LA CUESTIÓN ESCOLAR

CRÍTICAS Y ALTERNATIVAS

JESÚS PALACIOS

ROUSSEAU, FERRIÈRE, PIAGET, FREINET, WALLON, FERRER, NEILL, ROGERS, LOBROT, OURY, VÁSQUEZ, FREUD, MENDEL, MARX, ENGELS, LENIN, MAKARENKO, BLONSKIJ, GRAMSCI, ALTHUSSER, BOURDIEU, PASSERON, BAUDELOT, ESTABLET, SUCHODOLSKI, FREIRE, ILLICH, REIMER.

PSICOPEDAGOGÍA/PAPEL 451/EDITORIAL LAIA

COLECCIÓN
PAPEL 451

Textos básicos, imprescindibles para acceder al conocimiento de las estructuras culturales del mundo contemporáneo. Una colección de textos no numerarios en aula libre.

2. **DEL YO AL NOSOTROS**, Ramón Valls Plana.
4. **LA EVOLUCIÓN DE LA AGRICULTURA EN ESPAÑA**, José Manuel Naredo.
6. **TEORÍAS E HISTORIA DE LA ARQUITECTURA**, Manfredo Tafuri.
7. **LOS FUNDAMENTOS DE LA FE**, Leslie Dewart.
8. **DOSTOIEVSKI (1821-1881)**, Edward H. Carr.
9. **FUNDAMENTOS DE LA ARITMÉTICA**, Gottlob Frege.
11. **LA FORTLEZA VACÍA**, Bruno Bettelheim.
12. **DEFICIENCIA MENTAL Y LENGUAJE**, Marie de Maistre.
15. **METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**, Raymond Boudon y Paul Lazarsfeld. Vol. I.
16. **LA MAYORÍA MARGINADA**, Franco Basaglia, Franca Basaglia Ongaro.
17. **EL PAÍS ERRADO**, Mario Lodi.
18. **LA ESCRITURA DEL NIÑO**, J. de Ajuriaguerra. Vol. I.
19. **LA ESCRITURA DEL NIÑO**, J. de Ajuriaguerra. Vol. II.
21. **LA LÓGICA DE LO VIVIENTE**, François Jacob.
22. **EL REALISMO FRANCÉS**, Harry Levin.
24. **FONOLOGÍA GENERAL**, Zarko Muljacic.
25. **METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**, Raymond Boudon y Paul Lazarsfeld. Vol. II.
26. **LA CRISIS DE LA SOCIOLOGÍA**, Raymond Boudon.
28. **EL DIBUJO DEL NIÑO INADAPTADO**, Henry Aubin.
30. **NACIMIENTO DE UNA PEDAGOGÍA POPULAR**, Élise Freinet.
32. **METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**, François Chazel, Raymond Boudon y Paul Lazarsfeld. Vol. III.
33. **LA REVOLUCIÓN DE 1917**, Marc Ferro.
34. **EL PROCESO DE MADURACIÓN EN EL NIÑO**, D. W. Winnicott.
35. **CURSO DE FILOSOFÍA PARA CIENTÍFICOS**, Louis Althusser.
36. **CINCO ENSAYOS DE MATERIALISMO HISTÓRICO**, Etienne Balibar.

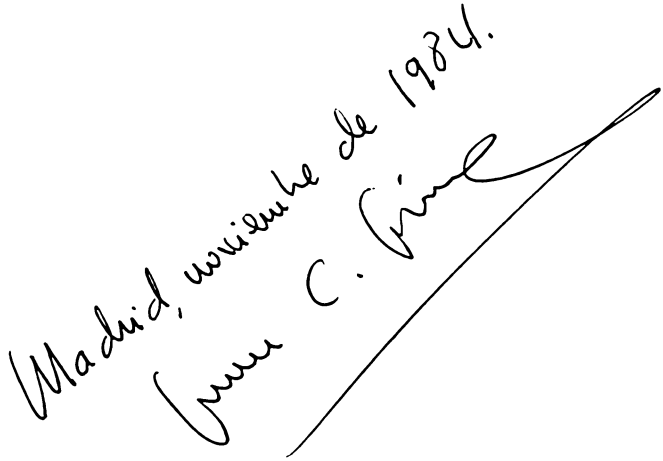
1650
D.

46/Papel 451

Jesús Palacios

LA CUESTIÓN ESCOLAR

Críticas y alternativas



editorial laia/barcelona

Diseño y realización de la cubierta: Enric Satué

© Jesús Palacios González, 1978

Primera edición: junio 1979
Segunda edición: octubre 1980
Tercera edición: octubre 1981
Cuarta edición: septiembre 1982
Quinta edición: febrero 1984

Propiedad de esta edición (incluido el diseño de la cubierta):
Editorial Laia, S. A., Guitard, 43 bis, ático 2.ª, Barcelona-14

Depósito legal: B. 5.956 - 1984
ISBN: 84-7222-494-5

Impreso en: Romanyà/Valls, Verdaguer, 1, Capellades (Barcelona)
Printed in Spain

«La manía de este año es escribir sobre educación.»

(Barón Grimm, 1763.)

«La tarea integradora se vuelve esencial cuando la demanda social exige unas respuestas determinadas a unas preguntas concretas y cuando se da el caso de que dichas respuestas no pueden darse porque los diferentes especialistas que se ocupan de cada uno de los fragmentos de una cuestión determinada tienen unas opiniones muy dispares y que, por supuesto, no es posible reducir a un denominador común.»

(B. Suchodolski, *La educación humana del hombre.*)

Prólogo

El debate en torno a la escuela, abierto desde hace tanto tiempo, sigue sin cerrarse. Las preguntas relativas a qué es la escuela y qué debe ser, a cuál es y cuál debería ser su papel, a cuáles son los objetivos de la educación y por qué medios pueden conseguirse; las polémicas en torno a los métodos y los contenidos, a la disciplina y la libertad; las inquietudes sobre el futuro de la escuela y el papel que debe desempeñar en la sociedad, son preguntas, polémicas e inquietudes que permanecen abiertas de par en par. Los miles de páginas que se han escrito sobre el tema han conseguido, sin duda, muchas cosas, pero una al menos está aún por lograr: poner de acuerdo a sus autores; podría, por el contrario, afirmarse que cada vez son mayores las diferencias que separan a unos de otros. Contrariamente a lo que sucede con otros debates, que se debilitan a medida que las investigaciones avanzan y los hechos se profundizan, parece que el de la escuela no hace sino amplificarse según se va ahondando en él. Tanto es así que, a pesar de lo que el barón Grimm escribió ya en 1763, se tiene la impresión de que en nuestra época la discusión en torno a la escuela adquiere dimensiones sin precedentes. Es suficiente repasar bibliografías o echar un vistazo a los estantes de las librerías para convencerse de que esto es así: a través de una enorme cantidad de libros, los distintos autores nos ofrecen sus análisis de la escuela y las alternativas que ensayan o vislumbran.

La finalidad de este libro es ofrecer, ante todo, un trabajo en el que se ordenen y sistematicen los principales puntos de vista que nuestra época ha dado y está dando sobre la escuela y la educación; su objetivo primero es ordenar, clasificar y sistematizar las críticas a la escuela en el pensamiento contemporáneo; no pretende tanto dar una respuesta como poner un poco de orden en el confuso mar de las respuestas

que ya se han dado. No se limita, sin embargo, a hacer una exposición —que pretende ser fiel— de las más notables de esas críticas, sino que intenta también valorarlas y buscar a través de ellas las posibilidades de una perspectiva integradora, no fragmentaria pero tampoco ecléctica, que globalice lo que personalmente considero las aportaciones indiscutibles de los distintos autores.

Quisiera señalar desde el principio que este libro no es una Historia de la Pedagogía Contemporánea. Ni he pretendido darle esa orientación ni creo que de hecho la tenga. Para ser una tal Historia, debería incluir a todos los autores, o al menos a los más relevantes, y aquí eso no sucede; debería ser un estudio en el que la cronología tuviese un papel que aquí no le es asignado; debería concluir en el examen de los autores y sus ideas, y este libro pretende ir un poco más allá.

Me gustaría también advertir que, preocupado menos por las técnicas que por las ideas, me he centrado fundamentalmente en estas últimas, aunque a lo largo del texto aparezcan frecuentes referencias a estrategias concretas. Es indudable que lo que más preocupa a muchos enseñantes son los métodos de trabajo, las formas concretas de actuación; pero también lo es que no tiene mucho sentido preguntarse por cómo enseñar si antes no se ha tomado una decisión sobre qué y para qué enseñar.

En base a los criterios que se exponen en la *Introducción*, he clasificado las críticas contemporáneas a la escuela en cuatro bloques fundamentales. Para que el lector pueda tener una visión global y esquemática de lo que va a encontrar en este libro, he aquí los títulos de los capítulos en que se estructura y los autores que son analizados en cada uno de ellos:

— La tradición renovadora: Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet, Wallon.

— La crítica antiautoritaria: Ferrer, Neill, Rogers, Lobrot, Oury y Vásquez, Freud, Mendel.

— La perspectiva sociopolítica del marxismo: Marx y Engels, Lenin, Makarenko, Blonskij, Gramsci, Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Suchodolski.

— Dos puntos de vista desde América Latina: Freire, Illich y Reimer.

El libro se cierra con una reflexión crítica y con un intento de integración de perspectivas, así como con la invitación a la lucha por una escuela diferente que está esperando a que todos le abramos paso.

Quiero dejar aquí constancia de mi gratitud para con las

muchas personas que, de una u otra forma, me han ayudado a realizar este trabajo; son demasiadas para nombrarlas a todas. A quienes me han dado ideas o me han proporcionado material, a los que me han estimulado con sus críticas o animado con sus palabras de aliento, mi más sincero agradecimiento. Especialmente a Charo, mi mujer, cuyo estímulo durante la elaboración de este libro ha sido para mí de un valor incalculable.

Sevilla, septiembre de 1978

Introducción

1. Dimensiones de una crisis y diversidad de perspectivas

Que la escuela está en crisis es una evidencia que se impone constantemente. Cuando hablamos de escuela, aquí y a lo largo de todo el trabajo que sigue, no nos referimos sólo a la escuela elemental o a la elemental y la secundaria, sino a todos los niveles de los diversos sistemas de enseñanza, desde los más elementales hasta los más avanzados. En todos estos niveles hay «algo que no funciona»: de un año para otro los problemas son mayores y más complejos, las contradicciones se acumulan, las dificultades de todo tipo aumentan. La escuela actual —entendida, insistimos, como el conjunto de instituciones y niveles de enseñanza— se nos aparece cada vez más como un noble edificio antiguo cuyos cimientos se resquebrajan, cuyas paredes se agrietan y cuyas tejas se van poco a poco desmoronando. Los diversos ministerios encargados de la educación en unos y otros países se esfuerzan más o menos afanosamente en remozar el conjunto del edificio, en darle unas bases más solidas y en remendar sus desperfectos; se trata de un trabajo de auténtica albañilería que consume importantísimos volúmenes del presupuesto total de todos los países. Pero todo parece indicar que estas reformas no son capaces de liquidar el problema. Las críticas no dejan de generalizarse; las protestas de profesores y alumnos aumentan de un curso para otro; existe una decepción fácilmente constatable de alumnos, profesores, padres y sociedad con respecto a la enseñanza; no sería muy exagerado decir que la escuela está, cada vez más y a todos los niveles, generando una dolorosa frustración que abarca a todos sus estamentos. Tanto más cuanto que la escuela dificulta a veces, en lugar de facilitar, el aprendizaje, entendiendo éste en su más amplio sentido. La irónica propuesta de uno de los autores que estu-

diaremos, que aboga por la implantación de un Ministerio de Reeducación Nacional, está cargada de intencionalidad.

La situación se hace a veces caótica para los que están inmersos en ella: planes de estudio que se superponen, condiciones de trabajo nefastas —tanto para quienes aprenden como para los que enseñan—, falta de espacio y material, burocratismo de la organización y de las relaciones, medios económicos insuficientes (con frecuente derroche de los pocos que existen), divergencias entre las exigencias institucionales y las necesidades individuales y sociales: estos son algunos de los aspectos en que la crisis se manifiesta. Sin duda, pueden añadirse otros muchos, pero no es nuestro propósito hacer aquí un análisis de la crisis por la que atraviesa el sistema de enseñanza, análisis que ha sido ya realizado a fondo en algunos trabajos.

De momento nos interesa tan sólo señalar que la crisis está ahí, existe, y que sus dimensiones superan las fronteras de los países, los planes de enseñanza y los intentos de reforma. Como el del cáncer, el problema de la escuela preocupa en todos los países y a todos los niveles, no habiéndose hallado todavía la estrategia adecuada para solucionarlo a pesar de los esfuerzos, las inversiones y la urgencia de hallar una solución. La comparación con el cáncer no es más que una comparación cualquiera; cualitativamente —y, por supuesto, cuantitativamente— los problemas son muy distintos, aunque sólo fuese por el hecho de que la escuela afecta a las vidas de una creciente cantidad de población y lo hace precisamente en unos años decisivos para el desarrollo y la maduración individual.

Especialmente a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial la crisis de la escuela a que nos referimos no ha hecho más que acentuarse. Sin embargo, es necesario destacar que su origen hay que buscarlo muchos años atrás; por esta razón, los análisis de la crisis y las propuestas de solución no son una característica de los últimos años, sino que cuentan con una larga tradición histórica. De hecho, las críticas han florecido de una forma especial en los treinta o cuarenta últimos años, como es lógico dada la magnitud de la crisis durante ellos; pero es interesante tener en cuenta que los historiadores de la pedagogía encuentran ya críticas en autores que vivieron hace algunos cientos de años.

Nosotros no vamos a ir tan atrás. Nuestra intención es abordar el problema de la crisis escolar desde las perspectivas críticas que se han desarrollado durante el siglo XX, espe-

cialmente en los últimos años (más de la mitad de los autores que estudiaremos a continuación, viven todavía). Creemos que se trata de una forma válida de abordar la crisis toda vez que las críticas provienen de campos diversos (pedagogía, psicología, sociología) e inciden sobre aspectos diferentes. La diversidad de las perspectivas adoptadas por los autores y «escuelas» aportan, de esta forma, riqueza, complejidad y profundidad al análisis.

Al mismo tiempo, esta diversidad de perspectivas plantea un serio inconveniente: resulta muy complicado adentrarse en ella por un camino definido; resulta difícil diferenciar los análisis serios de los planteamientos simplistas o demagógicos; no siempre es fácil situar cada crítica en su lugar y valorarla en su justa aportación. Y en estas dificultades es donde vemos el interés de ordenar y sistematizar lo más importante de lo que hasta ahora ha hecho y está haciendo la crítica a la escuela.

El primer problema que se nos plantea es, en efecto, el de cómo ordenar las diferentes críticas. Limitarse a yuxtaponer unas con otras crearía, seguramente, más confusión de la que podría resolver. Por otro lado, hacerlo así no tiene mucho sentido, puesto que algunas líneas comunes evidentes unen a unos autores con otros. Se impone, por lo tanto, agrupar juntos a aquellos autores que participen de una misma filosofía, que partan de un punto semejante o se dirijan a un objetivo común, a aquellos autores cuyas perspectivas tengan el mayor número de similitudes posibles. Podemos, así, establecer tres grandes grupos u orientaciones que engloban la mayor parte de las críticas a la escuela. No insistiremos lo suficiente en que nuestra clasificación es personal; basadas en otros criterios, son posibles muchas otras.

El primer grupo estaría constituido por una serie de autores cuya principal preocupación era reformar la escuela tradicional, haciéndola pasar de su magistrocentrismo característico al puericentrismo más acentuado. Se trata, por así decirlo, de un «grupo natural»: la corriente de la Escuela Nueva. Nacida, como luego veremos, en el último tercio del siglo XIX, esta corriente ha crecido y se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo, incluido el momento actual. Conscientes, en una primera etapa, de las insuficiencias de la pedagogía tradicional y horrorizados más tarde por las matanzas de las dos grandes guerras mundiales, los autores a que nos referimos buscaban en la reforma de la educación la transformación de la sociedad. La perspectiva adoptada por estos autores

es una perspectiva sobre todo —pero no sólo— metodológica; consecuentemente, los cambios que proponen son en gran parte cambios metodológicos: métodos activos en lugar de la pasividad que la pedagogía tradicional había instaurado; tomar como punto de partida los intereses del niño y adaptar a ellos los contenidos y los métodos, etc. Estos cambios deben entenderse como consecuencia de las nuevas actitudes hacia el niño y la educación adoptadas por los reformistas.

El segundo grupo de autores no pertenece, en cambio, a una «escuela» como el anterior, no es un «grupo natural». Sin embargo todos ellos están unidos por una misma opción fundamental: su oposición al autoritarismo escolar, a las relaciones y métodos autoritarios, y, en consecuencia, su defensa de la libertad del niño (o del grupo de niños) frente al educador y a la institución escolar. Ya sea defendida por autores procedentes de la pedagogía, la clínica psicológica o la sociología, esta perspectiva tiene como eje fundamental la exaltación —más o menos acentuada según los casos— de la libertad del niño y del grupo en el que el niño está integrado. Convencidos de que la escuela debe realizar una función de alguna manera terapéutica, o, al menos, profiláctica, y de que esa función es impensable en el marco de una relación directivista y autoritaria, los autores a que nos referimos defienden la libertad 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. Es cierto que entre estos autores existen divergencias importantes, como veremos, pero no es menos cierto que es lícito agruparlos a todos ellos bajo el lema del antiautoritarismo y así lo hemos hecho.

El tercer grupo de autores pertenece, de nuevo, a una «escuela», es un «grupo natural». Está constituido por una serie de autores marxistas que, a un nivel u otro, se han ocupado del problema de la escuela. Su perspectiva es fundamentalmente sociopolítica y una de sus mayores preocupaciones hace referencia al papel que la sociedad asigna a la escuela, a la función social que ésta cumple. Preocupados menos por los métodos y por los problemas individuales —aunque unos y otros no son olvidados— y más por el trasfondo social subyacente a los mismos, estos autores están, de manera especial, interesados en poner de manifiesto cómo la crisis escolar es reflejo de una crisis sociológica más profunda, cómo, en definitiva, el funcionamiento de la escuela es un reflejo del de la sociedad que la ha hecho nacer y desarrollarse.

Es evidente que estos tres grupos no agotan la totalidad

de las posturas críticas ante la escuela. Para ponerlo de manifiesto y para evidenciar que los problemas son distintos si se analizan en un tipo de sociedad o en otro diferente, hemos añadido un cuarto grupo cuya razón de similitud no debe buscarse, como hasta ahora, en la orientación de sus críticas, sino en el marco geográfico, político y social en que nacieron y se desarrollaron esas críticas. Nos estamos refiriendo, en concreto, a unas críticas procedentes de América Latina.

Conscientes de que aun así no se agotan todas las perspectivas posibles, renunciamos, sin embargo, a hacer más larga la lista. Si en ella no están todas, creemos que están al menos las corrientes críticas más importantes. Tenemos, por otro lado, la impresión de que las perspectivas que acabamos de presentar pueden ser perfectamente complementarias y proporcionarnos la visión globalizadora, integradora, que estamos buscando.

Resuelto de esta forma el problema de la sistematización de las críticas, se plantea el problema de la elección de los autores. Una cosa es evidente: es necesario hacer una selección. Puesto que nuestra preocupación no es de índole historiográfica, nada se opone a que se seleccionen aquellos autores que, dentro de cada corriente, tienen una significación especial. Al principio de cada capítulo se justifican tanto las presencias como las ausencias y, por tanto, nos remitimos a esas introducciones parciales. Quisiéramos, no obstante, señalar aquí la ubicuidad de algunos autores que con toda justeza podían incluirse en más de uno de los capítulos presentados. Aunque como en el caso de los cuatro grupos y de la elección de los autores, la decisión final tiene algo de arbitraria, los autores que podían ser situados en más de una perspectiva se han incluido en aquella en cuyo seno sus planteamientos concretos quedaran más esclarecidos y realzados. Aunque la decisión definitiva será justificada en cada caso, quisiéramos destacar aquí que Wallon podía incluirse tanto entre los reformistas, de cuya orientación consideramos que él es la culminación, como entre los marxistas, cuyas perspectivas bañan todos los planteamientos de Wallon. Otro caso ubicuo está constituido por la obra de Neill; además de en la tradición progresiva, hermana inglesa de la Escuela Nueva europea, los planteamientos de Neill encuadran perfectamente en el interior de la corriente antiautoritaria; de hecho, Summerhill, su gran experiencia, es el paradigma de las escuelas antiautoritarias.

Aclarado ya lo que es este libro y las líneas maestras que

lo subtienden, creemos que es oportuno dedicar un cierto espacio a la caracterización de la escuela tradicional. Nos hemos referido a ella ya en esta Introducción y vamos a referirnos a ella constantemente a lo largo de las páginas que siguen. Con objeto de que no dé la impresión de que las críticas de nuestros autores se dirigen a un ente abstracto e indefinible bautizado con el nombre de «escuela tradicional», vamos a mostrar a continuación cómo ésta es una realidad concreta con un origen y unas características específicas. Caracterizada, por tanto, la pedagogía tradicional, entraremos sin más dilación en el cuerpo de nuestro trabajo.

2. Algo sobre la escuela tradicional

Situémonos en el siglo XVII. Los colegios-internados de aquellos años fueron una de las causas del éxito de los jesuitas. Estos internados tenían una finalidad específica: ofrecer a la juventud una vida metódica en su interior, lejos de las turbulencias y problemas de la época y de la edad. Snyders ha caracterizado de manera precisa el objetivo que el internado se proponía: «El papel del internado es el de instaurar un universo pedagógico, un universo que será sólo pedagógico, y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida, del alumno». La vida externa es considerada peligrosa, es temida como fuente de tentaciones; los jóvenes que están en el internado son, a su vez, propensos a la tentación, débiles, y sienten atracción por el mal. Es necesario, por tanto, no sólo aislar la vida del internado de la del mundo, sino también vigilar constantemente al alumno para que no sucumba a sus deseos y apetencias naturales.

Estos fines encuentran su perfecta expresión en el contenido de la enseñanza que se transmite y en la forma en que se realiza la transmisión. Por lo que al contenido de la enseñanza se refiere, su característica más acusada es el retorno a la antigüedad, retorno en el que queda definida su separación del mundo exterior del momento, o, mejor, su oposición a él: puesto que en la vida corriente se vive en romance, en la escuela se debe vivir en latín, como lo señala

1. SNYDERS, G., en *Historia de la Pedagogía*, dirigida por DEBBESSE, M. y MIALARET, G., Oikos-Tau, Barcelona, 1974, tomo II.

Snyders. La vida del internado se desarrolla en un mundo ficticio que es una lección de moral permanente en la que los ideales de la antigüedad lo llenan todo. Por el contrario, las materias «relativas al mundo», aquellas en las que el niño se ponía en contacto con la naturaleza y la vida, ocupan un lugar muy restringido o, simplemente, son relegadas a los días de vacación. Ni que decir tiene que la lengua escolar era el latín; en latín se desarrollaban las clases y en latín se obligaba a hablar a los alumnos durante el recreo; hablar la lengua materna era, según Jouvency, un grave pecado. La culminación de esta educación era el dominio del arte de la retórica, arte a cuya adquisición se dirigía todo el plan de estudios. P. Mesnard, que ha estudiado a fondo la pedagogía de los jesuitas entre 1550 y 1750, lo expresa así: «El fin que los jesuitas se proponen es lanzar, a la salida del colegio, unos jóvenes cultivados que posean a fondo lo que Montaigne y Pascal llaman "el arte de disertar", esto es, capaces de sostener en sociedad una discusión brillante y concisa acerca de todos los temas relativos a la condición humana, y todo ello para provecho de la vida social y como defensa e ilustración de la religión cristiana»[2].

No es difícil imaginar las duras exigencias que este contexto imponía a los alumnos. La clausura del internado (ese espacio en el que se vivía en latín y para el latín) requiere una constante renuncia y sacrificio por parte de los alumnos, que deben vivir en la humildad, el desprendimiento y el sacrificio. Un eficaz sistema competitivo entre los niños mantenía la exigencia y el esfuerzo; cada clase estaba dividida en dos fracciones: romanos y cartagineses; cada fracción estaba jerárquicamente organizada (magistrados, decuriones, etc.); a cada elemento de una fracción le correspondía uno de igual fuerza en la contraria (los émulos); los émulos eran adversarios oficiales y debían poner de manifiesto las faltas e inexactitudes de su contrincante. De esta forma, a través de la emulación (la «gentil emulación») se estimula el trabajo de los alumnos, deseosos de vencer a su contrincante para ascender de categoría. Así define el método el padre Ravier: «El honor —deseado y conquistado dentro de las perspectivas cristianas de caridad y de humildad— es el gran resorte de la pedagogía jesuita. Grados, victorias, premios, academias, y otros mil procedimientos inventados y renovados siempre por el

2. MESNARD, P., «La pedagogía de los jesuítas», en CHÂTEAU, J. (dir.), *Los grandes pedagogos*, FCE, México, 1974, pp. 69-70.

profesor, de acuerdo con su carácter personal, reavivan incesantemente el espíritu del niño».[3]

No hace falta insistir mucho sobre el papel que el maestro cumple en estos internados: él es quien organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de las reglas y formas, quien resuelve los problemas que se plantean: el maestro reina de manera exclusiva en este universo puramente pedagógico; esta es «la condición para que una vigilancia integral pueda pretender una transmutación de los deseos del niño».[4]

Los intentos de reforma y cambio no se hicieron esperar. Dentro del mismo siglo XVII, Comenio pone los cimientos de la reforma pedagógica publicando, en 1657, su *Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos*. Detengámonos un momento en el análisis del ideario pedagógico de Comenio y Ratichius, a los que se suele considerar como fundadores de la pedagogía tradicional que persistirá durante siglos.

La escuela tradicional significa, por encima de todo, método y orden. El título del capítulo XIII de la *Didáctica Magna* de Comenio es bien explícito: «El orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional»; siguiendo este orden, enfatizado también por Ratichius, que insistía siempre en la necesidad de no estudiar más de una cosa a la vez y de no trabajar más que sobre un tema al día, los resultados serán los mejores; tal es la confianza en el método, en el orden, que Comenio da este título al capítulo XVI de su obra: «Cómo hay que enseñar y aprender para que sea imposible no obtener buenos resultados».

La tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación; a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. Snyders ha descrito con detalle esta función primordial: «El maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos, el maestro en la clase no deja de tomar iniciativas y desempeñar (...) el cometido central. Él es quien separa cuidadosamente los

3. Citado por MESNARD, P., en *Idem*, p. 74.
4. SNYDERS, G., en *op. cit.*, p. 16.

temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte en una gradación tal que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma (...). El estudio se hace más fácil y más fecundo en la medida en que la acción del maestro ha preparado el trabajo, ha marcado las etapas».[5]

La noción de programa y el empleo racional y metódico del tiempo se hallan en primer plano. La clase y la vida colectiva son minuciosamente organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; en él se encuentra, graduado y elaborado, todo lo que el niño tiene que aprender: nada debe buscarse fuera del manual si se quiere evitar la distracción y la confusión. El método de enseñanza, por otra parte, será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. Dentro de este método, el repaso tiene asignado un papel fundamental; repaso entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir. Así lo postula Comenio: «Después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos».[6]

La escuela se constituye así en un mundo aparte, al margen de la vida diaria, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior. De hecho, se recomendaba que las escuelas se establecieran en lugares tranquilos, alejados del estrépito y las distracciones de la vida cotidiana.

Hemos indicado ya el primordial papel del maestro. A él le corresponde guiar y dirigir la vida de los alumnos, llevarlos por el camino trazado por él. El maestro es el modelo y el guía: a él se debe imitar y obedecer; tal y como Comenio lo recomienda explícitamente, los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse por entero a su maestro. En este marco, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental. Tome la forma de reproches y reprimendas o la de castigo propiamente físico, se trata de estimular constantemente el progreso del alumno. Ratichius está convencido de la eficacia del castigo, pues éste obliga a trabajar a los alum-

5. *Idem*, p. 56.
6. Citado en *Idem* p. 60.

nos, los cuales, aunque al principio lo hagan por temor al castigo, acaban tomando gusto a su trabajo y encontrando placer en él. Comenio, por su parte, está convencido de que el alumno se dará cuenta de que el castigo se le impone por su bien y que no es sino una consecuencia del «afecto paterno con que le rodean sus maestros». Uno y otro están, en fin, convencidos de que la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar en los alumnos las virtudes humanas fundamentales.

Hay que señalar, finalmente, el avance que Ratichius y Comenio significan en determinados aspectos. Señalemos únicamente dos: en primer lugar, postulan una escuela única, exigen la escolarización, a cargo del Estado, de todos los niños, sean chicos o chicas, sean pobres o ricos, dotados o deficientes. En segundo lugar, Ratichius y Comenio se oponen a que los niños aprendan a leer en latín y no en la lengua materna; uno y otro exigen que las primeras frases que el niño lea y los primeros conocimientos que adquiera estén enunciados en la lengua del niño y que se apliquen a objetos que le sean familiares y no a ejemplos sacados de los grandes autores.

Ratichius murió en 1635; Comenio, en 1670. La educación tradicional siguió, tras ellos, definiéndose y desarrollándose. El siglo XVIII, que fue un siglo marcadamente crítico, profundizó la crítica que a la educación de los internados habían dirigido Ratichius y Comenio. No nos interesa detenernos en ello, pues nuestro objetivo no es más que definir la pedagogía tradicional y no hacer la historia de su nacimiento y desarrollo. Vamos a acabar estas consideraciones sobre la educación tradicional centrándonos en la forma en que ya en nuestra época ha sido organizada y puesta en práctica. Vamos a acudir para ello, de la mano de Snyders, a Durkheim, Alain y Château; a pesar de sus diferencias, pueden servirnos para, con los puntos que les son afines, caracterizar la pedagogía tradicional de nuestra época.

Según Snyders, «el fundamento de la educación tradicional es la ambición de conducir al alumno al contacto con las mayores realizaciones de la humanidad: obras maestras de la literatura y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaborados, adquisiciones científicas logradas por los métodos más seguros».[7] La noción de modelo es fundamental en la pedagogía tradicional (al hablar de «pedagogía tradi-

7. SNYDERS, G., *Pédagogie progressiste*, PUF, Paris, 1973, p. 15.

cional» no hay que situarse necesariamente en el pasado; en un coloquio celebrado en Sévres en 1968 por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, se defendía ardientemente el principio de la importancia de los modelos: «Pongamos a los jóvenes ante grandes hombres, ante grandes artistas; esperemos entonces que ellos escuchen sus voces y reconozcan sus dificultades y quizá así desearán ellos mismos llegar hasta el fondo de sí mismos» [8]). Pero volvamos a nuestros autores: Durkheim defiende que educar es confrontar al alumno con las grandes ideas morales de su tiempo y su país; Alain quiere confrontar a sus alumnos con la majestad de los teoremas y con la poesía más elevada, con Homero y Tales, con los tesoros de los políticos, los moralistas y los pensadores; Château concibe igualmente la educación como la relación con los maestros de la civilización universal, con los hombres escogidos. Educar, por tanto, es para ellos elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección. El alumno debe someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos; decía Alain que el único método para inventar era imitar y ese es el papel del alumno: imitar los modelos propuestos, apoyarse constantemente en ellos.

Podemos, por tanto, definir la educación tradicional como el camino hacia los modelos de la mano del maestro. Sin un guía, recorrer el camino sería imposible y esa es precisamente la función del maestro: ser un mediador entre los modelos y el niño. El maestro simplifica, prepara, organiza, ordena; el niño, dice Château, asimila mejor una comida predigerida que el pesado alimento de lo real.

El objetivo que se persigue no es otro que el de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños, ayudarlos a disponer de sus posibilidades. El significado de la gran variedad de ejercicios escolares que la pedagogía tradicional impone al niño hay que buscarlo a la luz de esta insistencia en la función de regulación de la inteligencia. Los ejercicios escolares (ortografía, matemáticas, etc.) pretenden hacer adquirir a los alumnos unas disposiciones físicas e intelectuales que faciliten su contacto con los modelos.

Es también a la luz de esta intencionalidad donde hay que buscar la justificación de la disciplina escolar. El niño debe acostumbrarse a observar determinadas normas estrictas que le impidan librarse a su espontaneidad y sus deseos. El conjunto de normas y reglas de la escuela tradicional constituye

8. Citado por SNYDERS, G., en *Idem*, p. 16.

una vía de acceso a los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo. Cuando estas normas y reglas sean trasgredidas, el castigo hará que el trasgresor vuelva a someterse a las exigencias generales y abstractas, y renuncie a los caprichos y tendencias personales. Para actuar de acuerdo con estos principios, es necesario que los maestros mantengan una actitud distante con respecto a los alumnos; según Alain, el maestro debe ser «insensible a las gentilezas del corazón»; Château, por su parte, es partidario de «una cierta indiferencia, al menos aparente».

Un último aspecto a destacar de la enseñanza tradicional: la importancia que concede a los conocimientos y a la cultura general. La mejor forma de preparar al niño para la vida, según la filosofía de la escuela tradicional, es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Los conocimientos, en fin, son valorados por su utilidad para ayudar al niño en el progreso de toda su personalidad: edificando unos sólidos conocimientos se favorece el desarrollo global del niño. En general, la noción de *transfert* educativo juega un papel capital en la enseñanza tradicional.

Según la concepción de la pedagogía tradicional, la realidad escolar está organizada al margen de la vida. Así lo definen nuestros autores: «La escuela prepara para la vida dando la espalda a la vida»; la escuela debe estar «felizmente cerrada al mundo»; «la escuela no es una prisión, es una ciudadela», etcétera. La escuela debe tamizar lo real, cribarlo, debe filtrar los ruidos, la agitación, las tentaciones del mundo exterior. Al actuar así, la escuela tradicional desea proteger al niño de todo lo que de negativo tiene la vida normal; en contrapartida, prepara un tipo de vida al margen de esa vida: «un universo preparado por el maestro donde la disciplina, los ejercicios precisos y metódicos permiten al niño liberarse poco a poco de su vehemencia y acceder a los modelos: esto no es posible a menos que la escuela sea un dominio particular donde las cosas no ocurran como en la vida».[9]

No vamos a detenernos más en la descripción de la escuela tradicional; creemos que puede ser suficiente esta esquemática exposición. A lo largo de nuestro trabajo, y con ocasión de las críticas que analizaremos, sus contornos quedarán más claramente perfilados.

9. *Idem*, p. 32.

Bibliografía

COOMBS, PH. H.: *La crisis mundial de la educación*, Península, Barcelona, 1973.

CHÂTEAU, J. (dir.): *Los grandes pedagogos*, Fondo Cultura Económica, México, 1974. En este volumen se incluye un interesante trabajo del mismo Château titulado «Alain»; la descripción que Château hace de su antiguo maestro, es esclarecedora de lo que es la más moderna pedagogía tradicional de la que acabamos de ocuparnos.

DEBESSE, M. y MIALARET, G.: *Historia de la Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona, 1974, 2 vols.

FAURE, E. y otros: *Aprender a ser*, Alianza Universidad-Unesco, Madrid, 1975.

MESNARD, P.: «La pedagogía de los jesuítas», en CHÂTEAU, J., *op. cit.*, pp. 53-109.

PIOBETTA, J.-B.: «Juan Amós Comenio», en *idem.*, pp. 111-124.

SNYDERS, G.: «Los siglos XVII y XVIII», en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *op. cit.*, vol. II, pp. 13-82.

Pédagogie progressiste, PUF, Paris, 1973.

VIAL, J.: «La época contemporánea», en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *op. cit.*, vol. II, pp. 135-282.

1. La tradición renovadora

Introducción

El movimiento de renovación pedagógica, de reforma de la enseñanza, que nace y se desarrolla a finales del XIX y comienzos de nuestro siglo —por más que sus orígenes sean muy anteriores— no se limita a ser un simple movimiento de protesta y renovación, sino que por la coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y el espacio, es, por derecho propio, una corriente educativa. Efectivamente, si entendemos, con P. Rosselló, que una corriente educativa es un «conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece»,[1] deberemos otorgar categoría de tal a este movimiento renovador. Con la psicología del desarrollo infantil, que se elaboraba en aquellos comienzos de siglo, como base, con una nueva filosofía de la educación como motor y con un número creciente de educadores adeptos y convencidos[2] como medio de acción, los «nuevos pedagogos» enfrentaban, ilusionados y decididos, la realización de lo que se ha podido denominar «la revolución copernicana en educación». La rápida generalización del movimiento y el considerable número de trabajos y experiencias que suscitó y aún suscita nos hace interesarnos por las razones de su nacimiento y extensión por prácticamente toda Europa y

1. P. ROSSELLÓ, *Teoría de las corrientes educativas*, Promoción Cultural, Barcelona, 1974, p. 20. Subrayado en el original.

2. Téngase en cuenta que, como lo señala Coombs, «entre otras cosas, el establecimiento de un nuevo conjunto de fines educativos presupone un equipo de profesores decididos y competentes para perseguir esos nuevos fines» (COOMBS, PH., *La crisis mundial de la educación*, Península, Barcelona, 1973, p. 146).

Estados Unidos, tanto más cuanto que el análisis de esos orígenes servirá para explicar, en algún grado, la dinámica de su desarrollo.

Como Rosselló señala, cuando se analizan las corrientes educativas se descubre que «existe cierta correlación con otras corrientes generales de orden político, social, económico, filosófico, etc. La corriente educativa aparece como un aspecto, un reflejo, un afluente de una corriente mucho más amplia»,[3] como la resultante de un vasto conjunto de elementos que se refuerzan o neutralizan de manera unitaria.

Como es fácilmente constatable, las reformas generales coinciden con las grandes conmociones que atraviesan un país o un conjunto de países, sean conmociones bélicas o revolucionarias. No debe, por tanto, extrañar que, como veremos en seguida, el mayor número de reformas generales de la enseñanza en nuestro siglo se haya producido, especialmente, en el transcurso de, o nada más acabar, las dos grandes conflagraciones mundiales. En este sentido, es curioso comprobar cómo países como Bélgica o Italia, que habían hecho el anuncio de grandes reformas escolares al acabar la guerra, han ido siendo tanto más incapaces de llevarlas a cabo cuanto más se han ido alejando los efectos de la conflagración.[4]

Por otra parte, la escuela ha sido siempre y es —como tendremos ocasión de ver— un reflejo de la sociedad y por ello es siempre sensible a los problemas que en esta se plantean. En la enorme cantidad de críticas y recriminaciones a que la escuela da lugar hay que ver, como lo hace G. Snyders, «el signo de una sociedad en mutación que no reconoce ya sus valores y su estilo en lo que la escuela propone, y que está en vías de elaboración de un nuevo sistema escolar, a la vez por las obras teóricas y por ensayos efectivos indisolublemente unidos a ellas».[5] Cuando en una sociedad determinada persisten aún restos de una educación concebida para un tipo de sociedad diferente, el conflicto es inevitable.

Estos dos factores determinantes, en abstracto, de cambios educacionales, se dan, en concreto y junto con otros en el caso de la corriente que nos ocupa. Si como hemos señalado, las guerras ocasionan siempre períodos de gran interés educacional, la guerra de 1914 a 1918 produjo, sin duda, el

3. P. ROSSELLÓ, *op. cit.*, p. 23.

4. Ver también, a este respecto, el análisis de ROSSELLÓ en *op. cit.*, página 32.

5. G. SNYDERS, en DEBESSE, M., y MIALARET, G. (dir.), *Historia de la Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona, 1974, tomo II, p. 49.

mayor trastorno de los últimos tiempos. Así expresaba su decepción en 1919 un maestro de una Public School británica: «La matanza durante cuatro años de aquellos chicos que habíamos ayudado a encaminarse hacia su muerte, me convenció de dos cosas: primero, que la idea principal que respaldaba lo que intentábamos enseñarles era irracional, y segundo, que era inútil. Las causas de la guerra fueron el resultado inmediato de las ideas que se habían inculcado en la juventud de cada país europeo durante generaciones».[6] Reforzados por un ardiente deseo de paz, los pedagogos de la Escuela Nueva ven en la educación el medio más eficaz para asegurar una comprensión mutua fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones. Con la misma convicción con que se recriminaba a la educación tradicional estar en el origen de las incomprensiones entre los hombres y las guerras entre las naciones, se aseguraba que la nueva educación sería capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor.

Pero las conflagraciones mundiales no fueron el origen, sino un estímulo importante para un movimiento que ya había recorrido un camino considerable. El principio de ese camino quizá llevase, retrocediendo, a una serie de transformaciones sociales, económicas y demográficas como son el auge del industrialismo, la transformación de las estructuras rurales, la conversión de la familia patriarcal en nuclear, etcétera; llevaría también a una serie de transformaciones políticas, caracterizadas por la aspiración democrática, por la lucha por alcanzar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, por el deseo de remodelación del mundo; transformaciones, en el otro extremo, caracterizadas por el progresivo auge del capitalismo y por la segregación cada vez más acentuada de las capas sociales en las que éste apoyaba su expansión.

La educación nueva surge también como reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosóficos y, sobre todo, como reacción a la educación tradicional. Según G. Snyders, «históricamente, la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y las lagunas que aparecen como características de la educación tradicional»,[7] una educación que, tal y como J. Vial la caracteriza, «disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria,

6. Citado en SKIDELSKY, R., *La escuela progresiva*, A. Redondo, Barcelona, 1972, p. 160.
7. G. SNYDERS, *Pédagogie progressiste*, PUF, París, 1973, p. 55.

desconoce tanto la riqueza física, estética, caracterial y social del educando como su singularidad»,[8] una educación que desconoce las enseñanzas de la psicología del desarrollo, que no establece nexos entre la motivación y el aprendizaje y cuya eficacia, por ser «magistrocéntrica», descansa en «el poder de requerimiento del oficiante». Frente a esta pedagogía asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la educación nueva se ve llevada a enfatizar la significación, valor y dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía. Frente a la «retropedagogía» de la concepción tradicional, la nueva pedagogía se «psicologiza», psicologizando los métodos y la adaptación de la escuela al niño. Los avances de la psicología evolutiva lo permiten así. Los métodos tradicionales «son "pasivos" porque el alumno debe someterse a una sujección exterior, más o menos desagradable o agradable, que le obliga a aceptar un "saber prefabricado" del que no comprende la necesidad, ni responde a un interés real, ni a la construcción mental en la que no participa directamente».[9] ¿Cuál es la respuesta de la nueva pedagogía?

I. *Orientación general de la Escuela Nueva*

Desde su mismo nacimiento, el movimiento pedagógico progresivo es amplio y se encaminó por derroteros no siempre uniformes. Aunque todos los autores parten de bases prácticamente idénticas, cada uno de ellos experimenta en una dirección, lo que refuerza la diversidad aludida. Los sucesivos estatutos que iba elaborando la Liga para la Educación Nueva son buena prueba del carácter evolutivo y no uniforme de sus orientaciones. De esta forma, al período que se ha dado en llamar «individualista, idealista y lírico» le corresponden posturas extremistas debidas a una radicalización de los principios y objetivos. La «era de los sistemas», más sosegada y realista pero no exenta de caracteres individualistas, idealistas y románticos, pone en marcha experiencias pedagógicas más meditadas y, sin lugar a dudas, más realis-

8. J. VIAL, en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *op. cit.*, tomo II, p. 140.
9. CHENON-THIVET, en MIALARET, G., *Educación nueva y mundo moderno*, Vicens-Vives, Barcelona, 1968, p. 80.

tas. Posteriormente —y de manera muy especial por lo que a Francia se refiere— los planteamientos han ido alejándose progresivamente de aquel individualismo, idealismo y lirismo y han cimentado su argumentación sobre la dialéctica y, de manera ya definitiva, sobre la psicología genética.

A pesar de esta evidente diversidad, en los estatutos de la liga de 1921 se sintetiza en gran medida lo que fue y es la orientación de la Escuela Nueva: «preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano».[10] Hay, como se ve, una absoluta confianza en la naturaleza del niño, a la que se ha liberado ya del lastre del pecado original. Frente al magistrocentrismo precedente, la vida que en la escuela se introduce, la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, la preocupación por su libertad individual y todas las demás novedades que se hacen entrar en las aulas, están al servicio de ese «rey de la escuela» en que el niño se convierte.

Obviamente, todo cambio en la concepción de la infancia y su educación, debe ser acompañado de unas estrategias, de unas «técnicas» que mediaticen la nueva filosofía. Así es como plantea el problema R. Skidelsky: «¿Qué buscaban los progresivos? La palabra "técnica" responde en parte a esta pregunta. Los maestros progresivos se horrorizaban ante la ineficacia de los métodos tradicionales. Los antiguos educadores querían que el niño aprendiera, pero al mismo tiempo producían una atmósfera de resentimiento contra el aprender. Intentaban inculcar una moral descarnada pero con demasiada frecuencia sólo lograban producir mentes "verdes" y personalidades pervertidas. Desatendían casi por completo campos enteros del potencial humano: virtualmente ignoraban al chico normal (...). Los progresivos propusieron reemplazar las técnicas coercitivas y "de coro" por otras que estimularían y aprovecharían los intereses y potencialidades inactivos. Expresado de esta manera, el movimiento progresivo se convierte en gran parte en una revolución en la técnica y comprensión, que proporcionaría métodos más efica-

10. Citado por R. GAL, en MIALARET, G., *op. cit.*, p. 33.

ces para la obtención de los objetivos del educador, fueran los que fueran».[11]

Una última característica general de la nueva escuela es su condición elitista. Los contactos de los pedagogos reformistas con los hijos de la clase obrera fueron muy escasos, por razones fácilmente comprensibles. Excepto en algún caso concreto, los nuevos métodos no «bajaron» a las clases sociales menos favorecidas ni llegaron a las poblaciones rurales. Es este un aspecto que tendremos ocasión de valorar en las partes finales de nuestro trabajo.

II. *Actitud de la Escuela Nueva respecto al niño*

Ya hemos hecho referencia, de pasada, a algunos de los componentes de esta actitud. No debe olvidarse que una de las cosas que la nueva pedagogía tenía a su favor era una teoría de la evolución infantil paulatinamente más elaborada y científica.

El conocimiento del desarrollo del niño aportaba no sólo datos cuantitativos o cualitativos, sino también una nueva concepción de lo que es el niño y su desarrollo. Este aspecto «filosófico» derivado de las investigaciones psicológicas y las prácticas pedagógicas, es de tracendental importancia en lo relativo a la acción educativa; como Claparède asentase, «todo el sentido que se da a la educación depende del significado que cada uno atribuya a la infancia».[12] La educación tradicional mira a la infancia como un estado de imperfección, un estado incompleto; muchas de sus prácticas se basan en explicaciones francamente pesimistas de la naturaleza humana. Para la nueva pedagogía, 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.

Esta postura claramente a favor del niño se manifiesta de manera directa cuando de planear su educación se trata. Si

11. R. SKIDELSKY, *op. cit.*, p. 159.
12. E. CLAPAREDE, *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux-Niestlé, Neuchâtel-París, 1931, p. 100.

la naturaleza infantil debe ser respetada, todo lo que sea actuar sin contar con ella tiene que ser evitado; de aquí que se considere que no hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, defendiéndose de manera explícita que ese interés es el punto de partida para la educación: «si los niños no inquieren el por qué de una razón, no existe la posibilidad de dar una respuesta».[13]

La noción de libertad se desprende por sí sola de estas consideraciones. Dicho sencillamente: los nuevos pedagogos consideran que el niño es libre y debe vivir en un ambiente de libertad. No se podía de otra manera ser consecuente con el principio de respeto a la naturaleza infantil. De hecho, defendida con más o menos énfasis, practicada con más o menos limitaciones, no hay ideario de ningún autor de la Escuela Nueva que no incluya entre sus nociones esta de la libertad. Si la pedagogía tradicional podría caracterizarse, como G. Snyders lo ha hecho, según hemos visto, como el camino del niño hacia unos «modelos» establecidos por el adulto y a los que llega gracias a la guía y custodia de ese adulto, para la nueva pedagogía es esencial que el niño pueda emprender sus búsquedas, sus investigaciones, con entera libertad.

Esta confianza, este respeto y esta libertad que se confieren al niño en particular, se extiende también a la consideración del grupo-clase. Aunque, como en los demás aspectos, el grado de autonomía y autogobierno que se permite a los escolares es variable según los autores, todos ellos defienden, como veremos en seguida, la supresión de la autoridad adulta en el ámbito escolar (y en el extraescolar, por supuesto).

Lo que, en definitiva, la Escuela Nueva lleva a efecto es una traslación del eje educativo: del adulto al niño, de lo social a lo individual. Así es como lo ve 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».[14] Responder a estas exigencias y darles un cauce es lo que se propuso

13. J. R. SCHMID, *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*, Fontanella, Barcelona, 1973, p. 26.

14. TRANG-THONG, *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?*, Doncel, Madrid, 1971, p. 142.

la Liga Internacional para la Educación Nueva. El título del famoso libro de Ellen Key, una de las más ardientes defensoras del individualismo pedagógico, es muy significativo de la nueva dirección que habían tomado los problemas educativos: *El siglo del niño* (este libro tuvo sesenta y cuatro ediciones en seis años, lo que seguramente es un síntoma de la sensibilidad ambiental en lo referente al mundo infantil). Pocos pedagogos de la nueva corriente se negarían a firmar una trasposición del principio decrolyano de la escuela para la vida y por la vida: «la escuela para el niño y por el niño».

III. *La relación maestro-alumno en la Escuela Nueva*

Como resultado directo de la libertad concedida a los niños, el maestro debe jugar un papel muy distinto en la educación. Schmid indica con acierto que la nueva pedagogía «ha unido los esfuerzos, antaño separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente, aunque no de manera exclusiva, bajo la dirección del maestro».[15] De esta manera, la relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar. En estas circunstancias ya no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad; el papel del pedagogo no tiene razón de ser si no es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. Como máximo, el maestro será el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los niños, pero es muy del estilo de la Escuela Nueva dar la primacía al niño y negarse a guiarlo de manera puntual por un camino elegido de antemano por el adulto de manera más o menos arbitraria. Como en los demás aspectos, hay autores que enfatizan más que otros esta difuminación del papel del maestro. Entre los que más han intentado potenciar este aspecto están, sin lugar a dudas, los pedagogos «libertarios» de Hamburgo, cuya práctica ha sido ampliamente discutida por J. R. Schmid. Según este autor, «los maestros de las comunidades escolares evitaban toda intervención directa, ya fuera de aviso, de llamada al orden, como de castigo o censura (...). De este modo, los escolares aprendieron que no podían contar ya con sus maestros, sino que debían de hacerlo con ellos mismos y que los

15. J. R. SCHMID, *op. cit.*, p. 82.

maestros no pensaban imponer jamás un orden, sino que lo esperaban de los mismos niños. Sólo les quedaba cargar con esta responsabilidad y así lo hicieron».[16] Debe, no obstante, tenerse en cuenta que, según los mismos hamburgueses lo defendían, la eliminación del maestro y su autoridad no significaba en la práctica la desaparición de su persona y su personalidad.

La nueva actitud comporta una sobrevaloración de la conducta en detrimento de la palabra del maestro. El ejemplo vale más que la palabra porque, como decía Neill, otro decidido defensor de la «camaradería», «es necesario darse cuenta de que hablando no se puede enseñar nada de valor».[17] Lo que forma e instruye a los niños no es lo que el maestro les dice, sino lo que es.

En estas circunstancias, ante cualquier problema didáctico, organizativo o de administración, la actitud solidaria de los niños es tenida muy en cuenta. La cooperación y la solidaridad vienen así a sustituir el aislacionismo tradicional y las clases o escuelas empiezan a entenderse más como grupos y comunidades que como la suma de entes aislados. Con mucha frecuencia, además, los niños hacen trabajos juntos, en grupo, lo que fomenta las relaciones interpersonales. El autogobierno, por último, es una práctica corriente en la Escuela Nueva, pues su capacidad «terapéutica» es muy valorada; el autogobierno, en efecto, libera tensiones a través de la discusión honesta; ocasiona menos resentimiento que la autoridad adulta; evita asociar a los maestros con otros adultos disciplinarios que el niño conoce; enseña la democracia y la solidaridad.

Por donde quiera que se considere, la relación maestro-alumno se ve profundamente modificada y la nueva dinámica que se establece entre los alumnos como consecuencia de esa modificación, caracteriza en gran manera el espíritu de la nueva educación.

IV. *El nuevo contenido de la enseñanza*

Para finalizar esta caracterización general de la Escuela Nueva, es necesario que nos refiramos a una de las transformaciones más importantes aportadas por la nueva corrien-

16. J. R. SCHMID, *op. cit.*, p. 30.
17. A. S. NEILL, *Maestros problema*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975, p. 140.

te, como es la que se refiere a los contenidos de la enseñanza. A. N. Whitehead supo plantear con claridad el problema al escribir que «sólo existe un tema para la educación, a saber, la vida en todas sus manifestaciones. En lugar de esta unidad simple ofrecemos a los niños: Álgebra que para nada sirve; Geometría, de la cual nada se saca; un par de idiomas nunca dominados; y, finalmente, la más monótona de todas, la literatura, representada por obras de Shakespeare, con notas filosóficas y cortos análisis de argumento y carácter. ¿Es posible afirmar que una lista semejante representa la vida?».[18] Si los programas tradicionales estaban determinados no por requisitos temporales o mundanos, sino por los temas eternos de la mente humana, los educadores progresivos estaban convencidos de que las experiencias cotidianas de la vida eran mucho más capaces de despertar el interés y de proporcionar temas para las «lecciones» mucho más instructivos que los proporcionados por los libros. Buena parte de estos educadores creían que lo más importante del aprendizaje tenía lugar fuera de las aulas —«en la vida»—; si a esto se le une que se buscaban experiencias vividas y directas, que se anhelaba lo imaginativo y lo intuitivo mucho más que lo racional, se comprenderá perfectamente que muchos educadores se vieran impulsados a salir de la escuela para buscar, en contacto con la naturaleza, nuevos contenidos para la enseñanza. A muy pocos de los nuevos pedagogos les gustaba que sus alumnos aprendiesen en los libros; en el mejor de los casos, los consideraban simplemente como suplemento de los demás modos de aprender.

La educación es entendida por el movimiento de la Escuela Nueva como un proceso para desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil más que para llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por los adultos; por otra parte, para que pueda darse la educación es imprescindible que el niño pueda asimilar de manera directa e inmediata aquello que le rodea, sin imposiciones ni mediaciones propias de los adultos.

En lo relativo a los contenidos de la enseñanza, el giro que produce la nueva orientación es, también, copernicano. A este cambio en los contenidos acompaña, como no podía ser menos, un cambio en la forma de transmitirlos, o, para decirlo con una expresión más «nueva», de ponerlos a disposición de los alumnos. Primeramente para los alumnos más pequeños

18. Citado en SKIDELSKY, R., *op. cit.*, p. 98.

y posteriormente para todos los demás, los autores de la nueva pedagogía introdujeron modificaciones en los métodos de enseñanza, algunas de las cuales tendremos ocasión de analizar más abajo.

Como se ve, no hay prácticamente campo alguno de la relación educativa en que no se introdujeran cambios sustanciales. Vamos a ver en seguida cómo en cada uno de los autores en que nos vamos a centrar, lo que se esconde detrás de estas transformaciones no es sino una comprensión nueva de los problemas de la educación, una nueva filosofía de la educación, en último termino. Quizá sea esta nueva comprensión de los problemas educativos una de las más importantes deudas que la psicopedagogía y la historia de la pedagogía tienen con relación a la Escuela Nueva. Después tendremos ocasión de entenderlo con mayor claridad.

V. *Los autores*

La larga historia y la extensión de la Escuela Nueva, a las que nos referimos al principio, hacen que este movimiento tenga un importante elenco de autores entre los que existen diferencias que van desde detalles anecdóticos hasta principios básicos sustanciales. Es habitual dividir la historia del movimiento progresivo en las etapas siguientes: en primer lugar, la que ya hemos calificado como etapa «individualista, idealista y lírica», que es la etapa romántica de la Escuela Nueva; Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy, Key, son nombres que van asociados a esta primera oleada de reformadores. La segunda es la etapa de los grandes sistemas, la que más autores, obras y experiencias proporcionó al movimiento; Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferrière caracterizan esta fructífera etapa del movimiento. Puede distinguirse un tercer momento —de hecho emparajado con el anterior— surgido sobre todo a raíz de la guerra de 1914-1918, entre quienes se puede distinguir a los franceses Cousinet y Freinet, los ingleses Neill, Reddie y Hahn, a los americanos que pusieron en marcha nuevos planes experimentales y a los alemanes que, en las escuelas de Hamburgo, practicaron la «camaradería». Hay, a nuestro juicio, un momento de madurez de la Escuela Nueva que es olvidado sistemáticamente y dejado de lado en las clasificaciones habituales; esta etapa de madurez, cuya materialización podía ser el Plan Langevin-Wallon para la reforma de la educación

francesa tendría, sin lugar a dudas, en Henri Wallon su más eximio representante.

Puesto que aquí no podemos —ni estamos interesados en— centrarnos en todos ellos, quizá sea necesario justificar brevemente las elecciones que hemos hecho. La que menos necesita justificación de todas es la de Rousseau; nadie duda que él está en el origen de los movimientos reformistas en educación y su inclusión aquí era obligada; en las páginas que le dedicamos, nos ocuparemos sólo de su obra pedagógica clásica: el *Emilio*.

Como representante de los «clásicos» de la Escuela Nueva hemos elegido a Adolphe Ferrière y ello por una razón fundamental: agente activo en la coordinación y desarrollo internacional del movimiento de la Escuela Nueva, según la expresión de Skidelsky, los escritos de Ferrière no se limitan sólo a exponer sus personales puntos de vista, sino que recogen los de los demás autores a los que hemos incluido en la «etapa de lo grandes sistemas». Libros como *La práctica de la escuela activa* y *Transformemos la escuela*, recogen el espíritu y los detalles del trabajo de Montessori, Decroly, Claparède, Dewey, los maestros de Hamburgo, etc. En general, este criterio parece acertado y coincide, de hecho, con el de otros autores; así, G. Piaton, refiriéndose a otro de los libros de Ferrière, *La escuela activa*, escribe que, además de presentar a otros innovadores, «sintetiza corrientes pedagógicas distintas en sus manifestaciones, pero unidas en la preocupación por colocar al niño en el centro de las perspectivas educativas».[19] Es evidente que autores como J. Dewey merecerían, por la originalidad de sus planteamientos y por su notable influencia, desarrollo especial; sin embargo, no nos ha parecido oportuna su inclusión en un apartado propio a fin de evitar repeticiones innecesarias y de no alargar excesivamente el capítulo. No significa esto que creamos que la figura de Ferrière en el seno de la Escuela Nueva es más importante que la de Dewey; creemos tan sólo que el primero representa mejor que el segundo un momento muy determinado de la actitud reformista y ello debido fundamentalmente a la labor de síntesis buscada y realizada por Ferrière.

La inclusión de Jean Piaget en nuestro recorrido está plenamente justificada, pues servirá para poner de manifiesto la interrelación entre psicología genética y nueva pedagogía,

19. G. PIATON, *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 79.

además de ser un exponente virtualmente ideal de lo que era el espíritu del ambiente del Instituto Jean-Jacques Rousseau, que Piaget dirigió, y de la Ginebra psicopedagógica de los años veinte.

Célestin Freinet caracteriza toda otra etapa del movimiento de la Escuela Nueva. Si hemos dicho antes que con Wallon ésta llegaba al punto culminante de su desarrollo, estamos igualmente convencidos de que la figura de Freinet, así como su práctica pedagógica, señala un punto de madurez para nosotros indiscutible. Por su obra y por la del movimiento a que dio lugar, por la riqueza y abundancia de sus escritos, por sus caracteres y aportaciones originales, el estudio de Freinet es insoslayable. Hemos renunciado, sin embargo, a analizar los grupos freinetianos franceses e italianos por considerar que era suficiente con estudiar a Freinet y que los materiales de que disponemos de estos grupos no nos permitirían una elaboración en profundidad. El grupo Freinet italiano (Movimiento de Cooperación Educativa), una de las alternativas actuales más vigorosas en materia de educación, no se limita a repetir o a adaptar para Italia las ideas de Freinet, sino que presenta caracteres muy originales y divergencias importantes con respecto a su inspirador: el libro de Fiorenzo Alfieri *El oficio de maestro*, los de Mario Lodi, y otros (B. Ciari, F. Tonucci) que citamos en la bibliografía correspondiente al apartado de Freinet, serán sin duda muy útiles a quienes estén interesados en hacerse una idea del Movimiento de Cooperación Educativa. Respecto al grupo Freinet francés, en el apartado dedicado a la pedagogía institucional (cap. 2) analizaremos a algunos de sus componentes.

Si consideramos que con Henri Wallon la Escuela Nueva llega a su madurez, sobra cualquier otra justificación. Aunque algunos de sus artículos —nunca escribió Wallon un libro sobre el tema— nos han sido inaccesibles, los publicados en la revista *Enfance*, los recogidos por algunos de sus discípulos y sus intérpretes y, especialmente, el Plan de reforma del que fue informante, aportan un material precioso y unos análisis cuya penetración y profundidad no son habituales. Podríamos haber incluido a Wallon en el capítulo que dedicamos a los marxistas; preferimos, no obstante, analizarlo aquí para mostrar cómo la evolución de la Escuela Nueva acabó, como no podía ser menos, por plantearse perspectivas más amplias tanto en lo relativo al análisis de la escuela, como en lo referente al papel social que realiza y está llamada a realizar.

Bibliografía

CLAPAREDE, E.: *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux-Niestlé, Neuchâtel-París, 1931.
COUSINET, R.: *La Escuela Nueva*, Miracle, Barcelona, 1972.
¿Qué es la Educación Nueva? Kapelusz, Buenos Aires, 1959.
LUZURIAGA, L.: *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Losada, Buenos Aires, 1968.
Historia de la Educación y de la Pedagogía, Losada, Buenos Aires, 1966.
MIALARET, G. (ed.): *Educación Nueva y mundo moderno*, Vicens-Vives, Barcelona, 1968.
Nueva pedagogía científica, Miracle, Barcelona, 1975.
Ciencias de la educación, Oikos-Tau, Barcelona, 1977.
NEILL, A. S.: *Maestros problema*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975.
PALLACH, J.: *La explosión educativa*, Salvat, Barcelona, 1975.
PIATON, C.: *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975.
ROSSELLÓ, P.: *Teoría de las corrientes educativas*, Promoción Cultural, Barcelona, 1974.
SCHMID, J. R.: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Fontanella, Barcelona, 1973.
SKIDELSKY, R.: *La escuela progresiva*, A. Redondo ed., Barcelona, 1973.
SNYDERS, G.: «Los siglos XVII y XVIII», en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *Historia de la Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona, 1974, tomo II, páginas 13-82.
Pèdagogie progressiste, PUF, Paris, 1973.
STANDING, E. M.: *La revolución Montessori en educación*, Siglo XXI, México, 1974.
TRANG-THONG: *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?*, Doncel, Madrid, 1971.
VIAL, J.: «La época contemporánea», en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *op. cit.*, pp. 135-282.

J. J. Rousseau: El gran precursor

I. Emilio *o el descubrimiento del niño*

Al igual que tantas obras geniales, el *Emilio* llegó en el momento adecuado. Los hijos de la aristocracia y la alta burguesía francesa del siglo XVIII carecían de educación familiar. De la nodriza que los amamantaba, los niños pasaban al ayo que los educaba, que no era sino un criado de rango superior. Más tarde, los niños ingresaban en los colegios (en 1710 los jesuítas dirigen seiscientos doce de estos colegios y un buen número de universidades), en los que se les enseñaban cualidades relumbrantes y superficiales que hacían de ellos hombres de mundo más o menos brillantes. Como vimos, la educación que se impartía en estos colegios era, dentro de su clasicismo, puramente formal; enseñaban a hablar bien, no a pensar con profundidad. Para la formación moral utilizaban en amplia medida la emulación, distinguiendo a los alumnos aventajados con pomposos nombres (pretores, decuriones...), así como el espionaje mutuo, perdonando a los que hablaban francés si descubrían a un compañero que no hablase el obligado latín. Precisamente lo que Rousseau (1712-1778) hace en el *Emilio* es, según J.-J. Lecercle, «tomar sistemáticamente el contrapie de los métodos jesuítas».[1] En este sentido, las ideas centrales del libro de Rousseau son una respuesta a la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad.

Pero *Emilio* es más que una reacción contra el pasado y una prospectiva de cara al futuro. Es también un punto de convergencia. Rabelais, Montaigne, Locke y otros pensadores humanistas, caracterizados por actitudes liberales en educación, influyen sobre Rousseau y, seguramente, hacen posible su obra. Las teorías pedagógicas no tradicionales son anteriores a Rousseau, y sin duda le influyen, pero él es el primero en escribir sobre la materia una obra de la importancia y profundidad del *Emilio*.

Pero, sobre todo, Rousseau es un gran precursor. Sorprende encontrar entre las páginas del *Emilio* planteamientos —e

1. J.-L. LECERCLE, «Emilio en la Historia», estudio introductorio en ROUSSEAU, J.-J., *Emilio o de la Educación*, Fontanella, Barcelona, 1973, página 67.

incluso maneras de formularlos— que siglo y medio después se encuentran en obras de psicólogos y pedagogos de renombre y que doscientos años más tarde van a formular corrientes tan poco sospechosas de filoclasicismo como la de la desescolarización. Su planteamiento del problema educativo, su forma de entender los procesos de aprendizaje, el modo como encara la relación profesor-alumno, hacen de Rousseau un crítico de la educación de actualidad.

Si entre todos los demás hubiese que destacar uno de los hallazgos de Rousseau, éste sería el descubrimiento del niño; el descubrimiento de que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto y sujeto a sus propias leyes de evolución; el niño no es un animal ni un hombre; es un niño: «la humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas; la infancia tiene también el suyo en el orden de la vida humana; es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño»; [2] «cada edad y cada estado de la vida tiene su perfección conveniente, su peculiar madurez».[3] Y no sólo es la infancia una etapa, sino que es un conjunto de estados sucesivos que, progresivamente, conducen al hombre. Rousseau supo ver que el desarrollo del niño pasa de edad en edad por estadios sucesivos; el *Emilio* está dividido en cinco partes que no son sino cinco etapas evolutivas de la infancia; etapas, por lo demás, como lo señala Wallon, que son, prácticamente, las que hoy se formulan y, con toda probabilidad, las de siempre. Como el mismo Wallon indica en su introducción a la obra, la pedagogía rousseauniana está dominada por el principio de que el niño no es un adulto y, por lo mismo, no debe ser tratado como tal; antes de llegar a adulto, el niño tiene que atravesar unas etapas y cada etapa exige una aproximación, un trato y una labor diferentes. Este es, muy posiblemente, el gran descubrimiento de Rousseau, y tal vez todos los demás sean reducibles a él.

