albedrío no sólo no se fomentarán sus caprichos, sino que se le prepara para una naturaleza fecunda... Pero esto no es lo que hace la educación tradicional" -prosigue, citando textualmente a Rousseau: "le acostumbráis a que siempre se deje guiar; a que no sea otra cosa que una máquina en manos ajenas. Queréis que sea dócil cuando es pequeño, y eso es querer que sea crédulo y embaucado cuando sea mayor" (1).

Entre las más importantes tesis del "Emilio", resumidas por Paciano Feroso, y válidas aún para nuestros días, encontramos las siguientes:

El niño no es un adulto pequeño, sino un ser en desarrollo.

La educación ha de centrarse en el niño, en sus necesidades, y no en el maestro.

La educación ha de adecuarse a las características psicológicas propias de cada edad.

La educación ha de apoyarse en los intereses espontáneos del educando.

El educador no puede ser un juez severo y represor, pero tampoco una marioneta en manos de los educandos.

La enseñanza ha de ser apetecida por el discente, según su curiosidad innata, y ha de basarse en la observación concreta y la experimentación.

La educación debe tender a desarrollar la razón. De lo contrario, si se sustituye la razón por la autoridad, el niño deja de razonar y se convierte en juguete de la opinión de los demás (2).

b) EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA.

La Escuela Nueva constituyó, tal vez, la primera reacción de gran envergadura contra las condiciones poco humanas en las que eran obligados a aprender los niños.

La Escuela Nueva cuenta entre sus filas un gran número de pedagogos que parten de ciertos principios que les son comunes, aunque difieran unos de otros en la realización práctica de los mismos. Podríamos citar a León Tolstoi y a Kerschensteiner entre los precursores, y a Ferrière, Decroly, Dewey, Kilpatrick, por sólo citar algunos entre los representantes más destacados.

"Basarse en el interés que resulta de la libre iniciativa, partir del conocimiento de las necesidades y experiencias del niño, calar hondo en la autodisciplina y en la cooperación, son los principios de la nueva pedagogía", según Reoul (3). En ella no se busca recargar de datos a la memoria, sino desarrollar la razón en vistas

a la solución de los problemas vitales. Se busca que la educación vaya de acuerdo con la Psicología evolutiva, que ha estudiado los mejores períodos para el desarrollo y los niveles que se pueden alcanzar en determinada edad. En ella las verdades, los conocimientos, no se transmiten, sino que son redescubiertos experimentalmente por el mismo alumno que habla, discute, trabaja, participa y aprende en cooperación con sus compañeros.

La Escuela Nueva busca la autodisciplina e instituye el régimen de autonomía y de autogobierno de los escolares.

Si para la pedagogía anterior la infancia era solamente una etapa pasajera de preparación a la vida adulta, para la Escuela Nueva, por el contrario, "la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma y que está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares. La educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños" (4).

c) LA ESCUELA ACTIVA DE PIAGET

En la concepción pedagógica de Piaget, quien dedicó algunas investigaciones a la psicología del niño, la acción de éste ocupa un papel fundamental ya que, según él, el desarrollo del niño no ocurre como una manifestación progresiva y espontánea de formas, de programas internos existentes en él desde un principio, ni obedece a una acumulación de huellas que el medio le va imprimiendo, sino que consiste en un proceso de actividad del propio niño, quien va creando unas estructuras psíquicas

con las cuales va asimilando el medio, estructuras que luego va modificando, que va buscando acomodar en interacción con ese medio, que va buscando adaptar mejor a la realidad, todo ello en busca de un equilibrio que no significa reposo, sino trabajo ininterrumpido y tenso para superar las perturbaciones externas (5).

Los postulados de Piaget conducen, pues, a una acentuación del valor de la actividad del niño, a concluir que éste debe experimentar por sí mismo en vez de recibir el resultado de las experiencias hechas por otros, o en vez de que otros realicen ante él y en su lugar, las experiencias, ya que de este modo se pierde el valor formativo de su propia actuación. Si la Escuela Activa, como dice Piaget, "pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto..." (6), eso obedece, según comenta Jesús Palacios, a que "el trabajo obligado constituye, desde esta perspectiva, una anomalía antipsicológica causante de lamentables estragos y secuelas en la organización de la inteligencia del niño", ya que, como sigue diciendo, "al menospreciar los intereses y las motivaciones del niño, la escuela tradicional viola una de las más fundamentales leyes del conocimiento, como si estuviese convencida de que las cosas van mejor cuando se fuerzan, como si ignorase una de las más razonables bases del aprendizaje, como si no supiese que el saber obligado es, de alguna manera, un saber falso." Por lo tanto, ¿podemos acaso imaginarnos "la influencia que la imposición escolar tiene sobre la percepción del mundo por parte del niño, la influencia del significado de esta actitud adulta"? (7).

No basta, pues, como hace la escuela tradicional, dar el conocimiento al niño y luego someterlo a una especie de gimnasia mental, obligándolo a que realice unos ejercicios para desarrollar y fortalecer en él ese cono-

cimiento. Piaget acusa a la escuela tradicional de "poblar la memoria en lugar de formar la inteligencia", de "formar eruditos en vez de investigadores" (8).

Si, como dice Piaget, "entender es inventar o reconstruir por reinvención", entonces debe dejarse un lugar en la escuela para la búsqueda espontánea del alumno. Dejarle reestructurar, es decir, redescubrir, reconstruir las verdades a adquirir. No hay otro camino sino el de utilizar métodos activos, como lo pide Piaget, "si se pretende, de cara al futuro, modelar individuos capaces de producir o de crear y no tan sólo de repetir" (9).

d) LA ESCUELA POPULAR DE C. FREINET

"Freinet era un maestro de pueblo... Adoptó muchos de los postulados de la escuela nueva, pero quizá los vivió de una manera mucho más revolucionaria. Su primer acto de contestación fue suprimir la tarima, símbolo de la autoridad del maestro.

A partir de 1925, hace suya la idea de Profit: las cooperativas escolares, que funcionan gracias a un 'consejo' y tienen como fin organizar colectas, excursiones, representaciones teatrales, etc. Fomenta igualmente la socialización de sus alumnos y el interés por lo que ocurre fuera del estrecho marco en que viven, mediante 'la correspondencia interescolar', al tiempo que imprime textos libres en el periódico escolar, mediante la técnica, luego tan difundida, de 'la imprenta en la escuela', que, según el propio Freinet, 'ha restablecido la unidad del pensamiento y la acción infantiles'" (10).

"Freinet encontró en la imprenta escolar ideada por él un medio poderoso para despertar, estimular y desarrollar el interés de los educandos por las cuestiones del

aprendizaje y, sobre todo, para despertar las iniciativas individuales y el espíritu creador. El trabajo que se deriva por el uso de la imprenta supone, por otra parte, una gran cantidad de elementos que contribuyen a dar vida a la tarea: el fichero escolar cooperativo, la biblioteca de trabajo, los intercambios escolares, la utilización del cine, el dibujo, el grabado, los talleres escolares, en fin, todo un conjunto de actividades, de técnicas y procedimientos que, como en la vida, enriquecen la tarea diaria y educan en el sentido de responsabilidad y de disciplina" (11).

La escuela de Freinet es la escuela del trabajo-juego adaptado a los niños, y su método, el método del tanteo o ensayo experimental, que permite al niño experimentar, explorar, para que se formen su inteligencia y su razón.

e) LA ESCUELA LIBRE DE A. S. NEILL

La escuela de Neill, Summerhill, es en primer lugar, una escuela de la libertad. El mismo Neill decía que su escuela era una isla, un refugio, pero esto es así porque como, en su opinión, la escuela no puede ser cambiada si antes no se cambia la sociedad, Neill optó por dar oportunidad al menos a un número limitado de niños, de llevar a cabo el experimento de la libertad, el cual, según afirma, funciona.

En el prólogo al libro Summerhill, Erich Fromm ofrece un resumen de los principios de Neill:

Fe en la bondad del niño.

El fin de la educación es trabajar con alegría y hallar la felicidad.

La educación debe ser a la vez intelectual y afectiva.

La educación debe ir de acuerdo a las necesidades psíquicas y a las capacidades del niño.

No se debe imponer una disciplina dogmática, debe ahuyentarse el temor.

La libertad no se ha de confundir con el libertinaje; debe existir entre todos un respeto mutuo.

El maestro debe ser sincero.

El niño ha de encontrar en su educación la manera de unirse al mundo intelectual, emocional y artísticamente, no a través de la sumisión o del dominio.

Los sentimientos de culpabilidad ligan al niño a la autoridad, los castigos deben desterrarse.

No se debe dar enseñanza religiosa en la escuela.

Según Paciano Feroso, " Neill contradice a la sociedad actual, creadora de individuos manipulados y 'dótiles'; a la escuela tradicional, que instruye, pero no educa; a los padres engolosinados por la ganancia del dinero, en lugar de estar cercanos a sus hijos; a las estructuras sociales que fomentan y toleran el adoctrinamiento; a la 'antivida', que es la contradicción de la 'escuela de la felicidad', donde los niños han de sentir la alegría de vivir. Toda represión, formación moral impuesta y castigo son manipulación y, en el fondo, los adultos que conciben así la educación buscan su bien particular y no el de los niños. Plasman en sus hijos o discípulos su propia imagen existencial, pero impiden que el ser en desarrollo acierte con su propio estilo y encarne su sí-mismo y su individualidad... El niño ha de ser aceptado como es, en lugar de ser estructurado y educado según el patrón de los adultos y de su cultura; el niño aceptado es feliz, porque puede expansionarse y autorrealizarse en su libertad... La educación no es trasvase de nuestra cosmovisión a la cabeza del niño, sino una aceptación de la suya. La consecuencia de la manipu

lación es que existen muy pocos niños autónomos" (12).

f) LA ESCUELA NO-DIRECTIVA DE C. ROGERS

Rogers es un psicoterapeuta centrado, como define él mismo su postura, en el cliente. Esta misma postura la adopta en pedagogía, la que, según él, deberá estar centrada en el alumno, en el niño.

Rogers sustenta el principio de que el "núcleo inti mo de la personalidad de los individuos es de carácter po sitivo", y afirma que "todo organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar toda su potencialidad" (13), siempre y cuando las circunstancias en las que esté inmerso sean favorables.

"El educador centrado en el estudiante... en vez de preocuparse por la forma en que podrá enseñar algo, trans mitir determinado conocimiento, debe preguntarse de qué manera será capaz de crear una relación y un clima que el estudiante pueda utilizar para su propio desarrollo... No se trata, en su perspectiva, de un problema de técnicas, sino de actitudes" (14).

El maestro será, pues, más que nada, un facilitador de los procesos de aprendizaje, y para cumplir adecuadamente su papel deberá tener e inspirar confianza en las relaciones entre maestro y alumnos, creando así un clima favorable para la convivencia. Igualmente, deberá aceptar al grupo como tal, lo mismo que a cada uno de sus miembros, pero no de una forma puramente intelectual, si no también y sobre todo, afectiva, desarrollando hacia ellos una empatía, es decir, la capacidad de sentir y ver como ellos, de "ponerse en su lugar".

Esto no quiere decir que deba negar u ocultar sus propias ideas, sentimientos, opiniones, etc. Por el con-

trario, debe aceptarse y ser consciente de sí mismo tal como es, manifestándose con autenticidad.

Al exponer sus propios puntos de vista debe cuidar de no hacerlo en forma que los alumnos tengan que sentirse obligados a aceptarlos y compartirlos.

Cada uno de los miembros del grupo ha de poder expresarse libremente, sin temor a ser rechazado por los demás.

El maestro debe proveer suficientes fuentes de conocimiento. Pero la educación debe abarcar a toda la persona, no reducirse a mera transmisión de conocimientos.

g) LA ESCUELA INSTITUCIONAL DE F. OURY, A. VASQUEZ Y M. LOBROT

Aunque existen diferencias muy importantes entre los autores de esta corriente educativa, expondré aquí algunas de las ideas que tienen en común.

La escuela institucional quiere que el maestro renuncie a la palabra para devolvérsela a los niños, a quienes se les ha quitado. Lobrot caracteriza así la autogestión pedagógica: "El principio consiste en colocar en manos de los alumnos todo lo que es posible, es decir, no la elaboración de los programas o la decisión de los exámenes, que no dependen del docente ni de sus alumnos, sino el conjunto de la vida, las actividades y la organización del trabajo en el interior de este marco. No sólo los alumnos pueden trabajar o no, sino que además pueden decidir por sí mismos sus relaciones 'aquí y ahora', sus actividades comunes, la organización de su trabajo y los objetivos que pretenden perseguir. Tienen, pues, en sus manos las instituciones de su clase" (15).

Así pues, el grupo funcionará bajo el principio de

la autogestión y en el grupo recaerá el trabajo de su propia educación. "Si el grupo funciona según el principio de autogestión, 'educa' a sus miembros sin saberlo, pues los vuelve autónomos, independientes y creadores. Haciendo esto prepara el advenimiento de una sociedad no burocrática mucho mejor que mediante su acción exterior. El grupo no sólo es autodirigido, sino, además, 'autoformador' (16).

h) LA ESCUELA PERSONALIZADA

La escuela personalizada pretende, según Muñoz Re-piso, ser una síntesis entre las dos vertientes fundamentales del ser humano: "La clausura en sí mismo, que fundamenta su dimensión individual" por un lado, y "la apertura al mundo, base de su dimensión social", por el otro (17). Esto es, su ser él mismo, y su ser con los demás.

María Rita Ferrini expone los siguientes principios psicopedagógicos que fundamentan a la escuela personalizada:

Aceptación de las diferencias individuales, lo que implica conocer a cada uno.

Respeto a la individualidad. Para ello, el alumno ha de aprender a aceptarse a sí mismo y ha de ser capaz de identificarse con los que lo rodean.

Educación para lo social. El hombre es relación. El enriquecimiento individual no tiene sentido más que en función de un ir más allá de sí mismo, de una entrega.

Propiciar la actividad creadora. Ser nosotros mismos y en continuo crecimiento, desarrollar un juicio crítico ante el mundo y las cosas, conquistar la autonomía.

Educación para una libertad existencial. El hombre se realiza eligiendo. Ser libre es ser uno mismo. La li-

bertad no nos la dan, la conquistamos cada uno en la medida en que realizamos lo que somos y lo que en potencia tenemos.

Educación permanente. Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a trabajar solo y en equipo... aprender a comunicarse, a hablar y a escuchar, aprender a reflexionar, a elegir, a apreciar, etc. (18).

i) LA ESCUELA SOCIALISTA

La educación socialista se basa en una pedagogía del trabajo. Engels sostiene que el trabajo "es la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado que hasta cierto punto debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre" (19).

Suchodolski propone, lo mismo que Marx, que los alumnos deben ser colocados en un puesto de trabajo, de acuerdo, naturalmente, a su edad, su madurez y posibilidades, pero esto no como un artilugio didáctico, sino como un trabajo real y auténtico, a fin de que se integren trabajo y educacion, y para que los alumnos aprendan y experimenten lo que son el trabajo y las relaciones de trabajo.

Marx y Engels insisten en la necesidad de que trabajo e instrucción, trabajo manual y trabajo intelectual, no estén divorciados. Contra la realidad enajenante de la unilateralización y parcelación del hombre a consecuencia de la división del trabajo, "Marx y Engels plantean la exigencia de la omnilateralidad, de la polivalencia, que no es otra cosa que la exigencia de un desarrollo total y completo del hombre, en el ámbito de todas sus facultades y posibilidades, de sus necesidades y sus capacidades de satisfaccion" (20).

Marx entiende por "polivalencia", según lo explica Dietrich, la capacitación, la formación lo más amplia posible, de modo que cada persona pueda realizar y desempeñar en la sociedad las más diferentes actividades y trabajos. "Esto permite pensar los fundamentos de una formación intelectual en función de una actividad tan universal como sea posible" (21).

Por su parte, Lenin declara que, en la educación socialista, la cultura proletaria no podrá adquirirse si no se tiene un conocimiento profundo de la cultura humana general. Niega que se pueda ser comunista sin haber asimilado el tesoro de conocimientos acumulados por la humanidad. "No solamente debéis asimilar esos conocimientos, sino asimilarlos con espíritu crítico para no atiborrar vuestro cerebro con un fárrago inútil, para enriquecerlo con el conocimiento de todos los hechos, sin los cuales no es posible ser hombre culto en la época en que vivimos" (22).

j) LA ESCUELA LIBERADORA DE PAULO FREIRE

La concepción pedagógica de Paulo Freire tiene sus raíces en el pensamiento existencialista, en el marxista y en el cristiano.

Las tres finalidades de la educación liberadora, según Paciano Feroso, son: "evitar las servidumbres y ataduras, potenciar las posibilidades del educando y la orientación del alumno a los valores dignos del hombre" (23).

La educación liberadora busca apartar las limitaciones, los condicionamientos que empobrecen al hombre. Hay cuatro en particular, mencionadas por el autor anteriormente citado:

La primera limitación es la ignorancia, manifestada no sólo en el analfabetismo, sino también en las erudiciones superficiales.

La segunda es la estrecha visión del mundo, que encierra en un estrecho círculo al educando.

La tercera es la socioeconómica, que cierra para las grandes mayorías la cultura superior, e inclusive la secundaria y la primaria.

La última limitación a superar es la escasa socialización.

Fermoso resume en cinco los principios pedagógicos de P. Freire:

La educación es creadora de cultura, siendo el mundo de la cultura el transformado por el trabajo humano.

La educación es creación de la capacidad dialógica. El diálogo educativo es todo lo contrario de la manipulación, del adoctrinamiento, de la imposición de las ideas del educador, de la invasión cultural que pisa los derechos de la persona humana.

La educación es comunicación y no extensión. Freire se opone a la que llama "concepción bancaria de la educación" o acumulación de datos.

La educación es liberación, que es lo contrapuesto a domesticación. Liberación personal y social. Superación de las limitaciones arriba señaladas.

La educación, por último, es concientización, despertar de la conciencia crítica, salir del silencio y la pasividad inconscientes (24).

Según Jesús Palacios, estas son algunas de las consecuencias acarreadas por la educación bancaria, señaladas por Freire:

"Mitifica la realidad, ocultando ciertos aspectos de la misma; niega el diálogo; inhibe la creatividad personal; domestica la conciencia; elimina la capacidad crítica

co-reflexiva; desconoce a los hombres como seres históricos; lucha por la permanencia de lo establecido o lo impone abiertamente; mata la capacidad de respuesta a los desafíos de la realidad; presenta las situaciones como intocables y, por tanto, induce al fatalismo; desarrolla un individualismo necrófilo; instauro la violencia, al impedir a los demás 'ser'; satisface los intereses de los opresores; como mucho, busca suavizar la situación, pero sin cambiar su esencia; es reaccionaria."

Como contrapartida, el mismo autor nos presenta las características de la educación liberadora:

"Desmitifica constantemente la realidad; considera al diálogo como lo fundamental para realizar el acto cognoscente; critica y despierta la creatividad; estimula la reflexión y la acción sobre la realidad; refuerza el carácter histórico de los hombres y los reconoce como seres en proceso, inacabados; apuesta por el cambio sin exclusivizarlo; se hace revolucionaria; presenta las situaciones como problemas a resolver; humaniza a los hombres mediante la búsqueda del ser más en la comunión y la solidaridad; lo importante es la lucha por la emancipación" (25).

k) LA ESCUELA DESESCOLARIZADA DE I. ILLICH

Iván Illich y Everett Reimer, principales exponentes de esta teoría, acusan a la escuela actual de haber llegado a convertirse en una institución universal de dominación, y proponen sustituirla por una "sociedad convivial" en la que se liberen las posibilidades del aprendizaje, de las ataduras de la escolarización, la cual, según afirman, ha desarrollado unos mecanismos opresivos mentales.

Para Illich y Reimer, las experiencias verdaderamente educativas tienen lugar a pesar de las escuelas, y no gracias a ellas.

Criticán que se considere a la educación y, más en particular, a los títulos académicos, como un requisito indispensable para poder ser "alguien" en la vida. De esa forma se inicia una loca carrera competitiva por acumular más y más títulos académicos, más "envases educacionales", como los llaman ellos. De las posibilidades que cada quien tenga de obtener más diplomas depende el éxito en la vida; o, por lo menos, así se les hace creer a los estudiantes.

"Cuanta más educación consume una persona, más 'capital de saber' adquiere y más se eleva en la jerarquía de los capitalistas del saber. La escuela y el diploma definen, así, una nueva estructura de clases en una sociedad en la que los grandes consumidores del saber -los que han adquirido grandes cantidades de conocimientos- pueden pretender a una superioridad de valores" (26).

La escuela instituye así una estructura "meritocrática" e instala una pirámide en la que, quienes logran escalar la cúspide, explotan a los que quedan a medio camino o en la base. "La escuela es una carrera de obstáculos en la que los más lentos deben soportar la carga creciente del fracaso repetido, en tanto que el éxito espolea constantemente a los rápidos" (27), sabiendo, como se sabe, que los niños de las clases más desprotegidas son los que menos oportunidades tienen desde el principio, de progresar en la escuela.

Illich y Reimer, en concreto, proponen desaparecer la institución escolar y reemplazarla por alguna otra instancia que permitiera reunirse libremente a quienes tuvieran algún interés educativo común. Pero, aun sin negar que tienen razón en muchas de sus críticas, Jesús Palacios ata

ca duramente la postura de Illich y Reimer: "Decir que la escuela separa cada vez más al pobre del rico no es decir nada nuevo; postular, después, unas 'redes educativas' cuyas implicaciones prácticas significarían la pervivencia de esa separación, es una contradicción ('El derecho de asamblea que reclama Illich es el derecho para algunos -las empresas privadas más poderosas- de abrir escuelas cuyas finalidades y métodos sólo ellos tendrían la posibilidad de fijar. A fin de alcanzar la igualdad de todos, Illich trata de establecer el derecho, para el lobo, de devorar tranquilamente a las ovejas de la sociedad')" (28).

NOTAS AL CAPITULO II

- (1) Palacios, Jesús, La cuestión escolar. Críticas y alternativas, Edit. Laia, Barcelona, 1981, (pág. 48).
- (2) Cfr. Feroso, Paciano, Teoría de la educación.- Una interpretación antropológica, Ceac, Barcelona, 1982, (pág. 114).
- (3) Reboul, Olivier, ¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?, Edit. Narcea, S. A., Madrid, 1972, - (pág. 76).
- (4) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 30).
- (5) Cfr. Yaroshesvky, M. G., La psicología en el siglo XX, Edit. Grijalbo, México, 1981, (pág. 251 y sigs.).
- (6) Piaget, Jean, Psicología y pedagogía, citado por Palacios, Jesús, op. cit., (pág. 75).
- (7) Palacios, Jesús, Op. cit., (págs. 76 - 77).
- (8) Idem, (pág. 79).
- (9) Idem, (pág. 84).
- (10) Fabra, María Luisa, La nueva pedagogía, Edit. Salvat, Barcelona, 1975, (pág. 95).
- (11) Costa Jou, Ramón, A propósito de la Escuela Activa, Edit. Nuevas Técnicas Educativas, México, 1974, (pág. 24).
- (12) Feroso, Paciano, Op. cit., (págs. 120 - 121).

- (13) Rogers, Carl R., Psicoterapia y relaciones humanas, citado por Palacios, Jesús, op. cit., (pág. 213).
- (14) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 229).
- (15) Lobrot, Michel, Pedagogía institucional, Edit. Humanitas, Buenos Aires, 1974, (pág. 266).
- (16) Ibíd., (pág. 299).
- (17) Muñoz Repiso, M., "Métodos activos para la educación personalizada" (artículo), citado por Ferrini, María Rita, Hacia una educación personalizada, Edit. Edicol, S. A., México, 1975, (pág. 29).
- (18) Cfr. Ferrini, María Rita, Op. cit., (págs 37 a 48).
- (19) Engels, Federico, El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre, en Obras escogidas, - tomo III, Edit. Progreso, Moscú, 1974, (pág. 66).
- (20) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 342).
- (21) Dietrich, Th., Pedagogía socialista, citado por Palacios, Jesús, op. cit., (pág. 343).
- (22) Lenin, Tareas de las juventudes, citado por Palacios, Jesús, op. cit., (pág. 355).
- (23) Feroso, Paciano, Op. cit., (pág. 126).
- (24) Cfr. Feroso, Paciano, Op. cit., (págs. 126 a 128).
- (25) Palacios, Jesús, Op. cit., (págs. 542 - 543).
- (26) Illich, Iván, "L'alternative a la scolarisation", citado por Palacios, Jesús, op. cit., (pág. 573).
- (27) Reimer, Everett, La escuela ha muerto. Alternativas

en materia de educación, Barral Editores, Barcelona,
1974, (págs. 39 - 40).

(28) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 630).

CAPITULO III

DEFINICION Y POSTULADOS DE LA EDUCACION PARA LA LIBERTAD Y LA DEMOCRACIA

La educación, o es liberadora, o no es educación. No hay neutralidad posible. "La opción, por lo tanto, está entre una 'educación' para la 'domesticación' alienada y una educación para la libertad. 'Educación' para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto" (1).

No debe haber, pues, confusión en los términos. Una cosa es el adiestramiento, la domesticación, la manipulación, y otra muy diferente la educación.

La domesticación, el moldeamiento, a pesar de cualquier posible apariencia y semejanza superficiales con la verdadera educación, en realidad sólo consiguen mantener al hombre sumido en un estado de subdesarrollo y dependencia, de cosificación, de subhumanidad, pudiera decirse, tanto en el nivel individual como en el social.

Ese moldeamiento y esa domesticación, ciertamente pueden ser planificados con la mayor eficiencia, con un gran rigor científico, como lo llega a sugerir Skinner; pero, muy al contrario, y dado que el hombre no es nada más un pedazo de naturaleza, sino que es también libertad, como escribe Octavio Fullat, "la tarea educativa es algo más que ciencia. Será además, opción de valores, riesgo, compromiso." Todo esto, continúa diciendo este autor, escapa a la seguridad que proporciona la prueba, pero resulta indispensable, sin embargo, "para vivir como seres humanos" (2).

La escuela que realice una acertada elección de valores habrá de tener en cuenta que, "en el plano individual, la libertad no puede ser el fin de la educación si no es también el medio; lo mismo sucede en el plano social; la educación no puede preparar a la democracia más que si en sí misma es democrática" (3).

Por el contrario, la escuela que sirve para mantener y perpetuar un sistema y unas estructuras que frenan el crecimiento de las mayorías, es un contrasentido, un fracaso, una caricatura de sí misma. No importa crear un esclavo que ame sus cadenas, lo que importa es que nadie acepte el papel de esclavo. Sólo una escuela que educa de verdad, que libera, puede producir un hombre que se empeñe en romper sus cadenas, en hacerse cada vez más libre, más él mismo, más humano.

"El hombre no está en el mundo como un objeto más... Si el animal se acomoda, se ajusta al mundo, el hombre está llamado a integrarse en él a través de su creatividad, de su poder de decisión y de su capacidad para responder a los desafíos. El animal, por tanto, tiene que acomodarse... el hombre puede luchar contra las opresiones que impiden su humanización" (4).

El animal nace con todo el aparato que le hará alcanzar su pleno desarrollo. Solamente para el hombre "la humanidad no es una herencia natural, sino una herencia que cada cual debe conquistar" (5).

Hacer "humano" al hombre, educarlo, es, pues, un proceso necesario, dado que el hombre es un ser inacabado que, cuando nace, "está por hacer" (6). Y más adelante, en este irse haciendo, nunca llega a alcanzar una perfección, un equilibrio estático, sino que está condenado a luchar para ascender y completarse siempre más en un frágil equilibrio.

"La educación" -escribe Paciano Fermoso- "es una antropogénesis -alumbramiento de un hombre, que sólo nació radicalmente capacitado para llegar a serlo, pero que lo consigue lentamente a lo largo de su desarrollo-; o sea, que educar es engendrar psíquica y espiritualmente un hombre. Esa antropogénesis, pensamos, necesita ser instrucción, personalización, socialización y moralización; que son procesos de humanización" (7).

La educación, la verdadera educación, siempre será autoeducación, es decir, permanecerá ajena a todo intento de domesticación, de amoldamiento, ejercidos compul-

sivamente sobre la persona del educando, siendo por el contrario encuentro, aceptación personal y libre por parte de éste, de los valores que hacen a un hombre ser más según la fórmula de E. Faure, que lo humanizan y que lo llevan siempre más allá en un continuo proceso de crecimiento, de transformación de sí mismo y también de la sociedad. Así es como lo piensa Reboul: "Ser educado es no estar en el principio, sino tener que conquistar nuestro ser; cada hombre es un ser que hay que hacer... 'De todo hombre se puede hacer un hombre'... Lo que quiere decir que todo ser humano, niño o adulto, es de alguna forma trascendente en sí mismo, que jamás se limita a lo que es en el momento presente" (8).

a) PRINCIPIOS

-AMOR U ODIO-

Amar es ser y nosotros, como afirma Paul Chauchard, debemos hacernos amor, ya que amar a los demás "es una necesidad absoluta de nuestra naturaleza. Estamos hechos para eso y nos desequilibramos gravemente si caemos en el odio o en la indiferencia" (9).

Somos seres incompletos y necesitamos, para crecer, participar en unas relaciones de intercambio con los demás en un dar y recibir "dentro de la libertad, la igualdad y la fraternidad" (10). La base de toda relación humana auténtica es la estima recíproca, lo que equivale a colaborar para una mutua humanización.

Para Erich Fromm, el amor "es una actitud, una orientación del carácter que determina el tipo de relación de una persona con el mundo como totalidad..." (11). Amar significa, entonces, desarrollar una actitud de amor hacia todos, no sólo hacia la propia familia y los amigos, sino también hacia los extraños y hacia aquellos que están en contacto con nosotros en el trabajo y en la profesión.

Para Neill, el amor por los niños significa aceptar

los tal como son, darles nuestra aprobación. De esto depende, afirma, su felicidad, su bienestar. "Debemos estar del lado del niño. Estar del lado del niño es darle amor, no amor posesivo, no amor sentimental, sino conducirse con él de tal manera que sienta que se le ama y se le aprueba" (12).

Para aprender a amar, el niño tiene necesidad de ser amado. "Amad al niño y el niño amará la humanidad" (13).

El odio lleva al odio, pero el amor produce amor. La experiencia es clara a este respecto: "El niño que se siente amado se forma una idea positiva de sí mismo, se amará a sí mismo, será capaz de amar e irradiará su amor sobre los demás" (14).

Esto mismo es confirmado y ampliado por Ashley Montagu, quien escribe: "El niño no sólo necesita que lo amen, sino también necesita amar a otros, y su salud misma depende del amor. En efecto, la capacidad del niño para aprender a amar a los demás -la capacidad de amar y la de trabajar con los demás y la de servir- constituye la quinta esencia de la salud mental. Debemos vivir como si el amor y la vida fueran una sola cosa" (15).

-BIOFILIA O NECROFILIA-

Erich Fromm trata por extenso estas dos actitudes diametralmente opuestas: el amor por la vida, por la creación, por el crecimiento, por el ser, de un lado, y la atracción por la muerte, por lo inerte, por el tener, por la destrucción, el control y la esclavitud, del otro.

Respetar, enaltecer, estimar la humanidad aun imperfecta, deficiente, en cada hombre particular, es una actitud biófila. Convertirlo, contemplarlo como una cosa, utilizarlo en este sentido, y aun querer "salvarlo" sin

tomarlo en cuenta, es una actitud necrófila.

Así, como enseña el mismo Erich Fromm, mientras que "el amor a la vida tiene su propia manera de producir los cambios: mediante la comprensión y el ejemplo, y sobre todo, cambiándose uno mismo en vez de cambiar todo lo demás" (*) (16), para una orientación necrófila, en cambio, los niños "son bienes muebles, cosas que se poseen, y deben acreditar a sus propietarios", según lo denuncia Neill (17).

Una de estas dos actitudes, o ambas en distintas proporciones, pueden hallarse en la base misma de cualquier postura o actuación pedagógica. Es claro que puede haber y que hay actuaciones pedagógicas que resultan patológicas en mayor o menor grado, por más que busquen ampararse en la tradición, por más que se hallen generalizadas y pretendan una sana normalidad.