Esto supuesto, el problema que plantea Rousseau es el del desconocimiento del niño; si pretendemos educarlo, antes debemos conocer su naturaleza, y si la educación que se proporciona a los niños es tan inadecuada, ello se debe, en gran parte, a la ignorancia de sus características y necesidades. «Desconocemos a la infancia —dice Rousseau— y con las falsas ideas que de ella tenemos, cuanto más avanzamos en su conocimiento más nos desviamos».[4]

2. J.-J. ROUSSEAU, *op. cit.*, p. 123.
3. *Idem*, p. 167.
4. *Idem*, pp. 93-94.

La crítica que hace Rousseau a la educación usual de su época se basa, precisamente, en que al desconocer la naturaleza del niño, va contra ella. La educación, según él, sólo sirve para enseñar la falsedad —después profundizaremos en esto—, «para hacer dobles a los hombres», que, aparentando hacer el bien a los demás, no buscan sino su propio provecho. Tal y como se imparte, la educación no sirve a la persona; por el contrario, va contra ella; «no considero institución pública esos establecimientos irrisorios llamados colegios».[5] *

La educación clásica se equivoca en, por lo menos, dos cosas. Una de ellas se refiere a los conocimientos del niño. Efectivamente, se le atribuyen al niño los que no posee y se razona o discute con él sobre cosas que no está capacitado para comprender e incluso con razonamientos incomprensibles para el niño; la razón, que es un compuesto de las demás facultades del hombre y que, por lo tanto, se desarrolla tardíamente, es utilizada en los colegios para hacer evolucionar esas facultades anteriores a ella; Rousseau lo señala con ironía: el objetivo de la educación es hacer racional al hombre y la educación pretende lograr este objetivo por medio de la razón; «eso es empezar por el final y querer hacer del instrumento la obra».[6]

La otra gran equivocación de la educación se refiere al significado e intencionalidad del aprendizaje. El adulto se engaña cuando pretende que el niño preste atención a consideraciones para él indiferentes: el interés por el futuro, la felicidad de que disfrutará cuando sea mayor o la estima social de que gozará al ser hombre; nada de esto tiene significado para el niño y como él no es capaz de previsión no le queda otra alternativa que someterse al yugo sin estar seguro de que tantos sufrimientos vayan a tener alguna utilidad. «La edad de la alegría se pasa entre llantos, castigos, amenazas y esclavitud».[7]

¿Qué atención puede prestar el niño a discursos que no comprende, a problemas que no le interesan, a palabras que

5. *Idem*, p. 99.

* En realidad Rousseau apunta más allá y vislumbra que el problema no es sólo de la educación; «el hombre civilizado nace, vive y muere en la esclavitud: a su nacimiento se le cose en una envoltura; a su muerte se le mete en un ataúd; mientras conserva la figura humana vive encadenado por nuestras instituciones» (*Idem.*, p. 100).

6. *Idem.* p. 130.

7. *Idem*, p. 121.

no entiende? ¿Qué motivación puede significar para él pensar en las alegrías del futuro cuando no se le deja respirar en el presente? ¿Qué provecho puede sacar de sus relaciones con unos compañeros con los que tiene que competir y a los que debe espiar? Da la impresión de que los colegios no están hechos para los niños; por lo menos, para la educación: «las lecciones que los escolares aprenden entre sí en los patios de los colegios les son cien veces más útiles que todas las que se enseñan en la clase».[8]

II. *Educación: naturaleza y acción*

¿Cuál es, según Rousseau, el problema? El problema es complejo y múltiple. Va desde la separación de la educación y la naturaleza hasta la falsa base sobre la que reposa una educación que se basa más en los *a priori* del adulto que en los intereses del niño, pasando por los métodos inadecuados de enseñanza, por el verbalismo, por la educación libresca, por la falta de respeto a la libertad del niño... Vamos a tratar de desmenuzarlo.

En primer lugar, la artificialidad de que se rodea al niño. Desde que nace se le aparta de la naturaleza, que es, según Rousseau, como su hábitat natural. Y no sólo se aparta al niño de la naturaleza, sino que se impide a ésta ejercer su influencia sobre él; el adulto obra en lugar de la naturaleza, dificultando sus operaciones, en vez de dejar que sea la naturaleza quien actúe en el niño y sobre él; el adulto se empeña en buscar modelos artificiales, cuando la naturaleza es para el niño el profesor más idóneo y el modelo más adecuado. Y cuanto más se educa a un niño más se le aleja de la naturaleza y, al tiempo, de la sabiduría: «más lejos de la sabiduría está un niño mal instruido que otro que no ha recibido ninguna instrucción».[9]

El término naturaleza designa en Rousseau no sólo el medio ambiente, sino la esencia de lo que el niño es, sus características, las bases de su persona. Y de la naturaleza del niño forma parte la acción, que es fuente del conocimiento. Ésta es otra de las perspectivas nuevas que Rousseau incorpora: la educación del niño empieza al nacer; antes de saber hablar, antes de comprender lo que se le dice, el niño está ya edu-

8. *Idem*, p. 146.
9. *Idem*, p. 138.

cándose —siendo educado— a través de la acción, de la experiencia que es anterior a todas las lecciones que el niño pueda recibir. El niño nace sensible, dice Rousseau, y desde su nacimiento es afectado por los objetos que le rodean; en la época en que la razón, la memoria y la imaginación aún no han aparecido, el niño presta atención a —y sólo a— lo que en un momento determinado afecta a sus sentidos; las sensaciones son los primeros materiales del conocimiento y, por ello, la vida intelectual se elabora sobre una base sensitiva; como lo ha señalado Wallon a propósito de esta cuestión, el niño tiene que formar sus primeros conocimientos en el plano de las sensaciones que le ponen en contacto inmediato con las cosas, y no a través de explicaciones que es incapaz de entender. Rousseau lo expresa gráficamente: «Como lo que entra en el entendimiento humano viene a través de los sentidos, la primera razón del hombre es una razón sensitiva, y de este modo nuestros primeros maestros en filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuetros ojos».[10] Sustituir todo esto con libros, continúa Rousseau, no es aprender a pensar, sino aprender a servirse de la razón de otra persona, aprender a creer mucho y no saber nada.

No son libros ni palabras, precisamente, lo que conviene a la sensibilidad del niño. Desde que este comienza a distinguir los objetos, se interesa por todos ellos y es conveniente que los que se le muestren sean lo más variados posible, con objeto de estimular las operaciones infantiles; las sensaciones se convierten en ideas y es importante que las primeras sean ricas y abundantes. A lo largo del desarrollo del niño, es necesario basar la enseñanza en la observación y la experimentación; que el niño realice todas las experiencias que estén a su alcance, y lo demás que lo halle por inducción; Rousseau prefiere que el niño ignore lo que no puede descubrir por sí mismo antes de que se lo descubran los libros con sus letras («el niño que lee no piensa, no hace más que leer; no se instruye, pues sólo aprende palabras» [11]), o los maestros con sus palabras (el niño «aprenderá más en una hora de trabajo que con un día de explicaciones» [12]).

Sorprende la penetración psicológica de que a veces hace gala Rousseau. Según él, el manejo de los objetos ayuda al niño a distinguir el yo del mundo que le rodea; la idea de espacio, lugares y distancia se desarrollan y adquieren gra-

10. *Idem*, p. 147.
11. *Idem*, p. 171.
12. *Idem*. p. 183.

cias al movimiento... Como concluye Wallon, un psicólogo de hoy no tendría nada que objetar a estas y parecidas indicaciones.

III. *Contra la educación verbalista y libresca*

Dos aspectos más del problema, que pueden sintetizarse en uno: el primado de los lenguajes adultos —el verbal y el escrito— sobre el infantil —el de las sensaciones, las acciones, los juegos.

La educación confiere un especialísimo valor a las palabras; se cree que se ha instruido a los niños cuando se les ha llenado a rebosar la cabeza de palabras cuyo significado desconocen, pero la verdad es que «desde la primera palabra con la cual se contenta el niño, desde la primera cosa que aprende, a través de la palabra de otro, sin que él vea para qué sirve, se ha descarriado su juicio; brillará largo tiempo a los ojos de los necios antes de que repare esa pérdida».[13] Por otro lado, la educación se convierte en manipuladora a través del lenguaje, pues, como el mismo Rousseau lo señala,[14] cuando una persona se acostumbra a pronunciar palabras que no comprende, fácilmente se le hace decir lo que interesa que diga.

Están, por otro lado, los contenidos que esas palabras transmiten, las cosas que al niño se le hacen aprender. Reyes, fechas, términos heráldicos, geometrías, matemáticas, geografía... y tantas otras cosas que carecen de sentido y utilidad y que esclavizan la infancia, se van imprimiendo en un cerebro cuya plasticidad y flexibilidad estaban destinadas a mejores fines. Además, de nada sirve al niño asimilar estos catálogos de signos que carecen para él de sentido; cuando aprenda *sobre* las cosas, en contacto con ellas, ya aprenderá estos signos, así es que es absurdo enseñárselas y que las aprenda dos veces.

Los libros no salen mucho mejor parados. Como «instrumentos de *tortura*» y «azotes de la infancia», los libros son, para Rousseau, aborrecibles. El niño debe, en efecto, saber leer, pero cuando le interese y le sea útil hacerlo; si no, leerá sin saber lo que lee y la lectura, en estos casos, se convierte en un medio más de aprender palabras, en un obstáculo para

13. *Idem*, p. 141.
14. *Cf. Idem.* p. 210.

la verdadera educación. Así pues, el instrumento escolar por antonomasia, el libro, es un instrumento contrario a la educación.

Lo que con todo esto se consigue dista mucho de ser el niño educado que las escuelas pretenden fabricar. A la menor objeción el niño ya no se acuerda de nada; si se le da la vuelta a un razonamiento o a una figura, ya no los reconoce; su inteligencia y su memoria se quedan casi a nivel de los sentidos; «por armarle con algunos instrumentos vanos de los cuales tal vez no hará uso, le quitáis el instrumento más universal del hombre, que es el discernimiento».[15] El niño, por su parte, prefiere fingir que ha entendido lo que se le ha obligado a escuchar y aprender tácticas extrañas para salir adelante. Así se hacen las educaciones brillantes, concluye Rousseau.

En toda esta problemática, el maestro tiene un importante papel. No ahonda Rousseau en este problema pero lo deja planteado: la educación es algo abstracto que se concreta por la mediatización del maestro y la crítica a la educación lleva necesariamente aparejada la crítica a sus «portadores»: «la mayor parte de los razonamientos perdidos lo son más por culpa de los maestros que de los discípulos».[16] Pero el problema es aún más profundo y toca también la cuestión de las actitudes; ¿cómo, se pregunta Rousseau, puede un niño ser educado correctamente por personas que, ellas mismas, no han sido bien educadas?

IV. *Una nueva pedagogía y una nueva filosofía de la educación*

Sin duda alguna, una de las más valiosas intuiciones de Rousseau, y, al tiempo, una de sus ideas más comúnmente recogida por los movimientos de renovación educativa, es la de que toda educación debe partir del *interés* del que se va a educar. El interés actual, dice Rousseau, es el gran móvil de la pedagogía, el único que lleva lejos y con seguridad. El instinto de crecimiento, privativo de la raza humana, debe ir ligado a los intereses y al esfuerzo, si es que debe desenvolverse con éxito. La educación que no se base en el interés, que ponga a éste lejos del alcance del niño, está, de antemano, condenada al fracaso: «es una necedad exigir que se dediquen a cosas que sólo de una forma muy vaga les dicen que

15. *Idem*, p. 178.
16. *Idem*, p. 227.

son para el bien suyo, desconociendo qué clase de bien es ese que les aseguran que les ha de ser provechoso para cuando sean adultos, pero sin que ningún interés tengan por el momento para ese pretendido provecho, el cual no pueden comprender».[17] Toda enseñanza, si se quiere que enseñe realmente algo, debe responder a la curiosidad y a las necesidades del niño, debe ser una respuesta a los problemas que a él se le plantean, debe ser deseada y aceptada con gusto. Si no se montan sobre esta base las cosas, el niño se verá agobiado y aburrido y no pondrá en juego sus posibilidades, pues la atención y el esfuerzo provienen de la afición y el deseo, pero no de la obligación.

Esto quiere decir, si es que el niño evoluciona a través de una serie de etapas, que, puesto que cada una de ellas tendrá sus propios intereses, sus propias motivaciones, los contenidos de la educación deben ir variando según éstas cambian. Se ha hablado siempre —y quizá no con toda razón— de que, según Rousseau, la educación debe ser negativa hasta los doce años. Es cierto que Rousseau ha escrito que la pubertad, que es la época en que «se terminan las educaciones ordinarias, es propiamente aquella en que ha de empezar la nuestra».[18] Pero no es menos cierto que a los doce años Emilio había recibido ya una consistente educación —no precisamente racionalista— por parte de Rousseau; no podía ser de otra manera: ya hemos visto que desde su temprana infancia el niño se interesa por los objetos, por algunos fenómenos físicos, etc.; el maestro da respuesta a este interés y, al hacerlo, educa al niño; no es una educación tradicional, alejada de la realidad, verbalista y libresca, pero —y precisamente por eso— es educación.

Detrás de todo esto, como es fácil adivinar, se esconde una nueva filosofía de la educación. La educación es, para Rousseau, el procedimiento por el que se da al hombre todo lo que no tiene al nacer y necesita para la vida. La educación proviene de tres instancias: la naturaleza, los hombres y las cosas. La educación de la naturaleza es, según Rousseau, el desarrollo interno de los órganos y facultades congénitas; los hombres, a través de sus enseñanzas, muestran cómo utilizar ese desarrollo; y, por fin, las cosas educan en la medida en que se actúa sobre ellas, en la medida en que hay una experiencia sobre ellas. La educación de los hombres es lo

17. *Idem*, p. 177.
18. *Idem*, p. 194.

que ahora nos interesa. Vamos a analizar los principales postulados de la nueva actitud sostenida por Rousseau.

En primer lugar, la educación debe centrarse más en el niño y menos en el adulto: «tenemos la manía pedantesca de enseñar a los niños lo que por sí mismos aprenderían mucho mejor, y olvidamos lo que sólo nosotros les podemos enseñar».[19] Si el gran descubrimiento de la «psicología» de Rousseau es el niño como ser distinto del hombre, uno de los grandes hallazgos de su «pedagogía» es la consideración de los intereses y la capacidad de aprendizaje del niño como principales pilares de su sistema.

Pero para que el engranaje se ponga en funcionamiento, es importantísimo estimular el deseo de aprender. Rousseau critica a la educación usual el buscar métodos cada vez más refinados para educar a los niños mientras olvida sistemáticamente un medio más seguro que ningún otro: inculcar en el niño el deseo de aprender. «No se trata —escribe Rousseau— de enseñarle las ciencias, sino de estimularle a que se aficione a ellas, y proporcionarle métodos para que las aprenda cuando se desarrollen mejor sus aficiones. Este es el principio fundamental de toda educación».[20]

Un tercer postulado engloba, de hecho, otros dos: qué debe enseñarse al niño y cuándo debe enseñársele. Respecto a lo primero, Rousseau lo expone con gran claridad: «Recordad siempre que el espíritu de mi sistema no es enseñar muchas cosas al niño, sino el de no permitir que se metan en su cerebro otras ideas que las justas y claras».[21] La cantidad de los conocimientos que se dan al niño está reñida con su calidad y lo que se gana en apariencia se pierde en profundidad. Tan importante como esto es el momento en que se imparten al niño estos conocimientos. Al niño se le debe dar siempre lo bastante, nunca lo demasiado, y se le debe dar en el momento apropiado, que es el momento en que lo necesita. La educación tradicional peca de apresuramiento y produce un efecto opuesto al que se propone: «el gran daño de la precipitación es obligar a hablar a los niños antes de que estén en edad de hacerlo (...). Reducid, pues, lo más posible el vocabulario del niño. No le conviene tener más palabras que ideas, ni que sepa decir más cosas de las que puede pen-

19. *Idem*, p. 120.
20. *Idem*, p. 174.
21. *Idem*, p. 173.

sar».[22] A causa de esta precipitación los niños hablan más tarde y con más confusión.

Quizá los principales aspectos de la concepción pedagógica rousseauniana estén compendiados en esta cita que, de algún modo, resume lo que hasta aquí hemos expuesto: «Haced que vuestro alumno dedique atención a los fenómenos de la naturaleza y pronto despertaréis su curiosidad, pero para alimentarla no os deis prisa en satisfacerla. Poned a su alcance las cuestiones y dejad que las resuelva; que no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido él mismo; que invente la ciencia y no que la aprenda».[23]

V. *Una educación para la libertad*

Los postulados de la educación intelectual que acabamos de analizar tienen su paralelo y su complemento en los correspondientes a la educación moral —constante que se manifestará en muchas de las teorías renovadoras que analizaremos.

En efecto, según, J.-J. Rousseau, «...el más valioso de todos los bienes no es la autoridad, sino la libertad. El hombre verdaderamente libre solamente quiere lo que puede y hace lo que le place. Esta es mi máxima fundamental».[24] De ella se derivan todas las reglas de la educación. Esto implica una gran confianza en la naturaleza del niño: si al niño se le deja que haga lo que quiere, acabará por no hacer sino lo que debe; 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. El reino de la libertad debe serle, por tanto, preparado y posibilitado al niño, dejando a su naturaleza manifestarse espontáneamente, poniéndole en condiciones de ser siempre dueño de sí mismo y no contrariando su voluntad. Pero esto no es lo que hace la educación tradicional: «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»;[25] algo similar hemos visto que sucedía en la educación intelectual: al sustituir la razón por la autoridad, el niño deja de razonar y se convierte en juguete de la opinión de los demás.

22. *Idem*, p. 119.
23. *Idem*, p. 171.
24. *Idem*, p. 125.
25. *Idem*, p. 178.

La educación que se imparte a los niños en lo referido a la moral, es señaladamente dogmática no sólo en la forma, sino también en el contenido. El niño no entiende los valores que se le imbuyen, pero, como no tiene otra alternativa, los asimila pasivamente y los arrastra después con la misma irresponsabilidad que se le inculcaron. Por este motivo, Rousseau aconsejaba: «Desechad, pues, todos esos misteriosos dogmas que para nosotros sólo son palabras sin ideas, todas esas doctrinas estrafalarias, cuyo vano estudio suple las virtudes de los que a ellas se entregan y sirven para convertirlos más en locos que en hombres buenos».[26]

Exactamente lo mismo sucede en lo relativo a la adquisición de principios y hábitos morales. En lugar de llenar hasta arriba la cabeza de los niños con principios vacíos y estériles, de los cuales se burlará cuando más necesarios le sean, se debería esperar el momento en que el niño los necesitase y estuviese capacitado para escucharlos, con lo que se lograría inculcarle unos principios adaptados a su persona y que le servirían para siempre. El niño que aprende los hábitos morales antes de tiempo, continúa con ellos toda la vida sin razonarlos ni modificarlos; por el contrario, si un niño los aprende en el momento adecuado y percibe su justificación y sus razones, los seguirá con más juicio, más reflexivamente y, sin duda, de mejor grado.

Confianza en la naturaleza del niño y defensa de su libertad caracterizan, pues, la educación moral defendida por Rousseau. La mentira, la falsedad, la hipocresía, el egoísmo, la falta de madurez, etc., son el resultado de la enseñanza tradicional. Así lo expresa el educador de Emilio: «En la educación natural y libre ¿por qué, pues, ha de mentir vuestro hijo? ¿Qué es lo que tiene que ocultaros? (...) De esto se deduce que las mentiras de los niños son la obra de los maestros y que la pretensión de que aprendan a decir la verdad no es otra cosa que enseñarles a mentir».[27]

26. *Idem*, p. 256.
27. *Idem.*, pp. 136-137.

Bibliografía

CHÂTEAU, J.: «Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación», en CHÂTEAU, J. (dir.), *Los grandes pedagogos*. F.C.E., México, 1974.

LECERCLE, J.-L.: «*Emilio* en la Historia», estudio introductorio en ROUSSEAU, J. J., *Emilio* (textos escogidos).

ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o de la Educación* (textos escogidos), Fontanella, Barcelona, 1973. Edición completa, con una amplia introducción, en Bruguera, Barcelona, 1971.

SNYDERS, G.: «La síntesis rousseauniana», en DEBESSE, M. y MIALARET, G., *Historia de la Pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona, 1974, tomo II, páginas 40-47.

WALLON, H.: «Prólogo» a la selección de textos del *Emilio* de la editorial Fontanella, pp. 7-64.

A estas obras puede añadirse cualquier historia de la pedagogía, ya que Rousseau tiene cabida en todas ellas. Nos hemos limitado a señalar aquí las que han sido directamente utilizadas para este apartado.

A. Ferrière: La escuela nueva, el nuevo espíritu

I. *El movimiento de la Escuela Nueva*

Muy a *grosso modo* puede decirse, como vimos, que los fines del siglo XIX y comienzos del XX ven la aparición, en Europa y Estados Unidos, de una serie de intentos de renovación pedagógica. La idea de que la educación debía ser transformada no es de ahora, desde luego. En 1693 publicó Locke *La educación de los niños*, obra en la que se ataca la pedagogía libresca y se aconseja a los maestros utilizar métodos que pongan a los niños en contacto con la vida. En uno de sus célebres *Ensayos* («Sobre la instrucción de los niños») Montaigne (1553-1592) preconiza una educación dulce, lenta, aislada, en contacto con la naturaleza y con gran atención al cuerpo; Montaigne quiere enseñar a juzgar y a vivir a los niños. Las observaciones de Montaigne, Locke y otros autores son, como ha puesto en claro Claparède,[1] sólo fragmentarias. Hasta Rousseau no se encuentra una concepción de conjunto, una nueva visión del niño y de su educación. Pestalozzi (1746-1827), su discípulo, es ya un precursor de los métodos nuevos; con él, no se trata ya de la «teoría de la educación» sino de cómo llevar a la práctica, en la escuela, los principios teóricos. Y en cuanto se encuentra en su escuela, ante y entre sus alumnos, Pestalozzi debe corregir uno de los puntos capitales de Rousseau, al descubrir que la escuela es una verdadera sociedad de la que los niños aprenden, de la que hay que servirse para educar a los niños, negando así el individualismo rousseauniano. Froebel (1782-1852), discípulo, a su vez, de Pestalozzi, pone el acento en la idea de actividad, en la importancia del juego, de la actividad sensomotora, etc.

Pero todos ellos no dejan de ser precursores. Como escribe Piaget, «los nuevos métodos sólo se han construido verdaderamente con la elaboración de una psicología o una psicosociología sistemática de la infancia; la aparición de los métodos nuevos data, por tanto, de la aparición de esta última».[2] La

1. Citado en PIAGET, J., *Psicología y pedagogía*, Ariel, Barcelona, 1973, pp. 160 y ss.

psicología genética moderna está prácticamente, según Piaget, en el origen de los nuevos métodos.

Estos métodos han ido utilizándose, casi de manera coetánea, en distintos países y por autores no siempre relacionados entre sí. De este modo, a principios de siglo encontramos trabajando con el nuevo estilo y con una nueva concepción del niño y su desarrollo a John Dewey en Estados Unidos. Dewey, uno de los más grandes iniciadores de la nueva pedagogía, creó en 1891, en Chicago, su «escuela laboratorio» o «escuela experimental»; centrándose en los intereses y las necesidades de cada edad, Dewey intentó dar en ella a los niños una educación intelectual adecuada y una formación moral para la autonomía y la democracia. La finalidad de la educación no era, para él, preparar al adulto que el niño llevaba dentro, sino ayudar a éste a solucionar los problemas que el contacto con los medios ambientes físico y social le suscitaba. El método empleado por Dewey era el «método del problema», que no era otra cosa que la utilización con fines didácticos del método experimental del laboratorio. Por lo que a la educación moral se refiere, Dewey la enfocó poniendo un especial énfasis en la atmósfera de su escuela: hizo de ella una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria en la que cada niño tenía su propio trabajo y desempeñaba su propio papel; así se lograba desarrollar en el niño los sentimientos de cooperación mutua y de trabajo positivo para la comunidad. Convencido Dewey de que no se puede aspirar a la democracia social si no se implanta la escolar, la atmósfera general de su escuela y la concreta de cada clase estaban impregnadas de democratismo, de participación.

En Italia, en sus *Case dei Bambini,* trabaja Montessori. En su trabajo con niños atrasados, Montessori descubre una serie de principios que en seguida trasladará a la educación de los niños normales. Ante todo, la libertad de los alumnos («la piedra de toque de la pedagogía científica» [3] según Montessori); no sólo se permite al niño ser espontáneo, sino que se alienta y estimula su espontaneidad. Los intereses y necesidades intelectuales de los niños van surgiendo libremente; la actividad, normalmente en forma de juego, que da respuesta a esos intereses, irá educando al niño. La educación en la libertad, a través de la acción —juegos, actividades sen-

3. Citado por FERRIÈRE, A., *Transformemos la escuela,* Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación, Barcelona, 1929, página 85.

soriales—, adecuada a la evolución del niño, es la aportación de la doctora Montessori a la nueva concepción del proceso educativo.

Simultáneamente, en Bélgica, Decroly trabaja en su escuela del Ermitage. Su base es la preconizada por Dewey en América y Claparède en Europa: la del interés, la del verdadero interés, que suscita y estimula el esfuerzo en el trabajo. Su objetivo es triple: formar hombres para el mundo de hoy y, sobre todo, del mañana, con sus exigencias, sus deberes, su trabajo; expansionar todas las virtualidades sanas del niño y, por último «poner el espíritu del niño en contacto con la moral humana...».[4] Su forma de trabajar con los niños concede una trascendental importancia a la observación de la realidad, al análisis de esa observación y a la elaboración de documentos de estudio en base a los datos observados y analizados; pone también el acento en la libre actividad del niño, en el permanente contacto con la vida; utiliza con profusión el método global, ideado por él mismo, los centros de interés y el trabajo activo. «Los métodos activos, al igual que la psicopedagogía, deben mucho a Decroly»,[5] ha escrito Wallon, gran admirador y apologista del psicólogo y pedagogo belga.

Los ensayos se extienden y multiplican, perfeccionándose, por todas partes. Hay una serie de nombres que es obligado citar: Kerchensteiner en Munich, Claparède y Bovet en Ginebra, Binet en París. Se deben mencionar también las «escuelas nuevas en el campo»: en Inglaterra, Cecil Reddie, con su New School en Abbotsholme; en Francia, Edmund Demolins, creador de la escuela de Roches; en Alemania, Hermann Lietz fundó varios colegios en el campo; sus sucesores Gustave Wyneken y Paul Geheeb desarrollaron y perfeccionaron su modelo.

Como se ve, y tal como lo indicamos, el movimiento en pro de una nueva pedagogía es muy vasto y afecta a muchos autores. Puesto que no podemos estudiarlos a todos pero es necesario analizar su espíritu y sus líneas directrices, nos centraremos en Ferrière (1879-1960) por las razones que anteriormente expusimos. Conocer a Ferrière es, en gran medida, conocer a fondo todo el movimiento de la Escuela Nueva, sus presupuestos, sus realizaciones, sus limitaciones.

4. A. FERRIÈRE, *op. cit.*, pp. 94-95; *Cfr.* del mismo autor *op. cit.*, páginas 17-55.

5. H. WALLON, *Sociologie et Education* en «Enfance», Mai-Oct. 1959, París, p. 329.

II. *Necesidad de la transformación*

En 1921, en el Congreso de Calais, se fundó la Liga Internacional de la Educación Nueva. De este Congreso escribiría Wallon, bastantes años más tarde, que «era el resultado del movimiento pacifista que había sucedido a la Primera Guerra Mundial. Pareció entonces que para asegurar al mundo un futuro de paz, nada podía ser más eficaz que el desarrollar en las jóvenes generaciones, por medio de una educación apropiada, el respeto a la persona humana. Así podrían florecer los sentimientos de solidaridad y de fraternidad humanas, que están en las antípodas de la guerra y de las violencias»; [6] ya se ha visto cómo el movimiento de la Escuela Nueva nace, fundamentalmente, a principios de siglo, pero la Primera Guerra Mundial espoleó la conciencia de los educadores y el período entre las dos grandes guerras conoció una actividad intensa, multiplicándose las iniciativas en busca de métodos nuevos. Y ello por dos razones fundamentales: una acaba de ser apuntada por Wallon; si se consigue que los niños y los jóvenes tengan una educación apropiada que les enseñe la cooperación y la solidaridad, el fantasma de la guerra se alejará tanto cuanto sean capaces de ascender las nuevas generaciones, imbuidas del nuevo espíritu. La otra razón es apuntada por Ferrière en *La educación autónoma* (cuyo subtítulo, dicho sea de paso, es *Arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad*) y en ella se señala a la escuela como uno de los culpables de la guerra: «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 adiestramiento paciente y continuo».[7] La matanza de las almas que ocasiona la escuela es anterior a la matanza de los cuerpos producida por la guerra y, en algún modo, es su fuente. Ferrière dedica frases crudas a esa matanza de inocentes que la escuela realiza y los maestros interpretan: «Sistemáticamente, sin piedad, con el apoyo del Estado y de la Sociedad, ante la vista de los padres y de toda esa buena gente con que nos codeamos a diario, la

6. W. WALLON, citado en TRAN-THONG, *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?*, Doncel, Madrid, 1971, p. 11.

7. A. FERRIÈRE, *La educación autónoma*, F. Beltrán, Madrid, 1926, p. 23. Subrayado en el original.

escuela prosigue su obra de aniquilamiento de espíritus».[8] La Escuela Nueva, la Escuela Activa, intenta ofrecer una alternativa, intenta poner su gran grano de arena en la transformación de la educación y, con ella, de la sociedad.

De lo que no cabe duda es de la necesidad que la escuela tiene de ser transformada. Bien entendido que no hablamos de una transformación formal; Federico Climent, en su prólogo a *Transformemos la escuela* lo expresa gráficamente al señalar (en 1929) que hasta el momento lo único que se ha hecho es cambiar la antigua pajarera de mimbre, estrecha e incómoda, por otra nueva, más majestuosa, de alambres dorados, amplia y ventilada, donde caben más pájaros que están sujetos a la misma cautividad; mientras, la estructura ha permanecido inalterable. El problema no es ese; el problema, como lo señala Ferrière, es que «millares de niños viven hoy mismo una vida que no ha sido hecha para ellos, que les disminuye y les amengua, en lugar de elevar la potencia de su espíritu y dilatar su corazón».[9] Por eso, continúa Ferrière, es preciso obrar y obrar sin dilación. Lo que la escuela necesita es un cambio completo y un cambio no sólo en lo relativo a los programas y los métodos, sino en el concepto que se tiene de la escuela, del niño, del maestro.

La transformación necesaria debe hacerse en una doble dirección. Por un lado, desde el punto de vista teórico; la Escuela Nueva cuenta con un precioso instrumento que la psicología genética pone a su disposición: las leyes del desarrollo, sus constantes, sus etapas, sus necesidades. Como hemos visto sostener antes a Piaget, los nuevos métodos son, en gran medida, hijos de la psicología del desarrollo; el conocimiento de los mecanismos de adquisición de las nociones según la edad, la certeza científica de las edades en las que convienen determinados aprendizajes o en las que son imposibles, la escalonada evolución de intereses y necesidades infantiles que la psicología genética descubre, como tantas y tantas cosas, van a facilitar no sólo la acción pedagógica sino también la nueva teoría pedagógica en la que esa acción se basa.

Pero, como el mismo Ferrière lo señala, con demasiada frecuencia se encuentra aún el foso que separa la teoría de la práctica, la psicología de la pedagogía. En realidad, una y otra son mutuamente complementarias: «el único medio de hacer progresar la práctica pedagógica es el de conformar

8. A. FERRIÈRE, *Problem. educ. nueva*, p. 12.
9. A. FERRIÈRE, *Transf. la esc.*, pp. 191-192.

su acción al método científico, edificando una teoría justa basada en la experiencia práctica».[10] La práctica nueva es, por lo menos, tan fundamental como la teoría del cambio; y la práctica la hacen los maestros. De ahí que se sienta la necesidad de un nuevo objetivo en su formación; no se trata de que las escuelas normales enseñen otras técnicas, más adaptadas a las necesidades y terminologías del momento; se trata de que sean capaces de imbuir un espíritu nuevo en los maestros, otra concepción de la educación y unas actitudes nuevas hacia el niño y el proceso educativo.

Los cambios no son pocos ni sencillos; pero la transformación es necesaria; «¿será preciso para esto —se preguntaba Ferrière en 1912— que transcurran diez, cien, mil años? Quien viva, verá».[11]

III. *Crítica a la escuela tradicional*

La crítica a la escuela tradicional de Ferrière, del movimiento de la Escuela Nueva, puede resumirse con unas palabras de Ferrière que han sido después repetidas profusamente: «Muchos grandes hombres, si no todos, que han conseguido una gran situación en la vida, llegaron a ser lo que son, no debido a la escuela, sino a pesar de ella y fuera de ella. Sus maestros los calificaban de malos alumnos».[12] La escuela no es el molde adecuado para todos los niños, y la mayoría se desarrollan mejor fuera que dentro de ella. No es de extrañar, si es que, como lo asegura Ferrière, el tipo de clase que existe en la escuela tradicional es «una anomalía y hasta una monstruosidad».[13]

La escuela supone, o parece suponer, que todos los niños se interesan o pueden interesarse en todas las materias que se enseñan. En esto, evidentemente, se engaña. Los intereses varían con la edad, pero varían sobre todo de individuo a individuo, y la escuela tradicional parece preocuparse muy poco de los intereses grupales e individuales. Con ello mina, según Ferrière, lo que es la base de la vida moral, de la inteligencia, de la vida estética y de todo lo demás: la energía, el impulso vital. Los programas, los métodos y el concepto de las necesidades del niño y de la disciplina moral que la escuela utiliza

10. *Idem*, p. 28.
11. *Idem*, p. 191.
12. A. FERRIÈRE, *Prol. educ. nueva*, p. 20.
13. *Idem*, p. 36.

reprimen esa energía, ahogan ese impulso y consiguen el efecto contrario al que pretenden. Sus métodos son medievales y sus programas arcaicos distan mucho de estar en concordancia con los descubrimientos de la psicología evolutiva.

Por lo que a los programas se refiere, la escuela tradicional recurre a la razón pura con niños que no son capaces de ejercerla y utilizarla por falta de posibilidades y de materiales adecuados; esto implica que se recargue cada vez más la memoria con unos conocimientos que no tienen fin; así, las escuelas aplican y defienden lo que Ferrière denominaba «el principio de la incompetencia» sirviéndose de un «tedio cotidiano, acompañado de infusiones de lógica abstracta, de gramática, de clasificaciones científicas, o de fechas históricas en altas dosis».[14] La escuela ocasiona de esta forma el agotamiento que conduce a la mediocridad. Contenidos tan antinaturales, tan antipsicológicos, no pueden ser impartidos si no es por la fuerza. Los métodos escolares son, por ello, fundamentalmente autoritarios, impositivos. Como si no estuviera claro que imponer al niño desde fuera una serie de ideas o acciones que el adulto ha creado y decidido de antemano es una aberración que apenas puede excusarse en la tradición y la comodidad; como si se ignorase que la actividad forzada, realizada a regañadientes, ni es verdadera ni es útil ni creadora. Nada hay más contrario a la naturaleza del niño que los métodos escolares; todas las vidas de todos los niños «caen bajo su yugo, a todas las sujeta y las moldea, y permanecen bajo su acción horas, meses y años enteros. En donde reinaba la alegría del vivir, la escuela hace que reine la inquietud. Donde imperaba el regocijo, se impone la gravedad. En lugar del movimiento espontáneo exige inmovilidad; en lugar de los gritos y las risas, el silencio. Y [la escuela] pretende que todo esto ha de ser así para hacer hombres y mujeres dignos de este nombre. ¡Qué ilusión!».[15] Y este proceso encuentra su culminación en los exámenes estereotipados e inmutables, nefastos por un doble motivo: primero, por ser un auténtico «lecho de Procusto de las inteligencias que deben sufrirlos»; segundo, por haberse convertido en la llave que abre a los adolescentes que la poseen las puertas del porvenir; el examen lleva al título y el título a la discriminación. El examen tiende, además, a uniformar, con lo que no hace sino reflejar una de las características de la escuela libresca, en la que

14. A. FERRIÈRE, *Transf. la esc.*, p. 34.
15. A. FERRIERE, *Probl. educ. nueva*, p. 13.

cada clase se parece a las demás clases, cada asiento se parece a los demás asientos y cada niño se parece a los demás niños.

Están, por otro lado, el parcelamiento de las materias y los estudios y su inadecuación a la capacidad de los niños: exceso de lecciones en un mismo día, exceso de materias en el programa anual, excesivo pasto intelectual para niños que no lo necesitan ni lo pueden digerir. «Esperad dos o tres años —dice Ferrière— y esos mismos estudios serán bebidos, absorbidos, asimilados con una rapidez diez veces mayor y con un esfuerzo veinte veces menor».[16] Indudablemente el niño necesita cierta variación; debe ser capaz de escuchar, actuar, averiguar, dibujar, redactar, memorizar, considerar un asunto desde perspectivas diferentes y atractivas; debe, asimismo, tomar contacto con los distintos aspectos de la realidad. Pero obligarle a adentrarse en dos horas en campos totalmente diferentes es un tipo de gimnasia intelectual que consigue cualquier cosa menos beneficiar al niño.

Leyes escolares absurdas, programas rígidos e inadecuados, métodos brutalmente coercitivos, horarios inflexibles, exámenes destructores de toda individualidad... ¿Qué posibilidades le quedan al niño? Por lo pronto, la disgregación: la conciencia del niño está formada por dos realidades separadas, la escolar y la extraescolar; las conductas y los hábitos de la una no pertenecen a los de la otra. Por lo demás, los niños reaccionan de diferente forma. Los hay que se interesan por todo y que todo lo soportan; estos son, para Ferrière, el tipo por excelencia de la mediocridad en todas las cosas, los «pozos de nada» que la escuela excava y que aceptan pasivamente lo que les echen. Otros niños rechazan la educación que reciben en la escuela y escapan como pueden de sus coerciones. Pero hay aún un tercer tipo de niños, descrito por Ferrière con gracia: «Se somete, consiente y absorbe lo que le dais, pareciendo abdicar de su autonomía; pero no os engañéis: lentamente, subterráneamente, su naturaleza se desdobla. Creéis tener ante los ojos un niño y tenéis dos en realidad: uno dócil, sumiso, humilde, el cual no es más que una apariencia, una semejanza, una imagen hipócrita; otro invisible que escapa a vuestra acción, que vive su vida, sobre el que no ejercéis influencia y que se educa por sí solo, donde puede y como puede».[17]

La Escuela Nueva, ya se ha dicho, ofrece una alternativa

16. A. FERRIÈRE, *Transf. la esc.*, p. 25.
17. A. FERRIÈRE, *Probl. educ. nueva*, p. 13.

a esta lamentable situación. Aunque de analizar su espíritu nos ocuparemos en el punto siguiente, quizá sea interesante hacer una comparación, una contrastación directa entre la escuela tradicional y la nueva. Para ello, tomaremos algunas de las leyes de la evolución psicológica —como lo hace Ferrière— y veremos cómo actúa respecto a ellas la escuela tradicional y cómo las entiende la nueva.

Hay dos leyes muy queridas por Ferrière: la del progreso y la biogenética. Según la primera de ellas, todo ser viviente progresa encaminándose a una diferenciación y a una concentración que acrecientan y complementan sus facultades y energías. La escuela tradicional prepara sus programas sin tener en cuenta el grado de diferenciación de los niños a los que van destinados; así, como hemos visto un poco más arriba, obliga a retener y memorizar sin coordinación. La escuela tradicional aplica, de fuera a dentro, un barniz de conocimientos y una regla de vida artificiales, que no sólo no son útiles, sino que son nocivas para el desenvolvimiento y progreso psíquico del niño. La Escuela Nueva reacciona sosteniendo, por el contrario, que al niño debe colocársele en un medio tan variado y abundante como sea posible, poniéndole constantemente en presencia de hechos que activen su comportamiento y soliciten su acción y reflexión. Este procedimiento evita, según Ferrière, el doble escollo de la escuela tradicional que da a los niños demasiada materia abstracta y que la da demasiado pronto para su grado de madurez. «El único verdadero "conocimiento" es el que nace de los ensayos fructuosos e infructuosos repetidos y grabados en el organismo bajo la forma de "engranes"» [18] y sólo el verdadero conocimiento hace posible el verdadero progreso.

La otra ley tan destacada por Ferrière es la ley biogenética: la ontogénesis recapitula la filogénesis, el desarrollo del individuo repite, recapitulándolo, el de la especie. Dejando al margen toda consideración biológica, señalemos que el niño, en su medio natural, se mueve por intereses que evolucionan con la edad y son reflejo de la evolución de la humanidad; los intereses son el motor de su actividad. Pues bien, lejos de favorecer los gustos que se manifiestan al margen de los programas escolares establecidos, la escuela ha buscado la forma de reprimirlos, de hacerlos perecer por inanición, de imposibilitar su desarrollo. La Escuela Nueva se identifica mucho más, por su parte, con una idea de Stanley Hall repe-

18. A. FERRIÈRE, *Transf. la esc.*, p. 48.

tida reiteradamente por Ferrière: para que el niño llegue a ser un buen civilizado es preciso que previamente haya sido un buen salvaje. El medio ideal y por excelencia para el niño es el campo, la naturaleza, el contacto directo con la vida y la realidad.

Otro tipo de leyes tiene relación con los intereses de los niños y sus esfuerzos. Ya se ha apuntado que el interés es el motor de la acción y, por ende, del conocimiento, así como que los intereses evolucionan con el desarrollo del niño. En efecto, las etapas biogenéticas se revelan por el interés que manifiesta el niño y se realizan por el esfuerzo que acompaña a la prosecución de los intereses. La escuela tradicional comprende y utiliza mal los intereses y esfuerzos infantiles; olvida y rechaza los centros de interés y con ello lo único que consigue es que lo que el niño hubiera aprendido con interés y como un juego lo estudie contra su voluntad bajo un aspecto pseudocientífico, olvidándolo todo tan pronto como ha sufrido el examen. Si los esfuerzos que la escuela tradicional exige al niño son a la larga infructuosos es porque no encuadran con sus intereses dominantes del momento; por el contrario, esos esfuerzos desajustan los intereses, malgastan la atención, ahogan la energía y cortan el impulso vital de actividad, de curiosidad, de amor a lo desconocido. Al revés, «si no se le ofrece sino lo que demanda su organismo psíquico, y si no se le pide sino lo que puede normalmente producir en cuanto a esfuerzo, descubrirá por sí mismo que el trabajo, al satisfacer su necesidad de saber, es uno de los más bellos y más reconfortantes goces, y que para saber es preciso obrar, vivir, esforzarse, vencer con tenacidad y rigor las dificultades que se oponen a la conquista del saber. En este régimen emplean los escolares diez veces más de energía que en las escuelas del antiguo régimen, energía a su vez productora de nueva energía».[19]

Por fin, otra característica de la evolución del niño es la gradual sustitución de la tutela y heteronomía en la que espontáneamente se encuentra colocado el párvulo por la autonomía intelectual y moral y la independencia. La escuela clásica prolonga excesivamente la tutela del adulto sobre el niño, tanto en lo intelectual, por el dogmatismo con que se imparten los programas, como en lo moral, por la disciplina ejercida arbitrariamente y *ex cathedra* por el maestro. Por el contrario, para la Escuela Nueva, así como el trabajo personal

19. *Idem*, p. 72.

realizado sobre los hechos es la condición del progreso intelectual, la disciplina personal nacida de las acciones y reacciones en el medio social de la escuela es la condición del progreso moral; con este objeto, la nueva escuela instituye el régimen de la autonomía de los escolares, reunidos en «una pequeña república escolar».

IV. *Escuela Nueva, Escuela Activa*

Lo que está en juego es una nueva concepción del trabajo, de los programas y los métodos, pero, por encima de todo ello, una nueva filosofía de la educación. La de Ferrière, la de la Escuela Nueva, ya se puede decir: el fin de la educación es mantener y acrecentar el potencial del niño, salvaguardar su impulso vital, que no necesita sino que se le provea de los medios de ejercitarse, de acrecentar sus recursos y capacidades. De ahí que el primer objetivo de la nueva educación, de la educación activa, sea aumentar la potencia espiritual y la capacidad de trabajo productivo del niño y del adolescente. El camino para lograr este objetivo es triple: por un lado, conservar y acrecentar la energía, el impulso vital, corporal y espiritual, más importante que cualquier conocimiento técnico; por otro lado, el aprendizaje de una técnica, sea intelectual o manual, no se justifica sino como un medio para alcanzar ese fin; por último, los conocimientos teóricos están subordinados a la técnica misma, como medios a utilizar para alcanzar el fin expresado. Y todo ello en una atmósfera adecuada y con unas actitudes renovadas. Resumiendo: «El fin esencial de la educación es propiciar la actividad centrada en el niño, la que parte de la voluntad y de la inteligencia personal para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. No debemos presionar sobre el alumno, sino estimularle para que actúe. Merece ser dicho y repetido: sin esta base no hay "Escuela Activa"».[20] *

La Escuela Nueva es un movimiento de reacción y una creación. Es reactiva contra lo que subsiste de medieval en los sistemas de enseñanza: el formalismo, el alejamiento de la vida, la incomprensión del espíritu y las necesidades del niño, el intelectualismo. Es, a la vez, una creación que tiene

20. A. FERRIÈRE, *La Escuela Activa, Studium*, Madrid, 1971, p. 6

* En Ferrière se encuentran indistintamente los nombres de Escuela Nueva y Escuela Activa, aunque este último es, cronológicamente, posterior.

en cuenta —y no sólo por reacción— la suma del niño, su conjunto (afectividad, inteligencia, voluntad); la base de sus programas y métodos son el impulso vital, la energía interior, el interés espontáneo; no parte de construcciones preconcebidas, sino que se ajusta a los intereses dominantes de cada edad y a la psicología del niño; el trabajo individual se coloca en primer plano, cada uno avanza a su ritmo y el trabajo en grupo reúne a los que tienen preferencias comunes e igual nivel de progreso. Por ello, para hacer la escuela nueva casi basta conocer las necesidades de los niños y adolescentes y establecer, en consonancia, programas flexibles que cada uno realice a su paso, con una orientación propuesta, no impuesta. Se trata de crear una escuela a la medida, en la que cada alumno reciba la enseñanza que necesita; una escuela en la que la experiencia personal sea la base de la educación intelectual y moral.

¿Qué es, en definitiva, la Escuela Nueva, la Escuela Activa?: «no hay respuesta y por una buena razón: como ella propicia, ante todo, el surgimiento de cuanto hay de bueno en la naturaleza propia del niño —de cada niño—, no podría adoptar una definición *a priori*, un método *a priori:* (...) la Escuela Activa es un organismo, con todo lo que esta concepción comporta de orden y de imprevisto, de precisión en lo universal y de indefinible en lo individual».[21] La Escuela Activa pretende obtener el máximo de efectos útiles con el mínimo de esfuerzos inútiles. No es, y Ferrière así lo reconoce, la solución al problema de la educación; el movimiento es consciente de ser vanguardista y la función principal de las escuelas de vanguardia es ensayar e innovar. En palabras de Ferrière, «las nuevas escuelas no pueden considerarse como modelos de la escuela del futuro, pero son su laboratorio».[22]

Esta escuela se asienta sobre el respeto a las necesidades físicas y psíquicas del niño, lo que equivale a decir que tiene, tanto como le es posible, en cuenta las leyes de la psicología infantil y los intereses y predisposiciones individuales. Por otra parte, intenta responder activamente a esas predisposiciones e intereses en una atmósfera de respeto al niño, de libertad, de actividad espontánea.

Según Ferrière, la Escuela Nueva pretende una educación mediante la libertad y para la libertad, respondiendo así a una tendencia que se halla inserta en el fondo del psiquismo hu-

21. *Idem*, pp. 13-14.
22. A. FERRIÈRE, *Trans. la esc.*, p. 67.

mano; fomenta la actividad espontánea, personal y fecunda, base y meta de su trabajo; se centra en la iniciativa del niño, no en los prejuicios del adulto: «La iniciativa del niño ha de ser lo esencial y sobre ella se procurará injertar todos los sentimientos, todas las ideas, todos los hábitos morales y sociales».[23] Esta actividad espontánea del alumno es el clima de la nueva escuela; sin ella, no hay Escuela Activa; algunos pedagogos han creído que con añadir unas horas de trabajos manuales al programa semanal habían pasado su escuela de lo pasivo a lo activo; nada más lejos de la realidad, pues el cultivo y favorecimiento de la actividad espontánea y la iniciativa propia de los niños son condiciones *sine qua non*. La Escuela Activa dirige y orienta la espontaneidad creadora y sabe que sin ella cualquier cambio que se realice es superficial y no va al meollo del asunto.

El otro pilar de la nueva educación es el interés, «condición interior del trabajo intelectual productivo»[24] y «piedra angular de la escuela activa».[25] El papel de la escuela es dar a los alumnos la oportunidad de ejercitar las actividades por las que están motivados y, a través de ellas, adquirir la mayor cantidad posible de experiencias originales, tan variadas y abundantes como lo permitan las posibilidades. La escuela debe ajustarse «no a las ambiciones del maestro —quien, como un gran industrial del saber, sueña con fabricar bachilleres en serie y obstruye el mercado con su erudición, sin preocuparse de que su superproducción verbal ocasiona a sus víctimas una sobresaturación cerebral correspondiente—, sino que debe atenerse más bien al apetito de los alumnos mismos».[26] De esta forma, y por poner un ejemplo típico, cuando llegue el momento en que la lectura los atraiga, los alumnos se dedicarán, unos antes, otros después, a los libros, asimilando con rapidez lo que tantos días y sinsabores cuesta a los pequeños escolares que son forzados prematuramente a realizar este aprendizaje.

También en el caso del interés tenemos que volver a la base sobre la que se asienta la escuela nueva: la psicología del desarrollo. El interés es posible suscitarlo satisfaciendo las necesidades del niño, cuya aparición puede, por lo demás, acelerarse y provocarse; estas necesidades se conocen gracias a las leyes psicológicas de la evolución intelectual; pero se

23. A. FERRIÈRE, *Probl. educ. nueva*, p. 22.
24. *Idem*, p. 71.
25. A. FERRIÈRE, *La esc. act.*, p. 30.
26. A. FERRIÈRE, *Probl. educ. nueva*, p. 29.

conocen también —y de una manera muy especial— observando la forma en que estas leyes se manifiestan en los niños concretos, en esos que el maestro tiene sentados delante. De ahí la necesidad de complementar la teoría con la práctica, de conocer a fondo la psicología del niño y de enlazarla, revisándola constantemente, con la práctica cotidiana. Esta es otra de las características definitorias de la Escuela Activa.

V. *El problema de los métodos*

La nueva pedagogía es, en palabras de Ferrière, una pedagogía que no puede sugerir, porque no es un método sino un principio, no es una técnica sino una actitud. «Las escuelas nuevas no tienen método, y si tienen alguno es el de la naturaleza. No se le da un carácter al niño, se le permite adquirir uno; asimismo no se hacen entrar nociones en la cabeza del niño, se le coloca en condiciones de poderlas conquistar. Así, las escuelas nuevas no son establecimientos donde se aplica un sistema preconcebido, son medios ambientes donde todo se halla combinado para que el niño crezca.» [27] No obstante, el problema del método se plantea, y se plantea en una doble perspectiva, como es común en los problemas de educación: la educación intelectual y la educación moral.

Por lo que a la educación intelectual se refiere, se puede decir que lo que la Escuela Nueva preconiza es el primado de la acción. La psicología genética ha descubierto que la práctica antecede a la teoría y nunca va detrás de ella; ha descubierto que nada puede resistir a la acción cuando ésta tiende al progreso y además lo realiza. La nueva pedagogía saca sus conclusiones: los cursos dictados deben ser prohibidos; los manuales deben reducirse, si no suprimirse, para ser sustituidos por notas elaboradas por alumnos y maestros; al niño se le debe colocar en presencia no de ideas abstractas, sino de hechos concretos; su razón debe ser despertada por el contacto asiduo con la realidad; se le debe hacer accionar y reaccionar, una y otra vez, frente a objetos visibles y palpables; el espíritu infantil debe ser llevado de lo concreto a lo abstracto a través de un proceso de larga duración, sin intervención prematura e intempestiva del pensamiento reflexivo adulto. Consecuentemente, en la acción se hace todo el hincapié que era de esperar: se intensifican los trabajos manua-

27. *Idem*, p. 69.

les; se utiliza el juego profusamente («el juego es un verdadero trabajo por el ejercicio a que da lugar, por el fin que marca a la actividad, por los medios que pone en acción y la disciplina a la cual [el niño] se somete»).[28] El nuevo espíritu introduce la vida en la escuela y abre la escuela a la vida.

Mientras que la instrucción se contenta con amueblar la inteligencia, tarea realizada a la perfección por la vieja escuela, la educación intelectual tiende a formarla. Lo que interesa, escribe Ferrière, es enseñar al niño a aprender. Y hacerlo, por supuesto, en contacto con la realidad, porque si la vida sin reflexión es poca cosa, la reflexión sin la vida carece de sentido. Por ello, «ejercitar el intelecto infantil es recomendable, siempre que esta reflexión se base en lo concreto y reaccione sobre ello. El divorcio entre las cosas y la idea de las cosas lleva al naufragio del buen sentido. Tal es la consecuencia del intelectualismo, llaga de la escuela tradicional. Privar al niño del contacto con la realidad es un crimen de lesa infancia. Conclusión: que los pequeños vivan en un ambiente objetivo, visible y palpable que sirva de apoyo a sus actos y de alimento a su experiencia».[29] No hace falta argumentar contra la crítica de que el maestro es, en esta pedagogía, un ser ausente. Todo lo contrario, por cierto.

Por otro lado, está el problema de los métodos en lo relativo a la educación moral. La Escuela Nueva no impone tampoco nada en este terreno. Se limita a hacer posible la autonomía de los escolares y a facilitarles el aprendizaje de la libertad. Según el nuevo espíritu, el ideal al que se debe tender es a que el niño se conduzca a sí mismo: tras un período más o menos largo de aprendizaje, todo niño debe llegar a dirigirse a sí mismo. Al igual que las ideas que el niño adquiere contra su voluntad son estériles y muertas, mientras permanecen vivas las que han nacido de la curiosidad y el interés, sólo son morales los hábitos que se han adquirido no a través del adiestraiento, sino por la experiencia de la relación con los compañeros, por la reflexión personal sobre la vida y la acción propias. «La vida escolar, los roces con los camaradas que ella lleva consigo, la *lucha por la vida* * en pequeño con sus choques dolorosos, pero también con sus alianzas, sus amistades, su práctica de la ayuda mutua y del sacrificio hecho de todo corazón: he aquí la educación moral

28. *Idem*, p. 19.
29. A. FERRIÈRE, *La Esc. act.*, p. 15.
* En inglés en el original.

de la Escuela Nueva»; [30] una educación que tiende no a hacer al niño de una u otra manera, sino a hacerle posible elegir el modo en que quiere hacerse a sí mismo. Como en lo relativo a la educación intelectual, esta orientación requiere una actitud radicalmente nueva por parte de los maestros: lo que en realidad hace falta es un tipo nuevo de escuela de formación que sea capaz de preparar el nuevo tipo de maestros que la nueva escuela necesita.

Si nos hemos extendido un poco sobre el problema de los métodos, es porque el análisis de esta cuestión podía clarificar en parte y sobre algo concreto cuál es la posición de la Escuela Nueva. Quizá haya quedado ya más claro que se trata de un movimiento de reforma, y que lo que es necesario reformar no son las técnicas y las palabras, sino las actitudes respecto a la educación y la filosofía del proceso educacional. Y todo ello, por supuesto, sobre la base de una teoría del desarrollo que la psicología genética pone al servicio de la pedagogía. Quizá sea útil recoger aquí un largo párrafo de Ferrière que, centrándose aún en el problema de los métodos, puede sintetizar lo que ya hemos dicho antes e iluminar lo que ahora intentamos decir: «La educación intelectual de las escuelas nuevas puede caracterizarse, en dos palabras, como una educación en la que no se impone la ciencia a los niños de fuera a dentro, sino que se les coloca en situación de poderla descubrir, o mejor dicho, de crearla de dentro a fuera. La educación moral se apoya en el mismo principio. En lugar de imponer al niño modos de actuar exteriores, que correrían el riesgo de no ejercer influencia alguna sobre su alma, o hasta de hacérseles antipáticos por resultarles molestos y no vislumbrar su aplicación en la vida, la educación nueva pretende que el niño adquiera ciertos hábitos y adapte su actividad exterior a una regla interior, deseada libremente, por el solo hecho de que la haya juzgado buena en conciencia. En otros términos: no se le impondrá una vida moral de fuera a dentro; se esperará a que por sus experiencias de la vida sienta la necesidad del orden y del bien, y que este sentimiento se desarrolle de dentro a fuera en una actividad conforme al bien».[31] Tras estas ilusiones se esconde el espíritu nuevo de la nueva escuela, de la Escuela Activa.

30. A. FERRIÈRE, *Probl. educ. nueva*, p. 73.
31. *Idem*, p. 72.

Bibliografía

BRUBACHER, J. S.: «John Dewey» en CHÂTEAU, J. (dir.), *op. cit.*, pp. 277-294.
CALO, G.: «María Montessori» en *idem*, pp. 295-317.
CLAPAREDE, E.: *L'education fonctionnelle*, Delachaux-Niestlé, Neuchâtel-París, 1931.
COUSINET, R.: *La Escuela Nueva*, Miracle, Barcelona, 1972.
CROS, M.: *Escuela: nuevos testimonios, nuevas experiencias*, Narcea, Madrid, 1972.
DEWEY, J.: *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1946.
DOTTRENS, R.: «Edouard Claparède» en CHÂTEAU, J. (dir.), *op. cit.*, páginas 262-276.
Hay que cambiar la educación, Kapelusz, Buenos Aires, 1967.
ELSLANDER, J.-F.: *L'enface liberèe*, Delachaux-Niestlé, Neuchâtel-París, 1948.
FABRE, A.: *Escuela activa experimental*, Miracle, Barcelona, 1975
FERRIÈRE, A.: *La educación autónoma*, F. Beltrán, Madrid, 1926.
La educación constructiva, El progreso espiritual, F. Beltrán, Madrid, 1932.
La Escuela Activa, Studium, Madrid, 1971.
La libertad del niño en la Escuela Activa, F. Beltrán, Madrid, 1928.
La práctica de la Escuela Activa, F. Beltrán, Madrid, 1928.
Problemas de educación nueva, Zero, Madrid, 1972.
Transformemos la escuela, Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación, Barcelona, 1929.
GILLIARD, E.: *La escuela contra la vida*, A. Redondo, Barcelona, 1973.
MEYLAN, L.: «Heinrich Pestalozzi» en CHÂTEAU, J. (dir.), *op. cit.*, páginas 203-218.
MIALARET, G. (ed): *Educación nueva y mundo moderno*, Vicens-Vives, Barcelona, 1968.
PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*, Ariel, Barcelona, 1973.
PLANCKE, R.: «Ovide Decroly» en CHÂTEAU, J. (dir.), *op. cit.*, pp. 250-261.
SKIDELSKY, R.: *La escuela progresiva*, A. Redondo, Barcelona, 1973.
STANDING, E. M.: *La revolución Montessori en la educación*, Siglo XXI, México, 1974.
VARIOS: *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*, ESF, París, 1972.
VIAL, J.: «La época contemporánea» en DEBESSE, M. y MIALARET, G.: *Historia de la Pedagogía*, tomo II, pp. 135-231.
WALLON, H.: «Sociologie et éducation», en *Enfance*, Mai-Oct. 1959, Paris, pp. 324-336.

J. Piaget: La educación por la acción

I. *Los logros de la educación. Necesidad de una pedagogía experimental*

Ningún análisis de la educación puede partir de cero. Bien se trate de planificaciones, de críticas, de reformas, de análisis de contenidos, etc., hay que tener en cuenta el pasado de esas planificaciones, esas críticas, reformas y análisis, y sus frutos. Llama por eso muy poderosamente la atención, según Piaget (nacido en 1896), el hecho de que el resultado mismo de la educación haya sido olvidado de una manera sistemática. Dicho de otra manera: en el momento actual, tras años y años de educación formalizada, tras escuelas y escuelas de pedagogía, tras investigaciones e investigaciones sobre el tema, en el momento presente seguimos aún teniendo bastante ignorancia en lo que se refiere a los resultados de las técnicas educativas. Y nos referimos no a los resultados de fin de curso o del final de la escolarización, sino a los resultados permanentes disociados de los puramente escolares: qué es lo que la escuela logra realmente enseñar; qué es lo que verdaderamente queda de la educación, una vez que los detalles que los exámenes fuerzan a fijar en la memoria se han disipado en el olvido; qué escuelas producen mejores resultados, aquéllas en las que la presión de los exámenes falsean el trabajo de niños y maestros, o aquéllas en las que, sin exámenes, el maestro juzga el valor del trabajo del niño a lo largo de todo el curso... Tal como Piaget se lo plantea: «la cultura que cuenta en un individuo particular, ¿es siempre la que resulta de la formación propiamente escolar, una vez olvidado el detalle de los conocimientos adquiridos a nivel del examen final, o es la que la escuela ha conseguido desarrollar en virtud de incitaciones o intereses independientemente de lo que parecía esencial en la formación llamada básica?».[1]

A esta ignorancia trascendental debe unirse un no menos trascendental problema, siempre según Piaget: el de la lamentable inmadurez de la pedagogía experimental. Lamentable por la tremenda desproporción entre los problemas planteados y los medios movilizados para resolverlos; lamen-

1. J. PIAGET, *Psicología y Pedagogía*, Ariel, Barcelona, 1973, p. 12.

table por la desproporción, también tremenda, entre los esfuerzos realizados desde tantos ángulos y la falta de un cambio fundamental en los métodos, los programas, el planteamiento de los problemas... y en la pedagogía misma en tanto que ciencia directriz. Sea por falta de incitaciones del medio, sea por la ausencia de la conciencia de su necesidad, sea porque su inmadurez favorece intereses diversos, lo cierto es que la pedagogía como ciencia ha avanzado muy poco. En esta situación, el educador tiene que opinar y decidir sobre temas capitales basándose no en un saber científico, sino, como lo señala Piaget, en consideraciones de buen sentido o de simple oportunidad, como el número de carreras inaccesibles a quienes no han pasado determinados trámites, como los estudios más recomendables según los intereses del momento, etc. No obstante, esta situación no es sostenible y reclama, con urgencia, una solución. Solución que debe ser buscada desde el lado de la ciencia, de la investigación, de los estudios sistemáticos, a no ser que se quiera que «la determinación de los fines de la educación siga siendo asunto de opiniones "autorizadas" y del empirismo».[2]

Los progresos en pedagogía experimental están, desde luego, ligados a investigaciones interdisciplinarias; cualquier problema pedagógico que se quiera analizar (un método didáctico, el éxito de un programa...) implica, en efecto, problemas de psicología evolutiva, psicología general de la inteligencia y psicología del aprendizaje, si no más. A no ser que quiera limitarse a constatar hechos y leyes, sin pretender llegar a una explicación de lo que describe e investiga, la pedagogía experimental necesita ligarse a la psicología, especialmente, como es obvio, a la psicología y psicosociología de la evolución infantil, gracias a la cual ha podido hasta ahora progresar con pasos más seguros y rápidos. La aparición de nuevos métodos en pedagogía, data, en efecto, según vimos antes,[3] de la aparición y desarrollo de la psicología evolutiva; los nuevos métodos han crecido, por lo tanto, sobre las construcciones de la psicología genética. Vamos, pues, a ver cómo enfoca ésta los problemas que nos ocupan.

2. *Idem*, p. 27.
3. *Cf. Idem*, p. 165.

II. *Desarrollo intelectual y desarrollo moral. La educación*

Aunque no se pretenda aquí, ni mucho menos, sintetizar las líneas maestras de la teoría de Jean Piaget, hay que analizar lo que éste entiende por inteligencia y personalidad, para poder, después, ver las implicaciones que para la educación esta concepción y sus constantes y leyes tienen.

Para Piaget, la conducta humana es la resultante de la combinación de cuatro áreas: la maduración, entendida como diferenciación del sistema nervioso; la experiencia, como interacción con el mundo físico; la transmisión social, o influjo de la crianza y la educación; y, por último, el equilibrio, principio supremo del desarrollo mental: «el desarrollo es, por tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior».[4] En la teoría cognoscitiva de Piaget, la inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones, con los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio que las constituyen.[5] La inteligencia es la adaptación por excelencia; toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu y a la actividad propia, y una acomodación de los esquemas asimiladores a los objetos. La inteligencia no procede por tanteos ni por una estructuración puramente endógena, sino mediante una actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto a la vez que un ajuste perpetuo de esas formas a los datos de la experiencia. La función fundamental de la inteligencia es comprender e inventar, o, dicho de otro modo, construir estructuras estructurando lo real a través de la acción de estas estructuras sobre ello. En palabras de Piaget, «la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y estas estructuras consisten en *organizar lo real en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo*».[6]

La maduración del sistema nervioso es, lo hemos apuntado antes, uno de los factores generales de la evolución mental. Es indudable, efectivamente, que hay conductas que dependen, más o menos estrechamente, de los principios del fun-

4. J. PIAGET, *Seis estudios de Psicología*, Seix Barral, Barcelona, 1967, p. 11.
5. Cf. J. PIAGET, *Psicología de la inteligencia*, Psique, Buenos Aires, 1972, p. 23.
6. J. PIAGET, *Psicol. y Pedag.*, p. 39; el subrayado es mío.

cionamiento de algunos aparatos o circuitos, así como que la maduración desempeña un papel importante durante todo el crecimiento mental: el papel de la maduración es, sobre todo, el de abrir nuevas posibilidades, excluidas hasta ciertos niveles de edad, constituyendo, de esta forma, una condición necesaria para la aparición de determinadas conductas; condición necesaria pero no suficiente, pues tal como es necesaria la base madurativa, es también necesario que las posibilidades abiertas se realicen, se actualicen, lo cual supone otras condiciones, la principal de las cuales es que la maduración se acompañe del ejercicio funcional ligado a las acciones.

En la teoría piagetiana el papel de la acción es fundamentalísimo. Conocer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación en relación con las acciones transformadoras. Según Piaget, conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción. Las operaciones lógicas se constituyen y adquieren su estructura de conjunto en función de un cierto ejercicio no sólo verbal, sino sobre todo ligado con la acción sobre los objetos, con la experimentación. Antes de formularse en el plano del lenguaje, la lógica se basa en la coordinación general de las acciones; una operación no es sino una acción interiorizada y coordinada con otras acciones. El juego de operaciones que suponen las nociones lógico-matemáticas es abstraído no de los objetos percibidos, sino de las acciones que se ejercen sobre esos objetos. «El carácter esencial del pensamiento lógico es el de ser operatorio, vale decir, de prolongar la acción interiorizándola».[7]

Además de sobre el desarrollo intelectual, la educación actúa sobre el de la moralidad y la afectividad, especialmente sobre los aspectos sociales de estos dos factores. Como es sabido, en la teoría de Piaget existe, a partir del período preverbal, un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, ya que se trata de dos aspectos indisociables de cada acto. Idéntico paralelismo se observa entre la concentración individual del niño que trabaja sólo y la colaboración efectiva cuando hay vida en común; estos dos aspectos son complementarios: «son incluso tan solidarios que a primera vista es difícil decir si es

7. J. PIAGET, *Psicol. de la intel.*, p. 53.

que el niño ha adquirido cierta capacidad de reflexión que le permite coordinar sus acciones con las de los demás, o si es que existe un progreso de la socialización que refuerza el pensamiento por interiorización».[8] La evolución social del niño procede del egocentrismo, de la asimilación al sí mismo, y de la indiferenciación caótica en el grupo, a la reciprocidad, a la comprensión mutua y la diferenciación fundada en la organización disciplinada. La personalidad es para Piaget «el término de una relación de reciprocidad».[9]

En el aspecto moral, el niño evoluciona de una moral de obediencia caracterizada por la heteronomía, engendrada por el respeto unilateral —fuente, además, del sentimiento del deber— a unas relaciones morales nuevas fundadas en el respeto mutuo y que llevan a una cierta autonomía, cuyo paulatino advenimiento es debido a los progresos de la cooperación entre los niños y a los progresos operatorios correlativos.

Maduración, acción y equilibrio. Queda por analizar el cuarto factor del desarrollo individual: la educación, el influjo social sobre la evolución personal. Según lo entiende Piaget, «educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye un cierto valor».[10] En los regímenes de izquierda, como en los de derecha, la escuela es obra de conservadores desde el punto de vista pedagógico; conservadores que intentan más acomodar al niño al molde de los conocimientos tradicionales que formar inteligencias y espíritus inventivos y críticos; en vez de para facilitar el desarrollo de la personalidad, la educación se utiliza para modelar a la gente según patrones a la medida de las generaciones anteriores y para transmitir valores sociales colectivos. Como lo indica Piaget, la sumisión de los alumnos a la autoridad moral e intelectual del maestro, la obligación de asimilar unos conocimientos para rendir con éxito en los exámenes finales, imposiciones ambas de la escuela tradicional, no son sino situaciones sociales bastante próximas, funcionalente, a los ritos de iniciación y tendentes al mismo objetivo: imponer a los miembros jóvenes de la colectividad las

8. J. PIAGET, *Seis est. de Psicol.*, p. 62.
9. J. PIAGET, *A dónde va la educación*, Teide, Barcelona, 1974, página 43.
10. J. PIAGET, *Psicol. y Pedag.*, p. 157.

verdades comunes y las representaciones colectivas que han asegurado la cohesión de las generaciones anteriores.

El objetivo de la verdadera educación intelectual no es saber repetir o conservar unas verdades acabadas, porque, como lo señala Piaget, una verdad que uno reproduce no es más que una semiverdad; la educación, más que una formación, es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental; educarse es, en el marco de la teoría operatoria de la inteligencia, aprender a conquistar por uno mismo la verdad, cueste el tiempo y los rodeos que cueste hacerlo; educar consiste, en definitiva, en «formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos».[11]

Así pues, el fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral; ahora bien, el problema estriba en decidir cuáles son los medios más adecuados para ayudar al niño a que construya por sí mismo esa razón, a que alcance la coherencia y la objetividad en lo intelectual y la reciprocidad en lo moral; la autoformación en el plano de la instrucción y el autogobierno en el de la moral. Indudablemente, la elección de estos medios no será arbitraria, sino que se realizará en función de la forma en que se conciba la infancia: si se ve como un mal necesario por el que hay que pasar, se utilizarán sobre todo métodos típicos de transmisión verbal, de asimilación por pura repetición y obligación, etc.; si se considera a la infancia como una etapa con una significación funcional, como una etapa biológica cuya significación es la de una adaptación progresiva al medio físico y social, es decir, si se considera al niño como un organismo en evolución, se utilizarán métodos que operando sobre esa evolución, la faciliten y la hagan posible. Los métodos incidirán, especialmente, sobre la lógica en lo referente a la instrucción de la razón —«el problema de la lógica del niño es crucial en lo que concierne a la educación intelectual» [12] escribe Piaget— y sobre la reciprocidad en lo referente a la instrucción moral —hemos visto cómo la personalidad es, para Piaget, el término de una relación de reciprocidad.

Por otro lado, del mismo modo que es necesaria una actividad racional, deductiva, para dar un sentido a la experiencia, para la construcción de la razón en el niño es tam-

11. J. PIAGET, *A dónde va...*, p. 43.
12. J. PIAGET, *Psicol. y Pedag.*, p. 185.

bién necesaria una estructura social que englobe no sólo la cooperación entre los niños, sino también la cooperación con el adulto. Serán, precisamente, estas cooperaciones las que den lugar a la autonomía en la reciprocidad, a la madurez social, al intercambio, constituyéndose así una «moral de convivencia» paralela a la «moral del pensamiento».

En términos más generales, y para finalizar esta disquisición sobre la finalidad de la educación para Piaget, hay que notar que, según él, la enseñanza implica tres importantes problemas que aún no están resueltos. En primer lugar, ¿cuál es el fin de la enseñanza?: ¿Acumular conocimientos útiles (y útiles ¿en qué sentido?) ¿Aprender a aprender? ¿Aprender a innovar, a producir algo nuevo tanto como a saber, sea el campo en que sea? ¿Aprender a controlar, a verificar, a experimentar, o simplemente a repetir? Hoy por hoy, falta una contestación completamente satisfactoria para estas preguntas, aunque hay muchas cosas claras respecto a algunas de ellas.

Segundo problema: una vez que los fines de la educación han sido escogidos (¿y quién y en nombre de quién lo ha hecho?) hay que determinar cuáles son los cauces necesarios, indiferentes o contraindicados para alcanzarlos: cauces de cultura, de razonamiento y, sobre todo, cauces de experimentación, formadores de un espíritu de experimentación y control activo.

Finalmente, una vez que estos cauces han sido elegidos, es necesario conocer las leyes del desarrollo mental para encontrar los métodos más adecuados al tipo de formación educativa deseada.[13]

III. *Crítica a la escuela tradicional y bases de la Escuela Activa*

1. *Educación y respeto a las leyes y etapas del desarrollo*

Hace notar Piaget [14] que el hecho de que un alumno sea bueno o malo en la escuela no depende a veces sino de su capacidad de adaptación al tipo de enseñanza que en esa escuela se imparte. Algunos chicos que son considerados «malos alumnos» en determinadas asignaturas, podrían haberlas

13. *Cf. Idem*, p. 19.
14. *Cf.* J. PIAGET, *A dónde va...*, p. 94.

asimilado y superado si se los hubiese llevado por otro camino en su aprendizaje; estos alumnos pueden llegar a dominar perfectamente las cuestiones que parecen no entender, a condición de que se sepa llevarlos a ellas de manera adecuada; lo que los niños muchas veces no comprenden no es la materia, sino las lecciones a través de las cuales esa materia les es «enseñada». La educación puede convertirse por este motivo en un «diálogo de sordos», con un adulto que utiliza determinadas categorías para explicar algo a un niño que no las entiende; queda claro que son esas categorías lo que resulta inaccesible a la mente del alumno, no la materia que a través de ellas se intenta enseñar. Cada vez está más claro que cuanto más pequeño es el alumno, más difícil y llena de consecuencias para el futuro es la enseñanza que se le da; una didáctica, unos hábitos pedagógicos y una forma de transmitir el conocimiento basadas sólo en el sentido común, pueden introducir una violencia tal en la estructura mental del escolar que quede neutralizada su capacidad —total o parcial— para asimilar la realidad. Es por ello de absoluta necesidad que se respeten en todo momento las leyes del conocimiento, tanto en lo que se refiere al contenido que se desea transmitir como en lo relativo a la forma en que ese contenido se transmite. «En algunos casos, lo que se transmite a través de la instrucción es bien asimilado por el niño, porque representa, de hecho, una extensión de algunas de sus construcciones espontáneas. En tales casos, su desarrollo se acelera. Pero en otros, los objetos que suministra la instrucción se presentan demasiado temprano o demasiado tarde, o de un modo que impide la asimilación porque no concuerda con sus construcciones espontáneas; entonces impide el desarrollo del niño, se le desvía estérilmente.» [15]

Al contrario de la escuela tradicional, que parte de un programa que intenta imponer a los alumnos, es decir, que intenta acomodar a los niños a los programas, los métodos nuevos postulan que sea el programa el que se acomode a los niños; la Escuela Activa postulada por Piaget se esfuerza en presentar a los niños las materias de enseñanza en formas asimilables a sus estructuras intelectuales y a las diferentes fases de su desarrollo: «Cuando la Escuela Activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; y cuando le pide que su inteligencia trabaje realmen-

15. J. PIAGET, en VYGOTSKY, L. S., *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires, 1973, p. 211.

te sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera, reclama, por tanto, simplemente, que se respeten las leyes de toda inteligencia.» [16] Ahora bien, si la nueva educación quiere que se trate al niño como ser autónomo desde el punto de vista de las condiciones funcionales de su trabajo, reclama, por el contrario, que se tenga en cuenta la organización estructural de su inteligencia.

Algunas cosas se oponen al modo de proceder que las leyes del conocimiento exigen. Por un lado está el sorprendente hecho —así lo califica Piaget— de que la escuela tradicional imponga a los niños una forma de razonar que los griegos no conquistaron sino después de siglos de aritmética y geometría empíricas. Está, por otro lado, la sobrecarga de los programas, consecuencia de la organización curricular y planificada desde arriba; se pretende dar al niño una cultura general amplia y al mismo tiempo llenar su mente de conocimientos específicos relativos a materias consideradas relevantes; todo ello conduce a un recargamiento de materias y programas que, como dice Piaget, puede perjudicar la salud física e intelectual de los alumnos y retardar su formación en la misma medida en que se desea acelerarla o perfeccionarla. Está, también, el hecho de que no respete la idiosincrasia específica del niño, su lenguaje espontáneo y personal, la organización general de sus actitudes y motivaciones, etc. Y, por supuesto, que no se tengan en cuenta ni se respeten sus intereses. Pero con esto tocamos ya uno de los aspectos del siguiente punto.

2. *Intereses, imposiciones, exámenes*

Los intereses del niño no son respetados por la escuela tradicional. Las consecuencias de ello son absolutamente nefastas si se tiene en cuenta que el interés no es sino el aspecto dinámico de la asimilación, y que «todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés».[17] El trabajo obligado constituye, desde esta perspectiva, una anomalía antipsicológica causante de lamentables estragos y secuelas en la organización de la inteligencia del niño. Al menospreciar los intereses y las motivaciones del niño, la escuela tradicional viola una de las más fundamentales leyes del conocimiento, como

16. J. PIAGET, *Psicol. y Pedag.*, p. 183.
17. *Idem*, p. 182.

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. Y esto sin mencionar para nada la influencia que la imposición escolar tiene sobre la percepción del mundo por parte del niño, la influencia del significado de esta actitud adulta.

El respeto que el inferior experimenta hacia el superior —y que no es correspondido por un respeto parejo hacia él, es decir, que se trata de un «respeto unilateral»—, hace posible una imposición del adulto sobre la mente del niño. Como lo señala Piaget,[18] por este procedimiento, lo que sale de la boca del maestro se considera, automáticamente, como cierto; por otro lado, esta «verdad de autoridad» no solamente exime de verificación racional, sino que además retrasa a veces la adquisición de las operaciones de la lógica, las cuales suponen esfuerzo personal y control y verificación grupal.

Si en el dominio de la lógica, del desarrollo intelectual, esto es evidente, no lo es menos en el de la moral. Al igual que la verdad impuesta es sólo una verdad a medias, los principios morales obligados constituyen una inconsecuencia. Si es absurdo intentar imponer el mecanismo de la suma, no es mucho más sensato pretender que el niño sea sociable, cooperativo y libre por real decreto del maestro. Y la escuela tradicional —sea de signo derechista o izquierdista— ignora, con empeño lamentable, estas evidencias.

Analicemos dos de las imposiciones más asiduas de la escuela: por un lado la imposición típicamente escolar y, en todos los sentidos, represora por antonomasia: los exámenes; por el otro, una imposición más sutil y, si cabe, más dañina: el primado que la escuela tradicional concede al lenguaje sobre la acción.

Piaget ataca con fuerza los exámenes; para él son un estigma de la escolaridad, una plaga de la educación que vicia las relaciones normales entre el maestro y el alumno, comprometiendo en los dos tanto la alegría de trabajar, esforzarse y aprender, como la mutua confianza. El examen no es objetivo porque implica suerte y depende de la memoria; es, además, un fin en sí mismo, por dominar las preocupaciones del maestro y orientar el esfuerzo de los alumnos a un trabajo artificial. De esta forma, la escuela tradicional olvida que «el fin de la

18. Cf. J. PIAGET, en PIAGET, J. y HELLER, J., *Autonomía en la escuela*, Losada, Buenos Aires, 1968, p. 14.

escuela es la formación de los alumnos en los métodos de trabajo y no el triunfo en una prueba final que se basa únicamente en una acumulación momentánea de conocimientos».[19]

Por otro lado, tal y como ya ha sido ampliamente investigado y demostrado, la clasificación resultante de los exámenes corresponde poco con el rendimiento posterior de los individuos en la vida, a no ser en algunos casos muy concretos como es el de aquellos individuos que rinden en trabajos que exigen docilidad, amaestramiento y adaptabilidad, es decir, que reproducen la situación de examen. Como es obvio, sólo en la medida en que los métodos pedagógicos dejan una buena parte a las iniciativas y los esfuerzos personales espontáneos del alumno, los resultados son significativos; significa esto que sólo en un ambiente de métodos activos el alumno alcanza su pleno rendimiento.

Una de las principales causas del fracaso de la educación formalizada es, según Piaget, la preponderancia que, por encima de la acción, se da al lenguaje para enseñar a los niños; se empieza por el lenguaje cuando se debía empezar por la acción «real y material». Como es obvio, el lenguaje no es suficiente para transmitir una lógica y sólo es comprendido mediante instrumentos lógicos de asimilación cuyo origen es más profundo y depende, por su parte, de la coordinación de acciones u operaciones. Se olvida así que la transmisión educativa verbal no proporciona al niño los instrumentos de asimilación como tales, instrumentos que sólo se adquieren mediante una actividad interna, asimiladora; esta asimilación no es sino una reestructuración o una reinvención que el niño hace a partir y por medio de su acción; como lo expone gráficamente Piaget, «cuando se trata de la palabra adulta, al transmitir o intentar transmitir conocimientos ya estructurados por el lenguaje o la inteligencia de los padres o de los maestros, se imagina que esta asimilación previa es suficiente y que el niño no tiene más que incorporar estos alimentos ya digeridos, como si la transmisión no exigiera una nueva asimilación, es decir, una reestructuración que depende esta vez de las actividades del auditor».[20] Toda enseñanza verbal, por

19. J. PIAGET, *Psicol. y Pedag.*, p. 119.

20. *Idem*, p. 51. «La experiencia práctica demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intente hacer esto, generalmente no logrará más que un verbalismo hueco, una repetición de palabras por parte del niño, que simulan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en realidad, sólo encubren un vacío» (VYGOTSKY, L. S., *op. cit.*, p. 120). Como escribe Tolstoy, «suministrar los conceptos a los alumnos deliberadamente, es-

lo tanto, sólo es útil si se encuentra precedida y preparada por una actividad previa y está dada en función de una actitud positiva. La escuela tradicional parece ignorar todo esto, y, al hacerlo, salta a la torera una de las más importantes leyes del conocimiento. Las consecuencias son bien conocidas.

3. *¿Transmitir el saber o facilitar su descubrimiento?*

Concebida como hasta aquí se ha expuesto, la inteligencia infantil no puede ser tratada por métodos pedagógicos de pura receptividad; el aporte exterior que proporciona la educación a las disposiciones individuales congénitas no se puede reducir a una mera transmisión de reglas morales y conocimientos intelectuales acabados, como hemos visto hace un instante. A Piaget no le falta razón al recriminar a la escuela tradicional el poblar la memoria en lugar de formar la inteligencia, el formar eruditos en vez de investigadores. Si es cierto lo que antes hemos visto, una verdad no es asimilada realmente en tanto que verdad más que cuando ha sido construida o redescubierta por medio de una actividad suficiente; y aquí es donde navega lastimosamente la escuela tradicional: obliga al niño a aprender la gramática antes de que la haya practicado hablando, impone a los alumnos el aprendizaje de las reglas del cálculo antes de que hayan resuelto problemas; «enseña» verdades acabadas antes de que el niño pueda entenderlas. La escuela tradicional, al actuar así, se comporta como si el niño fuese un adulto en pequeño cuyas facultades se han de actualizar a través de la instrucción; para ella, al parecer, «se trata simplemente de amueblar o de alimentar unas facultades ya hechas y no de formarlas; basta, en definitiva, con acumular unos conocimientos en la memoria en lugar de concebir la escuela como un centro de actividades reales (y experimentales) desarrolladas en común, como, por ejemplo, el desarrollo de la inteligencia lógica en ella en función de la acción y de los intercambios sociales».[21]

La orientación piagetiana es constructivista, frente al empirismo de la teoría de la formación exógena y al innatismo de la endógena; la inteligencia funciona, para Piaget, a partir

---

toy convencido, es tan imposible y futil como querer enseñar a caminar a un niño por las leyes del equilibrio» (citado en VYGOTSKY, L. S., *op. cit.*, p. 121).

21. J. PIAGET, *A dónde va...*, p. 14.

de superaciones permanentes de las elaboraciones sucesivas, lo que conduce, a nivel pedagógico, a una acentuación de las actividades del niño: los niños deben, por tanto, experimentar. No sirve ni transmitirles el resultado de las experiencias ni hacerlas en su lugar ante ellos, pues de esta forma se pierde el valor formativo de la acción propia. Y aquí es donde la Escuela Activa presta uno de sus grandes servicios a la educación, tanto desde el punto de vista intelectual como moral, pues conduce al niño a la construcción por sí mismo de los instrumentos que la transformarán desde dentro, en profundidad, y no sólo superficialmente. Por el contrario, la escuela tradicional embute en el alumno una considerable cantidad de conocimientos, «amuebla» su inteligencia y la somete a una «gimnasia mental» que le facilita un pretendido fortalecimiento y desarrollo. No importa que luego se olvide la definición del coseno, o el procedimiento para resolver una ecuación, o el año y el vencedor de la batalla de Pavía; lo importante es que se haya sabido y se haya demostrado saberlo en el examen de turno. A esto la Escuela Activa replica que la extensión del programa importa menos que la calidad del trabajo si es que tan poca cosa queda de los conocimientos adquiridos por encargo: «Conquistar por sí mismo un cierto saber a través de investigaciones libres y de un esfuerzo espontáneo, dará como resultado una mayor facilidad para recordarlo; sobre todo, permitirá al alumno la adquisición de un método que le servirá toda la vida, y que ampliará sin cesar su curiosidad sin el riesgo de agotarla; por lo menos, en lugar de dejar que su memoria domine a su razonamiento o de someter su inteligencia a unos ejercicios impuestos desde el exterior, aprenderá a hacer funcionar su razón por sí mismo y construirá libremente sus propios razonamientos».[22]

Lógicamente, esta diferencia en la filosofía de la educación se traduce también en los medios que uno y otro tipo de escuela ponen a disposición de sus alumnos; así, mientras que la escuela tradicional menosprecia el juego y suele marginarlo a la hora del recreo, la Escuela Activa le concede un valor preeminente; el sistema tradicional de enseñanza apenas proporciona al niño algo más que manuales, cuadernos y los más elementales materiales para hacer dibujos o trabajos manuales; los métodos activos introducen en la escuela las construcciones, las colecciones, los juguetes, los «cacharros», etcétera.

22. *Idem*, p. 45.

4. *La cooperación y el aprendizaje de la la reciprocidad. Heteronomía* versus *autonomía*

Como vamos a ver, lo mismo que se acaba de decir respecto a la acción y la inteligencia, puede ser dicho respecto a la autonomía y el desarrollo de la reciprocidad. «El ejercicio de la moralidad y de la lógica suponen la vida en común»,[23] escribe Piaget. La vida social, al penetrar en la clase por la colaboración efectiva de los alumnos y la disciplina autónoma del grupo, encarna el mismo ideal de actividad que antes hemos visto como característico de la nueva escuela: la cooperación es la moral en acción como el aprendizaje activo es la inteligencia en acto. Desde la perspectiva del desarrollo moral la cooperación crea una ética de la solidaridad y la reciprocidad; se genera así una especie de «moral del pensamiento», regida por una «lógica de las relaciones» que permite al niño librarse a la vez de las ilusiones de perspectiva que su egocentrismo mantiene y alimenta, y de las nociones verbales impuestas por la autoridad adulta. La crítica mutua conduce, en este marco cooperativo, a una objetividad progresiva. Como lo describe Piaget, cada sujeto pensante constituye un sistema propio de referencia y de interpretación y la verdad resulta de una coordinación entre los distintos puntos de vista. Las obligaciones que este sistema impone son bien distintas a las impuestas por la autoridad del maestro.

Así es como el trabajo por equipos y el autogobierno se han hecho esenciales en la práctica de la Escuela Activa: «Únicamente una vida social entre los mismos alumnos, es decir, un autogobierno llevado lo más lejos posible y que sea paralelo al trabajo intelectual en común, conseguirá el doble desarrollo de personas dueñas de sí y de su mutuo respeto».[24]

De esta forma, puesto que la vida colectiva se ha hecho indispensable para el desarrollo de la personalidad —incluso, como señala Piaget, bajo sus aspectos más intelectuales—, la Escuela Activa supone una comunidad de trabajo que alterna la actividad individual con la actividad en grupo. En la escuela tradicional —del signo que sea, como se indicó—, por el contrario, el maestro es el soberano que detenta la verdad intelectual y moral, quedando excluida del trabajo en clase la colaboración entre ellos.

En el modelo tradicional, por tanto, las actividades inte-

23. J. PIAGET, en PIAGET, J. y HELLER, J., *op. cit.*, p. 10.
24. J. PIAGET, *A dónde va...*, p. 57.

lectuales y morales del alumno permanecen heterónomas al estar ligadas a la autoridad del maestro; la moral es heterónoma en tanto se adquiere del exterior; ella crea una especie de «legalismo» que conduce a evaluar las acciones según la regla exterior y no en función de la intencionalidad. «Del mismo modo que el escolar puede recitar la lección sin entenderla y sustituir la actividad racional por el verbalismo, el niño obediente es a menudo un espíritu sometido a un conformismo externo, pero que en realidad no capta ni el alcance real de las reglas a las cuales obedece, ni la posibilidad de adaptarlas o de construir otras nuevas en circunstancias distintas.» [25] Por eso, la moral esencialmente heterénoma de la obediencia conduce, según Piaget, a toda clase de deformaciones y es incapaz de llevar al niño a la autonomía de la conciencia personal, que es, en oposición a la moral del deber puro y simple, la moral del bien.

Por el contrario, en la medida en que se da más participación a la actividad del niño en el trabajo individual y en la libre investigación en común, el éxito de la autonomía moral es indudablemente favorecido por la autonomía intelectual constituida por la educación activa de la razón. La autonomía contribuye a desarrollar a la vez la personalidad del alumno y su espíritu de solidaridad. Pero ni autonomía ni reciprocidad pueden lograrse en una atmósfera coactiva y autoritaria, pues, para su formación misma, ambas necesitan la experiencia vivida y la libertad de investigación. Sin ellas, dice Piaget, la adquisición de cualquier valor humano, no pasa de ser una mera ilusión.

La escuela tradicional reduce la socialización a los mecanismos y procesos de autoridad del maestro sobre los niños. La Escuela Activa, por el contrario, distingue dos formas muy diferentes de relación tanto por sus aspectos y contenidos como por sus resultados. Sólo el cuidado, el tacto y el tiempo llegan a hacer complementarios estos dos procesos: la autoridad del adulto y la cooperación de los niños entre ellos. El maestro que al imponer sistemáticamente y como única alternativa su autoridad cree ayudar moralmente a sus alumnos, está sólo tan equivocado como aquel otro —posiblemente el mismo— que cree que con hacer aprender de memoria las tablas de multiplicar está enseñando a los niños lo que es la multiplicación. De ahí la insistencia de Piaget en que la nueva pedagogía se esfuerce por sustituir las deficiencias y defor-

25. *Idem*, p. 64.

maciones de la disciplina impuesta desde fuera por una disciplina interna que nazca de la vida social de los niños. Esto se traduce, como es obvio, en una concepción distinta del sistema tradicional de premios y, sobre todo, castigos. El respeto unilateral, secuela del autoritarismo y fuente de la heteronomía, genera y legitima la idea de castigo, de sanción expiatoria, que establece una correspondencia proporcional entre el acto delictivo y la pena a pagar por él, independientemente, en muchas ocasiones, del contenido, la intencionalidad y la causalidad de la falta. En el otro extremo, la cooperación nacida de la autonomía duda del valor de la idea de castigo y tiende a sustituirlo por una serie de medidas de reciprocidad que ponen de manifiesto el quebranto de los lazos de solidaridad que el acto delictivo, la infracción, ha supuesto e implicado.

Acción, cooperación, autonomía, inteligencia, moral. Hemos analizado por separado lo que en realidad va y debe ir junto necesariamente. En palabras de Piaget: «la educación forma un todo indisociable y no es posible formar unas personalidades autónomas en el terreno moral si por otra parte el individuo está sometido a una coacción intelectual tal que debe limitarse a aprender por encargo sin descubrir por sí mismo la verdad: si es pasivo intelectualmente, no puede ser libre moralmente».[26]

IV. *Reforma educativa: programas, métodos, maestros, padres*

Por lo dicho hasta aquí, debe estar claro que los éxitos en educación dependen, en gran parte, de los métodos pedagógicos empleados; también debe ser evidente que las mejoras de las planificaciones tendrán un éxito sólo relativo si es que no implican, a la vez, un replanteamiento metodológico y teleológico. Los programas deben ser adaptados y los métodos han de asegurar la eficiencia que ahora falta; al mismo tiempo, la educación debe ser concebida como una progresiva autonomización de los que se educan, y no lo contrario. Quiere esto decir que la reforma educativa debe respetar unas cuantas condiciones concretas.

En primer término, si, como hemos estado viendo, uno de los grandes fallos de las escuelas tradicionales ha sido el

26. *Idem*, p. 55.

descuido casi sistemático de la acción como medio e instrumento de conocimiento, es lógico que se vea como necesaria la utilización de los métodos activos; el principio fundamental sobre el que éstos se asientan es que «entender es inventar o reconstruir por reinvención»;[27] los métodos activos dejan un lugar esencial a la búsqueda espontánea del alumno y exigen que las verdades a adquirir sean reinventadas, o al menos reconstruidas, por el niño, y no siempre recibidas de la transmisión del maestro. No hay más remedio, dice Piaget, que doblegarse a la necesidad de los métodos activos si se pretende, de cara al futuro, modelar individuos capaces de producir o de crear y no tan sólo de repetir. La inteligencia práctica es uno de los datos fundamentales sobre los que descansa la educación activa. Si se quiere formar individuos mentalmente sanos, está claro que toda educación basada en el conocimiento activo de la verdad es mucho más eficaz que aquella que se dedica a fijar lo que hay que saber y querer a través de verdades aceptadas y principios morales impuestos.

También puede, a estas alturas, ser evidente que, en educación, es más ventajoso respetar las etapas del desarrollo psicológico del niño. Está aún por realizar un reajuste de los métodos y contenidos de la educación en base a los datos psicológicos de la evolución infantil, reajuste tanto más necesario cuanto más inadecuados se muestran los actuales métodos y contenidos. Especial importancia reviste y exige este respeto en la educación preescolar; en ella no debe forzarse nada artificialmente y se debe dedicar este período de iniciación —valioso entre todos, como dice Piaget— a sentar unas bases lo más sólidas posibles. No vamos a insistir sobre la importancia que esto tiene porque ya lo hemos hecho antes y porque es evidente.

Otra de las condiciones que debe respetar una reforma de la enseñanza es la ejercitación de la observación, cuya importancia didáctica es suma. Debe el maestro escoger observables a describir entre los campos de casualidad más cotidiana y más elemental y exigir descripciones de distinto tipo y a distintos niveles. El valor educativo de la observación y descripción de lo observado ha sido olvidado, si no despreciado, por la escuela tradicional, dejando sin cultivar un importante campo cuya fecundidad debe, sin lugar a dudas, ser valorada. Centrar la atención del niño sobre determinados fenómenos o hechos, ponerle en situación de analizarlos a fondo y des-

27. *Idem*, p. 98, subrayado original.

cribirlos, y fomentar el intercambio de observaciones entre los niños no puede sino producir resultados positivos.

Por último, ninguna metodología educativa puede perder de vista el carácter interdisciplinario de la investigación, de la ciencia, de las materias escolares. Separar las matemáticas del lenguaje, el juego de la educación física, la geografía de la historia y todas ellas las unas de las otras, es cambiar de rostro a la realidad, compartimentarla y ofrecérsela desarticulada a la observación de los alumnos. La realidad es una y todo lo que sea atomizarla es falsearla, deformarla; por el contrario, nunca se insistirá suficientemente en el carácter «holístico», totalizante, integrador, de la ciencia y de los procesos y perspectivas que la constituyen y hacen posible.

Pero ¿qué significa todo lo que ya hemos visto? ¿podemos formular alguna conclusión general en lo que se refiere a los métodos? Sí, y con palabras del mismo Piaget. Los aspectos y problemas hasta aquí analizados implican «por una parte, que hay que reconocer la existencia de una evolución mental; que todo alimento intelectual no es bueno indiferentemente para todas las edades; que deben tenerse en cuenta los intereses y necesidades de cada período. Esto significa también, por otra parte, que el medio puede jugar un papel decisivo en el desarrollo del espíritu; que la evolución de las etapas no está determinada de una vez para siempre en lo que se refiere a las edades y a los contenidos del pensamiento; que, por tanto, los métodos sanos pueden aumentar el rendimiento de los alumnos e incluso acelerar su crecimiento espiritual sin perjudicar su solidez».[28] Los aspectos y problemas hasta aquí analizados implican, también —y este principio es de transcendental importancia de cara a una labor más esperanzadora y constructiva de los psicólogos escolares— que en educación no se trata de intentar «remediar» desadaptaciones momentáneas o definitivas; lo importante es asegurar de manera permanente y continuada la adaptación de cada uno y no sólo, evidentemente, la adaptación intelectual y moral en el interior de las aulas, sino también fuera de ellas y después de la edad escolar.

Pero la reforma de la educación no la hacen los teóricos escribiendo libros. El trabajo diario, la acción que realmente puede, renovados sus principios y métodos, introducir modificaciones en la educación, la realiza el maestro. Ninguna reforma tiene futuro si no hay maestros en calidad y número

28. J. PIAGET, *Psicol. y Pedag.*, p. 199.

suficientes para llevarla a la práctica. En la educación activa, los maestros tienen, por supuesto, un importante papel; el educador sigue siendo necesario como animador «para crear las situaciones y construir los dispositivos iniciales»; [29] se pretende que el maestro deje de ser un mero conferenciante que se contente con transmitir soluciones acabadas y se intenta que se dedique a estimular la investigación y el esfuerzo. Pero esto, según Piaget, plantea algunos problemas. El primero, que los maestros no siempre tienen la preparación psicopedagógica que su labor requiere; el segundo, que ignoran su papel y sus posibilidades; el tercero, que tienden a ser un grupo social replegado sobre sí mismo, a veces acomplejado y casi siempre carente de la valoración social que se merece; esto les hace estar alejados de las corrientes científicas, en los ámbitos psicopedagógicos y en los demás, y de la atmósfera del trabajo experimental y de investigación. Hay, por último, un factor que no debe olvidarse, pues su importancia puede paralizar la realización del cambio: «cuanto más se trata de perfeccionar la escuela, más dura es la tarea del maestro y cuanto mejores son los métodos, más difícil es su aplicación»;[30] «cuanto mejores son los métodos preconizados para la enseñanza, más empeora la profesión del maestro, ya que supone, a la vez, un nivel de élite desde el punto de vista de conocimientos del alumno y de las materias y una verdadera vocación en el ejercicio de la profesión».[31]

Pero además de contra sus propios condicionamientos, los maestros deben, muchas veces, luchar contra los de los padres de sus alumnos. Los padres pueden llegar a ser el principal obstáculo para la implantación de los métodos activos y la autonomía; consideran una pérdida de tiempo los juegos y las actividades de manipulación y de construcción que tan necesarias resultan para asegurar la subestructura del conjunto de los conocimientos posteriores. La colaboración de los padres con los maestros, es, por el contrario, tanto más necesaria cuanto que al aproximar la escuela a la vida y los problemas profesionales de los padres y a la inversa, al despertar en los padres un interés por las cosas de la escuela, puede llegarse a una ideal distribución de responsabilidades de cara a la educación de los niños.

Una reforma educativa tal no conducirá sino a la garantización del derecho a la educación, tan ampliamente procla-

29. J. PIAGET, *A dónde va...*, p. 95.
30. J. PIAGET, *Psicol. y Pedag.*, p. 143.
31. J. PIAGET, *A dónde va...*,p. 109.

mado por doquier. En efecto, el derecho a la educación implica mucho más que el derecho a asistir a una escuela, mucho más que aprender a leer, a escribir y a realizar las operaciones aritméticas elementales; afirmar el derecho de la persona humana a la educación equivale a afirmar el derecho del niño a desarrollarse normalmente en función de sus posibilidades y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles; equivale a garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del niño, que implica desde el desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos y los valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones, hasta la adaptación a la vida social. La obligación de educar comporta, en fin, la de «no destruir o estropear ninguna de las posibilidades que el niño contiene y de las que la sociedad será la primera en beneficiarse, en lugar de permitir que se pierdan importantes fracciones de las mismas o de ahogar otras».[32]

32. *Idem*, p. 18.

Bibliografía

Las obras de J. Piaget dedicadas exclusivamente a problemas educativos son:

PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía,* Ariel, Barcelona, 1973.
PIAGET, J.: *A dónde va la educación,* Teide, Barcelona, 1974.

Artículos de Piaget sobre la materia se encuentran en:

PIAGET, J. y HELLER, J.: *La autonomía en la escuela,* Losada, Buenos Aires, 1968.
PIAGET, J. y otros: *Los años postergados,* Paidós, Buenos Aires, 1975.

Algunos estudiosos de Piaget incluyen en sus obras comentarios sobre el planteamiento piagetiano de los problemas educativos:

FLAVELL, J.: *Psicología evolutiva de J. Piaget,* Paidós, Buenos Aires, 1972.
MAIER, H.. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget, Sears,* Amorrortu, Buenos Aires, 1971.
PHILIPS, J.: *Los orígenes del intelecto según J. Piaget,* Fontanella, Barcelona, 1970.
PULASKI, M. A.: *Para comprender a Piaget,* Península, Barcelona, 1975.

Se ha consultado también el número que *Cuadernos de Pedagogía* (n.º 27, marzo 1977) ha dedicado a Piaget en su 80 aniversario. Además de una entrevista a Piaget sobre el tema, este número incluye varios artículos sobre la materia.

Para los aspectos generales del pensamiento de Piaget, a los que nos referimos al principio de este capítulo, se han consultado:

PIAGET, J.: *Psicología de la inteligencia,* Psique, Buenos Aires, 1972.
PIAGET, J.: *Seis estudios de Psicología,* Seix-Barral, Barcelona, 1976.
PIAGET, J., INHELDER, B.: *Psicología del niño,* Morata, Madrid, 1975.

C. Freinet: Una educación para el pueblo

I. *Escuela y sociedad: la escuela del capitalismo*

La historia del movimiento de la Escuela Moderna es, ante todo y merced al profundo instinto cooperativo de Célestin Freinet (1896-1966), su iniciador y principal impulsor, la historia de un movimiento de renovación pedagógica que, por las ideas y prácticas de su fundador tanto como por su estela prolífica y fecunda, encarna uno de los más vigorosos intentos de transformación profunda de la escuela. Más allá de la figura extraordinaria de Freinet, de su activismo y militancia pedagógicas, es la historia de «un equipo de maestros de la base, organizados como francotiradores, al margen de la ortodoxia docente y trabajando a contracorriente, incluso clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo».[1]

La pedagogía Freinet entraña, entre otros, dos importantes factores renovadores. El primero de ellos hace referencia a la teoría psicológica subyacente a la práctica pedagógica; el segundo, se refiere a la práctica en sí misma. Con la pedagogía Freinet se ha avanzado no sólo por las técnicas modernas y eficientes que aporta, sino también porque comporta una reconsideración de la psicología tradicional, excesivamente analítica y centrada en el inmovilismo de las facultades del alma y, al tiempo, comporta también las bases de una psicología del movimiento, de la acción, una psicología más dialéctica y más humana del niño y de sus capacidades. Pero, por encima de todo lo demás, lo importante para Freinet es la práctica pedagógica; el valor de la acción es superior al de cualquier otra consideración y en nombre de esta práctica, de esta acción, Freinet reacciona contra determinadas pruebas que, por mucho que sean presentadas por otros como panaceas, no son acordes con los resultados de la experiencia; en nombre de esta práctica, Freinet se atreve a realizaciones que son condenadas por los teóricos. La acción pedagógica es, sin lugar a dudas, el motor de la aportación de Freinet. El libro de su esposa Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular,* lo demuestra en cada una de sus páginas.

1. E. FREINET, *Nacimiento de una pedagogía popular,* Laia, Barcelona, 1975, p. 5.

En todo y por todo, Freinet es un hijo de su época. Él mismo reconoce la gran influencia que recibe su obra de los teóricos de la renovación pedagógica: Rabelais y Montaigne más en el pasado, Rousseau y Pestalozzi —«los padres de toda la nueva pedagogía» [2]— más cerca de él y, sobre todo, A. Ferrière —«el genial iniciador de la nueva educación»—.[3] Pero Freinet está metido en el contexto más amplio de los grandes pedagogos del período entreguerras. El período en que Montessori y Decroly se afianzan definitivamente; el período en que Ginebra bullía en el reformismo pedagógico de figuras como Bovet, Claparède, el mismo Ferrière, Descoeudres, Dottrens y Piaget. El período en que en Estados Unidos y tras la huella de Dewey, el plan Dalton introducía grandes novedades y Washburn hacía importantes innovaciones prácticas. El período en que en las escuelas de Hamburgo se intentaban experiencias totales de autogobierno y en que en la Unión Soviética se experimentaba en un nuevo contexto social transido de entusiasmos. Este es el contexto histórico en el que se desenvuelve Freinet.[4] Un contexto que podía permitir hacerse ilusiones respecto a la dramática situación del mundo y, más en concreto, de los problemas educativos. «Y brevemente, todo parece haberse desvanecido»,[5] escribe Freinet ya en 1964. El método Montessori, inmovilizado por sus normas y esclavizado por su material, ya no responde a la situación actual; el método Decroly ha sido esclerotizado al ser asimilado por la escolástica; el genio impulsor de Ferrière desapareció con él y la escuela de Ginebra se desarticuló; en Estados Unidos han sido exageradas y pervertidas las tendencias liberales de la educación nueva; las experiencias de Hamburgo fueron rápidamente abandonadas y las doctrinas sociales de la Unión Soviética no parecen haber sido capaces de promover procesos educativos originales.

Esta situación nos obliga a plantear dos preguntas: en primer lugar, ¿a qué se debe este fracaso generalizado de las tendencias renovadoras?; y, por otro lado, ¿qué es lo que

2. C. FREINET, «Vers l'école du prolétariat: la derniere étape de l'école capitaliste», en PARTISANS, *Pédagogie: éducation ou mise en condition?*, Maspero, París, 1971, p. 141. Hay una versión castellana (*Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, A. Redondo, Barcelona, 1973), pero no incluye este importante artículo de C. Freinet.

3. E. FREINET, *Nac. pedag. pop.*, p. 24.

4. C. FREINET, *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, Siglo XXI, México, 1973, p. 5.

5. *Idem*, p. 6.

Freinet y el movimiento de la CEL[6] aportan a la renovación? Intentaremos responder en este punto a la primera cuestión; a la segunda dedicamos todos los que siguen.

La, al menos relativa, esterilidad de todos los movimientos que acabamos de ver, responde a una doble explicación; la primera de ellas se refiere a las características de esos movimientos; la segunda, mucho más relevante, se refiere a la esencia misma de la escuela contra la que se dirigían los intentos renovadores. Hasta Freinet, nunca los movimientos renovadores habían partido de la base, de los maestros mismos, de los trabajadores de las escuelas populares. Como el mismo Freinet lo señala,[7] Montessori y Decroly eran médicos; los teóricos de Ginebra eran psicólogos y pensadores; Dewey era filósofo. Lanzaron al viento, dice Freinet, la semilla de una educación liberada, pero ni trabajaban la tierra en que la simiente debía germinar, ni se cuidaban personalmente de acompañar y dirigir el nacimiento y crecimiento de las nuevas plantas; «dejaban, por fuerza, esa ocupación a los técnicos de base, quienes por falta de organización, de instrumentos y de técnicas no lograban convertir sus sueños en realidad... Esto es lo que explica que los mejores métodos no hayan llegado hasta ahora a conmover profundamente al conjunto de las escuelas, y que persista un desequilibrio inveterado entre las ideas generosas de unos y la impotencia técnica de los otros».[8] Si los grandes pedagogos han sido en general, según Freinet, ardientes revolucionarios preocupados sobre todo por el desarrollo social y humano del niño, pero alejados de las contingencias de la práctica pedagógica, no ha sucedido lo mismo con los que han interpretado sus doctrinas para hacerlas servir al orden social vigente. El control estatal sobre sus educadores asalariados es estricto y cualquier fidelidad al espíritu o el ejemplo de los grandes pedagogos es cortada 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 (lo que es casi lo mismo) o miradas como un ideal inalcanzable por más que se viera lógico y necesario.

Pero la causa fundamental hay que buscarla fuera de la escuela, en el terreno en que ella crece: la sociedad capitalista. El trabajo esclavizante, la avaricia y el desorden capi-

6. Cooperativa de Enseñanza Laica.
7. *Cf.* C. FREINET, *Técnicas Freinet...*, p. 8.
8. *Idem*, pp. 8-9.

talista matan a la escuela[9] y la llevan al tipo de decadencia tan familiar al capitalismo: «La decadencia y la muerte de la escuela son el resultado del formidable desarrollo del capitalismo... La escuela actual es hija y esclava del capitalismo. A un orden nuevo debe, necesariamente, corresponder una nueva orientación de la escuela proletaria».[10]

Ahora estamos en pleno orden capitalista y es necesario analizar detenidamente la situación. La escuela actual se caracteriza por extender sin cesar el dominio del conocimiento, hipertrofiando el saber con la pretensión de desarrollar así el poder vital del hombre; se caracteriza por su desinterés respecto a las fuerzas espirituales y la armonía social que podrían hacer más sana y feliz la vida humana; por dar una cultura que suministra provechos capitalistas. De este modo, la pedagogía se ocupa no tanto de formar a los hombres cuanto de analizar los métodos susceptibles de permitir y facilitar la adquisición de mayor cantidad de saber; la escuela no da educación, pero impone grandes cantidades de instrucción, y siempre más a medida que aumentan las necesidades de la concurrencia capitalista. «A esta sed de poseer —escribe Freinet— y al deseo de dominar por la fuerza que regula hoy la actividad social, corresponde un estado de espíritu equivalente en la escuela: el capitalismo de cultura.» [11] De esta forma, la orientación de la escuela no es sino consecuencia de los conceptos sociales dominantes. Como lo señala Freinet en otro lugar, la problemática que estamos analizando en la escuela «es el equivalente del famoso "¡Enriqueceos!" que iba a marcar un siglo de nuestra historia; el reflejo inevitable de las teorías y prácticas "capitalistas" que debían desembocar en la acumulación insensata, hasta el caos y la catástrofe, de las materias primas y los medios de producción».[12] Desgraciadamente, esta locura de adquisición capitalista, ilógica, irracional y desordenada, produce en la escuela, como en tantos otros sitios, todos los estragos.

Una de las mayores taras de la enseñanza concebida desde el punto de vista capitalista es la de pretender separar la educación de la vida, aislar la escuela de los hechos sociales y políticos que la determinan y condicionan. En la cabeza del niño se introduce y mezcla la retahila de nombres, reyes

9. C. FREINET, «Vers l'école...», p. 143.
10. *Idem, op. y oc. cit.*
11. C. FREINET, Vers l'école...», p. 140.
12. C. FREINET, *La educación por el trabajo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974, p. 96.

y batallas con la de las propiedades de la gramática y las tablas de multiplicar. Muy poco queda después de todo esto, por no decir nada; «pero cuando se les lance a la vida, los adolescentes estarán desarmados ante las trampas políticas que les tenderán, ante la explotación a que serán sometidos por todos los parásitos sociales».[13] Como lo señala Lodi en *El país errado*, el contenido ideológico y el método autoritario son expresiones de una escuela política de clase encaminada a formar hombres dóciles, pasivos e ignorantes de los problemas más acuciantes. Nadie duda de que la acción pedagógica es, necesariamente, acción social y, en consecuencia, acción política.

Puesto que al poder capitalista no le interesa que los educadores —funcionarios suyos, al fin y al cabo— busquen el fracaso de la escuela ahondando en las bases de la organización social, hace lo imposible por mantener y alimentar el divorcio entre la escuela y la vida y por mantener a los educadores aislados entre sí. Es importante que el educador tome conciencia de que la escuela actual no es sino un engranaje de la función de formación —o, como apunta Freinet, de deformación— del individuo. Y, por otro lado, como escribe Lodi, «la obra educativa del maestro sería estéril si la circunscribiéramos exclusivamente al ámbito escolar».[14]

Freinet reacciona contra este estado de cosas y su concepción de la pedagogía es unitaria y dinámica, y liga al niño con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y su entorno. La escuela Freinet es una escuela viva, continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo y del medio. La única forma de despojar a la educación de la mística aristocrática en que se encuentra envuelta y de convertirla en una preparación y una puesta a punto para la vida proletaria, es ligarla, cada vez más vigorosamente, con la vida, con el pueblo, con sus problemas y realidades. La educación se ha convertido en un rito de iniciación obligado en la sociedad capitalista: «cuanto más larga era la iniciación, cuantos más esfuerzos, sufrimientos y sacrificios costaba, más alto precio tenía para aquellos a los que beneficiaba y también para quienes, al no poder pretender sus favores, la temían y respetaban».[15] Al ver que sus amos y explotadores daban mucha importancia a la instrucción y la utilizaban para subir

13. C. FREINET, citado por Elise Freinet en *Nacim. ped. pop.*, p. 249.
14. M. LODI, *El país errado*, Laia, Barcelona, 1973, p. 477.
15. C. FREINET, *La psicología sensitiva y la educación*, Troquel Buenos Aires, 1969, p. 82.

en la escala social, el pueblo ha llegado a la conclusión, más o menos intuitiva, de que la instrucción es por sí misma un enriquecimiento que hace mejor al hombre. Ciertamente, la escuela es cada vez más la mayor y casi única posibilidad de elevación de los hijos del pueblo, pero esta elevación se realiza a un ritmo tan ridículamente parsimonioso como lo demuestran las cifras.[16]

Pero, desgraciadamente, la educación postulada por Freinet —y no sólo por él, evidentemente— presupone la realización de unas determinadas condiciones materiales y sociales, sin las que perderá efectividad el esfuerzo del renovador. Y aquí el poder capitalista sigue controlando la situación: «la sobrecarga de las clases es un sabotaje a la educación. Con cuarenta o cincuenta alumnos no hay método que valga».[17] Sin unas condiciones favorables que hagan posible la experimentación y la investigación no puede haber pedagogía. «No hay educación ideal, no hay más que educaciones de clase.» [18]

II. *Punto de partida: la confianza en la naturaleza*

Es sorprendente que *La psicología sensitiva y la educación* y *La educación por el trabajo* estén escritos en un campo de concentración. Estas dos obras de Freinet rezuman un optimismo y una confianza tal en la naturaleza y en la vida que parece imposible que estén escritas por un prisionero enfermo, por un maestro perseguido y acorralado. Ahí están, sin embargo, como testigos de la fuerza de la vida cuando ésta encuentra un cauce de expresión; como botones de muestra de la capacidad creadora de su autor; como huellas de un camino andado sencilla pero vigorosamente.

La confianza de Freinet en la naturaleza y en la vida es absoluta: «la vida es la que tiene el secreto»,[19] escribe. Hay unas leyes que la rigen y que son generales, naturales y válidas para todos los seres. Así formula Freinet la primera de estas leyes aplicadas a la vida humana: «Todo sucede como si el individuo (...) estuviera cargado con un potencial, del cual no podemos todavía definir ni el origen, ni la naturaleza, ni la finalidad, y que tiende no solamente a conservarse y a renovar

16. Cf. C. FREINET y R. SALENGROS, *Modernizar la escuela*, Laia, Barcelona, 1972, p. 84.
17. *Idem*, p. 46.
18. E. FREINET, *Nacim. ped. pop.*, p. 29.
19. C. FREINET, *Educ. Trab.*, p. 141.

su carga, sino a crecer hasta el máximo de potencia, a expandirse y a transmitirse a otros seres que sean su prolongación y continuidad. Y todo ello no al azar, sino de acuerdo con una especificidad implícita en el funcionamiento mismo de nuestro organismo y en la necesidad de un equilibrio indispensable para que la vida se cumpla».[20] Según esta ley, el hombre lleva en sí desde su origen un potencial de vida que le anima y le lanza hacia adelante, hacia la realización de su destino. Para utilizar la comparación de Freinet, diremos que el niño nace y se desarrolla como un grano de trigo; si el medio le proporciona los alimentos que necesita, ni demasiado diluidos ni demasiados densos, en una atmósfera propicia y soleada, si recibe el cuidado que su normal desarrollo implica, el niño ascenderá con el máximo de su potencia. Si el individuo es normalmente fuerte y su constitución es armónica, si las condiciones exteriores le son propicias, crecerá normalmente según su naturaleza y las leyes de su evolución. Por el contrario, si sus necesidades no se satisfacen tal y como su naturaleza lo exige, el individuo busca, inquietamente, la forma de compensar y contrarrestar las deficiencias que sufre. Pero es necesario, dice Freinet, que «recobremos nuestra confianza en la vida y tengamos la seguridad de que es apta para hacer que los individuos asciendan, si no están deformados, desvitalizados, desde las actividades básicas hasta la instrucción, la cultura, la ciencia y el arte, hasta la suprema conquista de una espiritualidad que es la señal eminente de la superioridad humana».[21]

Como es evidente, esta concepción de la vida es fundamentalmente dinámica; Freinet toma la vida en su movimiento y considera al niño en su plena mutabilidad; como él mismo lo expresa, la vida no es un estado, sino un transcurso y este transcurso es el que, latente en la nueva concepción psicopedagógica del niño y su educación, debe influir y orientar la nueva pedagogía.

En educación es esencial partir de la base de las increíbles capacidades de vida, de adaptación y de acción del niño; aunque estas capacidades no sean bien conocidas por haber sido reprimidas por una pedagogía negativa y unas creencias metafísicas esterilizantes, es necesario volver a descubrir esas dinámicas virtualidades, a fin de basar sobre ellas toda la intervención educativa. La vida se manifiesta, poderosa, en

20. C. FREINET, *Psicol. Sensit...*, p. 21, subrayado en el original.
21. C. FREINET, *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona, 1972, p. 83.

todos los individuos y en estos deben encontrarse las tendencias naturales sobre las que es posible apoyar esa intervención. Según la imagen de Freinet, la vida es un torrente al que el educador no puede oponerse, sino en cuyo sentido y a cuyo ritmo es necesario trabajar. La naturaleza debe ser tomada tal como es y a partir de sus más sanas virtualidades se debe construir, nunca independientemente de «la vida soberana». De este modo, la educación nueva y popular «pretende tan sólo seguir los pasos de la vida, adaptarse a ella para suscitar sus valores más ricos, capaces de desarrollar la personalidad del niño, preparándola al máximo para el futuro».[22] Es la vida que a través de las exigencias del medio se desencadena y manifiesta, la que debe ser hallada; yendo en su sentido, la pedagogía ayudará al potencial de vida del niño a conservarse y acrecentarse. Se debe trabajar por descubrir las capacidades y los resortes desconocidos que pueden servir para ayudar a remediar los males que los métodos habituales desgastadores han producido. La solución a estos problemas no puede hallarse por vía de la inhibición, la pasividad, la abstención y la represión, sino por la acción decidida y firme a favor de la corriente vital del individuo. Los niños que se benefician de técnicas basadas en la vida quieren hacerlo siempre mejor, ir más aprisa, más adelante; [23] y es que el potencial de vida del ser humano tiene de extraordinario el hecho de que «la marcha hacia adelante, lejos de gastarlo, es para él oportunidad de exaltación de su fuerza».[24]

III. *Una nueva concepción del proceso educativo*

1. *Una pedagogía centrada en el niño*

Está claro, por tanto, que la escuela tiene que ir al encuentro de la vida para servirla y, basándose en ella, dar un dinamismo y una motivación a la educación. Para ello tiene, por supuesto, que abandonar las viejas prácticas, por consagradas que estén; pero antes es necesario que modifique su concepción del proceso educativo y esta modificación debe empezar por el papel que atribuye al niño en ese proceso.

22. C. FREINET, citado en FREINET, *E., Nacim. ped. pop.*, p. 372.
23. Cfr. C. FREINET, *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*, Fontanella-Estela, Barcelona, 1970, p. 118.
24. C. FREINET, *Psic. sensit...*, p. 23.

Si «la escuela contra la vida» [25] es fundamentalmente una escuela centrada en el adulto, «la escuela por la vida y para la vida» [26] se centra en el niño y su verdadera educación.

«Toda pedagogía que no parte del educando es un fracaso, para él y para sus necesidades y aspiraciones más íntimas»,[27] escribe Freinet. Como indica Lodi, uno de los grandes realizadores de la pedagogía centrada en el niño, los programas, como las leyes o como cualquier codificación, deberían venir de abajo, es decir, deberían estar fundados sobre una realidad dinámica, que en este caso es el niño, un ser en desarrollo.[28] Esta actitud implica una valoración de las posibilidades del niño que la escuela tradicional, por su orientación misma, no podía hacer. La pedagogía del simple rendimiento escolar crea unas limitaciones que no permiten evaluar en su justo precio las posibilidades del niño; pero en cuanto se libera la expresión de la vida de éste, en cuanto se le deja correr libremente por el cauce que él mismo se va abriendo, aparecen gran cantidad de valores y datos nuevos que, por mucho que no respondan a la idea prefijada sobre el niño, tienen que ser aceptados por fuerza.[29]

El niño no se educa con arreglo a unas condiciones dadas de antemano; debe, antes que nada, ser educado con arreglo a sí mismo, a sus posibilidades y a su dinamismo. En palabras de Freinet, hay que tomar al niño «no en el medio ideal que nos complacemos en imaginar, sino tal cual es, con sus impregnaciones y reacciones naturales y también con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales basaremos nuestro proceso educativo».[30] Si se consigue desarrollar su vida exaltando sus potencialidades, no hay que preocuparse ya por su rendimiento: será óptimo. Lo que agota la energía de la corriente no es el camino libre y abierto, sino los diques arbitrarios que, con sus torbellinos, no son sino una absurda pérdida de energía (el ejemplo es de Elise Freinet). Las reacciones del niño no son arbitrarias y sus conductas no son aleatorias; las respuestas que dé dependen, por un lado, de su potencia vital y, por otro, de los obstáculos o facilitaciones

25. E. GILLIARD, *La escuela contra la vida*, A. Redondo, Barcelona, 1973.
26. C. FREINET, *Educ. por el Trab.*, p. 298.
27. C. FREINET, citado en FREINET, E., *Nac. ped. pop.*, p. 94.
28. M., LODI, *Crónica pedagógica*, Laia, *Barcelona*, 1974, p. 11.
29. Ver E. FREINET, *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?*, Laia, Barcelona, 1972, pp. 27 y 55.
30. C. FREINET, *Educ. por el trab.*, p. 110.

que su desarrollo vaya encontrando. Por eso, la pedagogía Freinet, en lugar de cultivar los sentimientos de inferioridad, exalta la capacidad creadora de los niños e intenta ayudarles a triunfar y a tener plena conciencia de sus posibilidades. La escuela, en definitiva, «tiene que tomar a los niños tal como son, partir de sus necesidades, de sus intereses más auténticos... y poner a su disposición las técnicas más apropiadas y los instrumentos adecuados a estas técnicas, a fin de que la vitalidad pueda ampliarse, desarrollarse y profundizarse en toda su integridad y originalidad».[31]

Aparece así en Freinet uno de los conceptos-claves que hemos encontrado a lo largo de toda la nueva pedagogía: el interés. La Escuela Moderna quiere para sus alumnos actividades escolares vivas, ligadas al interés profundo del niño, trabajos cuyo interés, cuya necesidad y cuya utilidad sean percibidos por él, actividades y trabajos a los que el niño se entregará y cuya práctica generará dinamismo y provecho pedagógico. Si la línea de interés general de la clase no se sigue y no se integra a la enseñanza, el pensamiento infantil se desintegra (y esta desintegración es, según Freinet, una auténtica plaga de la enseñanza tradicional) y aparecen el desinterés y el aburrimiento. Y, según Gilliard, «el aburrimiento es más perjudicial, más inmoral que cualquier otra cosa. Arruina cualquier educación debilitando la naturaleza al mismo tiempo, enerva toda disciplina, empobrece toda doctrina, hace soso cualquier alimento, le quita todo sabor a la conciencia, diluye el alma».[32] Por otro lado, si no es tenido en cuenta el interés del niño, si el maestro no es capaz de comprender al niño, se consagra el divorcio entre la escuela y la vida, divorcio a cuya significación nos hemos referido más arriba.

Lo importante es que el niño sienta el valor, el sentido, la necesidad y la significación individual y social de lo que hace. Una vez que la escuela le proporciona los medios para que lo haga, confía en el niño y le brinda la ayuda imprescindible; el niño debe escoger la dirección por la cual tiene que ir y el adulto debe tener un mínimo imprescindible de autoridad y control. Coincida o no con los criterios preestablecidos por la escuela, ésta debe respetar el interés y el ritmo del niño, limitándose el educador a ayudarle a avanzar en sus esfuerzos. Por eso la base de las actividades escolares Freinet

31. C. FREINET, citado en FREINET, E., *Nac. ped. pop.*, p. 127.
32. E. GILLIARD, *op. cit.*, p. 25.

es el trabajo individual o por equipos de afinidades, centrado en los intereses y motivaciones del niño.

No se trata, por supuesto, de suprimir, olvidar o menospreciar los conocimientos o la enseñanza, sino de no recargar desenfrenadamente de ellos la educación; se trata de reforzar más los impulsos vitales de los alumnos, de preocuparse menos por la acumulación de conocimientos que por el proceso de su asimilación e integración: «si sabemos exacta —y científicamente— lo que el niño desea, lo que puede digerir y asimilar en un momento dado, en las circunstancias particulares que condicionan su vida personal, podemos permitirnos presentarle en los libros, explicado, pormenorizado o concentrado, el alimento ideal que espera».[33]

2. *Un principio básico: la educación por el trabajo*

Si el respeto al interés del niño es una de las constantes de las tendencias renovadoras de la Escuela Nueva, la importancia que se concede a la acción sobre cualquier otro elemento formador, es otra de esas constantes. Ya hemos analizado cómo el origen de todos los conocimientos no es la razón, sino la acción, la experiencia, el ejercicio; todo debe ser pasado por la experiencia de la vida, y esta experiencia no puede ser buscada sino con la acción. A esta acción, que es la esencia del ser y el móvil de su destino, para utilizar la expresión de Freinet, él la llama trabajo. La educación por el trabajo es uno de los principios básicos de nuestro autor, y, al tiempo, una de sus finalidades más buscadas. Educación por el trabajo que equivale a cultura salida y emanada de la actividad laboriosa de los propios niños, a una ciencia hija de la experiencia, a un pensamiento continuamente determinado por la realidad y la acción: «Lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres es el trabajo, en todo lo que hoy tiene de complejo y socialmente organizado; el trabajo, motor esencial, elemento de progreso y dignidad, símbolo de paz y fraternidad...; el trabajo, que debe ser colocado en la base de toda nuestra educación»; [34] «el trabajo es un todo»,[35] dice Freinet. Una de las tareas esenciales de esta pedagogía del trabajo es crear una atmósfera de trabajo y elaborar, experimentar y difundir

33. C. FREINET, *Educ. por el trab.*, p. 253.
34. *Idem*, p. 123
35. *Idem*, p. 227.

las técnicas que, transformando profundamente la educación, hagan este trabajo accesible a los niños, productivo y formativo.

Esta traslación del acento desde el juego y la acción dirigida hasta el trabajo obedece a un postulado de Freinet según el cual «no hay en el niño necesidad natural de juego; no hay sino necesidad del trabajo»; [36] según el cual, es el trabajo y no el juego el animador, el motor de la vida desde la primera infancia, y es, asimismo, una fuente de salud y dinamismo a nivel de lo individual y lo social; según el cual, en fin, «el niño juega cuando el trabajo no ha logrado agotar toda su actividad».[37]

¿Qué entiende exactamente Freinet por trabajo? Veámoslo a través de algunas definiciones que él mismo da: «Llamo exclusivamente trabajo a esa actividad que se siente tan íntimamente ligada al ser que se vuelve una especie de función cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción, inclusive si requiere fatiga o sufrimiento»;[38] «hay trabajo cuando la actividad supone una respuesta a una necesidad natural del individuo y procura, por lo tanto, una satisfacción que es por sí misma una razón de ser»; [39] la necesidad de trabajo es «la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social, que tenga un fin perfectamente comprendido, a la medida de las posibilidades infantiles, y presente una gran amplitud de reacciones: fatiga-reposo, agitación-calma, emoción-apaciguamiento, miedo-seguridad, riesgo-victoria. Hace falta, además, que el trabajo salvaguarde una de las tendencias psíquicas más urgentes sobre todo en esta edad: *el sentimiento de poder*, el deseo permanente de superarse, de superar a los otros, de ganar victorias grandes o pequeñas, de dominar a alguien o a algo».[40]

La escuela tradicional, hipnotizada por la preocupación de enseñar, ha subestimado, desconocido y descuidado las fuerzas que llevan al niño a la verdadera educación; ha suplantado esas fuerzas sustituyéndolas por disciplinas y normas de comportamiento concebidas primero como rito de iniciación y después como educación para las clases ociosas impartida en el marco artificial de las escuelas y colegios. La naturaleza social y formativa del trabajo ha sido, de este

36. *Idem*, p. 138. Subrayado en el original.
37. *Idem*, p. 132. Subrayado en el original.
38. C. FREINET, *Educ. por el trab.*, p. 137.
39. *Idem*, p. 228.
40. *Idem*, p. 138. Subrayado en el original.

modo, olvidada y menospreciada, como si el trabajo fuese una actividad indigna de las clases más privilegiadas y apta solo para aquellos que producen los bienes que la sociedad consume. «Tal como las abejas —compara Freinet— ceban con un alimento especialmente escogido a las larvas destinadas a convertirse en reinas, los escoliastras preparan, en lugares cerrados y para una cultura particular, a la minoría que habrá de aprovecharse del trabajo de otros y arreglar, para su propia ventaja, los asuntos comunes».[41]

El trabajo es, por tanto, para Freinet, una de las piedras angulares de su construcción pedagógica. Ahora bien, el trabajo escolar deberá, necesariamente, ser, en todos los casos, «trabajo-juego», es decir, que deberá hallarse a la medida del niño, mover normal y armónicamente los diversos músculos, los sentidos y la inteligencia, responder a las necesidades esenciales del individuo y, virtualmente, tener una utilidad social. La denominación «trabajo-juego» muestra que «tal actividad está compuesta por ambos a la vez y responde a las múltiples exigencias que el uno nos hace soportar y el otro buscar».[42] Orientando la actividad hacia el «trabajo-juego», es posible poner el trabajo en el centro de las realizaciones y aconteceres infantiles.

Pero el «trabajo-juego» no siempre puede ser realizado. Debe entonces ser sustituido por el «juego-trabajo»; por su forma e inspiración, éste no es sino una reminiscencia de un trabajo, cuyas características tiene. El «juego-trabajo» tiene la gran ventaja de que satisface los principales requerimientos humanos: libera y canaliza la energía fisiológica y el potencal psíquico; tiene un fin compensatorio subconsciente; ofrece gran variedad de sensaciones; el trabajo y el esfuerzo que supone es acompañado de fatiga, temores, miedo, sorpresa... de una gama muy amplia de experiencias, en una palabra; los «juegos-trabajos» son ejercicios tónicos, profundamente tranquilizadores, por un lado, y socializadores, por otro, que predisponen al equilibrio y la armonía y preparan para la actividad social en el medio ambiente, pues el «juego-trabajo» es, por su mismo origen, normalmente colectivo. El «juego-trabajo», que no es sino un sustituto del «trabajo-juego», como acabamos de señalar, pues es un paliativo instintivo ante la impotencia del niño para resolver una necesidad imperativa, «sería como una especie de actividad instinti-

41. *Idem*, p. 107.
42. *Idem*, p. 149.

va que tendría como función la de asegurar al niño el ejercicio de su dinamismo vital, según las formas que responden mejor a sus necesidades específicas».[43]

Un grupo de alumnos cuya principal actividad es el trabajo, como cualquier grupo de personas que tiene el trabajo como eje, tiende a organizarse de manera específica dentro de su medio; la organización que, según Freinet, parece responder a las exigencias de una educación práctica es la organización comunitaria. El trabajo hace surgir la fraternidad («la verdadera fraternidad es la fraternidad del trabajo» [44]) y el trabajo se organiza cooperativamente. La cooperativa escolar es «una pequeña sociedad de alumnos, organizada por ellos mismos, con la ayuda de los maestros, de cara a actividades comunes»,[45] dice G. Prevot. Y una vez que la vida cooperativa de la pequeña comunidad esté organizada, surgirá un orden espontáneo, no exento de reglas y disciplinas, que limitará las intervenciones del maestro a las de ayuda y consejo: «En la media en que hayamos organizado el trabajo... habremos resuelto los principales problemas del orden y la disciplina; y no de un orden y una disciplina formales y superficiales que no se mantienen sino por un sistema de sanciones, previsto como una camisa de fuerza que pesa tanto a quien la lleva como al maestro que la impone... La preocupación de la disciplina está en razón inversa con la perfección en la organización del trabajo y el interés dinámico y activo de los alumnos».[46] Al final de este apartado volveremos sobre estas ideas.

En las clases Freinet, el trabajo se organiza en torno a una serie de técnicas básicas de las cuales no podemos hacer aquí más que una muy somera indicación. La introducción de la imprenta en la escuela fue, sin duda, una de las más —si no la más— importante de las innovaciones técnicas de Freinet: en torno a la imprenta se organiza una auténtica cadena de trabajos y juegos-trabajos que modifican por completo el rostro de las clases. Desde la elaboración de los textos libres por los alumnos (otra de las más señaladas aportaciones de Freinet), pasando por la selección y corrección del texto a imprimir, hasta su impresión definitiva, la imprenta y el trabajo organizado a su alrededor se convierten en el

43. *Idem*, p. 173.
44. *Idem*, p. 186.
45. G. Prevot, *Pedagogía de la cooperación escolar*, Miracle, Barcelona, 1969, p. 11.
46. C. Freinet, *Educ. por el trab.*, p. 292.

centro de las clases Freinet. El periódico escolar, compuesto por textos de los niños y fabricado por ellos mismos, será uno de los frutos conseguidos de la imprenta. En otro orden de cosas, la «correspondencia interescolar motivada», es decir, la correspondencia de los niños de las clases de Freinet con niños de otra escuela perteneciente a una región alejada, a una población muy diferente a aquella en que los niños vivían, etc., era una actividad cargada de interés para los niños y de posibilidades educativas; cada niño tenía su corresponsal y con él se carteaba asiduamente; los regalos que se enviaban o se recibían del corresponsal o de la clase de los corresponsales, eran motivo de intensas alegrías y excitaciones entre los niños. Los «contratos de trabajo» en los que los niños se comprometían a desarrollar una determinada cantidad de trabajo para la semana; la preparación de fichas documentadas sobre temas diversos; las conferencias que los mismos niños daban sobre una u otra cuestión, eran también parte de las innovaciones de Freinet en el terreno didáctico. Por fin, la vida de la cooperativa con las tareas que a cada uno le correspondían, la administración de su economía, la toma de decisiones sobre problemas diversos, etc., constituían otro de los ejes «técnicos» fundamentales de las clases. Para ahondar en estas cuestiones, el lector interesado hará bien en consultar el libro de Freinet *Técnicas Freinet en la escuela moderna.*

3. *Un método: el tanteo experimental*

Otra de las grandes inversiones que Freinet realiza respecto a la pedagogía tradicional, se refiere al método que la escuela utiliza para producir el aprendizaje, para enseñar. Y esta inversión se realiza ya en el punto de partida: en vez de concebir al niño como un ser que no sabe nada y al cual el maestro debe enseñar todo, la pedagogía Freinet parte de la tendencia natural del niño a la acción, a la creación, a expresarse y exteriorizarse; y sobre esta base intenta establecer el andamiaje de la adquisición de conocimientos.

Ya se ha visto cómo uno de los ataques más clásicos a la escuela es la excesiva importancia que da a todo lo intelectual. Freinet recoge esta idea en su crítica y postula también la desintelectualización de muchos de los procesos de aprendizaje; la base de estos procesos no es cuestión de inteligencia, sino de acción, de formas vitales favorables a la exploración,

de medio ambiente estimulante y facilitador, etc. Los procedimientos escolares parten de lo intelectual, de la teoría, de la ciencia abstracta y tratan de dirigirse hacia la práctica, hacia lo real. Se trata de un camino anormal, pues el *método natural* parte de la vida normal, real, cotidiana, y se eleva hacia la comparación, la diferenciación, la ley: «El sentido común y la experiencia dicen (...) que una adquisición no se hace nunca mediante la explicación intelectual, por el retorno a las reglas y a las leyes, sino sólo por el mismo proceso general y universal del *tanteo experimental* que está en la base, desde siempre, del aprendizaje de la lengua y del andar».[47] Los métodos y técnicas Freinet posibilitan al niño aprender a leer y a escribir leyendo y escribiendo, aprender a dibujar dibujando, etc.