Por su parte, Freire, según el comentario de Jesús Palacios, condena la que él ha llamado educación bancaria "por su concepción mecánica y estática de la conciencia y por la transformación que realiza de los alumnos en objetos". Debido a esto, "inhibe en el hombre su capacidad de acción y creación, anula sus facultades más humanas. Con su concepción del hombre como un ser pasivo, la educación bancaria se propone lograr la domesticación social, el quietismo, la pasividad de los alumnos, enfatizando el ajustamiento y la acomodación a la sociedad establecida" (18).

Erich Fromm menciona las siguientes condiciones que necesita el niño para que pueda desarrollarse en una dirección biófila: "cariño; relaciones afectuosas con otros durante la infancia; libertad y ausencia de amenazas; enseñanza -por el ejemplo y no por prédicas- de los principios conducentes a la armonía y la fuerza interiores", etc. (19).

(*) Esto es, si se me permite interpretar a Fromm, mejorar la realidad comenzando por nuestras propias posibilidades, por nosotros mismos, cambiarse uno a sí mismo como sujeto, en vez de querer cambiar a los demás como objetos, sin que esto signifique renunciar a la lucha por cambiar las estructuras sociales.

b) OBJETIVOS

-LIBERTAD O LIBERTINAJE-

Ser hombre, ser un sujeto, es ser libre. Tal es la prerrogativa del ser humano, el cual es producto, en primer lugar, de múltiples y complejos procesos biológicos, de innumerables fuerzas sociales que lo han ido conformando. Pero también es verdad que "el ser del hombre como sujeto es un auto-ser" (20), que se va construyendo a sí mismo día por día, a cada instante, con cada acción y elección.

El hombre, como sostiene la filosofía existencial, no es un objeto más en el mundo. Ciertamente pertenece al mundo, pero además, y en esto se distingue de todos los demás seres, en cuanto sujeto "se pertenece a sí mismo" (21), es un "yo", una persona. Para él, conquistar su humanidad y su libertad son una y la misma tarea. Será más hombre, cuanto más libre sea.

La libertad no puede ser definida, sólo puede ser vivida. Pero pudiera decirse, sin embargo, que libertad es la posibilidad de ser uno mismo, aceptado como tal, y es la posibilidad de trascenderse a sí mismo, es decir, de desarrollar las virtualidades humanas que todos llevamos dentro. "El individuo no puede crecer de acuerdo con su propia naturaleza a menos que sea libre, tanto consigo mismo como en sus relaciones con los demás. Ser libre es aceptarse totalmente, respetar la individualidad propia y estar abierto y presto para desarrollarse en todas las experiencias significativas de la vida... Ser libre positivamente es ser simultáneamente espontáneo y reflexivo, estimulador de sí mismo y de los demás, valorizador propio y ajeno, aceptador y responsable" (22).

El hombre, según afirma Paciano Feroso, no sólo es respuesta a un estímulo, como lo quiere el conductismo, sino que es también propuesta, tiene la posibilidad de elegir respuestas y conductas. "En el acto libre el hombre fabrica su propio ser... El hombre se transforma al elegir, porque es más él y menos los demás que le oprimen y la naturaleza que le domina y aherroja" (23).

Sin embargo, por no ser una entidad aislada, la libertad del hombre no puede ser absoluta, sino que debe ser situada y asumida dentro de la realidad que la envuelve y la limita: el mundo natural por un lado, el mundo social o cultural por el otro. En vano pretendería el hombre negar este marco, ya que sólo conseguiría convertirse en juguete de las circunstancias, de las presiones sociales, de la mentalidad ambiental, así como de las propias pulsiones individuales, de la fuerza ciega de los instintos y de los más elementales determinismos.

Pero aun cuando no es ilimitada la libertad, nadie tiene el derecho de limitarla arbitrariamente en los demás. Se ha dicho que los límites de la libertad estriban en no transgredir la libertad de un tercero, y éste es un límite natural. Nadie puede hacer uso de su libertad para entorpecer o atacar la libertad de otros. Si un derecho se finca sobre la negación del mismo en los demás; si, por ejemplo, para que uno pueda hablar otro tiene que callar (en el sentido de imposición, no de cortesía), eso será libertinaje, no libertad.

Para Neill, "libertad significa hacer lo que se quiera, mientras no se invada la libertad de los demás". Aquí encontramos la diferencia entre libertad y libertinaje: "dejar al niño hacer absolutamente todo lo que quiera sin más, es educar a 'un joven tirano'; no darle libertad es tiranizarlo" (24).

Neill critica a los hogares y escuelas represivos porque ahí los niños no tienen derechos. Igualmente cri-

tica el extremo opuesto del libertinaje, donde se hace del niño un ser mimado (*) al que se conceden todos los derechos. En el centro coloca la postura correcta, la del hogar y la escuela libres, donde los niños gozan de las mismas prerrogativas que los adultos, donde "niños y adultos tienen los mismos derechos" (26).

Los padres y maestros que no son libres difícilmente permitirán serlo a sus hijos y a sus alumnos. En cambio, como lo expone Mendel, "cuando más se libera un hombre, más acepta que sus hijos" (y sus alumnos) "sean libres respecto a él". (27).

Para quienes creen en ella, la libertad debe ser defendida "como principio, medio y fin: la educación debe basarse en la libertad, debe realizarse en la libertad y debe tender a la libertad del individuo" (28).

-DEMOCRACIA O TECNOCRACIA-

El porvenir de la humanidad no puede ser otro que el de la democracia, que es el desarrollo humanizado, que es, como lo expresa el Artículo tercero de la Constitución Mexicana, "un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo", sistema en cuya construcción todos han de poder participar, y que, para ser real, deberá embeber toda la vida social, el sistema laboral, las relaciones

(*) Este niño consentido, niño-rey malcriado, escribe Mendel, "¿qué es sino un 'bebé prolongado' indebidamente, un 'niño mimado'? Los favores con que se le colma no tienen otra finalidad que paralizarlo mejor, mantenerlo en estado de dependencia y reclamar su gratitud". (25).

de trabajo, los sindicatos, las escuelas, las asociaciones de todo tipo e, incluso, la vida familiar.

La alternativa a todo esto sería la tecnocracia, el totalitarismo, el fascismo. Un sistema tecnocrático instauraría su propio sistema de dominación, ya no basado en la autoridad moral sino en la mera fuerza, como lo explica Mendel, y tendría en sus manos un gran número de medios modernos y eficaces para dominarlo todo. Mendel expone cuáles podrían ser algunos de esos medios: espionaje, terror policíaco, manipulación psicológica, drogas químicas, perspectivas todas ellas francamente angustiosas.

La humanidad actual se debate entre la esperanza y el temor respecto al futuro. La tecnología, racionalmente utilizada, puede abrirnos nuevas perspectivas, impulsar el desarrollo y dar solución a los problemas de la sociedad. Pero puede llegar a faltarnos la sabiduría necesaria y esa tecnología, en vez de traer la liberación, la justicia, el ascenso del hombre, puede llegar, si acaso no ha llegado ya, a escapar al control de la razón, y a convertirse en fuente de nuevas alienaciones, nuevas divisiones y nuevas tiranías, sujetando a la sociedad a su yugo impersonal, anónimo, antidemocrático, deshumanizado.

"La democracia, como dijo Alain, necesita menos una elite iluminada que un pueblo iluminado" (29). Si el pueblo, si todos los hombres no llegan efectivamente, sin demagogia, a la participación real en las decisiones que les atañen y les afectan, no solamente por medio del sufragio universal que puede ser amañado y manejado con trampas, sino por un verdadero control de los poderes por parte del pueblo, que garantice no ya a los grupos poderosos que siempre han tenido tal control, sino a todos, aun al más humilde ciudadano, los derechos individuales y, en especial, la libre expresión, el ejercicio de la

crítica, el debate de las ideas, la confrontación de las opiniones, no tolerando la manipulación de las mismas ni la imposición del monólogo por parte de nadie; sin todas estas condiciones, pues, la democracia se irá debilitando más cada vez. Y si además la escuela continúa siendo instrumento de sumisión y educa a los escolares en el "miedo a la libertad", entonces la democracia continuará siendo más aparente que real, se convertirá en una débil sombra, cuando no llegue a ser francamente aplastada por la propaganda, la machaconería, el lavado de cerebros, la imposición de una misma opinión repetida mecánicamente por todos, la burocracia, la tecnocracia, el totalitarismo.

De aquí la necesidad que hay y la responsabilidad que pesa sobre la escuela para prepararnos a vivir la democracia, ya que es el destino humano, como vemos, el que está en juego. "La democracia no puede funcionar sin demócratas. Y la tarea de formarlos corresponde a la educación", proclama Reboul (30).

Freinet nos advierte que una educación para la democracia debe ser en sí misma democrática: "la democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no puede formar ciudadanos demócratas" (31). Y añade en otro lugar que "la primera obligación de los maestros como educadores, republicanos y demócratas, es comportarse como educadores, republicanos y demócratas en sus propias clases" (32).

En la escuela existen los gérmenes tanto de la democracia como de la tecnocracia. Se opta por la segunda cuando se opta por la represión pedagógica, el control autoritario, la rigidez jerárquica. En cambio, si se mantiene la fe en la sabiduría natural del niño y del hombre de la calle, si se propician las actitudes críticas, activas, flexibles, tolerantes, solidarias, si se opta, pues, por la democracia, será "porque se cree que ella

permite una mayor riqueza de humanidad en el hombre, una expansión de la persona a través de la participación directa a la responsabilidad, la socialización de la experiencia, la comunicación con los demás, la comprensión interpersonal, porque se cree que al sentirse apoyados por otros iguales, se puede actuar con mayor empuje, de una forma más constructiva, a captar los lazos profundos con sus semejantes y con su mundo, a querer mejorarlo continuamente, a sentirse cada vez mejor mientras se actúa en solidaridad con la comunidad, con la organización de la que se es responsable y cuya construcción continua construye siempre algo en la personalidad" (33).

-JUSTICIA O DESIGUALDAD-

"El respeto al derecho ajeno es la paz", como lo signara Juárez y, en consecuencia, la vida en sociedad se torna imposible si no se busca alcanzar la justicia en el mayor grado que sea posible.

Toda injusticia pisotea la dignidad humana de quien la sufre, pero la niega al mismo tiempo en quien la inflige, dada la esencial igualdad de la especie humana, que no permite rebajar la humanidad de otro sin atentar contra la propia.

La justicia, según lo declara Renouvier, parafraseando casi a Kant, consiste "en que el agente moral, en lugar de subordinar los fines del prójimo a los suyos propios, considera al prójimo como semejante a él y poseyen do fines propios que debe respetar" (34).

Es por eso que la justicia reclama para cada uno de los seres humanos, sin importar su origen, raza, sexo, creencias o posición social, unos derechos fundamentales,

tales como el derecho a la vida, a la subsistencia, al trabajo, a la información, a la educación, a la salud, a la dignidad, a la libertad en lo que atañe a su propia persona, etc., y en contrapartida exige que nadie, en nombre de sus títulos de nacimiento, de poder económico, de ascendiente social, de presunto saber u otros méritos, y mucho menos en nombre de la fuerza bruta o de algún "destino manifiesto" restrinja o desaparezca en la teoría o en la práctica, tales derechos para los demás, sean individuos, grupos pequeños o grandes conglomerados sociales. Todo ésto ha quedado asentado en los códigos jurídicos que han marcado el camino de la razón, pero, sin embargo, con demasiada frecuencia se quedan sólo en letra muerta y sus dictados son por completo tergiversados o son violados en un abuso del poder sobre la debilidad ajena.

Pero ¿qué pueden significar los discursos sobre la justicia para los niños que tienen hambre -que son las dos terceras partes de la humanidad, que en México forman una proporción aproximadamente igual de los niños que cada mañana acuden o que ni siquiera pueden acudir ya a la escuela-, cuyos padres se ven continuamente extorsionados, explotados, reducidos por el hambre a un estado físico de extrema miseria y que por ello no pueden sentirse realmente como seres humanos, mientras que por otro lado unas minorías están dedicadas alegremente al dispendio y mientras, en la peor infamia de la historia, se derrochan cada segundo enormes sumas de dinero para la fabricación de armas que tienen como objeto la total aniquilación del planeta?

Esta situación que condena a la desnutrición a pueblos enteros, repercute necesariamente sobre las posibilidades educativas de la mayor parte de la humanidad, como lo hacen ver numerosas declaraciones de la UNESCO:

"El interés que las Naciones Unidas han manifestado por el problema de la desnutrición en el mundo va íntimamente ligado al interés por el desarrollo de la educación, pues 'la desnutrición en calorías y proteínas en la primera infancia puede provocar un frenazo, a veces irreversible, al desarrollo físico y mental'" (35).

Llevando más adelante esta denuncia, un estudio de la misma UNESCO revela que "en 1968, los gastos de educación de los países desarrollados ascendieron a más de 120 000 millones de dólares. Los de los países en vías de desarrollo, a menos de 12 000 millones de dólares. Los países desarrollados, con casi un tercio de los habitantes y sólo un cuarto de la población juvenil del mundo, han gastado diez veces más dinero en educación que los países en vías de desarrollo. Lo más grave es que esta enorme diferencia sigue agrandándose..." (36).

En México existen estudios que relacionan los ingresos percibidos por las familias, con los diferentes niveles de la llamada pirámide educativa:

NIVEL ESCOLAR POR INGRESOS MENSUALES DE LA POBLACION ECONOMICAMENTE ACTIVA EN 1970 (DATOS DE LOS CENSOS NALES.) (37) .

INGRESOS MENSUAL	ANALF.	PRIMARIA	MEDIA BASICA	MEDIA SUPER.	SUPERIOR
MAS DE \$ 5,000. ⁰⁰	0.0 %	0.0 %	2.3 %	8.9 %	27.5 %
\$ 4,000. ⁰⁰	2.0 %	3.0 %	10.7 %	15.7 %	28.5 %
\$ 2,000. ⁰⁰	6.0 %	20.0 %	35.0 %	42.3 %	24.0 %
MENOS DE \$ 1,154. ⁰⁰	92.0 %	77.0 %	52.0 %	33.0 %	20.0 %

Así, pues, nos encontramos con que, a despecho de la proclamada igualdad de oportunidades, las malas condiciones de alimentación y de higiene, así como las diferentes condiciones culturales, lingüísticas, etc., están privilegiando a unos y discriminando a otros desde el momento no sólo de entrar a la escuela, sino desde el momento mismo de nacer. La escuela, luego, se encarga de perpetuar el sistema, siempre "en favor de los niños que han elegido bien a sus padres", arreglando las cosas de manera que la injusticia quede bien oculta y que los niños menos favorecidos lleguen a eliminarse ellos mismos (38).

"Hemos aprendido que la escuela divide y lo hace desde el momento en que el niño llega a ella por primera vez; sabemos que lo que para unos es estímulo, para otros es obstáculo... Ahora sabemos que su estructura, su lenguaje y sus actividades favorecen a unos y perjudican a otros..." (39).

No se puede esperar otra cosa de una sociedad injusta, dividida entre el privilegio y la discriminación. Pero si la igualdad ha de llegar a ser una realidad y no sólo un piadoso deseo, tendremos que convenir con Jesús Palacios en que "no se puede separar la lucha contra la desigualdad escolar de la lucha contra la desigualdad social; la lucha contra la injusticia en la escuela, de la lucha contra la injusticia en la sociedad; la lucha por la profunda transformación de la escuela, de la lucha por la transformación profunda de la sociedad" (40).

-EDUCACION O ESCOLARIZACION-

"La escuela ha formado escolares. Se ha olvidado de preparar hombres", ha podido escribir Elise Freinet (41).

Por lo tanto, se yerra cuando se invierten los términos y se toma a la escolarización, es decir, al sistema que obliga a los niños a asistir a la escuela hasta determinada edad, como fin en sí mismo en vez de como medio.

La escolarización que se independiza y asume un papel desvinculado, y que sustituye, en vez de conducir hacia la verdadera educación, puede entenderse como un rito hueco que ha perdido su valor y su significado, que se sostiene de manera artificial, cumpliendo de manera mecánica y puntual con una letra que, sin embargo, ha perdido su espíritu.

La educación tiene metas muy amplias. Tan amplias que coinciden con la vida misma. "La educación es la vida y la vida la educación" (42). La noción de escolaridad, en cambio, representa perspectivas demasiado estrechas: aprendizaje para pasar exámenes, acumulación de conocimientos que luego se van diluyendo y olvidando, sin que hayan afectado para nada el ser íntimo del educando, asistencia compulsiva a clases, sometimiento a un régimen que encajona la personalidad de los educandos en un patrón estandarizado, etc.

La educación no se reduce a la mera escolarización sino que, trascendiendo los muros de la escuela, busca aprovechar todos los resquicios y coyunturas educativas que se presentan en la sociedad y en la naturaleza, propiciando al máximo el aprendizaje personal, el autodidactismo, la autoformación. La escuela puede ser realmente educadora, o puede degenerar y ser simplemente "escolarizadora". Neill no confunde una cosa con otra y para él, si se quiere educar, se ha de atender la emotividad con prioridad sobre la inteligencia, el subconsciente más que la conciencia (43).

En la escuela educadora, a diferencia de la meramente escolarizadora, los niños, desde los primeros años,

deberán aprender a aprender, no a depender o a necesitar ser siempre enseñados.

La educación no se limita a los años escolares y la escuela debe tenerlo presente para dar estructura y continuidad a los procesos que se inician bajo su control, pero que no se agotan en ella.

Si Bernard Shaw pudo decir en una ocasión que el único tiempo en que interrumpió su educación fue los años que asistió a la escuela, para Dewey, en cambio, "la meta de la educación es el permitir que cada individuo no interrumpa jamás su educación" (44).

Entre los antiguos, ya Séneca escribía que "no estudiamos para la escuela, sino para la vida", y Platón decía en su "República", que "son necesarios cincuenta años para hacer un hombre".

La madurez humana, sin embargo, no es una meta que sea alcanzada de una vez por todas en un momento determinado. "Seguir siendo joven... no es otra cosa que negarse a creerse completo; es, por el contrario, admitir que siempre se está en camino, es aceptar formarse y educarse sin cesar" (45).

La escuela debe abrirse y orientarse por completo hacia la educación permanente en vez de permanecer encasillada y estática. Así lo reconoce la UNESCO, en voz de E. Faure: "El hombre es un ser inacabado que sólo puede realizarse al precio de un aprendizaje constante. Si esto es así, la educación tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y de las circunstancias de la existencia" (46). Anteriormente en el mismo documento, se había manifestado con gran optimismo que "al convertirse el proceso educativo en continuo, las nociones de éxito y de fracaso cambiarán de significado. El individuo que fracase en sus estudios a una cierta edad o en un cierto plano encontrará otras oportu-

tunidades. Ya no se verá relegado para siempre al 'gheto' de su fracaso" (47).

La escuela, pues, comenzando desde el nivel básico hasta el superior, deberá adquirir una flexibilidad y un dinamismo nunca antes imaginados. Deberá ofrecer la oportunidad a todos, en cualquier edad, de "recuperarse", de adquirir los conocimientos que les hagan falta, los elementos que necesiten para su formación. La forma concreta de ir realizando todo esto se encuentra delineada con bastante detalle en la obra arriba citada. No nos detengamos más en ello porque excede los límites del presente trabajo. Pero sí debemos terminar este apartado diciendo que, a pesar de los problemas del subdesarrollo, la educación permanente, mucho más que un grado de escolaridad determinado por alcanzar, debe ser aspiración constante para que no sólo la escolarización no obstaculice la verdadera educación, sino que, por el contrario, quede plenamente al servicio de las necesidades educativas de todos y de cada uno.

-AUTORREALIZACION O INFANTILIZACION-

El niño no es un adulto pequeño y nada más lejos de la realidad infantil que el empeño por tratarlo como tal, como al homúnculo que sólo tiene que desarrollarse y madurar bajo la acción de sus educadores, pretendidamente conocedores de la perfección del estado adulto, al cual quieren conducir a los niños por su propio bien, y aun a pesar suyo. Pero la realidad es que "no se puede obligar a nadie a que se autoperfeccione mediante la persuasión, la amenaza o la hipnosis si para ello no tiene motivaciones interiores propias" (48).

Es por ello que lo único a que puede aspirar un adulto, es a ofrecer, más con su ejemplo, su vida y su inspiración que con la palabra, un marco de referencia: rico en motivaciones que el niño pueda ir eligiendo libremente como valiosas, y haciéndolas suyas. Así, educar no será ya imprimir una huella, transmitir mecánicamente unas motivaciones, las mismas para todos y obedeciendo a un modelo, sino buscar, más bien, limpiar el camino de todo aquello que impida a los niños acceder a los valores, a la fuente de las motivaciones, y reelaborarlas dentro de si mismos.

Pero en lugar de estimular en el niño la automoti-
vación, la sociedad se esfuerza, al parecer, por mante-
ner al niño, y no sólo a él, en un estado de infantilismo,
pues, como explica Esteve Zarazaga, "hay un auténtico
hábito de obediencia que se forma en nuestra infancia
cuando aún somos incapaces de reflexionar sobre ello. De
tal forma que, cuando somos capaces de pensar sobre noso
tros mismos, cuando descubrimos nuestro propio yo, lo en
contramos inmerso en este tipo de relaciones... Esta si-
tuación de dependencia prolongada fuera de la infancia,
fuera de sus límites naturales, convierten este hábito
de obediencia en una auténtica alteración del proceso nor
mal de búsqueda de la madurez, que requiere, en buena me
dida, una responsabilidad creciente de nuestros actos y
una elección personal de valores y creencias, en función
de los cuales nuestra vida se va haciendo realmente nues
tra" (49).

Existe, en relación con ese hábito de obediencia que
se forja en el niño, otro hábito de los adultos, su con
trapartida: el hábito de enseñar, modelar, coaccionar,
sermonear, que es totalmente lo contrario de lo que Kohl
espera de una escuela abierta, democrática, en la cual
"la misión del maestro no consiste en dominar a sus dis-

cíbulos sino más bien en ponerlos en estado de elegir y de dedicarse a las cosas que les interesan..., permitir que los niños sean lo que ellos quieren ser" (50).

Mantener al niño infantilizado es formarlo en el hábito de la obediencia, de la sumisión, para toda su vida, en tanto que sabemos, como insiste Neill, que "la única obediencia de valor es la obediencia que un hombre tiene para con su fuero interno" (51).

-CREATIVIDAD O RUTINA-

Si hay una labor que deba estar consagrada y dirigida totalmente a la creatividad, esa labor es, dejando de lado el arte, la labor educativa. Cada niño, desde que nace, necesita ir siendo creado como ser humano. Ningún otro proceso exige mayor delicadeza para su puesta a punto. Para hacer humano al hombre es preciso, ante todo, desarrollar su poder de creación y de autoexpresión, lo que nunca se logrará si al niño se le encierra dentro de unos cauces de creatividad ajena, si se le imponen de continuo a su imaginación unos estereotipos que ahogan sus potencialidades y coartan su originalidad.

El niño cuenta con unos poderes que el adulto, desgraciadamente, ha perdido: la avidez de los sentidos, la fineza y energía de observación, la concentración sin esfuerzo, la memoria vivaz, la energía para particularizar, el entusiasmo físico (52). Sin embargo, la escuela, con demasiada frecuencia, ignora, descuida, olvida, menosprecia, contribuye al deterioro de tales riquezas del niño, en lugar de protegerlas, de ayudarle a cultivarlas, desarrollarlas.

Y es que "las pretendidas necesidades de la disci-

plina provocan una conducta a base de inhibiciones. La espontaneidad, la iniciativa y la creación se desnaturalizan por ausencia de su práctica", como lo hace notar F. Oury (53).

H. Kohl nos advierte contra la tentación de facilidad que acecha a los maestros en la escuela, cuando dice: "no pueden hacerse idea de hasta dónde puede utilizarse la rutina (y no el saber, la enseñanza o el programa) para dominar y refrenar la conducta de los alumnos" (54).

Es por medio de esa rutina como se va condicionando y convirtiendo al niño en un pequeño robot. Una máquina electrónica puede también efectuar muchas de las actividades que se exigen al niño en la escuela: observar, retener, comparar, calcular. Pero la creación, el intuir y generar ideas es una prerrogativa únicamente del ser humano. "Es necesario, por consiguiente, si queremos hacer al hombre verdaderamente hombre, desarrollar sobre todo su poder de creación" (55).

Para ello, en el niño se deben desarrollar los poderes de su imaginación lo mismo que su capacidad de pensar con lógica y claridad, porque la imaginación es la fuente tanto de la invención científica como de la creación artística.

Mendel aboga por que se preserve, no sólo en el niño, sino aun en el adulto, la capacidad de sumergirse de nuevo, cotidianamente, en lo que él llama "el estado de infancia", al que caracteriza "mediante el ejercicio del juego en grupo, de la fantasía en todas sus formas, de la danza colectiva o individual, del canto, del teatro..." Y prosigue: "arraigado en su infancia, el hombre ya no sería, con toda probabilidad, este adulto triste, frustrado, pasivo y agresivo... ¿No sería, por el contrario, la mejor vacuna contra la enfermedad mental, las

actividades antisociales o las tentaciones regresivas, el hecho... de poder y saber reencontrar, a voluntad, el placer inigualable de jugar, imaginar, crear, soñar como un niño?" (56).

-RESPONSABILIDAD O EVASION-

Una de las características más importantes de la madurez, es la de ser responsable de sí mismo, es decir, responder, hacerse cargo de sí propio. Esto, desde luego, es algo que no se le puede exigir a un niño, ya que está fuera de su capacidad, y la ley así lo ha reconocido, al eximirlos de toda responsabilidad. Sin embargo, el niño puede ir realizando día con día este largo y difícil aprendizaje si no se le mantiene maniatado, si se le da la confianza y la oportunidad de ir asumiendo responsabilidades dosificadas, acordes con su desarrollo.

Ciertamente que el niño, en la escuela, no siempre tendrá claro que está conviviendo dentro de una comunidad, y sus emociones, pensamientos e intenciones no siempre serán correctos o sensatos, pero no se le debe responder con la represión en tales casos, sino que poco a poco se le puede conducir a la autocrítica, de manera que él mismo sea capaz de decisión y de cambio.

Como quiera que sea, los niños, según lo pide un importante documento de la UNESCO, "deben ser estimulados desde su primera infancia a participar en la organización de la vida escolar. Deberían poder discutir las reglamentaciones que rigen sus deberes y sus derechos, y estas reglamentaciones deberían gradualmente perder rigidez" (57).

Por el contrario, si a los niños sólo les queda el

someterse, si todas las decisiones quedan en manos de las autoridades, y si "el maestro se presenta como la autoridad enemiga, el niño se encuentra desligado de toda responsabilidad personal y en seguida comprende que la Escuela no es asunto suyo, y que las leyes, como los impuestos, están hechos para los menos espabilados" (58).

Para poder sentir su propio valer e importancia, el niño necesita que también se cuente con él, que su colaboración le sea solicitada. "Creo que esperar algo de un niño, es de valor para el propio niño, porque el no esperar algo de él lo puede inducir a que tampoco es pere algo de sí mismo" (59).

La única manera de que el niño aprenda a administrar su libertad, de fomentar su confianza en ella, es permitirle adquirir su experiencia por sí mismo, esto es, sin dejar de tomar en consideración su seguridad física y emocional, desde luego, darle toda la responsabilidad que sea posible, dejarle actuar, dejarle que aprenda a hacer sus opciones por él mismo, y que aprenda luego a cargar con las consecuencias de sus decisiones, no para que llegue alguna vez a sentirse culpabilizado, sino, por el contrario, para que pueda siempre encontrar un ámbito donde afirmarse.

"Tomar decisiones es una función que... tiende a atrofiarse cuando no se ejercita. Según la teoría psicoanalítica, tomar decisiones no es sólo una función del ego; al contrario, es la función que crea al ego y, una vez creado, lo mantiene en funciones y lo acrecienta."

"Si es así, entonces cualquier control externo, aun por el bien del individuo, resulta indeseable cuando estorba demasiado el desarrollo del ego; esto es, al principio impide tomar decisiones, y después impide la acción en las áreas más importantes para el desarrollo y la salvaguardia de la autonomía... Por consiguiente, un

excesivo manejo de los asuntos del hombre, sin decisiones personales, hasta con el mejor de los propósitos, es malo, porque la autonomía humana se atrofia muy fácilmente" (60).

-SOCIALIZACION O MASIFICACION-

La de ser libre y la de no estar solo son las dos grandes necesidades del ser humano, según Reboul (61).

Lo individual y lo social se hallan en una íntima dependencia, en una relación dialéctica, de modo que no se puede separar o eliminar ninguno de los dos términos sin destruir al ser humano, que siempre es un individuo en medio de sus relaciones sociales, y que siempre es un ser social hasta en el centro mismo de su individualidad. Ninguno de los dos términos tiene prioridad y la vida social toda debe estar encaminada a valorar al individuo, al ser humano concreto y singular, a la vez que "la vida personal sólo adquiere valor en la medida en que el hombre participe, de manera activa, en la edificación de una vida social auténtica" (62).

La educación debe ser, en consecuencia, un proceso tanto social como individual. Sin embargo, tal como funciona la escuela tradicional actualmente, no se socializa sino que se masifica al niño, como ha sido repetidamente denunciado, convirtiéndolo en una pieza anónima, intercambiable, de un conjunto homogeneizado: "una de las características más destructoras de las escuelas con temporáneas es su virtual dedicación, al parecer, a liquidar la individualidad y la creatividad en el niño tratándolo, entre otras cosas, como una mera unidad anónima dentro de una masa aglutinada de otras unidades anónimas".

nimas semejantes", ha podido escribir A. Montagu, quien en otro lugar de su reflexión añade: "Esto lo consigue, corrientemente, poniendo al niño en una línea de montaje, en la cual, en vez de tratarlo como al individuo singular que es, dispone de él como si fuese exactamente igual a los demás" (63).

La escuela-cuartel, como la llama F. Oury, "es ante todo un problema de masificación. La masificación destruye la vida en sociedad, la vida en grupo, y sacrifica sistemáticamente la calidad de la vida" (64).

La socialización, en tales circunstancias, queda reducida casi exclusivamente, a las relaciones verticales de autoridad del maestro sobre los niños, cuando, por el contrario, son las relaciones horizontales entre los con discípulos las que educan en primer lugar. En esa forma la clase se convierte en un antigupo, ya que "la socialización resulta (en ella) muy difícil... a causa de la oposición del maestro, que la prohíbe en la clase y sólo la deja, pues, constituirse clandestinamente, o muy fragmentariamente durante el recreo" (65).

-CONCIENCIACION O ENAJENACION-

"Educar no es someter, es concientizar", escribe Jesús Palacios (66). Sin embargo, cuando al educando se le escamotea la realidad, cuando se le presenta como un hecho acabado en que él no participa, y se le obliga a situarse acriticamente ante ella, lo que se obtiene es velar esa conciencia, adormecerla, acomodarla.

Paulo Freire ha criticado repetidamente la que llama "educación bancaria", que no suscita sino deposita en los educandos el saber y los valores ya cosificados, es-

terilizados, a través de una verdadera "invasión cultural", la cual "implica una violencia, manifiesta o solapada, que contraría el ser de la cultura invadida". Además, "la invasión cultural es dominante y engañosa, haciendo aparecer a veces al dominador como un amigo que ayuda" (67).

Paulo Freire propugna por que la educación no se convierta en una mera transmisión de saberes encaminados a obtener una mano de obra más o menos cualificada, sino que sea una toma de conciencia que permita que el hombre se desarrolle en una interacción constante entre él mismo y los demás, su medio y el mundo.

La tarea de la educación debe ser, pues, la de buscar formas de liberar al niño y no sujetarlo frente a la mentalidad envolvente que todo lo absorbe y a todos condiciona, especialmente cuando no se ha formado una conciencia alerta que pueda objetivar, analizar y someter a crítica esa mentalidad ambiental. La escuela no sólo debe ofrecer el conocimiento, sino también y sobre todo, debe enseñar al niño a pensar y a discernir, porque es esto lo que conduce, en última instancia, a la autonomía individual.