Así pues, si la inteligencia no es el motor, sino el resultado de la experiencia; hay que dejar al niño experimentar, explorar, para que se formen su inteligencia y su razón. Si no se parte de esta base, del ensayo experimental primero empírico y luego metódico y científico, difícilmente se llegará muy lejos en la aprehensión de la realidad y sus aspectos. El niño debe atravesar todas las etapas del camino que da lugar a los procesos de nacimiento y desarrollo de la inteligencia; es una condición necesaria de su desarrollo armónico y de su potenciación; para que construya firmemente el edificio de su evolución debe armar sólidamente las bases y el andamiaje. «En ningún caso —escribe Freinet— nuestra educación debe quemar etapas. El individuo debe pasar de los primeros recursos fisiológicos mecánicos a los reflejos sistematizados, de los tanteos mecánicos a la exploración inteligente.»[48]

El proceso de tanteo, del ensayo experimental, es general y universal, como manifestación que es de la vida que tiende a superarse y magnificarse. Todos los procesos no sólo de los seres humanos, sino también de los animales, del más pequeño al más mayor, segun Freinet, se realizan por este proceso universal del tanteo experimental. En el caso concreto de la vida humana, sea cual sea la etapa del desarrollo que se considere, la ley del tanteo está en la entraña de toda evolución y todo aprendizaje y no sólo del escolar, por supuesto. Como método, parece aventajar a cualquier otro. Supone, por lo demás, una desviación total de la tradición pedagógica,

47. C. FREINET, *Métodos naturales II: El aprendizaje del dibujo*, Fontanella-Estela, Barcelona, 1970, p. 20.
48. C. FREINET, *Psicol. sensit...*, p. 125

pues en vez de colocar el estudio sistemático de leyes y reglas al principio del aprendizaje, implica organizar las actividades y ensayos experimentales del niño en un medio rico y facilitador. Cuando el niño haya asimilado la realidad y haya adquirido hábitos de respuesta frente a sus contingencias, entonces puede empezarse el análisis de las reglas y las leyes.

Con lo que ya va dicho es casi innecesario describir en qué consiste este proceso de tanteo. Hagámoslo, no obstante, someramente. El recién nacido tiene, según Freinet, dos armas para enfrentarse a la vida. Por un lado, el instinto, que es como la huella que dejan en el niño, transmitida a través de las generaciones, los infinitos tanteos cuyo éxito ha permitido la supervivencia de la especie. Por otro, la permeabilidad a la experiencia, característica diferencial del ser humano, que hará posible el nacimiento y desarrollo de la inteligencia. Las modificaciones y exigencias del medio obligan al niño a reaccionar modificando esa huella del pasado con nuevas experiencias. Si el intento fracasa, se cierra el camino y el niño no volverá a repetir la experiencia por esa vía. Al contrario, si tiene éxito, la huella se profundizará y tendrá tendencia a adoptarse en ensayos posteriores. Cuando la experiencia ha dejado su trazo indeleble, el individuo pasa a una nueva adquisición: el acto se convierte en mecánico, sirviendo de trampolín para las adquisiciones ulteriores, y constituyéndose en técnica de vida, que es la organización más o menos metódica de las reacciones frente a las dificultades. El comportamiento se organiza por la sucesiva sistematización de experiencias logradas que, desde ese momento, forman parte de la naturaleza: «Una experiencia lograda a lo largo del tanteo exploratorio crea como un reclamo de potencia y tiende a reproducirse mecánicamente para transformarse en norma de vida.» [49]

Cuando surge un obstáculo que estorba la realización de su destino, el niño hace sus tanteos exploratorios hasta que encuentra una brecha que le permita continuar la línea de su vida, conservando intacta, si no acrecentada, su capacidad de poder. Ha habido una desviación. Si el obstáculo resulta infranqueable para el niño, compensa la vida que deja de gastarse reforzando un dinamismo que en ese momento está resultando eficaz para su destino, recobrando para la síntesis del ser un máximo de potencia. Veremos más abajo la impor-

49. *Idem*, pp. 63-64.

tancia de estas leyes para la educación, que debe, según Freinet, considerarse como la orientación del individuo hacia técnicas de vida que le aseguren equilibrio y poder, como la facilitación de dificultades que le hagan ascender en sus procesos, y como la evitación de aquellos obstáculos que en un momento determinado el individuo no puede franquear.

El tanteo experimental es, como se ve, uno de los pilares de la pedagogía Freinet. Y, por supuesto, el único camino para lograrlo es desartificializar los procesos de adquisición y ceñirse a los métodos naturales, aquellos con los que todos hemos aprendido a hablar, andar y defendernos en la vida. Los métodos naturales significan un radical cambio de atmósfera, pues «no son antinómicos ni de esfuerzos, ni de ejercicios metódicos, ni de orden y disciplina, sino que preparan, al contrario:

— el esfuerzo vivo, que es el único eficaz;
— los ejercicios que consolidan los éxitos técnicos;
— el orden y la disciplina que se convierten en un elemento esencial de la conquista de la vida».[50]

4. *Un objetivo: la verdadera educación*

Evidentemente, todo lo que hemos visto implica un nuevo concepto de educación, una nueva forma de encarar los procesos educativos. En educación no basta con efectuar algunas transformaciones formales; se trata de realizar una labor de remodelación que vaya al fondo del problema. La propia finalidad de la educación debe ser por completo reconsiderada, atacando al conjunto de tareas de la función educadora. En palabras de Guilliard: «A propósito de la enseñanza... la cuestión no consiste en reformarla. Porque, como se ha demostrado después, las reformas de la enseñanza no conducen más que a crear nuevos funcionarios».[51]

Teniendo en cuenta el principio básico de educación por el trabajo y el método del tanteo experimental que hemos analizado anteriormente, el objetivo de la educación postulada por Freinet es claro que va por nuevos derroteros. La labor de la educación será facilitar, estimular y ayudar a la expansión de las tendencias que parezcan buenas; hacer que

50. C. FREINET, *Métodos Naturales*, tomo I, p. 65.
51. E. GILLIARD, *op. cit.*, p. 9.

el interés más hondo de los alumnos se aferre a las grandes tendencias vitales básicas. La educación es la ayuda que puede aportarse, la dirección que es posible imprimir al proceso normal de adaptación, que consiste, como hemos visto hace un momento, en la mecanización sucesiva de los comportamientos. «Somos incapaces de crear nada —escribe Freinet—. No suscitamos ningún torrente. Pero podemos ayudar a la vida a realizarse, al torrente a proseguir su destino con máxima capacidad de poder. Ese es el papel, limitado pero repleto de posibilidades, de la verdadera educación.»[52] Como el mismo Freinet señala, el arte de la educación consiste en saber abrir —o en saber servirse de— las brechas provechosas.

El objetivo de la educación es promover el desarrollo del individuo con la ayuda del medio ambiente y del adulto. Educar es hacer variar los elementos de ensayo y éxito para establecer técnicas de vida favorables, es adaptar ambiente y crecimiento para hacer posible el camino hacia la plena eficacia del ser individual. Un niño bien iniciado, con buena capacidad y bien equilibrado, puede zozobrar rápidamente por culpa de un medio ambiente hostil y pervertido. Este medio ambiente, que unas veces es recurso y otras barrera, es normalmente una mezcla de los dos. De la disposición y funcionamiento de estos recursos-barrera depende, en último término, la conducta del individuo respecto del medio ambiente, que comprende los recursos-barrera en la familia, la sociedad, la naturaleza y las personas. El horizonte de la escuela debe ser, de esta manera, ensanchado, de modo que estén integrados en ella los procesos de la naturaleza y la sociedad. La preocupación educativa fundamental debe consistir en realizar dentro de la escuela un mundo que esté verdaderamente a la medida del niño, que evalúe su ritmo y responda a sus necesidades.

De esta forma, se educa. La escuela tradicional se limita a instruir, a adiestrar; en el adiestramiento el adulto decide previamente los caminos por los que el niño debe ir y la forma que debe tener el edificio de sus conocimientos; en la educación, es el niño quien se va superando por los carriles que más se ajustan a sus necesidades, es el niño quien, con ayuda de los adultos, levanta su propia construcción a su modo y manera.

Esta nueva concepción del proceso educativo dará lugar al nacimiento de un nuevo tipo de inteligencia, que Lodi des-

52. C. FREINET, *Psicol. sensit...*, p. 46.

cribe con estas palabras: «La inteligencia que nosotros pretendemos desarrollar debe ser armónica y global: tiene que penetrar en los problemas para encontrar soluciones adecuadas a la totalidad del contexto humano al que debe servir... Unicamente si tiene esta capacidad de adecuarse a la realidad de nuestro mundo humano, la habilidad y la inteligencia podrán ser instrumentos revolucionarios de análisis, de proyección y de lucha, y herirán, como un boomerang, a aquellos que piensan que el hombre es una cosa.»[53] Esta educación tiende, en la pretensión de Freinet, a formar en el niño al hombre del mañana, «obrero activo y consciente de una sociedad de progreso, de libertad y de paz».[54]

El período fundamental para la educación del individuo es el que va del nacimiento a los tres o cuatro años, que es el período al que normalmente se da menos importancia. La primera infancia es el período ideal para la impregnación educativa no sólo porque se puede influir eficazmente en la construcción del niño, que se lleva a cabo en estas edades, sino porque en este período es más posible remediar errores y corregir desviaciones. Por otro lado, como lo señala R. Salengros, la escuela primaria debe actuar de forma tal que corrija las diferencias que son debidas a la desigualdad del medio; debe proporcionar un rico ambiente educativo en el que pueda revelar sus auténticas posibilidades el niño cuyo medio familiar y social es desfavorable a la educación.[55]

Toda la filosofía y la psicología de la educación postulada por Célestin Freinet está contenida en sus «invariantes pedagógicas», que sintetizan todo su pensamiento. Las invariantes pedagógicas son aquellos principios inmutables a los que debe someterse toda acción educativa. He aquí las más importantes de las treinta invariantes señaladas por Freinet.[56]

— El niño es de la misma naturaleza que el adulto; la diferencia es de grado, no de naturaleza.

— Ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás.

— El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.

53. M. Lodi, *El país errado*, p. 153.
54. C. Freinet, *Técn. Frein. Esc. Mod.*, p. 145.
55. *Cfr.* C. Freinet y R. Salengros, *Modernizar la escuela*, Laia, Barcelona, 1972, p. 80; Freinet, C., *Psicol. sensit...*, p. 200 y ss.
56. *Cfr.* C. Freinet, *Las invariantes pedagógicas*, Laia, Barcelona, 1974, pp. 11 y 55.

— A nadie le gusta que le manden autoritariamente; en esto el niño no es distinto del adulto.

— A nadie le gusta alinearse, ponerse en fila, porque hacerlo es obedecer pasivamente a un orden externo.

— A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo, incluso en el caso de que este trabajo en sí no sea particularmente desagradable. Lo que paraliza es la compulsión.

— A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.

— A nadie le gusta trabajar sin objetivos, actuar como un robot, es decir, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.

— El trabajo debe ser siempre motivado.

— Todo individuo quiere triunfar. El fracaso es inhibidor, destructor del ánimo y el entusiasmo.

— No es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo.

— La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la explicación y la demostración, proceso esencial en la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal.

— La memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es verdadera y preciosa sino cuando está integrada en el tanteo experimental, cuando está al servicio de la vida.

— La inteligencia no es una facultad específica que funcione como un circuito cerrado, según enseña la escolástica, independientemente de los demás elementos vitales del individuo. La escuela no cultiva sino una forma abstracta de inteligencia que actúa fuera de la realidad viva mediante palabras e ideas fijadas en la memoria.

— Al niño no le gusta recibir lecciones *ex cathedra.*

— El niño no se cansa haciendo un trabajo que esté en la línea de su vida, que es funcional para él.

— A nadie, niño o adulto, le gusta el control ni la sanción, que siempre se consideran una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejercen en público.

— Las notas y las calificaciones constituyen siempre un error.

— El maestro debe hablar lo menos posible.

— Al niño no le gusta el trabajo en rebaño. Le gusta el trabajo individual o el trabajo de equipo en el seno de una comunidad cooperativa.

— La vida nueva de la escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión de la vida y el trabajo escolar por los usuarios, incluyendo el maestro.

— La sobrecarga de las clases es siempre un error pedagógico. Los grandes conjuntos escolarés conducen al anonimato de maestros y alumnos.

— La democracia del mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no puede formar ciudadanos demócratas.

— Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo éstos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de renovación de la escuela.

— La oposición de la reacción pedagógica, elemento de la reacción social y política, es también una variante con la que hay que contar.

— Por fin, una variante que justifica todos los tanteos y autentifica la acción pedagógica: es la esperanza optimista en la vida.

5. *¿Cuál es el papel del maestro?*

Que el papel del maestro debe ser totalmente replanteado y profundamente modificado para poner en práctica la pedagogía Freinet es, a estas alturas, evidente. Si se cambia la filosofía de proceso educativo, si el papel del niño es completamente distinto de aquel que le asignaba la pedagogía tradicional, el maestro, como agente propulsor de la acción pedagógica, debe modificar sus actitudes y su práctica.

Se trata, en primer lugar, de un cambio de actitudes. Tal y como lo defendía Don Lorenzo Milani, la preocupación esencial no tiene que ser «cómo debe enseñarse en la escuela, sino cómo debe ser uno para poder enseñar».[57] Ser un buen maestro supone según Elise Freinet,[58] saber volverse niño y ponerse al nivel del niño, supone que el maestro abra sin descanso su espíritu a la comprensión total del niño; supone que el maestro se dé cuenta de que tiene que aprender más del niño que el niño de él; supone ser capaz de instaurar unas relaciones nuevas entre maestro y alumno; «en la antigua escuela, en efecto, el profesor instruido intenta educar a sus alumnos. Nosotros afirmamos: el niño mismo es quien debe educarse, elevarse, *con la ayuda del adulto.* Desplazamos el eje educativo: el centro de la escuela ya no es el maestro sino el niño (...). La vida del niño, sus necesidades, sus po-

57. Citado por M. Lodi, en *El país errado*, p. 20; subr. orig.

58. *Cfr.* E. Freinet, *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?*, Laia, Barcelona, 1972, pp. 17 y 55.

sibilidades, son la base de nuestro método de educación popular. ¿Un método? ¡Una simple iniciativa ideológica!».[59]

Como lo señala Freinet, el maestro era antes con demasiada frecuencia un predicador que daba lecciones de dignidad y amor filial, pero que golpeaba a veces ferozmente a sus hijos, que hablaba de humildad pero que basaba su prestigio en el orgullo. Todo esto tiene que desaparecer. En lugar de ser un predicador o un censor, el maestro tiene que saber promover su papel eminentemente auxiliar, su papel de catalizador y armonizador, de ayudante que colabora con el niño a sortear los obstáculos y conservar el entusiasmo y la iniciativa; tiene que saber preparar, en un medio rico y favorable, los alimentos que se ajusten mejor a las apetencias de los alumnos; tiene que rebajar las barreras que se deben saltar y graduar los escalones que se deben subir, facilitando recursos y suprimiendo obstáculos, de tal manera que el niño pueda llegar sin crisis a sus cimas por medio de una sucesión de éxitos y una sistematización de los recursos. La preocupación educativa dominante no será, por tanto, la manera de enseñar ni el contenido de los libros, ni la técnica formal de aprendizaje, sino la creación de un ambiente que haga posible el proceso de aprendizaje; la preparación de locales adaptados al nuevo trabajo, la organización metódica de los talleres de trabajo, la fabricación de los instrumentos indispensables necesarios, el estudio de las condiciones de cooperación educativa y la puesta en marcha de todo el mecanismo así montado. El nuevo papel del maestro consiste, en palabras de Freinet, en «perfeccionar sin cesar, individual y cooperativamente, en colaboración con sus alumnos, la organización material y la vida comunitaria de su escuela; permitir a cada uno que se entregue al trabajo-juego que responda al máximo a sus necesidades y tendencias vitales; dirigir ocasionalmente, con eficacia, sin roña ni gruñidos inútiles, a los pequeños trabajadores en dificultades; asegurar, en definitiva, dentro de la escuela el reinado soberano y armonioso del trabajo».[60]

El maestro tiene que dedicarse menos a enseñar y más a dejar vivir, a organizar el trabajo, a no obstaculizar el impulso vital del niño, sino a reforzarlo, darle alimento y medios de realización. Lejos de creer que la educación es de naturaleza exclusivamente intelectual, independientemente de las condiciones materiales y el medio, lejos de aceptar que lo

59. C. FREINET, citado en FREINET, E., *Nac. pedag. pop.*, p. 85.
60. C. FREINET, *Educ. por el trab.*, p. 292.

único que cuenta es la personalidad del maestro, con su verbo soberano y su saliva como elementos de trabajo, el maestro debe contentarse con ofrecer posibilidades de actividad, con colocar a los alumnos en una atmósfera de trabajo y organizar en la escuela un embrión de sociedad, con sus reglas, leyes y costumbres, en íntima relación con los procesos sociales actuales. Cada vez hay que contar menos con la erudición del educador y más con su capacidad para crear un medio favorable y facilitar la utilización óptima del material que se pone al alcance del niño.

El papel del maestro, como se ve, es un papel esencialmente antiautoritario; su esfuerzo debe tender a sustraer al niño del dogmatismo y de los autoritarismos disciplinarios e intelectuales, a dar al niño conciencia de su fuerza y a «convertirlo en actor de su propio porvenir en el seno de la gran acción colectiva».[61] Que este nuevo papel requiere una formación especial de los nuevos maestros y una reeducación de los que han estado largo tiempo esclavizados por la escolástica, no necesita argumentación.

IV. *La crítica a la escuela tradicional y las insuficiencias de la Escuela Nueva*

La crítica de Freinet a la pedagogía tradicional es dura y taxativa. Sus supuestos psicológicos, pedagógicos y filosóficos son atacados con fuerza, desenmascarando sus contradicciones y su absoluta falta de consistencia. Como señala Elise Freinet, el fundador de la Escuela Moderna no economizó municiones en su ataque, encontrándose éste, con mayor o menor énfasis, en cada uno de sus libros y artículos. Cierto que algunas de sus críticas habían sido ya formuladas por los miembros de la Escuela Nueva; pero es más cierto aún que por encima de los tópicos, la crítica de Freinet pone de manifiesto un pensamiento original e innovador. Nos detendremos, en nuestra exposición, más en estos aspectos originales que en los que ya se han reseñado más arriba.

Freinet critica a la escuela el estar al margen de la vida, La escuela es como una especie de isla separada intencionalmente del medio, isla en la que hay que entrar de puntillas y en la que hay que aprender a vivir y desenvolverse con técnicas distintas a las utilizadas en ese medio. Puesto que

61. E. FREINET, *Nac. pedag. pop*, p. 39.

está al margen de la vida, la escuela no puede preparar para ella; pero como, de todas formas, el niño tiene que vivir, busca la forma de aprender a hacerlo fuera de la escuela: «La escuela ya no prepara para la vida ni sirve ya a la vida, siendo ésta su condena definitiva y radical. Progresivamente en aumento, la verdadera formación de los niños, su adaptación al mundo de hoy y a las posibilidades de mañana, se practican más o menos metódicamente fuera de la escuela, porque la escuela no las satisface en absoluto.» [62] Un foso cada día más profundo separa la escuela tradicional, adaptada a épocas remotas, de la vida y las necesidades de unas generaciones nuevas que viven en un contexto también nuevo. Los métodos tradicionales, específicamente escolares, están creados y preparados para un medio escolar cuyos modos de vida y trabajo, cuya moral y cuyas leyes son muy diferentes de los fines, los modos de vida y trabajo, la moral y las leyes del medio no escolar, del medio vivo. En la escuela tradicional, la inteligencia, el verbalismo y la discipina son, hora tras hora, adulados, pero la vida es constante y sistemáticamente traicionada.

Si la escuela se separa de la realidad y permanece adaptada al pasado, el desfase entre la escuela y el medio será cada vez más acentuado. En efecto, nos encontramos «por un lado, el medio que progresa a velocidad diez y, por otro, la escuela, a velocidad uno, produciéndose un desfase creciente, origen de todos nuestros males. El educador que permanece a velocidad uno se acostumbra más o menos a este desfase. Pero los niños reaccionan, viven y piensan a velocidad diez, con unas longitudes de onda que no conseguimos captar».[63] Por su verbalismo, sus manuales, sus lecciones, sus métodos y exigencias, la escuela lleva un retraso de cien años respecto a la sociedad, conservando aún los utensilios de entonces: las lecciones, los deberes, el estudio de los manuales, las notas, las calificaciones, los castigos y el recurso supremo a la memoria. La escuela, como indica Freinet, pretende preparar al niño de 1970 con las técnicas de 1900 y eso es, a todas luces, absurdo: la educación se convierte en un diálogo de sordos entre el maestro y el alumno, entre los cuales se interpone además la pared insonorizante de los manuales, los métodos, etc. La separación entre la escuela y la vida se ve así más acentuada todavía.

62. C. FREINET, *Por una escuela del pueblo*, pp. 15-16.
63. C. FREINET, *Las enfermedades escolares*, Laia, Barcelona, 1972, página 14.

En el niño separado de la vida por la escuela se crean dos zonas de vivencias, dos mundos distintos: el escolar y el real; las preocupaciones de uno no son las del otro; los comportamientos y la moral, tampoco: «el niño no se comporta en la escuela como se comporta en la familia o en la calle. La moral que podía adquirir no le servía para nada en la vida».[64] La moral verbalista de la escuela no tiene influencia alguna sobre el comportamiento y no apunta sino a consolidar y justificar la pasividad escolar. El resultado es el fracaso de la escuela tradicional y su incapacidad total para acercarse al niño, para reducir la distancia que los separa. Freinet lo dice gráficamente: «Vosotros decis: "están en la luna"... Están en la realidad, en la realidad de su vida, y sois vosotros los que pasais de largo con vuestro vacilante cabo de vela.» [65]

La escuela tradicional no respeta al niño. Fracasa, entre otros motivos, porque pretende cambiar el orden de las cosas. En lugar de dedicarse a provocar la sed de los niños, pretende hacerles beber sin tenerla, a troche y moche. En lugar de interesarse por las necesidades del niño, la escuela se empeña en servir su plato único, común y obligatorio, sin preocuparse de si produce en quienes lo ingieren indigestiones que hacen que el alimento les repugne en adelante, que producen en el alumno una especie de asco fisiológico que cerrará para siempre los caminos que conducen al aprendizaje y a la verdadera educación. El mismo error se comete cuando se intenta forzar al niño a utilizar un instrumento de adquisición —la razón— que es extraño a sus tanteos y del cual no tiene necesidad alguna. Esto es poner la carreta delante de los bueyes, empezar la casa por el tejado, como si se quisiera ir más deprisa de lo que en realidad se puede y debe ir. El niño necesita unas actividades y tareas que se ajusten a sus necesidades e intereses y necesita libertad para realizar esas actividades y tareas según los procedimientos que le son naturales, independientemente de lo que el sistema escolar tenga establecido sobre lo que es el proceso de adquisición del conocimiento. Una escuela que ignora esta ley —tan básica, por lo demás— está de antemano condenada al fracaso. En este sentido, tan amenazador para la buena marcha de las cosas es el sistema escolástico tradicional, que pretende orientar demasiado aprisa a los niños hacia los deberes y las leccio-

64. C. FREINET, *La educación moral y cívica*, Laia, Barcelona, 1972, página 20.

65. C. FREINET, *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1973, p. 57.

nes escolares, como la tendencia a la que se podría llamar infantil, que, al contrario, parece querer conservar al niño en una etapa que ya ha superado. El manual escolar es un instrumento idóneo al servicio de esta pedagogía represiva; lecciones y deberes escolares están en la base de todo el sistema de coerción imaginado por los reglamentos y los pedagogos. En su alegato contra los manuales escolares, Freinet los califica de «medio de embrutecimiento». Y en otro lugar escribe: «La escuela acostumbra al niño a recurrir a la experiencia ajena, consignada en los libros y definida en las leyes. Se le inicia así en una técnica anormal de la vida que suprime casi totalmente los recursos personales o no los toma en cuenta, que entra en competencia con una técnica personal basada en experiencias vitales desconocidas por la escuela.»[66] Por otro lado, los manuales esclavizan también al maestro y le imponen la rutina y la monotonía.

Otra de las críticas obligadas a la escuela tradicional se refiere a su autoritarismo. Los métodos tradicionales se basan en la autoridad formal del maestro; el niño es obligado a obedecer incondicionalmente y esta doma significa la negación de toda enseñanza moral; el niño se acostumbra a pensar según las normas de la escuela, ejecuta las órdenes que recibe, pero con ello pierde su personalidad. Por la existencia misma de los métodos autoritarios el niño se ve obligado a reaccionar contra la autoridad, y el clima de inferioridad y subordinación al que se halla sometido le impulsa a defenderse sirviéndose de la desobediencia, las trampas y la hipocresía. Además, la disciplina escolar empuja al niño al egoísmo, a buscar ventajas para sí, a competir permanentemente con los demás niños a través del sistema de notas, calificaciones, etc. La educación moral que la escuela tradicional intenta dar fracasa, así, en toda la línea. No podía ser de otra manera: «no sirve para nada hablar al niño de libre arbitrio —y hasta es inmoral— cuando, como un pájaro enjaulado, carece de libertad de acción; decirle que respete a los adultos cuando éstos no le respetan en absoluto; enseñarle a ser generoso cuando él mismo no se beneficia de esta generosidad».[67]

Como consecuencia de todas estas «desviaciones», la escuela tradicional produce en el niño, para utilizar la lista de Freinet, desequilibrio, desadaptación, mal humor, repugnan-

66. C. FREINET, *Psicol. sensit...*, p. 175.
67. C. FREINET, *Educ. moral y civ...*, p. 21.

cia por la vida, miseria. La escuela ocasiona el nacimiento de una serie de «enfermedades escolares». Por su repetición y generalización en el medio escolar los procesos escolásticos de adquisición turban los comportamientos vitales para convertirse en técnicas de vida que no tienen los profundos cimientos, la seguridad y firmeza de las técnicas de vida naturales.[68]. Son las enfermedades escolares: «La mayoría de las enfermedades son de naturaleza crónica. Aparentemente no son muy graves; no impiden al individuo vivir en sociedad, pero lo marcan con una tara que influye sobre todo su desarrollo y futuro.» [69] La plaga está extendida por todo el mundo, pues las enfermedades escolares crecen con fuerza en todos los sitios donde reina la escolástica.

¿Cuáles son estas enfermedades? He aquí la relación que Freinet propone:

— Dislexia.
— Escolasticismo.
— Fobias (fobia del número o de la masa, fobia de los libros de texto, fobias suscitadas por los castigos).
— Anorexia escolar.
— Domesticación (manía por los cuadernos limpios, enseñanza sin perspectivas, preparación superficial con vistas a los exámenes).

El escolasticismo es la enfermedad escolar más frecuentemente denunciada por Célestin Freinet. «La escolástica —escribe— es una regla de trabajo y de vida particular de la escuela que no es válida fuera de ella, en diversas circunstancias de la vida para las cuales no sería capaz de preparar.» [70] El intelectualismo, verbalismo, autoritarismo, etc., que hemos analizado, son todos aspectos de este escolasticismo. Freinet no duda en compararlo con el hospitalismo de Spitz.[71]

Las fobias nacen y se desarrollan en la escuela como consecuencia de trastornos y traumatismos que surgen de una mala concepción de la disciplina y del trabajo.[72] La anorexia surge cuando el niño no puede hacer ya un esfuerzo más, cuando ya no puede tragar lo que se le ofrece y menos aún

68. *Cfr.* C. FREINET, *Métodos Naturales. III: El aprendizaje de la escritura*, Fontanella-Laia, Barcelona, 1972, p. 33.
69. C. FREINET, *Las enferm. escol.*, p. 30.
70. C. FREINET, *Invar. pedag.*, p. 33.
71. *Cfr.* C. FREINET, *Parád. pedag. popular*, p. 118.
72. *Cf.* C. FREINET, *Enfer. esc.*, p. 53.

lo que se le impone: hay un bloqueo.[73] La domesticación es un largo proceso de deteriorización de la personalidad por el adiestramiento y el aborregamiento.[74]

El divorcio entre la mecánica de las actividades (lectura, escritura, cálculo...) y su comprensión ha dado origen a una curiosa especie de analfabetismo que hace que quienes lo padecen sepan, por ejemplo, descifrar las letras pero no lo que leen. Las deficiencias de los niños al enfrentarse con las tareas escolares van en aumento, y la causa hay que buscarla en el error de orientación de la escuela tradicional. Con su característica prosa cáustica Gilliard escribe: «La escuela es, por excelencia, un taller de esterilización. Se le dan niños normales y ella se esfuerza en convertirlos en hombres retrasados.» [75]

¿Qué solución le queda al niño?: dejar estallar la vida en el patio de recreo y en la vida normal, adquirir la cultura a pesar de los maestros y contra ellos.[76] Los niños viven su vida a pesar de la escuela «incluso contra ella si fuese necesario, en vez de integrarse dentro como en un elemento esencial de su futuro y de sus conquistas».[77]

Pero la inadaptación intelectual, moral y técnica de la escuela afecta también al maestro. Los maestros de todos los grados han sido condicionados por la vieja pedagogía durante tan largo tiempo que son aún impotentes para quitarse de encima unas prácticas cuyos peligros no les son desconocidos. Como escribe Freinet, no se vive impunemente en un medio contaminado sin sufrir sus consecuencias: «el escolasticismo alcanza rápidamente a los maestros que se adentran en la vida escolástica. También ellos se acostumbran a unas formas de pensar y actuar, a un comportamiento al que no se rebajarían si hubiesen sabido guardar, incluso en clase, su eminente cualidad de hombres. Comprenderían entonces que su primera obligación como educadores, republicanos y demócratas es comportarse como educadores, republicanos y demócratas en sus propias clases».[78]

La crítica de Freinet no se detiene en la escuela tradicional, sino que llega también a la nueva pedagogía contemporánea a él: la educación nueva, la Escuela Activa. Sin perso-

73. *Cf. Idem*, p. 80.
74. *Cf. Idem*, p. 83.
75. E. GILLIARD, *op. cit.*, p. 17.
76. *Cf.* C. FREINET, *Parád. pedag. pop.*, p. 16.
77. C. FREINET, *Enfer. esc.*, p. 16.
78. C. FREINET, *Idem*, p. 95.

nalizarlos, vamos a ver cuáles son los principales puntos de apoyo de estas críticas.

Para empezar, los movimientos de educación nueva disfrutan de condiciones económicas y ambientales anormalmente favorables. Mientras Freinet y, como él, los maestros populares se ven obligados a trabajar con la más dura realidad («Tenemos ante nuestros ojos a niños que necesitan a menudo pan o vestidos antes que un gran bagaje intelectual; las condiciones materiales son siempre desastrosas»),[79] los que practican los nuevos métodos nadan en la abundancia de materiales y de personas bien cualificadas para su trabajo y se encuentran con niños en condiciones madurativas óptimas para la práctica pedagógica. Además, las escuelas nuevas olvidan la estrecha dependencia entre la escuela y el medio social, y parece como si no percibieran las implicaciones sociales de la educación, como si no se dieran cuenta de que, como vimos más arriba, no hay educación ideal, sino educación de clase.

Por otra parte, el mejor método no es el que se argumenta más brillantemente, sino el que en la práctica da resultados más eficaces. La Escuela Nueva se ha quedado, según Freinet, en la teoría. Además, su atmósfera es muy artificial; Freinet reprocha a los jardines de infancia y escuelas maternales modernas el que sean centros de aclimatación más o menos opulentos y provistos de todas las perfecciones técnicas posibles. Estas instituciones conceden, además, demasiada importancia al juego y no precisamente al juego que adapta y libera, sino a un juego artificial, preparado de antemano por el educador; de esta forma, dice Freinet, la Escuela Nueva se ha fundado no sobre el juego verdadero sino sobre el placer, que son cosas muy distintas. El tanteo, mientras, se limita a experiencias definidas, previstas y preparadas con antelación por el educador. La cuestión no es reemplazar la escuela austera y antinatural por una escuela divertida y alegre; Freinet insiste en diferenciar la escuela atractiva de la escuela de la vida, la concepción intelectualista y verbalista de la nueva educación y el enfoque vitalista, centrado en el trabajo de los niños, de la pedagogía moderna que él propone. Los métodos activos y su artificialidad deben ser superados, así como los juegos que han puesto en circulación, pues son una estrecha manera de encarnar la necesidad infantil de exploración.

79. C. FREINET, citado en FREINET, E., *Nac. pedag. pop.*, p. 87.

Freinet tiene mucho interés en diferenciar la Escuela Activa de su Escuela Moderna: «Decimos *Escuela Moderna* y no *Métodos Activos* porque esta expresión, nacida hace veinte o treinta años, podría dar a entender que el esfuerzo de renovación provendrá de la introducción de nuestras clases de una actividad manual, de trabajos o de juegos, que será como una reacción contra el excesivo intelectualismo de la escuela tradicional. No pensamos que la actividad sea el elemento primordial de una pedagogía válida. Anteponemos la concentración, a menudo silenciosa, en su tarea inteligente; una permanente actividad del espíritu que es como el antídoto de la pasividad tradicional.» [80] La noción de actividad es la que puede condicionar todas las técnicas. Incluso si se la comprende en su sentido más amplio, no implica el cambio de orientación de la escuela tal y como lo preconiza Freinet. Demasiado se ha dicho que el niño debe estar siempre activo y se ha puesto la actividad en el centro de todo comportamiento; hay propensión a hacer de la actividad el credo de la pedagogía y a creer que el niño no es feliz si no se agita y mueve cosas con las manos. En este concepto estrecho hay un gran peligro: que en la educación se dé el primer puesto a la actividad física, a menudo exclusivamente manual, sin considerar que así se sigue encarando el problema por su lado flaco. «El riesgo de equivocarse desaparecerá si decimos no que el niño necesita actividad, sino que incesantemente se siente impulsado a dominar y realizar su vida, a mantener y aumentar el material de su poder; que su inquietud exige la mayor variedad posible de tanteos experimentales previos a la implantación de las tendencias y normas de vida.» [81] La libertad en materia de educación supone la posibilidad de elegir; si no se ofrece a los niños una gama lo suficientemente amplia de posibilidades de trabajo a su medida, no puede haber elección y el sistema no puede funcionar. Por último, Freinet prefiere el nombre de Moderna al de Nueva porque insiste mucho menos en el aspecto de novedad que en el de adaptación a las necesidades actuales.

80. C. FREINET y R. SALENGROS, *Modern, esc.*, p. 6.

81. C. FREINET, *Psicol. sensit...*, p. 215. Fiorenzo ALFIERI plantea las cosas en parecidos términos: «La elección de fondo realizada por el MCE no era puramente de tipo activista. No se nutría de una confianza en la *acción* del niño, cualquiera que ésta fuese. Al contrario, dentro de las varias situaciones concretas aparecían unas intenciones bien arraigadas que pueden resumirse fundamentalmente en una: ninguna actividad debe ser fin en sí misma» (*El oficio del maestro*, Avance, Barcelona, 1975, p. 61).

Freinet está, por supuesto, en contra de la escolastización de estos métodos, que los esclerotiza y hace estériles. Así lo vimos en el caso de los «centros de interés» de Decroly, asimilados por la escuela oficial y condenados así al fracaso.

Está, asimismo, contra los métodos de enseñanza programada. No está en contra de la utilización de la técnica o de los modernos métodos audiovisuales, pero sí contra la utilización fría y «behaviorista» de estos métodos: «era lógico que el país que ha taylorizado y racionalizado la industria, que inventó el trabajo en cadena, intentase también taylorizar la enseñanza».[82] Pero mientras estos métodos no se utilicen en el ambiente escolar adecuado y no se encuadren en el contexto de una psicología de la educación liberadora y al servicio del pueblo, no serán sino un medio más de explotación y aborregamiento en beneficio de quienes utilizan la educación para perpetuar su situación de privilegio.

V. *Programa para la transformación*

En *Por una escuela del pueblo* Freinet recapitula, someramente, las bases psicopedagógicas de su orientación y, sobre todo, ofrece una serie de datos e informaciones imprescindibles para todo el que quiera conocer su pensamiento o poner en práctica su espíritu. Aquí, para acabar este capítulo, vamos a exponer este programa básico de Freinet sin insistir en los aspectos que ya han sido objeto de análisis anteriores y sin entrar en problemas prácticos de técnicas y métodos, que se encuentran tratados en las publicaciones de la Cooperativa de Enseñanza Laica. *Por una escuela del pueblo* es, como lo indica su subtítulo, una «guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela moderna» y aquí nos limitaremos a describir los componentes de esa organización lo cual puede ser suficiente para acabar de entender la pedagogía Freinet.

1. *Finalidad de la educación*

Si se quiere acabar con la escuela que acaba de ser criticada, si se quieren buscar alternativas que se saquen a la educación del callejón sin salida en que se encuentra, no hay más remedio que cortar el mal de raíz y, como dice Freinet, cam-

82. C. FREINET, citado en PIATON, G., *El pensamiento pedagógico de C. Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975, p. 89.

biar la naturaleza misma de la escuela. La escuela debe ser modernizada, lo cual no quiere decir solamente que haya que comprar material nuevo o que se deba hacer participar más a los alumnos en el desarrollo de las lecciones o ejercicios, ni siquiera organizar cooperativas, editar un periódico o hacer prácticas de correspondencia; la modernización de la escuela implica, ante todo, una modificación de los conceptos de educación, aprendizaje, enseñanza, cultura, etc.

Frente a la concepción funcional de la educación (educar para pasar exámenes, obtener plazas o conseguir ascensos) y a la concepción capitalista (educar para producir, para perdurar), Freinet opone la verdadera finalidad educativa: «*El niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirva.* Cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada.» [83] Como indica el mismo Freinet, lo que falta no es el dinero, sino la conciencia de la necesidad de esta adaptación, la concepción del papel verdadero de la escuela, de su importancia decisiva en la vida de las personas y en la paz y prosperidad de los pueblos.

2. *La escuela centrada en el niño*

Ya se ha hablado de este aspecto más arriba. Al igual que la escuela tradicional se centra en las materias a enseñar, materias a las que se supeditan la organización escolar, los maestros y los alumnos, la escuela moderna se centra en el niño. Técnicas —manuales e intelectuales—, materias, metodologías, modalidades de la educación, etc., tienen que desprenderse de las necesidades del niño en función de las necesidades de la sociedad. Por un lado, el niño, gracias a los planes de trabajo, puede ir a su paso y medir su progreso; por otro, los cambios en las relaciones son espectaculares, transformándose la atmósfera de la clase y apareciendo un clima totalmente nuevo. Por otra parte, la Escuela Moderna se centra en el niño cuando cultiva su éxito en lugar del fracaso, como hacía la escuela tradicional: «El individuo no puede vivir sin éxito, pues éste es, para bien o para mal, la afirmación de su vitalidad y de su capacidad.» [84]

83. C. FREINET, *Por una esc. del pueblo*, p. 21. Subrayado original.
84. C. FREINET, *Educ. moral y civ....*, p. 38.

3. *El niño construye por sí mismo su personalidad con nuestra ayuda.*

Puesto que en las actuales condiciones materiales no puede darse a cada niño la educación apropiada, se intentará prepararle y ofrecerle un ambiente, un material y una técnica que faciliten su formación y preparen sus caminos. No se dará importancia a la materia para memorizar ni a los rudimentos de la ciencia por aprender, sino a la salud e ímpetu vital del niño, a la persistencia en él de sus facultades creadoras y activas; a la riqueza del medio educativo; a las técnicas y al material que, en este medio, permitirán la educación natural, viva y completa de la que ya hemos hablado. «Nuestro alumno —escribe Freinet— no será en absoluto lo que nosotros le habremos enseñado a ser; no reflejará la imagen de las lecciones que le habremos impartido. Estará hecho a imagen del medio que habremos sabido organizarle, impregnado del ejemplo leal de estudio y de acción que le ofrezcamos.» [85]

4. *La escuela de mañana será la escuela del trabajo*

Las palabras y los conceptos que expresan sólo representan un enriquecimiento si son la prolongación de la experiencia personal; esta experiencia personal no puede ser abreviada y, por supuesto, no se debe prescindir de ella; el proceso normal del tanteo experimental debe ser respetado y mantenido en todos los niveles, porque para Freinet «no hay lección, sino impregnación decisiva»,[86] impregnación de la acción y, sobre todo, del trabajo, el gran principio y motor de la pedagogía popular, «actividad de la cual se desprenden todas las adquisiciones».[87]

El sistema de deberes y lecciones impartidos uniformemente a toda la clase es sustituido por el trabajo individualizado, los planes de trabajo, investigaciones, experiencias, etc. Esto implica que el estudio de memoria queda suprimido; sobre todo, se suprimen las notas y calificaciones, que, como escribe Freinet, son una de las formas más inmorales de la realidad escolar tradicional: «cada vez que el alumno hace

85. *Idem*, p. 28.
86. C. FREINET, *Net. Nat.*, tomo II, p. 23.
87. C. FREINET, *Por una esc. del pueblo*, p. 23. Subrayado original.

todo lo que puede, merece la máxima calificación, cualquiera que sea el resultado».[88]

5. *Cabezas bien formadas y manos expertas antes que odres repletos*

Ya hemos visto cómo una diferencia esencial entre la pedagogía tradicional y la moderna es que la primera postula que si se quiere enseñar a escribir al niño, se le debe enseñar a coger el bolígrafo, debe saber las reglas de la ortografía, etcétera; en la Escuela Moderna escriben y hablan correctamente sin saber ninguna regla gramatical. No vamos a insistir más en ello: la actividad escolar debe fundamentarse en el trabajo, lo cual supone que la escuela dé definitivamente la espalda a la manía de instrucción pasiva y formal y se plantee el problema de la formación a través de la actividad constructiva. «Estamos contra la separación anormal de la clase intelectualista y el taller activo que prepara la dualidad de los trabajadores manuales, relegados a la mediocridad, y una clase intelectual tanto más presuntuosa cuanto más estéril.» [89] Las técnicas y materiales que la CEL ideó y preparó a lo largo de su historia son un precioso instrumento de trabajo para promover el cambio.

6. *Una disciplina racional, emanación del trabajo organizado*

La moral, dice Freinet, es como la gramática: se pueden conocer sus reglas a la perfección pero ser incapaz de aplicarlas a la vida cotidiana. El problema del comportamiento de los niños debe replantearse no a la luz de los principios, sino de los hechos: no hay ya que preguntarse si los niños son obedientes y tranquilos, sino si trabajan con entusiasmo y provecho. «Cuando los alumnos se entregan a trabajos que les interesan profundamente porque responden a sus necesidades funcionales, la disciplina se reduce a la organización de estos trabajos, sin requerir más que un mínimo de vigilancia que, la mayor parte del tiempo, es asunto del equipo o grupo.» [90] El problema disciplinario pasa a un segundo plano en beneficio de la organización material, técnica y pedagó-

88. *Idem*, p. 151.
89. *Idem* p. 75.
90. *Idem*, p. 25.

gica del trabajo, que debe ser el elemento decisivo de la disciplina escolar, auténtica disciplina cooperativa del trabajo. La Escuela Moderna no conoce otra técnica disciplinaria que el trabajo.

7. *Una escuela del siglo XX para el hombre del siglo XX*

Es evidente que la escuela tiene que adaptar sus locales, programas, horarios y, sobre todo, sus útiles de trabajo y sus técnicas a las conquistas esenciales del momento actual: «lo queramos o no, el niño vive, actúa y reacciona en un medio que es el siglo XX. La escuela y la educación deben prepararlo para vivir lo más intensa, poderosa e inteligentemente posible, y con un mínimo de riesgo y perjuicios, en ese medio real».[91]

8. *La readaptación se hará partiendo de la base*

Este aspecto ha sido ya subrayado con anterioridad. A nivel de los contenidos de la educación, la formación no debe descender de lo alto, «sino que asciende de la vida ambiente, bien arraigada, bien nutrida, vigorosa y robusta»; [92] puede que esto sea más complejo, pero es necesario. A nivel de renovación de la escuela, de los maestros de base, con su trabajo cotidiano, con sus esfuerzos permanentes por transformar la vida escolar, con su solidaridad y organización, hay que esperar más que de las grandes obras teóricas elaboradas sobre la base exclusiva de los conocimientos o las doctrinas.

9. *La escuela del pueblo no puede existir sin la sociedad popular*

Está claro que la actual educación debe ser sustituida con urgencia por otra que, por fin, se sumerja en el pueblo, en sus necesidades, en sus modos de vida, en sus hábitos de acción, trabajo y pensamiento. Freinet lo expresa con un estilo inconfundible: «El feudalismo tuvo su escuela feudal; la iglesia mantuvo una educación a su servicio; el capitalismo

91. C. FREINET, *Educ. por el trab...*, p. 233.
92. C. FREINET, *Por una esc. del pueblo*, p. 26.

ha engendrado una escuela bastarda, con su verborrea humanista que disfraza su timidez social y su inmovilidad técnica. Cuando el pueblo acceda al poder tendrá su escuela y su pedagogía. Su acceso ya ha comenzado. No esperemos más para adaptar nuestra educación al mundo nuevo que va a nacer.» [93]

Bibliografía

ALFIERI, F.: *El oficio de maestro,* Avance, Barcelona, 1975.
ALUMNOS DE BARBIANA: *Carta a una maestra,* Nova Terra, Barcelona, 1970.
BALESSE, L. y FREINET, C.: *La lectura en la escuela por medio de la imprenta,* Laia, Barcelona, 1973.
BELPERRON, R.: *El fichero escolar,* Laia, Barcelona, 1973.
BERNARDINI, A.: *Diario de un maestro,* Fontanella, Barcelona, 1974.
CIABATTI, P.: *Contraescuela,* Zero, Madrid, 1973.
CIARI, B.: *Modos de enseñar,* Avance, Barcelona, 1977.
DELIGNY, F.: *Los vagabundos eficaces,* Laia, Barcelona, 1973.
ELIADE, B.: *La escuela abierta,* Fontanella, Barcelona, 1975.
FREINET, C.: *Consejos a los maestros jóvenes,* Laia, Barcelona, 1974.
El diario escolar, Laia, Barcelona, 1974.
El método natural de lectura, Laia, Barcelona, 1974.
La educación moral y cívica, Laia, Barcelona, 1972.
La educación por el trabajo, F. C. E., México, 1974.
La salud mental de los niños, Laia, Barcelona, 1973.
Las enfermedades escolares, Laia, Barcelona, 1972.
Las invariantes pedagógicas, Laia, Barcelona, 1974.
La psicología sensitiva y la educación, Troquel, Buenos Aires, 1969.
Las técnicas audiovisuales, Laia, Barcelona, 1974.
Los métodos naturales. I: El aprendizaje de la lengua, Fontanella-Estela, Barcelona, 1970.
Los métodos naturales. II: El aprendizaje del dibujo, Fontanella-Estela, Barcelona, 1970.
Los métodos naturales. III: El aprendizaje de la escritura, Fontanella-Laia, Barcelona, 1972.
Los planes de trabajo, Laia, Barcelona, 1973.
Parábolas para una pedagogía popular, Laia, Barcelona, 1973.
Por una escuela del pueblo, Fontanella, Barcelona, 1972. (Este mismo libro apareció en México bajo el título *La Escuela popular moderna.* Universidad Veracruzana, México, 1966.)
Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, Siglo XXI, México, 1973.
«Vers l'école du prolétariat: la dernière étape de l'école capitaliste», en PARTISANS, *Education ou mise en condition?* Maspero, Paris, 1974, páginas 138-143; la edición española (*Pedagogía, ¿educación o condicionamiento?,* A. Redondo, Barcelona, 1973) no incluye este artículo de Freinet.
FREINET, C. y BEAUGRAND, M.: *La enseñanza del cálculo,* Laia, Barcelona, 1973.
FREINET, C. y SALENGROS, R.: *Modernizar la escuela,* Laia, Barcelona, 1972.
FREINET, E.: *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?,* Laia, Barcelona, 1972.

93. *Idem,* pp. 27-28.

L'école Freinet, rèserve d'enfants, Maspero, París, 1975.
Nacimiento de una pedagogía popular, Laia, Barcelona, 1975.
La trayectoria de Célestin Freinet, Gedisa, Barcelona, 1978.
GILLIARD, E.: *La escuela contra la vida,* A. Redondo, Barcelona, 1973.
LABAT, M.: «Le plan de travail», en LAPASSADE, G., *L'autogestion pédagogique,* Gauthier-Villars, París, 1971, pp. 69-79.
LODI, M.: *Crónica pedagógica,* Laia, Barcelona, 1974.
El país errado, Laia, Barcelona, 1973.
MARTÍ, M.: *El maestro de Barbiana,* Nova Terra, Barcelona, 1972.
PIATON, G.: *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet,* Marsiega, Madrid, 1975.
PREVOT, G.: *Pedagogía de la cooperación escolar,* Miracle, Barcelona, 1969.
TONUCCI, F.: *La escuela como investigación,* Avance, Barcelona, 1976.
VARIOS: *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent,* Maspero, París, 1975.
Les mouvements de rénovation pédagogique par eux mêmes, ESF, París, 1972.

H. Wallon: Dialéctica y educación

I. *Un punto de vista dialéctico sobre el desarrollo infantil*

En la Introducción a su *Anti-Düring*, Engels escribe: «El modo metafísico de pensar (...) tropieza siempre, antes o después, con una barrera más allá de la cual se hace unilateral, limitado, abstracto, y se pierde en insolubles contradicciones, porque atendiendo a las cosas pierde su conexión, atendiendo a su ser pierde su devenir y su perecer, atendiendo a su reposo pierde su movimiento (...).» La dialéctica, en cambio, «concibe las cosas y sus reflejos conceptuales esencialmente en su conexión, en su encadenamiento, su movimiento, su origen y su perecer».[1] Y puesto que «la naturaleza procede dialéctica y no metafísicamente», Engels concluye que «sólo por vía dialéctica puede conseguirse una exacta exposición del cosmos, de su evolución y de la evolución de la humanidad».[2]

La razón de comenzar este capítulo sobre H. Wallon (1879-1962) con las precedentes citas de Engels es bien simple: la forma de pensar de Wallon, su obra, su metodología son, por encima de todo, dialécticas. Si, como afirmara Lenin, el alma del marxismo es el análisis concreto de la situación concreta, la obra de Wallon —en su aspecto psicológico como en el pedagógico— está empapada de marxismo. Por encima de los sensualismos, los adualismos, y los reduccionismos de las corrientes psicológicas en boga, Wallon es capaz de situarse ante el verdadero objeto de la psicología: la persona concreta en su situación concreta. La explicación walloniana del desarrollo es una labor de integración, un esfuerzo por desvelar las interacciones dialécticas que integran cada uno de los aspectos y momentos de la evolución infantil. Su trabajo es una aproximación concreta y genética a la totalidad del niño, sin primar unos aspectos sobre otros, sin hacer abstracciones discutibles y sin olvidar el conjunto de vectores en el que se engloba la realidad infantil. Como lo hiciéramos en el apartado anterior con Piaget, dedicaremos algunos párrafos a destacar ciertos aspectos del pensamiento psicológico de Wallon.

1. F. ENGELS, *Anti-Düring*, Grijalbo, México, 1968, pp. 8 y 9.
2. *Idem*, p. 9.

El desarrollo y la conducta individual se ven posibilitados y limitados por tres órdenes de condiciones: la fisiológica, la psicológica y la social. No es necesario subrayar la importancia de la base fisiológica, verdadero cimiento y armazón *sine qua non* del edificio evolutivo normal. Debe, no obstante, quedar claro que «la constitución biológica del niño en su nacimiento no es la única ley de su destino ulterior. Sus efectos pueden ser ampliamente transformados por las circunstancias sociales de su existencia, de las que también forma parte su elección personal».[3]

Más que los aspectos biológicos nos interesa aquí destacar en qué sentido los factores sociales y ambientales son de extraordinaria importancia para el desarrollo del niño. Este desarrollo tiene como base la interacción entre la capacidad de reacción del sistema nervioso superior y los estímulos que provienen del medio; Trang-Thong lo expresa gráficamente al afirmar que es a través de una auténtica ósmosis biosocial como el niño accede al status de ser humano. La investigación de Wallon se sitúa en la línea de aquellas que tratan de explicar al individuo no por sí mismo sino por las condiciones que sobre él actúan; su aproximación no puede ser más acertada, pues el niño, como el mismo Wallon lo señala, «lejos de ser un sistema cerrado, se encuentra, de entrada, sin cohesión íntima y lanzado sin el menor control a las influencias más fortuitas».[4] El niño y su medio son, por ello, inseparables, siendo el uno el complemento necesario del otro y siendo «primaria e indispensable», en palabras de Wallon, su mutua interacción La complementariedad que existe entre lo biológico y lo social es tal que la vida psíquica no puede ser abordada sino bajo la forma de sus relaciones recíprocas. He aquí, en la base de la vida infantil, un par dialéctico en el cual cada elemento condiciona al otro y se transforma en él. Wallon lo expresa claramente al afirmar que «entre el organismo y el medio existe una continuidad, o, más exactamente, una unidad. No son dos entidades que deban ser estudiadas separadas y posteriormente ensambladas. No hay ninguna dependencia mecánica de la una respecto a la otra. Se manifiestan simultáneamente, en todos los niveles de la evolución, por acciones recíprocas del sujeto y el medio. El entorno más importante para la formación de la personalidad no es el entorno físico,

3. H. WALLON, *Les milieux, les groupes et la psychogenése de l'enfant*, en «Enface», núms. 3-4, Mai-Oct., París, 1959, p. 288.

4. H. WALLON, *Le rôle de l'autre dans la conscience du moi* en «Enface», 1959, p. 281.

sino el social. De manera alternativa, la personalidad se confunde con él y se disocia. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones e identificaciones: es dialéctica».[5] Por otro lado, la relación entre el niño y el medio no es estática y uniforme, pues los modos y los caracteres de su interacción varían con la edad del niño y los cambios del medio y, además, determinadas capacidades y actitudes infantiles se ven potenciadas o inhibidas según la naturaleza del medio, distinto casi para cada niño y para cada edad.

Hemos señalado, de la mano de Wallon, un aspecto importante de su teoría: que el medio vital y primordial del niño es, más que el medio físico, el medio social. Fuera de este medio social el desarrollo normal es imposible. Si, como afirma Wallon, la evolución psíquica se realiza por la interacción del «inconsciente biológico» y el «inconsciente social»,[6] este último, al ser el niño un ser íntima y esencialmente social, es el más determinante. En el marco del desarrollo social del niño, el papel de los colectivos es —como luego veremos— muy importante (clase, grupo de juego o trabajo, pandilla, etcétera), pero en la obra de Wallon queda más valorado el papel de «el otro» como constituyente del yo. En Piaget, la participación del otro en la formación de la conciencia del yo, es tardía. En cambio para Wallon, «el individuo, tomado como tal, es esencialmente social. Y lo es no a consecuencia de contingencias exteriores, sino de una necesidad íntima. Lo es genéticamente»; [7] en la concepción walloniana del desarrollo el *socius*, el «otro», es «un perpetuo acompañante del yo en la vida psíquica».[8]

Una de las características fundamentales del niño es la de ser una personalidad en desarrollo; la psicología genética ha puesto su empeño, precisamente, en desvelar el camino que sigue ese desarrollo y los procesos que lo condicionan y posibilitan. Wallon, como no podía ser menos en uno de los «padres» de la psicología genética, se ha preocupado especialmente del problema. Tres conceptos claves nos pueden servir para sintetizar su punto de vista: preponderancia, alternancia e integración funcionales. Para Wallon, cada etapa del desarrollo está caracterizada por *una actividad preponderante;*

5. H. WALLON, *Psychologie et materialisme dialectique*, en «Enfance», núms. 1-2, Janvier-Avril, París, 1963, p. 49.
6. H. WALLON, *Science de la nature et science de l'homme: la psychologie*, en «Enfance», 1959, p. 219.
7. H. WALLON, *Le rôle de l'autre...*, p. 284.
8. *Idem, op* y *loc. cit.*

en cada estadio existe lo que, con Galifret-Granjon, podemos llamar un «conflicto específico» que el niño debe resolver. Los varios tipos de respuesta de que el niño dispone (motrices, intelectuales, afectivas) no son separables, pues están integrados en unidades dialécticas; según sean preponderantes unas respuestas u otras, el estadio quedará caracterizado. Como se ve, las preponderancias no son fijas, sino alternantes. Las *alternancias funcionales* «suscitan siempre un nuevo estado que se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo. De esta manera se lleva a cabo el desarrollo del niño bajo formas que se especifican de edad en edad».[9] Sirviéndose del método del análisis genético de los conjuntos funcionales sucesivos, como lo denomina Trang-Thong, es como Wallon accede a la comprensión del mundo infantil. El mecanismo evolutivo no varía: el desarrollo del niño no se produce por adición de los progresos, sino que presenta oscilaciones entre las manifestaciones anticipadas de una función que se ha de establecer posteriormente y las regresiones a momentos ya superados.

Lo anterior implica que el desarrollo del niño está jalonado por «crisis», por «conflictos», para usar los términos de Wallon. Hay momentos en la vida del niño en los cuales las condiciones posibilitan un nuevo orden que, sin suprimir las conductas anteriores, reorienta y reorganiza toda la actividad del niño. Las crisis evolutivas son verdaderas reestructuraciones de la conducta infantil; puesto que no son lineales ni uniformes, el desarrollo deviene discontinuo y dialéctico. Para quien contempla cada una de las etapas evolutivas en su totalidad, «la sucesión se presenta de modo discontinuo; el pasaje de la una a la otra no es una simple amplificación, sino una recomposición; actividades preponderantes en la primera etapa se reducen y a veces son suprimidas aparentemente en la siguiente. Entre las dos ocurre a menudo que se produce una crisis que puede afectar visiblemente la conducta del niño. Por lo tanto, el crecimiento está marcado por conflictos, como si fuera menester escoger entre un antiguo y un nuevo tipo de actividad. La actividad que sufre la influencia de la otra debe transformarse, y, en lo sucesivo, pierde su poder de regular el comportamiento del sujeto».[10]

¿Qué papel le toca jugar al yo infantil en esta abigarrada escena? El más importante: *la integración funcional*, la más

9. H. WALLON, *La evolución psicológica del niño*, Psique, Buenos Aires, 1972, p. 149.
10. *Idem*, p. 18.

compleja y frágil de las funciones psíquicas, al decir de Wallon.[11] Como síntesis de los procesos de diferenciación y agrupamiento, al yo le corresponde integrar las actividades más primitivas en las más recientes, actuando a modo de un circuito interno dinámico en cuyo seno se operan las síntesis que tienen lugar como resultado de la dialéctica evolutiva. El polo opuesto de la integración es la diferenciación y cada una de ellas lleva a la otra en sí de manera potencial; así es como el desarrollo tiene lugar.

Quizá nos hemos extendido algo en esta exposición. Si es así, ello se debe a dos motivos principales. En primer lugar, el pensamiento de Wallon es, inmerecidamente, poco conocido y quizá esta larga introducción no esté fuera de lugar. En segundo lugar, psicología y pedagogía van tan unidas en la obra de Wallon («psicología y pedagogía son inseparables, pues se trata de dos momentos complementarios de una misma actitud experimental»)[12] que sin conocer los postulados de una, la otra es difícilmente comprensible. Aunque ya hemos dedicado a esta introducción más espacio del previsto, creemos que puede ser interesante concluirla con el último párrafo de *La evolución psicológica del niño,* que sintetiza varios aspectos que acabamos de exponer y que es esclarecedora del «estilo metodológico» de Wallon: «De etapa en etapa, la psicogénesis del niño muestra a través de la complejidad de los factores y de las funciones, a través de la diversidad y de la oposición de las crisis que la jalonan, una especie de unidad solidaria, tanto en el interior de cada una como entre todas ellas. Considerar al niño fragmentariamente es ir contra la naturaleza. En cada edad, el niño constituye un conjunto indisociable y original. En la sucesión de sus edades, es siempre el mismo ser en curso de metamorfosis. Hecha de contrastes y de conflictos, la unidad infantil será tanto más susceptible de ampliaciones y de novedades.»[13]

II. *Materialismo histórico y pedagogía: de la actitud oposicional al análisis dialéctico*

No vamos a entretenernos aquí en la crítica walloniana a la educación tradicional. Los elementos con que Wallon juega

11. *Cf.* H. WALLON, *Psychologie et éducation de l'enfance,* en «Enfance», 1959, p. 197.

12. H. WALLON, citado por TRANG-THONG. *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?,* p. 8.

13. H. WALLON, *La evol. psicol...,* p. 267.

en esa crítica son ya bien conocidos y se han expuesto anteriormente con cierta amplitud: el verbalismo, el autoritarismo, el gregarismo, el didactismo desmesurado, la sobrecarga y fragmentación de los programas, el divorcio definitivo entre escuela y vida, etc. Se trata, dice Wallon, del tipo de educación más antiguo, de la «educación oficial». De esta forma, a los métodos que han buscado otros caminos, que se han apoyado más en el sentido común y en la originalidad del niño, se les ha podido bautizar con el nombre de «educación nueva»; «se trata, sin embargo —apunta Wallon—, de una novedad muy relativa.» [14] Y aquí es donde nos interesa incidir más, pues, lejos de limitarse a repetir los postulados de la nueva pedagogía, Wallon la somete a crítica, desvelando sus insuficiencias y aún contradicciones. Esta crítica no es, con todo, destructiva, pues, como veremos, la superación por vía dialéctica de la pedagogía nueva nos alumbrará otras posibilidades.

Como ya apuntamos, el idealismo y el positivismo filosóficos, con sus motivos especulativos, dieron lugar, como reacción, a las escuelas «activas». Pero, de alguna manera, la nueva pedagogía no pudo evitar la influencia de los métodos de análisis abstractos y parciales heredados de estas corrientes filosóficas y de la psicología introspectiva. Más que una nueva visión completa del problema educacional, la de la nueva pedagogía es una actitud reactiva frente a los defectos que cada uno vislumbraba en la educación tradicional. Y aquí es donde Wallon dirige una de sus más señaladas críticas al nuevo movimiento educativo; para ello se sirve de una acertada comparación entre los socialistas utópicos y los nuevos pedagogos. Los socialistas utópicos basan su filosofía más en la crítica al régimen precedente que en el análisis de las condiciones que hacían inviable un régimen posible hasta ese momento: «pero como para cada autor el defecto esencial era distinto, los remedios eran dispares, aunque todos dados como prototipo de la sociedad perfecta. De esta misma forma se han opuesto entre ellos los métodos de educación nueva, partiendo de principios diferentes sacados todos ellos de los errores constatados en la educación habitual».[15] Como lo señala Trang-Thong, al igual que los métodos antiguos se dedujeron de principios filosóficos o psicológicos establecidos en

14. H. WALLON, *Sociologie et éducation*, en «Enfance», 1959, p. 325.
15. *Idem*, p. 326.

la época, los nuevos se deducen de los principios contrarios en vigor.

Ahora bien, cada autor se fija en un aspecto. Para quienes la escuela era excesivamente verbalista, el ideal son los métodos antiverbales; quienes acusaban a la educación tradicional de dirigirse sólo al cerebro del niño, pretendían que todo pasase previamente por los sentidos; los que criticaban el excesivo didactismo anterior, reivindicaban el derecho del niño a descubrir la verdad por sí mismo; aquellos que se preocupaban del autoritarismo, postulaban la liberación más o menos total de la vida escolar. La pedagogía clásica giraba en torno al maestro; para la pedagogía positivista, por el contrario, lo importante era el programa, las materias; la nueva pedagogía, a su vez, coloca al niño en el centro de la escuela, pretendiendo darle una educación a su medida, menospreciando los programas y relegando al maestro a un segundo plano.

Pueden deducirse de aquí dos conclusiones críticas de singular importancia: por un lado, el individualismo subyacente a las prácticas de la nueva pedagogía; por otro, su actitud reactiva, oposicional, como la llamará Wallon. En efecto, bajo apariencias colectivistas y comunitarias, la nueva educación es profundamente individualista. Según Wallon, «el carácter individualista de la nueva educación puede ser medido, en cada sistema, por el valor y la estructura dadas a ese ser colectivo que es, indudablemente, la escuela»; [16] y referencias al grupo que es la escuela, a su vida, a sus condicionamientos, se encuentran muy raramente en los escritos de los educadores progresivos. Se llega como mucho a decir que la escuela es una comunidad que debe autogobernarse, pero esto no es entrar en el meollo del asunto. El marcado paidocentrismo del momento conduce, además, a los educadores a dos situaciones peligrosas: la primera la de imaginar al niño a su manera y la de preparar para él un mundo artificial, guiados por lo que Wallon llamaba fantasías de adultos en su amanerada visión de la infancia. El segundo peligro, reforzado además por la disolución del papel del maestro, estriba en la desproporción existente entre el patrimonio cultural y técnico que la sociedad posee y las posibilidades de asimilación de ese patrimonio por un niño librado a su espontaneidad: «En una época en que el dominio de las ciencias y las técnicas hace variar de forma cada vez más apremiante la condición del

16. *Idem*, p. 319.

progreso social, hacer depender las adquisiciones de las invenciones de que es capaz el niño es cavar un foso desproporcionado entre sus capacidades espontáneas y la tremenda herencia social que le tocará hacer progresar.» [17] Por estas razones, la educación nueva escamotea al niño la realidad, incurriendo en el mismo defecto que ella criticaba a la educación tradicional.

Para entender el significado de la actitud oposicional hay que remontarse a sus orígenes. Efectivamente, en Rousseau el problema de la educación se nos muestra como una verdadera antinomia entre el individuo y la sociedad, contradición que subsiste en la mayor parte de las teorías de la nueva pedagogía y que es consecuencia de una actitud metodológica abstracta que sitúa constantemente a los pedagogos ante una serie de dilemas al tener que elegir entre el individuo y la sociedad, entre el espíritu de sumisión y el de rebeldía, entre la dominación del maestro y su total desaparición. Las posiciones pedagógicas oposicionales más típicas son la individualista y la societaria. La actitud individualista coloca al niño como el eje en torno al cual todo debe girar, trabajando por la construcción de una educación para el niño y por el niño en una escuela cuyo centro, autor y organizador sea el niño; Rousseau es el ejemplo más patente del individualismo integral. Según la actitud societaria, nada hay que se pueda concebir en el niño como de origen individual, sino social; los comportamientos individuales son expresiones de la comunidad, como asentara Durkheim, el iniciador de esta actitud; la educación es aquí concebida como un fenómeno social en el que la primacía no pertenece al individuo sino a la sociedad.

Para solucionar los problemas de la educación nueva y escapar a sus contradicciones, es necesario superar la actitud de oposición. Para evidenciar esta necesidad, recurriremos, con Wallon, a la ley de los estados por los que, según A. Comte, pasan los pensamientos y las instituciones humanas. Hay, para empezar, un estado teológico, dogmático, autoritario (que correspondería a la educación tradicional); viene, después, un estado en que se realiza la crítica del anterior, el estado metafísico y revolucionario (al que responden los sistemas de educación nueva); está, por fin, el estado positivo, en el que la experiencia científica se convierte en la base de todo conocimiento y toda acción. Para acceder a este estado en la transformación de las relaciones educativas es necesa-

17. *Idem*, p. 328.

rio, en vez de fijarlas y convertirlas en antinómicas —que es lo que hace la actitud oposicional—, aceptarlas e intentar resolverlas por vía dialéctica. Trang-Thong, fiel intérprete del pensamiento pedagógico de Wallon, formula de esta manera el camino: superar la actitud oposicional «exige una aproximación concreta a la educación en todas sus dimensiones, un acercamiento al niño en todas sus características de ser vivo, tanto en su entera personalidad como en sus condiciones de existencia, a la vez de orden social y orgánico. Así pues, para resolver los múltiples problemas de la educación es necesario proceder por medio del análisis de los conjuntos, pues sólo las totalidades son concretas y reales, mientras que las partes sólo son producto de un análisis abstracto».[18] Lo que Wallon intenta no es, en efecto, enfrentar unos aspectos a otros, sino integrarlos; su planteamiento no es oposicional, sino dialéctico. Contempla la educación como la resultante de conjuntos sociales, ambientales y psicológicos y presta particular atención a la interacción de esos conjuntos entre sí.

¿De qué forma se plantea Wallon el tema? Veámoslo en lo que queda de este punto; el siguiente lo dedicaremos a analizar su punto de vista sobre la educación. En palabras de Wallon, «sobre nuestras definiciones de la educación pesa una contradicción. Para unos su finalidad es la acción que los adultos deben ejercer sobre los niños a fin de transmitirles la herencia de los antepasados, de inculcarles ideas y hábitos que les permitirán adaptarse mejor a la sociedad en la que les van a sustituir. Para otros, debe desarrollar al máximo en cada individuo sus aptitudes, para asegurarles éxito en el futuro. Para unos domina el punto de vista sociológico; para otros, el de la psicología individual».[19] Analizando históricamente las condiciones materiales y sociales que llevaron a esta contradicción estaremos más capacitados para entender el problema.

Como afirma Merani, el otro gran intérprete de las ideas pedagógicas de Wallon, la escuela estuvo siempre en manos de una situación social que fue, en última instancia, la que decidió.[20] A lo largo de los siglos, se ha ido perpetuando un sistema de educación didáctica y autoritaria —educación oficial e institucionalizada— tendente a mantener a la casta en

18. TRANG-THONG, *op. cit.*, p. 57.
19. H. WALLON, *Sociologie et...*, p. 324.
20. *Cf.* A. L. MERANI, *Psicología y pedagogía, Grijalbo*, México, 1969, página 125.

el poder en su situación privilegiada. Limitando la instrucción a una clase determinada, impartiendo la cultura con objeto de que los que la recibían sobresaliesen de los que no tenían acceso a ella, adaptando los textos y procedimientos a las circunstancias cambiantes, la educación de clase, dogmática y autoritaria, negaba al individuo y potenciaba su credulidad y su docilidad. El acceso de la burguesía al poder hace cambiar el panorama; en efecto, como Wallon lo señala en su magistral artículo *Sociologie et Éducation*, «la conquista del poder por parte de la burguesía se ha hecho en nombre del individuo, de sus capacidades y sus derechos. Una vez que esta clase, la más potente económicamente, tiene en sus manos el poder, piensa utilizarlo, pero ocultándose tras instituciones que pretenden repartir a cada uno oportunidades iguales. Sin embargo, el poder, que no pertenece a la colectividad, sino a una clase privilegiada, no puede dejar de suscitar oposiciones. De ahí se derivan una ambigüedad fundamental y unos conflictos incesantes».[21] El niño pasa a segundo plano y la escuela como tal, al decir de Merani, responde a las necesidades del Estado burgués, que es el supremo pedagogo. La educación se convierte así en una superestructura totalmente ajena a la dialéctica individuo-sociedad. La historia y la situación social de cada país se ven nítidamente reflejadas en sus estructuras y aparatos educacionales, llevando a constantes y cada vez más delicadas situaciones conflictivas, a una educación que, hija del Estado burgués, hace aguas por doquier y debe contentarse con resistir, tambaleante, los envites de sus propias contradicciones. La situación, por lo demás, no hará sino agravarse mientras el poder esté interesado en perpetuarse a sí mismo al precio que sea, mientras la burguesía siga sujetando y manejando las riendas poderosas de la dominación social.

Aplicando el análisis dialéctico al estudio de la historia de las relaciones educativas, Wallon pone de manifiesto, de esta forma, cuáles son las circunstancias que las han hecho llegar a su estado actual. Seguramente estamos ahora en condiciones de preguntarnos cómo introduce Wallon la dialéctica en su concepción de la educación.

21. H. WALLON, *Sociologie et...*, p. 332.

III. *Un punto de vista dialéctico sobre la educación*

Expusimos anteriormente cómo el desarrollo del niño es la resultante de la interacción dialéctica entre lo orgánico y lo social, entre el individuo y el medio. Es sobre la base de esta interacción que la educación asienta su razón de ser. La educación es necesaria para el niño desde el momento en que es reclamada por sus necesidades de maduración orgánica y social: «La maduración funcional —escribe Wallon— no alcanza un resultado efectivo si la función no encuentra el objeto que le dé ocasión de ejercitarse y de desarrollarse al máximo. Es el medio el que debe proporcionar el objeto.» [22] La maduración orgánica y nerviosa definen una serie de posibilidades funcionales que el medio, a través de la educación, debe actualizar. Como Trang-Thong lo señala, es en la acción recíproca entre el niño y el medio donde reside el primer fundamento de la actividad educativa; la educabilidad, por tanto, no es una cualidad contingente a la infancia sino propia de su naturaleza y condición, siendo en el niño complementarios desarrollo y educación y siendo la dialéctica de la interacción de uno y otra el basamento sobre el que será posible construir el edificio evolutivo. La antinomia individuo-sociedad queda de esta forma superada, como luego hemos de ver; en Wallon no se trata ya de elegir entre el individuo y la sociedad, puesto que uno y otro son elementos en interacción cuya separación no puede hacerse si no es por vía de la abstracción y a riesgo de plantear numerosas confusiones. Si indagamos un poco más en lo que Wallon entiende por educación, la superación de la vieja antinomia quedará más patente.

«Hay condiciones materiales que hacen posibles todas las manifestaciones del genio humano y al que permanecen estrechamente combinadas. Si llegamos a hacer de nuestra enseñanza un microcosmos en el que puedan aparecer todas estas relaciones habríamos hecho mucho por la comprensión del hombre por sí mismo.» [23] Incumbe a la educación la tarea de disponer esas condiciones materiales de manera tal que el niño se encuentre ante situaciones y objetos que sean funcionales para su grado de desarrollo. Se trata, en cada momento, de posibilitar al niño el logro del nivel más alto que su etapa de desarrollo permite. Si la educación quiere respetar la personalidad total del niño y la integridad de sus procesos,

22. H. WALLON, citado en TRANG-THONG, *op. cit.*, p. 73.
23. H. WALLON, *La reforme de l'Université*, en «Enfance», 1959, p. 449.

debe utilizar cada momento de la infancia para asegurar el desarrollo pleno de las disposiciones y aptitudes correspondientes, de manera tal que a la sucesión de las edades corresponda una integración positiva de las actividades más primitivas con las más evolucionadas.[24] Según las posibilidades funcionales del niño en cada edad, la educación debe proporcionarle objetos y tareas que estimulen sus capacidades y revelen sus aptitudes; de esta forma, ayudará al niño a resolver las dificultades específicas con que se encuentra en una etapa determinada y le pondrá en condiciones favorables de cara a la siguiente. Si, como vimos, la integración era la más frágil de las funciones psíquicas, la educación debe preocuparse por reforzarla, pues unas circunstancias adversas pueden comprometerla y romper el equilibrio. Dando posibilidades de ejercicio funcional a las capacidades en vigor y facilitando la integración, los conflictos del desarrollo no serán desestructurantes ni provocarán desviaciones: «en todos los períodos que atraviesa el niño, es necesario saber prepararle el siguiente. Este principio es precioso para evitar las penosas crisis por las que la maduración del niño, de su ser psicobiológico, puede hacerle pasar, enfrentándole a situaciones nuevas a las que no le han preparado sus anteriores adaptaciones».[25] Lejos de ser un mecanismo estático, la educación se convierte así, como el mismo Wallon lo pretendía, en acción y movimiento; su objetivo es el paso de un estado a otro, el lograr que un ser se transforme en lo que no era o en lo que era sólo parcialmente. Tal y como Merani ha sabido verlo, de la concepción walloniana del desarrollo, eminentemente genética y dialéctica, no podía esperarse una pedagogía de hechos consumados y de crecimiento y desarrollo regulares; su pedagogía se realiza, por el contrario, a través de una serie de pasos que constantemente vuelven sobre sí mismos.

Podemos pensar, por poner un ejemplo, en la forma que tiene Wallon de concebir la enseñanza pre-escolar. Los primeros años de la enseñanza no deben, según él, dedicarse sino a la adquisición de los instrumentos intelectuales básicos que son necesarios a todos los seres humanos. Si la vida intelectual se constituye gracias a la interación del organismo con el medio, la preocupación del educador será relacionar uno con otro, desechando todo tipo de verbalismo y de expli-

24. *Cf.* H. WALLON, *Psychol. et éducat...*, p. 198.
25. H. WALLON, *Les étades de la sociabilité chez l'enfant*, en «Enfance», 1959, p. 315.

caciones librescas. La observación, la manipulación de los objetos, el dibujo, los juegos y el lenguaje serán los procedimientos usuales de aprendizaje. Por otro lado, en la etapa preescolar el niño se encuentra por primera vez con un número importante de niños de su edad, entre los cuales no hay distinciones por ser el mayor o el menor. El fomento de la vida y las actividades de grupo facilitará el proceso de socialización del niño y le abrirá un considerable número de perspectivas nuevas.

Lo señalado con anterioridad pone de manifiesto la superación de otra antinomia que es típica en los «nuevos educadores». La desaparición del maestro de la escena escolar, como resultado de la enfatización del alumno, comporta para éste una dispersión de intereses y un perderse y distraerse con objetos que recaban su atención por puro azar. Con ello, la inestabilidad de la vida mental infantil encuentra un apoyo y hasta un abono. En la concepción walloniana, el maestro y el alumno encuentran el punto de su interacción; el maestro, en efecto, no va a la zaga del niño, pero tampoco se le impone: «el educador está ahí no para seguir al niño, sino para guiarlo; está ahí para ayudar al niño a salir de la perpetua dispersión que el contacto con las cosas provoca en sus intereses, en su actividad».[26] El papel del maestro es, como se ve, fundamental en lo que respecta a la organización de la relación educativa; pero la espontaneidad del niño debe quedar siempre salvaguardada. Así conjuga Wallon estos dos papeles: «El primer "colectivo" del niño es su familia. La escuela es otro colectivo y no debe ser dejado al azar del simple agrupamiento. Debe ser organizado por el maestro, a la sazón documentado sobre cada niño y su familia, de tal manera que cada uno sea colocado en el lugar más propicio para su feliz desarrollo. Cada uno tiene responsabilidades propias que le unen al conjunto. La responsabilidad está en la espontaneidad del niño, pero definida por su meta y no evanescente entre fantasías diversas.»[27] En un marco como éste, problemas típicos como el de la disciplina, por ejemplo, adquieren un cariz totalmente distinto, pues la educación priva sobre la enseñanza y el niño es concebido no como una inteligencia a la que se debe llenar sino como un ser que debe ser preparado para la vida.

Hemos de señalar aún otros dos logros de la concepción

26. TRANG-THONG, *op. cit.*, p. 98.
27. H. WALLON, *Sociologie et...*, p. 332

walloniana. El primero hace referencia a la superación de la eterna contradicción entre la escuela y la vida; el segundo tiene que ver con la superación de las parcelaciones típicas de la escuela en función de las capacidades del niño.

La entrada en la escuela supone, para la vida del niño, un hecho de una importancia social considerable. Como dice Wallon, la escuela es toda la vida del niño. Una vez que el niño se convierte en alumno, la escuela moldea toda su vida: los horarios de levantarse y acostarse, las horas de las comidas, sus intereses, su espontaneidad, sus pensamientos y sentimientos. La escuela absorbe a todos los niños y los introduce en un medio que les es extraño pero al que deben dedicar todo lo que son. La responsabilidad para la escuela es considerable, pues debe acoger a unos niños que, a más de las características de su ser psicobiológico, llevan consigo las consecuencias de las condiciones materiales y sociales de su existencia: «El niño forma un todo del que la escuela no puede desinteresarse (...) Oficialmente, la escuela sólo tiene en cuenta sus deberes hacia el conocimiento y no se ocupa, explícitamente al menos, de la actividad práctica ni del porvenir profesional de los niños. Pero sobre todo, ignora la propia vida del individuo, donde la psicología tiene insertas sus profundas raíces y a menudo choca con estas condiciones biológicas que desconoce (...) Todas estas disposiciones, de las que depende en gran parte la actividad escolar del niño, ofrecen variaciones individuales y también según la edad. Es necesario tenerlas en cuenta tanto como las actitudes propiamente intelectuales para el mejor regulamiento de las actividades escolares, las etapas de la escolaridad y finalmente la mejor orientación de cada uno hacia los trabajos más favorables para su completo desarrollo intelectual, moral y social.» [28]

El individualismo debe ser superado. Intentar dar soluciones individualistas a problemas colectivos o sociales es un error de perspectiva. No hay más educación natural que la que liga al niño con el medio social, que es la realidad sobre la que se apoyan el desarrollo infantil y las posibilidades de intervención adulta. Puesto que la sociedad es para el hombre una necesidad, una «realidad orgánica», separar, en el campo de la educación, individuo y sociedad es, según la gráfica expresión de Wallon, descortezar el cerebro del niño, y, como dice Trang-Thong, conduce inevitablemente a enfrentar alumno y maestro, niño y adulto, escuela y medio social. La es-

28. H. WALLON, citado en TRANG-THONG, *op. cit.*, p. 83.

cuela no puede permanecer cerrada a los problemas de la sociedad; evidentemente, ella no los puede solucionar, pero tampoco puede olvidarlos. «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...» [29] A través de la enseñanza la escuela debe ponerse en relación con el medio circundante: «en él buscará la enseñanza sus temas, las pruebas de su utilidad, sus posibilidades de aplicación; el maestro tiene la responsabilidad de ordenar y dirigir la actividad de los niños según las materias que les es necesario aprender».[30]

La escuela tradicional confundía educación con instrucción; por su actitud metodológica, la Escuela Nueva se situaba en el extremo opuesto, como ya vimos. Una vez más, Wallon se introduce por el camino de la integración e intenta buscar la complementación de la educación intelectual clásica con otra serie de «tareas» básicas. Convencido de que no hay otra forma de acercarse al niño que no sea la de ir a *todo* el niño, su punto de vista se presenta como una respuesta «totalista» frente a las actitudes oposicionales que se basaban en compartimentaciones y exclusiones. Lejos de limitar la acción educativa de la escuela a la sola instrucción, Wallon postula que la escuela se dirija a toda la personalidad infantil, respetando y estimulando su espontaneidad total de acción y de asimilación, dando al ser global del niño medios y ocasiones para crecer sin cortapisas. Éste es el mejor medio de preparar al niño para la vida social, ya que al dirigirse a la actividad total del niño se le da ocasión de cultivar el mayor número posible de aptitudes.

La educación intelectual es, por supuesto, importante, tanto más en un momento como éste, en el que se da un notable perfeccionamiento del material y de las técnicas intelectuales: «hacer que la asimilación de estas técnicas sea lo más fácil y completa posible, familiarizando al niño con todas las formas de la actividad propias de su época, tal sería el papel ideal de la educación.» [31] El intelectualismo debe, no obstante, ser rechazado, educando a la par la inteligencia y la sensibilidad del niño y luchando constantemente por no unidimensionalizar la personalidad infantil. La educación de la inteligencia y la del carácter no pueden ser disociadas, a no

29. H. WALLON, *Les etapes de la...*, p. 322.
30. H. WALLON, *Sociologie et...*, p. 332.
31. H. WALLON, citado por TRANG-THONG, *op. cit.*, p. 119.

ser a riesgo de causar considerables estragos. Por otro lado, una parte importantísima de la educación intelectual debe orientarse a la apropiación de la cultura por parte del niño y el adolescente. Como veremos, Wallon insistió mucho en este aspecto en el Plan de Reforma de la Enseñanza que informó, al considerar necesaria la asimilación por el niño del patrimonio cultural de la sociedad con vistas a una mejor integración a ella y a una más lúcida comprensión de sus problemas. Debe cuidarse, no obstante, de que esta «formación cultural» no sea utilizada para manipular las creencias y actitudes infantiles: «En la educación del niño, Wallon no acepta que se le imponga ésta o aquella doctrina, ésta o aquella ideología. La educación debe proponer al niño todo lo que hay de bueno en la cultura actual para, de esta manera, construir alrededor de él un mundo educativo lo más rico y variado posible para que todos y cada uno de los niños puedan encontrar el alimento necesario para su desarrollo. No se trata, por lo tanto, de imponer al niño las normas de los adultos, de cualquier tipo que sean. Pero no se trata tampoco de dejar al niño solo, librado a su espontaneidad, ya que sólo puede cultivarse y humanizarse por medio del adulto, pues la cultura humana que debe apropiarse empieza por serle exterior y extraña. Guiar sin domar, sin fijar límites, he ahí la tarea de la educación.» [32]

Otra de las grandes taras de la educación tradicional es su falta de relación con el futuro de los niños. Los pedagogos de la nueva educación plantearon el tema, pero sin acabar de solucionarlo. Y es que, como Wallon escribía en la introducción al Plan de Reforma de la Enseñanza, la escuela desconoce en el alumno al futuro ciudadano: no da importancia suficiente a la explicación objetiva y científica de los hechos económicos y sociales, al cultivo metódico del espíritu crítico, al aprendizaje activo de la energía, de la libertad y la responsabilidad. En el próximo punto tendremos ocasión de subrayar la importancia que Wallon da a estas consideraciones.

Uno de los medios de no ignorar al «futuro ciudadano» es fomentar las relaciones de los niños entre sí en el interior de la escuela. La escuela tradicional centraba toda su atención en los individuos, llegando incluso a creer que su papel era disociar a los niños entre sí y no admitir, en el interior de la clase, más relación que la que unía al maestro con cada alumno en particular, llegando incluso a ver una trampa en

32. TRANG-THONG, *op. cit.*, 182-183.

la cooperación que se pudiera establecer entre los alumnos. La Escuela Nueva rehabilitó el trabajo en equipo, incitando e invitando a los niños a colaborar, a participar activamente. Pero, pese a sus ventajas, el trabajo en equipo no es del todo suficiente, pues se orienta a ciertas tareas pero deja, en gran parte, de lado las relaciones entre los individuos; por otro lado, puede tener el efecto nocivo de desarrollar el espíritu de concurrencia y antagonismo colectivo. La acción mutua de los niños entre ellos, «que desde el punto de vista escolar es muy eficaz, lo es aún más desde el punto de vista social. Tiene un mérito incomparable, que es el de poner en juego no el espíritu de predominancia individual sino el espíritu de solidaridad y de mutua recuperación».[33]

He aquí cómo en la concepción walloniana de la educación, la dialéctica permite superar los antagonismos, los adualismos, los falsos problemas; superación de los antagonismos entre las posibilidades evolutivas del niño y la educación que se le imparte, entre los intereses del primero y los contenidos de la segunda, entre el ser individual y el ser social del alumno, entre la educación de la inteligencia y la de la personalidad, entre el alumno y el maestro, entre la vida y la escuela. Para finalizar nuestra exposición, no nos queda sino analizar las implicaciones prácticas de estas concepciones y del Plan de Reforma de la Enseñanza que sobre ellas creció. Pero antes de pasar a ese análisis, quisiéramos acabar este punto viendo de qué manera entiende Wallon la relación entre psicología y pedagogía, lo que, seguramente, perfeccionará nuestra aproximación al punto de vista dialéctico de Wallon sobre la educación.

Según Merani, «la pedagogía, asentada en la sociología que es oficial en todas las partes, está al margen de la dialéctica que preside la estructuración del individuo: no la aprovecha, tampoco la respeta y de manera brutal actúa sobre niños y jóvenes para después ofrecer a los dañados el paliativo de psicoterapias interminables, orientaciones profesionales que descubren aptitudes que únicamente están en los instrumentos de investigación y no en la configuración del individuo».[34] La necesidad de cooperación entre psicología y pedagogía queda aquí puesta en evidencia. Ahora bien, las relaciones entre una y otra no son las que existirían entre una ciencia normativa y un arte aplicado; ambas ciencias

33. H. WALLON, *Les étapes de la...*, p. 318.
34. A. L. MERANI, *op. cit.*, p. 95.

tienen su especificidad y el camino hay que buscarlo por la vía de su interacción. Divorciada de la pedagogía, la psicología correría el riesgo de alimentarse sólo de abstracciones y de verbalismos al no disponer de un campo de control, aplicación y observación de sus principios. A la vez, una pedagogía que no partiese de las investigaciones psicológicas, recaería constantemente en la rutina de sus métodos y contenidos sin más guía que el pragmatismo o, en el mejor de los casos, el arbitrio de la buena voluntad. La dialéctica entre una y otra se hace necesaria: la pedagogía plantea problemas que la psicología debe resolver; pero las soluciones que ésta brinde no se considerarán acertadas mientras su eficacia no se vea demostrada en la práctica. Así es como la pedagogía se basa en la psicología —en las etapas del niño, las condiciones de su desarrollo, etc.—, pero, al mismo tiempo, le proporciona temas de estudio y ocasión de verificar sus principios. De esta forma, «la pedagogía científica se constituye progresivamente por medio de una confrontación permanente entre los resultados psicológicos y las prácticas pedagógicas.» [35] Tan necesario como asociar los métodos de investigación psicológica con las observaciones pedagógicas es el hecho de que una y otras se basen en los hechos, en lo concreto y no en abstracciones ni en fórmulas incontroladas.

Todo el mundo está de acuerdo —para utilizar un ejemplo del mismo Wallon— en que el niño necesita lo simple y lo concreto. Pero partir de este concepto sin haber definido experimentalmente lo que de hecho es para el niño simple y concreto es aventurarse en un contrasentido pedagógico.[36] No es necesario demostrar que este par dialéctico constituido por la psicología y la pedagogía no puede cerrarse sobre sí mismo, sino que debe estar abierto al establecimiento de relaciones estrechas con otras disciplinas, como pueden ser la neuropsiquiatría y la sociología. Cuanto más amplio sea el conjunto y más ricas las interacciones, más cerca estarán la psicología y la pedagogía de ofrecer lo que de ellas se espera.

35. TRANG-THONG, *op. cit.*, p. 79.
36. *Cf.* H. WALLON, *La formation psychologique des maîtres*, en «Enfance», 1959, p. 402.

IV. *La reforma de la enseñanza: sus implicaciones*

Concluida la Segunda Guerra Mundial, Francia se enfrenta a una tarea de «reconstrucción nacional». Entre las diversas necesidades ante las que se encuentra, se encara al problema de la reforma de la enseñanza. Se crea una comisión, presidida por el profesor Paul Langevin, que se encarga de estudiar los pormenores de esa reforma, tan urgente como necesaria. Muerto Langevin, Wallon es nombrado para sustituirle en la presidencia de la comisión y es él quien en 1947 somete la reforma (el famoso Plan Langevin-Wallon) a la consideración del Ministerio de Educación. El Plan llevaba el sello de las ideas de Wallon que hemos expuesto más arriba, las instrumentalizaba y apuntaba más que a una simple reforma de la enseñanza a una concepción totalmente nueva de las relaciones educativas.

La situación a la que la enseñanza tradicional había llevado a la educación francesa es fácilmente imaginable, pues ya hemos pormenorizado en varios lugares cuáles son las contradicciones a que esa educación da lugar. Wallon señala algunos de los problemas con que se encontraba la comisión encargada de elaborar la reforma.

En primer lugar, la enseñanza carecía de la menor adaptación al estado en que se encontraba la sociedad, inadaptación manifiesta en la ausencia de contactos entre escuela y vida. La escuela es un coto cerrado e impermeable a la realidad exterior a ella: «El divorcio entre la enseñanza escolar y la vida se acentúa por la permanencia de nuestras instituciones escolares en el seno de una sociedad de evolución acelerada. Este divorcio despoja a la enseñanza de su carácter educativo.» [37] Estructura educativa y estructura social deben estar adaptadas, pues no tiene sentido la discrepancia existente entre una estructura social en evolución rápida y con transformaciones sustanciales y una estructura de la enseñanza sin cambios en profundidad.

Más importante aún era el «problema filosófico», la filosofía educativa de base. A la zaga siempre de las necesidades reales, la enseñanza no ha sido capaz de resolver más que el problema didáctico, el problema del cómo transmitir el saber, mientras que el problema esencial, el del qué y para qué enseñar, «continúa sometido a concepciones disímiles, anta-

37. H. WALLON, en la *Introducción* al «Plan de Reforma de la Enseñanza», citado en A. L. MERANI, *op. cit.*, p. 157.

gónicas incluso, sobre el valor humano, sobre el papel del hombre en la sociedad y la cultura.» [38]

Otra de las grandes preocupaciones de la comisión era relativa al papel social de la educación. Como analizamos más arriba, la educación se ha utilizado siempre como estrategia ideal utilizada por el poder para perpetuar situaciones sociales injustas. Es fácilmente comprensible, en este sentido, el énfasis que se pone en el Plan sobre los aspectos sociales y, especialmente, en lo relativo a la igualdad de oportunidades a todos los niveles, insistiendo con marcado interés en la importancia de que todas las capas sociales puedan acceder con iguales posibilidades y derechos a los diferentes grados de profesionalización y culturización.

De no menos importancia es el problema «estructural» con que se encuentra la comisión ante unas enseñanzas establecidas que no se han concebido en conjunto, que se han yuxtapuesto y que han estado formando sistemas cerrados. Por fuerza, los diversos grados de la enseñanza deberán ser ordenados armónicamente, de manera lógica y gradual y con la suficiente permeabilidad tanto de un ciclo a otro como en el interior mismo de cada uno de los ciclos.

El Plan Langevin-Wallon descansa sobre cuatro principios generales. El primero de ellos es el de la *justicia,* entendida en el sentido de igualdad de oportunidades para todos. («Todos los niños, cualesquiera que sean sus orígenes, familiares, sociales, étnicos, tienen igual derecho al desarrollo máximo que su personalidad implica. No deben encontrar otra limitación que la de sus aptitudes».) [39] El segundo principio es el de *dignidad igual* para todas las tareas sociales, luchando por evitar el prejuicio de la jerarquía entre profesionales y trabajadores; para ello se sitúa a idéntico nivel el trabajo y el pensamiento, la inteligencia práctica y la reflexiva, y se concibe como complementario lo que usualmente se tiene por antagónico. En tercer lugar, la educación debe tender hacia el *desarrollo completo* de niños y adolescentes; basándose en el conocimiento de la psicología evolutiva, en el estudio de cada individualidad, la personalidad infantil total debe ser siempre respetada, al objeto de despertar y desarrollar plenamente en cada uno sus aptitudes. Por último, la valoración de las aptitudes individuales plantea el problema de la *orientación,* tanto escolar como profesional; la finali-

38. A. L. MERANI, *op. cit.*, p. 132.
39. H. WALLON, «Plan de reforma...», *loc. cit.*, p. 157.

dad de estos dos tipos de orientaciones es «poner a cada trabajador, a cada ciudadano en el puesto mejor adaptado a sus posibilidades, en el más favorable a su rendimiento. A la selección actual, que lleva a sacar a los mejor dotados de profesiones en las que podrían rendir eminentes servicios, debe sustituirla una clasificación de los trabajadores fundada a la vez sobre las aptitudes individuales y las necesidades sociales».[40]

Como corolario de estos principios, la difusión de la cultura y la laicidad de la enseñanza (en el sentido de que, abierta a todos los niños, no debe dar contenido doctrinario alguno, ni político ni confesional) completan la orientación de una reforma que, más que a una simple reorganización de la enseñanza, apunta, como Merani indica, a la elaboración de un nuevo humanismo. Tal como lo propugnó Wallon, «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».[41]

Nos interesa ahora, para concluir, inventariar las implicaciones prácticas de estos principios generales. Nos centraremos, para ello, sucesivamente, en cuatro aspectos que pueden agruparlas, teniendo en cuenta siempre que las separaciones que aquí se establecen son sólo metodológicas, expositivas, y que en la realidad se presentarían integradas.

A la hora de sentar los principios generales de la enseñanza en el Plan, Wallon le confiere tres finalidades complementarias: primeramente, asegurar a las aptitudes de cada niño el desarrollo de que son susceptibles; en segundo lugar, preparar al niño para las tareas profesionales que le son más accesibles y en las que podrá servir mejor a la colectividad; por último, elevar en todo lo posible el nivel cultural de la nación.[42] La Escuela Única propugnada en el Plan debería responder a estos objetivos; en el bien entendido de que Escuela Única no se identifica con escuela uniforme. Si se quiere que la escuela respete y responda a todas las aptitudes de los niños y les dé posibilidades de cultivarse en todos los sentidos, debe ser diversificada para estar en condiciones de servir a todos los niños, cualquiera que sea su diversidad. Se trata de «una escuela que tendería a tomar a cada niño tal como es, con sus gustos y aptitudes, y según estos gustos y estas aptitudes, a hacer de él un hombre lo más completo

40. *Idem.* p. 158.
41. A. L. MERANI, *op. cit.*, p. 105.
42. H. WALLON, «Plan de reforma...», p. 163.

posible».[43] Wallon introduce, de esta forma, una novedad que Merani ha enfatizado oportunamente: el educador creía enfrentarse con un ser cuya evolución tenía lugar en línea recta, de manera progresiva y gradual; el paso de un año a otro significaba un paso adelante y exigía un nivel superior en la formación y la información que se debía dar. Ese desarrollo gradual y constante debía ser identificado en todos sus pasos por el psicólogo y seguido por el educador; si nada fallaba, los resultados debían ser uniformes, sin importar las condiciones evolutivas individuales debidas a las circunstancias particulares; se trata de una pedagogía mecánica, válida para un modelo de ser humano que se repitiera constantemente, pero no para un ser que tiene entre sus características la de la autoconstrucción. Pero cada niño no repite los pasos de una inteligencia que se despliega y desarrolla gradualmente; por el contrario, en el niño se construye un pensamiento con perfiles comunes a todos pero a la vez propios del individuo, pensamiento del que más tarde surgirá la inteligencia en grados relativos según las circunstancias que presidan sus condiciones biológicas y culturales de existencia.[44]

Las implicaciones prácticas del Plan son importantes en sus aspectos de justicia e igual dignidad por su incidencia en el papel social de la educación. Según la gráfica expresión de Wallon, la escuela debe negarse a proporcionar a unos una educación de rebajas mientras hace a otros dignos de la estima y admiración general al tiempo que les confiere el derecho a dirigir la sociedad. Todo lo que sea selección, del tipo que sea, es contrario a la reforma de la enseñanza; la educación debe ser gratuita a todos los niveles, gratuidad que es el complemento lógico de la obligatoriedad. La cultura debe extenderse y llegar a todos los lugares y niveles, convirtiéndose en una posibilidad para todos de seguir perfeccionando sus conocimientos más allá del período de la escolaridad. La idea de la expansión de la cultura es, como ya apuntamos, dominante en el pensamiento pedagógico de Wallon; una cultura rica, amplia, objetiva, para todos y al alcance de todos: «En vez de un desclasamiento de los individuos es necesario un desclasamiento de la misma enseñanza, es decir, la supresión de la servidumbre de la enseñanza a las necesidades e intereses exclusivos o predominantes de una clase social en detrimento de las otras y restituir a la enseñanza su misión

43. H. WALLON, *La reforme*, p. 437.
44. A. L. MERANI, *op. cit.*, pp. 78-80.

esencial, que es servir a la cultura y darle su carácter universal».[45]

Todo plan de reforma de enseñanza comporta una estructuración de los ciclos y grados educativos. Como no nos corresponde detenernos en su pormenorización, baste señalar que la enseñanza se divide en dos grados. La enseñanza de primer grado es obligatoria para todos los niños y comprende tres ciclos: el primero (3-11 años) es de instrucción básica y general, el segundo (11-15 años) es un período de orientación y el tercero (de 15 a 18) de determinación. Quienes se han revelado capaces de sacar provecho, pasan a la enseñanza de segundo grado, que tiene dos ciclos, uno de enseñanza propedéutica o preuniversitaria y otro de educación superior. «La lógica y la equidad exigen que los diversos escalones de la enseñanza respondan a núcleos de desarrollo, después a las especializaciones de aptitudes y no a categorías sociales. Por ello, la estructura nueva de la enseñanza presenta "grados" progresivos que corresponden a niveles de desarrollo y a los cuales todos los niños deberán sucesivamente acceder.» [46] Los programas deben ser amplios y flexibles sin distribuciones temporales estrictas, sin compartimentaciones excesivas y sin fijar de manera irrevocable el detalle de las materias a enseñar. Los métodos deben ser activos, recabando constantemente las iniciativas de los alumnos y alternando el trabajo individual con el trabajo en grupo. Las actividades escolares deben organizarse de tal manera que todos los niños tengan, alternativamente, responsabilidades de ejecución y dirección desarrollando a la vez la iniciativa, la decisión, la integración voluntaria a actividades regulares y colectivas, la conciencia escrupulosa en el cumplimiento de las tareas más modestas. Los servicios escolares deben en su mayoría ser realizados por alumnos que se responsabilizarán de su cometido durante el tiempo correspondiente. El sentido de solidaridad se desarrollará merced a la participación en experiencias colectivas realizadas en la vida cotidiana. El maestro debe preocuparse de que la distribución de las responsabilidades sea justa y proporcionada...

El papel del maestro es considerado por Wallon como de una importancia capital. He aquí, sintetizada, la extensa descripción que de él hace en uno de sus artículos: «El papel del maestro me parece esencial. Dicho claramente, no creo que

45. TRANG-THONG, *op. cit.*, p. 153.
46. H. WALLON, «Plan de reforma...», *loc. cit.*, p. 160.

el maestro cumpla con su deber cuando dice: "he recibido la orden de instruir a los niños; lo único que me interesa es mi escuela; no saldré de ella". Un maestro que verdaderamente tenga conciencia de sus responsabilidades debe tomar partido respecto a las cosas de su época (...) Debe tomar partido solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos sus condiciones de existencia (...) Colaborando con sus alumnos (...) su deber es situarse con ellos ante el entorno al que les han llevado sus diferentes situaciones. De esta forma, debe estar en una constante renovación de ideas: debe modificar sus propios puntos de vista por el contacto permanente con una realidad cambiante, compuesta por todas las existencias individuales y que debe orientarse al interés de todos.» [47] Los maestros, por otro lado, deben saber crear las condiciones y la atmósfera más favorables para el desarrollo de los alumnos.

Wallon otorga una importancia fundamentalísima a la formación de los maestros. Desde el momento en que intenta adaptarse a la naturaleza y el desarrollo del niño, la enseñanza se convierte en psicológica, lo cual implica la necesidad de dar a los maestros una amplia cultura psicológica y una actitud experimental que les permita sacar lecciones de las experiencias pedagógicas que ellos mismos realicen.

Además de la del maestro, otra figura queda ampliamente reforzada en los planes pedagógicos de Wallon: la del psicólogo escolar. Además de incidir en la orientación escolar y profesional de los alumnos, el papel del psicólogo es esencial para regular determinados aspectos de la vida escolar. Wallon deja muy claro que al psicólogo escolar «no le pertenece calibrar las inteligencias, estableciendo normas estadísticas que la mayoría de las veces sólo sirven para registrar situaciones cuya simple constatación les otorga un carácter definitivo, necesario e inevitable».[48] La tarea del psicólogo consistirá en examinar la estructura de las clases, por si es susceptible de mejoras, contribuir al mejoramiento de programas y métodos para acomodarlos mejor al niño, a las diferencias interindividuales y a las posibilidades mentales en función de la edad. En palabras del mismo Wallon, el psicólogo escolar «debe buscar en cada uno la razón de sus fracasos escolares, aclarar si se trata de razones personales, ya sean de salud, familia, carácter o razones ligadas a ciertas incomprensiones de las materias enseñadas, en cuyo caso el psicólogo escolar

47. H. WALLON, *Les étapes*, p. 322.
48. H. WALLON, citado por TRANG-THONG en *op. cit.*, p. 168.

debe reunirse con el maestro para descubrir, conjuntamente, el remedio pedagógico».[49]

Bibliografía

Para la síntesis del pensamiento de Wallon presentada al principio nos hemos servido de:

CLANET, C. y otros: *Dossier Wallon-Piaget*, Granica, Buenos Aires, 1974.
WALLON, H.: *Del acto al pensamiento*, Lautaro, Buenos Aires, 1963.
La evolución psicológica del niño, Psique, Buenos Aires, 1972.
Los orígenes del pensamiento en el niño, Lautaro, Buenos Aires, 1965.

Las ideas de Wallon sobre educación se encuentran contenidas en una larga serie de artículos recopilados en un número especial de la revista «Enfance» cuya cuarta edición se publicó en París en 1971. Este número incluye dos números anteriores de «Enfance»: uno de mayo-octubre de 1959 («Psychologie et éducation de l'enfance») y otro de enero-abril de 1963 («Buts et méthodes de la psychologie»). Indicamos a continuación los artículos más estrechamente relacionados con lo pedagógico y con los temas antes tratados.

WALLON, H.: *Psychologie et éducation de l'enfance*, 1959, pp. 195-202.
Le rôle de l'autre dans la conscience du moi, 1959, pp. 279-286.
Les milieux, les groupes et la psychogenése de l'enfant, 1959, pp. 287-296.
L'étude psychologique et sociologique de l'enfant, 1959, pp. 297-308.
Lesh étapes de la sociabilité chez l'enfant, 1959, pp. 309-323.
Sociologie et éducation, 1959, pp. 324-336.
La formation psychologique des maîtres, 1959, pp. 401-407.
Discipline et troubles du caractére, 1959, pp. 415-418.
La reforme de liUniversité, 1959, pp. 433-449.
Psychologie et materialisme dialectique, 1963, pp. 31-34.
L'evolution dialectique de la personalité, 1963, pp. 43-50.
L'organique et le social chez l'homme, 1963, pp. 59-66.
Les étapes de la personnalité chez l'enfant, 1963, pp. 73-78.
Fondaments métaphysiques et fondaments dialectiques de la psychologie, 1963, pp. 99-110.
WALLON, H.: «Prólogo» a ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o de la Educación*, Fontanella, Barcelona, 1973, pp. 7-64.

Hay dos estudios del pensamiento pedagógico de Wallon a los que nos hemos referido con frecuencia a lo largo del texto anterior:

MERANI, A. L.: *Psicología y pedagogía*, Grijalbo, México, 1969.
TRANG-THONG, *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?* Doncel, Madrid, 1971.

49. *Idem*, p. 169.

2. La crítica antiautoritaria

Introducción

I. *La libertad como principio y como fin*

Acabamos de pasar revista al movimiento de renovación pedagógica que se agrupa bajo el nombre general de Escuela Nueva. Hemos visto cómo en él se pone el acento en la renovación de las actitudes y los métodos puestos en juego en los procesos de enseñanza. Vamos ahora a centrar nuestro análisis en un grupo de críticas cuya idea-fuerza fundamental es la de la libertad. Las críticas que los reformistas hacían, en el capítulo anterior, al autoritarismo característico de la escuela tradicional van a ser aquí profundizadas y amplificadas.

La antinomia autoridad-libertad que recorre las páginas de la historia de la pedagogía es resuelta aquí tomando decididamente partido por la libertad. Las críticas que vamos a examinar a continuación deben ser entendidas en el marco de desintegración de la autoridad y de lucha contra la autoridad que caracterizan nuestra situación actual. Preocupados mucho menos por los métodos y los contenidos que por las actitudes, nuestros autores defienden un cambio actitudinal por parte del maestro y de la institución pedagógica misma que propicie el surgimiento de nuevas relaciones y nuevas alternativas.

Pero sería erróneo limitar el planteamiento de estas críticas a nivel de lo interpersonal. La dimensión de lo institucional adquiere en ellas un relieve específico. Convencidos de que las relaciones entre las personas deben entenderse en el marco de la institución en que esas relaciones se llevan a cabo, el acento se traslada progresivamente del individuo a la

estructura en que ese individuo está inmerso. Según la mayor parte de estas críticas, como veremos, el análisis es tanto más pertinente cuanto más a nivel de lo institucional se sitúa.

El énfasis que en estas críticas se pone en la libertad hay que entenderlo, además de en el marco de la crisis de autoridad de nuestro tiempo, a otro nivel. Como veremos, los autores que vamos a estudiar proceden, en su mayor parte, del campo de la psicoterapia o las teorías de que parten son teorías psicoterapéuticas. Puesto que en estas teorías (en concreto la no-directiva y la psicoanalítica) el paciente goza de un amplio margen de libertad, las reflexiones pedagógicas nacidas sobre ellas recogen este aspecto fundamental. Su procedencia de la psicoterapia va a dar aún una característica más a estas posturas: su concepción del proceso educativo con objetivos terapéuticos; la educación deja de ser un proceso de transmisión de conocimientos y se convierte en una actividad terapéutica o, al menos, profiláctica. El hecho de que algunos autores de los que siguen ahora hayan realizado su trabajo con niños con problemas no hace sino acentuar esta orientación.

El deseo de educar en la libertad y para la libertad es la característica definitoria del grupo de críticas en que vamos a centrarnos. Naturalmente, los planteamientos varían en función de los autores. A ellos vamos a referirnos brevemente.

II. *Los autores*

Es difícil seleccionar críticos del autoritarismo escolar, pues el antiautoritarismo recorre las obras de todos los autores que se han preocupado de la crítica a la educación tradicional. Con todo, el problema se simplifica si nos centramos en aquellos autores cuya característica definitoria sea el antiautoritarismo, en aquellos autores que colocan a la libertad como motor y como meta de la educación.

Ferrer Guardia será el primer autor en el que nos centraremos en este captíulo. Por definición, la pedagogía libertaria es una pedagogía antiautoritaria; Ferrer es un destacado pedagogo libertario, y sin duda el más destacado de entre los españoles. Por otra parte, el merecido redescubrimiento de que su obra está siendo objeto en la actualidad entre nosotros, es una buena razón para elegirlo con preferencia a otros importantes padagogos libertarios.

Nos ocuparemos a continuación de Neill y su experiencia

de Summerhill. Aunque históricamente se suele situar a Neill dentro de la corriente —a la que pertenece— de las escuelas progresivas inglesas, estrechamente relacionadas con el reformismo pedagógico del capítulo anterior, creemos que su obra quedará mejor caracterizada si se la incluye junto a la de otros antiautoritarios.

Carl Rogers, el padre de la no-directividad, será el tercero de nuestros autores. Como su teoría psicoterapéutica, su teoría y su práctica pedagógicas se caracterizan por la libertad de los términos de la relación (sea terapéutica o educativa); sus análisis merecen, por tanto, nuestra atención tanto más cuanto que están en el origen de una de las orientaciones de la pedagogía institucional.

La inclusión en este capítulo de las pedagogías institucionales (Lobrot, Oury y Vásquez) apenas necesita justificación, pues puede decirse que ellas caracterizan en buena medida lo que es el antiautoritarismo educativo.

Queremos, por fin, introducir el punto de vista psicoanalítico sobre la cuestión. Nos limitaremos a un rapidísimo comentario sobre Freud y los psicoanalistas clásicos y nos centraremos en el análisis de las obras de Gérard Mendel, fundador del sociopsicoanálisis institucional, cuyos planteamientos tienen, entre otras, la originalidad de combinar el análisis psicológico desde una perspectiva psicoanalítica con el análisis sociológico desde una perspectiva marxista.

El agrupar en un capítulo a todos estos autores no quiere decir que los metamos a todos en un mismo saco. Entre ellos hay diferencias tan importantes como las que se analizarán a continuación. Si los analizamos juntos es porque también tienen, como señalamos en la Introducción, puntos comunes: su defensa de la libertad en educación y su oposición al autoritarismo de la vieja escuela.

F. Ferrer Guardia: La «escuela moderna», racionalista y libertaria

Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) ha sido y sigue siendo desconocido en nuestros medios pedagógicos. Ha sido desconocida su persona y su obra, su trayectoria y su ideario; y lo que es peor: cuando alguien en los últimos tiempos se ocupaba de él, la vejación y el vilipendio —más dañinos que la ignorancia y el olvido— de nuestra pedagogía oficial, decimonónica y reaccionaria, se cebaban sobre su persona y su trabajo. Sólo ahora, a los setenta años de su muerte en Montjuïc, a manos de la «justicia», «parece —escribe J. Carbonell— que empieza a levantarse la losa de silencio que pesaba sobre Francisco Ferrer Guardia. El mártir de la Semana Trágica, el pedagogo maldito por sus ideas anticlericales y racionalistas, ha comenzado a sortear los límites impuestos por la censura de esta larga noche».[1]

Ferrer merece ser conocido y conocido a fondo; con su trabajo incansable en pro de una revolución educacional, escribió una de las más hermosas páginas de la pedagogía española. Creemos, con Solà, que a Ferrer le debemos «una de las pocas, quizá la única, alternativas teóricas globales dadas en materia de política educativa por la izquierda revolucionaria de este país».[2] Y ahí es donde, precisamente, radican las razones del olvido: en el carácter revolucionario, no reformista, no asimilable al *statu quo* del planteamiento ferreriano; y ahí, en el carácter revolucionario de esos planteamientos, hay que buscar explicación al hecho de que mientras los grandes dioses foráneos de la pedagogía contemporánea han visto sus obras ampliamente difundidas entre nosotros, los trabajos de Ferrer nos han sido largamente escamoteados en su propio país. Dicho sencillamente, el ideario de Ferrer no es digerible por el *stablishment* y por ese motivo ha sido arrinconado.

En las páginas que siguen tratamos de presentar los caracteres definitorios de ese ideario. Desgraciadamente, no nos

1. J. CARBONELL, en la introducción a MONÉS, J.; SOLÀ, P.; LÁZARO, L. M., *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria*, Icaria, Barcelona, 1977, p. 5.

2. P. SOLÀ, *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Tusquets, Barcelona, 1976, p. 14.

será posible detenernos en su biografía, en su persona, en su incansable activismo militante; baste, por tanto, para situarlo la acertada caracterización de Carbonell: Ferrer «no fue un teórico de la revolución, un político, un agitador de masas o un maestro innovador en técnicas y métodos. Ferrer fue, ante todo, un ideólogo de la escuela, aunque, inevitablemente, su ideario pedagógico tuviera que proyectarlo en la perspectiva de la revolución social».[3]

I. *Raíces del ideario pedagógico de Ferrer*

Para P. Solà, estudioso de la obra de Ferrer y del desarrollo de la pedagogía racionalista en Cataluña, las bases doctrinales de la pedagogía ferreriana hay que buscarlas a la vez en el racionalismo librepensador, en el cientifismo positivista y en la crítica libertaria de la significación de la escuela y la educación. Tal como lo señala Solà, «la Escuela Moderna fue un intento más o menos coherente de conjugar en un proyecto renovador de la enseñanza elementos ideológicos masónico-racionalistas (burgueses ilustrados) y elementos de la crítica libertaria de la escuela, de la sociedad y de la apropiación burguesa de la ciencia positiva».[4] Quizá fuese más simple, y más acertado, decir sin más que el ideario de Ferrer se asienta en la tradición libertaria, en la que los aspectos mencionados están incluidos desde sus orígenes, desde W. Godwin (1756-1836), de quien, según Tina Tomasi, «el anarquismo recibe la primera teorización orgánica que lo transforma de protesta genérica en doctrina político-social, unida por un lado al racionalismo ilustrado y por otro a las tendencias individualistas y antiestatales de minorías religiosas perseguidas».[5]

No es éste el lugar para hacer un repaso de la historia de los planteamientos pedagógicos del movimiento libertario, historia que, por otra parte, ha sido detenidamente analizada por T. Tomasi. El problema de la educación está siempre presente a lo largo de todo el pensamiento anarquista por la misma esencia de sus planteamientos de base; caracteriza, en efecto, al movimiento libertario «el rechazo incondicional de cualquier tipo de organización política y social basada en

3. J. CARBONELL, *op.* y *loc. cit.*, pp. 5-6.
4. P. SOLÀ, *op. cit.*, pp. 28-29.
5. T. TOMASI, *Ideología libertaria y educación*, Campo abierto, Madrid, 1978, p. 23.

la coacción, acompañado de la aspiración de un ordenamiento igualitario, en el que el orden y la libertad coinciden, dejando aparte rigurosamente las dos fuentes principales de cualquier tipo de autoridad: la Iglesia, con todos sus instrumentos perfeccionados para someter a las conciencias, y el Estado, con sus aparatos represivos, desde el ejército a la policía, desde los tribunales a la escuela».[6] Ésta es, en consecuencia, vista como un instrumento de coacción, de represión, como un factor potenciador de la injusticia y la desigualdad, como un elemento aniquilador de la libertad individual y social y, por lo tanto, no ha sido —no ha podido ser— olvidada por los libertarios de todos los tiempos. Como lo indica la misma Tomasi, las raíces de la pedagogía libertaria se confunden con las del anarquismo como doctrina político-social.

Se ha señalado antes que los planteamientos libertarios están vinculados al racionalismo ilustrado; interesa subrayar este hecho porque va a tener una amplia resonancia en el ideario de los pedagogos libertarios (la escuela de Ferrer es una escuela «racionalista»). Con el siglo XVIII llega el fin de la metafísica clásica y se desarrolla la fe en la razón, en una razón que, tras renunciar a la metafísica, se limita a la experiencia demostrable, verificable; el racionalismo sucede al dogmatismo. La razón adquiere tal predicamento a lo largo del siglo, que la burguesía revolucionaria va a ver en ella un instrumento fundamental en la lucha contra la ignorancia, las supersticiones y las desigualdades e injusticias de una organización social «irracional». Esta fe en la razón y esta confianza en su poder tiñen muchos planteamientos de la pedagogía libertaria y se encuentran también presentes en Ferrer, para quien es absolutamente necesario que la «razón artificial» de las supersticiones, las ignorancias y las ideologías, sea suplantada por la «razón natural» de las verdades incuestionables, los hechos demostrados y verificables; es precisamente a esta razón natural a la que Ferrer pretenderá hacer reinar en su Escuela Moderna de Barcelona.

Algunos elementos positivistas están también presentes en la orientación libertaria, especialmente aquellos que hacen referencia al valor, papel y significado de la ciencia. Como para los racionalistas, la ciencia de los positivistas («la ciencia positiva») debe olvidar las especulaciones y limitarse a la observación exacta de los hechos, reduciendo después sus observaciones a leyes generales. Corresponde a la ciencia no

6. *Idem*, p. 8.

sólo el conocimiento de los hechos, sino también su dominio, su control; el papel de la ciencia no es tanto explicar lo pasado cuanto predecir y controlar lo por venir: la ciencia, en definitiva, debe desempeñar un muy importante papel: asegurar la marcha normal de la sociedad. No es éste, evidentemente, el lugar para ir más allá de esta exposición esquemática, pero es necesario hacer referencia a este punto para que la importancia que es otorgada a la ciencia en el ideario pedagógico (y social) de Ferrer se entienda en el contexto de las fuentes que en él confluyen. Más adelante tendremos ocasión de profundizar en el papel concreto que Ferrer asigna a la ciencia.

Por fin, una tercera fuente de influencias de la pedagogía libertaria —y, por tanto, de la ferreriana— radica en los planes de formación postulados, y llevados a la práctica en algunas ocasiones, por los socialistas utópicos de principios del siglo XIX. Para ellos, todos los hombres, ricos o pobres, tienen derecho al desarrollo pleno y multilateral de su personalidad, desarrollo que debe ser posibilitado a través de una educación radicalmente distinta a la tradicional: una educación integral en la que al trabajo manual se da la misma importancia que al intelectual. Como lo indica Tomasi, los socialistas utópicos son conscientes de que estas exigencias sólo pueden satisfacerse mediante una profunda transformación de todas las estructuras sociales y no sólo con la renovación de las escuelas. En Ferrer encontraremos, de nuevo, estos dos aspectos: por un lado, la insistencia en el carácter integral que debe tener la educación y en la necesaria, ineludible, universalidad de la misma, y, por otro, la clara conciencia de que la lucha en la escuela debe complementarse con la lucha en otros espacios sociales.

De unos más que de otros y más o menos directamente, Ferrer recibe influencias de toda la tradición libertaria, de Godwin a Kropotkin, pasando por los socialistas utópicos, Stirner, Bakunin, etc.; con algunos de ellos entró en relación directa en sus años de estancia en París. Por lo que hace a la educación, la influencia más directa y determinante la recibió, sin duda, de Paul Robin, directamente relacionado con —e influenciado por— Bakunin. P. Robin («una de las mayores figuras, si no la mayor de la pedagogía socialista»[7] al decir de M. Dommanget) estuvo al frente durante catorce años del orfelinato de Cempuis, en el que puso en práctica sus

7. M. DOMMANGET, *Los grandes socialistas y la educación*, p. 349.

ideas sobre la educación: antiautoritarismo, emancipación de la mujer, educación integral igualitaria; para él, «el objeto primario de la educación es el de dar a cada ser humano, sean las que sean las circunstancias en las que el azar le hace nacer, la posibilidad de llegar a ser, mediante un desarrollo completo, miembro activo y responsable de una nueva sociedad igualitaria basada en la libertad y la justicia. Este fin puede alcanzarse únicamente respetando la personalidad, motivando el espíritu crítico, encauzando a hombres y mujeres hacia el trabajo manual e intelectual (...) y evitando cuidadosamente la creación de "niños prodigio"».[8] Ferrer conoció de cerca el trabajo de Robin y no cabe duda de que en él se inspiró para su escuela barcelonesa; el orfelinato de Cempuis fue el modelo sobre el que, con alguna variante, se levantó la Escuela Moderna de Barcelona. Conviene señalar que ésta, a su vez, fue una «escuela madre» que se extendió por España (Cataluña, Valencia, Andalucía), Europa y América Latina; la Escuela Moderna de Barcelona fue un modelo que dio lugar a «sucursales» y escuelas que se inspiraron en él.

Si, como hemos analizado sumariamente, Ferrer está inmerso en la tradición libertaria y de ella recibe la principal fuente de influencias, está también viviendo un momento de auge del reformismo pedagógico; por más que, como veremos, Ferrer adopte una postura crítica con respecto a los movimientos reformistas que analizamos en el capítulo anterior, hay entre uno y otros importantes puntos de coincidencia, puntos en los que, por encima de Ferrer, son coincidentes las críticas y propuestas libertarias y reformistas. Analicémoslo brevemente.

Buena parte de las críticas que Ferrer dirige contra la escuela tradicional podrían estar incluidas en las páginas anteriores como formuladas por cualquier de los autores que en ellas hemos estudiado: «Considérese lo que se hace al presente: fuera de las necesidades del niño se ha elaborado un programa de los conocimientos que se juzgan necesarios a su cultura, y, de grado o por fuerza, sin reparar en los medios, es preciso que los aprenda. Pero únicamente los profesores comprenden ese programa y conocen su objeto y su alcance, no el niño»;[9] la pedagogía tradicional es «una pedagogía medieval, subjetiva, dogmática, que ridiculamente presume de un criterio infalible».[10]

8. T. TOMASI, *op. cit.*, p. 175.
9. F. FERRER, *La Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona, 1976, p. 212.
10. *Idem*, p. 85.

Si estas semejanzas se dan en las críticas, las encontramos también en buena medida en las alternativas propuestas por Ferrer y los reformistas. Para él, la verdadera educación es la que «deja al propio niño la dirección de su esfuerzo y no se propone sino secundarle en su manifestación»;[11] en esa misma línea, Ferrer sostiene que es preciso «dejar a los niños la ocasión de desplegar la naturaleza, y la tarea de los padres y los educadores consiste en no impedir su desarrollo».[12] No es necesario insistir más en estas semejanzas que si son evidentes a nivel de afirmaciones generales como las anteriores, no lo son menos a niveles más concretos de praxis educativa, como se pondrá de manifiesto más abajo.

Hacemos referencia a la relación entre el ideario de Ferrer y de la Escuela Nueva y entre las prácticas de ambos porque esa relación existe y se trata, además, de alternativas coetáneas. Pero, sin lugar a dudas, lo más importante de la relación entre la pedagogía libertaria y la «nueva pedagogía» no está en sus puntos de coincidencia sino, por el contrario, en aquellos en los que son divergentes. La principal divergencia entre una y otra pedagogía se da en lo relativo al papel social de la escuela y la educación; como tendremos ocasión de ver, especialmente en el último punto de este apartado, la preocupación social que apenas aparece en los planteamientos «nuevos», es llevada a ocupar un primerísimo plano en los libertarios; es esto lo que confiere a unos el carácter de reformistas y a otros el de revolucionarios.

No podemos concluir este punto sin señalar que ni el de Ferrer es un anarquismo «puro» (algunas de las corrientes que le influenciaron en Francia, como la masonería, son extrañas a la tradición anarquista), ni la alternativa escolar libertaria de Ferrer es la única existente en España, como lo ponen de manifiesto las divergencias con Ferrer de R. Mella y A. Rosell, divergencias que no fueron solamente formales.

II. *Objetivos de la Escuela Moderna*

En muy diversas ocasiones explicitó Ferrer los objetivos que se proponía alcanzar en su escuela, especialmente en los comienzos de cada año escolar: una nota de prensa, un discurso inaugural o una reflexión en el «Boletín de la Es-

11. *Idem*, pp. 129-130.
12. *Idem*, p. 120.

cuela Moderna». Los objetivos marcados por Ferrer son los propios de un pedagogo libertario y en ellos se recogen los conceptos fundamentales de la tradición en que está inmerso y que colabora a enriquecer. Vamos a ocuparnos en este punto de los objetivos y características generales de la Escuela Moderna para discutir en los siguientes los aspectos que nos parecen más relevantes.

En 1898 se creó en París —a instancias de Kropotkin y con el concurso de importantes pedagogos libertarios— un Comité Proenseñanza Libertaria; según su propuesta, la educación debería ser:

— integral: la enseñanza integral, según Kropotkin, es «la que por el ejercicio de la mano sobre la madera, la piedra y los metales habla al cerebro y le ayuda a desarrollarse. Se llegará a enseñar a todos el fundamento de todos los oficios lo mismo que de todas las máquinas (...). Se deberá llegar a la integración del trabajo manual con el trabajo cerebral»;[13]

— racional: es decir, basada exclusivamente en la razón y la ciencia, con exclusión de cualquier elemento religioso;

— libertaria: su objetivo debe ser formar hombres libres, amantes de su libertad y respetuosos de la de los demás;

— mixta: una educación igualitaria para ambos sexos que asegure la igualdad y la confraternidad entre hombres y mujeres.

Diez años más tarde, Ferrer pone en marcha la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, una Liga, según él mismo, en defensa de la libertad de enseñanza racionalista en todo el mundo. Según los principios contenidos en el folleto de lanzamiento de la Liga, la educación debe tener las siguientes características:

— debe apoyarse en una base científica y racional, excluyendo toda mística y religiosidad;

— debe preocuparse no sólo de la inteligencia, sino también del carácter, la voluntad, el desarrollo físico y moral, etcétera;

— la educación moral debe ser práctica (basada en el ejemplo), no teórica, y apoyarse en la ley natural de la solidaridad;

— la enseñanza debe ajustarse a las características y posibilidades psicológicas de cada niño.

La semejanza entre un manifiesto y otro es evidente. Estos

13. P. KROPOTKIN, «La enseñanza: libertad o monopolio», en FERRER, F., *op. cit.*, Apéndice, p. 266.

son los principios sobre los que Ferrer asentó su Escuela Moderna y toda su actividad educativa complementaria y paralela (edición del «Boletín de la Escuela Moderna» y posteriormente de «La escuela renovada»; edición de numerosas obras destinadas a sus alumnos; creación de una Universidad Popular paralela a la Escuela Moderna, formación de profesores racionalistas, etc.). Centrándonos específicamente en la Escuela Moderna, esta es la primera noticia de su existencia lanzada al público en forma de programa: «La misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio.

Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el racional de las ciencias naturales.

Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que en la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad.

Enseñará los verdaderos deberes sociales de conformidad con la justa máxima: no hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes.

En vista del buen éxito que la enseñanza mixta obtiene en el extranjero y, principalmente, para realizar el propósito de la Escuela Moderna, encaminado a preparar una sociedad verdaderamente fraternal, sin categorías de sexos ni de clases, se aceptarán niños de ambos sexos desde la edad de cinco años».[14]

Por no hacer ya más larga la cita, digamos que el programa de presentación termina refiriéndose a la importancia que en la Escuela Moderna se dará a la higiene escolar[15] e invitando a las familias de los alumnos a participar en las actividades —conferencias— que los domingos por la mañana desarrollaría la escuela.

Antes de analizar más en detalle alguno de los puntos contenidos en el programa, nos interesa destacar dos objetivos generales buscados por Ferrer: proporcionar a sus alumnos una formación integral y ayudarlos, a través de ella, a lograr su emancipación.

La educación integral que Ferrer busca es aquella que Robin definió con estos términos: «Con el nombre de educa-

14. F. FERRER, *op. cit.*, pp. 77-78.
15. *Cf. Idem*, pp. 103-114.

ción integral designamos a la que tiende al desarrollo progresivo y bien equilibrado de todo el ser, sin lagunas ni mutilación, sin descuidar ningún aspecto de la naturaleza humana ni sacrificarlo sistemáticamente a otro».[16] Esta educación integral la buscará Ferrer intentando no disociar el trabajo manual del intelectual: según él, el niño pasa del juego al trabajo manual, que debe ser fomentado y debe marchar entrelazado con el intelectual; la buscará, además, en su intento por no separar la razón del sentimiento, la vida intelectual de la afectiva, como lo ponen de manifiesto estas palabras suyas: «Hemos de proponernos, como término de nuestra misión pedagógica, que no se den en un solo individuo dualidad de personas: la una, que ve lo verdadero y lo aprueba, y la otra, que sigue lo malo y lo impone (...); trataremos que las representaciones intelectuales que al educando le sugiera la ciencia, las convierta en jugo de sentimiento, intensamente las ame. Porque el sentimiento, cuando es fuerte, penetra y se difunde por lo más hondo del organismo del hombre, perfilando y coloreando el carácter de la persona».[17]

La Escuela Moderna debe ser, en segundo lugar, emancipadora; debe liberar al niño de la ignorancia, de las supersticiones, de la domesticación, del orden social existente. Según la valoración final que el mismo Ferrer hace de su trabajo, el combate de la Escuela Moderna no es sino un eslabón de la lucha sostenida por el racionalismo práctico contra «la gran rémora atávica y tradicionalista». El análisis ferreriano de la situación en que se encontraba la sociedad y del futuro a que estaba abocada, le impele a lanzarse directamente a la lucha por la transformación de esa situación y la fundamentación de un futuro más «racional»: «Vi el progreso entregado a una especie de fatalidad, independientemente del conocimiento y de la bondad de los hombres, y sujeto a vaivenes y accidentes en que no tiene participación la acción de la conciencia ni de la energía humanas. El individuo, formado en la familia, con sus desenfrenados atavismos, con los errores tradicionales perpetuados por la ignorancia de las madres, y en la escuela con algo peor que el error, que es la mentira sacramental impuesta por los que dogmatizan en nombre de una supuesta revelación divina, entraba en la sociedad reformado y degenerado, y no podía exigirse de él,

16. P. ROBIN, citado en DOMMANGET, M., *op. cit.*, p. 357.
17. F. FERRER, *op. cit.*, p. 87.

por lógica relación de causa a efecto, más que resultados irracionales y perniciosos».[18]

La labor emancipadora de la Escuela Moderna debía dirigirse, en primer lugar, a la lucha contra la ignorancia y el error que caracterizaban a la sociedad, ignorancia y error que, según lo entendía Ferrer, estaban en la base de las diferencias y los antagonismos de clase. Como el mismo Ferrer lo señalaba en el programa que su escuela se proponía en su tercer año de existencia, la razón y la ciencia, antagónicas del error y la ignorancia, estaban en el corazón de la Escuela Moderna: «Ni dogmas ni sistemas, moldes que reducen la vitalidad a la estrechez de las exigencias de la sociedad transitoria que aspira a definitiva; soluciones comprobadas por los hechos, teorías aceptadas por la razón, verdades confirmadas por la evidencia, eso es lo que constituye nuestra enseñanza, encaminada a que cada cerebro sea el motor de una voluntad y a que las verdades brillen por sí en abstracto, arraiguen en todo entendimiento y, aplicadas a la práctica, beneficien a la humanidad sin exclusiones indignas ni exclusivismos repugnantes».[19] La razón y la ciencia contribuirían, así a arrancar, a extirpar de los cerebros de los niños todas las falsas ideas fruto de la «razón artificial» (religión, patria, familia, falsa idea de la propiedad, etc.), falsas ideas que estaban en los orígenes de las divisiones entre los hombres y cuya desaparición en manos de la «razón natural», la de la ciencia, daría lugar a la libertad, la fraternidad y la solidaridad entre los hombres.

La liberación de la ignorancia iba paralela en la Escuela Moderna con la emancipación de «las dos fuentes principales de cualquier tipo de autoridad», es decir, de la Iglesia y del Estado. Puesto que la ciencia, arguye Ferrer, ha demostrado que la creación es una leyenda y los dioses un mito, el intento de perpetuar la creencia en fuerzas sobrenaturales no tiene otro objeto que el de perpetuar en los hombres la sumisión y hacerlos creer que de esas fuerzas puede obtenerse lo que sólo se consigue con el trabajo y la solidaridad de los hombres. La liberación de la Iglesia, de sus dogmas y prácticas, de su influencia domesticadora, es, en el pensamiento de Ferrer, una necesidad de primer orden.

Si la Iglesia impide la emancipación, otro tanto sucede con el Estado, que, a través de los gobiernos y los partidos

18. *Idem*, p. 65.
19. *Idem*, p. 197.

políticos, inculca en los hombres la dependencia y la servidumbre al habituarlos a poner sus esperanzas en voluntades ajenas, en instancias de orden superior, en los que «por tradición o por industria ejercen la profesión de gobernantes». Tan inútil como pedir a un Dios imaginario lo que sólo el esfuerzo humano es capaz de lograr, es pedir y esperar de las instancias del Estado y del gobierno lo que sólo el pueblo, cada una de las personas, tiene que obtener con su trabajo.

Como consecuencia de la liberación de la Iglesia y del Estado —y para lograr esa misma liberación—, «la enseñanza racional y científica ha de persuadir a los futuros hombres y mujeres que no han de esperar nada de ningún ser privilegiado (ficticio o real) y que pueden esperar todo lo racional de sí mismos y de la solidaridad libremente organizada y aceptada».[20]

Pero Ferrer se proponía llevar más lejos la labor emancipadora de su escuela: pretendía llevar la liberación también al terreno de lo social, no contentándose con la emancipación intelectual y moral de sus alumnos. Así lo expresaba claramente en el siguiente fragmento de una carta suya, escrita precisamente un uno de mayo desde la cárcel Modelo de Madrid en la que se encontraba detenido por la acusación —de la que luego sería absuelto— de haber instigado el atentado contra la carroza nupcial de Alfonso XIII, del que fue autor un antiguo bibliotecario de la Escuela Moderna; la cita es un poco larga, pero nos resistimos a acortarla: «Si la clase trabajadora se librara del prejuicio religioso y conservara el de la propiedad, tal cual existe hoy; si los obreros creyeran cierta la profecía que afirma que siempre habrá pobres y ricos; si la enseñanza racionalista se limitara a difundir conocimientos higiénicos y científicos y preparase sólo buenos aprendices, buenos dependientes, buenos empleados y buenos trabajadores de todos los oficios podríamos muy bien vivir entre ateos más o menos sanos y robustos, según el escaso alimento que suelen permitir los menguados salarios, pero no dejaríamos de hallarnos entre esclavos del capital. La Escuela Moderna pretende combatir cuantos prejuicios dificulten la emancipación total del individuo, y para ello adopta el racionalismo humanitario que consiste en inculcar a la infancia el afán de conocer el origen de todas las injusticias sociales para que, con su reconocimiento, pueda luego com-

20. *Idem*, pp. 148-149; subr. original.

batirlas y oponerse a ellas».[21] La opción de Ferrer Guardia es bien clara en este sentido: oposición a todo tipo de escuela —se llame neutra, laica, o de cualquier otra manera— que olvide o prescinda del análisis de los hechos sociales, especialmente aquellos que tienen que ver con la injusticia, la explotación, las diferencias de clase. No hay, en este terreno, neutralidad que valga, pues dejar de lado esas injusticias, esas diferencias, es colaborar a su perpetuación. Y esa es, como veremos, la más importante de las críticas que Ferrer dirige a los reformistas, a los «reformadores burgueses» de la escuela que le eran contemporáneos.