El niño podrá adquirir multitud de conocimientos, pero si no aprende a pensar, se enajena. Una de las mayores alienaciones, según Reboyl, es no comprender lo que se hace (68). Ahora bien, en la escuela, como lo advierte G. Cámara, "el trabajo se fragmenta en activismos (o en pasividades) sin mucho sentido para el que los ejecuta, excepto que tienen el valor mercantil de conseguir el pase escolar". Este mismo autor cita luego a Raskin y Paradise, quienes "postulan que uno de los efectos de la escuela es hacer que el alumno deje de confiar en su buen juicio y acepte someterse a la estructura jerárquica y piramidal: otros deciden por él. Esta resignación sería el rasgo más importante para su incorporación al mundo del trabajo..." (69). Nada estaría entonces más lejos que estos resultados, de la pretendida liberación de las cadenas de la ignorancia, proclamada desde siempre por la escuela como su bandera.

-PLURALISMO O UNIFORMIDAD-

La naturaleza es multiforme, pródiga en sus manifestaciones. Es importante, entonces, que nos detengamos a reflexionar sobre nuestra tendencia a uniformar y homogeneizar. Antes que nada, es preciso aquí distinguir las cuestiones en que precisamos de un acuerdo común para preservar nuestra identidad social, nacional o cultural, y las cuestiones en las que buscar la uniformidad no es una necesidad real, sino solamente un reflejo mecánico de la producción en masa, la estandarización que tiende a vaciarlo todo y a todos en el mismo moldé "para que todos piensen en la misma forma, vistan en la misma forma, hablen en la misma forma" (70).

Dentro de nuestro país podemos encontrarnos con toda una gama de usos y costumbres, de culturas y tradiciones que demandan respeto y protección. No se trata de un asunto sin importancia que pueda ser tratado con displicencia y desdén. Algunos autores piensan que es probable que en el futuro, como ha ocurrido en el pasado, "nuestra supervivencia y nuestro desarrollo ulterior dependan, en forma igualmente crucial, del mantenimiento de la diversidad cultural y biológica" (71), es decir, de todas las potencialidades y riquezas humanas.

No se puede, pues, imponer monolíticamente una forma de cultura única a las diferentes comunidades, ni una forma de personalidad única a los diferentes individuos, pues nadie detenta el monopolio de la verdad o de cualquier otro valor humano. Tomando esto en cuenta, "la estructura de la educación debe ser apenas un ordenamiento lógico de las actitudes educativas y jamás un molde que pretenda formar definitivamente un tipo dado de individuo" (72). Debe, eso sí, formar un hombre abierto a todo lo que es humano, es decir, a la cultura universal, pero sin imponerle un cauce rígido a las manifestaciones de su individualidad. Pues si en cada niño se desarrollan un pensamiento y unas estructuras comunes a todos, que lo conforman precisamente como ser humano, al mismo tiempo ese

pensamiento y esas estructuras se desarrollan con unos rasgos propios, distintivos, que lo constituyen como una persona única, no igual a ninguna otra.

Podemos decir que la uniformidad empobrece, y la pluralidad enriquece. La uniformidad se impone y es esterilizante. La pluralidad ha de armonizarse y es promesa de fecundidad. Según Gómez Llorente, "la gestión democrática es garantía del respeto a la libertad de conciencia y de expresión de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar. Será el modo de preservar el pluralismo en los centros y la educación en la tolerancia y respeto mutuos" (73).

-ESPONTANEIDAD O CONFORMISMO-

Obligar al niño a un comportamiento que no es el suyo, no es formarlo, sino deformarlo. Formar es respetar el ser auténtico de cada niño, es permitir a los niños ser como son, manifestarse como tales, estar de acuerdo consigo mismos, gozar el derecho a ser diferentes.

Carl Rogers insiste en que, en el centro de sí mismo, en lo más profundo de su naturaleza, el hombre y el niño pueden encontrar la fuente de su equilibrio, de sus valores, de su autodirección. Esto, claro está, siempre y cuando no se le impida entrar en contacto con ese núcleo interior, cuando no se le impida ser fiel a sí mismo, a su proceso natural de valorización de experiencias. "Sólo si se siente aceptado incondicionalmente... el hombre se atreve a aceptarse como es en realidad, a abrirse a su propia experiencia, a ser congruente" (74).

F. Oury se queja, sin embargo, de que "niños y maestros parecen condenados al conformismo (también llamado

portarse bien)" (75). De ese modo, en lugar de fomentar la confianza del niño en sí mismo, permitiéndole ser lo que él quiera ser, aceptándolo tal como él es, permitiéndole dedicarse a lo que le interesa, se le obliga a sacrificar su espontaneidad en aras de una supuesta preparación para la vida que, sin esa espontaneidad, resultará insípida y empobrecida.

Neill cree ver una de las causas de los males actuales de la civilización en el hecho de que no se ha permitido a los niños nunca jugar bastante, de que todo niño, como dice, "ha sido cultivado en invernadero para convertirlo en adulto mucho antes de llegar a la edad adulta" (76).

El hecho es que, en nuestra cultura, como lo señala Erich Fromm, "la educación conduce con demasiada frecuencia a la eliminación de la espontaneidad y a la sustitución de los actos psíquicos originales por emociones, pensamientos y deseos impuestos desde afuera... Desde los comienzos mismos de la educación, el pensamiento original es desaprobado, llenándose la cabeza de la gente con pensamientos hechos..." (77).

--AUTENTICIDAD O DEFORMACION--

Si la educación es el arte de ser uno mismo, entonces tiene razón Neill en criticar a la escuela que obliga a los niños a representar un papel, a no ser sinceros durante cinco o seis horas diarias (78).

Aquí también, en este terreno, la tarea debe comenzar por los propios educadores, quienes deben ser ellos mismos para posibilitar a los demás que lo sean, quienes deben tratar de ser frente a sus alumnos auténticos y

sinceros, y no desempeñar el papel de otro personaje ni protegerse detrás de una máscara, lo cual a veces resulta más difícil de lo que se cree, como lo hace ver la siguiente confesión de un maestro: "Trato de ser para mis alumnos una persona real, esa persona que yo soy. Trato de ser auténticamente yo en mi relación con ellos, y trato de que me vean así, pero muchas veces no lo logro porque tengo miedo... Con mucha frecuencia me comporto más como profesor que como yo mismo... Sé que lo único en mí que puede enseñar a otra persona soy yo, pero con frecuencia me escondo detrás de toda clase de no-yoes" (79).

El maestro ha de actuar, pues, como ser humano, como la persona que es, y no como un mecanismo anónimo que funciona sólo para hacer cumplir un programa y un reglamento.

Para ser auténtico es necesario mantener el contacto consigo mismo, no dejarse atrapar y envolver por una red, por un sistema que nos convierte en seres de respuesta maquina. El ajeteo, las prisas, el estruendo, las carreras a ciegas de aquí para allá son un obstáculo para el ser auténtico, que reclama un estado de calma, de pasiva tranquilidad.

Esta sinceridad que reclama una entrega, más que una conquista, nos torna humildes, por cuanto nos lleva a reconocer nuestra pequeñez y fragilidad. Por tanto, nos libera de afectación, de falsa dignidad, de pretensiones, y nos aproxima a ser como un niño. Y según Tagore, quien se expresa en una fórmula poética, "Dios espera hasta que el hombre se hace niño de nuevo en la sabiduría", esa sabiduría que nos vuelve a la infancia, al decir de Pascal.

En una verdadera educación, pues, habrá respeto hacia la originalidad de cada individuo, hacia su necesi-

dad de plenitud, cuyo centro de gravedad no se sitúa "ante todo en la ciencia, sino en algo mucho mayor, en la vida, que es misterio" (80).

c) METODOS

-DISCIPLINA O AUTODISCIPLINA-

Es muy común olvidar que la disciplina no es en sí misma un fin, sino sólo un medio del que, con demasiada frecuencia, se suele abusar, provocándose con ello un debilitamiento de la personalidad de los educandos, y un reforzamiento de los vínculos de dependencia de los alumnos frente al maestro y frente a la autoridad en general.

Para Esteve Zarazaga, la disciplina externa sólo es válida como punto de partida, en cuanto permita al niño acceder a una disciplina interna, a una autodisciplina, la cual se va formando a través del descubrimiento, la toma de conciencia y "la aceptación de un sistema de valores a los que personalmente se considera como válidos para reglar la propia conducta" (81).

Desde luego, el niño es bien capaz de tal descubrimiento y de tal aceptación de los valores humanos, pero una imposición arbitraria de los mismos por parte de los educadores, puede retrasar o debilitar esa aceptación. "Por tanto, la disciplina externa no debe emplearse por sí misma para lograr un orden que dé tranquilidad al educador, y mucho menos para que éste se sienta realizado en sus ansias de poder, ordenando la vida y la conducta de los educandos; muy al contrario, debe utilizarse como un medio que permita al niño lograr esa disciplina inter

na que le llevará a gobernarse a sí mismo" (82).

La autodisciplina no puede reducirse a una mera autorrepresión inculcada en el niño por las ideas morales de los adultos. Según Neill, la verdadera autodisciplina no implica represión, y consiste, en gran medida, en saber tomar en cuenta los derechos y la felicidad de los demás (83).

Pero la escuela tradicional y dogmática ignora todo esto. Para ella, "la disciplina obligatoria es necesaria tanto para forzar a que el niño haga lo que no quiere hacer como para reprimir su energía aún no empleada" (84). Así, esta escuela impone el silencio (pero los niños libres hacen mucho ruido, dice Neill), impone la compostura, el temor reverencial, impone modelos de "niño bien", de "niño educado" (85). Pone en juego y despierta al agente del orden, al policía que duerme en nuestro interior, prepara un niño culpabilizado, conformista, pasivo, fomenta la pereza del mandar y la pereza del obedecer, ya que someterse sin discusión es lo más fácil del mundo, pues resulta más cómodo y más fácil obedecer que pensar, comenta B. Eliade, quien más adelante continúa: "Todo educador digno de ese nombre debe rehusar de participar en la alienación del individuo y ha de proscribir de sus actos y de sus palabras cualquier incitación a la obediencia pasiva" (86).

Sin embargo, todavía muchos temen que si no se implanta una disciplina severa, la conducta de los niños desembocará en un desorden inmanejable. A este respecto, Reboul se apresura a poner en claro que "a los que afirman que los jóvenes son por sí mismos perezosos, indisciplinados y tramposos, se les puede responder siempre que es el sistema educativo el que los hace así al romper en ellos el impulso humano, al imponerles un conocimiento dogmático a costa de su inteligencia y una ciega disci-

plina en contra de su dignidad (87).

La experiencia de Freinet hace nacer la autodisciplina, de la propia vida social de los niños, así como de un trabajo interesante, individual o colectivo: "La verdadera disciplina no se instituye desde afuera, según una regla preestablecida, con su cortejo de prohibiciones y de sanciones. Es la consecuencia natural de una buena organización del trabajo cooperativo y del clima moral de la clase" (88).

Para el psicoanálisis, "la mejor disciplina que existe para el niño es la autodisciplina del padre y la del educador. Esta es la clase de disciplina que evita que volquemos sobre otros nuestras propias angustias y necesidades, especialmente sobre nuestros hijos. Esta disciplina nos permite estar de su lado en vez de forzarlos a que estén del nuestro" (89).

-AUTOGESTION O HETERONOMIA-

"Para el niño, más aún que para el adulto, la autodeterminación no se conquista de un solo golpe, se aprende y se gana" (90). Todo lo que el niño necesita, en medio de la sociedad de sus iguales, es que se le brinde la oportunidad de aprender y de ganar esa autodeterminación, y que no se le retire el apoyo adulto cuando en su aprendizaje ha llegado a sufrir algún tropiezo.

"Evidentemente hay un riesgo en la posibilidad de que los escolares tomen decisiones que afectan a su propia actividad y a la de sus compañeros... Pero toda educación es un riesgo que no se puede eludir sin que la educación misma desaparezca. La vida humana misma es un riesgo en la medida que es humana. La educación necesi-

ta enfrentarse con la posibilidad de los fracasos de un escolar justamente para hacerle capaz de no incurrir en ellos o de soportarlos" (91).

La inicial dependencia de los niños va cediendo el paso en la escuela a una progresiva capacidad de autonomía, la que no llegará a actualizarse si no encuentran nunca la oportunidad de ejercitarla. Ciertamente que a los comienzos carecen de toda experiencia, pero "porque no son capaces al principio de organizarse libremente, se considera sin discusión que deben ser dirigidos y mandados". Y lo peor es que "en pedagogía hay menos preocupación por saber cómo, por qué caminos y qué ritmo, los alumnos de una clase estarán en situación de asumir sus responsabilidades y de decidir sus condiciones de trabajo y de vida, que de determinar cómo se les puede hacer obedecer... y en definitiva obligarles a seguir, a imitar y a copiar" (92). Pero no es con la conducta copiada como los niños llegarán a ser más libres, al contrario, así disminuirá su capacidad de responder con autonomía.

Sin embargo, a pesar de las actitudes frecuentemente intervencionistas de los adultos, a pesar de actitudes como el autoritario "quiero" del maestro que a veces se ofrece a los niños como fundamento todopoderoso e irracional de su actuación, éstos pueden ser capaces de llegar a autogobernarse dentro de un sistema de cooperación, a medida que van madurando. Inclusive, los niños ejercen una crítica mutua que les permite acceder cada vez a una mayor madurez y objetividad. De este modo se educan unos a otros, y las obligaciones que se imponen entre sí, despiertan en ellos una lealtad que no logran las que les impone el maestro.

A lo largo de toda su obra, Piaget, lo mismo que Freinet, insisten en la importancia primordial que en la vida del niño tiene la acción, pues "la inteligencia manual, artística, científica, no se cultiva por el uso de las ideas únicamente, sino por la creación, el trabajo y la experiencia" (93). Esto mismo es lo que afirma el sentido común cuando dice que la experiencia es la madre de la ciencia.

El camino, como se ha dicho, no parte, pues, del conocimiento y la teoría abstracta para llegar a la práctica, sino exactamente al revés: es la práctica, la humilde práctica del niño, su experiencia, el contacto con lo real, los que lo conducirán al conocimiento y darán origen a la ciencia, a la teoría, que sólo aparecerán como reflexión de lo que hace. Así es como lo ha hecho ver la psicología evolutiva: "la acción ha precedido al pensamiento y ha sido preciso hacer antes que pensar" (94).

Sin embargo, y a pesar de que la nueva pedagogía está de acuerdo en este punto, todavía la escuela actual es presa de una inercia de siglos que aprecia en el niño, en primer lugar, no la natural curiosidad humana, el intenso y espontáneo ejercicio de los sentidos, la necesidad de descubrir su mundo, de encontrar a los demás y manifestarse a sí mismo y expresarse, la necesidad, en una palabra, de actuar, sino que pone todo el acento y ve la ignorancia en el niño como un estigma que debe ser erradicado cuanto antes, más por el celo y actividad de sus educadores que por el suyo propio.

Efectivamente, en una pedagogía mecanicista, el papel activo se reserva al maestro, mientras que al alumno se le impone un papel pasivo, el de receptor que ha de ser moldeado y enseñado. "En cuanto los niños están en la es

cuela o en otras situaciones deliberadamente organizadas para su beneficio, repentinamente actuamos como si no tuvieran capacidad ninguna para la sociabilidad... Ponemos todas las decisiones en manos de los adultos, y seguimos prescribiendo todo para los niños: "lo que deben jugar, por cuánto tiempo y cómo deben relacionarse uno con otro" (95).

Nada puede haber más apropiado para convertir al niño en un ser pasivo, abúlico, juguete de las circunstancias, pues como escribe Suchodolski: "si su curiosidad por el mundo, su espontaneidad y su vivacidad de reacción, su movilidad y su inconstancia se subestiman y limitan, si se vulneran, entonces en el niño comienza a prevalecer el convencimiento -de un modo inconsciente, de momento- de que la postura más justa, segura y adecuada a las condiciones de la vida es la postura de la pasiva obediencia, la falta de iniciativa y la desgana..." (96).

De este modo el niño se ve orillado a conductas pasivas, carentes de iniciativa. De ahí la necesidad, para hacerlo trabajar, de motivaciones artificiales, de presiones, premios y castigos, mientras que el niño, como el artista, se muestra desinteresado cuando no ha sido viciado, es decir, pone todo su interés en la obra que hace, no en la recompensa.

Gómez Llorente y V. Mayoral plantean la alternativa entre actividad y pasividad en el niño, que es la alternativa entre educación y adiestramiento, cuando escriben: "La educación, o cuenta con el protagonismo activo del alumno o se convierte en vulgar amaestramiento". Y concluyen más adelante: "la mejor motivación es la de quien se sabe protagonista" (97).

-CONDUCCION O CONDICIONAMIENTO-

El niño necesita ciertamente del adulto para avanzar con seguridad por la vida. Es imposible suprimir, por otro lado, toda influencia de éste sobre el niño, ya que son numerosas las influencias adultas que lo envuelven por todas partes en su ambiente, en la sociedad, a través de los medios de comunicación, etc., influencias que ignoran muchas veces todo escrúpulo, toda neutralidad, y lo que es respeto a la libre elección del niño. Por eso, "cuando el educador decide abstenerse, renunciar a toda gufa, queda disponible el lugar... para un cúmulo de difusas influencias, esa inextricable mezcolanza de prejuicios, de ideas estereotipadas y de verdades en que es inevitable que cada niño se vea comprometido en principio" (98).

La cuestión es entonces determinar el tipo de influencia que se desea ejercer sobre el niño. Una cosa es la influencia que educa, que respeta y enaltece, que propicia la autorrealización y gufa al niño al gobierno de sí mismo, y otra muy distinta la que avasalla, amaestra o acondiciona a ciertos esquemas prefabricados e impone de terminados moldes.

Mientras que la educación es un hecho exclusivamente humano que lleva progresivamente a la libertad, el adiestramiento, en cambio, es "una técnica aplicada para domesticar animales, y que consiste en hacer que los niños realicen dócil y mecánicamente lo que se espera de ellos; esto también sucede con los adultos, por ejemplo, en el ejército" (99). Aunque en la apariencia pudieran presentar algún parecido, el adiestramiento es, sin embargo, completamente lo contrario de la educación.

El adiestramiento suele valerse para sus metas del halago y los premios, pero más comúnmente emplea la vio-

lencia física: "El niño azotado, como el perrito azotado, se convierte en adulto obediente, inferior. Y así como enseñamos a los perros a servir a nuestros propósitos, lo mismo enseñamos a nuestros hijos" (100).

La mayor parte de las veces, sin embargo, la violencia se torna más sutil, se disfraza. "Ello no quiere decir que la violencia se acabe: más bien cambia los propios instrumentos en relación con el refinamiento de la psique individual. Se convierte, ahora, en prohibición injustificada, subestimación de la opinión del niño, abandono, chantaje sentimental e intelectual; se convierte en exigencia de comportamiento pasivo... se convierte en dependencia funcional del adulto... se convierte en necesidad de obrar de acuerdo con las exigencias de los mayores..." (101).

De esta manera, al final, se llega a crear en el niño "un gran número de reflejos condicionados ambiguos", los cuales "confunden por completo sus deseos y aparece una nebulosa multitud deseudodeseos y pseudonecesidades que ahogan las verdaderas" (102). Se puede llegar así a enseñar a un hombre a que ame sus cadenas, a que no las reconozca como tales. Se puede llegar a domesticarlo en el quehacer diario de la escuela, hacerlo dócil hasta el abuso, pasivo para toda la vida, fácil de manejar. Pero el beneficiario de todo ello no será ciertamente el niño.

-CONFLICTO O REPRESION-

La condición humana es una continua crisis de crecimiento, está llena de contradicciones que no se puede menos que afrontar y resolver, aun cuando, con frecuencia,

sea sólo provisionalmente. "La vida consiste en luchas por alcanzar altos niveles de integración en un conflicto básicamente irreconciliable" (103).

En su libro La descolonización del niño, Mendel ha planteado claramente esta cuestión. Después de establecer que el estado natural del hombre es el conflicto, escribe: "Cuanto mayor es la conciencia crítica que un hombre posee de sus diversos conflictos y de su origen, más los asume (lo que de ningún modo significa que 'se lleve bien con ellos', sino que no los niega), más acepta el estado de conflicto y tensión que lo acompaña, más elabora sus conflictos antiguos y presentes, interiores y exteriores, a fin de acceder a nuevos tipos de conflicto que disminuirán su estado de dependencia, y podremos hablar con más propiedad de progresión, de progreso, de liberación" (104).

Mendel pide que la educación proporcione a todos, en la medida de lo posible, los medios de comprensión tanto de sus conflictos internos como de las contradicciones de su época, en vez de intentar ocultarlos o reprimirlos. Menciona en su libro, a manera de ejemplo, algunos de tales conflictos que a cada uno toca conciliar dentro de sí, lo que equivale a encontrar y dar un sentido a la vida. Indica que el negar y sepultar los conflictos sólo consigue el estancamiento en una estabilidad engañosa que prepara el surgimiento del conflicto tarde o temprano bajo una u otra forma. "Sólo un enfoque científico de los problemas humanos puede ser liberador, no el encantamiento mágico", escribe (105).

Una forma particular de negar los conflictos es la formación de conductas estereotipadas que para todo tienen un casillero y una respuesta ya preparadas, de manera que la reflexión, la toma de decisiones, el riesgo de afrontar y resolver situaciones nuevas, se atrofian

casi por falta de uso. Así, por ejemplo, "la relación docente-alumnos, como toda relación humana viviente, suele ser conflictiva, lo cual implica un permanente esfuerzo por entender y superar esos conflictos, pero en lugar de esto se opta por una relación estereotipada, muerta, en la que el docente ordena y los alumnos acatan" (106). De esta manera toda inquietud, todo asomo de voluntad propia y más aún de oposición, por parte de los alumnos, se ahoga a base de imposiciones, de gritos, de intimidaciones. El conflicto queda sepultado.

Los alumnos, y esto es lo peor del caso, pueden llegar a asimilar este papel, a internalizar las normas institucionales de tal modo que, adoptando una conducta estereotipada, se acostumbren a la comodidad y seguridad que pueda ofrecerles una situación tradicional, cotidianamente vivida, y lleguen ellos mismos a oponerse a los cambios, a rehuir los conflictos para los que quizá tendrían que tomarse el trabajo de inventar respuestas nuevas.

-INTEGRIDAD O FRAGMENTARISMO-

"No hay otra forma de acercarse al niño que no sea la de ir a todo el niño", escribe Jesús Palacios (107).

El niño va a la escuela como un ser humano total con su acervo de conocimientos, su experiencia, con sus ansias y temores, sus emociones, sus esperanzas y sus prejuicios. No se pueden cultivar por separado fragmentos aislados de su personalidad. Cualquier cosa que afecte a una parte de su ser, afectará al niño en su integridad. "La educación intelectual sólo puede prosperar si sabe despertar toda la personalidad del educando y hacer que

su pensamiento sea activo y vivo. La educación moral fracasará siempre si se limita a ser moralizadora, y triunfará siempre que abarque toda la personalidad del hombre, formando su intelecto, sus sentidos, su imaginación, su voluntad de vida y de acción. La educación estética conduce al esteticismo superficial, siempre que no se aproveche el contacto con el mundo del arte para el desarrollo multifacético de todo el individuo" (108).

Grave error es, pues, el que, a título de seriedad en el trabajo, se destierren del aula los sentimientos, la afectividad, el humor, convirtiendo el proceso educativo en un asunto impersonal, aséptico, casi exclusivamente cerebral. Con ello sólo se logra "un individuo reprimido, que aprende a esconder y disimular sus emociones, a deshumanizar sus relaciones profesionales al despojarlas del soporte emocional que toda relación interpersonal involucra". En la misma forma, el maestro también se reprime a sí mismo, ya que "él sólo está ahí para enseñar y el alumno para aprender" (109).

Al no ver al niño como un todo, al tomar en cuenta en él solamente una parte, al escolar, lo estamos fragmentando, lo estamos alienando, pero al hacerlo, también nosotros, los adultos, nos alienamos.

Esta es, precisamente, una de las críticas más frecuentes hechas a la escuela: que escinde al alumno y también al maestro en fragmentos, que sólo instruye pero no educa, que produce una disociación entre los diferentes elementos de la personalidad, que se preocupa solamente por las cabezas, por el aspecto cognoscitivo, memorístico, relegando los demás aspectos de la personalidad al azar o dejándolos en un estado puramente embrionario (110).

En estas condiciones, la realidad no puede ser percibida como una totalidad. "El niño no sólo pierde el sentido de la unidad del saber, sino que además corre el

riesgo de no comprender nunca más el sentido de la enseñanza y las razones por las cuales se le pide que viva en la escuela una buena parte de su tiempo. Abstracta y teórica, concebida en función del conocimiento, la enseñanza está aislada de la vida, y la escuela, del medio ambiente" (111).

-CRITICA O DOGMATISMO-

La educación busca despertar el sentido crítico en el niño, por lo menos tales son sus propósitos, sólo que los resultados distan mucho de las aspiraciones. "La escuela se propone desarrollar el sentido crítico y por el contrario, genera el credencialismo. Tal resultado escolar es lo opuesto al sentido crítico: se invierte el orden de las cosas y se juzga la apariencia, no la sustancia" (112).

Una de las razones de que esto ocurra así la tenemos sin duda en la visión positivista, mecanicista, de la ciencia, que presenta a ésta como cosificada, encasillada en departamentos estancos, y poseedora de verdades acabadas, inmodificables. Así, no hay posibilidad de cuestionar los conocimientos, que aparecen revestidos como verdades absolutas, eternas, y no dejan margen para ponerlos en tela de juicio, para discutirlos, contradecirlos, ni aun reelaborarlos en forma diferente a la oficial, cuando se llega a los extremos. Los contenidos que se dan al alumno, entonces, le presentan la realidad como algo fragmentado, estático, no como una totalidad interrelacionada, y la teoría así cosificada, queda desligada de la realidad.

"Prevalece la superstición patética de que sabien-

do más y más hechos es posible llegar a un conocimiento de la realidad. De este modo se descargan en la cabeza de los estudiantes centenares de hechos aislados e inconexos; todo su tiempo y toda su energía se pierden en aprender cada vez más hechos, de manera que les queda muy poco lugar para ejercitar el pensamiento". Tal es el juicio de Erich Formm, quien prosigue: "Otro modo de paralizar la capacidad de pensar críticamente lo hallamos en la destrucción de toda imagen estructurada del mundo. Los hechos pierden aquella calidad que poseen tan sólo en cuanto constituyen parte de una estructura total, y conservan únicamente un significado abstracto y cuantitativo; cada hecho no es otra cosa que un hecho más, y todo lo que importa es si sabemos más o menos" (113).

Hay un tipo de pereza mental responsable también de la situación dogmática a que se llega en la escuela, y que se manifiesta en la relación autoritaria que, impidiendo toda crítica, eliminando toda discusión, evita todo esfuerzo mental no sólo al alumno sino incluso al profesor. Paulo Freire lo expresa así: "Dictamos ideas ... Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda..." (114).

No estamos a favor del relativismo como método, si no en contra del dogmatismo, porque "la falsa autoridad interrumpe la comunicación, tiene interés sólo en sí misma. Se sabe en posesión de la verdad, de una verdad exclusiva; habla con otros para salvar las apariencias; quiere difundir únicamente su verdad. Los otros deben oír, pero no poner a prueba" (115). Estamos a favor de que al niño se le enseñe a aprender críticamente, por

sistema. De que se le enseñe a emplear su juicio. De que se le enseñe a preguntar, a dudar, a interrogarse, a ser inquisitivo. De que se le enseñe a someter las ideas a su razón, antes de someterse él a una idea.

d) RELACIONES

-AUTORIDAD O AUTORITARISMO-

La autoridad, según Esteve Zarazaga, se basa en una confianza y una fe otorgadas a una persona a la que se reconoce un "mejor-ser", una superioridad, en un campo concreto del saber, del hacer o, más en general, del vivir, superioridad que, lejos del desprecio o la explotación del que se encuentra en el polo inferior, tiende a ir rompiendo las distancias que hay entre ambos, elevándolo a ese "mejor-ser" que ella posee. El autoritarismo, por el contrario, se basa en el poder, en la fuerza para demandar una sumisión incondicional so pena de tomar medidas vindicativas, de hacer uso de la violencia física o psíquica.

De esta manera, mientras que la autoridad es un vínculo, una relación interpersonal que se establece de abajo hacia arriba, con la aceptación, por parte del subordinado, de la influencia ejercida por la persona en la que se descubre y se reconoce una superioridad, en el autoritarismo ocurre lo contrario: la relación se establece y la influencia se impone de arriba hacia abajo, basándose, como ya se dijo, en el poder, en la jerarquía (116).

Pero, tal como sostiene Jaspers, "la autoridad es

verdadera sólo en cuanto despierta la libertad" (117).

Así, si la autoridad se basa en la confianza, en la fe y en el crédito que libremente se otorgan a otra persona, la cual "representa un ejemplo con el que desea uno identificarse parcial, o totalmente", en el autoritarismo, en cambio, "se originarán sentimientos de hostilidad y resentimiento en contra del dominador, al cual se siente uno subordinado en perjuicio de los propios intereses" (118). Que luego dichos sentimientos se repriman y escondan en caso de representar algún peligro, y hasta lleguen a ser reemplazados por otros sentimientos de ciega admiración, como lo ha explicado el psicoanálisis, no cambia de ningún modo la situación, ni quita a la crítica contra el autoritarismo ninguna validez.

"Todo buen educador sabe distinguir autoridad y autoritarismo, del mismo modo que no confunde libertad con libertinaje", afirma G. Mauco, quien abunda en seguida: "Todo educador que apela al apremio (amenazas, penitencias, chantajes afectivos), prueba con eso su falta de autoridad. La autoridad es una fuerza psicológica interior que se impone por sí misma" (119).

En este mismo orden de ideas podemos agregar que "el maestro centrado en la conquista de su propia autoridad no está disponible. Está siempre cerca del error y de la injusticia, de la farsa y de la extorsión, incluso del chantaje moral. Desde el principio debe aprender, para sobrevivir, a dividir para vencer, en una palabra, aplastar a un posible adversario (y todo alumno lo es)" (120).

Cuando se quiere justificar y reafirmar un régimen autoritario, se suele recurrir a mecanismos de defensa, como el exponer y enfrentar de pronto a los subordinados, pongamos por caso a los niños en un salón de clases, ante una decisión de alguna importancia; cuando los niños, sometidos por largo tiempo y acostumbrados a un régimen

autoritario, han fallado en su elección, dicho fracaso se utiliza como prueba de la necesidad de proseguir con el régimen autoritario y para impedir nuevas tentativas de reformarlo o de suprimirlo (121).

Esteve Zarazaga nos advierte, dentro de este mismo tema, contra el peligro de la impaciencia, que a la larga resulta contraproducente: "la autoridad en educación tiende a utilizar el camino más fácil de aprovecharse de su influencia -olvidando momentáneamente la dignidad del hombre con el que se relaciona-, so pretexto de llevarlo más rápidamente hacia el bien. Se crea así una dependencia de quien no actúa por sí mismo y necesita perennemente que su maestro siga tomando por él las decisiones que no aprendió a tomar por sí mismo" (122).

También Erich Fromm nos pone en guardia contra ciertas formas ocultas del autoritarismo. Dice: "Los padres y los maestros han confundido la verdadera educación no autoritaria con la educación por medio de la persuasión y de la coacción disimulada" (123). En ésta última se tiende a ocultar que se emplea la fuerza, se finge que no hay autoridad y se emplea, en lugar de la fuerza física, el manejo psíquico.

-DIALOGO O MUTISMO-

Nunca como hoy, cuando con tanta frecuencia llega el hombre a sentirse solo en medio de tanta gente, ha sido tan necesario el diálogo. El diálogo es indispensable para el desarrollo del hombre y, por tanto, lo es también en el proceso de la educación.

Hay gran diferencia entre hablarle a alguien y hablar con alguien y, como escribe F. Oury, "basta con es-

cuchar a otro para ayudarlo" (124); por lo cual pide que, en contra de lo que suele ocurrir en las escuelas, se renuncie a la palabra para cederla al otro, es decir, a los niños.