El tipo de persona a la que aspira Ferrer se caracteriza, pues, por su integración, su independencia, su no sometimiento a ninguna autoridad; se caracteriza por su capacidad de cambio, de evolución, por su negativa a colaborar con todo lo que signifique inmovilismo, quietismo de las ideas o la acción. Estas son sus propias palabras al respecto: «No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida».[22]

Estos eran, a grandes rasgos, los objetivos más generales que Ferrer intentaba lograr con su Escuela Moderna. Él miró siempre con optimismo los resultados conseguidos y, en diversos lugares, calificó de «salvadora» la acción realizada. En un artículo publicado en el número del «Boletín de la Escuela Moderna» que abría su segunda época, tras la salida de Ferrer de la cárcel, éste reafirma los propósitos de la Escuela Moderna y se ratifica en orientaciones y métodos, pues cuenta con la evidencia de que la misión de su escuela «es redentora y contribuye a preparar, por medio de la educación racional y científica, una humanidad más buena, más perfecta, más justa que la humanidad presente».[23] Ferrer tenía la seguridad de que la Escuela Moderna estaba destinada a realizar ese papel redentor a lo largo de los siglos y sus últimas palabras, cuando el pelotón de fusilamiento ejecutaba la sentencia, fueron un grito de rebeldía, pero fueron también un grito de fe

21. *Idem*, pp. 228-229.
22. *Idem*, p. 131.
23. *Idem*, p. 211.

en su obra y de esperanza en su futuro: «¡Viva la Escuela Moderna!».

III. *Coeducación de sexos y de clases*

La Escuela Moderna estaba abierta a todos los niños, sin barreras que discriminasen a la chica del chico, al rico del pobre. Ferrer era consciente de que sus ideas sobre la coeducación de sexos y clases no iban a ser fáciles de poner en práctica, pero nada le hizo renunciar a su ideal. En las líneas que siguen analizaremos brevemente las razones de su empeño.

La coeducación de chicos y chicas que Robin puso en práctica en Cempuis era considerada por Ferrer como absolutamente necesaria. Siendo igual el hombre a la mujer, carece de sentido dar una educación distinta a cada sexo. Por otro lado, si se sostiene que la mujer es la compañera del hombre, o se la equipara en conocimientos, preparación y educación integral, o en lugar de compañera será su esclava. La Escuela Moderna no nació para liberar al hombre y dejar a la mujer en su sometimiento, sino para emancipar a todos, hombres y mujeres, para que juntos, solidariamente, construyesen la sociedad nueva, la sociedad igualitaria.

La coeducación de sexos tiene aún un sentido diferente. Ferrer es consciente de que la mujer, la madre, es «el primer pedagogo» del niño y de que a través de ella se le inculcan toda suerte de «fábulas y errores» precisamente en la época en que el cerebro infantil es más dúctil, más maleable. Si se quiere evitar que la educación racional de la escuela tenga que suprimir después todas esas fábulas y errores —cuya huella, de todas formas, permanecerá—, nada mejor que proporcionar a la mujer una educación integral, racionalista y liberadora: «mujeres así educadas serán madres en el verdadero sentido natural y social, no transmisoras de supersticiones tradicionales, y enseñarán a sus hijos la integridad de la vida, la dignidad de la libertad, la solidaridad social, no el acatamiento a doctrinas aniquiladas y esterilizadas por agotamiento y la sumisión a jerarquías absolutamente ilegítimas»; [24] mujeres así educadas serán los mejores propagadores de los ideales de verdad, libertad y solidaridad. Los beneficios que con ello se obtendrían son, para Ferrer, a más de

24. *Idem*, pp. 184-185.

indudables, extraordinariamente importantes: «la humanidad mejoraría con más aceleración, seguiría con paso más firme y constante el movimiento ascensor del progreso y centuplicaría su bienestar, poniendo a contribución del fuerte, impulsivo sentimiento de la mujer las ideas que conquista la ciencia».[25]

Otro tanto sucede con la coeducación de las clases sociales. La escuela buena, necesaria y reparadora debe educar conjuntamente a los ricos y los pobres. Con la vehemencia que a continuación puede verse, Ferrer se oponía a una política educativa que reservaba una buena educación para los hijos de los ricos y destinaba una educación despreciable a los de los pobres; la longitud de la cita se excusa de nuevo en la riqueza de su contenido: «La verdad es de todos y socialmente pertenece a todo el mundo. Ponerle precio, reservarla como monopolio de los poderosos, dejar en sistemática ignorancia a los humildes y, lo que es peor, darles una verdad dogmática y oficial en contradicción con la ciencia para que acepten sin protesta su ínfimo y deplorable estado, bajo un régimen político democrático, es una indignidad intolerable, y, por mi parte, juzgo que la más eficaz protesta y la más positiva acción revolucionaria consiste en dar a los oprimidos, a los desheredados y a cuantos sientan impulsos justicieros esa verdad que se les estafa, determinante de las energías suficientes y necesarias para la gran obra de la regeneración de la sociedad».[26]

Ferrer, por lo tanto, deseaba dedicarse a la educación de los niños socialmente desposeídos. No quiso, sin embargo, abrir su escuela sólo a los pobres, pues, según lo veía, no hay más que dos alternativas para una escuela que se dedique exclusivamente a los desheredados: o la sumisión, el acatamiento y la dependencia conseguidas a través de la enseñanza de todo tipo de errores y supersticiones, o el odio a las clases explotadoras conseguido a través del desenmascaramiento de la explotación. Prefirió educar juntos a pobres y ricos poniendo en contacto a unos y otros «en la inocente igualdad de la infancia» y «por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional»;[27] para hacer posible de manera efectiva esta coeducación de clases, instauró un sistema de pago proporcional a las posibilidades económicas de unos y otros, estableciendo distintos tipos de matrícula que iban desde la gratitud

25. *Idem*, p. 95.
26. *Idem*, p. 77.
27. *Idem*, p. 98.

total a las mensualidades máximas, pasando por las mínimas y las medianas. Logró, así, «tener alumnos de todas las clases sociales para refundirlos en la clase única».[28]

IV. *La ciencia y su papel*

Ferrer Guardia tiene una confianza absoluta en la ciencia y está convencido de que, a más de llevar indefectiblemente a la verdad, debe convertirse en la reguladora de la vida individual y social; según cree, la ciencia «capacita a los hombres para que formen exacta doctrina, criterio real, acerca de los objetos y de las leyes que los regulan; y en los momentos presentes, con autoridad inconcusa, indisputable, para bien de la humanidad, para que terminen de una vez para siempre exclusivismos y privilegios, se constituye en directora única de la vida del hombre, procurando empaparla de un sentimiento universal, humano».[29]

Es difícil exagerar la importancia que Ferrer concede a la ciencia en su escuela. Todo en ella debe fundarse, como ya hemos repetido, sobre la razón natural, sobre la razón fruto de la ciencia y el espíritu científico; en el primer número del «Boletín», Ferrer afirmaba que toda la pedagogía de la Escuela Moderna estaba basada en las ciencias naturales sin complacencia alguna para con los procedimientos tradicionales; en otro lugar escribió: «Nuestro ideal es el de la ciencia y a él recurriremos en demanda del poder de educar al niño favoreciendo su desarrollo por la satisfacción de todas sus necesidades a medida que se manifiesten y desarrollen».[30] No debe olvidarse, por otro lado, la repercusión a nivel social de la primacía de la ciencia, pues con ella desaparecen los prejuicios, los dogmas, las supersticiones y las nociones falsas que están en la base de la desigualdad entre los hombres; lejos, por tanto, de limitarse a posibilitar una educación racional, la utilización del método científico redundará a favor de las posibilidades de una sociedad comunista y libertaria. El recurso a la ciencia es, por tanto, una necesidad ineludible: «Para que lo ideal no degenere en fábula o en vaporosos ensueños, y lo conjeturable no sea edificio que descanse sobre cimientos de arena, es necesario de toda necesidad que tenga

28. *Idem, loc. cit.*
29. *Idem*, p. 84.
30. *Idem*, p. 130.

por base segura, inconmovible, los conocimientos exactos y positivos de las ciencias naturales».[31]

El método científico, en fin, prepara al niño para que siga aprendiendo siempre y para que nunca se deje embaucar por razón artificial alguna. Este es el hilo de los razonamientos de Ferrer: el niño nace sin idea preconcebida alguna; las ideas las adquirirá de las primeras personas que le rodeen y de las observaciones que el niño va haciendo y recibiendo a lo largo de su desarrollo; educado de esta manera con nociones positivas y verdaderas y acostumbrado a tener por maestras a la experiencia y la demostración racional, el niño desarrollará una capacidad de observación que le preparará para todo tipo de aprendizajes posteriores y una capacidad crítica que le impedirá ser empujado por los caminos de la fe, los dogmas indemostrables y la superstición. Para Ferrer, la ciencia es la maestra de la vida. Tal era su confianza en ella que, refiriéndose a la Escuela Moderna, vaticinaba: «Si con el tiempo perderá el título de moderna, vigorizará cada vez más en la continuidad de los siglos sus títulos de racional y científica».[32]

Alejados ya del positivismo que está detrás de estos planteamientos y posturas, nos sorprende de Ferrer su fe en la ciencia y en la importancia a ella concedida en los cambios producidos o por producir en la sociedad; importancia que se pone de manifiesto a lo largo de todo su ideario social y pedagógico: «Si [la mujer] de esclava va pasando, siquiera con lentitud irritable, a la categoría de persona atendida, débelo al espíritu redentor de la ciencia, que se impone a las costumbres de los pueblos y a los propósitos de los gobernantes sociales»; [33] «esperamos de la ciencia la liberación del niño»,[34] etc.

V. *El antiautoritarismo y el problema de los métodos*

Como no podía ser de otra manera, la libertad es un concepto y un valor fundamental en la Escuela Moderna; el niño en ella es libre, puede entregarse a las tareas que le atraigan o abstenerse de hacerlo si así le place; puede salir del aula e incluso es libre de dejar la escuela; el mismo Ferrer alentaba

31. *Idem*, p. 86.
32. *Idem*, p. 88. Subr. original.
33. *Idem*, p. 92.
34. *Idem*, p. 130.

a irse de ella a quienes se aburrían instándoles a volver cuando lo desearan.[35] Siendo el de la Escuela Moderna un ambiente más estructurado que el de la escuela de Tolstoy en Yasnaia Poliana [36] y que el de la escuela de Neill en Summerhill que a continuación analizaremos, los niños disfrutaban en ella de una amplísima libertad de movimientos.

La misma distinción introducida por Ferrer entre la razón natural y la artificial, la encontramos también en sus planteamientos relativos al problema de la disciplina: existe una disciplina artificial, basada en el autoritarismo ciego, las imposiciones irracionales, los castigos físicos, etc., y una disciplina natural que no utiliza sanciones arbitrarias a causa de la convicción de que hay sanciones naturales e inevitables que sólo hace falta poner en evidencia, según lo sostenía E. Boivin en un artículo sobre el tema aparecido en el «Boletín»; así expresaba Ferrer esta idea: «La idea fundamental de la reforma que introducirá el porvenir en la educación de los niños consistirá en reemplazar, en todos los modos de actividad, la imposición artificial de una disciplina de convención por la imposición natural de los hechos».[37]

Como consecuencia de su actitud antiautoritaria y dispuesto a erradicar de la escuela todo lo que supusiera imposición arbitraria, coerción artificial, Ferrer suprimió los exámenes, las calificaciones, los premios y los castigos, convencido de que en la escuela todo debe hacerse a favor del niño y de ella debe eliminarse todo lo que se oponga a la naturaleza de una enseñanza positiva. Por otra parte, los exámenes y las notas introducen unas desigualdades entre los niños que son contrarias al espíritu y la atmósfera igualitaria que Ferrer buscaba: «Admitida y practicada la coeducación de niñas y niños y ricos y pobres, es decir, partiendo de la solidaridad y de la igualdad, no habíamos de crear una desigualdad nueva, y, por tanto, en la Escuela Moderna no había premios ni castigos, ni exámenes en que hubiera alumnos ensoberbecidos con la nota de "sobresaliente", medianías que se conformaran con la vulgarísima nota de "aprobado" ni infelices que sufrieran el oprobio de verse despreciados por incapaces».[38]

Finalmente, el antiautoritarismo ferreriano se pone de manifiesto también a nivel didáctico. Los contenidos dogmáticos,

35. Cf., M. DOMMANGET, *op. cit.*, p. 398.
36. L. TOLSTOY, *La escuela de Yasnaia Poliana*, J. J. Olañeta, ed., Barcelona-Palma de Mallorca, 1978.
37. F. FERRER, *op. cit.*, p. 212.
38. *Idem*, p. 133.

metafísicos, no contrastados por el método científico, eran opuestos a la idea de la libertad de Ferrer y, en consecuencia, él luchó siempre por mantenerlos alejados de su escuela; no estaba dispuesto a consentir que la escuela en libertad que él había construido en lo organizativo y lo programático, se convirtiese en una escuela autoritaria por vía de los métodos o los contenidos. Como quedó señalado al principio, Ferrer no fue un maestro innovador en técnicas ni métodos; él mismo no tiene inconveniente en reconocer su «incompetecia respecto a la técnica pedagógica» [39] y en señalar cómo debió buscar a una persona especializada que trazase el programa didáctico de la Escuela Moderna.

Para enseñar a los niños de acuerdo con la idea que él tenía de lo que debía ser la educación, Ferrer tuvo que hacer frente a muchos problemas. El primero de ellos, el de los profesores: se trataba de buscar personas que no sólo no entendieran la enseñanza como una industria, sino cuyas aptitudes y actitudes fueran válidas al espíritu de la Escuela Moderna; la tarea no era fácil, pues, según el mismo Ferrer, los maestros laicos españoles, influenciados por el racionalismo político y la propaganda librepensadora, tenían más de anticatólicos y anticlericales que de verdaderos racionalistas. Era evidente que los profesionales que quisieran dedicarse a la enseñanza racional y científica debían recibir una preparación especial; la mejor, sin duda, la adquirieron en la práctica misma de esa enseñanza: «Toda imposición dogmática era descubierta y rechazada, toda incursión o desviación hacia el terreno metafísico era inmediatamente abandonada, y poco a poco la experiencia iba formando esa nueva y salvadora ciencia pedagógica.» [40]

De todas formas, para asegurar más su obra, Ferrer creó una Escuela Normal Racionalista para la formación de los futuros maestros racionalistas. La Escuela funcionó, al decir de Ferrer, con éxito hasta que fue clausurada por «la arbitrariedad autoritaria, obedeciendo la instigación de misteriosos y poderosos enemigos».[41]

Otro problema importante se planteó en seguida en lo relativo a los libros escolares. Lo que Ferrer quería, según lo hizo constar en un anuncio publicado en el «Boletín» y dirigido «a cuantos escritores amen la ciencia y se interesen por el porvenir de la humanidad», eran obras que librasen

39. *Idem*, p. 75.
40. *Idem*, p. 116.
41. *Idem*, p. 117.

al espíritu de errores y lo orientasen hacia una verdad libre de dogmas, sofismas y convencionalismos; lo que los libros al uso ofrecían era una «mezcla incoherente» de ciencia y fe, de razón y absurdo, de verdad y error, de experiencia humana y revelación divina: «Si la escuela había estado en todo tiempo, desde la más remota antigüedad, supeditada no a la enseñanza en su amplio sentido de comunicar a la generación naciente la suma del saber de las generaciones anteriores, sino a la enseñanza concordada con la autoridad y la conveniencia de las clases dominadoras, y por tanto destinada a hacer obedientes y sumisos, es evidente que nada de lo escrito a tal fin podía ser utilizable.» [42] La solución al problema vino por la creación de la «Biblioteca de la Escuela Moderna» en la que se publicaron libros especialmente escritos para ella y libros procedentes del extranjero que eran traducidos y especialmente adaptados. El genio impulsor de Ferrer no se detenía fácilmente ante los obstáculos y las limitaciones.

Antes de zanjar esta cuestión, es necesario aclarar que, en lo que a transmisión de conocimientos se refiere, la actitud de Ferrer no era la que luego calificaremos como «no directiva». Pensaba que la educación de los primeros años exigía en algunas materias una actitud más receptiva por parte del alumno y más «dogmática» por parte del profesor; estaba de acuerdo con Robin en que «poco hay que enseñar dogmáticamente al niño fuera de lo que es convencional, como las lenguas, y especialmente la lengua materna».[43] Ferrer, por otro lado, sostenía que en sus comienzos educativos la escuela no debería abandonar al niño a formarse los conceptos por cuenta propia: «El procedimiento socrático es erróneo si se toma al pie de la letra; la misma constitución de la mente, al comenzar su desarrollo, pide que la educación en esa primera edad de la vida tenga que ser receptiva. El profesor siembra la semilla de las ideas. Y éstas, cuando con la edad se vigoriza el cerebro, entonces dan la flor y el fruto correspondientes, en consonancia con el grado de la iniciativa y con la fisonomía característica de la inteligencia del educando.» [44]

42. *Idem*, p. 143.
43. P. ROBIN, «Hacia la educación integral», en MAYOL A. (ed.), *Boletín de la Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona, 1978, p. 118.
44. F. FERRER, p. 85.

VI. *La cuestión ideológica*

Por todo lo que llevamos visto del espíritu y el funcionamiento de la Escuela Moderna, el ideario pedagógico de Ferrer puede ir ya quedando delimitado. Hay un aspecto, sin embargo, al que aún no hemos hecho referencia y que es, sin duda, importante: ¿debe la escuela transmitir contenidos ideológicos?; ¿debe la orientación libertaria de Ferrer y su escuela ser inculcada a sus alumnos? No, según la opinión de Ferrer puesta de manifiesto en varias ocasiones, como, por ejemplo, en las dos citas que siguen: «Lo culminante de aquella escuela, lo que la distinguía de todas, aun de las que pretendían pasar como modelos progresivos, era que en ella se desarrollaban amplísimamente las facultades de la infancia sin sujección a ningún patrón dogmático, ni aun lo que pudiera considerarse como resumen de la convicción de su fundador y de sus profesores, y cada alumno salía de allí para entrar en la actividad social con la aptitud necesaria para ser su propio maestro y guía en todo el curso de la vida».[45] La siguiente cita es igualmente explícita, pues en ella Ferrer pone de manifiesto que la rebeldía es la única reacción a la injusticia, pero sostiene que no es función de la escuela racionalista el inculcarla, sino el preparar hombres capacitados para adoptar posturas críticas personales: «Lo diré claro: los oprimidos, los expoliados, los explotados han de ser rebeldes, porque han de recabar sus derechos hasta lograr su completa y perfecta participación en el patrimonio universal. Pero la Escuela Moderna obra sobre los niños, a quienes por la educación y la instrucción prepara a ser hombres, y no anticipa amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos; en otros términos, no quiere coger el fruto antes de haberlo producido por el cultivo, ni quiere atribuir una responsabilidad sin haber dotado a la conciencia de las condiciones que han de constituir su fundamento: aprendan los niños a ser hombres y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía.» [46]

La actitud respecto a la cuestión que nos ocupa es, pues, perfectamente clara y carece por completo de ambigüedad. El problema está en que Ferrer recibe con frecuencia acusaciones de hacer justamente lo contrario de lo que le hemos visto sostener, acusaciones provenientes de personas tan poco

45. *Idem*, p. 134.
46. *Idem*, p. 98.

sospechosas de integrismo como el anarquista gallego Ricardo Mella, que era partidario de llevar el anarquismo a sus últimas consecuencias, y como Clemencia Jacquinet, que tanto colaboró con Ferrer en la Escuela Moderna. De lo que se acusa a Ferrer es, en síntesis, de hacer admitir a los niños sus propias creencias, de inculcar a los niños su ideología libertaria, tanto a través de sus intervenciones directas como de los textos publicados por la «Biblioteca» (el de más éxito de todos ellos, *Las aventuras de Nono*, narra «las dulzuras del país de Autonomía» y las contrapone a «los horrores del reino de Argirocracia»; en otro se trata de «las injusticias del patriotismo», etc.). Como botones de muestra, he aquí algunos textos escritos por alumnos de la escuela y publicados en el «Boletín», textos surgidos, según Ferrer, de «la ingenuidad infantil»:

— «La escuela mixta o de ambos sexos es sumamente necesaria. El niño que se educa, trabaja y juega en compañía de la niña, aprende insensiblemente a respetarla y a ayudarla, y recíprocamente la niña; mientras que educados separadamente, indicándole al niño que es mala la compañía de la niña y a ésta que es peor la de aquél, sucederá que el niño, hombre ya, no respetará a la mujer y la considerará como un juguete o como una esclava, que es a lo que se ve reducida la mujer en la actualidad. Así, pues, contribuyamos todos a la fundación de escuelas mixtas en todas partes en que sea posible y donde no, allanemos las dificultades que a ello se opongan».[47] (De una niña de 13 años);

— «Entre las faltas del género humano se encuentran la mentira, la hipocresía y el egoísmo. Si los hombres estuvieran más instruidos y principalmente las mujeres, enteramente iguales al hombre, esas faltas desaparecerían. Los padres no enseñarían a sus hijos en escuelas religiosas, que inculcan ideas falsas, sino que los llevarían a las escuelas racionales donde no se enseña lo sobrenatural, lo que no existe, ni tampoco a guerrear, sino a solidarizarse todos y a practicar el trabajo en común.» [48] (De una niña de 10 años);

— «¿Quiénes son los que disfrutan del trabajo producido por los obreros? Los ricos. ¿Para qué sirven los ricos? Estos hombres son improductivos, por lo que se les puede comparar

47. *Idem*, p. 192.
48. *Idem*, pp. 193-194.

con las abejas, sino que éstas tienen más conocimiento, porque matan a los parásitos.» [49] (De un niño de 12 años.)

Como lo advierte L. M. Lázaro, «se nota en todos los textos un cierto aire de catecismo, de catecismo revolucionario si se quiere, pero catecismo al fin y al cabo».[50] En la misma línea, y sin referirse abiertamente a Ferrer, Cl. Jacquinet critica a aquellos maestros para los cuales «todo su saber consiste en inculcar a sus discípulos sus opiniones preferidas a fin de que causen en su cerebro una impresión imborrable, que se implaten en ellos y se extiendan ni más ni menos que a semejanza de una hierba parásita. Todo lo mejor que han podido encontrar para formar libertarios es obrar al modo de los curas de todas las religiones».[51]

Por lo que dicen sus críticos, más que por lo que el mismo Ferrer sostiene, la Escuela Moderna transmitía, por tanto, una actitud ideológica concreta: la de su fundador y sus colaboradores. La escuela racional y científica se convertía, por tanto, además, en una escuela que hacía proselitismo libertario a través de esa confusión entre formación y propaganda a la que, al decir de Solà, son proclives los anarco-sindicalistas. En consecuencia, «considerada en su conjunto —escribe J. Monés—, la escuela anarquista fue esencialmente ideológica. El adoctrinamiento potenciado desde el sindicato, desde la asociación libertaria, y, fundamentalmente, desde la escuela, constituyó una de las armas del anarquismo militante».[52]

En ese conjunto hay excepciones —como el aludido Mella— que piensan que la escuela debe mantener una total neutralidad ideológica. Pero el problema no estriba tanto en manifestarse a favor o en contra de la neutralidad ideológica cuanto en la posibilidad misma de existencia de una escuela ideológicamente neutra; se critica a Ferrer su partidismo ideológico en la escuela, pero ¿es posible adoptar en educación una postura de neutralidad ideológica? Creemos que, en este sentido, la opinión de Ferrer coincidiría con la que G. de Mortillet expresaba en un artículo aparecido en el «Boletín»: «"Respetar la conciencia del niño" antes de que sea hecha, es una frase vacía de sentido; y, si está hecha, "no turbarla" es una utopía a menos de no enseñar más que a danzar (...) ni así tampoco. "La escuela neutra" es un sueño;

49. *Idem*, p. 197.
50. J. MONÉS; P. SOLÀ, y L. M. LÁZARO, *op. cit.*, p. 149.
51. Cl. JACQUINET, citada en *Idem*, p. 82.
52. *Idem*, p. 44.

la moral se invoca y se aplica continuamente en ella. ¿Existe acaso una moral neutra, que convenga a la vez a Voltaire y a San Ignacio? La escuela laica es la escuela materialista. No puede ser otra.» [53]

VII. *La escuela y su papel social*

La preocupación de Ferrer por los problemas sociales, presente a lo largo y a lo ancho de su vida y de su obra, ha quedado ya de manifiesto en diversas ocasiones. En este último punto, vamos a profundizar un poco en la significación social de la escuela y, especialmente, en el papel que a ella corresponde en el proceso de transformación de la sociedad.

Dejemos, de entrada, sentado que Ferrer pensaba que la revolución era la única vía para la resolución de los graves problemas que la sociedad tenía planteados. Baste señalar, por ejemplo, que su alejamiento del republicanismo se debió al escaso revolucionarismo de la mayoría de sus militantes: «En ninguno reconocí el propósito de realizar una transformación radical que, descendiendo hasta lo profundo de las causas, fuera garantía de una perfecta regeneración social.» [54] Los años de estancia en París pusieron a Ferrer en contacto con intelectuales anarquistas e hicieron de él un libertario; a lo largo de esos años, según lo indica Solà, Ferrer fue abandonando la perspectiva insurreccional para adoptar una perspectiva pedagogista: la acción política y social está mediatizada por la acción pedagógica; [55] creído de que la España de su época no estaba preparada para la revolución, la tarea que se propuso fue, precisamente, la de preparar futuros revolucionarios a través de la educación. Como Ferrer, según J. Monés, «eran muchos en la España de la Restauración los que estaban convencidos de que la regeneración social sólo sería posible a través de un cambio educativo»; [56] si ese cambio no se producía, las revoluciones, del tipo que fuesen, estaban destinadas al fracaso. Más abajo insistiremos en este aspecto.

¿Cómo lograr ese cambio educativo? Según Ferrer, de una forma inmediata: realizándolo, «poniendo directamente manos a la obra», creando escuelas en las que se implante el espíritu de la libertad que era, para él, el espíritu del futuro. No era

53. G. DE MORTILLET, en FERRER, F., *op. cit.*, p. 251.
54. F. FERRER, *op. cit.*, p. 63.
55. Cf. P. SOLÀ, *op. cit.*, p. 20.
56. MONÉS, SOLÀ, y LÁZARO, *op. cit.*, p. 36.

tarea fácil crear esas escuelas, toda vez que los problemas eran muchos, como hemos tenido ocasión de ver, y los conocimientos en materia de psicología y pedagogía no siempre abundaban; pero el activismo ferreriano no podía esperar: «esperando nada se hará jamás; aplicaremos lo que sabemos y sucesivamente lo que vayamos aprendiendo».[57] La alternativa de quienes desearan transformar la educación era, al parecer de Ferrer, doble: trabajar en pos de la transformación de la escuela a través de un estudio del niño que probase la inadecuación de la escuela tradicional e introdujese mejoras progresivas, o «fundar escuelas nuevas en que se apliquen directamente principios encaminados al ideal que se forman de la sociedad y de los hombres los que reprueban los convencionalismos, las crueldades, los artificios y las mentiras que sirven de base a la sociedad moderna».[58] Está por demás decir que Ferrer eligió la segunda alternativa; la Escuela Moderna fue el fruto de esa elección.

Nótese que Ferrer habla de «fundar» escuelas nuevas, no de dedicarse a la renovación de las existentes. Ello obedece, fundamentalmente, al hecho de que tales escuelas estaban bajo la tutela estatal y el control gubernamental, y la escuela que Ferrer deseaba era una escuela absolutamente no estatal; en esto, de nuevo, Ferrer está inmerso en la tradición anarquista, pues ya W. Godwin había escrito que «el proyecto de un sistema escolar nacional deberá ser desalentado siempre a causa de su alianza con el gobierno, todavía más formidable y peligrosa que la vieja y combatida alianza entre la Iglesia y el Estado».[59] Según la crítica de Ferrer, la educación se convierte, en las manos del gobierno, en un poderoso instrumento de domesticación, en un aparato productor de personalidades sumisas y siempre adaptadas, sin asomo de iniciativa personal y juicio crítico. La escuela estatal laica tenía sus ventajas, pero encerraba serios inconvenientes (así lo hacía ver, con gracia, G. de Mortillet al afirmar: «Se ha dado ligeramente un gran paso declarando la instrucción primaria gratuita, obligatoria y laica, cerrando al cura la puerta de la escuela, creando colegios y liceos de niñas y señoritas... Pero nadie ignora que se pueden enseñar muchos errores y tonterías de un modo gratuito, obligatorio y laico» [60]). Uno de los más importantes de esos inconvenientes estriba en la capa-

57. F. FERRER, *op. cit.*, p. 132.
58. *Idem.*, p. 123.
59. Citado en A. MAYOL (ed.), *op. cit.*, p. 219.
60. G. DE MORTILLET, en FERRER, F., *op. cit.*, p. 150.

cidad de los gobernantes para asimilar, de forma más o menos burda, las nuevas orientaciones pedagógicas y para instrumentalizarlas a favor de sus intereses; por esa razón, Ferrer se niega a confiar la escuela al Estado o a otros organismos oficiales, «siendo como son detentadores de los privilegios y forzosamente conservadores y fomentadores de todas las leyes que consagran la explotación del hombre por el hombre, inicua base de los más irritantes abusos».[61] Las escuelas laicas francesas, que Ferrer conoció, le demostraron que esa no era la vía: en ellas, como dice él mismo, Dios era reemplazado por el Estado, la religión por el patriotismo, la virtud cristiana por el deber cívico, la sumisión y la obediencia al rey, al aristócrata y al clero por el acatamiento al funcionario, al propietario y al patrón; [62] Ferrer recoge, de alguna manera, la tradición laica de finales del siglo XIX, pero le da consistencia ideológica a través del anarquismo.

Las escuelas nuevas, surgidas como consecuencia del esfuerzo de los grandes reformadores, tampoco satisfacían las aspiraciones de Ferrer, precisamente por su abstencionismo en lo referente a toda la problemática político-social. De hecho, por su profunda preocupación por esa problemática, Ferrer no podía aceptar como válida ningún tipo de educación que no fuese destinada a resolver el problema de la justicia social y que no se encaminase a la supresión de mentalidades sumisas a los prejuicios de todo tipo, sociales o religiosos. De ahí es, precisamente, de donde nace la oposición y la desconfianza ferrerianas respecto a los maestros y pedagogos que sólo pretendían reformar la escuela: «Esos reformadores se cuidan poco, en general, de la significación social de la educación; son hombres que buscan con ardor la verdad científica, pero que apartan de sus trabajos cuanto es extraño al objeto de sus estudios. Trabajan pacientemente por conocer al niño y llegarán a decirnos —todavía es joven su ciencia— qué métodos de educación son más convenientes para su desarrollo integral. Pero esta indiferencia, en cierto modo profesional, en mi concepto, es perjudicialísima a la causa que piensan servir.» [63] De hecho, Ferrer estaba convencido de que esas reformas acabarían por ser asimiladas por los gobernantes, que, si siempre han sabido servirse de la educación en su provecho, sabrían también cómo aprovechar con el mismo fin todas las mejoras que en ella se introdujesen.

61. F. FERRER, p. 99.
62. *Cf. Idem*, p. 144.
63. *Idem*, p. 126.

La educación para el pueblo que los libertarios preconizan tiene que ser, como escribía Bakunin, una educación que logre «que no pueda existir ya sobre él, para protegerle y dirigirle, es decir, para someterle, ninguna clase superior por sus conocimientos, ninguna aristocracia de la inteligencia»; [64] tiene que ser, en definitiva, una educación que se plantee el trabajo pedagógico como una tarea revolucionaria y de liberación de las clases oprimidas. Aunque en algunas ocasiones Ferrer parece dar un protagonismo exclusivo a la educación en la lucha revolucionaria y liberadora («En la Escuela científica y racional está la clave del problema social»),[65] no cabe duda de que el papel de la escuela, por importante que sea, debe ser complementario del papel de la lucha sindical y de cualquier otra acción encaminada al logro de esa revolución y esa liberación.

Con una ligereza notable, algunos estudiosos de la pedagogía contemporánea incluyen bajo el epígrafe de libertarios, y sin más adjetivaciones, a autores en cuyas obras e idearios están totalmente ausentes estos planteamientos revolucionarios. Esos autores y sus obras serán cualquier otra cosa más o menos meritoria, pero nunca deberán ser tenidos por libertarios. Además de otros elementos ya señalados, la pedagogía libertaria —como indicamos más arriba— tiene en sus señas de identidad el propósito de servir como medio para la emancipación de las clases trabajadoras. Como le hemos visto hacer con otros elementos, Ferrer Guardia asume en su ideario ese propósito emancipador: «La verdadera cuestión, según nosotros, consiste en servirse de la escuela como del medio más eficaz para llegar a la emancipación completa, es decir, moral e intelectual, de la clase obrera; emancipación que tiene que ser obra únicamente suya, de su voluntad de instruirse y de saber, porque si permanece ignorante quedará bajo la influencia de la Iglesia y del Estado, es decir, del capitalismo que está inmerso en estas dos unidades (...). Por lo tanto, es necesario instituir un sistema de educación por el que el niño pueda llegar pronto y bien a conocer el origen de las desigualdades económicas, las mentiras del patriotismo, la falsa moral, todos los engranajes por medio de los que el hombre es esclavo.» [66] La Escuela Moderna de Barcelona fue un intento vigoroso y decidido de instituir ese sistema de educación.

64. Citado en T. TOMASI, *op. cit.*, p. 123.
65. F. FERRER, *op. cit.*, p. 222.
66. F. FERRER, citado en T. TOMASI, *op. cit.*, pp. 181-182.

Bibliografía

CONWELLI ULLMAN, J.: *La Semana Trágica,* Ariel, Barcelona, 1972.
DOMMANGET, M.: *Los grandes socialistas y la educación,* Fragua, Madrid, 1972; el capítulo XIV está dedicado a P. Robin (pp. 349-380) y el XV a Ferrer (pp. 382-413).
FERRER, F.: *La Escuela Moderna,* Tusquets, Barcelona, 1976.
MAYOL, A. (ed.): *Boletín de la Escuela Moderna,* Tusquets, Barcelona, 1978.
MONÉS, J.; SOLÁ, P.; LÁZARO, L. M.: *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria,* Icaria, Barcelona, 1977.
SOLÁ, P.: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939),* Tusquets, Barcelona, 1976. Ver, del mismo autor, el «Prólogo» a FERRER, F., *op. cit.,* pp. 15-46.
TOMASI, T.: *Ideología libertaria y educación,* Campo abierto, Madrid, 1978.

A. S. Neill: Summerhill, escuela en libertad

De todos los autores que estudiamos, Neill (1883-1973) es, como vimos, uno de los más ubicuos, de los más difíciles de situar en una u otra de las grandes tendencias aquí elegidas. Y lo es porque sus ideas y, sobre todo, su gran experiencia, Summerhill, pueden ser situados como un ejemplo extremo de reformismo pedagógico o como un paradigma de educación antiautoritaria. El situarlo aquí y no en otro lugar obedece a que su pensamiento se hace, seguramente, más comprensible al destacarse sobre el fondo del movimiento antiautoritario al que Neill, sin duda, no solo pertence sino que, hasta cierto punto y al menos en lo que se refiere a algunos aspectos extremos, caracteriza.[1] El lector podrá, no obstante, juzgar por sí mismo hasta qué punto sería lícito situar a Neill entre los no-directivos o aquellos que partiendo del psicoanálisis critican el autoritarismo en la educación, por una parte, y también, por otra, entre los que hacen análisis institucionales más amplios.

Este hecho, por lo demás sorprendente, no sólo debe explicarse por la larga vida de Neill; ciertamente, en los noventa años que vivió[2] y, sobre todo, en los cincuenta años que pasaron desde que fundó Summerhill hasta que murió, Neill acumuló una gran experiencia; esto, sin embargo, no le sirvió para encasillarse en el estatismo de la autorreferencia constante, sino que, por el contrario, le fue útil a la hora de asimilar las ideas nuevas que podían dar más fuerza y convicción a su experiencia de libertad. El otro motivo hay que buscarlo, precisamente, en el hecho de que la libertad ha sido siempre la principal característica de Summerhill y la dinámica interna de la libertad es, por sí misma, capaz de conducir la vida y la experiencia hasta las más diversas fronteras y los más ricos y variados modos de existencia. De cualquier modo, lo importante es que Summerhill es una experiencia-clave capaz

1. Lo veremos especialmente en el punto tres de la exposición que sigue.

2. Es curiosa la impresionante longevidad de la mayoría de los directores de las escuelas progresivas. El más veterano de todos, J. H. Badley, de Bedales, murió a los ciento dos años; casi todos los demás alcanzaron edades como la de Neill... *Cfr.* R. SKIDELSKY, *La escuela progresiva*, A. Redondo, Barcelona, 1973, p. 10.

de caracterizar por sí misma, como experiencia y como clave, una gran mayoría de los principios de la crítica radical a la escuela. En este sentido, su importancia puede ser difícilmente exagerada.

La exposición de la obra de Neill que viene a continuación se articula en tres apartados. En el primero de ellos se explica el sentido de Summerhill y el contexto socio-político y cultural que hizo nacer esta escuela. En el segundo se expone lo que Summerhill ha sido y es a lo largo de su medio siglo de existencia. Los postulados y principios básicos de Neill ocupan todo el tercer apartado.

I. *¿Por qué Summerhill?*

Los autores que se han ocupado de Summerhill aportan explicaciones diversas que justifican el hecho de que Neill pusiese en marcha esta curiosa escuela. La gama va desde los que suponen que Summerhill es una reacción de Neill frente a la educación represiva calvinista que él mismo sufrió de pequeño, hasta los que ven en esta escuela una muestra más de las erupciones compensadoras surgidas en la piel del organismo social creado por el industrialismo y el capitalismo consecuente. Sea como sea, quizá lo más adecuado aquí es atenerse a las explicaciones del mismo Neill, a su forma de interpretar el sentido de Summerhill. Cogeremos, para ello, el hilo de una larga cita suya y empezaremos, con él, por preguntarnos qué le sucedería a un maestro si una mañana se dirigiera a sus alumnos con estas palabras: «El principal deber de esta escuela es el de producir esclavos asalariados y obedientes. Yo me paso la vida enseñándoos cosas que no tienen valor alguno. Os enseño grandes divisiones con cifras que representan dinero que puede ser contado. Mi tarea es la de procurar que aprendáis a leer y a escribir de manera que paséis a manos de esos grandes maestros, los magnates, que son dueños de la prénsa, para que vosotros aceptéis lo que ellos quieran. Aprenderéis a apreciar el hecho de que unos disparos hechos en un apartamento de West End son de mucho mayor impacto que las condiciones en que se encuentra la clase trabajadora de la India. Mi cometido es el de disciplinaros para obligaros a que me respetéis, porque yo represento a la autoridad y porque vosotros os pasaréis la vida obedeciendo a la autoridad. Al llamarme "señor" os estáis preparando para vuestra vida de inferioridad y servi-

lismo. Si os hablo sobre el Imperio, lo hago con la esperanza (no mía, por cierto) de que llegaréis a ser buenos patriotas y de que moriréis gustosamente para proteger al gran imperio que está más allá de las paredes que vosotros tenéis siempre a la vista. En resumen, muchachos, de vosotros depende que nuestro sistema de clase capitalista, de ricos y pobres, de explotadores y explotados, continúe hacia un éxito mayor.»[3]

Así planteado, el problema de la educación no es sino un problema menor del gran problema social, como dice el mismo Neill. La educación que la sociedad da a los niños es hija del sistema capitalista y está sostenida y apoyada por él. La sociedad que este sistema impone está basada en la segregación, en una segregación que separa los barrios elegantes de los barrios bajos, que distingue entre escuelas para ricos y escuelas para pobres. Lo peor de todo es, probablemente, que mientras la educación forme parte del sistema capitalista no puede ser reformada, pues, según Neill, cualquier reforma «no será más que una componenda en que la clase será el factor limitante».[4] Poco puede hacerse mientras no sea derrocado el capitalismo, porque quienes lo mantienen y alimentan saben que si la educación liberara al hombre, la base de la pirámide social barrería con «todo ese sistema podrido»;[5] para que esto no suceda, la educación es sustituida por la enseñanza y los niños pasan diez o más años aprendiendo todas las cosas que no tienen una importancia positiva.[6]

Esta labor de destrucción se realiza, según Neill, a través del autoritarismo y la represión. Efectivamente, el niño es obligado a adaptarse a una sociedad demente, a una humanidad enferma, y la disciplina impuesta por la familia y la escuela no conduce sino a impedir a la juventud el acceso al poder, de igual manera que, según W. Reich —que tanto influyó a Neill en estos análisis, además de en otros aspectos— la represión de la vida sexual del niño y el adolescente es el principal intrumento para la creación de estructuras caracteriológicas que sirvan de apoyo a la esclavitud política, ideológica y económica. Así es como lo ve el propio Neill: «En la perrera o en la guardería, tanto los perros como los humanos deben mantenerse limpios, sin ladrar en demasía, obedecer

3. A. S. NEILL, *Maestros problemas*, Edit. Mexicanos Unidos, México, 1975, p. 22.
4. A. S. NEILL, *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*, Edit. Mexicanos Unidos, México, 1975, p. 5.
5. A. S. NEILL, *Maestros probl...*, p. 145.
6. *Cf. Idem*, p. 17.

sin demora al silbato, así como tomar los alimentos cuando así se lo indiquen. Somos muchos los testigos de cómo cien mil perros meneaban complacidos el rabo en Templehof, Berlín, cuando en 1935, Hitler, el gran domador, silbaba sus órdenes. El fascismo empezó y empieza en la guardería con la primera interferencia en la naturaleza del niño.» [7]

Al igual que en la sociedad, en la escuela se presenta la doble posibilidad de la disciplina o la libertad, del fascismo o de la democracia. Al negarse a servir de agente de la disciplina y el fascismo, Neill se niega a desempeñar el papel de mediador entre la sociedad y los niños, se niega a convertirse, como lo ha apuntado Pierre Laguillaumie, en un agente de la ideología burguesa; es, sencillamente, el mediador entre él mismo y los niños en el marco del grupo. Negándose a ser un colaborador más de la tradición represiva, Neill se convierte en «el representante de un principio de realidad no represivo que instaura en colaboración con los niños». [8]

Puesto que la escuela no puede ser «curada» si no lo es antes la sociedad, lo que hace Neill es crear un modelo alternativo de pequeña sociedad en la cual la educación escape del engranaje letal del capitalismo. En definitiva, Summerhill no es ni más ni menos que eso: una contrasociedad. Pero sobre Summerhill volveremos más tarde. Vamos a continuar ahora con el análisis que intenta explicarnos su existencia.

Dos son los principales agentes mediadores entre el espíritu capitalista y el niño, agentes de perpetuación y consolidación del *statu quo:* la familia y la escuela. Por lo que a la primera se refiere, es, según Neill, un gobierno en miniatura: «tiene su regente, su disciplina, su obediencia, sus leyes respecto de los miembros del hogar. El hogar tiende hacia el honor y la estimación, la consistencia y la pureza sexual (...). Como la escuela [los hogares] tienden a producir ciudadanos sumisos». [9] Neill llega incluso a sostener que la causa de que la civilización esté enferma hay que buscarla en la familia sin libertad. El padre educa al hijo a través de una serie incesante de prohibiciones, de exhortaciones, de sermones, y a través de la imposición de un sistema moral y unas pautas de conducta; los padres imponen a sus hijos unas creencias, unos

7. A. S. NEILL, *Padres problema y los problemas de los padres.* Edit. Mexicanos Unidos, México, 1975, p. 12. (Este libro es la traducción de *The problem family,* publicado por Neill en 1949.)

8. D. LAGUILLAUMIE, «Summerhill, pedagogía de la no represión», en VARIOS, *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?,* p. 156.

9. A. S. NEILL, *Maestros probl...,* pp. 25-26.

comportamientos y una moral anticuada; sacrifican los niños a los valores, la religión, los modos de vida del pasado; la mayor parte de los niños son criados dentro de un tejido de mentiras y de prohibiciones ignorantes.[10] El niño sufre a causa de las censuras y prohibiciones excesivas y adquiere una deformación emocional que quedará fijada en él para toda la vida. El niño sufre, en definitiva, a causa del odio: «Los padres imponen la autoridad de sus propios padres, porque cada hombre lleva en sí a su propio padre y cada mujer a su propia madre. Es la imposición de esta rígida autoridad lo que alimenta el odio, y con él el niño problema.» [11] Es el autoritarismo de los padres, su odio, el que convierte al niño en un problema como el odio de la sociedad convierte en delincuente al adolescente. La salvación, según Neill, está en la libertad y el amor, pero sobre ellos ya hablaremos después.

En cuanto a la escuela —el segundo agente mediador—, su papel es el mismo. La escuela es, según Neill, el cuartel del gobierno [12] y el maestro es, como el oficial, un subordinado, un lacayo, un humilde servidor. Como la familia, la escuela-cuartel tiene la finalidad de producir seres sumisos; la escuela no es sino la prolongación del hogar; la disciplina familiar se continúa en la escolar y de la misma forma que el carácter del niño fue moldeado en la familia, lo será en la escuela. Lejos de ser un antídoto contra la negativa influencia de la familia, la vida escolar no es sino la vida familiar en expansión. «En la escuela tenemos los sustitutos apropiados: al padre, a la madre, a los hermanos y hermanas, disciplina y obediencia. El resultado, para la psicología del maestro, es aterrador. Se transforma en padre y ejerce su control sobre un hogar de cuarenta y tantos hijos; su palabra es ley...».[13]

Como es evidente, el problema no es el maestro, sino la escuela en sí. La escuela implica en primer lugar, un edificio; la mayoría de las escuelas que Neill conoció eran feas, oscuras, mal ventiladas, con olores desagradables y sin espacio para desenvolverse. Pero, sobre todo, implica una transmisión de la cultura y sus valores y no, precisamente, de sus aspectos más dinámicos: las escuelas están adaptadas a la pesadez y la morosidad de un mundo en el que cada vez hay más tareas cuya realización no ofrece interés ni placer; las escuelas se

10. Cf. A. S. NEILL, *Summerhill*, FCE, México, 1974, p. 94; *Padres probl...*, p. 19.
11. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 108.
12. A. S. NEILL, *Padres probl...*, p. 29.
13. A. S. NEILL, *Maestros probl...*, p. 27.

empeñan en perpetuar la mentira de que la sumisión y la aplicación son virtudes y de que la historia y el francés (el ejemplo es de Neill) son educación; las escuelas obligan a niños activos a sentarse en sus pupitres para estudiar materias inútiles; pretenden convertir a todos los niños en enciclopedias ambulantes al sobrevalorar todo lo relativo a los conocimientos; [14] prefieren que el niño aprenda poesías en lugar de aprender a escribir versos; prefieren que se lea a Shakespeare en lugar de alentar a los alumnos a escribir sus obras de teatro; dan más importancia a los números fraccionarios vulgares de la pizarra que a aquellos que se utilizan para hacer algo con las manos; prefieren la memoria a la creatividad; dan cualquier cosa menos educación.

En estas condiciones, la labor del maestro es sumamente difícil. Todo está en su contra: el edificio, la falta de espacio para jugar, las prácticas colectivas sin sentido; poco pueden hacer los maestros teniendo que enseñar en escuelas-cuartel, viéndose obligados a imponer una disciplina y una conducta a base de restricciones, por poco que eso les guste y por muy conscientes que sean de estar desquiciando la naturaleza infantil.[15] Pero la situación del alumno no es mucho más halagüeña: sacrificados en lo que Neill denomina «el altar antediluviano de la llamada educación»,[16] los niños, que buscan felicidad, cariño, libertad y juegos, que están permanentemente ávidos de aprender cosas que les interesan, se encuentran con aburridas clases de historia, matemáticas, geografía, lengua, latín, etc.; «con sus despechos, con sus asignaturas, con su recelo y sus castigos»,[17] la educación puede ser definida como el sistema que destruye la felicidad del niño. Así es como lo describe Neill: «En las escuelas oficiales, la tarea principal es aprender asignaturas. La asistencia a clases es obligatoria; un niño que sea retrasado en matemáticas ha de sentarse allí y hacerlo lo mejor que pueda. Tiene que haber disciplina y ausencia de ruidos, y los niños libres hacen un ruido terrible.» [18]

La situación no cambia, según Neill, en las escuelas nuevas, que hacen lo mismo pero con más sutileza. Estas escuelas son, según él, sistemas prefabricados de educación imcompa-

14. *Cf.* A. S. NEIL, *Corazones, no sólo cabez...*, pp. 7-8.
15. *Cf.* A. S. NEILL, *Hablando sobre Summerhill*, Edit. Mexicanos Unidos, México, 1973, pp. 20 y 150.
16. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 262.
17. A. S. NEILL, *Hablando sobre...*, p. 135.
18. *Idem*, p. 150.

tibles con la libertad del niño; en lugar de imponer una disciplina severa, ejercen un sutil autoritarismo de cariz paternalista que moldea, de manera insidiosa, el carácter de los alumnos.

Ésta es la situación ante la que Neill se encuentra. Su respuesta es Summerhill. La diferencia, para Neill, entre su opción y la que hemos descrito no es cuestión de matices. Muy al contrario, se trata de la diferencia entre la libertad y el fascismo, entre los que aman a la vida y los que creen en la muerte (biofilia y necrofilia, en el lenguaje de Erich Fromm).[19] A favor de la existencia están la diversión, los juegos, el amor, el trabajo y los pasatiempos interesantes, la risa, la música...; contra la vida están el deber, la obediencia, el poder, la religión, el militarismo: «la lucha entre ambos bandos es desigual, pues la educación, la religión, las leyes, los ejércitos y las inmundas prisiones se hallan bajo el control del enemigo, o sea, que en tanto unos cuantos educadores trabajan para que el niño crezca en libertad, la mayoría está siendo aleccionada por el enemigo mediante su odioso sistema de castigos, prohibiciones, militarismo y sexualidad pervertida».[20] Summerhill es una estructura comunitaria que está contra la jerarquía, la familia, la escuela, la religión y el ejército, y a favor de la igualdad, la libertad, el amor y la vida.

II. *Lo que Summerhill es*

Neill veía muy claras las cosas: la humanidad sana y buena que todo el mundo desea no puede lograrse a través del castigo, el odio y la represión, sino mediante la comprensión, el amor y la libertad. Tan convencido como estaba de que la educación era uno de los principales factores responsables de la situación de la sociedad, lo estaba de que era el único instrumento con que era posible cambiarla: la solución para la humanidad radica en la educación, no en la curación de los neuróticos, dice Neill; y en otro lugar afirma: «El remedio último para un mundo enfermo consiste en la presencia de muchos individuos empeñados en desafiar el poder, en desafiar el odio, en desafiar la moralidad anacrónica»; [21] y estos individuos son fruto de una nueva educación.

19. E. FROMM, *En el corazón del hombre*, FCE, México, 1966.
20. A. S. NEILL, *Padres probl...*, pp. 8-9.
21. A. S. NEILL, *Hijos en libertad*, Granica, Buenos Aires, 1972, p. 62.

Summerhill es un internado de 50 a 70 niños de ambos sexos de cuatro a diecisiete años; es una escuela autónoma, que no depende fundamentalmente más que de sí misma. Es una escuela en la que el niño puede, durante todo el día, hacer lo que le venga en gana mientras no altere la vida y la tranquilidad de los demás. Es una escuela con unas imposiciones mínimas relativas a los horarios de sueño y de comida —pero se puede no comer— y a la seguridad de los niños y la escuela. Al margen de estas limitaciones, el niño de Summerhill goza de una libertad total. Es una escuela que tiene «el mínimo indispensable de escuela», tal como alguien la ha descrito (el niño no está obligado a ir a clase; estudia lo que desea y cuando desea, si es que lo desea alguna vez; etc.). Es además, una escuela autogobernada: todo lo relacionado con la vida social o de grupo, incluidos los castigos, es decidido por votación en el curso de las asambleas generales de escuela que tienen lugar todos los sábados por la noche y en la que grandes y pequeños, profesores y alumnos, intervienen con igual peso, iguales derechos e igual voto.

Lo que es la escuela como tal está ya prácticamente descrito. Neill intentó hacer una escuela que se acomodase al niño y que no le obligase a acomodarse a ella; deseaba vivir el tipo de vida que a él le gustaba y dejar que los niños vivieran como desearan («Vive y deja vivir», podría ser el lema de Summerhill). Como se ve, los objetivos de Neill son completamente distintos de los del sistema educativo coercitivo usual y Summerhill es un modelo de educación sencillamente diferente. La esencia de la escuela es la libertad, pero no entendida como artilugio educativo, sino como condición necesaria de la educación; libertad que implica no intervenir en el desarrollo del niño y no ejercer presión sobre él, dejándole que se forme sus propios ideales y su propia norma de vida. «En todos los países, capitalistas, socialistas o comunistas, se construyen escuelas complicadas para educar a los jóvenes. Pero todos los laboratorios y talleres maravillosos no sirven de nada para ayudar a Pedro o Iván a vencer el daño emocional y los males sociales engendrados por la presión que sobre ellos ejercen sus padres, sus maestros y el carácter coercitivo de la civilización.» [22] Mientras la planificación escolar se preocupa de la forma de producir profesores o mecánicos (Neill), no se interesa por la forma de obtener de las escuelas gente más feliz, más sincera, menos neurótica.

22. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 40.

Lo que Neill intenta es suprimir todo el sistema de represión que elimina y cierra el camino de la libre expresión y la autorrealización. «Neill —escribe Skidelsky— considera su papel no como el de líder sino como el de observador estimulante, es decir, negativo en lugar de positivo.» [23] Ray Hemmings ve el asunto de manera similar.[24]

Según Neill, el niño necesita un campo más amplio que la familia, en el cual, en un ambiente libre y sin modelos superiores, pueda desarrollar libremente su inteligencia y su emotividad. Para conseguir que Summerhill ofrezca esta posibilidad, Neill trata al niño como a un igual, respetando su individualidad y su personalidad, dándole los mismos derechos que a los adultos de la comunidad; Neill se sitúa decididamente de parte de los chicos, a su lado: «La felicidad y el bienestar de los niños depende del amor y la aprobación de los demás. Debemos estar del lado del niño. Estar del lado del niño es darle amor; no amor posesivo, ni amor sentimental, sino comportarse con él de tal manera que sienta que se le ama y se le aprueba.» [25]

Para que el ambiente de la escuela fuera realmente libre, Neill se preocupó de proteger al niño contra todo lo que se pareciese a un sistema de valores basado en la autoridad, en la moralidad, en las normas sociales. Pero intentó también protegerlo de sus propios valores, de manera que, hasta donde hacerlo era posible, Neill no se permitió a sí mismo utilizar la táctica educativa consistente en preparar el ambiente de tal manera que el niño sienta las necesidades y los intereses que el adulto juzga más idóneos para él. No quiere ello decir, en absoluto, que Neill se desentendiese de la vida de los chicos. Al contrario, y tal como lo observa un ex-alumno de Summerhill, a pesar de la aparente falta de formalismos que revestían sus relaciones con los niños, Neill procuraba regularlas con cuidado.[26] Por otro lado, Neill, que pensaba que las palabras carecen de valor y que sólo la acción merece ser tenida en consideración, ofrecía, como el resto de su equipo, el ejemplo constante y vivo de lo que era vivir la libertad en el respeto, de lo que era amar sin poseer, de lo

23. R. SKIDELSKY, *op. cit.*, p. 44. Nótese la semejanza con Rogers, a quien luego estudiaremos.
24. R. HEMMINGS, *Cincuenta años de libertad*, Alianza, Madrid, 1975, pp. 261 y ss.
25. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 107; *Padres probl...*, pp. 112-113.
26. *Cf.* J. WALMSEY, citado por HEMMINGS en *op. cit.*, p. 229.

que era aceptar al niño incondicionalmente.[27] Neill conocía a los niños a la perfección y sabía de su pasado, sus problemas, etc. En su interacción con ellos, a veces con un delicioso sentido del humor, Neill se las arreglaba para que el niño viese que en Summerhill no tenía que fingir, que allí se le aceptaba tal como era, que era libre para hacer y deshacer siempre y cuando respetase las normas fijadas por la asamblea y no perturbase la paz de los demás, que allí nadie le consideraba malo porque no fuese a clase o se masturbase, etcétera. Por lo demás, si un niño lo necesitaba, Neill le ayudaba —sobre todo en los primeros años de Summerhill— con una «clase particular» equivalente, en nuestro lenguaje, a una sesión de psicoterapia. Por las razones que luego veremos, las clases particulares se hicieron innecesarias.

Queda, por lo tanto, claro lo que es Summerhill. En palabras de Neill, «Summerhill no es una escuela; es una forma de vida»; [28] una forma de vida en la que lo decisivo es la vida misma, no los exámenes, ni la manera de comportamiento; una forma de vida orientada, según Ginette Michaud, a la «búsqueda del placer lúdico total»;[29] una forma de vida que seguramente bendeciría con gusto el Marcuse de *Eros y Civilización:* «Cuando la vida privada no tenga que ser mantenida aparte de y contra la existencia pública, la libertad del individuo y la del conjunto podrán quizá ser reconciliadas por una "voluntad general" que tomará forma en las instituciones dirigidas hacia las necesidades individuales.» [30]

Summerhill representa, según Skidelsky, el ala libertaria extrema del movimiento de las escuelas progresivas. Neill ha demostrado en Summerhill que es posible obtener niños no perezosos, activos, productivos en el sentido de creación, fuera del sistema represivo de la ideología del trabajo alienado.[31]

III. *Los principios de Summerhill*

Vimos, en primer lugar, cómo Summerhill no surgió porque sí, fruto de la casualidad, y acabamos de ver ahora lo que

27. Actitud también muy del «estilo Rogers».
28. A. S. NEILL, citado por HEMMINGS en *op. cit.*, p. 263.
29. G. MICHAUD, *Análisis institucional y pedagogía*, Laia, Barcelona, 1972, p. 53.
30. H. MARCUSE, *Eros y Civilización*, Seix Barral, Barcelona, 1970, página 208.
31. P. LAGUILLAUMIE, «Summerhill...», p. 160.

Summerhill es. Tanto lo uno como lo otro carecerían, no obstante, de justificación profunda si no se añadiese ahora un análisis de los postulados básicos de Neill y los principios sobre los cuales Summerhill ha nacido, ha vivido y vive aún. La clasificación debe ser aquí subjetiva, pues Neill no hace nunca inventario de estos postulados. Cada autor elige los que le parecen más sobresalientes. E. Fromm señala diez principios subyacentes del sistema de Neill,[32] mientras que A. Montagu los sintetiza en cuatro.[33] Con todo, es obvio que lo importante no es el número, sino el contenido de esos principios; las clasificaciones son arbitrarias. La que aquí se hace parece no olvidar ninguno de los puntos-clave del pensamiento de Neill y el funcionamiento de Summerhill: la confianza en la naturaleza del niño, la redifinición de la finalidad de la educación, la libertad individual y del grupo, la importancia dada a las emociones, el valor terapéutico de Summerhill y la forma en que en la escuela afronta el problema del aprendizaje escolar. Es indudable que hay más cosas en Summerhill y en el pensamiento de Neill que merecerían una consideración específica, pero las aquí elegidas son las más importantes y las que pueden servir para explicar y comprender todas las demás.

1. *La confianza en la naturaleza del niño*

Podría afirmarse que no hay educador progresivo que no incluya en su ideario la fe en la bondad intrínseca de la naturaleza humana. Neill no iba a ser menos: «En mi opinión el niño es innatamente sano y realista»; [34] «El niño nunca es malo»; [35] y no sólo es naturalmente bueno, sino que está siempre orientado hacia el bien, en una dirección positiva: «Puedo esperar y ver durante años cómo un niño alcanza o no algunos pequeños progresos sin que ello afecte mi convencimiento pleno de que al final logrará tener éxito en la vida.» [36] Esta confianza se extiende en Neill hasta la humanidad misma: «La humanidad tiene un poder innato para sobreponerse a los males que se le imponen.» [37] Pero todas estas afirmacio-

32. E. FROMM, en el «Prólogo» de NEILL, A. S., *Summerhill*, pp. 11-13.
33. A. MONTAGÚ, en *Summerhill: pro y contra*, p. 43.
34. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 20.
35. *Idem*, p. 205.
36. A. S. NEILL, *Padres probl...*, p. 84.
37. *Idem*, p. 16.

nes deben ir seguidas de condicionales: el niño es y será bueno si no se le fuerza a dejar de serlo, si se le deja entregado a sí mismo, sin sugestiones de los adultos que intenten imponerle una forma de comportamiento y de vida; sólo así el lado bueno del niño aflorará automáticamente y se desarrollará hasta donde es capaz de desarrollarse. Sucede igual en la escuela: el niño está siempre ávido de aprender cosas, de saber, de explorar, y sin embargo cuanta más «educación» recibe, menos interesado parece estar: «en realidad la pereza no existe; el concepto apropiado es el de "ausencia de interés"».[38] Lo que da problemas al niño no es su propia naturaleza —Neill es un enemigo acérrimo del pecado original— sino la influencia adulta.

Esta influencia adulta es, en primer lugar, una influencia paterna. Neill ha repetido que no existe el niño problema, sino los padres problema.[39] Según Neill, muchísimos niños con problemas sufren las consecuencias de las represiones, los odios ocultos y las frustraciones de sus padres: «Ningún padre tiene derecho a enseñar el evangelio del pecado original, puesto que nunca ha existido pecado original alguno ni de ninguna otra clase. Lo que llamamos pecado no es más que enfermedad, resultado de la ignorancia y el miedo, puesto que cuando los niños son libres jamás piensan que otro sea un pecador.» [40]

La segunda influencia es, como ya vimos, la que el niño recibe en la escuela, que, lejos de solucionar los problemas que la familia había ocasionado, los amplifica y potencia: «La delincuencia empieza en la guardería. Eduque a un niño con criterio antivida, regáñelo, péguele porque se ha ensuciado los pantalones... y estará en vías de crear un neurótico. Enséñele a su hijo a ser "bueno", enséñele que debe temerles a usted y a Dios, pervierta todos sus instintos naturales, y si después se encuentra con un niño difícil, sabrá el por qué.» [41]

Pero en el fondo, y como ya quedó claro, «el verdadero problema es una sociedad que origina problemas»,[42] una «humanidad problema»,[43] un mundo enfermo, neurótico, propen-

38. *Idem*, p. 256.
39. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 95; *Hijos en libertad*, p. 98; *Padres probl...*, p. 8.
40. A. S. NEILL, *Padres probl...*, p. 77.
41. A. S. NEILL, *Hijos en libertad*, p. 159.
42. A. S. NEILL, *Maestros probl...*, p. 174.
43. A. S. NEILL, *Padres probl...*, p. 8.

so al odio y a la guerra e incapacitado para educar a sus más jóvenes miembros de manera que ellos puedan, algún día, montar un mundo en el que ser naturalmente bueno no sea tan difícil.

2. *La finalidad de la educación*

¿Cuál será, por lo tanto, para Neill, el objetivo de la educación? El niño tiene que vivir su vida, no la que le programen padres y educadores; el fin de la vida es, por otra parte, encontrar la felicidad y ser capaz de trabajar alegre y positivamente. La finalidad de la educación sería, en esta línea, la de enseñar a la gente cómo vivir, la de capacitar al niño para llevar una vida plena,[44] la de proporcionar a los niños una vida equilibrada,[45] la de preparar a los niños para una vida feliz,[46] lo cual implica que otro de los fines de la educación es abolir el subconsciente adquirido en la familia,[47] subconsciente que impediría la consecución de esa vida plena, equilibrada y feliz. Esto es lo que Summerhill pretende: «Los objetivos de nuestra escuela tienden a otorgar al niño felicidad, valentía y bondad. En suma, apuntamos a producir un adulto equilibrado que no llegue a estar a merced de los presupuestos del sistema ni de la demagogia.» [48]

Como se ve, la educación es para Neill algo mucho más amplio que las cuestiones puramente escolares; es más, según él se debe dar mucha más importancia a la emotividad que a la inteligencia, al subconsciente que a la conciencia. El plan de estudios de esta educación tendría un presupuesto básico: libertad fundamental en la escuela; libertad para explorar el mundo, a los demás y a uno mismo; libertad para estudiar, para jugar; libertad para ser feliz. Implica esta concepción que los maestros tienen que hacerse unos miembros más del grupo infantil, que tienen que renunciar a toda clase de superioridad, a toda artificial dignidad, y que su papel tiene que ser el de facilitar formas y medios de creación a los niños, por una parte, y el de enseñar cualquier materia que los niños soliciten, por otra. Uno de los principios básicos de Neill, tomado de su maestro H. Lane, es la creencia en que ni el odio ni el castigo curan, la creencia de que sólo

44. A. S. NEILL, *Corazón: no sólo cabez...*, p. 61.
45. A. S. NEILL, *Padres probl...*, p. 86.
46. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 40.
47. A. S. NEILL, *Padres probl...*, p. 145.
48. A. S. NEILL, *Hablando sobre...*, p. 16.

el amor es capaz de curar y sólo la libertad hace posible la felicidad: «¿Cómo puede darse la felicidad? Mi respuesta personal es: *Abolid la autoridad. Dejad que el niño sea él mismo. No lo empujéis. No le enseñéis. No le sermoneéis. No lo elevéis. No lo obliguéis a hacer nada.* Quizá no sea vuestra respuesta. Pero si rechazáis la mía, es de vuestra incumbencia encontrar otra mejor.» [49]

Lo que debe evitarse a toda costa es indoctrinar a los niños con principios y valores morales; según Neill, la intervención moralizante del adulto pervierte al niño —otra idea tomada de Homer Lane—; mientras que si se deja al niño libre para escoger elige el bien, si se intenta persuadirlo se le crean unos conflictos internos que perturban su equilibrio y le convierten en un inadaptado o un delincuente. Neill dice que los niños se vuelven automáticamente buenos cuando se logra destruir toda la educación moral que han recibido; por otro lado, «es una gran injusticia someter a los niños a vuestro gastado código de moral y de conducta».[50] Quiere ello decir que el adulto debe renunciar a algunas de sus tradicionales prerrogativas sobre el niño si realmente desea que éste se desarrolle de acuerdo con su naturaleza, debiéndose llegar, de este modo, a una especie de transacción con el niño que dé a cada uno su puesto y su cometido sin invadir el puesto y el cometido del otro.

Como se ve, la educación así entendida tiene un gran parecido con algún estilo terapéutico. Y es que la educación tiene para Neill un valor profiláctico, «preventivo», diríamos, y, en su caso, un valor curativo. Frente a una educación enemiga del placer y la libertad, impartida por padres, médicos, maestros e Iglesia, padres y maestros deberían educar a los niños de manera que no necesitasen después tratamiento terapéutico. La tarea del maestro, según él, es impedir que el niño adquiera complejos: «Curar no es la función principal del educador. Su misión verdadera es la de educar a las nuevas generaciones de tal manera que no requieran de cura alguna.» [51]

49. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 241. Subr. en el original.
50. A. S. NEILL, *Corazón: no sólo cabez...*, p. 79.
51. A. S. NEILL, *Padres probl...*, p. 6.

3. *Libertad*

Si hubiese que caracterizar en una sola palabra lo que es Summerhill, ésta sería la de libertad: «lo único importante es la libertad»,[52] llega a escribir Neill; vimos antes cómo el «vive y deja vivir» presidía el estilo de la escuela y cómo se pretende que en ella el niño goce de libertad para desarrollarse a su modo y a su tiempo. Sobre el alcance y los límites de lo que Neill entiende por libertad, hay infinitas referencias en sus obras; la idea es siempre la misma: libertad significa hacer lo que se quiera mientras no se invada la libertad de los demás; [53] los niños pueden hacer exactamente lo que deseen mientras no quebranten la paz de los otros niños ni las leyes establecidas en las asambleas de escuela; la libertad de los otros nunca debe ser interferida; el niño tiene derecho a vivir su propia vida, pero no a perturbar la de sus compañeros o sus padres. Aquí estriba, según Neill, la diferencia entre libertad y libertinaje o permisividad: dejar al niño hacer absolutamente todo lo que quiera sin más, es educar a «un joven tirano»; no darle libertad es tiranizarlo. Así describe un ex-summerhilliano la forma en que se entiende la libertad en la escuela: «Algunos tienen la idea de que al ser una escuela libre no existen reglas y cada cual hace lo que le viene en gana. No es verdad. El que una persona viole, de la forma que sea, los derechos de otro no lo consideramos libertad. Contamos con una lista increíblemente larga de leyes elaboradas por la comunidad, para que los derechos de los demás queden a salvo de la gente desconsiderada.» [54] Además de estas leyes elaboradas por la asamblea escolar, están las establecidas por Neill; éstas son las mínimas y son siempre relativas a la salud y seguridad de los niños (horarios de sueño, prohibición a los más pequeños de bañarse en el mar sin profesores presentes, etc.) y a la supervivencia de la escuela (se prohíbe, por ejemplo, a los adolescentes tener relaciones sexuales completas, no porque se considere que es moralmente reprobable, sino porque una alumna embarazada supondría el cierre automático de la escuela). Es, por tanto, evidente que la libertad del niño no es total: sus propias leyes, como dice Neill, lo cercan por todas partes; únicamente

52. A. S. NEILL, *Maestros probl...*, p. 188.
53. A. S. NEILL, *Summerhill*, pp. 105, 137, 257, 277; *Hablando sobre S...*, p. 26; *Maestros probl...*, p. 188; *Padres probl...*, pp. 20 y 57; *Corazón: no sólo cabez...*, pp. 104 y 105; *Hijos en lib...*, p. 24; etc.
54. J. POPENOE, *Summerhill*, Laia, Barcelona, 1975, p. 45.

en los casos que le afectan a él y sólo a él puede hacer lo que quiera.

Ahora bien, hay un aspecto importante que destacar aquí: lo que a Neill le interesa es, por encima de todo, la libertad interior, la individual; es la que más importa que el niño «aprenda»: «En un sentido más profundo nosotros procuramos que los niños aprendan a ser libres en su interior, libres de todo miedo, de toda hipocresía, del odio, de la intolerancia.» [55] Como es lógico, nadie intenta «enseñar» la libertad en Summerhill; como dijo Homer Lane y Neill repitió después, la libertad no puede darse; es un estado natural y la única actitud válida del adulto es abstenerse de erigir barreras, no inmiscuirse en el camino del niño.

Esto no resulta sencillo: «No es fácil darle libertad a un niño. Ello significa que nos negamos a enseñarle religión, o política, o conciencia de clase.» [56] Decir que dar libertad al niño es dejarle vivir su vida parece fácil; pero el asunto se complica si se piensa en la inveterada costumbre de enseñar, moldear, sermonear y coaccionar al niño. En pocos aspectos insiste Neill tan machaconamente en sus escritos: obligar a un niño a adoptar valores que no está dispuesto o capacitado para asumir, no sólo dificultará, en el momento oportuno, la adopción de esos valores, sino que induce a la neurosis. Para Neill es tan nefasto enseñar cristianismo como enseñar humanismo, enseñar militarismo como enseñar pacifismo: a los niños no se les debe vaciar en ningún molde ni convertir a ninguna creencia: «La misión de la enseñanza consiste en estimular el pensamiento, no en inculcar doctrinas.» [57] La formación y moldeación del carácter es, según Neill, una maldición; nadie, además, es lo suficientemente bueno —ni en lo moral, ni en lo religioso, ni en lo político— para servir de modelo a los demás. En nada se opone Neill tan violentamente a la enseñanza tradicional como en esta violencia que introduce en la mente del niño al obligarle a sustituir sus procesos originales de pensamiento por otros a los que se considera más aceptables, más civilizados o más útiles. El alumno, dice Neill, debería estar a salvo de los maestros que predican que tal autor o tal idea es mejor que tal o cual otro: parte de la verdadera educación consiste en que el niño descubra esto por sí mismo.[58] Algo parecido señala

55. A. S. NEILL, *Habl. sobre Sum...*, p. 26.
56. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 103.
57. A. S. NEILL, *Hijos en lib...*, p. 117.
58. *Cf.* A. S. NEILL, *Corazón: no sólo cabez...*, p. 58.

respecto a la educación religiosa: es imposible enseñar religión sin causar complejos y angustias, pues la religión exige reprimir los deseos e impulsos humanos menospreciando el cuerpo en favor del alma: «La idea de que la enseñanza del cristianismo es necesaria para que los niños sean buenos es una estupidez supersticiosa; por el contrario, los inhibe y convierte sus buenos impulsos en impulsos malos, transforma su amor natural en miedo y en odio, y posiblemente lo peor de todo: hace de ellos unos perfectos hipócritas presumidos.» [59] Neill se opuso siempre con especial virulencia a la educación religiosa de cualquier tipo de credo porque consideraba que era la forma más irrespetuosa de inculcarle al niño unos valores y de moldearle el carácter. Muy posiblemente estaba, también en este punto, bajo la influencia de H. Lane; para éste, el niño nace bueno y si luego se convierte en malo la culpa es de la autoridad. Según Neill, lo que hace malo al niño es la educación moral (la bondad renace al destruir esta educación): «La que crea el delito es la ley. La libertad no hace buenos a los niños, simplemente les posibilita serlo.» [60] Muchas neurosis son simples manifestaciones de esta lucha entre los principios morales enseñados y los impulsos y tendencias del muchacho. Y la solución está en la libertad.

Pero, como es evidente, la libertad y el temor no pueden coexistir. Quiere ello decir que la disciplina debe desaparecer si se quiere dar libertad al niño. Libertad y amor, porque la disciplina es una proyección del odio a uno mismo y hace de su víctima una persona que lo odia todo.[61]

Ésta es la libertad de Summerhill. Su pedagogía es, ciertamente, una pedagogía de la no represión. Y lo mejor de todo es que, si hemos de hacer caso a Neill, los niños educados en libertad son más audaces, más creativos, más tolerantes e independientes, más autónomos, más valerosos, más optimistas. En palabras de Herbert Read, lo que Summerhill ni más ni menos demuestra es que *la libertad funciona.*

4. *Autorregulación*

Se ha citado ya en varias ocasiones a Homer Lane como un «maestro» de Neill, en cuyo pensamiento influyó enorme-

59. A. S. NEILL, *Maestros probl...*, p. 114.
60. A. S. NEILL, citado por HEMMINGS, R., *op. cit.*, p. 101.
61. *Cf.* A. S. NEILL, citado en *Idem*, pp. 156-157.

mente. La otra gran infllluencia de su vida —según él mismo ha reconocido— le vino de otro psicoanalista y también gran amigo suyo: Wilhelm Reich. Si aquél le sirvió de gran ayuda para sus ideas sobre la autogestión escolar, éste l. fue muy útil, según él —y aparte de otros aspectos—, para perfilar su idea de la autorregulación. Es necesario aclarar aquí que éste, como otros principios básicos de su ideario, no le fue inspirado a Neill por Reich; es cierto que el contacto de estos dos autores fuy muy útil a Neill de cara a pulir y concretar algunos de sus puntos de vista y que ese contacto animó a Neill a profundizar más en algunos aspectos de su trabajo, pero no puede sostenerse, como algunos estudiosos han pretendido, que Summerhill sea una escuela basada en las teorías de Reich. El mismo Neill lo dice claramente en un libro suyo de 1949: «Mi escuela ya funcionaba veinte años antes de que conociera a Reich y lo hacía de la misma manera que lo vengo efectuando hasta hoy día.»[62]

El principio de la autorregulación es la síntesis de otros dos que ya hemos analizado: la libertad y el autocontrol; es, al mismo tiempo, una derivación de la confianza de Neill en la naturaleza infantil. Ésta, según él, es siempre capaz de adaptarse a las circunstancias cambiantes que le rodean, a no ser que se lo impidan sus constantes esfuerzos por adaptarse a lo que los adultos exigen de él. El principio de la autonomía personal se basa, precisamente, en la negación de estas exigencias: «*La autonomía significa el derecho del niño a vivir libremente, sin ninguna autoridad exterior en las cosas psíquicas o somáticas.* Significa que el niño se alimenta cuando tiene hambre; que adquiere costumbres de limpieza sólo cuando quiera; que no se le riñe ni se le azota nunca; que siempre es amado y protegido.» [63] Imponer algo al niño por autoridad es un error; el autoritarismo, la coacción externa, venga del Papa, del Estado, del maestro o del padre, es «fascismo *in toto*».[64] Este anti-intervencionismo absoluto lo basa Neill en su convicción de que es totalmente innecesario enseñar a los niños lo que tienen que hacer, ya que, si no se les presiona, ellos aprenderán por su cuenta y a su debido tiempo lo que es bueno y lo que es malo, lo que les conviene y lo que no.

62. A. S. NEILL, *Padres probl...*, p. 267. Ver también para la relación de Neill con Reich su autobiografía: NEILL, A. S., *Autobiografía*, FCE, México, 1976, pp. 132, 136.
63. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 98. Subr. en el original.
64. *Cf. Idem*, p. 105.

En este marco el niño es el único que controla su comportamiento, generando, de esta forma, una serie de conductas autocontroladas cuya fuente no es sino la propia personalidad del niño librada de toda coacción exterior. Éste es, precisamente, el principio de la autorregulación que Neill puso en práctica en Summerhill durante cincuenta años y en el que a partir de 1947, año del nacimiento de su hija Zoe, se basó para «educarla»: «Autorregulación quiere decir comportarse por voluntad de uno mismo, no en virtud de una fuerza externa; el niño moldeado, por el contrario, carece de voluntad en sí mismo: es una réplica de sus padres.» [65] Por supuesto que Neill está convencido de que todo niño, a no ser que sea deficiente mental, tiene capacidad para autorregularse, siempre y cuando las condiciones externas sean adecuadas. La autorregulación no puede ser enseñada: es un valor que el niño va desarrollando, como una capacidad más de su organismo, cuando se le da la posibilidad de crecer libremente.

Muchos de los éxitos de Neill en Summerhill —si no «el éxito», de la escuela— se deben a la autorregulación que allí los niños aprendían y desarrollaban. La influencia de la autorregulación es tal que, según Neill, los niños autorregulados son menos agresivos, más tolerantes, su cuerpo está más relajado y su espíritu es más libre. No obstante, los niños de Summerhill no son el exponente idóneo; son, como Neill los llama, niños «semi-libres», ya que han llegado a la libertad tras una etapa más o menos larga de educación autoritaria y represiva. El niño verdaderamente libre es aquel que puede autorregularse desde su nacimiento, que crece en la atmósfera de Summerhill traspuesta a las circunstancias de la crianza y la educación del recién nacido.

Los principios de libertad y autorregulación no siempre le fueron bien entendidos a Neill. Por parte, sobre todo, de sus lectores americanos, hubo una comprensión superficial de su significado, dando lugar a una importante cantidad de niños mal criados, mimados y consentidos que poco tenían que ver con el niño autorregulado. Neill se sintió en la necesidad de escribir un nuevo libro para dejar bien sentados sus puntos de vista. Lo mismo ha sucedido con otras ideas de Neill que al no ser comprendidas a fondo, han sido superficializadas, debido a motivos diversos. He aquí un ejemplo de lo que queremos decir: los niños de Summerhill solían bañarse des-

65. A. S. NEILL, *Hablando sobre S...*, p. 8.

nudos en la playa y en la piscina, pero no se encuentra en los libros de Neill ninguna otra referencia a la ausencia de ropa en los niños y, sin embargo, los niños desnudos son motivo frecuentemente utilizado en las portadas de los libros de Neill. Se trata de una manipulación a la que se presta con facilidad la experiencia de Summerhill y que es aprovechada para apoyar intereses de índole diversa.

Quede, en cualquier caso, claro el verdadero sentido de la autorregulación tal y como Neill la formuló y aplicó, es decir, en íntima relación con su idea de la libertad, de la cual nos ocupamos anteriormente.

5. *Autogobierno*

Hemos estado hablando hasta aquí como si el niño fuese un ente aislado que tiene suficiente con las posibilidades de su naturaleza para desarrollarse. La realidad, y en especial la realidad escolar, es bien distinta: lo normal es que el niño esté rodeado de otros niños, y crezca en constante interacción con ellos. Lejos de ser una coexistencia de individualidades aisladas, la vida social en Summerhill es de una extraordinaria importancia.

El principio fundamental que regula esta vida es, como no podía ser menos, la libertad: «No puede haber libertad si los niños no se sienten completamente libres para gobernar su propia vida social. Cuando hay un jefe no hay verdadera libertad, y esto se aplica aún más al jefe benévolo que al autoritario. El niño de espíritu puede rebelarse contra el jefe duro, pero el jefe blando hace al niño impotentemente blando e inseguro de sus verdaderos sentimientos.» [66] Para que la vida social pueda ser libremente regulada por los niños, es decir, para que el autogobierno y la autogestión sean posibles, el maestro debe renunciar a toda autoridad, a toda pretensión jerárquica, a todo tipo de dirigismo.

En Summerhill el asunto funciona de esta manera: la vida social es controlada por los propios niños y no por personas que consideran que saben cómo debe ser controlada. Son los niños quienes establecen las normas y quienes se encargan de que se cumplan. Las infracciones son estudiadas por un tribunal que, elegido por la asamblea de la escuela, cambia todas las semanas. Cualquier niño puede llevar a otro a este

66. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 58.

tribunal, ya sea por haber infringido las normas, ya por haber actuado incorrectamente en cualquier aspecto de la vida comunitaria. Lejos de lo que los tópicos sobre la crueldad infantil podrían hacer suponer, las asambleas escolares se desarrollan en un clima de tolerancia y de justificación de los hechos que los demás niños han cometido. Según Neill, el autogobierno no puede tener éxito si no se cuenta con una minoría de alumnos mayores que ya tengan sentido social. «Neill ha insistido en este punto incluso cuando un determinado grupo no mostraba interés por autogobernarse o parecía considerarlo demasiada responsabilidad.» [67]

Como se ve, el autogobierno es el correlato en la vida social de lo que la autorregulación era en la vida individual. El principio es el mismo pero aplicado a un nivel y en una esfera diferente.

Tal y como Neill lo planteaba, el autogobierno aporta además dos grandes ventajas. La primera de ellas es que, en contra de lo que puede parecer y de lo que se suele criticar, «una escuela que se autogobierna está llena de autoridad, una autoridad que trata sinceramente de armonizar los derechos del individuo con los de la comunidad»; [68] en definitiva, la autoridad en Summerhill reside en el conjunto de la colectividad y esta traslación del centro de control de la vida colectiva es la mejor defensa contra la permisividad y el libertinaje, según el parecer de Neill.

La otra gran ventaja del autogobierno es su enorme potencial educativo. Este aspecto es subrayado por muchos de los autores que se han ocupado de Summerhill. Según Laguillaumie, el autogobierno de Summerhill permite a los niños avanzar en la comprensión del sentido de la vida y de la libertad; para Hemmings, la interacción con la comunidad es uno de los medios más importantes de aprendizaje que existen en Summerhill. En palabras del mismo Neill, «en el aspecto educativo, la autogestión es de un valor infinito» [69] y «la asamblea escolar semanal tiene más valor que el programa de una semana de materias escolares». [70]

67. R. HEMMINGS, *Cincuenta años...*, p. 223.
68. A. S. NEILL, citado en *Idem*, p. 284.
69. A. S. NEILL, citado en LAGUILLAUME, P., *op. cit.*, p. 148.
70. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 61. Ver también B. BETTELHEIM, en *Summerhill: pro y contra*, p. 91.

6. *Corazones, no cabezas*

Este título de uno de los libros de Neill, sintetiza todo un conjunto de afirmaciones, esparcidas en todos sus escritos, relativas a la capital importancia de las emociones en la educación. Neill cree que la escuela ha atendido solamente las cabezas, menospreciando los corazones de los niños; que se ha concentrado exclusivamente en el pensamiento dejando sistemáticamente de lado las emociones; para él, «la educación es, primordialmente, un asunto de emociones, sin que esto quiera decir que se intente educar las emociones. Lo menos que se puede hacer es crear un ambiente propicio en el que las emociones se desarrollen y expresen»; [71] la única educación buena que el hogar o la escuela puede proporcionar es la que deja las emociones en libertad.[72] Es éste un aspecto en el que Neill se declara tributario de Freud a través, en un principio, de Homer Lane; según sus propias palabras, Summerhill no hubiera sido posible sin los descubrimientos de Freud.[73]

El camino más rápido para dejar en libertad las emociones es la supresión del miedo. Éste es uno de los puntos que Neill repite con insistencia: el miedo debe ser erradicado de la educación de una forma absoluta; mientras que padres y maestros sigan transmitiendo a los niños el miedo al placer y la vida, la educación no puede lograr sus verdaderos objetivos y la vida del niño no puede ser plena: «El miedo debe ser eliminado por completo: el miedo a los adultos, al castigo, a la desaprobación, a Dios. Lo único que puede prosperar en una atmósfera de miedo es el odio.» [74] Mientras que «introducir el miedo en la vida de un niño es el peor de todos los crímenes»,[75] «la falta de miedo es la cosa más hermosa que puede ocurrirle a un niño».[76] El niño educado en una atmósfera de miedo dirá siempre que no a la vida, será un inferior y un cobarde; no se desarrollará nunca plenamente.

Uno de los caminos para eludir la aparición del miedo en la vida del niño es evitar que tenga sentimientos de culpabilidad; hacer que un niño se sienta culpable y pecador es, se-

71. A. S. NEILL, *Habl. sobre S...*, p. 215.
72. *Cf.* A. S. NEILL, *Hijos en lib...*, p. 119.
73. *Cf.* A. S. NEILL, *Corazón: no sólo cabez...*, p. 24.
74. A. S. NEILL, *Padres probl...*, p. 36; *Summerhill*, p. 112.
75. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 203.
76. *Idem*, p. 24.

gún Neill, hacer de él para siempre un borrego presto a todo tipo de domesticaciones: «al niño no hay que asustarlo nunca, nunca hay que hacer que se sienta culpable».[77] Por otro lado, la supresión de los sentimientos de culpa es un gran aliado del desarrollo feliz del niño, como lo demuestra, por ejemplo, el hecho, aducido por Neill, de que los niños que no reciben enseñanzas moralizadoras y culpabilizadoras sobre el sexo, llegan a una adolescencia sana, no a una adolescencia de promiscuidad.

La supresión total de los castigos es una lógica consecuencia de todo lo anterior. «El castigo es siempre un acto de odio»,[78] escribe Neill; y el odio no puede generar sino odio; al igual que el amor hacia un niño le demuestra aprobación y es, a su vez, pagado con aprobación, las riñas y las violencias —el odio— del adulto hacia el niño hacen imposible su convivencia armónica. Además, el castigo no resuelve nada, es inútil: «El niño castigado es cada vez peor. Más aún, se convierte a su vez en un padre punitivo o en una madre punitiva y el ciclo del odio sigue a través de los años.»[79]

El camino adecuado es precisamente el contrario: «En una escuela libre, el factor amor es el único importante»;[80] la relación adulto-niño debe estar impregnada de cariño. No se trata de un cariño vago y mojigato, sino de un cariño que implique y demuestre a la vez la aprobación, el reconocimiento, la amabilidad y la simpatía que el adulto siente respecto al niño.

De esta forma es como se educan las emociones en Summerhill; o, dicho más exactamente, así es como se deja a la vida emotiva del niño desarrollarse libremente, sin miedos, coacciones, culpabilizaciones, castigos ni violencias. Para conseguirlo, Neill «desmoralizó» la vida de Summerhill; tal y como lo ve Hemmings, «lo que, por encima de todo, quería Neill era no sólo prescindir de todas las obligaciones morales, sino destruirlas de una forma sistemática»;[81] era su forma de dejar libres las emociones de los niños de Summerhill.

7. *La terapia de Summerhill*

La influencia de Lane sobre Neill no fue seguramente tan decisiva en ningún aspecto como en el de la concepción de

77. *Idem*, p. 119; *Hijos en lib...*, p. 23.
78. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 145.
79. *Idem*, p. 149.
80. *Idem*, p. 263.
81. R. HEMMINGS, *Cincuenta años...*, p. 137.

la terapia, del tratamiento de los niños problema. Las ideas de Lane al respecto eran ciertamente curiosas; para él, la desviación de los muchachos era consecuencia de la pérdida de libertad, de la educación que habían recibido desde su primera infancia en adelante.[82] Según la intensidad de esa falta de libertad, la desviación podía manifestarse en pérdida de potencia vital o en delincuencia. Si ésta era la causa, el remedio había que buscarlo por el camino inverso: en lugar de relacionarse con los niños a través del odio, el rechazo y el castigo, Lane se servía del potencial regenerador del amor; Lane creía que «la mejor forma de curar un vicio es ser indulgente con él».[83] Cuando un niño de su «Little Commonwealth» se escapaba, Lane le atajaba y le daba dinero para el viaje. Neill aprendió bien la lección de su maestro.

Así es como Skidelsky cuenta la forma en que Neill «curaba» a los chicos: «la "cura" de Neill (...) consistía en aprobar plenamente el síntoma neurótico particular a través del que el niño buscaba entonces alivio; en darle plenas oportunidades para sublimaciones "creativas"; en emprender, si fuera necesario, un análisis directo con el fin de descubrir las raíces de la neurosis (él lo llamaba "lecciones privadas"); y, de modo más general, en proporcionar una atmósfera amorosa, aprobatoria y permisiva, que permitiera al niño "desenvolverse", descansar y ser él mismo».[84] En los primeros años de Summerhill, las «lecciones particulares» eran frecuentes. Neill pensaba que los niños se curaban gracias a su análisis; pero observó que los niños que se negaban a recibir «lecciones particulares» también se curaban, con lo que concluyó que la cura no se producía gracias a la psicología, sino a la libertad: la libertad que daba a los niños la posibilidad de ser ellos mismos. Llegó así al convencimiento de que la libertad por sí sola era la que curaba a la gran mayoría de los niños-problema y de que la terapia no era necesaria cuando los niños podían librarse de sus problemas con la libertad. Viendo que los niños eran capaces de resolver la mayoría de sus dificultades si se los ponía en el ambiente adecuado y si, al mismo tiempo, se les hacía saber y sentir que contaban con el apoyo y con la aprobación de los adultos, Neill pudo concluir: «A decir verdad, tengo mucha mayor fe en la libertad del ambiente que en el tratamiento psicológico y, si no fuera porque se trata de un problema complejo, dejaría

82. *Cf. Idem*, p. 53.
83. Citado en A. S. NEILL, *Padres probl...*, p. 128.
84. R. SKIDELSKY, *La escuela progresiva...*, p. 174.

que fuera sólo el ambiente el que realizara todo el trabajo.» [85]

No obstante, y así lo acabamos de esbozar, además de con la libertad, el niño necesita contar con el apoyo y la aprobación adulta; con su amor, en términos neillianos. Si partimos, como Neill lo hace, del supuesto según el cual la mayor parte de los problemas de la conducta infantil son fundamentalmente problemas suscitados por la falta de amor, habremos de concluir con él, y siguiendo a Lane, en la fuerza reformadora y regeneradora del amor. La filosofía básica de Neill, según uno de sus alumnos, es que «si un muchacho se siente amado y animado para hacer cuanto le plazca —con tal que no resulte peligroso para él ni molesto para los demás— se convertirá en un adulto más feliz y maduro».[86] Tal es la confianza de Neill en la fuerza del amor que, según él, nadie salido de Summerhill llegará a odiar a los judíos o los negros, nadie pegará a un niño, nadie moralizará a otras personas ni se convertirá en un padre que intente educar hijos a su imagen y semejanza.

Libertad y amor se conjuntan en Summerhill y dan lugar a un ambiente terapéutico: el medio sano es el que en realidad cura casi todos los problemas del niño: «es el ambiente el que los cura —escribe Neill—, porque el ambiente de Summerhill infunde confianza, seguridad, simpatía sin reproches y sin juicios».[87] Neill tenía ocasión de constatar el efecto terapéutico del ambiente de Summerhill cada vez que los niños volvían de pasar una temporada en su casa: el ambiente que hizo surgir sus problemas, tendía a hacerlos renacer y a perpetuarlos.

Como es obvio, el ambiente hacía algo más que curar los trastornos: preparaba a los chicos para una vida adulta más feliz y más plena; de hecho, como vimos antes, Neill estaba más entusiasmado por la idea de profilaxis social que por la de terapia. Un estudio de E. Bernstein realizado sobre exalumnos de Summerhill para valorar la influencia de la escuela en ellos, demostró que los ex-summerhillianos reunían una serie de características comunes, huella, sin duda, de su paso por la escuela de Neill: la investigación demostró que los antiguos alumnos de Summerhill tendían a ser tolerantes —en el sentido de aceptar a las personas tal como son—, no tenían dificultades para desarrollar relaciones satisfactorias

85. Citado por R. HEMMINGS, *op. cit.*, p. 95. *Ver asimismo* A. S. NEILL, *Autobiografía*, p. 160.

86. J. POPENOE, *Summerhill*, p. 43.

87. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 231.

con personas de otro sexo, tenían una actitud sana respecto a lo sexual, eran espontáneos y sinceros y se desenvolvían con confianza y naturalidad cuando se encontraban ante personas investidas de autoridad.

8. *La enseñanza*

El hecho de que hasta este momento el problema de la enseñanza en Summerhill no haya sido ni apenas esbozado, es significativo de lo que sucede en la escuela: al trabajo escolar se le da allí muy poca importancia. Todas las clases son optativas en Summerhill; no existen allí grados académicos ni calificaciones parciales ni globales. Además, los niños que deciden ir a clase son enseñados muy al estilo de la enseñanza tradicional, como si Neill y su equipo de profesores no estuvieran al tanto de las nuevas metodologías didácticas. En realidad, no era así; R. Hemmings, que formó parte del profesorado de Summerhill, lo explica de esta forma: «Si se negó a animar a su profesorado a elaborar métodos didácticos avanzados no fue sólo por falta de visión de los problemas académicos, sino por el bien fundado temor de introducir con ello un caballo de Troya en su escuela.»[88] De hecho, parece que Neill sentía casi más temor hacia el pedagogo ingenioso y «moderno» que hacia el tradicional, ya que el maestro imbuido en las corrientes de la nueva pedagogía tendía a recortar la libertad y la autonomía de los niños sirviéndose de su poder de persuasión, cosa que ligaba poco con los intereses de Neill, primordialmente preocupado por la libertad a todos los niveles, incluido el académico.

Las asignaturas escolares no eran santo de la devoción de Neill: sencillamente, las despreciaba. Las despreciaba porque carecían, según él, de valor utilitario («todo el asunto de las asignaturas es una guasa, sólo que los especialistas no lo reconocen y los niños no se atreven a reconocerlo»);[89] las despreciaba porque el tiempo dedicado a asimilarlas impedía al niño entregarse a actividades que le cautivaban, porque robaban a los chicos el derecho a jugar sin descanso, porque no lograban otra cosa que «poner cabezas viejas sobre hombros jóvenes»;[90] las despreciaba, por fin, porque consideraba que era absurdo enseñar ecuaciones de segundo grado,

88. R. HEMMINGS, *op. cit.*, p. 210.
89. A. S. NEILL, *Maestros probl...*, p. 49.
90. A. S. NEILL, *Surmmerhill*, p. 37.

o la ley de Boyle-Mariot, o los verbos latinos a niños que después iban a dedicarse a reparar automóviles, a vender medias o a ganarse la vida como modistas. Por supuesto que Neill contaba también con que hubiese niños para los cuales fuese interesante o funcional el aprendizaje de las matemáticas, la física o el latín, pero consideraba que sólo a éstos se les debían enseñar. Intentar obligar a los demás a aprender éstas o cualesquiera otras materias, era poner obstáculos a su educación: «Las asignaturas escolares —según Neill— son uno de los medios empleados por el gobierno para evitar que el niño reciba educación.» [91] Los exámenes, que son la culminación absurda de una enseñanza sin sentido, no salen mucho mejor parados de la crítica de Neill y el hecho de que el éxito en los exámenes tenga muy poco o nada que ver con el éxito en la vida, hace innecesaria la búsqueda de más argumentos.

Por otro lado, y como ya hemos visto antes, Neill considera que la instrucción no es tan importante como la personalidad y el carácter. La escuela, al anteponer el trabajo cerebral a cualquier otro tipo de actividad, va contra la naturaleza misma y violenta el mundo infantil. Al parecer de Neill, el maestro debería olvidarse un poco de las asignaturas escolares y concentrar más su atención en la psicología del niño. Mientras no se vaya por este camino, la escuela seguirá eludiendo la cuestión fundamental, a saber, que «todo el griego, todas las matemáticas y toda la historia del mundo no contribuirán a hacer más amoroso el hogar, a librar al niño de inhibiciones y a los padres de la neurosis».[92] Como Neill escribe en otro lugar, «el aprendizaje es secundario. Lo esencial es que el niño adquiera aquellas cualidades que ningún sistema coercitivo puede crear: una sinceridad decisiva, una actitud hacia la vida independiente y constante, un interés por las personas y las cosas que ningún texto o disciplina puede dar o que, mejor, inhiben».[93]

Lo que en el fondo está detrás de todas estas críticas es una concepción distinta, por parte de Neill, de lo que es la enseñanza. La idea que preside esta concepción es, por supuesto, la de libertad. Si Neill no obligaba a los niños a ir a clase era porque consideraba que la toma de decisiones por parte del niño y las actividades que él escogiera eran mucho más provechosas que lo que las clases obligatorias enseñan;

91. A. S. NEILL, *Maestros probl...*, p. 43.
92. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 88.
93. A. S. NEILL, *Corazones: no cabez...*, pp. 105-106.

si Neill se negaba a enseñar cosas a los niños por la fuerza, era porque juzgaba que obligar a un niño a estudiar latín es algo tan improcedente como obligarle a adoptar una religión determinada impuesta por el gobierno. Hemmings lo ha expresado de manera bien precisa: «La libertad que Neill ensalzaba podía resumirse a nivel educativo diciendo que era la libertad para no encontrar obstáculos para el autoconocimiento, y la libertad concomitante para explorar las relaciones con el entorno.» [94]

Los niños, como los adultos, aprenden constantemente; el verdadero interés es espontáneo y hace al niño interesarse por las cosas sin necesidad de coerciones. Al contrario, cuando la coerción aparece, cuando se introducen los exámenes, los premios y las distinciones, el interés espontáneo queda apagado, el aprendizaje se hace desagradable, el niño no aprende lo que para él es interesante y valioso y su desarrollo se ve desviado. El punto de vista de Neill es diametralmente opuesto al de aquellos que consideran que el niño que no está aprendiendo algo está perdiendo el tiempo; esta idea es «una maldición que ciega la vida de los maestros».[95] Para él, la personalidad del maestro no debe interponerse entre el niño y el trabajo, porque si así se hace, el trabajo deja de ser tal y se convierte, como el mismo Neill dice, en una constelación de maestro y trabajo o de padres y trabajo: «La función del niño es vivir su propia vida, no la que sus impacientes padres desean para él, ni la que está de acuerdo con el propósito del educador que cree saber qué es lo que más le conviene. Todas estas interferencias y guías por parte de los adultos sólo producen una generación de autómatas (...) No podéis *hacer* a los niños aprender música ni ninguna otra cosa sin convertirlos en cierto grado en adultos abúlicos. Los convertís en aceptantes del *statu quo*...» [96]

El niño educado en una atmósfera de libertad no necesita que ningún maestro le diga lo que debe estudiar. A este respecto, Neill tiene una confianza absoluta en la fuerza directriz de un desarrollo emocional sano; está convencido de que si se educan las emociones, el intelecto se cuidará solo: «Cuando la emotividad es libre, el intelecto actúa por cuenta propia, y un niño que es libre emocionalmente sabe escoger y escoge el tipo de estudio que a él más le conviene o le interesa.» [97]

94. R. HEMMINGS, *op. cit.*, p. 178.
95. A. S. NEILL, *Summerhill*, p. 39.
96. *Idem*, p. 27.
97. A. S. NEILL, *Corazones: no cabez...*, p. 50.

Debemos aquí, al final de esta exposición, retomar la idea que apuntábamos al principio sobre la afinidad de Neill con autores de corrientes diversas. El parentesco de sus ideas sobre la enseñanza con las de Rogers o Ilich es sorprendente. Rogers publicó su *Freedom to learn* en 1969; Illich escribió su *Deschooling Society* en 1970. Neill, por su parte, abrió la escuela de Summerhill en 1927. Quizá si tan pronto pudo llegar tan lejos fue porque supo dar a la escuela y a los niños lo que necesitaban y lo que normalmente se les niega: libertad, tolerancia, aceptación, amor. Por lo demás, y tras la muerte de Neill, Summerhill sigue adelante.

Bibliografía

BIASSUTTI, B.: *Guía para una educación no-represiva*, Atenas, Salamanca, 1975.

DENNISON, G.: *Las vidas de los niños*, Siglo XXI, México, 1972.

GILLIARD, E.: *La escuela contra la vida*, A. Redondo, Barcelona, 1973.

HART, H. (ed.): *Summerhill: pro y contra*, F.C.E., México, 1971.

HELLER, J.: «La autonomía en la escuela», en PIAGET, J.; HELLER, J.: *La autonomía en la escuela*, pp. 29-83.

HEMMINGS, R.: *Cincuenta años de libertad. Las ideas de A. S. Neill y la escuela de Summerhill*, Alianza Universidad, Madrid, 1975.

LAGUILLAUMIE, P.: «Summerhill, pedagogía de la no represión», en *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, A. Redondo, Barcelona, 1973. pp. 133-161.

LAGO, R.: «La autonomía en las repúblicas juveniles», en PIAGET, J.; HELLER, J.: *La autonomía en la escuela*, pp. 139-192 (sobre H. Lane y su república escolar).

MICHAUD, G. N.: *Análisis institucional y pedagogía*, Laia, Barcelona, 1972.

NEILL, A. S.: *Autobiografía*, F.C.E., México, 1974.

Corazones, no sólo cabezas en la escuela, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975.

Hablando sobre Summerhill, Editores Mexicanos Unidos, México, 1973.

Hijos en libertad, Granica, Buenos Aires, 1972.

Maestros problemas, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975.

Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños, F.C.E., México, 1974; prólogo de Erich Fromm.

Padres problema y los problemas de los padres, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975. (Título original: *The problem family.*)

POPENOE, J.: *Summerhill: una experiencia pedagógica revolucionaria*, Laia, Barcelona, 1975.

SEGEFJORD, B.: *Diario de Summerhill*, Extemporáneos, México, 1974.

SKIDELSKY, R.: *La escuela progresiva*, A. Redondo, Barcelona, 1973.

SNYDERS, G.: *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*, Planeta, Barcelona, 1975.

C. R. Rogers: La enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante

Carl R. Rogers (nacido en 1902) es, ante todo y más que ninguna otra cosa, un terapeuta. Aunque durante años haya alternado el trabajo terapéutico con la docencia universitaria, la psicoterapia ha sido la actividad fundamental que ha ocupado más años de su vida. La profundización en sus hallazgos terapéuticos y la investigación permanente llevada a cabo sobre ellos fueron dando lugar, de manera progresiva, a una serie de puntos de vista sobre la personalidad, y, posteriormente, sobre las relaciones humanas. El núcleo de todo el sistema, el eje en torno al cual giran estas aplicaciones, es, por lo tanto, la teoría de la psicoterapia, como el mismo Rogers ha puesto de manifiesto al hacer una exposición de la estructura general de su teoría.[1] Hasta tal punto esto es así, que el planteamiento rogeriano de los problemas familiares, educativos, grupales, etc., sólo es comprensible a la luz de su planteamiento del problema terapéutico. Como tendremos ocasión de comprobar en seguida, esto es particularmente exacto en el caso de su postura pedagógica; en lo que a ella se refiere, el mismo Rogers escribe que, poco a poco, «fueron cristalizando ciertas hipótesis básicas que por cierto son paralelas a las hipótesis terapéuticas».[2] Por ello, no analizaremos el pensamiento pedagógico de Rogers sin habernos antes adentrado en su teoría de la terapia y la personalidad, pues sin ésta, aquél no podría entenderse en su justo sentido. No se trata aquí de empezar con una síntesis general para acceder luego a un aspecto concreto, ya que, en este caso, como veremos más abajo, lo que se diga en un campo es aplicable al otro, puesto que, para Rogers, entre terapia y educación existe un isomorfismo casi completo. No extrañe, pues, que nuestro camino hacia la pedagogía rogeriana empiece por senderos que son los de la psicoterapia.

1. *Cfr.* ROGERS en C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *Psicoterapia y relaciones humanas*, Alfaguara, Madrid, 1971, t. I, pp. 182-184.

2. C. R. ROGERS, *Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós, Buenos Aires, 1972, p. 333; *Cfr.* asimismo, C. R. ROGERS, *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1972, pp. 246, 254, 255.

I. *La psicoterapia centrada en el cliente*

Para no extendernos en exceso, presentaremos aquí solamente los aspectos más generales de la teoría terapéutica, limitándonos a describir la forma en que Rogers entiende la relación que tiene lugar en la terapia y su teoría de la personalidad. Aunque, como hemos visto, la teoría de la terapia es anterior a la de la personalidad, nuestra exposición procederá a la inversa por simples razones expositivas.

1. *Teoría de la personalidad*

«El ser humano tiene la capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismo, de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias a un funcionamiento adecuado (...); tiene, igualmente, una tendencia a ejercer esta capacidad».[3] Esta capacidad natural no se manifiesta siempre de manera automática, sino que necesita de unas condiciones determinadas para emerger: en efecto, «el ejercicio de esta capacidad requiere un contexto de relaciones humanas positivas, favorables a la conservación y a la valorización del "yo", es decir, requiere relaciones carentes de amenaza o de desafío a la concepción que el sujeto se hace de sí mismo».[4]

Quizá, por curioso que parezca, en estas dos citas se encuentra condensado todo lo que el pensamiento de Rogers es. Estos principios, esta confesión de confianza, están en la base de su relación con el paciente, con el estudiante, con el miembro de una familia... con las personas. Son, en definitiva, algunas de las ideas generadoras y motrices de toda la obra de Rogers.

La unión de estos dos principios que acabamos de citar puede expresarse también de otro modo: si las condiciones circunstanciales se mantienen favorables, *el organismo tiende, invariablemente, a la actualización.* Según Rogers, la noción de «tendencia actualizante» es el postulado fundamental de la terapia centrada en el cliente y corresponde, según él, a este enunciado: «Todo organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar toda su potencialidad y a desa-

3. C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *op. cit.*, t. I, p. 28. Subrayado en el original.
4. *Idem*, p. 29. Subrayado en el original.

rrollarla de modo que queden favorecidos su conservación y su enriquecimiento».[5] La palabra «organismo» está aquí tomada en su acepción gestáltica, es decir, es sinónima de lo que Goldstein llama «organísmico»; la palabra «tendencia» hace aquí, de hecho, referencia a «espontaneidad automática», es decir, responde a la idea de que en situaciones favorables el organismo siempre tiende —vale decir, está de suyo dirigido— al desarrollo. Desarrollo y actualización o tendencia actulizante hacen referencia, por su lado, a cosas muy similares: un sujeto percibe algo como bueno para él, como enriquecedor para su organismo, y tiende a hacerlo acto (actualizarlo) en él, para él. Obviamente, lo que este individuo percibe como bueno o enriquecedor para sí, puede o no serlo objetivamente; pero eso vendrá, más que por ninguna otra cosa, condicionado por las determinaciones circunstanciales anteriormente aludidas y por la forma en que el yo las vive. Puesto que el *yo* es para Rogers «una estructura de experiencias disponibles a la conciencia»,[6] hacia donde tiende el organismo es, precisamente, a la actualización de esas potencialidades percibidas desde esta estructura, desde este yo.

El yo, que es «una expresión de la tendencia general del organismo a funcionar de manera que él quede preservado y revalorizado»,[7] es, ante todo, «una estructura perceptual, es decir, un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto»;[8] el yo es el director, el regulador de la actualización; la actualización es, a su vez, el factor dinámico y energético de la actividad; yo y actualización forman parte del organismo. Dicho de otro modo: el yo es el conjunto de las percepciones que el individuo tiene de sí mismo; estas percepciones incluyen las de su yo real y las de su yo ideal; en la medida en que, aceptando y partiendo de ese yo real, el yo se actualiza tendiendo al yo ideal, el organismo se desarrolla —en el sentido de desarrollo que Maslow sostiene—. Como, a su vez, la forma en que uno se percibe a sí mismo es la que posibilita o no la percepción de unos ideales, «es la noción del yo la que determina la eficacia o ineficacia

5. *Idem*, p. 188. Es una hipótesis básica de toda la «psicología existencial»; Maslow, por ejemplo, define el desarrollo como «el conjunto de los diversos procesos que conducen a la persona hacia la autorrealización definitiva» (A. H. MASLOW, *El hombre autorrealizado*, Kairós, Barcelona, 1973, p. 57).

6. *Idem*, p. 201.

7. *Idem*, p. 189.

8. *Idem*, p. 34.

de la tendencia actualizante».[9] Una noción del yo realista, permitirá que la operación de la tendencia actualizante esté guiada adecuadamente por el yo, con lo que el sujeto logrará sus objetivos. Una noción del yo errónea hará que, por una parte, la tendencia actualizante no aparezca clara y, por otra, que los fines sean difícilmente asequibles y alcanzables, con las consecuencias subsiguientes.

Para que la noción del yo sea realista, debe estar fundada en la experiencia auténtica del sujeto, es decir, en lo que él experimenta realmente; para ello es necesaria la «libertad de experiencia». En Rogers, la noción de experiencia «se refiere a todo lo que pasa en el organismo en cualquier momento y que está potencialmente disponible a la conciencia. Dicho de otro modo, a todo lo que es susceptible de ser aprehendido por la conciencia. La noción de experiencia engloba, pues, tanto los acontecimientos de que el individuo es consciente como los fenómenos de los que es inconsciente».[10] Pues bien, la «libertad de experiencia» sólo se dará cuando el individuo no se sienta obligado a negar o deformar sus opiniones y actitudes íntimas con tal de no perder el aprecio o afecto de personas importantes para él. Si esas opiniones, esas actitudes y, en definitiva, esas acciones, pueden ser genuinas, la percepción del yo será realista; si, por el contrario, deben ser deformadas para que sean aceptadas, el yo y su consiguiente percepción pierden su genuinidad, la congruencia consigo mismos.

Retornando de nuevo al principio de esta tan apretadísima síntesis, vemos cómo la hipótesis que late en la base de toda la concepción rogeriana es que «cuando la tendencia actualizante puede ejercerse en condiciones favorables, es decir, sin dificultades psicológicas graves, el individuo se desarrollará en el sentido de la madurez».[11]

2. *Teoría de la relación terapéutica*

Quede claro, de entrada, el objetivo de la terapia centrada en el cliente: lo que el terapeuta rogeriano pretende es *crear condiciones* en las que el sujeto pueda cambiar lo que no está funcionando bien en él. El terapeuta no es el agente del cambio, no es el que lo dirige; se limita a posibilitarlo, a facili-

9. *Idem*, p. 35.
10. *Idem*, p. 190.
11. *Idem*, pp. 46-47.

tarlo (Rogers concibe su labor en todos los campos como la de un «facilitador»). Si la percepción del yo —la autocomprensión, la autovisión— es la que guía las actuaciones de las personas, lo que el terapeuta debe hacer posible es esa percepción auténtica; ella será la que después guíe al sujeto. Para decirlo con palabras del mismo Rogers, «si podemos proporcionar al cliente la visión de la manera como se ve a sí mismo, él mismo puede hacer el resto».[12] El terapeuta, por tanto, no hace cambiar al sujeto; su labor consiste en crear las condiciones, la atmósfera, en la que el cambio le sea a éste posible. Las decisiones y las acciones son del cliente; por él debe ser guiado el proceso. Esto recuerda las palabras del viejo Zaratustra de Nietszche: «No me sigas a mí; sígueté a ti mismo.»

En el ámbito de las relaciones humanas en general, parece que las más fecundas se dan cuando hay unas condiciones «ambientales» que las favorezcan. La relación terapéutica, tal como es entendida por Rogers, no escapa a este principio y puede decirse que el ambiente, la atmósfera, es terapéutica cuando está impregnada de seguridad y de calor. Es lógico; si se piensa que la terapia debe llevar a la puesta en marcha de un proceso más que a la solución de un problema concreto, si se piensa que el terapeuta debe ser más un compañero que un guía, más un espejo que un juez, se necesita que la relación se lleve a cabo en una atmósfera de seguridad y calor. Por el contrario, unas condiciones de miedo, de temor y frialdad parece que deben conducir a, por lo menos, el retrotramiento del sujeto, a su desconfianza y timidez ante el terapeuta y a la inseguridad respecto a sí mismo. Y en estas condiciones, un proceso como el que pretende Rogers es, a todas luces, inviable.

¿Cómo crece la sensación de seguridad del cliente a lo largo de la relación terapéutica? ¿Cómo se consigue una atmósfera en la que él se sienta seguro? Sencillamente, y antes que nada, «el terapeuta tiende a *comunicar* a la persona que solicita su asistencia que ella misma tiene recursos, que es capaz de conocer el origen de sus dificultades e incluso es capaz de resolver éstas por sus propios medios».[13] Subrayamos «comunicar» porque lo que el terapeuta hace no es informar; la información, de hecho, dificultaría el proceso. En la medida en que el terapeuta desea y posibilita que la terapia

12. C. R. ROGERS, *El proceso de...*, p. 41.
13. C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *op. cit.*, t. I, pp. 94-95.

sea una actividad libre realizada por el sujeto (por eso Rogers desecha el término «paciente»), en la medida en que le deja ser autónomo, el cliente gana confianza y seguridad en sí mismo, confía más en sus propias fuerzas. El terapeuta que respeta el ritmo y la cualidad del relato del cliente, que no le interrumpe en sus pausas ni le hace notar que ha cambiado de tema, el terapeuta que no impone su ritmo ni su forma de análisis al cliente y que se dedica a comprender y no a enjuiciar, está *comunicando* al cliente que la dirección del proceso está en sus propias manos, que lo importante es lo que él mismo hace, piensa y dice, que él —el terapeuta— es sólo un ayudante, un asesor, un facilitador.

El que las relaciones entre el terapeuta y el cliente sean cálidas es una necesidad obvia, especialmente en una terapia como la no-directiva (Rogers gusta más del término *client-centered*). Las formas con que el calor de las relaciones se puede lograr son muy variadas y dependen de la cualidad personal del terapeuta. En todo caso, el terapeuta no puede aprender técnicas para hacer la atmósfera afectuosamente cálida de una manera equilibrada; es la actitud de disponibilidad afectiva y mental la que pondrá, sin particulares esfuerzos, la calidez más adecuada a la relación; una calidez que permitirá al cliente sentirse aceptado, comprendido y querido en su manera de ser exclusivamente personal y en su independencia del terapeuta.

Tras estas consideraciones es fácil adivinar el profundo *respeto* que el terapeuta rogeriano profesa al cliente. Según Rogers, «el terapeuta puede ser "no-directivo" en la medida en que el respeto hacia los otros hunde sus raíces en la propia organización de su personalidad».[14] Esta actitud es, a la vez, la hipótesis de trabajo de la terapia centrada en el cliente; una hipótesis según la cual el individuo tiene capacidad suficiente para manejar de forma constructiva todos los aspectos de su vida que pueda «conocer» de forma consciente, que pueda reconocer en su conciencia; la hipótesis debe ser constantemente comprobada, confirmada o negada.

Es así como el terapeuta debe olvidarse de su preocupación por el diagnóstico, de sus evaluaciones precisas, de sus intentos de guiar y manejar —sutil o descaradamente— al cliente. Su labor debe estar centrada en el intento de proporcionar al cliente la manera en que éste se ve a sí mismo; logrado esto, el cliente, como vimos, puede hacer el resto. Se trata,

14. C. R. ROGERS, *Psicoterapia centrada...*, p. 34.

por tanto, de que la persona se comprenda y se acepte profundamente a sí misma en lo que de ella le llega a la conciencia, al tiempo que las áreas rechazadas de la conciencia van siendo exploradas. Ni más ni menos. De esta forma, como Rogers afirma, «el consejo centrado en el cliente, si se pretende que sea efectivo, no puede ser una treta o una herramienta. No es un modo sutil de guiar al cliente mientras se simula que se le permite guiarse a sí mismo. Para ser efectivo, debe ser genuino».[15]

El terapeuta que trabaja en una orientación no-directiva concentra todo su esfuerzo en lograr una profunda comprensión del mundo del cliente. Y esto es así porque juzga, según su hipótesis, que la comprensión y la aceptación son efectivas. El consejero se sitúa ante el cliente como un perceptor perspicaz ante una gestalt de cierta complejidad, no perdiendo nunca de vista la figura ni el fondo; efectuado el *insight* de la gestalt del cliente, se lo comunica. Pero esta comunicación no es valorativa ni diagnóstica; es, simplemente, una reformulación de lo comunicado por el cliente. Con «ciertas» diferencias cualitativas, por supuesto. El cliente transmite su situación con ansiedad, vergüenza, culpa, temor o cualquier otra actitud; el terapeuta, comprendida la situación desde el sujeto y no desde él mismo, se la retransmite, pero sin connotaciones afectivas: se la transmite de manera empática, comprensiva y aceptativa; el cliente, entonces, efectúa un nuevo *insight* de la situación, que ahora comprende y acepta más fácilmente. Esto es, por supuesto, posible sólo en la medida en que el terapeuta tiene confianza en la potencialidad del cliente para el cambio constructivo y para su autodesarrollo dirigido a una vida más plena y satisfactoria, y en la medida en que esa confianza es genuina, es decir, en la medida en que no es una táctica terapéutica.

Vemos así cómo la confianza básica y genuina en las potencialidades del cliente es la raíz sobre la que crece toda la perspectiva rogeriana. Hablando de cómo llegó a centrar la psicoterapia en el cliente, Rogers escribe que poco a poco fue comprendiendo que «es el *paciente* quien sabe qué es lo que le afecta, hacia dónde dirigirse, cuáles son sus problemas fundamentales y cuáles sus experiencias olvidadas. Comprendí —sigue Rogers— que, a menos que yo necesitara demostrar mi propia inteligencia y mis conocimientos, lo mejor sería confiar en la dirección que el cliente mismo impone al pro-

15. *Idem*, p. 41.

ceso».[16] El terapeuta no desea que el cliente siga tal o cual camino; desea que elija cualquier camino, cualquier dirección siempre que sean propiamente *suyos*. Lejos de lo que podría parecer, esta actitud no asusta al terapeuta, no le produce la ansiedad que le llevaría a abandonar su hipótesis en momentos cruciales de la relación; el terapeuta está convencido de que «en la medida en que acepta que el cliente elija la muerte, éste elige la vida; en la medida en que acepta que elija la neurosis, elige una saludable normalidad».[17]

Además de un elevado grado de madurez emocional y de autocomprensión, el terapeuta rogeriano —y con esto terminamos esta introducción— debe poseer tres características sin las cuales el trabajo centrado en el cliente es imposible; nos referimos a la empatía, la autenticidad y la concepción positiva y liberal de las relaciones humanas.

La *empatía* es una especie de sensibilidad alterocéntrica que permite al terapeuta hacer abstracción de sus puntos de vista y de sus «criterios de realidad» cuando está en interacción con el cliente. Según la define Rogers, «la empatía o comprensión empática consiste en la percepción correcta del marco de referencia de los demás, con las cosas subjetivas y los valores personales que van unidos. Percibir de modo empático es percibir el mundo subjetivo de los demás "como si" fuéramos esa persona, sin perder de vista, sin embargo, que se trata de una situación análoga, "como si"».[18]

La *autenticidad* la entiende Rogers como un acuerdo entre la experiencia y su representación en la conciencia; autenticidad es, para Rogers, sinónimo de integración, armonía, acuerdo, congruencia, aplicados a la personalidad o al comportamiento. «Cuando las experiencias relativas al yo están correctamente simbolizadas e integradas en la estructura del yo, existe acuerdo entre el yo y la experiencia.»[19] Si todas las experiencias del individuo estuvieran correctamente simbolizadas en el yo, tal individuo funcionaría óptimamente; al margen de esta hipotética situación, cuando una parte de la experiencia está correctamente simbolizada, el individuo consigue, en la práctica, un estado de autenticidad, de acuerdo.

Por lo que se refiere a la noción de *concepción positiva*, Rogers la define de este modo: «Cuando compruebo que otra persona se da cuenta de una experiencia cualquiera relativa

16. C. R. ROGERS, *El proceso de...*, p. 22.
17. C. R. ROGERS, *Psicoterapia centr...*, p. 56.
18. C. R. ROGERS y G. M. KINGET, *op. cit.*, t. I, p. 216.
19. *Idem*, p. 207. Subr. en el original.

a ella misma, y cuando esta comprobación me afecta de un modo positivo, experimento un sentimiento de consideración positiva hacia ella. Del mismo modo, el individuo que se percibe como objeto de consideración positiva por parte de otra persona, se da cuenta de que afecta al campo experiencial de esa otra persona de un modo positivo.» [20]

No nos detendremos más en este punto. Por sucinta y simplificada que sea, tenemos ya una visión de algunos de los puntos claves de la obra y el pensamiento de Carl Rogers. Se han marginado aquí muchísimos matices por razones evidentes; la obra de Rogers es, por supuesto, mucho más que lo que aquí se ha insinuado. Pero quizá con lo visto tenemos ya suficiente para abordar con cierta seguridad y conocimiento de causa lo que realmente nos interesa. el punto de vista de Rogers sobre la educación.

II. *La enseñanza centrada en el estudiante*

1. *Teoría del aprendizaje*

Cuando Carl Rogers describe su teoría terapéutica, tan cargada de aspectos novedosos, sus críticas a las doctrinas clásicas en la materia son muy escasas. La mejor crítica es la que indirectamente se desprende del planteamiento de sus propios puntos de vista: al rechazar toda técnica, Rogers critica a las escuelas terapéuticas cuya eficiencia descansa, precisamente, en la utilización de cualquier tipo de artilugio técnico; al despreciar el valor del diagnóstico con finalidades terapéuticas, critica a quienes utilizan el diagnóstico como *primus movens* de la relación terapéutica; al centrarse en el presente, cuestiona la validez del retorno a lo que ya pasó. Lo mismo sucede en el caso de la educación; al margen de algunas frases desperdigadas en sus escritos, o, como mucho, de algún párrafo corto y aislado, Rogers gasta pocas energías en hacer una crítica directa a la educación tradicional. Y, sin embargo, de la lectura de su teoría de la educación se desprenden, indirectamente, un número de críticas que nada tienen que envidiar a las del más decidido detractor de la vieja pedagogía. Efectivamente, al sistema educacional que puede definirse como «la institución más tradicional, conservadora, rígida y burocrática de nuestro tiem-

20. *Idem*, p. 210.

po»,[21] Rogers opondrá unos contextos institucionales revolucionarios —según él—, abiertos y flexibles; a la preocupación de la pedagogía tradicional por las técnicas, Rogers responde con su inquietud por las actitudes; mientras que el punto de vista tradicional llega a obsesionarse con la distribución de conocimientos definidos de antemano por «el experto», Rogers intenta facilitar el autoaprendizaje merced a la creación de un clima determinado; frente a la pedagogía de la represión, Rogers levanta la de la empatía, etc.

En el fondo del asunto hay que ver una cuestión de valores. «El trabajo del maestro y del educador, así como el del terapeuta, está inextrincablemente ligado al problema de los valores.» [22] La escuela ha sido siempre un medio privilegiado de transmisión de esos valores de una generación a otra, pero este proceso hace crisis en la actualidad, en un momento en que las personas se encuentran en la encrucijada de valores distintos y hasta divergentes, en un momento en que los jóvenes han roto las barreras que la escuela interponía antes entre ellos y la realidad. Tal y como Rogers se lo plantea, se trata del enfrentamiento entre los valores democráticos y los que no lo son. Por supuesto, Rogers opta por los primeros, al declararse no dispuesto a «producir técnicos bien informados que estén completamente dispuestos a llevar a cabo todas las órdenes de la autoridad constituida sin cuestionarla».[23]

No bucearemos, por lo tanto, en los escritos de Rogers buscando ataques a la pedagogía tradicional. Vamos a intentar hacer una exposición general de su teoría de la educación con la confianza en que sus ideas nuevas serán la mejor crítica de Rogers a los métodos viejos. Para mayor claridad, articulamos nuestra exposición en siete apartados.

1.1. *Principios básicos sobre la enseñanza y el aprendizaje*

En varios lugares de sus obras expone Rogers los principios fundamentales de la enseñanza centrada en el estudiante.[24] Tomaremos aquí como esqueleto de nuestra exposición sus últimas precisiones y en torno a ellas expondremos esos principios.[25]

21. C. R. ROGERS, *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1975, p. 10.
22. *Idem*, p. 179.
23. *Idem*, p. 331.
24. C. R. ROGERS, *Psicoterapia centr...*, pp. 333 y ss.; *El proceso de...*, pp. 243 y ss.; *Libertad y creativ...*, pp. 124 y ss.
25. *Cf.* para este punto *Libertad y creativ...*, pp. 126-130.

El postulado básico sigue siendo la *confianza* en las potencialidades del ser humano; Rogers cree, en efecto, que el ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje. A no ser que los sistemas educativos usuales le pongan trabas, el ser humano tiene una curiosidad innata por su mundo, curiosidad que le moverá, constantemente, a asimilarlo. Aquel aprendizaje y esta asimilación necesitan de determinadas circunstancias y condiciones.

Una de ellas es lo que podríamos llamar, con W. Glasser,[26] la *pertinencia* del asunto a aprender: el aprendizaje significativo (hablaremos luego de él) tiene lugar cuando el estudiante percibe el tema de estudio como importante para sus objetivos (en una formulación anterior, Rogers sostenía que sólo se aprenden significativamente las cosas percibidas como vinculadas a la supervivencia o estructura del sí mismo). Además de pertinentes, los contenidos deben ser *no amenazantes* para el yo: los aprendizajes que implican cambios amenazadores en la organización del yo encuentran resistencias y son rechazados. El yo se hace rígido frente a las amenazas y obstaculiza el aprendizaje que pueda alterarlo. Inversamente, cuando las amenazas desaparecen, el yo amplía sus límites y el aprendizaje resulta más fácil.

Otra de las condiciones del aprendizaje al que ya hemos calificado de significativo de manera provisional, es la que se refiere al hecho de que es gracias a la *práctica* como se logra la mayor parte de dicho aprendizaje; cuando se enfrentan problemas concretos o inmediatos, la eficacia del aprendizaje aumenta.

Por otra parte, el *aprendizaje participativo* es más eficaz que el aprendizaje pasivo. El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo de aprender: «El aprendizaje significativo será mayor cuando el alumno elige su dirección, ayuda a descubrir sus recursos de aprendizaje, formula sus propios problemas, decide su curso de acción y vive la consecuencia de cada una de sus elecciones.» [27]

El aprendizaje es tanto más perdurable y profundo cuanto más abarca e implica *la totalidad de la persona* que se educa, es decir, cuanto más se dirige a un organismo y no a una inteligencia o una afectividad aisladas. Rogers pretende servir

26. W. GLASSER, *Escuelas sin fracasos*, Paidós, Buenos Aires, 1972, páginas 51 y ss.
27. C. R. ROGERS, *Libertad y creativ...*, p. 130.

de ayuda al «hombre entero» como tal, no a abstracciones que se hayan hecho de él.

No tendría sentido defender un aprendizaje autoiniciado, autodirigido, autodeterminado, si, al tiempo, no se defendiera la *autoevaluación* y la *autocrítica* respecto a él. Defender la autoevaluación implica, por un lado, manifestar una vez más la confianza en la persona y, por otro, facilitar el sentido de independencia y autonomía al estudiante.

Respecto al contenido del aprendizaje, quizá sea mejor expresarlo con las precisas palabras de Rogers: «El aprendizaje social más útil en el mundo moderno es el *aprendizaje del proceso de aprendizaje*, que significa adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar al sí mismo el proceso de cambio.» [28]

Estos son los principios básicos de la enseñanza centrada en el alumno, principios cuyo significado exacto irá esclareciendose a lo largo de nuestra exposición. Pero antes de seguir con ella, es necesario poner de relieve un hecho en base al cual desarrollaremos un último principio básico. Una lectura atenta de los anteriores, hará caer en la cuenta de que mientras que hemos estado hablando del aprendizaje en cada uno de los párrafos, la palabra enseñanza no ha aparecido en ningún momento. Esto no es, en absoluto, casual; se debe al hecho de que, para Rogers, el núcleo de la relación educativa está centrado en el aprendizaje, no en la enseñanza; la «falsa hipótesis»,[29] según la cual lo que se enseña es idéntico a lo que se aprende, está en la base de todo el absurdo sistema educacional tradicional; entre lo que el maestro enseña y lo que el alumno aprende existe siempre un profundo hiato que no es sino un reflejo de la separación entre el uno y el otro. En repetidas ocasiones, Rogers manifiesta su convicción de que la enseñanza es una actividad sobrevalorada en la cual está, personalmente, muy poco interesado: «Enseñar quiere decir "instruir": personalmente no estoy interesado en instruir a nadie en cuanto a lo que debe saber o pensar. "Impartir conocimientos o destrezas": me pregunto si no sería más eficaz usar un libro o la instrucción programada. "Hacer saber": esto me eriza la piel; no deseo *hacer saber* nada a nadie. "Mostrar, guiar, dirigir": a mi modo de ver se ha guiado, mostrado o dirigido a demasiada gente (...). Desde mi punto de vista, enseñar es una actividad relativamente

28. *Idem.* El subrayado es mío.
29. C. R. ROGERS, *Psicot. centr...*, p. 333.

poco importante y sobrevalorada.» [30] Además, Rogers mantiene, como hemos visto, que el aprendizaje más significativo es el autoiniciado y el, por así decirlo, autoconsumado; desde su punto de vista, lo que una persona enseña a otra es relativamente intrascendente y sin influencias apreciables para la conducta. En esta situación si, por un lado, la enseñanza carece de interés y, por otro, de efectividad, no debe extrañarnos que uno de los principios más queridos de Rogers sea aquel según el cual «no podemos enseñarle a otra persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje».[31] Tendremos ocasión de volver sobre estas ideas.

1.2. *¿Qué clase de aprendizaje?*

Nos hemos referido en varias ocasiones al «aprendizaje significativo» sin haber explicado aún en qué consiste; veámoslo brevemente. Rogers distingue dos tipos de aprendizaje: está, por un lado, el *aprendizaje memorístico* y, por otro, el *aprendizaje vivencial.* El aprendizaje memorístico tiene algo que ver con el aprendizaje de sílabas sin sentido tal y como se realiza en experimentos de laboratorio; se trata de un aprendizaje estéril, sin vida, conseguido por la coerción y olvidado en cuanto las condiciones que lo hacían obligatorio desaparecen; se trata de un ejercicio puramente mental, sin significación personal alguna. El aprendizaje vivencial, por su lado, necesita de unas circunstancias específicas y sólo es posible cuando lo que se aprende reviste un significado especial para quien realiza el aprendizaje. He aquí algunas características de este aprendizaje vivencial o significativo: posee una cualidad de compromiso personal; pone en juego factores afectivos y cognitivos; es autoiniciado, no se basa en un curriculum predeterminado sino en la autoselección de los planes de estudio; las tareas no son uniformes para todos, sino que cada estudiante determina la suya, con lo cual él sabe si responde o no a una necesidad personal; el aprendizaje que se produce es penetrante, pues no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se enlaza con la vida del individuo; en este sentido, su esencia es el significado, no los significantes; el maestro es la modalidad más infrecuente de instrucción; los exámenes y las calificaciones pierden su sentido, su valor y sus prerrogativas. Dicho por

30. C. R. ROGERS, *Libertad y creativ...*, p. 89.
31. C. R. ROGERS, *Psicot. centr...*, p. 333.

vía de la negación: el aprendizaje significativo se verá reducido al mínimo «si el esquema contiene elementos tales como *curriculum predeterminado, tareas uniformes para todos los alumnos, exposición del maestro* como método único de enseñanza, *exámenes estandarizados* como método de evaluación externa de todos los alumnos y el nivel de aprendizaje se mide de acuerdo con las *calificaciones que fija el maestro*».[32]

El aprendizaje significativo introduce una verdadera diferencia en la vida del que lo realiza; introduce una diferencia en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad. Hasta tal punto esto es así que en ocasiones parece como si Rogers no distinguiese entre el aprendizaje que tiene lugar en la terapia y el que se produce en situación escolar: «Si bien aún me desagrada reajustar mi pensamiento y abandonar viejos esquemas de percepción y conceptualización, en un nivel más profundo he logrado admitir, con bastante éxito, que estas dolorosas reorganizaciones constituyen lo que se conoce como *aprendizaje*.»[33] Se ponga el acento en uno u otro de los aspectos, lo importante ahora es diferenciar este aprendizaje eminentemente vivencial, personal, significativo, de aquel otro al que hemos calificado de memorístico, impersonal y vacío de contenidos.

1.3. *Centrarse en el alumno*

Al hablar de la relación terapéutica, señalábamos cómo el lugar y papel que el terapeuta se asignaba en la ecuación humana determinaba el lugar y papel que le quedaba por ocupar y realizar al cliente. Lo mismo sucede en la relación educativa: la conducta del maestro es la que define las posibilidades que le quedan al alumno. En este sentido, la pedagogía tradicional reduce a éste a la dependencia y la pasividad, puesto que «todo lo que sea iniciativa y actividad es acaparado por el maestro».[34] Como J. C. Filloux ponía de manifiesto en el curso de los trabajos de la «Association pour la Recherche et l'Intervention Psychologiques» que acabamos de citar, en la pedagogía tradicional es extraordinariamente pobre el interés por observar los problemas desde el punto de vista del niño: «Todo transcurre como si, desde el pun-

32. C. R. ROGERS, *Libertad y creativ...*, p. 15. Subr. en el original.
33. C. R. ROGERS, *Libertad y creativ...*, p. 15. Subrayado en el original.
34. G. FERRY, en los trabajos de la ARIP publicados en E. L. HERBERT y otros, *Pedagogía y psicología de los grupos*, Nova Terra, Barcelona, 1973, p. 25.

to de vista de su actitud fundamental, el maestro estuviera *centrado en sí mismo* —sobre sus problemas, sus dificultades y su ansiedad latente—. En función de ello, el maestro elige un papel y se supone que los alumnos deberán comportarse de modo que le permitan representarlo.» [35] Tal es el profundo enfrentamiento que la pedagogía tradicional ha introducido entre el maestro y el alumno. D. Hamelin ha expresado con fuerza esta oposición y sus consecuencias: «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 desconfiar, a dividir para vencer, en una palabra, aplastar a un posible adversario (y todo alumno lo es).» [36]

Lo que Rogers hace en pedagogía es, precisamente, descentrar este montaje, eliminar al maestro como eje y figura clave de la relación educativa y darle la importancia, la preponderancia y la palabra al alumno. En una palabra, centrar la enseñanza en el estudiante. Y, como es lógico, desde el momento en que, en vez de focalizar todo el interés en el maestro, se enfatiza el papel y el significado del estudiante, los problemas cambian de cariz y la relación educativa adquiere un significado completamente distinto. Es exactamente lo mismo que sucedía en terapia: en las terapias clásicas, el enfermo es un paciente sobre el que el terapeuta actúa con vistas a lograr determinados objetivos; en la terapia rogeriana, el papel del terapeuta es concebido de manera muy diferente y es el cliente quien debe dirigir su proceso de cambio —si es que desea cambiar— en la dirección que a él le parezca más oportuna. No vamos a insistir una vez más en que esta traslación del eje educativo del maestro al alumno —del eje terapéutico del terapeuta al cliente— sólo es posible en la medida en que el educador, como el terapeuta, confía plenamente en las capacidades del estudiante para dirigir de manera eficaz y sin extravíos su proceso de aprendizaje.