Puesto que "la mayoría de las escuelas enseñan a la gente a guardar silencio sobre lo que piensan y sienten y, lo que es peor, enseñan a la gente a fingir que dicen lo que piensan y sienten" (125), y puesto que en las escuelas "hay una pérdida de contacto, algo así como un lugar donde 'se enseña a no comunicar'" y "el hacer callar se ha convertido en una profesión" (126), hace falta volver a aprender a dialogar a fin de llegar a conocer al niño tal como es, con sus inquietudes y sus problemas, su forma de ser y sus objetivos personales, a fin de estar en situación de responder convenientemente a todo ello, respetando su libertad sin imponerle nuestros objetivos sólo porque a nosotros nos parecen buenos, lo cual no quiere decir que no haya que revelarles honradamente lo que a nosotros nos parece valioso, dentro de este diálogo que se pide establecer, diálogo que, sin embargo, no ha de sustituir las propias experiencias y descubrimientos del niño.

Sin el diálogo, pues, no podemos saber lo que el niño quiere y necesita, lo que le preocupa, solamente podemos entonces ofrecerle consignas, "comunicados", e imponerle el mutismo.

El diálogo, según aclara Jesús Palacios en su análisis de P. Freire, "no es un depositar ideas y valores en el otro; no es un mero intercambio de ideas ni un monólogo entre dos; no es una discusión bizantina ni 'guerrera' entre dos sujetos antagónicos; no es un instrumento de conquista para apoderarse del otro" (127).

El diálogo, por el contrario, reúne las siguientes características que podemos tratar de definir, conforme

a nuestros propósitos, parafraseando al propio Freire:

Amor: es un compromiso con la causa de los niños y contra su opresión.

Humildad: no se puede dialogar si se ve siempre la ignorancia en el niño, nunca en uno mismo, si se ve el estado de infancia como una imperfección, si no se aceptan sus contribuciones.

Fe: tener fe en los niños es una premisa del diálogo.

Esperanza: si el diálogo, dice Freire, "es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro, allí, es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso" (128).

-SOLIDARIDAD O EGOISMO-

La solidaridad es una forma de compromiso que no es dependencia, sino acto libre de afirmación de los demás, de reconocimiento de sus inquietudes y afanes, deseos y sentimientos, acto de escucha, de apertura, decisión de compartir una obra, edificar juntos algún proyecto.

La ayuda mutua, la solidaridad, son una necesidad común de la vida diaria y se ha dicho que no puede haber mayor placer que el de ser útil a los demás y que esa es, propiamente, la condición de la existencia humana.

El egoismo, por el contrario, es la búsqueda de la seguridad ante todo, la "cautela, precaución para mantenerse al margen de lo riesgoso, zafándose de toda situación de entrega". Pero tal seguridad es ilusoria, pues

vivir es siempre riesgo, y la inmovilidad, negación de la vida. "Vivir es caminar, nunca estancarse" (129). Vivir es experimentar "la necesidad de ser un hombre entre los hombres, ligado a los hombres" (130). Sin esto, la natural expansión de la persona queda mutilada.

El niño es completamente capaz de establecer lazos solidarios de entrega hacia los otros niños, aunque en ocasiones esto ocurra en forma aún rudimentaria. La psicología nos habla del amor oblativo como la forma del amor maduro, que aún, supuestamente, no está al alcance del niño. Pero el niño sí es capaz ya de un alto grado de entrega, y eso lo va aprendiendo por medio de la solidaridad que ejerce con los otros niños, a través de la amistad que aún no establece discriminaciones ni hace caso de prejuicios, cuando los adultos los respetan y no invaden sus sentimientos.

Freinet escribe, a propósito de todo esto: "Se dice a veces, con una palabra erudita, que el niño es egocétrico. ¡Ay!, los adultos lo son quizá todavía más" (131). Basta con observar la sociedad que los adultos hemos construido. En ella lo que cuenta, lo que se ensalza, es el éxito, el deseo de triunfo individualista, el interés personal a costa de arrollar a todos los competidores, a costa de imponer la ley de la selva, la ley del más fuerte; los actos de solidaridad son aquí la excepción, no la norma, y la existencia de cada uno nada tiene que ver con la existencia de los demás.

Desde luego que también son frecuentes los conflictos, las contiendas, los rechazos e injusticias entre los niños, pero ellos no conocen ciertas mezquindades de los adultos, no conocen, por ejemplo, el rencor. Las rivalidades que se suscitan entre ellos, sin embargo, pueden conducirlos lejos de la solidaridad que venimos preconizando. Pero cuando tal cosa ocurre, la raíz del

problema habría que buscarla en los adultos y en el medio ambiente en que transcurre la vida del niño, antes que en la personalidad de éste, y en tales casos lo que se demandaría sería una acción terapéutica, que rebasa muchas veces las posibilidades de la mera actuación pedagógica. De hecho, los hábitos antisociales que han adquirido muchos niños, "en su mayoría no son más que reacciones de defensa contra un medio que les oprime continuamente" (132). Como quiera que sea, y como lo expone Neill, al niño no debe permitírsele pasar por encima de los derechos personales de los demás. "Dejar que un niño siga su propio gusto o haga lo que quiera a expensas de otro, es malo para el niño. Crea un niño consentido, y el niño consentido es un mal ciudadano" (133).

El niño habrá de aprender que de los demás puede y debe esperar el enriquecimiento espiritual de su vida, pero no al manejarlos como instrumentos, sino al aceptarlos como un libre don de sí mismos (134). En igual forma, a través de la cooperación podrá aprender a darse, podrá aprender la reciprocidad de los intercambios, del dar y el recibir, y la responsabilidad compartida.

-COLABORACION O COMPETENCIA-

En el proceso de socialización del hombre no es primordialmente el instinto natural quien actúa, sino que se trata en mucho mayor grado de un proceso de adquisición, de aprendizaje. De modo que, aunque se nace orientado con una tendencia gregaria, dicha tendencia no se desarrolla espontáneamente, como ocurre con los animales, más que en sus rudimentos más generales. Por eso hay que educar y que aprender a socializarnos, esto es, a respe-

tar a los otros, a convivir con ellos, a tolerarlos, comprenderlos y ayudarlos, observando aquellas normas a las que la razón, la experiencia humana y la historia han dado validez.

El niño aprende no sólo de nuestras palabras sino, más aún, de nuestras actitudes y nuestros hechos. "El castigo... sólo enseña al niño a castigar. Y el regaño a regañar. Al mostrarle que comprendemos, lo enseñamos a comprender. Ayudándolo, lo enseñamos a ayudar. El aprende a cooperar cooperando" (135).

Según Piaget, dentro de la labor educativa, "la cooperación de los niños entre sí presenta una importancia tan grande como la acción de los adultos" (136). Es por eso que "se puede lograr mucho de la actividad de unos niños con otros; muy poco de la actividad de unos niños contra otros. La socialización del niño no pasa por el enfrentamiento niño-niño o niño-grupo, sino por su integración y su cooperación" (137).

En vez de esto, la escuela tradicional aísla a los niños, los enfrenta por medio de la emulación, el miedo, la vanidad, la envidia; los enseña a competir a través del sistema de notas, premios y castigos, y hace que los niños más fuertes, en vez de ayudar a los más débiles, los aplasten.

El sistema competitivo instaurado en la escuela no es sino la expresión de una sociedad capitalista, mercantilista, que, amparándose en la falsa premisa de la igualdad de oportunidades, pero no de capacidades, tiene como función seleccionar a los "mejores", cuyo éxito se fundamenta en el fracaso de los demás, que son la mayoría. De esa manera se ha implantado la llamada "meritocracia" que, tanto a nivel individual como institucional, reproduce modelos de comportamiento autoritarios y estructuras de relaciones clasistas. Es así como los favorecidos van sien-

do preparados para dirigir, para mandar, para explotar, y los otros para subordinarse y dejarse explotar, aceptando el hecho como una fatalidad del destino.

Según E. Reimer, "la competencia internacional, la competencia interclases, y la competencia interpersonal, se hallan vinculadas todas" (138).

En estas condiciones no son pocos los niños, de entre los menos favorecidos, a quienes se desmoraliza y se hunde en la ansiedad, el estancamiento, la repugnancia por los estudios y por la cultura, y se los orilla a desertar en un momento u otro de su carrera. "La deserción escolar es un caso dramático de aprendizaje desvirtuado, cuando los alumnos ya no toleran el fracaso y los sentimientos correspondientes de baja estima y valor" (139). Las pirámides educativas son muy elocuentes a este respecto. Pero aun a los que no desertan se les habla de la lucha por la vida, no como esfuerzo común para domeñar a la naturaleza, comprendiéndola y respetando sus leyes, sino como una carrera desaforada para adelantar a los demás en la caza de mayores privilegios.

En fin de cuentas, resulta destructivo para unos niños y para otros en cuanto personas, y por lo tanto, para la sociedad en su conjunto, el que se les ponga en circunstancias competitivas en su educación. Eso sólo es bueno para la reproducción de un sistema jerárquico de relaciones que favorece la promoción y la movilidad de unos a expensas del resto, fincando el triunfo de unos pocos, en la debilidad y el fracaso de los más.

La única emulación que debiera tolerar la escuela, y hasta alentar, es la del niño consigo mismo para no caer en la inercia, en la pasividad. O, más claro, debería fomentarse en el niño el deseo de progresar con respecto a él mismo, de mejorarse a sí mismo con su esfuerzo, lo que resulta legítimo, pero superando los sueños pequeño-

burgueses de ascender individualmente, a costa y en oposición con todos los demás, lo que ya no lo es tanto.

-AYUDA O PATERNALISMO-

Ciertamente todos, en un momento u otro de nuestra vida experimentamos la necesidad de ayuda. El niño en particular, dada su condición de inmadurez, de mayor fragilidad e inexperiencia, necesita de la ayuda de los demás y de los adultos. Esta ayuda, si es verdadera, libera. En cambio la ayuda falsa, que suele ser llamada asistencialismo o paternalismo, somete y mantiene los lazos de la dependencia. "Toda ayuda inútil retrasa el desarrollo del alumno; la ayuda útil provoca la actividad del espíritu" (140).

El paternalismo es en sí una forma especial de autoritarismo, forma dulzona que suaviza y disimula su carácter coactivo y que, declarando buscar el bien personal de quien hace objeto de su interés, en realidad lo que logra es coartar su iniciativa, incapacitarlo para manifestar sus opiniones, para tomar sus decisiones, con lo cual, finalmente, perpetúa la sumisión.

El asistencialismo, escribe Paulo Freire, contradice "la vocación natural de la persona -ser sujeto y no objeto- y... hace de quien recibe la asistencia un objeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de su propia recuperación" (141).

Neill rechaza firmemente toda actitud paternalista, que implica falta de fe en los niños por parte de los adultos. Escribe: "El arte de enseñar es el arte de dejar solos a los niños, es el arte más difícil de dominar si uno no cree en la libertad desde que nació. El instinto natu

ral de un adulto es entrometerse y enseñarle al niño el camino" (142).

Pero no podemos sustituir al niño en el aprendizaje y paulatina capacitación para conducirse a sí mismo. "Ayú dame a hacerlo solo", es lo que, si pudiera, nos diría. Especialmente desde las primeras conquistas: hablar, caminar, y progresivamente conforme va avanzando en edad y alcanzando mayor madurez, se corre un gran riesgo si, debido a que el niño no está aún preparado para el gobierno de su propia vida, asumimos sobre él un control que puede reforzar y prolongar ese estado de impreparación, haciendo al niño sentir su propia debilidad. "Podemos así llegar a formar unos hombres de mentalidad servil, acostumbrados a que otros tomen en sus manos el rumbo de su vida, e incapaces de hacer frente a su propia situación vital el día que por primera vez tengan que tomar decisiones propias... En educación esta situación es particularmente grave, pues si llegamos a... quitar desde muy pronto al hombre, impidiendo su desarrollo, algo que le es propio, algo que se debe a su condición humana, como es la libertad de decidir y dirigir nuestra propia vida, difícilmente podremos seguir hablando con propiedad de educación" (143).

-RESPETO O MANIPULACION-

Solamente sabe respetar quien empieza primero por respetarse a sí mismo.

De acuerdo con Reoul, el trabajo educativo exige un doble respeto, sin lo cual la pedagogía se degrada en adies tramiento y en simples técnicas de publicidad. Ese respe to doble que reclama Reoul, es: "El respeto incondicio-

nal al niño", por un lado, y "el respeto incondicional a los valores y a las verdades a las que el niño debe llegar", por el otro (144).

Así, pues, no menos que esos valores y verdades a que la educación busca conducir, debe respetarse la idiosincracia propia del niño, su lenguaje espontáneo y natural, la organización general de sus actitudes, motivaciones e intereses. No puede, por tanto, el maestro, arrogarse el derecho de invadir el secreto o la vida privada de sus alumnos, si éstos no son quienes le franquean la entrada en un acto espontáneo de confianza o en busca de ayuda para algún problema particular. El maestro puede brindar su ayuda al niño para que éste vaya poco a poco descubriendo y trazando su propio proyecto, su imagen existencial, pero no suplantarlo y pretender moldearlo ni dirigir su existencia, imponiéndole un proyecto ajeno.

"Solamente puede educarse dentro de la dignidad", como lo hace ver Freinet (145), pues de otro modo se cae en la manipulación.

Se da la manipulación cuando, usando diferentes medios, se intenta ejercer una influencia en otra persona sin tomar en cuenta su consentimiento ni su conciencia de lo que pasa y de lo que se busca. Pero "nunca en nombre de la educación se podrán usar, aunque sea momentáneamente, medios que supongan una manipulación, o cualquier otro medio contrario a esa dignidad del hombre que se persigue como fin último, pues, como afirma Merleau-Ponty, 'a fuerza de acumular los medios nos encontramos frente a un resultado que toma cuerpo y hace las veces de fin, aun cuando no haya sido querido a título de tal'" (146).

La manipulación también se puede esconder. Así, por ejemplo, el amor que se ofrece a un niño puede ser genuina expresión de calor, de afecto, pero puede también ser sólo un gesto insincero, un truco, como lo hace notar

Ackerman, cuyo fin sea el de manipular en forma subrepticia, el de controlar mejor al niño y obligarlo a que se porte bien, y hasta, inclusive, el de dar satisfacción a la necesidad del adulto de enaltecer la propia persona. Si el amor es de verdad actitud desinteresada que respeta y exalta al niño en su valor humano, podrá ser para él beneficioso, tanto como para el adulto. De lo contrario, si es manipulación disfrazada, entonces solamente significará para el niño un obstáculo más en su camino hacia la liberación (147).

Los adultos, por su parte, ejercen una gran influencia en la imagen que los niños llegan a formarse de sí mismos. Si el maestro no respeta al niño, si no se abstiene de juzgarlo, si lo tacha de perezoso, desordenado, etc., estará contribuyendo con eso a que el niño se vaya conformando una imagen negativa de sí mismo. Esto da origen a un círculo vicioso, ya que "si tratamos a los niños sin respetarlos, sin comprometer su responsabilidad, sin estimularlos a una libre expresión, los niños se comportarán como si no mereciesen respeto (es decir, serán malos e indisciplinados), como si no fuesen capaces de asumir responsabilidades (y entonces no mostrarán espíritu de colaboración, de iniciativa), como si no tuviesen nada original por expresar (y entonces hallarán refugio en la copia, en el conformismo, en la reproducción convencional). La particularidad de este círculo vicioso consiste en el hecho que los niños -en cuanto son también malos, indisciplinados, carentes de iniciativa, conformistas y convencionales, etc.- parecen dar la razón a los adultos los cuales, como justificación de su actitud educativa autoritaria, sostienen que ésta es la más adecuada a la naturaleza infantil" (148).

Por su parte, Paulo Freire proclama que nadie puede, en una perspectiva humanista, imponerle sus opciones a

otro, frustrarlo en su derecho de actuar, ni siquiera tratándose de los propios hijos: "No puedo aplastar a mis hijos, ni tenerlos como a cosas que conduzco a donde me parece mejor. Mis hijos son devenir como yo. Son búsqueda como yo. Son inquietudes de ser, como yo. No puedo, igualmente, cosificar a mis alumnos, cosificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada" (149).

--IGUALDAD O JERARQUIZACION--

No puede negarse que hay diferencias entre adultos y niños, entre maestros y alumnos. Unos han vivido más años y han acumulado una mayor experiencia y conocimientos de que los otros carecen. Pero mucho más fundamental que esto es la esencial igualdad humana de ambos, y es aquí donde deben fincarse las relaciones entre ellos. Así lo expresa R. Tagore: "Para ser maestro de niños es completamente necesario ser como un niño, olvidar lo que sabemos y no creer que hemos llegado al término de los conocimientos. Si se quiere ser un verdadero guía de niños, no hay que pensar en que se tiene más edad, ni que se sabe más, ni nada por el estilo..." (150).

Dentro de este contexto, Neill predica el fin de la jerarquización, de la obediencia unilateral. "La obediencia debe ser recíproca: si el niño obedece al maestro, el maestro debería obedecer al niño" (151). Esto quiere decir que el maestro debe ser capaz de escuchar los intereses reales de los niños, de aceptar sus iniciativas, y no ya solamente dictar y hablar él.

La democratización de la educación, escriben Gómez Llorente y Mayoral, "exige un nuevo sistema de relaciones entre profesores y alumnos que suprima la dialécti-

ca dominante-dominado sobre la que descansa la educación tradicional" (152). Esto, desde luego, no será tan fácil de lograr, ya que cuando la jerarquía ve peligrar sus posiciones y el orden en que se basa, invariablemente emplea los medios coactivos de represión o de control de los que siempre está dotada.

La estructura administrativa verticalista del sistema educativo, en la cual las decisiones y las órdenes van siempre de arriba hacia abajo a través de una sucesión de jerarquías y subordinaciones, sin posibilidad de discusión o réplica, hasta llegar al último eslabón de la cadena, que es el niño, sobre el cual todo mundo tiene derecho de "autoridad", menos él que "no tiene autoridad sobre nada, ni siquiera sobre sí mismo" (153), esa estructura jerárquica, decía, establece unos canales de comunicación estáticos y rígidos que institucionalizan la verticalidad y la dependencia. Los maestros mismos, que ante sus alumnos asumen el papel de superiores, adoptan el rol dependiente frente a las autoridades educativas, comportándose frente a ellas como alumnos. "Los alumnos aprenden (aunque no se les diga en forma expresa) que las decisiones que les atañen provienen de lo exterior a ellos, emanan de un orden superior y a veces invisible e inexplicable; esta actitud es fácilmente transferible a cualquier circunstancia de la vida; lo que yo y mis iguales podamos pensar y resolver carece de importancia, pues el poder de decisión es siempre superior a mí" (154).

Tan lamentable o más que la instauración de un tal poder anónimo de sentido vertical, piramidal, es la destrucción de las relaciones horizontales entre los niños, que a veces lleva a cabo la escuela. Pues, aparte de separarlos de la sociedad, también los mantiene segregados entre sí, desautoriza la comunicación entre ellos con su insistencia en el silencio en las aulas, e impide que

aprendan unos de otros, a no ser en los recreos, y los acostumbra a esperararlo todo: conocimientos, permisos, iniciativas, de la relación vertical del maestro al alumno (155).

-CONFIANZA O TEMOR-

"Somos todos, unos para otros, drogas", como escribe Paul Chauchard. "Nada más materialmente real que el feliz efecto de la droga confianza y amor, y que el nocivo efecto de la desconfianza, el odio o la indiferencia" (156).

Nada más que odio puede florecer en una atmósfera de miedo, afirma Neill, quien escribe: "El lema para toda escuela debería ser: desterrar el temor... porque la libertad y el temor nunca pueden existir juntos" (157). Neill no quiere que se imbuya al niño ninguna clase de miedo artificial: ni a los adultos, ni al castigo, ni a la reprobación, ni a Dios, pues el miedo puede ser algo terrible y fuente de neurosis en la vida de un niño. Sin embargo, como el mismo Neill lo señala, el maestro que prefiera su propia tranquilidad más que la tranquilidad de los niños, preferirá que éstos lo teman y no que lo amen.

El temor no puede conducir, de ninguna manera, a la moralidad, como lo hace ver nuevamente Neill. "Mucha gente cree firmemente: si los niños no tienen nada que temer, ¿cómo pueden ser buenos? La bondad que depende del miedo al infierno, o del miedo al policía, o del miedo al castigo, no es bondad en absoluto, es simplemente cobardía. La bondad que depende de la esperanza del premio, o de la esperanza de ser alabado, o de la esperanza del cielo

lo, depende del soborno. La moral actual hace a los niños cobardes, porque los hace temer a la vida. Y a eso es a lo que realmente equivale la 'bondad' de los alumnos disciplinados" (158).

Pero también el temor se puede enmascarar. Tanto la escuela como, más en particular el maestro, se pueden hacer la ilusión de que ejercen su autoridad sin necesidad de la coacción, cuando la realidad es que su autoridad se basa en la amenaza y en la posibilidad de utilizar la coacción en cualquier momento. Mientras tal amenaza permanezca siempre pendiente sobre el niño, haciendo posible la toma de represalias y medidas restrictivas en su contra, no será la confianza sino el temor quien seguirá presidiendo la organización de la escuela. "En sus más diversas formas... desde el temor difuso, al miedo ante un dolor físico concreto, el instinto de conservación aparece como otra causa de obediencia en los sistemas autoritarios" (159).

Freinet nos advierte claramente las consecuencias de la institucionalización del temor: "Sabed desde un principio que, si aplicáis la prueba de la fuerza con los niños, habréis perdido de antemano. Salvaréis vuestra autoridad y obtendréis el silencio y la obediencia, con la condición aún de estar siempre en guardia para evitar las burlas y las zancadillas. No habréis hecho ningún trabajo constructivo a fondo, ya que, a lo mejor, sólo habréis enseñado costumbres de pasividad y serviles, recubiertas siempre de hipocresía y rencor" (160).

Los niños que viven una disciplina autoritaria, impuesta, por tanto, mediante el temor, buscarán descargar sus tensiones pegando o amenazando a otros niños más chicos, como lo prueba la experiencia. Sólo dentro de una atmósfera de confianza podrán disminuir las tensiones a niveles que no perjudiquen la normal expansión del niño.

Nada mejor para esto que favorecer el humor, pues para el niño significa afecto, cordialidad, ruptura del miedo. El humor, en efecto, nos hace amables, humanos, acaba con la falsa dignidad.

Pero sólo un maestro que tenga una gran confianza en sí mismo, será capaz de confiar en los niños.

-PAZ O DESARMONIA-

Una de las grandes misiones de la educación es la de trabajar para preservar la paz, que en nuestro tiempo significa lo mismo que preservar la vida. La paz, como se ha dicho, no se reduce a la ausencia de conflictos bélicos y no se impone por la fuerza, sino que es una conquista y un quehacer dinámicos que deben emprenderse cada día.

La paz en el mundo y en la sociedad no existe desligada de la paz personal que cada uno debe tratar de alcanzar dentro de sí. Efectivamente, como lo explica el Dr. Vittoz, debemos esforzarnos por alcanzar la tranquilidad, la distensión, el dominio interior. "Lo queramos o no, tenemos en el mundo una influencia buena o mala por el solo hecho de nuestro estado interior, que irradia en torno nuestro la paz, la energía, el gozo, la bondad, si las poseemos; o, por el contrario, la turbación, el desánimo, la tristeza, la malevolencia..." (161).

En un informe preparado por la UNESCO sobre el estado de la educación, que lleva por título Aprender a ser, ya citado anteriormente, se confirman plenamente las anteriores apreciaciones: "Todo lo que, en la acción educativa, trate de hacer vivir al individuo en paz con sí mismo, de arrancarle del malhumor, del aislamiento, de la soledad, contribuye a favorecer la armonía en

tre los pueblos. En efecto, la hostilidad hacia los demás, el deseo de destrucción, están ligados íntimamente a la frustración, al fracaso, a los diversos sentimientos de inferioridad..." (162).

El camino de la paz, como ha sido dicho, pasa por la justicia, y toda injusticia y todo orden injusto atentan contra la paz (163). Por lo tanto, no podemos aceptar ni hacernos cómplices para llevar a los alumnos a la aceptación conformista de cualquier situación de injusticia. "Todo lo que, en las prácticas educativas se dirige a formar hombres que aspiren a la paz para todos los pueblos, que estén dispuestos a condenar las guerras de agresión y de anexión, preocupados por respetar la independencia y la libre voluntad de los pueblos vecinos, contribuye al mismo tiempo a la integridad personal y a la realización individual" (164).

En el Artículo Tercero de la Constitución Mexicana se establece, entre otras cosas, que la educación deberá fomentar "la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia", y que "contribuirá a la mejor convivencia humana... por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres..."

Por eso, y aun cuando no resulte fácil que el niño asimile desde el inicio un espíritu humanista, universal, la educación ha de prodigarse en esfuerzos para luchar contra las circunstancias que llevan a la violencia, a la arbitrariedad y la imposición, y para contrarrestar los ideales mezquinos, egoístas, que llegan continuamente de todas partes sobre el niño, propiciando, por el contrario, los ideales ciertamente más nobles, amplios, dinámicos y fecundos, de la solidaridad, la tolerancia, la amistad, la cooperación.

Y, en fin, al creer en estos ideales, al promoverlos en los pequeños círculos de las escuelas, buscar que poco a poco se extiendan en radios cada vez más amplios, a la conciencia de toda la sociedad, teniendo como mira el ascenso, la marcha hacia la fraternidad y la justicia, hacia la unidad y la convivencia armónica de toda la humanidad.

NOTAS AL CAPITULO III

- (1) Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, Edit. Siglo XXI, México, 1974 (pág. 26).
- (2) Fullat, Octavio, Filosofías de la educación, Ceac, Barcelona, 1983 (pág. 161).
- (3) Reboul, Olivier, ¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?, Edit. Narcea, S. A., Madrid, 1972 (pág. 111).
- (4) Palacios,, Jesús, La cuestión escolar, Edit. Laia, Barcelona, 1981 (pág. 527).
- (5) Reboul, Olivier, Op. cit. (pág. 49).
- (6) Fabra, María Luisa, La nueva pedagogía, Edit. Salvat, Barcelona, 1975 (pág. 19).
- (7) Feroso, Paciano, Teoría de la educación, Ceac, Barcelona, 1982 (pág. 33).
- (8) Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 136).
- (9) Chauchard, Paul, Necesitamos amar, Edit. Herder, Barcelona, 1969 (pág. 71).
- (10) Ibíd., (pág. 79).
- (11) Fromm, Erich, El arte de amar, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1966 (pág. 60).
- (12) Neill, A. S., Summerhill, F.C.E., México, 1973 (pág. 107).
- (13) Ackerman, Nathan W., en Summerhill, pro y contra, F.C.E., México, 1979 (pág. 192).
- (14) Hovasse, Colette, Cómo educar a los niños en la libertad, Edit. Fontanella, Barcelona, 1968 (pág. 116).
- (15) Montagu, Ashley, en Summerhill, pro y contra, F.C.E. México, 1979 (pág. 48).

- (16) Fromm, Erich, en Summerhill, pro y contra, (pág. 214).
- (17) Neill, A. S., Op. cit. (pág. 139).
- (18) Palacios, Jesús, Op. cit. (pág. 541).
- (19) Fromm, Erich, El corazón del hombre, F.C.E., México, 1977 (pág. 54).
- (20) Luypen, W., Fenomenología existencial, Edic. Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1975 (pág. 257).
- (21) *Ibíd.*, (pág. 257).
- (22) Moustakas, Clark, Autorrealización del profesor a través de la enseñanza, Edit. Narcea, S. A., Madrid, 1978, (págs. 24 - 25).
- (23) Feroso, Paciano, Op. cit., (pág. 285).
- (24) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 197).
- (25) Mendel, Gerard, La descolonización del niño, Edit. Ariel, Barcelona, 1977 (pág. 266).
- (26) Neill, A. S., Op. cit., (pág. 99)
- (27) Mendel, Gerard, Op. cit., (pág. 115).
- (28) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 14).
- (29) Reboul, Olivier, Op. cit., (págs. 111 - 112).
- (30) *Ibíd.*, (pág. 110).
- (31) Freinet, Celestin, Invariantes pedagógicas, Edit. Laia, Barcelona, 1972 (pág. 64).
- (32) Freinet, Celestin, Las enfermedades escolares, Edit. Laia, Barcelona, 1972 (pág. 95).
- (33) Bini, Giorgio, "El autoritarismo en la escuela obligatoria", en Alberti, Alberto y otros, El autoritarismo en la escuela, Edit. Fontanella, Barcelona, 1970 (págs. 160 - 161).

- (34) Lacroix, Jean, Psicología del hombre de hoy, Edit. Fontanella, Barcelona, 1967 (pág. 66).
- (35) Palabras de U Thant, Secretario General de la O.N.U., citado en Faure, Edgar y otros, Aprender a ser, Edit. Alianza / UNESCO, Madrid, 1981 (pág. 178).
- (36) Faure, Edgar y otros, Op. cit., (pág. 107).
- (37) Datos tomados de los Censos Nacionales, México, 1970.
- (38) Cfr. Faure, Edgar y otros, Op. cit., (págs. 135 - 136).
- (39) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 641).
- (40) *Ibíd.*, (pág. 645).
- (41) Freinet, Elise, Nacimiento de una pedagogía popular, Edit. Laia, Barcelona, 1977 (pág. 249).
- (42) Comisión de Planificación de la Provincia de Alberta, Canadá, citado en Faure, Edgar y otros, Op. cit., (pág. 268).
- (43) Cfr. Palacios, Jesús, Op. cit. (pág. 195).
- (44) Dewey, John, Democracia y educación, Edit. Losada, - Buenos Aires, 1946.
- (45) Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 109).
- (46) Faure, Edgar y otros, Op. cit., (pág. 220).
- (47) *Ibíd.*, (pág. 141).
- (48) Leví, V. L., El arte de ser uno mismo, Edit. MIR, Moscú, 1981 (pág. 11).
- (49) Esteve Zarazaga, J. M., Autoridad, obediencia y educación, Edit. Narcea, S. A., Madrid, 1977 (págs. 158-159).
- (50) Kohl, Herbert R., Autoridad y libertad en la enseñanza, Edit. Ariel, Barcelona, 1981 (págs. 18, 19 y 21).
- (51) Neill, A. S., Maestros problema, Editores Mexicanos - Unidos, S. A., México, 1975 (pág. 53).

- (52) Cfr. Dennison, George, Las vidas de los niños, Edit. Siglo XXI, México, 1972 (pág. 88).
- (53) Oury, Fernand y Pain, Jacques, Crónica de la escuela -cuartel, Edit. Fontanella, Barcelona, 1975 (pág. 127).
- (54) Kohl, Herbert R., Op. cit., (pág. 29).
- (55) Gutiérrez Ruiz, Irene, Experiencia Somosaguas, Edit. Narcea, S. A., Argentina, México, Perú, Venezuela, 1972 (págs. 23 - 24)
- (56) Mendel, Gerard, Op. cit., (págs. 234 - 235).
- (57) Faure, Edgar y otros, Op. cit., (pág. 306).
- (58) Dr. Berge, "L'Ecole de l'anticivisme", citado en Oury, Fernando y Pain, Jacques, Op. cit., (pág. 126).
- (59) Leshan, Eda J., en Summerhill, pro y contra, (pág. 108).
- (60) Bettelheim, Bruno, El corazón bien informado. La autonomía en la sociedad de masas, F.C.E., México, 1980, (págs. 69 y 71).
- (61) Cfr. Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 137).
- (62) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 508).
- (63) Montagu, Ashley, en Summerhill, pro y contra, (págs. 52 y 44).
- (64) Oury, Fernand y Pain, Jacques, Op. cit., (pág. 423).
- (65) Cousinet, R., "La vie sociale des enfants", citado - por Vázquez, Aida y Oury, Fernand, en Hacia una pedagogía del siglo XX, Edit. Siglo XXI, México, 1979 (pág. 187).
- (66) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 526).
- (67) *Ibíd.*, (pág. 534).
- (68) Cfr. Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 82).
- (69) Cámara, Gabriel, Impacto y relevancia de la educación básica, C.E.E., S.E.P., México, 1983 (págs. 50 - 51).

- (70) Neill, A. S., Hijos en libertad, Granica editor, Buenos Aires, 1972 (pág. 65).
- (71) Dyson Freeman, Trastornando el universo, F.C.E-Conacyt, México, 1982 (pág. 250).
- (72) Merani, A. L. Psicología y pedagogía, citado por Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 147).
- (73) Gómez Llorente, Luis y Mayoral, Victorino, La escuela pública comunitaria, Edit. Laia, Barcelona, 1981, (pág. 163).
- (74) Fabra, María Luisa, Op. cit., (pág. 105).
- (75) Oury, Fernand y Pain, Jacques, Op. cit., (pág. 218).
- (76) Neill, A. S., Summerhill, F.C.E., México, 1973 (pág. 67).
- (77) Fromm, Erich, El miedo a la libertad, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1971 (págs. 284 y 289).
- (78) Cfr. Neill, A. S., Maestros problema, Editores Mexicanos Unidos, S. A., México, 1975 (pág. 16).
- (79) Dillon, J. T., Educación personal, Edit. Guadalupe, Buenos Aires, 1973 (pág. 78).
- (80) Jansen, Fons y Stallaert, Luud, Nuestra avidez de sinceridad, Edit. Carlos Lohlé, Bs. Aires, 1962 (pág. 22).
- (81) Esteve Zarazaga. J. M., Op. cit., (pág. 215).
- (82) Ibíd., (pág. 215).
- (83) Cfr. Neill, A. S., Summerhill, F.C.E., México, 1973 (pág. 283).
- (84) Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 75).
- (85) Cfr. Alberti, Alberto y otros, El autoritarismo en la escuela, Edit. Fontanella, Barcelona, 1970 (pág. 90).
- (86) Eliade, Bernard, La escuela abierta, Edit. Fontanella, Barcelona, 1971 (págs. 48 y 72).
- (87) Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 86).

- (88) Freinet, Celestin, Técnicas Freinet de la escuela moderna, Edit. Siglo XXI, México, 1973 (pág. 36).
- (89) Bettelheim, Bruno, en Summerhill, pro y contra, - (pág. 99).
- (90) Freinet, Elise, La escuela Freinet, Edit. Laia, Barcelona, 1981 (pág. 82).
- (91) García Hoz, Víctor, Educación personalizada, Edit. Miñón, Valladolid, 1975 (pág. 67).
- (92) *Ibíd.*, (pág. 83).
- (93) Freinet, Celestin, *Op. cit.*, (pág. 26).
- (94) Gutiérrez Ruiz, Irene, *Op. cit.*, (pág. 27).
- (95) Dennison, George, *Op. cit.*, (pág. 196).
- (96) Suchodolski, B., Tratado de pedagogía, citado por Palacios, Jesús, *Op. cit.*, (pág. 601).
- (97) Gómez Llorente, Luis y Mayoral, Victorino, *Op. cit.*, (págs. 161 y 163).
- (98) Snyders, Georges, "¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas", citado por Palacios, Jesús, *Op. cit.*, (pág. 621).
- (99) Reboul, Olivier, *Op. cit.*, (págs. 27 - 28).
- (100) Neill, A. S., *Op. cit.*, (pág. 93).
- (101) Alberti, Alberto y otros, *Op. cit.*, (págs. 45-46).
- (102) Leví, V. L., *Op. cit.*, (pág. 56).
- (103) Bettelheim, Bruno, El corazón bien informado. La autonomía en la sociedad de masas, F.C.E., México, 1980 (pág. 17).
- (104) Mendel, Gerard, *Op. cit.*, (págs. 162 - 163).
- (105) *Ibíd.*, (pág. 170).

- (106) García, Guillermo, La educación como práctica social, Edit. Axis, Rep. Argentina, 1975 (pág. 65 y sigs.).
- (107) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 141).
- (108) Suchodolski, B., Tratado de pedagogía, citado por Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 501).
- (109) Becerra, Gloria, "Por una educación transformadora", (artículo), en "Semanario diez", Guadalajara, Jal., 12 de abril de 1983.
- (110) Cfr. Faure, Edgar y otros, Op. cit., (pág. 234).
- (111) *Ibíd.*, (pág. 125).
- (112) Cámara, Gabriel, Op. cit., (pág. 51).
- (113) Fromm, Erich, Op. cit., (págs. 291 y 294).
- (114) Freire, Paulo, Op. cit., (pág. 93).
- (115) Esteve Zarazaga, J. M., Op. cit., (págs. 201-202).
- (116) Cfr. *ibíd.*, (págs. 185 y 197).
- (117) Jaspers, K., Libertad y autoridad, citado por Esteve Zarazaga. Op. cit., (pág. 207).
- (118) Fromm, Erich, Op. cit., (pág. 202).
- (119) Mauco, Georges, Psicoanálisis y educación, Edit. Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1969 (pág. 153).
- (120) Hamelin, D. y Dardelin, M. J., La libertad de aprender, citado por Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 226).
- (121) Cfr. Esteve Zarazaga, J. M., Op. cit., (pág. 204).
- (122) *Ibíd.*, (pág. 199).
- (123) Fromm, Erich, en el prólogo a Neill, A. S., Summerhill, (pág. 11).
- (124) Oury, Fernand y Pain, Jacques, Op. cit., (pág. 290).
- (125) Kohl, Herbert R., Op. cit., (pág. 145).

- (126) Oury, Fernand y Pain, Jacques, Op. cit., (págs. 433 y 290).
- (127) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 544).
- (128) Cfr. Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido, Edit. Tierra Nueva, Uruguay, 1970 (págs. 107 1 110).
- (129) Saurí, Jorge, El hombre comprometido, Edit. Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1965 (págs. 33 y 35).
- (130) Saint-Exupéry, Antonio de , Tierra de hombres, Edit. Troquel, Buenos Aires, 1964 (pág. 94).
- (131) Freinet, Celestin, La educación por el trabajo, F.C.E., México, 1974 (pág. 218).
- (132) Freinet, Elise, Op. cit., (pág. 103).
- (133) Neill, A. S., Op. cit., (pág. 146).
- (134) Cfr. Lepp, Ignace, La existencia auténtica, Edit. Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1964 (pág. 148).
- (135) Papanek, Ernest, en Summerhill, pro y contra, (págs. 139 - 140).
- (136) Piaget, Jean, Psicología y pedagogía, Edit. Ariel, Barcelona, 1972 (pág. 207).
- (137) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 641).
- (138) Reimer, Everett, La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación, Barral editores, Barcelona, 1974, (pág. 107).
- (139) Cámara, Gabriel, Op. cit., (pág. 50).
- (140) Gutiérrez Ruiz, Irene, Op. cit., (pág. 26).
- (141) Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, Edit. Siglo XXI, México, 1974 (pág. 50).
- (142) Neill, A. S., Maestros problema, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975 (pág. 59).

- (143) Esteve Zarazaga, J. M., Op. cit., (pág. 204).
- (144) Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 87).
- (145) Freinet, Celestin, Las invariantes pedagógicas, Ed. Laia, Barcelona, 1972 (pág. 65).
- (146) Esteve Zarazaga, J. M., Op. cit., (pág. 104).
- (147) Cfr. Ackerman, Nathan W., en Summerhill, pro y contra, (pág. 196).
- (148) F. de Bartolomeis, "Il bambino", citado en Alberti, Alberto y otros, Op. cit., (pág. 92).
- (149) Freire, Paulo, "Sobre la acción cultural", citado por Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 196).
- (150) Tagore, Rabindranath (palabras pronunciadas ante un auditorio de niños japoneses).
- (151) Neill, A. S., Op. cit., (pág. 53).
- (152) Gómez Llorente, Luis y Mayoral, Victorino, Op. cit., (pág. 156).
- (153) Mendel, Gerard, Op. cit., (pág. 43).
- (154) García, Guillermo, Op. cit., (pág. 65 y sigs.).
- (155) Cfr. Kohl, Herbert R., Op. cit., (págs. 75 - 76).
- (156) Chauchard, Paul, Op. cit., (págs. 106 - 107).
- (157) Neill, A. S., Op. cit., (págs. 169 y 182).
- (158) Neill, A. S., Summerhill, (pág. 117).
- (159) Esteve Zarazaga, J. M., Op. cit., (pág. 177).
- (160) Freinet, Celestin, Parábolas para una pedagogía popular, Edit. Laia, Barcelona, 1979 (pág. 141).
- (161) Dr. Vittoz, citado por Chauchard, P., Op. cit., (pág. 82).
- (162) Faure, Edgar y otros, Op. cit., (pág. 232).
- (163) Cfr. Paulo VI, Mensaje de año nuevo, 1° de enero de 1968.
- (164) Faure, Edgar y otros, Op. cit., (pág. 232).

CAPITULO IV

ACTORES Y ACTUACIONES EN LAS TAREAS EDUCATIVAS

-Propuesta para un modelo de educación-

a) EL NIÑO

"El niño es el padre del hombre", como dice Mendel (1). De modo que el hombre, el adulto, es un ser histórico que depende y es consecuencia del niño. Si éste es mantenido en cautiverio, es decir, reprimido, culpabilizado, empobrecido, dará origen a un adulto también reprimido, culpabilizado, empobrecido.

El niño es también el futuro de la humanidad, el futuro de una sociedad y de una nación. Ningún esfuerzo de biera, por tanto, escatimarse cuando del niño se trata. No ocurre así, sin embargo, como lo demuestra el gran número de niños que tienen que ganarse la vida o ayudar a sus padres desde temprana edad, en nuestro país.

El niño no es todavía hoy plenamente él mismo, no es un sujeto, sino que es, en primer lugar, un objeto, materia inerte que va siendo labrada, pasta de arcilla que se hace entrar dentro de un molde sin que se le tome muy en cuenta, sin que él mismo llegue a percatarse de ello, sin que sirvan tampoco a defenderlo del descarado moldeamiento interesado y comercial de que hoy es víctima, los pomposos organismos dedicados a su protección.

El sentido, la orientación que se da a la educación depende, como señala Claparède, del sentido que se da a la infancia. Debe ser muy pesimista la visión que se tiene del niño y, en general, de la naturaleza humana, cuando se institucionaliza una educación represiva, basada en el temor, sin lo cual se suele dar por sentado que el niño se habrá de "descarriar".

Tradicionalmente se ha cargado todo el valor de la vida humana en la etapa adulta, y la infantil es subestimada, se la considera como un período efímero y poco consistente que solamente debía dedicarse a preparar la futura vida del adulto. De esa manera, en la escuela sobre todo, se ha venido despojando al niño de su presente, de su realidad. Implícita o explícitamente se le repite continuamente la sentencia de Séneca: "no aprendemos para la escuela, sino para la vida", pero es para entender por vida, la vida adulta. Al niño se le obliga a sacrificar su niñez "por su bien", en aras de un futuro que, en la mayoría de los casos, también tendría que sacrificarse a su vez (pero esto no se dice), en aras de la producción de mercancías y de la lucha por la mera subsistencia.

El descubrimiento de la infancia como un valor en sí, como una etapa de la vida que tiene su finalidad en sí misma, que tiene sus propias leyes, sus propias necesidades, es un descubrimiento muy reciente de la pedagogía y la psicología, pero que aún no ha alcanzado las debidas repercusiones en nuestra sociedad, y cuyo eco, sobre todo, ha resultado más bien débil en el sistema escolar mexicano, donde el niño carece prácticamente de derechos y sólo tiene obligaciones, donde se sigue sacrificando el niño al futuro adulto, y donde tienen plena cabida las siguientes palabras de Trang Thong: "La organización de la educación pone en juego, por una parte, las necesidades de la sociedad, y por otra, las exigencias del niño y su desarrollo. La relación entre estos dos términos es lo que se materializa en las instituciones educativas. Sin embargo, hasta una época reciente y posiblemente también hoy en día, han predominado las necesidades de la sociedad, habiendo sido descuidadas las exigencias del niño" (2).

No se trata aquí de poner en duda los derechos de la

sociedad para asegurar su buena marcha, su necesaria cohesión, su futuro, sino de cuestionar la situación en que se deja al niño.

El niño es actualmente, como lo sostiene Mendel, un ser colonizado por los adultos, que lo reducen a veces a ser una simple caricatura de sí mismo, al obligarlo a parecerse al modelo que le imponen, al obligarlo a rechazar una parte de sí mismo, su infancia, para identificarse con sus colonizadores, los adultos (3).

Deligny, por su parte, denuncia a los enemigos de la infancia, que lo son porque también se les ha enseñado a ser enemigos de sí mismos, desde que eran niños. Y declara, asimismo, que tales enemigos del niño, que por lo general lo son inconscientemente, ya que nadie aceptaría el cargo y declararse como tal, se encuentran con mucha frecuencia, precisamente en los establecimientos de educación (4).

Los enemigos del niño son aquellos que no lo aman, que aplastan su juego y curiosidad naturales, que coaccionan y restringen su expresión, que embotan y distorsionan su desarrollo y su deseo de crecer, a base de imposiciones. Son aquellos que lo acobardan y matan su interés, su espontaneidad, su imaginación, su vitalidad y animación, su necesidad de explorar. Sus enemigos son quienes lo llevan a convertirse a la vuelta de pocos años, en un ser aburrido, soso, inhibido y conformista (5).

Por el contrario, se es amigo del niño si se procura, al mismo tiempo que crece y se desarrolla biológica y espiritualmente, ayudarle a conservar para toda la vida, como Mendel lo pide, las características del estado de infancia: alegría, curiosidad, facultad de asombro, creatividad, dotes de juego y de fantasía, pues, como el mismo Mendel lo expresa, "no es en modo alguno inevitable, a nuestro juicio, que el hombre deba cesar de ser

niño para convertirse en adulto. Seguir siendo niño y, simultáneamente, convertirse en adulto, sería, a nivel individual, una manera de asumir más plenamente la propia humanidad" (6).

b) EL MAESTRO

El maestro debe ser un libertador, debe, ante todo, ser un maestro de humanidad. Su autoridad, entonces, no será ya la suya, ni será vulgar jerarquización burocrática. Su autoridad, así lo comprenderá, será "la de la humanidad sobre todos los hombres, la de la razón, de la ciencia, del arte, de la conciencia". De esta forma, el papel del maestro respecto a sus alumnos, no será imposición, sino testimonio. Se constituirá en un catalizador que ayude a superar obstáculos y a conservar el entusiasmo. Para ello "permanecerá de pie si les hace estar de pie; si corrige sus faltas también admitirá ser corregido; si exige que den cuenta de sus actos, admitirá que le hagan rendir cuenta de los suyos. No estará por encima de ellos, sino a su lado" (7).

El maestro, pues, no buscará su superioridad en la inferioridad de los niños que tiene a su cargo. Recordará que "si la educación es un arte difícil, la educación de los educadores lo es sin duda todavía más" (8). Pero por más difícil que sea, y tal como lo postula Marx en la tercera tesis sobre Feuerbach, "el propio educador necesita ser educado" (9).

Esto es así porque, como sostiene el Dr. Vittoz, "a los demás no se les educa más que en la medida en que nos educamos a nosotros mismos" (10).

De modo que el verdadero maestro, el educador dig-

no de tal nombre, buscará siempre superar la dialéctica dominante-dominado que permea toda su relación con los alumnos y, tal como Freire lo quiere, entenderá que todos, niños y adultos, aprendemos de todos, que todos somos educadores y educandos. Y si el maestro se llega a sentir a sí mismo también como educando, entonces sin duda se estará preocupando debidamente de su propio ser y de su crecimiento.

El maestro, además, en este mismo orden de ideas, buscará profundizar siempre más en su propia humanidad, puliendo la fuerza bruta de sus pasiones, esforzándose en practicar algún tipo de catarsis, de autoconocimiento (el "conócete a ti mismo" de la sabiduría griega), de técnicas en el manejo de los propios conflictos, entrenamiento en formas de autodomínio, de serenidad, para empezar todo lo cual requerirá, sin duda, que se organice un aparato de asistencia no burocrático, capaz de satisfacer esas necesidades (Neill llega a pedir, incluso, que todo aquel que quiera dedicarse al oficio de educador, se someta antes a un psicoanálisis). Paralelamente a esto, el maestro luchará sin cesar con los demás por acceder a un mejor-ser, a una cada vez más seria preparación en lo ciéntífico, en lo pedagógico, en lo teórico y en lo práctico, como lo reclama su profesión, más allá de lo curricular y escalafonario, y por encima de todo interés particular y estrecho.

La educación, por otra parte, no puede nunca ser un quehacer neutral. El educador, según reclama Freire, no puede aceptar ser un técnico frío. No puede aceptar la rutina, trabajar a ciegas, por inercia, complacientemente, ya que "está ligado por oficio a las cosas que tienen una importancia decisiva en la vida del hombre" (11). Continuamente debe sacudir su conciencia, siempre tiene que replantearse el por qué y el para qué de su labor.

¿La educación para qué, en favor de quién, para formar qué clase de niño, para construir cuál sociedad?

La toma de posición del maestro no sólo influirá al alumno, sino a él mismo. Si el maestro "domestica", él también quedará domesticado. Si respeta la "libertad en el niño, si lo educa verdaderamente, el niño también lo educará a él. Si rompe la barrera de fuerza que separa a los adultos de los niños, el maestro llegará inevitablemente "a la sencillez, la rectitud y la honestidad" (12).

No es fácil, sin embargo, dar el salto y empezar por acometer una autocrítica de la labor de la escuela, porque al hacerlo, es el maestro, en primer lugar, quien se pone en entredicho. Pero es a él a quien corresponde tomar la iniciativa y dar el primer paso hacia la liberación de sí mismo y, consecuentemente, de sus alumnos.

Esto no es fácil, porque el maestro que empieza a plantearse tal autocrítica, se vuelve sospechoso a los ojos de sus colegas que se han instalado confortablemente en el sistema y han matado toda inquietud al respecto. No es fácil, porque el maestro puede llegar a sentirse muy a gusto adquiriendo "un espíritu de autócrata que cree crear la vida y dirigir el mundo con su varita sabia manejando manuales escolares, dando lecciones doctas, corrigiendo faltas, castigando o recompensando" (13). No es fácil, porque el maestro puede verse preso por una jerarquía deshumanizada y deshumanizante que rebaja su dignidad y sabotea sus mejores propósitos de ayudar a hacerse a futuros adultos. No es fácil, porque el recuerdo y las costumbres adquiridas durante largos años de autoritarismo desde la infancia y de condicionamiento a unas prácticas educativas coercitivas, pesan mucho. No es fácil, porque con frecuencia el maestro que se plantea tal autocrítica se ve aislado, obligado a luchar so

lo, muchas veces contra corriente, y llega a sufrir el tormento de la duda sobre sí mismo y sobre su labor cuando los demás empiezan a mirarlo como a un extraño, como a un desajustado, y tratan con una despectiva conmisericordia los principios y la conducta que para él son más valiosos. No es fácil, porque la jerarquía se puede sentir ofendida y responder en una forma obcecada con la amenaza, hasta orillar al maestro a la disyuntiva de elegir entre su empleo condicionado a un sometimiento dócil y servil que lo lleva a doblegarse, impelido por la necesidad de trabajar para comer, o bien, su honestidad, su dignidad, su lucha para no dejarse manejar por un sistema opresivo y para no oprimir, a su vez, con el posible abandono, consiguientemente, de su profesión, a la cual pudiera haber dedicado los mejores años de su vida. No es fácil, pero es posible, como lo hace ver la siguiente confesión de un maestro: "Las personas que han sido alumnos en una clase autoritaria no se imaginan desarrollando sus propias clases abiertas con facilidad. Yo empecé como maestro autoritario. Era el único modo que yo conocía de enseñar. El modo que me habían enseñado a mí. Tardé varios años en ser capaz de trabajar en un ambiente más libre. Seguramente los alumnos estaban mucho más preparados para la libertad que sus maestros. Quizá era mejor empezar en plan de ensayo que pretender que se realizaría un cambio súbitamente, e intentar dar la vuelta a todas las cosas de la clase. Mi creencia personal en una clase libre, no autoritaria, fue siempre por delante de mi capacidad personal de enseñar en una de ellas" (14).

Herbert Kohl pide al maestro que quiera desarrollar una clase abierta, que sepa recordar la época en que también él fue alumno en la escuela, que recuerde las experiencias de frustración, de alegría, de ansiedad, de apren-

dizaje, de aburrimiento, con el fin de que evite hacer a sus alumnos las cosas detestables que en su tiempo otros maestros quizá bienintencionados, pero atrapados por el sistema y un tanto deshumanizados, le pudieron hacer a él. Y pide, sobre todo, que el maestro renuncie al poder que le confiere la escuela, que sea capaz de negarse a clasificar a los muchachos en buenos o malos alumnos, de negarse a castigarlos o a enviarlos al director (15).

La alternativa es adaptarse, resignarse, volverse dócil, renunciar al derecho que tienen los maestros "a defenderse contra unas condiciones de trabajo que, deshumanizando su profesión, les condenan a un papel -el de guardianes- que no es el suyo" (16).

La alternativa también es la de llegar a sentirse muy seguro de sí mismo, autosuficiente en exceso, aunque se cause inseguridad con ello en el alumno. Llegar a asentar su autoridad no ya sobre la búsqueda de un mejor-ser, sino sobre la fuerza de la coacción y la represión cuando la situación escapa a su control. En estas condiciones, para el maestro que ha elegido, aun pasivamente, esta alternativa, su única preocupación consistirá en "mantener el orden externo, poco importa que sea un orden arbitrario, o una pantalla hipócrita que cubra todo tipo de mentiras bajo un barniz honorable" (17).

Un tal docente seguramente habrá olvidado su infancia y estará fuera de contacto con los niños, lo que para Neill son las características de un mal maestro (18).

Pero la misión del educador no es ya la de someter e inculcar conocimientos, sino la de despertar el pensamiento. Si, como ha dicho Freire, enseñar no es llenar de conocimientos recipientes vacíos, sino más bien encender antorchas, entonces los maestros deberán ser la chispa que las encienda (19), y su papel no será "el de saciar los espíritus, sino el de crear un hambre" (20).

Esto no podrá ser si el maestro no lucha por su propia liberación, en cuyo caso no podría preparar hombres libres. Como escribe Freinet: "no podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en estos sueños; no podéis prepararlos para la vida si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino si os habéis sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos" (21).

c) EL GRUPO

La educación en la escuela se lleva a cabo dentro de grupos, pero a pesar de eso, la escuela aísla a los niños unos de otros, no les permite comunicarse entre sí sino una ínfima parte de ellos mismos. El aprendizaje se realiza en forma individualista y masificada al mismo tiempo. Se trata a todos los miembros del grupo como si fuesen idénticos, equivalentes, números, fichas intercambiables. Se trata al grupo como si fuera un sólo hombre. Pero el grupo no se reduce a ser una simple suma o amalgama de individualidades aisladas y similares. Cada miembro del grupo, cada niño, participa en el mismo con sus diferentes necesidades y reaccionará en forma distinta ante un mismo estímulo. Cada niño contribuye así a conformar la actitud general del grupo y, debido a esto, ningún grupo es tampoco igual a otro. Por todo lo anterior, constituye un error muy perjudicial, el pretender imponer a todos un mismo molde, unas mismas condiciones, un mismo ritmo de trabajo.

No puede existir el grupo si a los niños no se les permite en todo momento, si no se les respeta su derecho de establecer relaciones verdaderas entre ellos, a tra-

vés de las cuales se puedan sentir aceptados como son, acogidos, valorados como personas, y no enjuiciados.

Si se permite que los niños establezcan relaciones entre sí, éstas, de seguro, llegarán a ser más educativas y más civilizadoras, como lo señala G. Dennison, que cualquier sermón del maestro y cualquier disciplina impuesta desde arriba. Según este autor, los niños, en sus relaciones, se marcan mutuamente y en forma inconsciente, los límites a los que pueden llegar, en los que pueden confiar, y esto les da seguridad. Se establece una combinación de concesión, presión, crítica y aceptación en esa dinámica de los niños, cuando no intervienen arbitrariamente los adultos. Las necesidades de cada niño son aceptadas por los demás, no para ser respondidas necesariamente, sino como sus atributos propios. Se establece una base para dar y para tomar (22).

Por supuesto que no desaparecerán todos los conflictos, pero los niños van aprendiendo a negociar, a transigir, a resolverlos, y ésto es mucho más sano que el suprimirlos en apariencia por una orden del maestro, y sepultarlos sólo para que surjan luego con la violencia de la fuerza reprimida.

Por otro lado, no es suficiente con que el maestro modifique y elimine una estructura autoritaria, y esto tampoco significa que decline toda responsabilidad ante el grupo. El maestro sigue siendo el responsable y debe cuidar, por ejemplo, que no se instauren unas relaciones autoritarias que suplanten las suyas, entre un niño y otro niño, entre un "cabecilla" sobre un grupito, etc., lo que tampoco quiere decir que haya que opacar a todo niño que descuelle en algún aspecto sobre los demás, o a aquel reconocido naturalmente como dirigente por sus compañeros. Lo que se quiere decir es que no se han de permitir de ningún modo unas relaciones de dominio y ex

plotación sobre los más débiles, hecho que tiene su explicación porque los niños "están acostumbrados a los métodos autoritarios. Los experimentan en la escuela, en sus familias y, en general, en la sociedad. No puede perderseles que se adapten a una situación más abierta sin recelos ni sin asumir, en algunas circunstancias, el papel autoritario del que sus maestros han abdicado. Están habituados a dominar o a ser dominados y a menudo se mostrarán más duros con ellos mismos que los adultos más represivos" (23).

El grupo puede tener también un efecto terapéutico. "Cuando los adultos dejan el campo libre para que los niños puedan desarrollar entre ellos las riquezas de sus relaciones naturales, su efecto mutuo es positivamente curativo", ha podido escribir G. Dennison, quien, sin embargo, se queja de que "las oportunidades de que los niños lo hagan son desalentadoramente raras" (24).

Dennison reconoce que existe una autoridad natural del adulto, muy distinta de la autoridad formal de la fuerza. Cuando el adulto ha renunciado a la imposición y a la fuerza, los niños respetarán aquella autoridad natural y la buscarán cuando la necesiten. Dennison recomienda también la no intervención del adulto, tanto como sea posible, no como un acto pasivo, sino como medio para lograr intencionadamente un efecto y una influencia positiva en los niños (25).

La no intervención del adulto no contradice ni lleva a desconocer el papel específico que, como animador, corresponde al maestro para regular y motivar el trabajo, para sostener y dosificar los esfuerzos, para proponer y sugerir perspectivas a largo plazo, para sustraer de la volubilidad y la inconstancia y darle, por el contrario, bases de metodicidad, al empeño de los niños.

El grupo, por otra parte, puede ayudar al niño a des

arrollar un sentido de la pertenencia que satisfaga su necesidad de no estar solo, ya que hace a los niños tratarse unos a otros, adaptarse unos a otros, aceptarse y solidarizarse unos con otros.

La actitud de aceptación del maestro hacia los niños, evidentemente, podrá estimular el respeto mutuo de éstos. Recuérdese, a este respecto, la postura de Rogers, quien pide crear para el grupo un ambiente de aceptación que estimule la mutua confianza y permita la libre expresión. Si, por el contrario, el maestro crea una atmósfera autoritaria e impositiva, fragmentará los lazos de solidaridad entre los miembros del grupo. Estos tenderán a competir entre sí para obtener la aprobación y la atención del maestro, en lugar de buscar la mutua aprobación. Y si, además, "todos los premios y castigos provienen de una sola fuente omnipotente, únicamente las relaciones con esa persona revestirán importancia. Los otros miembros del grupo parecen atravesarse en el camino de uno, o se presentan como competidores, o bien son puntos hacia los que uno espera que se desvíen los castigos" (26). Tendremos así, en lugar de la cooperación, la rivalidad instituida, el ataque, la intriga, la desviación de las tensiones hacia chivos expiatorios, etc.

Una atmósfera tal, claro está, no puede resultar educativa. Por eso cobran gran importancia aquí las apreciaciones de Kurt Lewin quien, después de algunas investigaciones realizadas por él, concluye lo siguiente: "Comparando grupos de niños en contextos diferentes de autoritarismo, de democracia y de tolerancia, se ha demostrado que una atmósfera relajada y la autodirección favorecen la obtención de mejores resultados en orden a la formación" (27).

Así las cosas, el maestro tiene que elegir en su actuar frente al grupo, una de estas dos posturas, como lo señalan G. Cirigliano y A. Villaverde:

Postura autoritaria

- Posee el saber, lo da hecho.
- Toma las decisiones por sí.
- Se hace escuchar.
- Aplica reglamentos.
- Marca objetivos y hace los planes.
- Se preocupa de la disciplina.
- Califica solo,
- Trabaja con individuos aislados.
- Impone, sanciona, intimida, castiga, humilla.

Postura democrática

- Promueve el saber, enseña a aprender.
- Crea la responsabilidad.
- Escucha, hace hablar.
- Utiliza técnicas de grupo.
- Propone objetivos y planifica con todo el grupo.
- Se preocupa por el proceso grupal.
- Evalúa junto con el grupo.
- Trabaja con el grupo.

- Propone, estimula, orienta, tranquiliza, sugiere, anima, invita, ensalza.

(28).

d) EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La escuela enseña muchas cosas; unas de ellas expresamente, a través del currículum manifiesto en los programas. Pero muchas otras cosas las enseña sin tener, en apariencia, la intención de hacerlo, en forma frecuentemente inconsciente, a través del que se ha dado en llamar el currículum oculto. Es por medio de éste, y no sólo por medio de los textos escolares o de los contenidos de la enseñanza, como se puede y se suele transmitir una determinada ideología, sin que al parecer nadie preste atención ni se percate de ello. Tomemos el ejemplo del

maestro que hace formar a los niños para revisar que es tén limpios y bien vestidos; se dirá que este rito busca formar hábitos de aseo. Pero por detrás de eso se es tá marcando y dividiendo a los alumnos, de acuerdo a de terminados patrones; se está enseñando implícitamente que aquellos alumnos que vienen bien aseados y bien ves tidos son los mejores, aunque la realidad es que esto obedece a razones socioeconómicas, pues, por lo general, son los alumnos que tienen mayores comodidades en su ca sa y cuyos padres han logrado un más alto nivel de vida, los que llegan limpios a la escuela, mientras que aquellos que tienen un nivel de vida más bajo, cuyos padres son más pobres, son quienes suelen llegar desaseados y mal vestidos (29). De este modo, la formación de unos hábitos de aseo lleva aparéjada una formación muy distinta a la que se buscaba, misma que de seguro pasará desapercibida a la conciencia, pero no al subconsciente de maestro y alumnos. De hecho, la forma misma de trans mitir un conocimiento se convierte en transmisión, al mismo tiempo, de una determinada ideología.

Así las cosas, no basta, entonces, que la escuela quiera formar buenos hábitos y proporcione el conocimien to pues, como escribe Reboul, "si este conocimiento se transmite a través de una estructura jerárquica y autoritaria, suprime el analfabetismo, sí, pero no el despo tismo; instruye al rebaño, pero sigue siendo rebaño" (30).

Una de tales estructuras autoritarias es la que im pone que todos los niños han de dedicarse unánimemente, sin excepción, en el mismo momento, durante el mismo tiem po, a la misma ocupación, sin importar las diferencias individuales de cada uno ni su estado de ánimo, sin importar tampoco que, mientras unos captan las ideas en un momento, otros necesitan ir paso a paso, sin impor-

tar que algunos puedan aprender mejor de sus compañeros que del maestro, o que unos necesiten experimentar lo que se les enseña y sólo unos pocos puedan aprender de lo que leen u oyen, como lo hace observar W. Goodwin: "la escuela formal no toma en cuenta este ritmo natural en el aprendizaje. Supone que cada mañana cuando suena la campana los alumnos podrán rendir la cuota estándar de esfuerzo requerida para aprender a un ritmo estándar a lo largo del plan estándar de estudio. Todos los que se ocupan con las escuelas saben que esto, en los hechos, es mentira, pero se mantiene como supuesto para racionalizar los procedimientos actuales" (31).

Abundando un poco más en este tema, podemos preguntarnos con A. Manacorda si es posible, mediante una nueva didáctica, educar mentes autónomas, niños que avancen en el camino de la libertad, que desarrollen capacidades organizativas originales, y si puede la didáctica tener una función crítica y positiva por sí sola. Lo cierto es que, por sí solos, los métodos didácticos, sean más o menos eficientes en lograr un mejor aprendizaje de los contenidos, son, al parecer, más bien neutrales en lo que respecta a su función de sumisión o de liberación (32). Así, se puede señalar, por ejemplo, como lo hace Reboul, que los procedimientos audiovisuales también pueden servir para reforzar una pedagogía dogmática, convirtiendo al alumno en receptor (33). Es decir, que se puede caer en la trampa del reformismo que cambia e innova los instrumentos, las técnicas, los recursos, pero sin modificar para nada los conceptos de fondo, las relaciones entre alumnos y maestro, entre escuela y sociedad.

Por otro lado, Reboul pide que se enseñe al niño que el esfuerzo es necesario, que para disfrutar la nuez es necesario cascarla primero. Que se le enseñe que el

placer, por ejemplo de comprender un teorema o de leer a Balzac, "no precede jamás a la acción, sino que la corona", pero está en contra totalmente del esfuerzo absurdo, de aquel esfuerzo "del que no se ven los motivos ni los fines" (34). En este caso, los ejercicios que se imponen al niño no son ya un libre esfuerzo, sino ciega obligación y, por no ser para él significativos, por no responder a sus intereses reales ni a sus experiencias de cada día, lo conducen a separar en su aprendizaje la teoría de la práctica.

Elise Freinet, por su parte, denuncia el mito predominante como un dogma en la enseñanza, de que haya que enseñar la mayor cantidad de cosas en el menor tiempo posible, distorsionando el aprendizaje al deshumanizar sus fines, pues, como dice, "se lanza a los niños a una especie de carrera enloquecida: hay que saber siempre más y lo antes posible, para pasar los exámenes, para conquistar plazas y para intentar ascender en la jerarquía burguesa o pequeñoburguesa". Y puesto que los mismos padres están deformados por la escuela, "lo sacrifican todo a esta edad de conquista y a esta necesidad de elevarse y envanecerse; hasta la misma salud y la felicidad de los hijos" (35).

El niño, en realidad, aprende constantemente y en forma desinteresada y espontánea, pero esto a la escuela se le olvida y por eso sólo da valor al aprendizaje que se lleva a cabo a través de acciones sistemáticas, organizadas, determinadas en los programas, y bajo la tutela del maestro.

Para Maslow hay dos clases de aprendizaje: el extrínseco y el intrínseco. El primero, según lo describe, es aquel que tiene su centro y su iniciativa en el exterior y que se realiza a través de asociaciones, condicionamientos arbitrarios, hábitos, acumulación de datos, todo lo

cual pasa a convertirse en "propiedades". Este aprendizaje no toma en cuenta casi para nada las cualidades especiales y singulares del aprendiz, sus valores, sus metas. Este simplemente va acumulando lo que se le da, "y puede perderlo o retenerlo, dependiendo de la eficacia del proceso de adoctrinamiento y de su propia capacidad de respuesta". Según Eda J. Leshan, "esta clase de aprendizaje caracteriza a cerca del 90 % de la enseñanza que recibe la mayor parte de los niños". El maestro queda convertido aquí, como sigue diciendo, "en conferenciante, condicionador, reforzador: un capataz, en una palabra". Esta autora se queja de que el otro tipo de aprendizaje, el intrínseco, se produce casi exclusivamente fuera de los salones de clases, y de que sea el que menos atención merece en la escuela. Según ella, este aprendizaje se realiza fundamentalmente a través de los sucesos importantes de la vida, a través de las experiencias "por medio de las cuales aprendemos quiénes somos, qué amamos, qué odiamos, qué valoramos y a través de las cuales descubrimos nuestra identidad". Es decir, este aprendizaje nos va convirtiendo en una persona, y en ese proceso nos permite experimentar "un goce genuino en el propio crecimiento y en la propia realización" (36).

La primera tarea del niño en la escuela debiera ser la de aprender a aprender, esto es, a investigar, a documentarse, a ser un autodidacta, por más difícil que esto pueda resultar. La misión de la enseñanza no consiste en inculcar ideas, sino en estimular el pensamiento. Pero si, por el contrario, al niño se le condiciona a recibir explicaciones pasivamente, no aprenderá a buscarlas por sí mismo.

La pedagogía nos habla con sobrada razón de la necesidad de motivar al niño. Sólo si se logra suscitar, sin violentarlo, el interés espontáneo del niño, que le

hace ser curioso, naturalmente deseoso de saber, sin necesidad de coerciones, el niño "pasa a ser artífice de sus propios conocimientos, de su cultura", lo cual sólo puede ocurrir, siendo el maestro cada vez más sensible a la forma como se presenta el proceso de aprendizaje al niño, "dentro de un ambiente de trabajo apasionante en el que se procura recobrar la fusión de trabajo y juego esencial para el equilibrio del hombre" (37).

Pero el interés espontáneo del niño puede apagarse si se aplica la coerción, el chantaje de los premios y castigos. En tales condiciones el aprendizaje se vuelve desagradable, pierde su carácter de valioso, se convierte en asunto de "obligaciones", en asunto fastidioso y burocrático. De ese modo es como se tiene que recurrir a motivaciones artificiales, falsas, entre las que destaca el rito hueco de los exámenes. Los exámenes ponen en ejercicio, más que nada, a la memoria, se vuelven, pues, una cuestión de suerte y por ese hecho pierden la objetividad de que se pretende dotarlos. "Nuestro sistema de exámenes y calificaciones mide no el conocimiento ni la capacidad de aprendizaje, sino el éxito del condicionamiento", escribe a este respecto M. Rossman (38).

Los exámenes no sirven para nada, más que para proporcionar a la burocracia el tipo de hombres que necesita (39). Basados en la angustia y en la desconfianza mutua entre el maestro y los niños, por un lado se convierten en un tormento y, por otro, se han constituido en un medio de discriminación, resultado de las presiones de una sociedad de competencia. "El examen lleva al título y el título a la discriminación" (40).

Los exámenes, aunque no se quiera, llegan a imponerse como un fin en sí mismos, puesto que se convierten en el foco de la atención y el blanco de los esfuerzos de los alumnos y del maestro. Además, se han consti

tuido en la forma de evaluación por excelencia del progreso en el aprendizaje. Mucho más valioso e importante sería que el niño, por ejemplo, pudiera demostrar haber aprendido a utilizar adecuadamente las fuentes de consulta, que demostrar que ha retenido momentáneamente una cierta dosis de conocimientos.

La evaluación, se dice, debe ser un proceso permanente y continuo. Pero por la forma como se suele entender la evaluación, sin embargo, y dejando aparte otros instrumentos que se practican en menor escala, parece como si no se quisiera permitir a los alumnos el cometer errores en sus trabajos, en sus tareas y, sobre todo, en los momentos más solemnes de los exámenes. Cada error que van cometiendo se les va penalizando, restándoles un punto. Lo que se logra entonces con ese sistema, es que el alumno se preocupe por la nota que va a obtener, mucho más que por aprender de sus errores. Lo que le importará, ante todo, no será aprender, sino obtener buenas notas a como dé lugar. Y por añadidura, la acción del maestro se ve distorsionada al creer que aplica una motivación correcta cuando amenaza con una mala nota o cuando promete una buena "si se portan bien".

Esto, por el contrario, es hacer un mal uso de la evaluación, "empleándola para recompensar a los estudiantes por ser conformes y dóciles y para castigarlos por ser inconformes y de pensamiento independiente" o empleándola "como arma para controlar e intimidar a los estudiantes, para aterrorizarlos e impresionarlos... y para hacer que se sientan insuficientes, dependientes y deficientes" (41).

Es así como Raskin puede hablar "de la lección de engaño que ofrece la escuela cuando el alumno ve que se le maneja por registros que no representan lo que verdaderamente es" (42), y como Rowe nos indica que el niño

responderá con un comportamiento acorde con el que parece esperarse de él: "Etiquete a un chico en la escuela como 'C' o 'D', convenga a sus padres de que acepten su etiqueta y el niño estará convencido de ser, actuar y comportarse como un chico 'C' o 'D'" (43).

Aunque la evaluación es necesaria para que el proceso enseñanza-aprendizaje tome un rumbo adecuado a las necesidades tanto individuales como sociales, y no un rumbo azaroso, lo mismo que para medir el cumplimiento de los objetivos y el progreso alcanzado, Rogers no quiere que se utilice de ningún modo para catalogar a los alumnos en buenos y malos estudiantes. No importa que el enjuiciamiento sea favorable o desfavorable, en ambos casos, "no hace al desarrollo de una personalidad más maduro, responsable o socializado", dice Jesús Palacios, comentando a Rogers. Y concluye: "Si frecuentemente la persona está sometida a juicios y valoraciones provenientes de personas a las que se considera superiores, su yo se debilita, la autoconfianza se reduce, la propia personalidad es autopercebida con mayores dificultades y cada vez es más difícil diferenciar los juicios provenientes de uno mismo de los que proceden de los demás" (44).

C. Moustakas nos dice, a este mismo respecto: "En la medida en que las lecciones vengan dictadas e impuestas, siempre que se clasifique y etiquete a una persona, cuando se la sitúe sobre el mapa para compararla, está siendo violada como ser único y forzada a adoptar una vía de conformidad o de marginación" (45).

Nadie puede, en realidad, evaluar a un alumno mejor que él mismo, y esta autoevaluación se va posibilitando en la misma medida en que se va desarrollando también el autodidactismo. Imponer exclusiva o predominantemente la heteroevaluación es optar por el heterodidac

tismo que mantiene la dependencia. Negar el derecho a la autoevaluación, a la autocrítica, es negar la confianza en el niño, en su esfuerzo, que nadie más que él conoce. Y si, de todos modos hay que otorgar una calificación, hay que creer, como dice Freinet, que "cada vez que el alumno hace todo lo que puede merece la máxima calificación, cualquiera que sea el resultado" (46).

Por tanto, no podemos seguir creyendo en mitos como el que pretende regular la curva normal de calificaciones, apelando para ello en su favor, a las estadísticas. Esta curva asigna invariablemente un lugar casi pudiera decirse predeterminado, a cada niño, dentro de la estructura meritocrática que conforma a base de datos tan huecos, en gran medida arbitrarios y frecuentemente falsos, como son las calificaciones. Así, la mayoría de los niños quedan situados en una confortable medianía, quedando reservado el lugar de los escogidos a una pequeña minoría de apenas un 10 %, y viéndose otra proporción igual relegada fatalmente al rincón de los "no dotados", con todo lo cual se justifica la institucionalización no de las diferencias individuales, que sabemos que existen, sino de las diferencias sociales, que sabemos que son arbitrarias y de ningún modo fatalistas" (47).

e) LOS CONTENIDOS

La personalidad del ser humano se determina por el conjunto de los rasgos físicos, psíquicos y culturales que lo hacen ser diferente de todos los demás. Todos estos rasgos se adquieren, o bien a través de "la herencia endosomática" o genética, cuyo origen biológico "nos llega del pasado más remoto de nuestra especie" mediante el

conducto de nuestros padres, o bien a través de la "herencia exosomática", representada por la tradición y la influencia del medio ambiente (48).

La educación no puede intervenir en la primera de estas dos herencias, la cual se encuentra en su totalidad en los genes presentes en el óvulo fecundado. La única posibilidad, por lo tanto, para la influencia educativa, de actuar en beneficio del individuo, se limita a la segunda de estas dos herencias que lo conforman. Así lo expresa Reboul: "de todo lo que constituye la humanidad, el lenguaje y el pensamiento, el arte y la moral, de todo lo que la civilización ha tardado milenios en conquistar, nada ha afectado al organismo del recién nacido, debe adquirirlo por medio de la educación" (49).

A la educación compete, pues, de una manera privilegiada, la misión de ofrecer a las nuevas generaciones la riqueza del legado cultural de la humanidad, las tradiciones, la experiencia de los antepasados, el lenguaje, las formas de entender y de sentir al mundo, que han cobrado vida dentro de su comunidad regional, nacional o universal, es decir, todo lo que ha hecho y hace humano al hombre.

Esta herencia el niño la tiene que redescubrir y volver a conquistar primero en el cálido ambiente del hogar, y más tarde, en el más amplio de la sociedad escolar, siempre en forma análoga a como en el pasado tuvo que hacer la humanidad. Freinet nos habla, con referencia a este punto, del tanteo experimental que practica el niño para encontrar sus propias respuestas a las cuestiones que lo inquietan, a través de un aprendizaje natural y activo. Lo que no debe suceder es que al niño se lo encierre y se le impongan unas perspectivas demasiado estrechas y estereotipadas de lo que es la cultura, como con frecuencia ha ocurrido, sino que se le or-

ganice y se le sitúe en un ambiente cultural lo más rico y dinámico posible, no sólo dentro del perímetro escolar, sino también dentro de su comunidad, sea ésta rural o urbana, donde ha de encontrar instalaciones adecuadas a su servicio, que propicien y hagan agradable y atrayente su ingreso en la cultura, de manera que ésta no se sienta como una carga de manufactura ajena ni constituya un factor de empobrecimiento de su imaginación, embotamiento de su originalidad y freno de su inventiva.

Así, pues, no sólo ha de possibilitarse realmente para el niño la asimilación de la cultura, sino también, y sobre todo, su autoexpresión, su creatividad, de manera que el niño conciba la cultura no como algo estático y acabado que se le impone y lo limita, en que él no participa, sino como un hecho, como un proceso, como un organismo en evolución, en situación de búsqueda, al cual el propio niño puede llevar su contribución.

La escuela debe cuidar y atender, por tanto, al desarrollo cultural, esto es, al desenvolvimiento intelectual, moral, afectivo, artístico, físico, tecnológico, etc., y estos diferentes aspectos se han agrupado para su mejor atención, en tres áreas: la cognoscitiva, la afectiva y la psicomotriz. Pero si los programas, como ha venido ocurriendo desde épocas remotas, prestan una atención mayoritaria, casi exclusiva al área cognoscitiva, a costa de las otras dos, no podrán lograr un desarrollo armónico del educando.

La formación intelectual no puede satisfacerse con transmitir al niño una información que le resulte inoperante y unas ideas inertes que éste solamente reciba y almacene, "sin que las utilice, verifique o transforme en nuevas combinaciones" (50).

Efectivamente, el gran riesgo que se presenta en el proceso de la instrucción, y al que difícilmente se

escapa, es el de caer en el adoctrinamiento, que es "una instrucción violenta, que impone el pensamiento, sin dejar opciones libres al informado", al cual, entonces, lo reprime intelectualmente, le impone una ciega aceptación en vez de despertar su pensamiento propio, de acuerdo con su edad y desarrollo, y trasplanta a él, sin permitirle descubrirla por sí mismo, la verdad (51).

Para evitar el adoctrinamiento todo lo más que sea posible, se proclama la necesidad, en el documento de la UNESCO dirigido por E. Faure, de formar al niño, desde temprana edad, en el espíritu científico, que lo lleve no sólo a conocer y a dominar las fuerzas naturales y las sociales en cuanto quepa al individuo, sino también y sobre todo, al conocimiento y al dominio de sí mismo, de sus elecciones y de sus actos, a través de una formación que también sea humanista. "Comenzando por las necesidades actuales del trabajo y el dominio de lo real, hasta llegar al dominio de uno mismo, de la adquisición del método científico hasta la formación de la ética individual, la formación en el espíritu científico y en las ciencias aparece como una de las finalidades fundamentales de todo sistema educativo contemporáneo" (52).

La enseñanza científica reclama reunir la teoría con la práctica, de modo que se verifiquen las hipótesis en vez de exponerlas, y de modo que se llegue al descubrimiento de las leyes, en vez de meramente aprenderlas.

La enseñanza científica, continúa diciendo en tono de queja el estudio antes citado, "rara vez destaca la parte de espíritu creador, de intuición, de imaginación, de entusiasmo y de duda que lleva en sí la actividad científica. La facultad de observar, de coleccionar, de medir, de clasificar los hechos y de sacar de ello conclusiones no debería ser sólo patrimonio de los científicos" (53).

Pero la formación intelectual que se procura al niño no ha de perder nunca de vista, como lo señala Neill, que "lo que sabe un niño es mucho menos importante que lo que un niño es" (54).

La educación moral, que se identifica en el fondo con la educación misma, no puede ser sino autoeducación, y no imposición de preceptos venidos de fuera y ciega-mente acatados. Todo lo que reduce de una manera arbitraria la libertad de los niños, reduce su autoestima-ción y su orgullo natural. Según lo expresa Piaget, "la educación forma un todo indisoluble y no es posible for-mar unas personalidades autónomas en el terreno moral si por otra parte el individuo está sometido a una coac-ción intelectual tal que debe limitarse a aprender por encargo sin descubrir por sí mismo la verdad: si es pa-sivo intelectualmente, no puede ser libre moralmente" (55).

La moral no puede existir ni aprenderse fuera de la vida misma, fuera de la realidad en la que se halla el niño. La moral, dice Reboul, se aprende jugando al fútbol, cantando, observando una reacción química, resolviendo un problema, o traduciendo un texto difícil. Dar lecciones de moral como una materia aparte, a más de ser inútil, según él, "puede ser negativo, en tan-to que habitúa al niño a recibir la moral como verdad de otros, de personas importantes, y esto puede provo-car en él una actitud de sumisión servil, incluso hi-pócrita". Por lo tanto, "la única lección útil es esa que, a propósito de tal o cual acción, de tal o cual falta, conduce al niño a la reflexión, solicitando su propia conciencia" (56).

Al niño que llega a la edad de la razón (hacia los seis o siete años), debe permitírsele pasar, como Pia-get lo indica, de una moral de la obligación a una mo-

ral de la reciprocidad, donde las normas nacen no ya de una entidad superior y externa, sino del contacto mismo de los niños entre sí, de las consecuencias de su actuación individual y social, dentro de su grupo (57).

La sexualidad misma, como característica del ser humano, que permea toda su actividad, no puede ser vista como un apéndice aislado de la educación, sin mayor influencia en el resto de la personalidad y en la vida del niño. Por eso, como escribe Dennison, "cuando en el salón de clases se permite al niño que hable libremente y experimente la unidad creativa de sentimientos, empujones, pensamientos, humor, etc., de hecho estamos apoyando una sexualidad positiva. Cuando creamos condiciones que destruyen la vergüenza y el desprecio de sí mismo, estamos apoyando una sexualidad positiva. Y así sucesivamente" (58).

Apreciar, aprender a cuidar bien nuestro cuerpo, es aprender a tener cuidado de nosotros mismos. La salud, como reza una conocida sentencia, es la primera de las libertades. Y el legado romano nos dice que debemos desarrollar una mente sana en un cuerpo sano.

El desconocimiento, el desprecio del cuerpo, han conducido a errores en el tratamiento que se da a los niños. "La movilidad es frenada desde la misma infancia, cuando al principio le oprimen con pañales y después no dejan de asediarlo: 'no des vueltas', 'deja de moverte', 'siéntate con tranquilidad'." Como consecuencia de ello, "se le olvida correr, saltar, trepar y gatear y al poco tiempo deja de ser un politlonista natural" (59).

La escuela debiera tener una mucho mayor preocupación de la que actualmente tiene, por ejercitar, entrenar, conducir al niño al dominio de su cuerpo, a más de promover los hábitos de higiene y la lucha contra toda tendencia autodestructiva que pueda llegar a manifestar

se dentro de su medio ambiente, promoviendo, por el contrario, el deporte, concediendo al niño su derecho al juego, suscitando el amor a la naturaleza.

El niño también tiene necesidad de hacer cosas con sus manos, de sentirse hábil en el manejo y dominio de la materia. Por lo mismo, necesita estar en contacto con gente que sepa trabajar con sus manos. La formación intelectual y la formación manual no deben estar divorciadas y la lucha debe ser por suprimir toda la discriminación que aún existe entre ambas.

En cuanto a la formación artística, sabemos que ésta, que la experiencia artística, el goce estético de la creación y de la contemplación, es, junto con la experiencia racional, una de las dos formas que tiene el hombre para aprehender el mundo, por lo que debe hacerse un gran esfuerzo para salvaguardar esta facultad en el niño, para salvaguardar y desarrollar su sensibilidad, su sentido de la belleza, tanto a través de su expresividad y de sus propias creaciones, como propiciándole un contacto con las bellezas de la naturaleza y con verdaderas obras de arte que estén a su alcance y que le posibiliten el formarse su buen gusto, lo que constituye una gran urgencia en un mundo como el nuestro, cuyas influencias pseudoartísticas, distorsionantes, superficiales, banales, estereotipadas, colonizadoras, consumistas, lo subyugan y lo ahogan por todas partes, empobreciendo su experiencia y su vida.

f) LA ORGANIZACION

Nunca la organización en una escuela debe sacrificar al niño, contravenir sistemáticamente y continuamente

te su espontaneidad, someterlo al servicio anónimo de un reglamento, al cumplimiento a como dé lugar de un programa, por encima o en contra de sus verdaderas necesidades. Podemos muy bien decir que las necesidades presentes del niño y las necesidades de la sociedad en la que habrá de vivir cuando sea adulto, deben conjugarse armónicamente, pero dando claramente la prioridad al niño.

Los programas oficiales están diseñados para servir a un grupo "tipo", pero éste en realidad no existe, sino que cada grupo es distinto. Por lo tanto, "es preciso aprender a responder a lo que ocurre espontáneamente en la clase, dejando aparte los planes que uno se había hecho de antemano... Un maestro debe aprender a ir al paso de la clase y no echar por los suelos el entusiasmo de los alumnos en beneficio del cumplimiento de un programa" (60).

El programa de estudios, para H. Kohl, no debe constituir una atadura, una tiranía, un esquema que deba seguirse al pie de la letra, sino que más bien debiera ser tan sólo una gufa, "un modelo de las opciones que el maestro ofrece a sus alumnos y un medio de comprensión y de cálculo del punto en que se encuentran actualmente sus alumnos y de hacia dónde parece que van". Y un poco antes este autor había dicho que "toda la noción de que el aprendizaje se hace según una 'secuencia ordenada' es ilusoria. El aprendizaje de los niños es más episódico que vertical o lineal" (61).

La escuela no debe girar en torno al maestro ni en torno a los programas, como ocurre en la pedagogía positivista, sino que debe organizarse definitivamente en torno del niño, hacerse puerocéntrica.

En cuanto a los reglamentos, éstos no se han de concebir como vallas para mantener a los alumnos a raya, si no únicamente como una necesidad que impone la vida en

común; sólo en este caso las reglas podrán ser comprendidas y aceptadas por los niños como necesarias para poder actuar y, por lo tanto, no les resultarán humillantes. León Tolstoi contempla así esta cuestión: "Cediendo a las solas leyes naturales, a las leyes derivadas de la naturaleza, ni se oponen, ni murmuran; cediendo a vuestra autoridad intempestiva, no admiten la legitimidad de vuestras campanillas, de vuestro uso del tiempo, de vuestras reglas" (62).

Cuando, por un exceso de celo burocrático, se cae en el prurito de establecer reglas para todo, cuando se pretende regular y encerrar en marcos precisos la vida de los niños, que es misterio en acción, como dice Irene Gutiérrez, el niño no tendrá más remedio que aprender a violar las normas con astucia para sobrevivir, o bien, plegarse y resignarse a convertirse en un ser inofensivo, que lo es sólo por ser pasivo, reducido, inferiorizado, porque su actividad y su pensamiento han sido heridos, desalentados y apagados con imposiciones que poco o nada han tenido en cuenta "la imprevisibilidad de su expansión normal" (63).

Desde luego que no se está en contra de que haya reglas que marquen ciertos límites a la actividad en la escuela, pero éstas han de ser mínimas, las estrictamente necesarias de acuerdo a la experiencia de cada día, y sobre todo, no han de ser impuestas paternalistamente desde arriba, sino que el niño, dentro de su comunidad escolar, al lado de sus maestros y con la participación de todos sus compañeros, debe poder intervenir en su elaboración y, en consecuencia, debe permitírsele su discusión, la posibilidad de modificarlas y de que ponga en duda su validez en cualquier momento cuando sienta que se han convertido en un peso muerto porque no responden ya a una verdadera necesidad ni a los propósitos por los

que fueron creadas; pero ésto tendrá que aprender a discutirlo y convenirlo dentro del grupo o de la comunidad de la escuela. Así, en lugar de que el niño se someta a los reglamentos y queda bajo su control, como lo pide el pensamiento burocrático, deberán ser éstos los que se sometan y le sirvan a él.

No se niega aquí que habrá ciertas normas, como las dictadas por el sentido común, como las normas de seguridad, que tendrán que aplicarse estrictamente por necesidad, y quedar fuera de toda discusión.

Otras normas, como la de entrar o salir en filas y en silencio, por ejemplo, o la de no poder salir al baño sin permiso, se tendrán de seguro que abolir, porque no contribuyen positivamente a la formación de una personalidad autónoma en los niños.

En cuanto a las asistencias, el trabajo de la clase debiera reunir un interés suficiente de por sí para que bastara, junto con el atractivo del encuentro con los compañeros y amigos y de las experiencias en común, para hacer a los niños asistir regularmente, sin necesidad de erigir a la escuela sobre esa base de coacción que es la obligatoriedad de la asistencia. Pero si esto queda en los buenos deseos y de todos modos la asistencia se declara obligatoria, habrá que tomar en cuenta al niño que falta mucho a las clases, porque claramente está indicando que necesita una atención personal. No está bien que, en lugar de esta atención, se le responda burocráticamente, amenazándolo con que si vuelve a faltar, se le borrará de la lista.

Pero para poder dar la atención que requiere individualmente cada uno de los niños, una condición indispensable es que no se siga amontonándolos en grupos numerosos, lo que ha sido un reclamo constante de todos los pedagogos.

Por otro lado, aunque sería deseable que la organización de la escuela no sufriera ningún tropiezo, esto es humanamente imposible, y lo más sano no es cubrir las apariencias, fingir que los conflictos no existen o han desaparecido, sólo porque han sido sepultados a base de imposiciones. Los problemas que se manifiestan en una escuela que está en crisis, como lo advierte G. Dennison, crean "angustia y duda, y nosotros respondemos como la gente angustiada: tratamos de imponer el orden por la fuerza, imaginando que al obliterar los síntomas habremos curado la enfermedad". Y continúa el mismo autor: "Hablamos cada vez más de control, como si temiéramos que todo se derrumbe y se convierta en nada si perdemos nuestro (ilusorio) manejo de las cosas" (64). Pero lo que puede educar en realidad no es la habilidad para controlar, ya sea a base de manipulación, de coacción psicológica, usando métodos indirectos que imponen al niño un papel pasivo, o ya sea abiertamente mediante los premios y castigos, mediante el sarcasmo, el ridículo, la intimidación esgrimidos contra los niños, métodos todos ellos que rayan o dan de lleno en la crueldad mental, más difícil de combatir que la crueldad física, según advierte Neill, quien escribe: "El castigo que toma la forma de sermoneo es aún más peligroso que los golpes". Y señala también otro castigo muy usual e igualmente dañino, que es "la prohibición constante". El propio Neill denunciaba un poco antes, lo que se puede esperar de los castigos: "Nadie puede decir qué proporción de niños castigados quedan con el espíritu deshecho y castrado para toda la vida, y qué proporción se rebela y se hace aún más antisocial" (65).

Dillon, por su parte, advierte que "muchas relaciones entre docentes y estudiantes pueden reducirse a un mutuo intercambio de amenazas. Las amenazas, por supues

to, surgen de la hostilidad, y provocan angustia". Pero, como aclara en seguida, "las amenazas no necesitan ser expresas para resultar intimidantes. Señalar una tarea puede ser una amenaza; respaldarla con un examen puede ser otra; y respaldar un examen con una calificación puede ser una amenaza más" (66).

Los castigos, tanto como los premios, ya lo ha advertido Rogers, constituyen un enjuiciamiento que tiende a impedir al alumno un crecimiento real. "Nuestros sistemas de aprendizaje y de vida, regidos por el castigo y la vergüenza, nos enseñan a tenernos aversión", escribe Rossman. "La gente que ha sido formada de este modo encuentra difícil creer en los demás lo suficiente para aprender de ellos o para crear un cambio saludable" (67).

En fin, castigar a los niños, como dice Reboul, "es hacer una tarea policial, no educativa". Además, "la esencia del castigo es humillar. Y humillar, ¿no es siempre malo? Añadamos que en casi todos los seres humanos existe una culpabilidad inconsciente, una necesidad masoquista de autocastigo; avergonzar a un niño corre el riesgo de reforzar aún más esa culpabilidad malsana que existe en él" (68).

Por eso, aunque el niño sea culpable de una falta eventualmente, debemos preguntarnos, en lugar de actuar con precipitación casi siempre lamentable, si de veras lo conveniente es aplicar un castigo que ciertamente va a procurarnos tranquilidad y evitará quizá la repetición de la falta, actuando al nivel de la represión y la autorrepresión que imponemos al niño, sepultando las manifestaciones superficiales pero sin resolver de ninguna manera las causas más profundas que motivaron tal comportamiento. Muy diferente será, en cambio, si, para llegar a un arreglo, se trata el suceso con sencillez y na

turalidad, no como problema o como una amenaza a la autoridad, sino "como un asunto más de la vida en común y no como una transgresión de la disciplina" (69).

La transformación de la escuela no ocurrirá hasta que los maestros, en primer lugar, tomen conciencia y se preocupen por ello. "Una buena costumbre que deberían desarrollar todos los maestros es empezar a preguntar el '¿Por qué?' de todas las reglas e infracciones de disciplina que ocurran en la clase. ¿Por qué los alumnos no pueden gritar nunca? ¿Por qué deben ponerse en fila cada día de la misma manera? ¿Por qué no pueden hablar entre ellos? ¿Por qué tienen que ponerse en fila, levantar las manos, hacer deberes en casa?" (70).

La organización de la escuela bien puede llegar a adoptar otras formas distintas a las que estamos acostumbrados. Debemos mirar con simpatía iniciativas propuestas por diversos autores, aunque de momento parezcan inaplicables. En algunas de ellas se sugiere, por ejemplo, que la escuela podría llegar a convertirse en una especie de taller multiopcional que ofreciera a los niños la posibilidad de alcanzar no sólo los conocimientos generales, sino, también como parte de las actividades básicas, con una mayor dedicación e intensidad que hasta la fecha, la posibilidad de dedicarse sucesivamente, en el orden por ellos escogido, a la ejercitación corporal, a la música, la danza, el dibujo, la pintura, a las actividades manuales, artesanales e industriales, a la lectura en la biblioteca, a la adquisición del método científico, al entrenamiento en la investigación y en la experimentación, etc. A algo semejante parece apuntar la tendencia actual de la evolución educativa. Aunque no todo son ideas nuevas, como se ve, de llegar a proyectarse su realización todo ello estaría concebido, ciertamente, dentro de una concepción mucho menos racio

nalista y más integral de lo que debe ser el desarrollo humano.

"Los niños que crezcan en medio de nuevas formas de institución escolar, que hayan aprendido, día tras día, año tras año, no a obedecer y a someterse, sino a reflexionar libremente, a tomar decisiones, a saber escoger, a ser responsables... estarán armados, una vez adultos, para ofrecer resistencia tanto al nihilismo tecnológico como al misticismo utópico y para construir una sociedad más humana, sociedad que es muy difícil de prever qué forma tomará" (71).

NOTAS AL CAPITULO IV

- (1) Mendel, Gerard, La descolonización del niño, Edit. Ariel, Barcelona, 1977 (pág. 260).
- (2) Trang Thong, ¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?, citado por Palacios, Jesús, en La cuestión escolar, Edit. Laia, Barcelona, 1981 (pág. 31).
- (3) Cfr. Mendel, Gerard, Op. cit., (pág. 230).
- (4) Cfr. Deligny, Fernand, Los vagabundos eficaces, Ed. Estela, Barcelona, 1971 (pág. 109).
- (5) Cfr. Ackerman, Nathan W., en Summerhill, pro y contra, F.C.E., México, 1979 (pág. 205).
- (6) Mendel, Gerard, Op. cit., (pág. 230).
- (7) Reboul, Olivier, ¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?, Edit. Narcea, S. A., Madrid, 1972 (págs. 64 - 65).
- (8) Ibíd., (pág. 71).
- (9) Marx, Carlos, Obras escogidas, 1er. tomo, Edit. Progreso, Moscú, 1976 (pág. 8).
- (10) Dr. Vittoz, citado por Chauchard, Paul, Necesitamos amar, Edit. Herder, Barcelona, 1969 (pág. 82).
- (11) Cabaleiro, E., "Poder y autoridad en el oficio de educar", citado por Esteve Zarazaga, J. M., Autoridad, obediencia y educación, Edit. Narcea, S. A., - Madrid, 1977 (pág. 211).
- (12) Cfr. Dennison, George, Las vidas de los niños, Edit. Siglo XXI, México, 1972 (pág. 91).
- (13) Freinet, Celestin, Parábolas para una pedagogía popular, Edit. Laia, Barcelona, 1979 (pág. 143).

- (14) Kohl, Herbert R., Autoritarismo y libertad en la enseñanza, Edit. Ariel, Barcelona, 1981 (pág. 83).
- (15) *Ibíd.*, (págs. 84 y 97).
- (16) Oury, Fernand y Pain, Jacques, Crónica de la escuela-cuartel, Edit. Fontanella, Barcelona, 1975 (pág. 128).
- (17) Esteve Zarazaga, J. M., *Op. cit.*, (pág. 224).
- (18) Neill, A. S., Hijos en libertad, Granica editor, - Buenos Aires, 1972 (pág. 143).
- (19) Cfr. Jörgensen, Mosse, Una escuela para la democracia, Edit. Laertes, Barcelona, 1977 (pág. 147).
- (20) Reboul, Olivier, *Op. cit.*, (pág. 81).
- (21) Freinet, Celestin, *Op. cit.*, (págs. 131 - 132).
- (22) Cfr. Dennison, George, *Op. cit.* (págs. 54, 64, 200, 210 y 211).
- (23) Kohl, Herbert R., *Op. cit.*, (pág. 23).
- (24) Dennison, George, *Op. cit.*, (pág. 86).
- (25) Cfr. *Ibíd.*, (págs. 91 y 201).
- (26) Cfr. Grambs, Jean D., y otros, Moderna metodología educativa, Edit. Pleamar, Bs. Aires, 1976 (pág. 41).
- (27) Faure, Edgar y otros, Aprender a ser, Edit. Alianza/ UNESCO, Madrid, 1981 (pág. 192).
- (28) Cirigliano, Gustavo F. J. y Villaverde, Aníbal, Dinámica de grupos y educación, Edit. Humanitas, Buenos Aires, 1976 (pág. 96).
- (29) Cfr. Rocangliolo, Rafael, "La lectura ideológica de textos escolares", tomado de Ideología y Educación, Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 1975.

- (30) Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 111).
- (31) Watson, Goodwin, en Summerhill, pro y contra, (pág. 150).
- (32) Cfr. Manacorda, Mario A., en el prólogo a Alberti - Alberto y otros, El autoritarismo en la escuela, Ed. Fontanella, Barcelona, 1970 (pág. 16).
- (33) Cfr. Reboul, Olivier, Op. cit., (págs. 77 - 78).
- (34) Cfr. Ibíd., (págs. 78 y 81).
- (35) Freinet, Elise, La escuela Freinet, Edit. Laia, Barcelona, 1981 (pág. 314).
- (36) Leshan, Eda J., en Summerhill, pro y contra (págs. 112 - 113).
- (37) Tonucci, F., "La escuela como investigación", citado por Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 638).
- (38) Rossmann, Michael, en Summerhill, pro y contra (pág. 129).
- (39) Cfr. Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 98).
- (40) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 58).
- (41) Criterios de evaluación, textos para la licenciatura en Educación Básica, S.E.P., U.P.N., México, 1982 (pág. 43).
- (42) Raskin, M., "The channeling colony", citado por Cámara, Gabriel, en Impacto y relevancia de la educación básica, C.E.E., S.E.P., México, 1983 (pág. 50).
- (43) Rowe, A., "Human Beings, class and education", citado por Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 599).
- (44) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 241).
- (45) Moustakas, Clark, Autorrealización del profesor a través de la enseñanza, Edit. Narcea, S. A., Madrid, 1978 (pág. 34).

- (46) Freinet, Celestin, Por una escuela del pueblo, Ed. Laia, Barcelona, 1974 (pág. 153).
- (47) Cfr. Criterios de evaluación, texto para la licenciatura en Educación Básica, S.E.P., U.P.N., México, 1982 (pág. 71).
- (48) Cfr. Haro Leeb, Luis, Relaciones humanas, Edicol, México, 1973 (págs. 21 a 23).
- (49) Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 48).
- (50) Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, Edit. Siglo XXI, México, 1974 (pág. 88).
- (51) Feroso, Paciano, Teoría de la educación, Ceac, Barcelona, 1982 (pág. 303).
- (52) Faure, Edgar y otros, Op. cit., (pág. 227).
- (53) *Ibid.*, (pág. 127).
- (54) Neill, A. S., Maestros problema, Editores Mexicanos Unidos, S. A., México, 1975 (pág. 54).
- (55) Piaget, Jean, ¿A dónde va la educación?, Edit. Teide, Barcelona, 1974 (pág. 55).
- (56) Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 117).
- (57) Cfr. *Ibid.*, (pág. 123).
- (58) Dennison, George, Op. cit., (pág. 109).
- (59) Leví, V. L., El arte de ser uno mismo, Edit. MIR, Moscú, 1981 (pág. 56).
- (60) Kohl, Herbert R., Op. cit., (págs. 32 - 33).
- (61) *Ibid.*, (págs. 63 y 64).
- (62) Tolstoi, León, La escuela de Yasnaïa Poliana, Edit. Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius, Barcelona, 1978 (pág. 32).

- (63) Gutiérrez Ruiz, Irene, Experiencia Somosaguas, Ed. Narcea, S. A., Argentina, México, Perú, Venezuela, 1972 (pág. 22).
- (64) Dennison, George, Op. cit., (pág. 249).
- (65) Neill, A. S., Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños, F.C.E.; México, - 1973 (págs. 148 - 149).
- (66) Dillon, J. T., Educación personal, Edit. Guadalupe, Buenos Aires, 1973 (pág. 177).
- (67) Rossman, Michael, en Summerhill, pro y contra, -- (pág. 121).
- (68) Reboul, Olivier, Op. cit., (pág. 122).
- (69) Kohl, Herbert R., Op. cit., (pág. 96).
- (70) *Ibíd.*, (págs. 96 - 97).
- (71) Mendel, Gerard, La crisis de generaciones, citado por Palacios, Jesús, Op. cit., (págs. 326 - 327).

CAPITULO V

LA BUSQUEDA DEMOCRATICA: DE LA ESCUELA HACIA EL ENTORNO SOCIAL

La libertad y la democracia son, como hemos venido sosteniendo a lo largo de estas páginas, un aprendizaje constante que ha de comenzar desde la cuna y no termina nunca. La escolarización no debe ser una interrupción en esa línea, y mucho menos un contra-aprendizaje de la libertad. Por lo tanto, la escuela tampoco debería olvidar jamás que "la democracia en la educación es el prerrequisito de la educación para la democracia" (1), y que, "mientras el niño se sienta como un extraño en la escuela, el ciudadano se sentirá extranjero dentro de su Estado" (2).

Si la democracia, en el sentir de los constituyentes, es un modo de vivir, entonces ese modo de vivir será algo que puede aprenderse y que debe aprenderse. La escuela ha sido señalada, naturalmente, como el lugar en que ha de ser posibilitado tal aprendizaje, tarea que, en los hechos, ha dejado lamentablemente sin cumplir.

Gómez Llorente y Mayoral exponen cuál es el papel de la democracia y cuál el papel de la escuela respecto a su desarrollo y conformación: "En la sociedad democrática que defendemos los individuos deben estar capacitados para decidir su destino individual e intervenir en la determinación de las condiciones de su entorno social. La supervivencia de la democracia depende de la capacidad de autogobierno de los ciudadanos y su aptitud para asumir decisiones racionales. La democratización de la enseñanza es un medio importantísimo para la consolidación de la democracia: una educación desarrollada dentro de los valores de la democracia y aplican-

do procedimientos democráticos de decisión favorece, de manera inestimable, la formación de ciudadanos preparados para vivir un régimen democrático de convivencia y la penetración de estos valores en todos los ámbitos de la actividad social" (3).

No estoy, de ningún modo, de acuerdo con quienes predicán una educación rígida durante los primeros años, con quienes parecieran inclinarse a negar una educación en la libertad y la democracia para el niño en edad escolar, y relegarla sólo a los últimos estadios de la educación pre-universitaria y universitaria, pues, para comenzar, la gran mayoría se encontraría con que la oportunidad de tal aprendizaje quedaría para siempre fuera de su alcance. Pero sobre todo porque, si durante los años que son precisamente básicos en la formación, los de la infancia y la preadolescencia, se opera un acondicionamiento para la subordinación, la falta de iniciativa, etc., resultaría luego demasiado fatigoso y, con toda probabilidad hasta infructuoso, intentar superar ese estado de sometimiento y pasividad con que se moldea la personalidad de cada niño.

No se niega, lógicamente, que el aprendizaje de la libertad y la democracia haya de ser progresivo y tomar en cuenta las distintas etapas en la evolución natural del niño. Pero aunque el niño, durante la infancia necesita la seguridad, la dirección y la autoridad natural que provienen de los adultos para alcanzar un sano crecimiento, éstos deben cuidar de no ahogar en ningún momento, sino por el contrario, fortalecer la incipiente confianza del niño en sí mismo, el logro sucesivo de iniciativa, de autodomínio, de socialización, de aprendizaje de la libertad, en una palabra.

Si no se comienza desde el principio, desde que el niño llega a la escuela, con una educación basada en estos principios de libertad y democracia, luego es más

diffcil, pasados algunos años, que ésta llegue a arraigar y permita a los niños ir tomando en sus manos la tarea de su propia educación y de su propio devenir.

Claro que más vale comenzar tarde que nunca. Freinet declara que esto no es imposible, aunque reconoce que una tal readaptación se toma mucho tiempo, ya que los niños y hasta los mismos adultos, no están preparados para hacer un uso lúcido de su libertad ni un ejercicio responsable de la democracia, si antes no han tenido tal oportunidad, si han estado sometidos durante largo tiempo a la dictadura de un maestro, de una enseñanza dogmática y hasta de la regulación del tiempo. En estas condiciones, a veces puede resultar contraproducente el ofrecer la libertad total de golpe, de un día para otro, ya que los alumnos que se ven en tal situación pueden sentirse desorientados y no saber qué hacer con ella. Entonces, puesto que tienen embotada su capacidad de iniciativa, y como están acostumbrados a un régimen escolar que los obliga a obedecer sin necesidad de mucha reflexión de su parte, pueden empezar a sentirse incómodos con la tranquilidad perdida y sin el apoyo de la rutina hasta ese momento tan familiar, por lo que pueden llegar a dar al traste con todas las buenas intenciones del maestro, y hasta podrá darse el caso de que lleguen a buscar un "hombre fuerte" que los vuelva a su anterior certidumbre, y a él "se entregarán con coraje desahogo" para que restablezca el "orden" que han perdido (4).

Kohl expresa esta situación así: "En un principio, la libertad puede resultar amenazadora para los alumnos. La mayoría de ellos están tan habituados a hacer en la escuela lo que se les dice, que les cuesta bastante tiempo llegar a descubrir sus propios intereses. Amén de que su experiencia escolar anterior les ha enseñado a no con

fiar en los maestros, por lo que lógicamente creerán que el maestro que les ofrece libertad no es serio. Tendrán que probar los límites de la oferta del maestro, ver hasta qué punto son libres de negarse a trabajar, salir de la clase, poner a prueba los nervios y la paciencia del maestro. Todas estas tentativas tendrán que llevarse a cabo si quieren desaprenderse las actitudes autoritarias" (5).

En este proceso de cambio, Freinet lo sostiene, los mismos niños son quienes mejor pueden ir mostrando cuál es "el camino pedagógico verdadero y cierto", y en ellos nos invita a confiar. "Podréis confiar, creedme, en sus impulsos afectivos, en la seguridad todavía soberana de su instinto" (6).

No faltan, sin embargo, las voces desmoralizadoras que intentan mantener bajo control toda inquietud en los maestros, frenar toda opción liberadora, "apelando al sentido de la realidad, si no a otras instancias más drásticas. De esta forma, las ideas de los grandes renovadores han sido o esterilizadas o asimiladas por la escolástica ... o miradas como un ideal inalcanzable por más que se viera lógico y necesario" (7).

Pero, como escribe María Luisa Fabra: "si es utopía buscar nuevas salidas al problema educativo, hemos de preguntarnos: ¿es realismo que, tanto la familia como la escuela, actúen como elementos de sumisión social?" Y prosigue: "Está claro que, para muchos, 'el realismo' en pedagogía no es más que una trampa para perpetuar el orden social existente" (8).

También Reboyl, con su peculiar manera incisiva de atacar los problemas, responde a quienes predicán el quietismo, la resignación, la rutina, y conceden como máximo, el reformismo, todo ello en nombre de la prudencia, del sentido de realidad. La utopía, dice, "¿no tiene mayor

importancia para los hombres que la vulgar resignación? La utopía también es la crítica radical, el rechazo apasionado de las cosas tal como son y de los hombres tal cual han sido hechos" (9).

Debemos empezar a actuar, pues, ya, como si las cosas fueran posibles, porque es la única forma de que lo sean, de que lo vayan siendo. El trabajo de la educación es de los que exigen el valor de arriesgarse, aun a sabiendas de exponernos a equivocarnos. La educación no puede dejar de afrontar riesgos y quien busca ante todo la seguridad, se encierra en un mundo de horizontes muy estrechos, inicia un proceso de esclerosis y de miopía, deja de crecer e impide a los demás crecer. El riesgo no implica irreflexión, imprudencia, sino fe, coraje, iniciativa.

Si, superando toda amarga experiencia, común en nuestra condición de humanos, logramos salvar nuestra fe, si creemos en un mundo más libre, más democrático, más justo, entonces nos esforzaremos por vivir de la misma manera como lo haríamos si ya estuviéramos en él. Ni oprimiremos a los demás, ni permitiremos que otros nos opriman; por lo menos lucharemos contra toda opresión, en la medida de nuestras fuerzas.

Pero sabiendo cuán frágiles, cuán difíciles de sostener y hasta cuán ineficaces pueden resultar los esfuerzos de un individuo aislado, tendremos entonces que tratar de compartir nuestra fe y de unir y coordinar nuestros esfuerzos con los de quienes se hallan a nuestro alrededor y tengan un mínimo de buena voluntad y de fe en el hombre, que suelen ser muchos más de los que a veces pensamos, pues estamos menos solos de lo que creemos. De ese modo será posible acercar un poco más ese mundo mejor en el que queremos creer.

Ciertamente la tarea es difícil, ya que en contra

de una educación liberadora se alzan unas fuerzas que resultan demasiado dominantes, aplastantes, lo mismo del lado económico que del político o del de los medios masivos de comunicación, por la pesadez y la inercia de las estructuras sociales, por el endurecimiento de los intereses creados y, sobre todo, por la mentalidad burocrática de concebir los problemas, por la rutina, la pasividad, por un atavismo fatalista que concibe los hechos como inmutables, por la falta de una reflexión crítica, de un pensamiento creativo, de imaginación.

La escuela está en crisis, como lo está todo el sistema social del que forma parte. La escuela debe actuar aquí como la levadura para transformar ese sistema en el sentido de la democratización, comenzando, desde luego, por ella misma, y debe dejar ya de formar, condicionar, más bien, en los niños, futuros ciudadanos, el hábito de dejarse conducir pasiva y calladamente, irresponsablemente en último término, en un mundo donde tantos peligros nuevos acechan cada día a la humanidad, donde será necesaria la contribución de todos para acabar, por ejemplo, con el armamentismo que nos amenaza de extinción a todos, para acabar con el desperdicio inconcebible de recursos que significa, así como para acabar con los problemas de la contaminación, del hambre, de la insalubridad y la miseria, de la desigualdad y la ignorancia, en fin, de las situaciones de injusticia que sólo benefician a unos cuantos.

Sin embargo, "no se deben depositar confianzas excesivas en las posibilidades revolucionarias de la transformación de la escuela", como lo advierte Jesús Palacios. Pero, "al mismo tiempo, debe eliminarse cualquier intento de aplazar esa transformación en espera de cambios revolucionarios en la sociedad global" (10).

No podemos, pues, esperar cruzados de brazos a que

se instaure un modelo auténticamente democrático en nuestra sociedad para, entonces sí, llevar la democracia a la escuela. Sabemos de sobra que la democracia no llega por decreto ni como por un acto de magia. No es un estado, sino un proceso que se tiene que conquistar y construir cada día, en todos los órdenes, en la sociedad lo mismo que en la escuela. Desde donde uno se encuentre, no cabe sino trabajar por hacer más democracia cada día.

Por tanto, la escuela tiene una tarea bien concreta, la de cambiarse a sí misma para hacerse liberadora, y ésto con el fin de crear una sociedad nueva, más democrática y más justa. Si la escuela no se cambia, con toda seguridad tampoco cambiará la sociedad, y si tampoco ésta cambia, la escuela muy difícilmente se podrá transformar. Existe una interpenetración entre lo social y lo educacional, a todas luces evidente. La escuela no puede, aunque quisiera, mantenerse como un reducto aislado del resto del mundo. Todos los problemas sociales, culturales, políticos, económicos, inciden sobre ella. Por eso, "no hay que caer en la perspectiva anticientífica de los que pretenden aislar un hecho social tan complejo como el de la educación de todos aquellos determinantes extraescolares que en definitiva la condicionan" (11).

Para transformarse, la escuela tiene que inspirarse en estas palabras de Marx: "Si las circunstancias crean a los hombres, hay que humanizar las circunstancias" (12).

Si la escuela tiene como misión la de formar hombres, no puede serle indiferente en modo alguno lo que pasa detrás de sus muros, en el entorno social. "No debe ser el maestro quien diga: ignoro cuál es vuestra condición social, cómo vivís en vuestras familias; desconozco lo que seréis el día de mañana; para vuestro

porvenir sólo creo en vuestro éxito en la escuela" (13).

Los niños también, y en primer lugar, son educados por sus padres, pero éstos son tal como la sociedad en la que se hallan los obliga a ser, pues el medio familiar manifiesta todas las características típicas de una determinada clase social que, a la postre, imprimirá sus normas, a través de los padres, en el niño. Muchos padres, por lo demás, en una actitud neurótica, pretenden moldear a los niños y hacerlos encajar dentro de una imagen que ellos han predeterminado, con una total falta de fe en la libertad, con absoluta prescindencia de lo que el niño pueda pensar o querer, lo que contribuye igualmente a desfigurar, a confundir en el niño su propia imagen, a impedirle elegir la forma como él quiere en realidad ser, como él quiere hacerse a sí mismo.

Frente a tales situaciones, el maestro no puede entenderse de los niños, de sus problemas de cada día, una vez que él ha cubierto su turno y que ha terminado el horario escolar. No es que el maestro tenga que ir a resolverles sus problemas, eso no es posible ni deseable, pues sería una acción paternalista que perpetuaría la dependencia. Pero, tal como los alumnos de Barbiana lo han expresado, "conocer a los niños de los pobres y amar la política es lo mismo. No se puede amar a criaturas marcadas por leyes injustas y no querer leyes mejores" (14).

A la escuela, pues, no puede dejar de importarle lo que pasa con los niños que debe educar, una vez que se hallan fuera, inmersos en el mundo familiar o en el mundo mayor de su sociedad. Las influencias que ahí recibe el niño, ¿obran en favor de su formación o, por el contrario, refuerzan aún más los condicionamientos a la sumisión, a dejarse llevar, a la pasividad? Las fuerzas con que el niño se topa, ¿operan en el mismo sentido que

una escuela que ha optado por la liberación, por la democracia, o bien, se dirigen en sentido opuesto y sabotean su labor? ¿O refuerzan simplemente los aspectos más negativos de una escuela burocrática, tradicional? ¿Cuáles de esas fuerzas son apoyos constructivos para la liberación, y cuáles son más bien fuerzas oscurantistas que buscan mantener un orden de cosas que oprime a las mayorías? ¿Cómo afectan a millones de niños la miseria, la inseguridad que reina en su familia, su hambre y su desnutrición, padecidas a veces por siglos y por generaciones?

La escuela tiene derecho a hacerse estas preguntas, porque es imposible ya para nadie seguir siendo inconsciente de las condiciones sociales, de todas esas fuerzas que actúan sobre el niño, que lo marcan, que lo manejan y que hasta se lo disputan como un botín.

El niño pasa gran parte de sus ratos de ocio sentado frente a un aparato de televisión o con alguna revista en la mano. Y nadie ignora que proliferan sin medida los pasquines y las programaciones idiotas, lavacerebros, que desarman toda estructura de pensamiento crítico que pudiera empezar a asomar en el niño, y que, además, le sobreimponen unas estructuras y unos valores que confunden y destruyen los de su propia cultura, dificultando, inclusive, su identificación como futuro ciudadano mexicano o latinoamericano.

Todo esto llega también a diluir, a eliminar en el niño todo sentido de humanidad, de libertad, al transformarlo en instrumento, en mero objeto consumista, con necesidades artificiales siempre impuestas, y con sus deseos tergiversados, manipulados y continuamente insatisfechos. De esa manera, dentro de una absurda incongruencia, lo que la escuela pudiera hacer de día, tales revistas y programaciones se encargan de deshacerlo por

la tarde o por la noche. Pero, lo que es más lamentable aún, no faltan los casos en que, invirtiendo su papel, es la misma escuela la que se presta a servir a tales medios de comunicación y de acondicionamiento, como caja de resonancia.

Los niños reciben los mensajes que les envía la industria de los medios de comunicación con tanto agrado como perjuicio para su integridad humana, pues les enseñan a no pensar, ya que esos productos "muestran nada más la superficie de las cosas, lo inmediato de los acontecimientos, lo intrascendente de la vida, los detalles aislados de la sociedad envueltos en una finísima tela de colores fosforescentes y llamativos moños, que ocultan la realidad profunda, evaden a los consumidores, los vuelven conformistas y pasivos a cambio de otorgarles prestigio de ser 'como todo el mundo' y además los más modernos". Aparte de eso, estos mensajes conforman un producto pretendidamente dirigido a todo tipo de personas, a las cuales "las iguala al consumirlo, las pseudo democratiza, porque las reduce al nivel de los más incultos. Busca un común denominador cuyo promedio es la mente de un niño de 11 años que simplemente sepa leer y escribir" (15).

Por su parte, A. Dorfman y A. Mattelart han desenmascarado el falso mito de la inocencia de ciertas publicaciones y programas de televisión destinadas a los niños. Han develado en el trasfondo oculto de los argumentos, los personajes y los diálogos, la no muy inocente ideología que se obliga a tragar al niño con la carnada del "sano esparcimiento", casi siempre con la complacencia de sus padres, de los maestros y demás adultos (16).

También Erich Fromm denuncia los mensajes, sobre todo televisivos, que se dirigen no a la razón, sino a

la emoción del niño, provocando en él una cierta sugestión hipnótica que llega a convertirlo en un ser teledirigido por quienes manipulan tales medios sólo para sus intereses particulares y lucrativos. "En realidad", escribe, "estos métodos de embotamiento de la capacidad de pensamiento crítico son más peligrosos para nuestra democracia que muchos ataques abiertos, y más inmorales -si tenemos en cuenta la integridad humana- que la literatura indecente cuya publicación castigamos" (17).

Sin embargo, los medios de comunicación, la propaganda y la publicidad no lograrían todo eso, o por lo menos no tan fácilmente, si no fuera porque se dirigen a un individuo y a una sociedad que ya han sido preparados y condicionados largamente a someterse, a obedecer ciegamente. Si no fuera porque el individuo ha quedado desarmado, desprovisto en realidad de propósitos propios, debido a que se le ha confundido, a que no se le ha permitido reconocer y expresar sus verdaderas necesidades, dado que siempre se le impusieron respuestas y satisfacciones prefabricadas.

La enseñanza democrática debe asignarse como uno de sus propósitos primordiales el de llevar a los niños a convertirse en seres conscientes y responsables, conductores de sus verdaderos intereses y necesidades, que sepan descubrir y desenmascarar las falsedades, las inexactitudes, los engaños, las trampas, la estupidez que los acechan, "debe enseñar a defenderse contra las propagandas abusivas y los mensajes omnipresentes y tentadores de las comunicaciones de masa y contra los riesgos de alienación e incluso de contra-educación que aquellos comportan" (18).

Por todo lo anterior, la escuela debe renunciar a su papel de ser meramente reproductora de un orden de cosas que no opera ya, si alguna vez lo hizo, en be-

neficio del hombre, y debe conducir a un cambio en ese orden, a un orden social nuevo que garantice a todo mundo la posibilidad de ser actor y coautor en la determinación de los destinos humanos, en la conformación de sus propios destinos. La alternativa, a estas alturas, debe ya estar clara para todos. O no hacer nada, por un lado, dejar de interesarnos en la marcha de los asuntos públicos, desinteresarnos también de la cuestión educativa y dejar que las cosas sigan como están, sin comprometernos para nada, lo que nos lleva al riesgo inminente de la tecnocracia, del fascismo que deja todas las decisiones en manos de unos cuantos, sea que otorgue a todos la ilusión de estar participando, o que francamente imponga un total control y la supresión de la libertad por medio del terror. O bien, por el otro lado, se lucha con fe y con lucidez por un cambio hacia formas de vida y de organización en las que el poder esté verdaderamente en manos del pueblo, que es lo que la palabra democracia, en su acepción original, significa. Formas en las que las mayorías no acaten ya dócilmente su papel de silenciosas, de adocenamiento pasivo y conformista, de triste resignación fatalista y de renuncia, que les ha sido largamente impuesto. Formas en las que todo mundo sepa, por haberlo aprendido en la escuela, en el trabajo, en el sindicato, en las juntas de vecinos, etc., que todo mundo sepa, decimos, discutir, razonar, llegar a acuerdos no impuestos, expresarse, por más pobre o más humilde que uno sea, conocer y exigir sus derechos, etc.

La escuela tiene una gran responsabilidad en estas decisiones ante la alternativa actual, por más que no sea ella la encargada de dirigir la lucha por la democracia, tarea que corresponde a la política. Pero también la pedagogía tiene mucho que decir y que hacer y,

como ya se dijo, su papel no puede ser neutral, es necesariamente también político, sea o no consciente de ello, ya sea que opte por el cambio y la democratización, o sea que opte por la permanencia de las estructuras tradicionales de dominación, o bien que se deje dominar por la parálisis, la indiferencia, la apatía, el miedo al cambio o una estéril autojustificación.

"El compromiso", como lo reclama Jesús Palacios, "atañe a todos. Quien diga 'yo no puedo hacer nada' está renunciando a la lucha y al hacerlo está renunciando a la esperanza. Todos podemos hacer algo, todos debemos hacerlo. La lucha por una escuela diferente, por una educación distinta, es una lucha que a todos compromete" (19).

NOTAS AL CAPITULO V

- (1) Arblaster, A., "Education and ideology", citado por Palacios, Jesús, La cuestión escolar, Edit. Laia, - Barcelona, 1981 (pág. 627).
- (2) Berge, A., citado por Oury, Fernand y Pain, Jacques, Crónica de la escuela-cuartel, Edit. Fontanella, - Barcelona, 1975 (pág. 380).
- (3) Gómez Llorente, Luis y Mayoral, Victorino, La escuela pública comunitaria, Edit. Laia, Barcelona, 1981 (pág. 155).
- (4) Cfr. Eliade, Bernard, La escuela abierta, Edit. Fontanella, Barcelona, 1971 (pág. 124).
- (5) Kohl, Herbert R., Autoritarismo y libertad en la enseñanza, Edit. Ariel, Barcelona, 1981 (pág. 99).
- (6) Freinet, Celestin, La educación por el trabajo, F.C.E. México, 1974 (pág. 297).
- (7) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 91).
- (8) Fabra, María Luisa, La nueva pedagogía, Edit. Salvat, Barcelona, 1975 (pág. 84).
- (9) Reboul, Olivier, ¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?, Edit. Narcea, S. A., Madrid, 1972 (pág. 100).
- (10) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 349).
- (11) Freinet, Elise, Nacimiento de una pedagogía popular, Edit. Laia, Barcelona, 1977 (pág. 227).
- (12) MARX, C., La sagrada familia, Grijalbo, México, 1983 (p. 197).
- (13) Wallon, H., "Les etapes de la sociabilité chéz l' enfant", citado por Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 141).

- (14) Alumnos de la "Escuela de Barbiana", Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, Librería Editrice Fiorentina, Firenze, 1967 (pág. 93).
- (15) Gómezjara, Francisco A., Sociología, Edit. Porrúa, México, 1984 (pág. 353).
- (16) Cfr. Dorfman, A. y Mattelart, A., Para leer al pato Donald, Edit. Siglo XXI, México, 1975.
- (17) Fromm, Erich, El miedo a la libertad, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1971 (pág. 163).
- (18) Faure, Edgar y otros, Aprender a ser, Edit. Alianza/UNESCO, Madrid, 1981 (pág. 172).
- (19) Palacios, Jesús, Op. cit., (pág. 644).

CONCLUSIONES

El problema de la libertad y la democracia es fundamental en una educación que se quiera considerar humana. Sin ello, a lo sumo se podrá hablar de una domesticación como la practicada con los animales, o quizá de una programación análoga a la que se efectúa con máquinas electrónicas.

Ningún animal, ninguna máquina se pertenecen a sí mismos, esta dignidad sólo el hombre la ha alcanzado, aunque con demasiada frecuencia en el transcurso de la historia y en nuestros días, haya sido negada tal dignidad para las mayorías, y reservada sólo para unos pocos. Hoy, sin embargo, ha sido proclamada como un derecho innato de todo ser humano, derecho adquirido por el solo hecho de haber nacido. Si la realidad no ha progresado al mismo ritmo que las declaraciones, ese es, precisamente, el gran problema y constituye un reto ineludible para todas las sociedades.

El hombre, como lo hace ver Kant, es un ser que constituye una finalidad para sí mismo; no se le puede degradar a la función de medio para fines ajenos sin enajenarlo, no se le puede impedir su libertad, su ser para sí mismo, sin destruirlo en cuanto ser humano.

A este respecto, el papel de la escuela resulta ser ambiguo, ya que puede actuar en un sentido emancipador, o bien, conducir a una nueva sujeción y servidumbre.

La escuela no puede escapar, ciertamente, a los condicionamientos de la época y de la realidad social en que se halla inmersa. Pero esto no quiere decir que tenga fatalmente que actuar como un juguete, como un elemento pasivo de las fuerzas impuestas por tales condicionamientos, y en el sentido que ellas determinen.

Hay, por el contrario, como se ha dicho, un margen de relativa autonomía de lo pedagógico con respecto a las determinaciones socioeconómicas. Por tanto, la escuela, como todo lo que el hombre ha creado, el mismo hombre lo puede cambiar. La escuela, como producto que es de la actividad humana, a la vez que productora, por lo menos en parte, de tal actividad, tiene la posibilidad de modificarse a sí misma, de humanizarse, para humanizar a los hombres a los que ha de educar. La escuela no debe ser considerada como una empresa burocrática y debe buscar asegurar a cada uno, en primer lugar y en todo momento, el aprendizaje de su libertad y de la democracia.

Libertad y democracia pueden muy bien identificarse, pueden, si así nos gusta, ser consideradas como dos momentos o dos aspectos de una misma realidad. Puesto que el hombre, en una dialéctica que no puede sino asumir y desarrollar siempre más, es un ser individual y social al mismo tiempo, podemos denominar "libertad" al momento individual y "democracia" al momento social de esa condición básica del "ser para sí mismo". Así, libertad y democracia se presuponen y se condicionan mutuamente.

Ni el individuo puede, pues, obrar al margen de la sociedad, constituido en un supuesto superhombre, ni la sociedad puede avasallar al individuo en una forma paternalista, totalitaria, que lo reduzca al nivel ínfimo de hormiga satisfecha, que lo oprima violentamente, o que simplemente lo despoje de sus derechos, de su libertad, y lo manipule abierta o veladamente para hacer de él sólo una mercadería.

El problema está, pues, en educación como en todo lo demás, en crear desde abajo una sociedad a la medida del individuo, del hombre concreto de carne y

hueso. Y al mismo tiempo, en crear, en formar un individuo que libremente, por convicción, por conciencia de la necesidad, se sienta parte solidaria, responsable, de su sociedad, que sienta como suyos sus problemas y a su solución consagre sus fuerzas, y que esté, por tanto, en posibilidad de influir en las decisiones que la afectan. En crear, así, un individuo y una sociedad que estén al servicio uno del otro.

No podemos, sin embargo, cerrar los ojos y dejar de reconocer, tal como lo hacen Erich Fromm y Neill entre otros muchos, que nuestra sociedad en la actualidad se encuentra enferma, puesto que desprecia los más altos valores humanos como pueden ser la justicia, el amor, la solidaridad, el esfuerzo compartido, el diálogo y la comunicación verdaderos, la capacidad individual para unirse y captar el mundo no en forma utilitarista sino a través del desarrollo emocional y racional armonizados, para, en lugar de todo ello, dedicarse solamente a acumular más poder, más dinero, más éxitos, más cosas, más y más deseos y falsas necesidades siempre insatisfechas.

Al niño se le inculca este afán de acumulación, se le obliga por todos los medios a que se adapte, se le acondiciona para vivir y aceptar esta sociedad competitiva sin permitirse demasiadas preguntas, demasiadas inquietudes, demasiada crítica. Y en este proceso de adaptación se destruye lo más valioso que hay en él, su libertad.

La educación, por lo tanto, no es aséptica ni puede ser neutral. No importa si se tiene o no conciencia de ello, el trabajo educativo tiende a formar un tipo de hombre, de acuerdo a los intereses, no de la patria o de la sociedad en abstracto, sino de unas determinadas clases sociales, las más favorecidas, por

supuesto, descuidando los intereses y las necesidades de las mayorías.

Pero la educación para la libertad y la democracia debe hacerse posible para todos los niños sin distinciones de ninguna clase, y no limitarse exclusivamente a los niños que han nacido en un medio privilegiado, cuyos padres pueden costear y comprar la mejor educación. No puede haber libertad y democracia solamente para una "elite", pero tampoco se quiere decir que la igualdad deba establecerse con el rasero limitante y empobrecedor de una educación tradicional dogmática, sometedora, moldeadora y destructora de los mejores impulsos que alientan en el niño.

La viabilidad de una educación humanizadora como la que reclaman los niños que vivirán en el siglo XXI, y como la que han preconizado los más grandes entre los pedagogos de nuestro tiempo y del pasado, depende, en primer lugar, no de un mayor o menor financiamiento, sino de la humanización de los propios maestros, de los padres de familia y también de las autoridades, de su toma de conciencia, de su transformación, de su búsqueda de métodos liberadores efectivos, de su fe y su apuesta en la libertad de todo ser humano, la cual ha de ser respetada y alentada desde que es niño, en lugar de ser considerada como un don abstracto que se entrega al alcanzar la mayoría de edad.

No bastan, sin embargo, esta fe y esta toma de conciencia individual. Es preciso luchar además por unas condiciones sociales que garanticen a todos esta posibilidad de humanización, de dignificación, empezando por dar la debida satisfacción a las necesidades primarias más imperativas, sin reducirse sólo a ellas, desde luego. Esta coherencia es necesaria para asegurar a cada niño un punto de partida, unas circunstan-

cias favorables desde el inicio, para la eclosión de sus mejores virtualidades.

Luchar contra las condiciones de miseria e injustificable desigualdad a que se ven condenadas grandes masas de la población, es obligación de todos. Pero los maestros tenemos además el deber de luchar contra la miseria y la desigualdad escolares, no cerrando los ojos al hecho de que unos niños cuentan en su hogar con todos los medios que necesitan para su desarrollo, mientras que otros muchos sólo tienen hambre, malnutrición, carencias de todo tipo y un ambiente cultural más pobre.

Los maestros hemos de procurar y reclamar unas condiciones materiales dentro de la escuela que puedan satisfacer las necesidades de una educación integral y armónica. Hemos de trabajar, por tanto, también por unas condiciones de orden humano que favorezcan en los educandos la autodirécción, el discernimiento, la reflexión propia, el autocontrol, la autogestión, y que establezcan las bases de una permanente autoformación.

Sin embargo, lejos de eso, muchas veces resulta que nosotros, los maestros, estamos tan acostumbrados a un rol tradicional autoritario, estamos tan atrapados dentro de una red y un sistema escolar que nos ha moldeado, que no somos capaces ya de situarnos un momento fuera de él para cuestionarlo y someterlo a juicio, y para emprender, en consecuencia, el trabajo de transformación requerido. Por tanto, nuestra tarea se vuelve inconsciente en gran parte, se nos escapa que estamos contribuyendo a moldear a otros seres humanos, tal y como en su tiempo, nosotros también lo fuimos, con lo que no hacemos sino reproducir infinitamente un círculo, añadir a la cadena es-

labón tras eslabón. Ni siquiera se nos ocurre pensar que nosotros somos también víctimas a la vez que victimarios en tal situación, se nos olvida que no podremos ser más libres si no luchamos por que los demás también se liberen y que, por tanto, en lugar de convertirnos frente a los niños en impedimentos, debemos ayudarles en sus luchas, en las dificultades por desarrollar su humanidad, y no añadirles más limitantes desde que inician su formación.

Una pregunta que tal vez haya que plantearse aquí, con el carácter de urgente, es la de si existe algún tabú que no permita a los trabajadores de la educación el pugnar por abrirla, por democratizarla, si éstos han de limitarse, por el contrario, a ser unos meros burócratas, ejecutores y repetidores pasivos de consignas recibidas desde lo alto, de donde han de esperar toda iniciativa y toda directiva para actuar, si han de verse siempre manejados a través de circulares y oficios, reducidos de continuo mediante amenazas y verdaderos chantajes, a veces, de premios o castigos, de promociones o de marginación, si el salario que se les paga significa que han de adoptar una actitud incondicional y renunciar a todo derecho de cuestionar el sistema escolar, si han de aceptarlo a ciegas y negar toda actitud de crítica, si han de adoptar, por tanto, y limitarse ante sus alumnos, a un papel fragmentario, meramente el de guardianes e impartidores doctos de lecciones, haciendo abstracción de toda la complejidad y la riqueza de la condición humana de sus discípulos, renunciando, en una palabra, a poner en juego una actitud de vida que no sea ni domesticada ni domesticadora.

No se debe jugar, ciertamente, con el hambre del maestro y de su familia, no se debe utilizar su nece

sidad de trabajar para mantenerlo sumiso, infantilizado, y para mantener en igual sentido a sus alumnos. ¿Han de ser desalentados siempre los maestros que buscan hacer de la educación un proceso siempre más humano? ¿Ha de ser desestimada siempre e ignorada la obra de Freinet, Neill, Rogers, Piaget, Freire, y mil más? ¿O conservada sólo como curiosidad de museo en el nicho de un librero, bajo una capa de polvo? ¿Qué destino tendrán los principios y postulados que nos han heredado? ¿No han de ser tomadas nunca la libertad y la democracia en la educación en serio?

Hemos de preguntarnos también si la escuela ha de permanecer anquilosada, cerrada, presa de la inercia y de una gran estrechez de miras, en medio de una sociedad dinámica de cambios cada vez más acelerados. De hecho, la escuela, como institución, se ha vuelto pesada, ha adquirido rigidez, se ha desconectado de la vida, se ha desfasado del proceso general de cambio que caracteriza a nuestro tiempo, y bien puede decirse que las modificaciones que en ella se han introducido han quedado en el reformismo superficial que, paradójicamente, produce cambios en las cosas para que no cambien, es decir, para que en el fondo quede todo intacto como está. Esta situación de cerrazón, de anquilosamiento pedagógico, es también responsable, por lo menos en parte, de que el hombre o, mejor, su naturaleza humana, se estanque y haya podido quedar cada vez más rezagada frente al progreso innegable de lo tecnológico en nuestro tiempo.

Pero, por todo eso, cada vez se plantea con mayor urgencia la disyuntiva entre educar para someter, para imponer la mediocridad a todos, para arrojar a los inadaptados a las alcantarillas, para perpetuar la desigualdad y la llamada meritocracia, para orga-

nizar el conformismo generalizado, la pasividad, la enajenación, para matar la creatividad, reprimir la espontaneidad, para imponer el miedo, el mutismo, para forzar al infantilismo, a la dependencia, a la irresponsabilidad, al aislamiento y la división, para adocenar y volver a todos fáciles de manejar, para perpetuar, en fin, un sistema que universaliza la opresión, preparando para oprimir o ser oprimidos, o bien, por otro lado, la lucha por concretar una educación libertaria, democratizadora, que humanice a cada uno, que lo lleve al amor, a la bondad, a un mejor-ser, que lo conduzca a la autorrealización, que enseñe el gusto por el esfuerzo, que despierte la mente, la conciencia, el pensamiento crítico, que establezca el diálogo, enseñe la solidaridad, el respeto recíproco, la responsabilidad compartida, que busque la justicia sin trampas, que valore la afectividad, cultive la imaginación, propicie la creatividad, el desarrollo armonioso e integral de las facultades humanas, que tienda, en fin, con toda su energía, hacia un mañana mejor, hacia una sociedad menos enferma, en donde el hombre sea el fin de todos los esfuerzos, donde el hombre, cada uno, pueda ser realmente un sujeto en medio de otros sujetos, un ser cuya libertad lo una y lo hermane a los demás en lugar de separarlo de ellos, por constituir para él una finalidad en la misma medida que la libertad de los demás lo sea para ellos.

Eligiendo la segunda alternativa, podemos esbozar, a manera de sugerencias abiertas y naturalmente perfectibles, algunas normas elementales que nos sirven como pauta de acción:

Jamás se debe pisotear la dignidad de un niño a

base de intimidaciones, gritos, amenazas. Ningún niño debe ser humillado, castigado física o moralmente. Pero tampoco se debe sustituir la coacción abierta por el manejo psíquico, el chantaje y la coacción disimulados.

El clima escolar debe resultar para los niños verdaderamente estimulante, a fin de nutrir y despertar siempre sus mejores impulsos, y desalentar, sin darle relevancia, cualquier tendencia que resulte ser un obstáculo para su propio desarrollo y para la convivencia armónica con los demás.

Ningún niño debe ser reducido a una mera cabeza. La educación debe dejar de ser casi exclusivamente racionalista y ha de buscar la integridad y la armonía, ha de abarcar al ser humano por entero.

No debe haber niños reprobados. No debe haber tampoco niños despedidos sin que se respete su derecho y correspondiente obligación de la escuela, de buscarle otras oportunidades educativas adecuadas a su situación particular. Todo niño que necesite atención especial debe poder ser turnado adecuadamente para recibir esa atención que demanda, de profesionales consagrados a esta tarea por vocación.

Los deberes de estudio del niño no implican que deba ser obligado a realizar forzosamente un trabajo cuya finalidad o motivos no le resulten claros o cuya ejecución no reúna para él un mínimo de interés. Debe dejarse un margen mucho más amplio que hasta ahora, a la expresión de su espontaneidad. El interés ha de ser suscitado en él en la medida de lo posible. El trabajo que se le propone ha de ser motivado y sus fines explicados, pero no se ha de constituir en ciega obli

gación, objeto de sanciones.

La educación ha de ser individualizada todo lo más que sea posible porque cada niño es diferente de los demás, único en su sensibilidad, en su forma de captar el mundo. En la misma forma, puesto que cada niño necesita de los demás para ser humano y para reconocerse a sí mismo, la educación debe ser también socializada, jamás realizada en condiciones de masificación.

El niño no debe verse obligado a sacrificar su niñez en aras de su futura vida de adulto. La escuela debe prepararlo para esa futura vida, pero la única forma de hacerlo, de preocuparse verdaderamente de su porvenir, como lo hizo ver la Escuela Nueva, es permitiendo y haciendo posible que pueda vivir plenamente y a toda hora su vida presente de niño.

La educación debe ser en toda la medida de lo posible, activa y natural. En vez de precipitar al niño en una carrera por saber más y más cosas a la manera de un pequeño erudito, debe preocuparse por que llegue a adquirir y desarrollar por sí mismo, con la ayuda, desde luego, del maestro, unas bases sólidas de estudio, de investigación, de documentación, que lo capaciten para un verdadero autoaprendizaje, y que lo lleven a ejercer las funciones superiores de la reflexión, de la crítica, de síntesis y decisión.

Se ha dicho con razón que no se puede enseñar nada a un niño, solamente se le puede ayudar a que lo descubra. La tarea del maestro debe estar encaminada, entonces, a que el niño aprenda a aprender, a que se convierta en un autodidacta, en un investigador, a que se vuelva capaz de suscitar en sí mismo automoti

vaciones e intereses que lo lleven siempre a buscar aprender, a que no inhiba su facultad de asombro, su curiosidad natural, a que no se ahogue en él, por causa de un tratamiento coercitivo, el deseo de saber.

Debe desterrarse toda disciplina autoritaria y burocrática que no nazca del propio trabajo, organización y necesidades de los niños. La disciplina externa, impuesta, carece de valor. Sólo el autocontrol, la autodisciplina, son positivos, y los niños deben tener la posibilidad de aprenderlos.

No se debe uniformar a los niños imponiéndoles la misma manera de pensar, de vestir o de actuar. No se ha de imponer de continuo, al mismo tiempo, para todos, la misma actividad. La organización del trabajo escolar debiera prever un número suficiente y variado de actividades, unas básicas, otras opcionales, entre todas las cuales pueda sucesivamente escoger el niño, en un ejercicio lo más amplio posible de su libertad.

Los niños deben gozar, como lo enseña Neill, de los mismos derechos que los adultos. Pero junto con esto deben aprender que los demás también tienen derechos que deberán respetar y contemplar con reciprocidad e igualdad.

Se ha de permitir al niño realizar sus deseos, siempre que éstos sean buenos para él y no perjudiquen a ningún otro. Pero también se debe enseñar al niño el dominio de las propias pulsiones y proporcionarle medios para ello. Parte de su liberación está en llevarlo a que se constituya en el amo de sus propios impulsos y tendencias, en vez de que éstos lo posean a él, en vez de que él se convierta en esclavo de su endocrinología o de su medio ambiente.

A la libertad sólo puede accederse mediante y a través de la libertad. No puede esperarse a que los niños maduren para concederles la libertad como un regalo que les llega de fuera, porque nadie nunca es tá suficientemente maduro para la libertad y porque ésta es un aprendizaje constante que si no se inicia pronto con la vida, corre el riesgo de no iniciarse ya nunca.

La libertad es una conquista interna, no siempre fácil; en ocasiones es necesariamente el fruto de un esfuerzo y una tensión difíciles para alcanzar lo que se desea, lo que vale la pena obtener. No hay otro camino para enseñarle esto al niño; que el trabajo y el ejemplo de los mayores, que le hagan comprender que la libertad también implica responsabilidad, decisión y empeño.

La educación debe ser democrática, para que pueda contribuir y preparar a los ciudadanos de mañana, a vivir y luchar por un régimen democrático y por el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, tal como lo pide nuestra Constitución.

Los niños, pues, deben vivir unas relaciones de mocráticas dentro de la escuela, porque esa parece ser la forma más altamente humana de organización, y han de ver respetados sus derechos, entre los que se cuentan, por no citar más que algunos, el de la libre expresión, el aprendizaje del arte de discutir, el debate de las ideas, el que se valore su opinión a la hora de tomar decisiones que les conciernan, etc.

El régimen democrático en la escuela deberá estar abierto a una gestión tripartita, en la que participen en forma efectiva no sólo las autoridades pú blicas, sino también y, sobre todo, el personal do-

cente y los usuarios de los servicios educativos, que son los propios niños. La escuela debe implementar mecanismos funcionales que enseñen e interesen al niño a participar en la gestión escolar. Para eso, deberá ser tomado en serio, y no ha de tener cabida aquí la manipulación psicológica disfrazada para conducir al niño, a final de cuentas, a tomar los acuerdos prede-terminados por sus educadores, por excelentes que puedan parecer. Los maestros han de tener su propia voz y voto, pero no han de imponer su voluntad sistemáticamente, sin respetar la voz original, el derecho de asamblea y el voto de los niños. Aunque habrá que conceder, quizá, que haya algunos lineamientos generales mínimos que deban observarse y no ponerse a discusión.

El derecho a la educación no se satisface solamente con la oportunidad de asistir a una escuela. Es mucho más amplio que el simple hecho de aprender a leer y escribir, hacer operaciones y tener que aprender pocas o muchas cosas de memoria. Implica, más allá de todo esto, el derecho del niño a desarrollar su personalidad, a ser tal como es, a que no se destruya ni se deje en puros ciernes, hasta donde sea humanamente posible, ninguna de sus potencialidades.

El fin de la educación no puede ser solamente el de preparar al individuo para pasar unos exámenes que sólo han de servir para catalogarlo dentro de una valoración arbitraria. No puede ser el de preparar para repetir por imposición, mediante un efectivo adoctrinamiento, lo que otros han dicho. No puede ser el de adaptar al individuo a una determinada sociedad o, de lo contrario, obligarlo a segregarse por sí mismo. No puede ser solamente el de preparar una mano de obra más apta y calificada para las necesidades de la pro-

ducción industrial y agrícola. El fin de la educación ha de ser el fin mismo de la vida. Humanizarse siempre más, hacerse una persona, ser uno mismo; ser capaz de dar y recibir afecto y estima; desarrollar la sensibilidad para captar y para expresar valores estéticos, la belleza del mundo natural y del mundo artístico, desarrollar la creatividad, no sacrificar la espontaneidad; desarrollar los valores éticos, la conciencia moral, a partir de la experiencia diaria, sin dogmatismos; conducir a la socialización del niño a través de la experiencia de la reciprocidad en la vida común; estimulando la reflexión pero sin coacciones; llevarlo a alcanzar los valores intelectuales, al deseo de conocer la verdad, no una verdad dogmáticamente entregada, estática, sino la verdad de la ciencia, de la cultura, del mundo espiritual del hombre, una verdad que pueda con su esfuerzo descubrir y con la que pueda a su vez, compartiéndola, contribuir a enriquecer la cultura de su comunidad. El fin de la educación ha de ser, en suma, el de alcanzar la felicidad, la alegría de vivir, a través de la unión con el mundo, tanto intelectual como emocionalmente, a través del trabajo solidario, a través del compromiso y la consagración a una causa de servicio, haciéndose útil a los demás.

El maestro que desee no obstaculizar la libertad de los niños, debe prepararse seriamente, leer mucho, adentrarse en el conocimiento de los métodos y técnicas pedagógicas que más favorezcan esa libertad y que mejor puedan adecuarse a su medio; habrá de reunirse con otros maestros, intercambiar sus experiencias y, sobre todo, no rendirse fácilmente ante las dificultades y obstáculos de todo tipo que sin duda surgirán

para quien opta por el cambio y busca la liberación, sobre todo cuando se advierte que gran parte de las semillas esparcidas llegan a caer en terreno pedregoso.

La lucha por una mejor escuela, sin embargo, y el amor por nuestra tarea de educadores, no puede menos que impulsarnos a cambiar la educación actual en el sentido humanizador de la pedagogía más progresista. Más ningún cambio en la educación ocurre, como de sobra sabemos, sólo porque se hayan escrito miles de libros que proclaman tal necesidad, o porque se haya dictado una reforma en un decreto oficial. Solamente el maestro, en su trabajo diario, puede introducir modificaciones en la educación, a fin de hacerla más acorde a las finalidades humanas y a las verdaderas necesidades de los niños. Todo el esfuerzo de maestros y alumnos debe estar dirigido en pro de los valores humanos, al servicio de sí mismos, de los suyos, de su sociedad, al servicio del hombre.

BIBLIOGRAFIA

- ACKERMAN, Nathan W. y otros: Summerhill, pro y contra, F. C. E., México, 1979.
- ALBERTI, Alberto y otros: El autoritarismo en la escuela, Fontanella, Barcelona, 1970. .
- BERGE, André: La libertad en la educación, Kapeluz, Buenos Aires, 1972.
- BERNARDINI, Albino: Diario de un maestro. Un año en Pietralata, Fontanella, Barcelona, 1974.
- BETTELHEIM, Bruno: El corazón bien informado. La autonomía en la sociedad de masas, F. C. E., México, 1980.
- CAMARA, Gabriel: Impacto y relevancia de la educación básica. Panorámica sobre el estado de la investigación, Centro de Estudios Educativos, S.E.P., México, 1983.
- CIRIGLIANO, Gustavo F. J. y VILLAVARDE, Aníbal: Dinámica de grupos y educación, Humanitas, Buenos Aires, 1976.
- CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.
- COSTA JOU, Ramón: A propósito de la Escuela Activa, NUTESA, México, 1974.
- CHAUCHARD, Paul: Necesitamos amar, Herder, Barcelona, - 1969.
- CHICO GONZALEZ, Pedro: Estilo personalizado en educación, Bruño, Madrid, 1972.
- DELIGNY, Fernand: Los vagabundos eficaces, Estela, Barcelona, 1971.
- DENNISON, George: Las vidas de los niños. Una descrip--

ción práctica de la libertad en su relación con el crecimiento, Siglo XXI, México, 1972.

DEWEY, John: Democracia y educación, Losada, Buenos Aires, 1946.

DILLON, J. T.: Educación Personal, Guadalupe, Buenos Aires, 1973.

DORFMAN, A. y MATTELART, A.: Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo, Siglo XXI, México, 1975.

DYSON, Freeman: Trastornando el universo, F. C. E./Conacyt, México, 1982.

ELIADE, Bernard: La escuela abierta, Fontanella, Barcelona, 1971.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: Autoridad, obediencia y educación, Narcea, S. A., Madrid, 1977.

FABRA, María Luisa: La nueva pedagogía, Biblioteca Salvat de Grandes Temas, núm. 67, Barcelona, 1975.

FAURE, Edgar y otros: Aprender a ser. La educación del futuro, Alianza/UNESCO, Madrid, 1981.

FERMOSO, Paciano: Teoría de la educación. Una interpretación antropológica, CEAC, Barcelona, 1982.

FERRIERE, Adolfo: La escuela activa, Studium, Madrid, 1971.

FERRINI, María Rita: Hacia una educación personalizada, Edicol, S. A., México, 1975.

FREINET, Celestin: El equilibrio mental del niño, Laia, Barcelona, 1981.

FREINET, Celestin: La educación por el trabajo, F. C. E., México, 1974.

- FREINET, Celestin: Las enfermedades escolares, BEM- 5, Laia, Barcelona, 1972.
- FREINET, Celestin: Las invariantes pedagógicas, BEM- 2, Laia, Barcelona, 1972.
- FREINET, Celestin: Parábolas para una pedagogía popular, Laia, Barcelona, 1979.
- FREINET, Celestin: Por una escuela del pueblo, Laia, Barcelona, 1974.
- FREINET, Celestin: Técnicas Freinet de la escuela moderna, Siglo XXI, México, 1973.
- FREINET, Elise: La escuela Freinet, Colección papel 451, núm. 51, Laia, Barcelona, 1981.
- FREINET, Elise: Nacimiento de una pedagogía popular, Colección papel 451, núm. 30, Laia, Barcelona, 1977.
- FREIRE, Paulo: La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, México, 1974.
- FREIRE, Paulo: Pedagogía del oprimido, Tierra Nueva, Uruguay, 1970.
- FROMM, Erich: El arte de amar, Paidós, Buenos Aires, 1966.
- FROMM, Erich: El corazón del hombre, F. C. E., México, 1977.
- FROMM, Erich: El miedo a la libertad, Biblioteca del hombre contemporáneo, núm. 7, Paidós, Buenos Aires, 1971.
- FULLAT, Octavio: Filosofías de la educación, Ceac, Barcelona, 1983.
- GARCIA, Guillermo: La educación como práctica social. Aportes de teoría y práctica de la educación, Axis, Argentina, 1975.
- GARCIA HOZ, Víctor: Educación personalizada, Miñón, Va-

lladolid, 1975.

- GOMEZ, Llorente y MAYORAL, Victorino: La escuela pública comunitaria, Laia, Barcelona, 1981.
- GOMEZJARA, Francisco A.: Sociología, Porrúa, México, 1984.
- GRAMBS, Jean D. y otros: Moderna metodología educativa, Pleamar, Buenos Aires, 1976.
- GUTIERREZ PEREZ, Francisco: Pedagogía de la comunicación, Humánitas, Buenos Aires, 1975.
- GUTIERREZ RUIZ, Irene: Experiencias Somosaquas. Un sistema de educación personalizada, Narcea, S. A., Argentina, 1972.
- HARO LEEB, Luis: Relaciones humanas, Edicol, S. A., México, 1973.
- HOLT, John: How Children Fail, Pitman publishing corporation, New York, 1968.
- HOVASSE, Colette: Cómo educar a los niños en la libertad, Fontanella, Barcelona, 1968.
- ILICH, Ivan y otros: Un mundo sin escuelas, Nueva Imagen, México, 1977.
- JANSEN, Fons y STALLAERT, Luud: Nuestra avidez de sinceridad, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1962.
- JØRGENSEN, Mosse: Una escuela para la democracia, El Instituto experimental de Oslo, Laertes, Barcelona, 1977.
- KOHL, Herbert R.: Autoridad y libertad en la enseñanza, Ariel, Barcelona, 1981.
- LACROIX, Jean: Psicología del hombre de hoy, Fontanella, Barcelona, 1967.
- LEPP, Ignace: La existencia auténtica, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1964.

- LEVI, V. L.: El arte de ser uno mismo, MIR, Moscú, 1981.
- LOBROT, Michel: Pedagogía Institucional, Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- LUYPEN, W.: Fenomenología existencial, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1975.
- MAKARENKO, Anton: Banderas en las torres, Progreso, Moscú, 1976.
- MAKARENKO, Anton: Poema pedagógico, Progreso, Moscú, 6a. edición, sin fecha.
- MARX, ENGELS: Obras escogidas en tres tomos, Progreso, Moscú, 1974.
- MAUCO, Georges: Psicoanálisis y educación, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1969.
- MENDEL, Gerard: La descolonización del niño, Ariel, Barcelona, 1977.
- MOUSTAKAS, Clark: Autorrealización del profesor, a través de la enseñanza, Narcea, S. A., Madrid, 1978.
- NEILL, A. S.: Corazones, no sólo cabezas en la escuela, Editores Mexicanos Unidos, S. A., México, 1975.
- NEILL, A. S.: Hijos en libertad, Granica, Buenos Aires, 1972.
- NEILL, A. S.: Maestros problema, Editores Mexicanos Unidos, S. A., México, 1975.
- NEILL, A. S.: Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños, F. C. E., México, 1973.
- OURY, Fernand y PAIN, Jacques: Crónica de la escuela-cuartel, Libros de Confrontación, núm. 4, Fontanella, Barcelona, 1975.

- PADILLA, Ramón: Hacia una pedagogía latinoamericana del lenguaje total, Paulinas, Bogotá, 1973.
- PALACIOS, Jesús: La cuestión escolar. Críticas y alternativas, Col. papel 451, núm. 46, Laia, Barcelona, 1981.
- PAPPENHEIM, Fritz: La enajenación del hombre moderno, ERA, S. A., México, 1967.
- PIAGET, Jean: A dónde va la educación, Teide, Barcelona, 1974.
- PIAGET, Jean: Psicología y pedagogía, Ariel, Barcelona, 1972.
- POPENOE, Joshua: Summerhill. Una experiencia pedagógica revolucionaria, Laia, Barcelona, 1982.
- POSTMAN, Neil y WEINGARTNER, Charles: La enseñanza como actividad crítica, Fontanella, Barcelona, 1975.
- REBOUL, Olivier: ¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?, Narcea, S. A., Madrid, 1972.
- REIMER, Everett: La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación, Barral, Barcelona, 1974.
- ROCANGLIOLO, Rafael: "La lectura ideológica de textos escolares" (artículo), en Ideología y Educación, Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 1975.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo: Emilio o de la educación, Porrúa, México, 1972.
- SAINT-EXUPERY, Antoine de: Tierra de hombres, Troquel, Buenos Aires, 1964.
- SAURI, Jorge: El hombre comprometido, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1965.
- SCUOLA DI BARBIANA: Lettera a una professoressa, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

- SCHMID, J. R.: El maestro compañero y la pedagogía libertaria, Libros de Confrontación, núm. 1, Fontanella, Barcelona, 1976.
- SCHRODER, H. y otros: Educación para la libertad, Narcea, S. A., Madrid, 1976.
- SNYDERS, Georges: Educación, clase y lucha de clases, Alberto Corazón, Madrid, 1978.
- TAGORE, Rabindranath: Hacia el hombre universal, Saguatario, S. A., Barcelona, 1967.
- TOLSTOI, León: La escuela de Yasnaïa Poliana, Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius, Barcelona, 1978.
- VARIOS: Criterios de evaluación, textos para la licenciatura en Educación Básica, S.E.P., U.P.N., México, 1982.
- VAZQUEZ, Aida y OURY, Fernand: Hacia una pedagogía del siglo XX, Siglo XXI, México, 1979.
- YAROSHESVKY, M. G.: La psicología en el siglo XX, Grijalbo, México, 1981.

INDICE

	pág.
INTRODUCCION.....	1
I.- CRITICA A LA ESCUELA TRADICIONAL.....	12
a) Fundamentación sociológica de la crítica a la escuela tradicional.....	13
b) Fundamentación psicológica de la crítica a la escuela tradicional.....	17
c) Fundamentación pedagógica de la crítica a la escuela tradicional.....	19
Notas al Capítulo I.....	23
II.- FUNDAMENTACIONES Y ALTERNATIVAS DE UNA EDU- CACION PARA LA LIBERTAD Y LA DEMOCRACIA:	
a) La escuela naturalista de J. J. Rousseau...	26
b) El movimiento de la Escuela Nueva.....	27
c) La escuela activa de J. Piaget.....	28
d) La escuela popular de C. Freinet.....	30
e) La escuela libre de A. S. Neill.....	31
f) La escuela no-directiva de C. Rogers.....	33
g) La escuela institucional de F. Oury, A. Vásquez y M. Lobrot.....	34
h) La escuela personalizada.....	35
i) La escuela socialista.....	36
j) La escuela liberadora de P. Freire.....	37
k) La escuela desescolarizada de I. Illich y E. Reimer.....	39
Notas al Capítulo II.....	42
III.- DEFINICION Y POSTULADOS DE LA EDUCACION PARA LA LIBERTAD Y LA DEMOCRACIA.....	45

	pág.
a) Principios.....	47
-Amor u odio-.....	47
-Biofilia o necrofilia-.....	48
b) Objetivos.....	50
-Libertad o libertinaje-.....	50
-Democracia o tecnocracia-.....	52
-Justicia o desigualdad-.....	55
-Educación o escolarización-.....	58
-Autorrealización o infantilización-.....	61
-Creatividad o rutina-.....	63
-Responsabilidad o evasión-.....	65
-Socialización o masificación-.....	67
-Concienciación o enajenación-.....	68
-Pluralismo o uniformidad-.....	70
-Espontaneidad o conformismo-.....	71
-Autenticidad o deformación-.....	72
c) Métodos.....	74
-Disciplina o autodisciplina-.....	74
-Autogestión o heteronomía-.....	76
-Actividad o pasividad-.....	78
-Conducción o condicionamiento-.....	80
-Conflicto o represión-.....	81
-Integridad o fragmentarismo-.....	83
-Crítica o dogmatismo-.....	85
d) Relaciones.....	87
-Autoridad o autoritarismo-.....	87
-Diálogo o mutismo-.....	89
-Solidaridad o egoísmo-.....	91
-Colaboración o competencia-.....	93

	pág.
-Ayuda o paternalismo-	96
-Respeto o manipulación-	97
-Igualdad o jerarquización-	100
-Confianza o temor-	102
-Paz o desarmonía-	104
Notas al Capítulo III	106
IV.- ACTORES Y ACTUACIONES EN LAS TAREAS EDUCATIVAS	
-Propuesta para un modelo de educación-	115
a) El niño	115
b) El maestro	118
c) El grupo	123
d) El proceso enseñanza-aprendizaje	127
e) Los contenidos	135
f) La organización	141
Notas al Capítulo IV	149
V.- LA BUSQUEDA DE LA LIBERTAD Y LA DEMOCRACIA: DE LA ESCUELA HACIA EL ENTORNO SOCIAL	154
Notas al Capítulo V	167
CONCLUSIONES	169
BIBLIOGRAFIA	184
INDICE	191