1.4. *La importancia de las relaciones*

Tal y como lo ha formulado H. Hannoun,[37] la pedagogía rogeriana plantea la exigencia y búsqueda del otro: el acto

35. J.-C. FILLOUX, en *Idem*, p. 56.
36. D. HAMELIN y M.-J. DARDELIN, *La libertad de aprender*, Studium, Madrid, 1973, p. 54.
37. *Cf.* H. HANNOUN, *L'attitude non-directive de Carl Rogers*. ESF, París, 1972, pp. 97 y ss.

educativo es un acto esencialmente relacional y no individual, como la educación tradicional ha mantenido y enseñado; el acto educativo implica aprender a mirar al otro, a considerarlo, a tenerlo en cuenta; es decir, implica abandonar el viejo subjetivismo individualista de la pedagogía tradicional; educador y estudiante son los elementos de una pareja: no son nada el uno sin el otro. Se trata de liberar las comunicaciones, de hacerlas posibles y alentarlas: «En nuestras escuelas y universidades —escribe Rogers— hay una urgente necesidad de que los estudiantes participen en mayor grado en todo el programa y exista una mejor comunicación entre profesores y alumnos, entre directivos y profesores y entre directivos y estudiantes. Suficientes experimentos de este orden probaron que es perfectamente factible mejorar la comunicación en todas estas relaciones.» [38] En términos muy parecidos se expresa el mismo Rogers cuando, al estudiar los problemas relativos a la pareja humana,[39] plantea la hipótesis de que muchos de los problemas que surgen en sus relaciones tienen en la base una falta de «aprendizaje de la comunicación», instando a incluir una comunicación abierta y franca como parte de toda experiencia educativa; la interacción humana es un hecho que permanecerá a lo largo de las vidas de profesores y estudiantes y las energías dedicadas a promoverla y generalizarla a nivel educativo no serán gastadas en balde. Tras estas hipótesis está la creencia básica, manifestada por Rogers, en que maestros y alumnos pueden relacionarse como personas y obtener aprendizajes significativos de esa relación.

Desde el momento en que el acento se pone en los intercambios y las relaciones, se crea un ambiente de libre expresión que modifica por completo la relación educativa. De una masa amorfa constituida por la adición de elementos aislados al frente de un maestro siempre distante, en la pedagogía rogeriana, el grupo —con su profesor— se convierte en «una comunidad de aprendizaje», para usar la expresión de Rogers. Las relaciones de los estudiantes entre ellos se ven de esta manera enfatizadas y liberalizadas, y de ellas también se desprenderán aprendizajes significativos tanto para la vida del momento como para la futura. Con la particularidad de que estas relaciones no estarán marcadas por la frivolidad y eva-

38. C. R. ROGERS, *Grupos de encuentro*, Amorrortu, Buenos Aires, 1973, p. 152.

39. C. R. ROGERS, *El matrimonio y sus alternativas*, Kairós, Barcelona, 1976.

sionismo que caracterizaban las de la vieja pedagogía, sino que se establecerán a niveles profundos y siempre personalmente significativos. El máximo exponente de estas relaciones puede encontrarse en los «grupos de encuentro» a los que posteriormente nos referiremos.

1.5. *Aprender a cambiar*

Cuando analizábamos, líneas arriba, los principios fundamentales de la concepción rogeriana de la educación, veíamos cómo uno de ellos, el que hacía referencia al contenido de la enseñanza, ponía el acento en la importancia del aprendizaje del proceso mismo de aprendizaje, en la importancia de la apertura a la experiencia, en la importancia, en definitiva, del cambio. Lo que a este respecto preocupa a Rogers es la mutabilidad de nuestra sociedad, marcada, en todos los órdenes, por los progresos y avances más rápidos de la historia. Tal y como lo ve Rogers, el hombre moderno vive en un ambiente de cambio continuado en el cual no tienen sentido la enseñanza y la transmisión de conocimientos que eran típicos del mundo estático precedente. Por otro lado, para enfrentar los cambios que constantemente se producen en la ciencia, la tecnología, las comunicaciones y las relaciones sociales, las respuestas del pasado resultan del todo inadecuadas, por lo cual hay que confiar cada vez menos en las «respuestas» establecidas y más en los «procesos» generadores de los nuevos problemas: «Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que admiten que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de *buscar* el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el *proceso* y no en el conocimiento estático.» [40] Puesto que en nuestra sociedad los problemas surgen con mucha mayor rapidez que las respuestas, es necesario que la gente aprenda a vivir más cómodamente en el cambio que en la estabilidad, que adquiera capacidad más para enfrentarse con lo nuevo que para repetir lo antiguo. Lo mismo sucede —debe suceder, según Rogers— a escala de las instituciones educativas; de esta forma, cuando él y su equipo se ven implicados en la transformación de un centro educativo, su intención es «generar un sistema

40. C. R. ROGERS, *Libertad y creativ...*, p. 90. Subrayado en el original.

con capacidad de cambio continuado».[41] En ese cambio está, pues, la clave.

Esto no quiere decir que el pasado, con sus valores y perspectivas, carezcan de interés y no tengan sitio en la educación centrada en el estudiante. Así lo han creído muchos intérpretes de Rogers y ha habido críticos que se han agarrado a este aspecto como a un clavo ardiendo en el que soportar el peso de sus diatribas. Parece como si ignorasen que, según Rogers, los educadores «deben ser abiertos y flexibles, eficientemente comprometidos en los procesos de cambio. Deben ser capaces tanto de transmitir los conocimientos y valores esenciales del pasado como de dar con ansiedad la bienvenida a las innovaciones necesarias para el futuro desconocido».[42] Rogers está, ciertamente, más interesado en el cambio y la evolución que en el estatismo y la simple reproducción del pasado, pero eso no quiere decir que no se considere el valor de las adquisiciones y puntos de vista de épocas anteriores. De cualquier manera, lo que no puede negarse es que Rogers prefiere, en cuanto le es posible, poner el acento en el momento presente y en el por venir.

1.6. *Facilitación del aprendizaje*

¿Cómo lograr que todos estos aprendizajes se produzcan? En otras palabras: ¿cuál es el papel del educador en este contexto?, ¿qué tiene que hacer? Aunque hablaremos más abajo de este problema, no podemos por menos que mencionar aquí uno de los aspectos fundamentales de la teoría del aprendizaje de Carl Rogers.

La respuesta a las preguntas que acabamos de formular hay que buscarla cerca de la actitud del terapeuta en la relación de cura psicológica. Como vimos, el papel del terapeuta centrado en el cliente era el de crear unas condiciones que hicieran posible el cambio autodirigido. El educador centrado en el estudiante debe buscar un objetivo similar; en vez de preocuparse por la forma en que podrá enseñar algo, transmitir 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. La facilitación del aprendizaje debe ser, pues, el objetivo que se proponga el maestro centrado en el alumno. He aquí, de nuevo, uno de los desplazamientos a los que Rogers nos ha acostum-

41. *Idem*, p. 233.
42. *Idem*, p. 224.

brado ya; no se trata, en su perspectiva, de un problema de técnicas, sino de actitudes: «mejores cursos, mejores planes de estudio, más contenidos, más máquinas de enseñanza, nunca resolverán la raíz de nuestro problema. Sólo las personas, actuando como tales en sus relaciones con los alumnos, pueden comenzar a abrir una brecha en esa fortaleza que constituye la enseñanza moderna».[43]

Desde el punto de vista de Rogers, en el seno de nuestra civilización se está creando un *decalage* entre los avances tecnológicos y el conocimiento del hombre y los procesos humanos. Se dedica mucho tiempo y dinero a liberar la energía del átomo, pero el potencial que hay dentro de cada persona espera aún ser conocido con suficiente profundidad. Se crea así una diferencia entre la energía física y la humana que, de no reducirse, llevará —está llevando— a situaciones problemáticas a nuestra civilización. En el bien entendido de que la actividad que se dedique a profundizar en los problemas educativos debe olvidarse de problemas como el currículum, las exposiciones en clase y los exámenes, etc., y centrarse en la búsqueda de recursos imaginativos para el aprendizaje y en el análisis de las circunstancias en que éste es facilitado: «Debemos encontrar —escribe Rogers— el modo de desarrollar, dentro del sistema educacional como un todo, y en cada componente, un clima que favorezca la evolución personal, donde la innovación no sea atemorizante, donde las capacidades creativas de directores, maestros y estudiantes puedan expresarse y estimularse en lugar de ser sofocadas. Debemos encontrar un modo de desarrollar un clima en el *sistema* que no esté centrado en la *enseñanza*, sino en la facilitación del *aprendizaje* autodirigido. Sólo así desarrollaremos individuos creativos, abiertos a la totalidad de su experiencia, conscientes de ella, que la aceptan como suya y que viven un proceso de continuo cambio. Según creo, sólo de este modo podremos crear una organización educacional creativa, que también estará en un proceso de cambio continuo.»[44]

1.7. *Los resultados*

Más de una vez nos hemos referido ya a la semejanza que, en el planteamiento de Rogers, se establece entre la psicoterapia y la educación. Pues bien, si la relación terapéutica y la

43. *Idem*, pp. 106-107. La traducción ha sido modificada.
44. *Idem*, p. 224. Subrayado en el original.

educativa son tan similares, las consecuencias que de una y de otra se desprenden deben ser muy parecidas. Esta es, efectivamente, la hipótesis de Rogers: «La "mejor" educación desarrollará una persona muy similar a aquella que produce la "mejor" terapia.» [45]

La persona que haya tenido una experiencia teóricamente óptima de terapia o de educación podría, según Rogers, ser definida como una «persona que funciona plenamente». Esta persona se parece, fundamentalmente, a la que Abraham Maslow califica de «sana» y se caracteriza como poseedora de: una percepción superior de la realidad; una mayor aceptación de uno mismo, de los demás y de la naturaleza; una mayor espontaneidad; una mayor capacidad para enfrentar correctamente los problemas; una mayor independencia y deseo de intimidad; una mayor autonomía y resistencia a la indoctrinación; un cambio en las relaciones interpersonales; una mayor creatividad; algunos cambios en la escala de valores, etc.[46] Según Rogers, la persona que funciona plenamente se caracteriza por ser una persona que es capaz de vivir de manera plena en y con cada uno de los sentimientos y reacciones que le son propios; utiliza todo su equipo organísmico para aprehender, de la manera más exacta posible, la situación existencial externa e interna en que se encuentra; utiliza todos los datos que el sistema nervioso suministra a su conciencia, guiándose por ésta pero teniendo bien presente que a veces la totalidad del organismo es más sabia que la sola conciencia; permite a su organismo funcionar en toda su complejidad, con la confianza de que ésta sabrá decidir qué opción asegurará la más completa y auténtica satisfacción al conjunto de las necesidades que existen en un momento determinado; confía plenamente en el organismo, no por considerarlo infalible, sino porque, abierto totalmente a las consecuencias de cada una de sus decisiones, estará en condiciones de corregir las que se muestran menos adecuadas: «Este individuo —concluye Rogers— puede experimentar todos sus sentimientos y éstos le inspiran menos temor; selecciona sus propias pruebas y está más abierto a las que proceden de cualquier otra fuente; se dedica de lleno a ser y convertirse en sí mismo y así descubre que es un ser auténticamente social, dotado de un sentido realista; vive por completo en el momento, pero aprende que ésta es la mejor manera de

45. *Idem*, p. 206.
46. *Cf.* A. H. MASLOW, *op. cit.*, p. 57.

vivir en cualquier ocasión. Se convierte en una persona que funciona de modo más integral y, gracias a la conciencia de sí mismo que fluye libremente en su experiencia, se transforma en una persona de funcionamiento más pleno».[47]

Una última aclaración respecto a este punto. Se ha criticado con frecuencia a Rogers que, al no incluir entre las variables que maneja aquellas que son de tipo sociológico, el individuo salido de su terapia sería un individuo conformista y renuente a todo tipo de «sublevaciones». Rogers no acepta esta acusación; según él, la persona que funciona plenamente vivirá siempre de manera constructiva y «su armonía con la cultura existirá en la medida en que lo exija la satisfacción de sus necesidades».[48] No se olvide que el educador rogeriano no pretende inculcar ni el conformismo ni el inconformismo, no está interesado en que el estudiante elija unos caminos con preferencia a otros, no busca sino crear las condiciones que permitan a la persona aprender a vivir de manera plena, logrando el funcionamiento óptimo de su organismo como un todo.

2. *Teoría de la relación educativa*

En la primera parte de estas páginas dedicadas a Carl Rogers vimos cuál era su teoría de la personalidad y, después, cuál era su planteamiento de la relación terapéutica. Acabamos de analizar la teoría del aprendizaje de Rogers y corresponde ahora el turno a la relación educativa tal y como se desprende de esa teoría. Nos centraremos, para ello, en cinco aspectos en torno a los cuales creemos que puede estructurarse nuestra exposición. Aunque hacerlo no sea siempre tarea fácil, procuraremos no caer en repeticiones innecesarias. No debe, por último, extrañar que al primero de los aspectos que vamos a estudiar se dedique más atención que al resto; téngase en cuenta que lo que en él se dilucidan son las actitudes del educador y, como ya vimos, antes que de ninguna otra cosa, el de la educación es para Rogers un problema de actitudes.

47. C. R. ROGERS, *El proceso de...*, p. 172; otras descripciones de «la persona que funciona plenamente» se encuentran en *Psicot. y relac. hum...*, t. I, pp. 320 y ss, y *Libertad y creativ...*, pp. 205 y ss.

48. C. R. ROGERS, *Libertad y creativ...*, p. 214.

2.1. *Determinantes de la relación educativa*

Efectivamente, si algún factor es un determinante básico de la relación, éste es el de las actitudes. Como es de suponer, las actitudes del facilitador del aprendizaje deben ser muy similares a las que vimos que Rogers atribuía al terapeuta. Hagamos primero una síntesis breve de lo que cabe esperar del educador centrado en la facilitación del aprendizaje para pasar después a analizar más en detalle las actitudes de fondo puestas en juego.

Dentro del espíritu rogeriano más estricto, Max Pagès escribe que «enseñar es, ante todo, aceptar que los alumnos aprendan»;[49] aceptar que los alumnos aprendan y, como hemos visto más arriba, organizar el entorno de tal forma que ese aprendizaje sea posible. He aquí un resumen de las tareas del facilitador tal como Rogers lo entiende:

- corresponde al facilitador crear un clima inicial en el que las experiencias de grupo y clase se vean posibilitadas;
- comunicar —de la forma que lo hacía el terapeuta— a todos los componentes del grupo su confianza básica en la clase como tal y en cada uno de sus integrantes;
- el educador facilita el esclarecimiento de los objetivos individuales, así como de los propósitos del grupo;
- otorga plena confianza a la fuerza motivacional básica del individuo;
- suministra todo tipo de recursos de aprendizaje;
- él mismo se pone a disposición de los estudiantes como recurso que puede ser utilizado;
- no pone resistencias a la aparición de cualquier tipo de contenido de la parte de los estudiantes, se trate de intelectualizaciones, racionalizaciones, expresiones de sentimientos profundos, etc.;
- el facilitador se esfuerza por llegar a convertirse en un miembro más del grupo, intentando intervenir en plano de igualdad con todos los demás integrantes;
- presentará especial atención a las expresiones de sentimientos personales profundos.
- el facilitador debe situarse entre los estudiantes como

49. M. PAGÉS, en E. L. HERBERT y G. FERRY, *Pedagogía y psicol. de grup...*, p. 191. subr. en el original.

lo que es: una persona falible con sus propios problemas por resolver y sus propias inquietudes.[50]

¿Qué actitudes hay puestas en juego tras estas tareas? Como hemos anunciado antes, las que el terapeuta utilizaba en su relación con el cliente. En primer lugar, la *congruencia*, la *autenticidad*. Así la define Rogers en el ámbito de la relación educativa: «Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o una fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia. Esto significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y comunicarlas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que *es* él mismo, que no se niega.» [51] Que el educador sea congruente, auténtico, implica dos cosas: que se niegue a tener un disfraz, a representar un papel, un simulacro y que no ponga en juego más que aquellas actitudes que siente realmente como suyas.

Rogers insiste repetidamente en la importancia de estas implicaciones. Respecto a la primera de ellas, porque si lo que se busca es una relación de persona a persona, debe rechazarse toda identificación con roles impuestos por las circunstancias o por las estructuras establecidas. Según lo entiende Rogers, «cada docente debería renunciar a la máscara estólida, inmutable e infalible que constituye la más preciada posesión de casi todos los maestros y profesores».[52] Si realmente quiere facilitar a sus estudiantes el aprendizaje, el facilitador debe ser para ellos una persona y no, como dice Rogers, la encarnación anónima de los requerimientos del currículum ni un conducto estéril por el que pasan los conocimientos de una generación a otra.

La segunda de las implicaciones es mantenida por todos los iniciadores de prácticas nuevas en pedagogía: que nadie trate de aplicar al pie de la letra sus principios, porque hacerlo llevaría al fracaso. Rogers entiende que sería «lamentable» que otra persona tratara de dirigir su clase exactamente como él lo hace; Max Pagès constata que la adopción rígida, por parte de algunos profesores, de un papel no-directivo en nada facilita el aprendizaje; como sucede en otras orientaciones, el compromiso y la convicción son esenciales en la roge-

50. *Cf.* C. R. ROGERS, *Libertad y creativ...*, pp. 131-132.
51. *Idem*, p. 91.
52. C. R. ROGERS, *El matrimonio...*, p. 232.

riana. No se debe dar, por ejemplo, más libertad que aquella que uno se siente capaz de dar, aquella con la que uno se encuentra «seguro y cómodo». «No es importante el *grado* de libertad que se dé a los estudiantes (...). Lo importante es que dentro de estas limitaciones se dé un grado de libertad *real*, sin vacilaciones o recaudos de parte del instructor, y que los alumnos la perciben como tal.» [53]

El segundo tipo de actitudes necesarias para la facilitación del aprendizaje hace referencia a la *consideración, aprecio, aceptación y confianza* del facilitador respecto al estudiante. Esta actitud se manifiesta por conductas que tienden a apreciar al alumno con sus opiniones, sentimientos..., en una palabra, con toda su persona; a aceptar al estudiante como persona libre e independiente; a creer que la otra persona es fundamentalmente digna de confianza; a aceptar el miedo, las vacilaciones, la apatía ocasional, las experiencias personales de cada estudiante: «A mi entender —dice Rogers— la confianza es *el* elemento importante del facilitador. El fundamento de todas sus conductas es la confianza en la capacidad para desarrollar el potencial humano de ellos [los estudiantes] como grupo y como personas individuales.» [54] Confianza que, de hecho, se relaciona con la autenticidad, puesto que no puede ser fingida, no puede ser utilizada como técnica y no puede ser otorgada sino en la medida de las posibilidades de cada facilitador; efectivamente, puede ser que éste «tenga confianza y dé libertad en una zona muy restringida y con poco riesgo. Pero si es real y completa, aunque sea en un campo restringido, logrará facilitar la evolución del grupo». [55]

Esta actitud no atemoriza al facilitador, pues está convencido de que es el estudiante quien mejor sabe qué es lo que le interesa, hacia dónde debe dirigirse y cuáles son las opciones que mejor se acomodan a sus necesidades organísmicas. Si a los estudiantes se les deja estar en contacto con la realidad, con los problemas que para ellos pueden ser importantes, con un entorno significativo, de ellos mismos nacerá el deseo de aprender, de dominar y descubrir; puesto que, según las hipótesis de Rogers, es propio del organismo humano preferir lo que le enriquece, si se da libertad al estudiante, éste se orientará hacia experiencias y valores que contribuyen a la conservación y desarrollo de su propio yo, es decir,

53. C. R. ROGERS, *Libertad y creativ...*, p. 67. Subrayado en el original.
54. *Idem, op.* y *loc. cit.*
55. *Idem.*

será capaz de encontrar en sí mismo aquello que necesita. En este planteamiento, la idea de la motivación exógena no tiene mucho sitio; para Rogers, el ser humano posee en sí mismo un alto grado de motivación, es naturalmente curioso, anhela descubrir, resolver problemas, etc.; «el aspecto más triste —concluye Rogers— de gran parte de la educación es que al cabo de varios años en la escuela, esta motivación intrínseca queda ahogada. Pero, sin embargo, está allí y es nuestra tarea como facilitadores del aprendizaje liberarla, descubrir qué cosas constituyen un desafío para el joven y darle la oportunidad de enfrentar estos desafíos».[56]

En ningún campo de las relaciones humanas en que la actitud rogeriana tenga algo que ver, puede faltar una tercera actitud que, por supuesto, es también imprescindible en la relación aducativa: la *comprensión empática.* Ya vimos cómo, en el ámbito de la relación terapéutica, ser empático implicaba, por parte del terapeuta, sentir el mundo del cliente *como si* fuera el propio; las cosas, como es de suponer, no funcionan de otro modo en educación; cuando el maestro es empático, es decir, cuando tiene «la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una apreciación sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje *al alumno,* entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo».[57]

Esta comprensión empática, en nada se parece a la habitual relación valorativa y enjuiciadora de la pedagogía tradicional. Por otro lado, la comprensión empática es el medio que el facilitador utiliza para *comunicar* al estudiante su autenticidad, consideración, comprensión, respeto, etc. No debe olvidarse que, en el enfoque centrado en la persona, no es suficiente con que se den las condiciones descritas, sino que hay que lograr también comunicar estas condiciones al cliente. Sobre la cualidad de esta comunicación, creemos suficiente el remitirnos a lo que ya vimos cuando de la terapia tratamos al principio de esta exposición.

Una última condición necesaria para que se produzca el aprendizaje en la educación es la *provisión de recursos* por parte del facilitador, pero a este aspecto dedicaremos el punto siguiente. Antes de pasar a él, quisiéramos sintetizar todo lo que acabamos de ver sobre los determinantes de la relación educativa: hemos visto cómo el principal de todos estos de

56. *Idem,* p. 110.
57. *Idem,* p. 96.

terminantes es el «aparato» actitudinal del facilitador; hemos analizado cómo la autenticidad era la más importante de esas actitudes, y al decir autenticidad nos referimos a la transparencia del educador, a su voluntad de mostrarse tal cual es; el clima ideal para el aprendizaje autodirigido estará más cerca de lograrse si además se acompaña esa actitud a la que hemos llamado —con Rogers— apreciación, confianza y respeto al alumno; la comprensión empática y sensitiva del alumno hará, por fin, que se cree un clima auténticamente liberador en el que el aprendizaje autodirigido y el crecimiento se verán estimulados. Y, como siempre, tras estas actitudes nos encontramos siempre con otra de las constantes de las teorías de Rogers; en efecto, según él, «sólo se pondrán lograr estas tres actitudes y se llegará a ser un facilitador del aprendizaje si se tiene una profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades (...). Si tengo confianza en la capacidad del individuo para desarrollar sus propias potencialidades, puedo darle la oportunidad de elegir su camino y su propia dirección en el aprendizaje».[58]

2.2. *La provisión de recursos*

Los recursos que el facilitador suministra a los estudiantes son una determinante más de la relación educativa. Los clasificaremos aquí en tres grupos distintos pero interdependientes los unos de los otros. Nos referimos, en primer lugar, al «recurso» educativo constituido por el clima general o ambiente de la relación; seguidamente, nos centraremos en la utilización de las experiencias de grupo como recurso para la educación y el aprendizaje, para referirnos, por último, a los materiales didácticos, que constituyen preocupación obligada de cualquier pedagogía.

Ya se ha insistido aquí repetidas veces en la trascendental importancia que en la pedagogía no-directiva tiene la creación de una determinada atmósfera; en efecto, el *clima* psicológico de la experiencia educativa tiene una influencia decisiva en la cualidad y cantidad de los aprendizajes; en tanto en cuanto se sea capaz de crear un ambiente libre, estimulante y cargado de comprensión se estará favoreciendo el surgimiento de la individualidad, la autoorientación y el aprendizaje automotivado y autodirigido. Aunque no vamos a insistir más en este punto, por haberlo hecho anteriormente, debe quedar

58. *Idem*, p. 98.

claro que la iniciación de un aprendizaje significativo «no depende de las cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del currículum (...), aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. La facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno»,[59] actitudes que, como acabamos de ver, dan el *tono*, la atmósfera a esa relación.

Como ya señalamos antes en algún lugar, la educación tradicional fomenta el individualismo y pone, de manera sistemática, trabas a las relaciones interpersonales. La pedagogía rogeriana, como vimos, es una pedagogía relacional, empeñada en romper el aislamiento, la distancia que nuestros usos y costumbres crean entre un individuo y otro; la perspectiva se modifica por completo con respecto al punto de vista tradicional. D. le Bon, cuya pedagogía intenta centrarse en el estudiante, opina que «la primera misión del adulto impuesto a la clase (...) consiste precisamente en asegurar la clase como grupo».[60] Rogers va un poco más allá: hace del grupo la «clase»; es la utilización de los *grupos de encuentro* como nueva técnica para estimular un clima de aprendizaje significativo. Según el mismo Rogers lo defiende, la experiencia de grupo es uno de los más eficaces medios para facilitar un aprendizaje, desarrollo y cambio constructivos, tanto en los individuos como en las organizaciones a que pertenecen. El grupo de encuentro (o grupo de encuentro básico) es un grupo que «tiende a hacer hincapié en el desarrollo personal y en el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales, merced a un proceso basado en la experiencia».[61] Las hipótesis subyacentes al grupo de encuentro no son otras que las que ya hemos constatado en la relación terapéutica y educativa: si se sabe crear en él un clima adecuado, el grupo desarrollará por sí mismo su propio potencial y el de sus miembros; la confianza básica en las posibilidades del grupo hace innecesario fijarle metas específicas, pues el grupo seguirá su propio camino hacia su funcionamiento pleno; el coordinador se siente responsable ante los participantes, pero no de ellos; etc. En los grupos de encuentro, la tarea principal que el coordinador debe realizar es

59. *Idem*, p. 91.
60. D. Le Bon, en E. L. Herbert y otros, *Pedagogía psicol. de grupos*, p. 122.
61. C. R. Rogers, *Grupos de enc...* p. 12.

la de facilitar a los integrantes del grupo la expresión de lo que sienten y piensan. El grupo —coordinador y miembros— se centra en el proceso y la dinámica de las interacciones personales que se dan en el momento, lo cual no impide que el grupo pueda también centrarse en las tareas que puedan haber motivado su nacimiento. De todas formas, tal y como Rogers las entiende, «de modo general se puede decir que el fin de estas experiencias intensivas de grupo es mejorar el aprendizaje y la capacidad de los participantes en el terreno de la dirección y la comunicación interpersonal. Otro objetivo es producir cambios en el ambiente y en las estructuras organizacionales donde trabajan los miembros del grupo».[62] Como siempre ocurre en Rogers, el grupo de encuentro no servirá a sus fines si es utilizado como una simple técnica, como un artilugio educativo: tendrá exito o fracasará en la medida en que la persona que lo coordina sepa o no poner en él su entrega y, sobre todo, su autenticidad; o hay autenticidad o no hay nada.

Por último, el facilitador del aprendizaje debe ocuparse de *proporcionar recursos* a sus estudiantes; recursos en el sentido ya más tradicional de la palabra. Aunque se trata, para Rogers, de un problema menor («gradualmente fuimos comprendiendo que si las actitudes del maestro eran propicias para crear un clima adecuado en el aula, las técnicas específicas eran secundarias»),[63] el hecho es que, cuando debe empezar un curso, Rogers se presenta en él con todo tipo de recursos que permitirán que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes. Entre estos recursos se encuentran libros, artículos, grabaciones de entrevistas a grupos, películas, etc., además de las personas o situaciones ajenas a la institución educativa que el facilitador pone a disposición del grupo.

Interesa resaltar que, en principio, cualquier recurso es válido; la dimensión de las actitudes es discernible de la de las técnicas y nada impide utilizar unas u otras, siempre y cuando las que se usen sean adecuadas al objetivo que se persigue. Los medios audiovisuales, por ejemplo, tienen pleno lugar, siempre y cuando «los problemas planteados por su empleo se inscriban en una reflexión al nivel de las actitudes del que enseña en la clase».[64] He aquí, por ejemplo, la opi-

62. C. R. ROGERS, *Libertad y creativ...* p. 225.
63. C. R. ROGERS, *Psicot. centr...*, p. 335.
64. J.-C. FILLOUX, en HERBERT, E. L. y otros, *Pedagogía y psicol. de grupos*, p. 300.

nión de Rogers sobre la enseñanza programada: «Si el aprendizaje programado se utiliza de modo flexible, puede constituir un importante recurso para satisfacer las necesidades masivas de un aprendizaje funcional del tema de la materia en una época en que cada vez es mayor la cantidad de alumnos.» [65]

La flexibilidad respecto a los recursos utilizables es considerable. No lo es tanto, sin duda, en lo que se refiere a los recursos que no deben utilizarse (a no ser que el facilitador experimente necesidades o presiones insalvables en sentido contrario): el facilitador no pone «deberes»; no dicta una bibliografía obligatoria; no dicta clases ni da lecciones magistrales (a no ser que los estudiantes le pidan que hable sobre alguna materia, de modo ocasional, y él acceda a hacerlo); no evalúa ni critica los trabajos de los estudiantes (a no ser que se le solicite); no pone exámenes obligatorios y no es el único responsable de la evaluación exigida por la institución. No habrá extrañado esta larga lista de estrategias no utilizables; a estas alturas, debe ya estar claro que «un facilitador no es un maestro (...). Da funcionalmente a sus estudiantes la oportunidad de aprender a ser libres con responsabilidad». [66]

2.3. *El problema de la evaluación*

El de la evaluación no es un problema secundario en la pedagogía rogeriana. Y no lo es tanto en sí cuanto en sus implicaciones. Hablemos por un momento del asunto.

Si el núcleo organizador de un curso está constituido por los objetivos del individuo y el grupo; si esos objetivos se logran en la medida en que se consiguen aprendizajes significativos; si la función del facilitador es hacer posibles estos aprendizajes, sólo hay una persona, concluye Rogers, en condiciones de evaluar el grado en que ha alcanzado sus metas, y esa persona es el estudiante mismo; al igual que en la terapia centrada en el cliente el foco de evaluación residía en el cliente, en la enseñanza centrada en el estudiante, éste es el foco ideal de la evaluación. El aprendizaje autodirigido, automotivado, no puede ser sino autoevaluado.

¿Cuáles son las implicaciones de esta autoevaluación? Según Rogers, [67] la propia evaluación del aprendizaje autoiniciado estimula al estudiante a sentirse más responsable; cuando

65. C. R. ROGERS, *Libertad. y creativ...*, p. 117.
66. *Idem*, p. 119.
67. *Cf. Idem*, pp. 118-119.

el estudiante debe decidir los criterios que le resultan más importantes, los objetivos que se propone alcanzar y cuando debe juzgar en qué medida los ha logrado, no hay duda de que está haciendo un importante aprendizaje de la responsabilidad; la vivencialidad de su aprendizaje general aumenta y se hace más satisfactoria; el individuo se siente más libre y satisfecho. Por el contrario, las implicaciones de una evaluación externa son negativas y pueden agruparse de esta forma: al igual que cuando experimentaba que el foco de la evaluación estaba en sí mismo, el crecimiento personal se veía favorecido, cuando percibe que el foco de evaluación reside fuera de sí, el crecimiento personal se ve obstaculizado; sea favorable o desfavorable, la evaluación, dice Rogers, no hace al desarrollo de una personalidad más maduro, responsable o socializado, sino que, evidentemente, actúa en dirección opuesta; 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 autopercibida con mayores dificultades y cada vez es más difícil diferenciar los juicios provenientes de uno mismo de los que proceden de los demás. Si su personalidad es constantemente sometida a enjuiciamientos externos, difícilmente el niño llegará a ser lo que realmente es. En palabras de Rogers: «Si tomamos las concepciones de los demás como nuestras, perdemos contacto con la sabiduría potencial de nuestro propio funcionamiento y perdemos confianza en nosotros mismos (...). Esta discrepancia fundamental entre los conceptos del individuo y sus experiencias reales, entre la estructura intelectual de sus valores y el proceso de valoración propio que permanece desconocido dentro de sí, forman parte de la alienación fundamental del hombre moderno con respecto a sí mismo.» [68]

2.4. *La libertad en la educación no-directiva*

Manteniendo el constante paralelismo que hasta ahora hemos visto se da, en el planteamiento de Rogers, entre psicoterapia y educación, si aceptamos, con M. Yela,[69] que la rogeriana es una psicoterapia de la libertad, deberemos concluir que la educación centrada en el estudiante es, por su lado, una enseñanza, una educación o, mejor, un aprendizaje de

68. *Idem*, p. 185.
69. *Cf.* M. YELA, op. cit., pp. VII-XX. *Cf.* asimismo el libro de YELA, *Educación y libertad*, Banco de Vizcaya, Bilbao, 1967.

la libertad. Si es cierta la hipótesis de J. Moreno según la cual «se puede medir el valor educativo y terapéutico de un método de aprendizaje por el grado de autonomía que provoca en los individuos y en los grupos»,[70] el valor de la pedagogía centrada en el estudiante debe ser muy elevado. Pero debemos procurar, no obstante, no plantearnos el problema desde un punto de vista puramente formal.

La pedagogía rogeriana se presta mucho a una interpretación de corte precisamente formalista. Se suele pensar en ella como en una educación en extremo libertaria y espontaneista; una pedagogía sin normas ni coerciones, una pedagogía del *laisser-faire* más absoluto. Rogers considera que estas interpretaciones son producto de una lectura precipitada o superficial de sus escritos. En ellos, la libertad aparece limitada por una serie de factores diversos: están, en primer lugar, las limitaciones que provienen del mismo facilitador, puesto que el verdadero facilitador no dará nunca más libertad que aquella con la que se sienta auténtico y comprometido; ya lo hemos visto más arriba: más importante que el grado de libertad que el facilitador da al grupo o al individuo es la autenticidad con que se la da. Hay un segundo tipo de limitaciones provenientes, esta vez, de las circunstancias concretas de la vida: no se puede estudiar ingeniería sin poseer amplios conocimientos de matemáticas; no se puede conducir sin permiso; no se puede ser médico sin saber química, etc.; «estos requisitos no los plantea el docente, sino la vida. La función del educador consiste en aportar los recursos con que el estudiante puede aprender a cumplir estas exigencias»,[71] escribe Rogers. Un tercer orden de limitaciones vendrá dada por la edad de los estudiantes; como es obvio, a un niño no se le puede pedir que decida por sí solo acerca de su destino; si bien la educación debe organizarse de tal manera que el niño acabe cuanto antes por poder hacerse cargo de su propia vida, resulta evidente que la libertad debe conocer algunas limitaciones que le vendrán impuestas por determinadas características del desarrollo. Un cuarto tipo de limitaciones proviene de los estudiantes: quizá no todos ellos se sientan a gusto en el ambiente de libertad de la enseñanza centrada en el estudiante, y prefieran la orientación del director; si son libres, deben poder elegir entre un aprendizaje

70. J. MORENO, *Fundamentos de la sociometría*, Paidós, Buenos Aires, 1972, p. 366.
71. C. R. ROGERS, *El proceso de conv...*, p. 256.

autodirigido o una enseñanza pasiva. Por último están las limitaciones que provienen de todas las instituciones que están colocadas por encima de facilitador y estudiante; limitaciones contra las que lucharán educador y alumno con todas sus fuerzas, pero que no dejan de estar ahí. Tal vez parezcan demasiadas limitaciones; según Rogers, «el principio esencial quizá sea el siguiente: dentro de las limitaciones impuestas por las circunstancias, la autoridad, o impuestas por el educador por ser necesarias para su propio bienestar psicológico, se crea una atmósfera de permisividad, de aceptación, de confianza en la responsabilidad del estudiante».[72] De lo que se trata es de crear esa atmósfera en la que puedan actualizarse las capacidades de autodeterminación del estudiante, tanto desde el punto de vista individual como social. Además, según Moser y Moser, se obtendrán mejores resultados en lo que respecta a las decisiones de los estudiantes: «En general —escriben—, los alumnos adoptarán soluciones sensatas si se les otorga libertad para elegir. Es posible también que el autoritarismo del profesor fortalezca la decisión del alumno de adoptar soluciones poco sensatas.»[73] En efecto, cuando se deja libertad a los alumnos para que estudien a su manera, los conceptos que elaboran tienen, según Rogers, más profundidad, comprensión y duración porque son más autónomos y están basados en enfoques empíricos más firmes.

Pero como apuntábamos al principio de este punto, la libertad no es sólo un «método» pedagógico, sino que es también un objetivo de la educación. Al fin y al cabo, la finalidad de la terapia y, por lo mismo, de la educación, es conseguir que el cliente, que el estudiante, «se convierta en una persona humana autónoma, capaz de ser lo que es y de elegir su rumbo»;[74] en una persona libre, en definitiva.

2.5. *Efectos de la relación educativa*

Las ideas fundamentales de la pedagogía rogeriana, la educación no-directiva, la enseñanza centrada en el estudiante, están ya expuestas. Vamos a concluir nuestra exposición con una breve referencia a los efectos que de esta pedagogía

72. C. R. ROGERS, *Psicot. centr...*, p. 339.
73. L. E. MOSER y R. S. MOSER, *Asesoramiento y orientación*, Paidós, Buenos Aires, 1968, p. 237.
74. C. R. ROGERS, en MAY, R., *Psicología Existencial*, Paidós, Buenos Aires, 1963, p. 103.

se siguen. Nos hemos referido de forma general a ellos al tratar de la teoría del aprendizaje, pero ahora que hemos estado moviéndonos en un campo más concreto, debemos aportar alguna observación, concreta también, al respecto. Puesto que la pedagogía preconizada por Rogers no es en absoluto un modelo rígido que todo rogeriano debe aplicar puntualmente, sino, sobre todo, un conjunto de actitudes que el facilitador pondrá en juego en la medida en que hacerlo sea congruente con sus ideales y personalidad, los efectos esperables de la relación educativa estarán, obviamente, en función del número y la calidad de las actitudes que el facilitador haya sido capaz de poner en juego. Algunas consideraciones, sin embargo, sí pueden ser establecidas, siguiendo siempre a Rogers.

Puede ser instructivo, a este respecto, comparar, según él lo hace, los resultados de la educación tradicional con los obtenidos merced a la educación centrada en el estudiante: por lo que se refiere al aprendizaje de hechos y de elementos del programa, los resultados son prácticamente iguales, superiores en unos casos, inferiores en otros. Las diferencias más acentuadas —estadísticamente significativas— se logran en el plano más personal, como era de esperar. En comparación con los grupos convencionales, los que trabajan en una orientación centrada en el estudiante logran un mayor grado de adaptación personal, una mayor independencia, mayor creatividad y tendencia más acentuada a «convertirse en personas», una mayor cantidad de aprendizaje independiente no incluido en el programa. Puesto que el estudiante ha aprendido a aceptarse a sí mismo, será capaz de escuchar, comprender y aceptar más a los otros; entablará relaciones más estrechas con aquellas personas que habitualmente forman parte de su vida. Puesto que se le han dado muchas ocasiones para autoevaluarse utilizará, a partir del momento en que sus aprendizajes comiencen, nuevos criterios para evaluarse a sí mismo y para evaluar sus obras y realizaciones. Otro resultado observable es que lo aprendido tiende a convertirse en conducta de manera casi inmediata, lo que señala una importante diferencia respecto a la educación tradicional. El aprendizaje cambia cualitativamente, modificando su ritmo y su grado de penetración, volviéndose más vital y más conectado con las vivencias del individuo. Por supuesto, el facilitador experimenta en sí mismo factores también de índole positiva y del tipo de los que acabamos de reseñar.

Sintetizando, si la educación centrada en el estudiante se

ha llevado a cabo en las circunstancias ideales antes descritas, es de esperar que sus efectos estén muy cerca de los objetivos que ya en 1951 Rogers pensaba que eran los de la educación: «Ayudar a los alumnos a convertirse en individuos que sean capaces de tener iniciativas propias para la acción y de ser responsables de sus acciones; que sean capaces de una dirección y autodirección inteligentes; que aprendan críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás; que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas; que, fundamentalmente, sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones problemáticas nuevas; que hayan internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora; que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en estas diversas actividades; que trabajen no para obtener la aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados.» [75]

Bibliografía

ANZIEU, D.; MARTÍN, J. Y.: *La dinámica de los grupos pequeños*, Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
A.P.C., C.E.M.E.A., y otros: *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*, E.S.F., París, 1972.
ARDOINO, J.: *El grupo de diagnóstico, instrumento de formación*, Rialp, Madrid, 1967.
BATTEN, T. R.: *El enfoque no directivo en el trabajo social de grupo y comunidad*, Ediciones Euramérica, Madrid, 1969.
BRUNELLE, L.: *¿Qué es la no-directividad?*, Narcea, Madrid, 1975.
CROS, M.: *Escuela: nuevos testimonios, nuevas experiencias*, Narcea, Madrid, 1972.
DURAND-DASSIER, J.: *Psicoterapia sin psicoterapeuta*, Marova, Madrid, 1971.
FACHINELLI, E.: *L'école de l'impossible (Experience de pédagogie non autoritaire)*, Ed. Mercure de France, París, 1973.
FERRY, G. y otros: *Nuevas actitudes en la relación pedagógica*, Librería del colegio, Buenos Aires, 1976.
GLASSER, W.: *Escuelas sin fracasos*, Paidós, Buenos Aires, 1972.
La «reality therapy», Narcea, Madrid, 1972.
GONDRA, J. M.: *La psicoterapia de Carl R. Rogers*, Desclée de Brower, Bilbao, 1975.
GOODMAN, P.: *La comunidad de los estudiantes*, Proyección, Buenos Aires, 1970.
La des-educación obligatoria, Fontanella, Barcelona, 1973.
HAMELINE, D.: *Du savoir et des hommes*, Gauthier-Villars, París, 1971.

75. C. R. ROGERS, *Psicot. centrd...*, p. 332.

HAMELINE, D.; DARDELIN, M.-J.: *La libertad de aprender*, Studium, Madrid, 1973.
HANNOUN, H.: *L'attitude non-directive de Carl Rogers*, ESF, París, 1972.
HERBERT, E. L., y otros (A.R.I.P.): *Pedagogía y psicología de los grupos*, Nova Terra, Barcelona, 1973.
HOCHMANN, J.: *Hacia una psiquiatría comunitaria*, Amorrortu, Buenos Aires, 1972.
LERNER, M.: *Introducción a la psicoterapia de Rogers*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.
LOBROT, M.: *L'animation non-directive des groupes*, Payot, París, 1974
Pedagogía institucional, Humánitas, Buenos Aires, 1974.
Pour ou contre l'autorité, Gauthier-Villars, París, 1973.
«Une experience», en LAPASSADE, G.: *L'autogestion pédagogique*, Gauthier-Villars, París, 1971, pp. 115-131.
MASLOW, A. M.: *El hombre autorrealizado*, Kairós, Barcelona, 1973.
Some Educational Implications of the Humanistic Psychology, en Harvard Educational Review, otoño 1968, 38, 4.
MORENO, J. L.: *Fundamentos de la sociometría*, Paidós, Buenos Aires, 1972.
MOSER, L. E. y MOSER, R. S.: *Asesoramiento y orientación*, Paidós, Buenos Aires, 1968.
PAGÉS, M.: *La vida afectiva de los grupos*, Fontanella, Barcelona, 1977.
L'orientation non directive en psychotherapie et en psychologie sociale, Dunod, París, 1970.
PERETTI, A. DE: *Las contradicciones de la cultura y la pedagogía*, Studium, Madrid, 1970.
Libertad y relaciones humanas, Marova, Madrid, 1972.
PUENTE, M. DE LA: *Carl Rogers: de la psicoterapia a la enseñanza*, Razón y Fe, Madrid, 1973.
ROGERS, C.: «Dos tendencias divergentes», en MAY, R.: *Psicología existencial*, Paidós, Buenos Aires, 1963, pp. 99-108.
El matrimonio y sus alternativas, Kairós, Barcelona, 1976.
El proceso de convertirse en persona, Paidós, Buenos Aires, 1972.
Grupos de encuentro, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
Libertad y creatividad en la educación, Paidós, Buenos Aires, 1975.
Psicoterapia centrada en el cliente, Paidós, Buenos Aires, 1966.
ROGERS, C. R.; KINGET, G. M.: *Psicoterapia y relaciones humanas*, Alfaguara, Madrid, 1967 (2 tomos).
ROSZAK, TH.: *El nacimiento de una contracultura*, Kairós, Barcelona, 1975.
SCHUTZ, W.: *Todos somos uno*, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
SNYDERS, G.: *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*, Planeta (Paideia), Barcelona, 1975.
YELA, M.: *Educación y libertad*, Banco Vizcaya, Bilbao, 1967.
«Una psicoterapia de la libertad», Prólogo en ROGERS, C. R.; KINGET, G. M.: *op. cit.*, pp. VII-XX.

M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez: Las pedagogías institucionales

I. *La perspectiva institucional*

Cualquiera de los problemas que el análisis de un fenómeno o un conjunto de fenómenos plantea, puede ser abordado a diversos niveles. El «paisaje», la fenomenología concreta del problema en cuestión variará sustancialmente en función del nivel al que el observador se sitúe. Tradicionalmente, la psicología se ha situado a nivel de lo individual en lo que respecta al punto de vista del estudio del lenguaje o al de la psicopatología, por utilizar dos campos cualesquiera. Paulatinamente se han ido y se van introduciendo perspectivas más generales, más por encima de lo individual; no es necesario subrayar que estas nuevas orientaciones suponen avances importantes y aportaciones valiosas: cuanto más «arriba» se sitúa el observador, más amplio es el campo que domina (lo cual, a su vez, implica la necesidad de utilizar instrumentos que le «acerquen» la realidad, para que no se pierda en detalles lo que se gana en perspectiva). Varias son las razones que han condicionado ese desplazamiento de lo estrictamente individual a análisis más «de campo». Una de las instancias que, sin duda, ha contribuido a este desplazamiento ha sido la sociología y su desarrollo como ciencia. El punto de vista sociológico ha ido ganando terreno y, unido a teorías procedentes de la misma psicología (las de la Gestalt, por citar una), ha contribuido a que a la preocupación por la psicología del lenguaje del niño le acompañe la preocupación por la relación entre la evolución del lenguaje y la clase social de pertenencia de ese niño, a que a la preocupación por el individuo «con trastornos» se le añadan las discusiones sobre la sociología de esos trastornos o el análisis de la institución terapéutica como «trastornante».

En el campo en que en este estudio nos movemos, las cosas no suceden de otra manera. Después de haberse puesto, durante mucho tiempo, el énfasis en lo individual, el estudio del «grupo» educativo fue ganando terreno. La evolución, a este respecto, de Carl Rogers, ya que acabamos de referirnos a él, puede servirnos de ejemplo: preocupado inicialmente por los problemas de la terapia individual, las preocupacio-

nes que sus últimas obras manifiestan, demuestran un progresivo interés por lo grupal, la utilización del grupo como agente y marco de la terapia, etc. Si queremos dominar una perspectiva más amplia, deberemos situarnos por encima no ya del individuo, sino de los grupos, las clases, etc.: nos encontraremos de frente con las instituciones en que individuos, grupos, etc., están inmersos. Provisionalmente, daremos el nombre de análisis institucional al estudio de estas instancias estructurales en cuyo interior tienen lugar fenómenos como los señalados. La necesidad del análisis institucional es obvia, puesto que las instituciones están ahí, con una importancia innegable, y, si hemos de hacer caso a Michel Lobrot, «el aspecto institucional es el más importante porque es el más duradero».[1]

Si esto sucede así por lo que al análisis respecta, lo mismo pasa cuando tratamos de enfrentarnos a problemas de transformación práctica: el cambio institucional es ineludible. F. Dolto paracería defenderlo así desde el momento en que, a su parecer, es posible «dar respuestas prácticas, válidas, a las cuestiones angustiosas de instrucción y educación, a condición de abandonar definitivamente la enseñanza tipo, por un maestro tipo, a alumnos tipo, de nivel homogéneo tipo».[2] Este abandono no puede hacerse sino fuera del marco de la «institución educativa tipo», cuya transformación acaba apareciendo siempre como inevitable. La perspectiva institucional es, por lo tanto, punto de paso obligado en el camino del análisis de lo que pasa en la educación. A ella nos consagraremos en las páginas que siguen.

Hemos dado antes una definición provisional de lo que es el análisis institucional. Es necesario «bajar», acercarse más al problema para descubrir que las cosas no son tan simples. Y no lo son, ante todo, por un problema en primer lugar semántico. La palabra institución es polisémica; por ella pueden entenderse cosas diversas: desde que las instituciones son grupos oficiales o que tienden a oficializarse (empresa, escuela...), a que son sistemas de reglas que determinan formalmente la vida de esos grupos, a que son significaciones subyacentes que pertenecen al inconsciente del grupo o, en la perspectiva de Levy-Strauss, que hacen depender el incons-

1. M. LOBROT, *Pedagogía institucional*, Humánitas, Buenos Aires, 1974, p. 196.
2. R. DOLTO, «Prólogo» en A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedagogía del siglo* XX, Siglo XXI, México, 1974, p. 22.

ciente individual de algunos aspectos de orden institucional.[3] Tal como lo señalan Lapassade, Loureau y Ardoino, al encontrarse la noción de institución en la encrucijada del derecho, la economía, la psicología social, la psicología, la antropología cultural, la antropología estructural, la sociologoía, etc., las instituciones estarían atravesadas por lo económico, lo político, lo ideológico, etc. Históricamente, según lo ha estudiado Lapassade, Hegel y Marx hacían a la institución sinónima de sistema jurídico, mientras que en la obra de Durkheim la institución se convierte en el objeto de la sociología, para en la actualidad, con el estruturalismo, ser un concepto completamente remodelado en consonancia con las prácticas institucionales a las que luego nos referiremos.

En un sentido general, «las formas sociales visibles, desde el momento en que están dotadas de una organización jurídica y/o material, por ejemplo una empresa, una escuela, un hospital, el sistema industrial, el sistema escolar, el sistema hospitalario de un país, reciben el nombre de instituciones».[4] Más en profundidad, la institución puede verse como la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales.[5] Si aceptamos esta perspectiva de Lapassade y Loureau, analizar una empresa, una escuela, un hospital, desde el punto de vista institucional, consistirá en desentrañar el conjunto de fuerzas que operan en una situación aparentemente regida por normas universales. Según ellos, el análisis institucional tiene como objetivo evidenciar en su realidad concreta el carácter dialéctico, positivo a la vez que negativo, de cualquier agrupación organizada.

Para comprender mejor este carácter dialéctico, quizá sea útil recoger la distinción establecida por Lapassade en *Groupes, organisations et institutions* y *L'autogestion pédagogique*, entre instituciones externas e instituciones internas. Las instituciones externas, aquellas de las que se ocupa la sociología de la educación, comprenden las reglas exteriores a la institución (si se trata de un establecimiento educativo, los programas, las instrucciones, los circuitos de autoridad, la jerar-

3. *Cf.* J. ARDOINO, «Prólogo», en M. LOBROT, *op. cit.*, p. 28.
4. R. LOUREAU, *L'analyse institutionnelle*, Minuit, Paris, 1972, p. 10. (Traducc. cast., Amorrortu, Buenos Aires, 1975.)
5. *Cf.* G. LAPASSADE y R. LOUREAU, *Las claves de la sociología*, Laia, Barcelona, 1973, pp. 198-199.

quía en que el personal está organizado, la burocracia pedagógica, etc.). Las instituciones internas comprenden, de una parte, las reglas internas del establecimiento y, de otra, el conjunto de técnicas institucionales a utilizar (normas de trabajo, consejo de cooperativa, etc.).

Otra distinción, que ha establecido en esta ocasión Loureau en *Instituant contre institué,* es la que en toda institución existe entre lo instituido y lo instituyente. La institución, tal como les es dada a los que a ella pertenecen, es decir, tal como está instituida, pertenece al ámbito de lo primero. Lo segundo se refiere a las actividades que los que pertenecen a la institución organizan de cara a conseguir la satisfacción de sus necesidades o la solución de sus problemas; desde el momento en que lo instituido no les sirve a ese nivel, los miembros de la institución se ven obligados a instituir medios (actividad instituyente) que sí les sirvan. Si lo instituido influye sobre lo instituyente, es decir, tiende a negarlo, lo instituyente, a su vez, tiende a negar esa negación en una especie de contratransferencia institucional, según el término de Guigou. Lo instituyente es la instancia complementaria y opuesta de lo instituido, y de la relación dialéctica entre ambas instancias surgirán los procesos de cambio que pretendemos analizar más abajo. Veremos luego cómo, efectivamente, cada vez que las instituciones internas de la clase se convierten en medios instituyentes que se utilizan para cambiar la estructura instituida, se está haciendo pedagogía institucional. Loureau lo ha expresado con exactitud: «Poner en cuestión nuestras implicaciones institucionales es siempre proponer una concepción de las instituciones en términos de regulación por la base, de crítica permanente de las normas instituidas, de desarrollo de las fuerzas instituyentes. Es desenmascarar el complot de las instituciones, que consiste en imponer por la constricción material (económica o física) e ideológica, una visión falsa de las relaciones de producción.» [6] Este desenmascaramiento se produce porque la actividad instituyente pone de manifiesto lo oculto tras lo instituido. A este respecto, tenemos que introducir, de nuevo de la mano de Loureau, un nuevo término: el analizador. Todo acontecimiento, hecho, dispositivo, susceptible de revelar las determinaciones reales de una situación, de descomponer una realidad tomada hasta entonces globalmente, es un analiza-

6. R. LOUREAU, «Un problème politique», en LAPASSADE, G., *L'autogestion pédagogique,* Gauthier-Villars, Paris, 1971, p. 22.

dor: «Se dará el nombre de analizador a lo que permita revelar la estructura de la institución, provocarla, forzarla a hablar.» [7] Si, por ejemplo, en una institución educativa, se instaura la autogestión, ésta funcionará como un analizador que permitirá ahondar el examen de la institución. Volveremos luego sobre ello.

Vamos a ir ya situándonos en el marco de lo educativo. Según la perspectiva institucional, es evidente que lo pedagógico debe ser analizado y comprendido más en términos de estructuras que de relación interpersonal: «La significación última de lo que sucede en el terreno de la educación no se desvela más que a partir del momento en que se decide tomar en consideración su dimensión institucional.» [8] Dado el carácter polifacético que atribuimos antes a la institución, se hace evidente que lo pedagógico no tiene su definición en su campo específico, pues lo sociopolítico se entrecruza en lo instituido y le confiere caracteres bien específicos. Es ésta una cuestión que no debe olvidarse y que debe ser tenida siempre bien presente; Hameline ha sabido centrar el problema cuando ha insistido en que «la intención de enseñar comienza con el reconocimiento de lo instituido y con la dramática limitación concreta de lo instituyente».[9] El trabajo de los pedagogos institucionales se centra, precisamente, en el esfuerzo instituyente frente a la inercia de lo instituido. Pero como quiera que dentro de la pedagogía institucional hay que distinguir dos corrientes bien definidas, es mejor diferenciar la una de la otra antes de analizar la forma en que, en cada una de ellas, se enfrenta la actividad instituyente.

II. *Las dos orientaciones de la pedagogía institucional*

Con el nombre de Pedagogía Institucional, encontramos en la década de los años sesenta, en Francia, dos corrientes pedagógicas marcadamente diferenciadas. Una de ellas tiene como representante más caracterizado a Michel Lobrot; la otra a Fernand Oury y Aïda Vásquez. Las orientaciones de uno y otros son en algunos aspectos tan divergentes que cuando se habla de pedagogía institucional se hace necesario

7. R. LOUREAU, *L'anal. instit...*, p. 283; ver también G. LAPASSADE, *L'analyseur et l'analyste*, Gauthier-Villars, Paris, 1971.
8. G. LAPASSADE, *L'autog. pédag...*, p. 5.
9. D. HAMELINE, *Du savoir et des hommes*, Gauthier-Villars, Paris, 1971, p. 220.

aclarar si nos referimos a una corriente o a otra si se quiere evitar dar un término excesivamente vago. Al margen de estas diferencias tan marcadas, hay también puntos de convergencia entre una posición y otra; además del nombre, comparten elementos sustanciales de su ideario y de su práctica. Nos referiremos en primer lugar a los elementos que les son comunes antes de analizar los que las diferencian.

1. *Elementos comunes de las pedagogías institucionales*

Sea de una orientación u otra, la pedagogía institucional, por su misma naturaleza, se define por oposición a la pedagogía tradicional; es lógico que así sea si pensamos que el énfasis de la pedagogía institucional se pone sobre las fuerzas instituyentes, enfrentadas, en este caso, a la institución pedagógica instituida. Guigou lo ha visto también de este modo; según él, «sin subestimar las diferencias, incluso opciones que dividen a las diferentes escuelas y grupos dentro de la orientación institucional, todos toman, sin embargo, como punto de partida una crítica a la institución educativa. "Escuela-cuartel", "institución-cosa", "autoritarismo de los maestros", "represión administrativa", "programas para el conformismo", "difusión de la ideología de la clase dominante", la escuela contemporánea presenta todos los síntomas de una institución burocrática, es decir, alienada y alienante».[10] No hay pedagogo institucional que no esté dispuesto a adherirse a la crítica que A. Vásquez y F. Oury dirigen a los tres prejuicios de la institución educativa: 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. No insistiremos en este aspecto de crítica al sistema escolar tradicional. A lo largo de nuestra exposición iremos encontrando, explícitas o implícitas, buen acopio de críticas.

Una de las más acentuadas características comunes de las dos orientaciones que nos ocupan hay que buscarla, en parte, en sus orígenes. El institucionalismo de Lobrot, como el de Oury y Vásquez, ha sido posible por la tradición reformadora que es ya capítulo aparte de la historia de la educación.

10. J. GUIGOU, «La pédagogie institutionnelle», en LAPASSADE, G., *L'autog. pédag...*, p. 56.

En la base de la pedagogía institucional encontramos, en efecto: la corriente renovadora a que nos referimos en el primer capítulo, especialmente, como veremos, la orientación de Célestin Freinet; las experiencias comunitarias infantiles como las de Hamburgo o las de Summerhill; la nueva teoría de los grupos (Lewin, sobre todo), a la que se unen las aportaciones de la no-directividad de Rogers; la influencia de las teorías psicoanalíticas (de Freud y sus seguidores) y de los artífices de la psicoterapia institucional (J. Oury, F. Tosquelles) a que nos referiremos posteriormente; una fuente histórica común habría que buscarla, por último, en el auge de la burocracia y el descubrimiento, que este auge trajo consigo, de los frenos burocráticos que iban paulatinamente paralizando las instituciones sociales, incluida la educativa. De entre todas estas aportaciones, la de Freinet fue tan fundamental que no resulta exagerada la afirmación de R. Hess según la cual la pedagogía Freinet había sido el «crisol en el que habría de elaborarse la pedagogía institucional en la década de los sesenta».[11] Los distintos artífices de la pedagogía institucional procedían, en efecto, de grupos-Freinet. Posteriormente, unos buscaron sus fuentes más en la no-directividad y otros más en la psicoterapia institucional, diferenciación ésta que determinó las dos orientaciones a las que nos estamos refiriendo.

Otra característica común a toda pedagogía institucional es que supone un análisis de la institución en términos de poder. Los pedagogos institucionales renuncian al poder desde el momento en que renuncian a los medios coercitivos sin los que el poder no existe. La inversión, calificada de copernicana por Lobrot, no es sino un salto de la pedagogía positiva, en la que prima la influencia del adulto sobre el niño, a la pedagogía negativa, en la cual, si bien la influencia del adulto no es negada, es fundamental ver que esta influencia no se confunde con una relación de autoridad (Loureau). Oury y Vásquez han insistido repetidamente en este aspecto; el objeto principal de su propósito es, según ellos lo indican, el replanteamiento de la misión tradicional y de la situación del maestro: «es la estructura vertical y autoritaria lo que se pone en tela de juicio»,[12] pues «es al hecho jerárquico al

11. R. HESS, *La pedagogía institucional hoy*, Narcea, Madrid, 1976, página 17.

12. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *De la classe cooperative a la pédagogie institutionnelle*, Maspero, Paris, 1971, p. 676.

que fundamentalmente habría que incriminar».[13] Las viejas relaciones enseñantes-enseñados son abolidas; si el tradicional podría compararse a una especie de sol cuyos rayos benefactores bajaban a fecundar a los alumnos receptores (Ardoino), el pedagogo institucional renuncia de manera típica, no ya a su pedestal, sino incluso a su palabra; expresión suprema de la supresión de la autoridad, según Lobrot, el silencio del maestro deja campo libre a la palabra del alumno. De esta forma, las fuerzas instituyentes de la base a las que vimos antes referirse a Loureau, tienen abierto y libre el campo de la autogestión. Los pedagogos institucionáles buscan comportarse con sus alumnos «como con seres humanos y no como con animales a los que se atiborra y se amaestra. Nuestra época exige individuos capaces de adaptarse, de autodirigirse, de no caer en la rutina (...). Aprender a expresarse, a comprender a los otros, a escucharlos antes de responderlos, a discutir antes de juzgar, a pensarse a sí mismos, a autocriticarse, a tomar iniciativas: tales son las metas de la autogestión pedagógica».[14] Lo primordial de toda pedagogía institucional estriba en el hecho de permitir a los alumnos hacerse cargo de su vida, de su organización y administración, de su presente y su porvenir; en el hecho de permitir a los alumnos autogestionar sus propios asuntos. Volveremos ampliamente sobre este aspecto fundamental.

Así las cosas, es previsible que la primera instancia que el grupo de alumnos instituya sea el grupo como tal. Si la clase tradicional, con la palabra del maestro como rey, era el «antigrupo», la clase institucional, con la posibilidad de la palabra totalmente abierta a los alumnos, se convertirá rápidamente en un grupo. La clase tradicional negaba a sus componentes la posibilidad de las relaciones, condenándolos a la yuxtaposición y la multiplicidad (a la serialidad, diría Sartre). Como todos los autores que se sitúan en una perspectiva institucional lo subrayan, lo crucial, desde ella, es la «elaboración de las relaciones» (Tosquelles), el «anudamiento de la relación» (Ardoino), las «comunicaciones horizontales» (Oury, Vásquez),[15] las «experiencias afectivas del grupo» (Lobrot), etc. G. Michaud lo ha expresado así: «La clase institucional es un grupo de vida abierto, una organización de los medios

13. F. Oury y J. Pain, *Crónica de la escuela-cuartel*, Fontanella, Barcelona, 1975, p. 218.

14. R. Loureau, «L'autogestion instituée», en Lapassade, G., *L'autog. pédag...*, p. 102.

15. A. Vásquez y F. Oury, *Hacia una pedag...*, p. 187.

de expresión individuales dentro de un marco colectivo, que da la palabra a los niños que se hallan en ella. Se estructura como un lugar de comunicación y de intercambios en el cual lo que va a suceder —el aprendizaje, la educación— no puede formularse en términos de transmisión de saber.» [16] Señalemos que no se trata de crear un grupo o un modo de funcionamiento de grupo que satisfaga a todos sino un marco lo suficientemente amplio y flexible como para que todos los integrantes del grupo tengan en él sitio.

Característica común de las pedagogías institucionales es su carácter «fronterizo» entre lo educativo y lo terapéutico. Ciertamente, los objetivos de una actividad y otra son parecidos y pretenden efectuar una transformación en el indivduo, y si bien la forma de relación y los medios que se utilizan por parte de los psicoterapeutas y los formadores son «irreductibles los unos a los otros», sería, según Ardoino, «más exacto decir que unos y otros tienen fundamentos comunes y, quizá, fines parecidos: ayudar a la maduración y a la conquista de la autonomía por parte de aquellos a los que se aplican».[17] La buena educación tiene, desde luego, un efecto preventivo; la pedagogía institucional facilita y hace posible la maduración de los niños normales, al tiempo que puede reeducar a niños con diversos órdenes de problemas, como lo demuestra especialmente la práctica de Oury y Vásquez con niños en clases de recuperación. Por otro lado, y G. Mauco ha insistido en ello, la posibilidad dada al niño de establecer relaciones auténticamente humanas con su maestro, tiene sobre él un efecto profiláctico indudable; y los pedagogos institucionales dan, sin duda, esa posibilidad.

Señalemos, por último, que otra característica que encontramos en las dos orientaciones de la pedagogía institucional a las que nos estamos refiriendo, es la insistencia con que ambas remarcan la estrecha relación entre lo pedagógico y lo político. Vásquez y Oury afirman que el problema de la educación «es un problema político» [18] y que la suya es una opción política estrechamente ligada a su ética personal. Lobrot, por su parte, defiende la autogestión pedagógica como «una preparación para la autogestión social»,[19] lo que equi-

16. G. MICHAUD, *Análisis institucional y pedagogía*, Laia, Barcelona, 1972, p. 185.
17. J. ARDOINO, *El grupo de diagnóstico, instrumento de formación*, Rialp, Madrid, 1967, p. 98.
18. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *De la classe...*, p. 740.
19. M. LOBROT, *Pedag. inst.*, p. 329.

vale a darle un papel político activo. Los lemas de la autogestión pedagógica, sus principios, sus métodos, encontraron amplísimo eco entre los estudiantes y profesores que protagonizaron los fenómenos del mayo francés de 1968. El contenido de los análisis y las experiencias institucionales bien podrían ser «leídos» en términos políticos y, por otro lado, estaban como hechos a la medida de la necesidad de alternativas pedagógicas políticamente más válidas que las que muchos de los «sistemas pedagógicos» —especialmente el tradicional— podían aportar. No ocultaremos que la pedagogía institucional salió más bien deprimida del 68 francés; pero es obligado añadir que ello sirvió para que las posiciones de la mayoría de institucionalistas se politizaran más y se orientasen hacia actitudes más comprometidas a nivel educativo y político. Más de un pedagogo institucional ha sufrido en su carne la represión administrativa por estos motivos.

2. *Elementos diferenciadores*

Si la primera de las características comunes a las pedagogías institucionales la encontrábamos en sus orígenes, el énfasis que cada una de ellas pone en algunas de sus fuentes frente a otras, será lo que marque la diferenciación inicial. «Hay dibujadas dos corrientes —escriben Vásquez y Oury—: el eje de la una es la psicosociología y la no-directividad; la otra acepta la orientación freudiana y la psicoterapia institucional.» [20] En efecto; mientras que, como lo escribe el mismo Lobrot, el grupo que insiste más en la autogestión pedagógica se definió diferenciándose de la psicosociología y el grupo de diagnóstico, el grupo más basado en Freinet se apoya en la teoría y la práctica de la psicoterapia institucional.

No vamos a hacer aquí una historia del origen concreto de las dos orientaciones y de los conflictos que dieron lugar a las dos perspectivas.[21] Lo que está detrás es una ruptura en el seno del movimiento Freinet entre los maestros rurales y los parisinos, entre aquellos que no aceptaban la incorporación de algunos hallazgos de las ciencias humanas al moviento y aquellos que consideraban indispensable esa incorporación. Aunque esos hallazgos no dejaron de ser incorporados por las dos orientaciones, el énfasis que se les dio fue distinto y estableció las diferencias iniciales.

20. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *De la classe...*, p. 759.

21. A este respecto puede consultarse G. MICHAUD, *op. cit.*, pp. 145 y ss.; véase también R. HESS, *op. cit.*, pp. 29 y ss.

Entre los autores que se ocupan de este tema, es fácil encontrar clasificaciones, como las de Ardoino y las de Hess,[22] que distinguen entre los que se orientan hacia lo terapéutico (Vásquez, Oury) y los que se orientan hacia la autogestión (Lobrot). Esta división no parece muy acorde con los hechos. El que Oury y Vásquez trabajasen, la mayor parte de las veces, con niños con problemas se debe a que en las clases de perfeccionamiento había mayor tolerancia administrativa respecto a las pedagogías no tradicionales, estándoles casi vedado el campo de las clases normales. De ahí a pretender que la preocupación de Vásquez y Oury fuese especialmente terapéutica, hay cierta distancia. No creemos que la postura de Lobrot sea menos «terapéutica»; incluso él mismo sostiene la importancia del «carácter fronterizo» de la pedagogía institucional al que antes nos referimos. Por su parte, Vásquez y Oury son fervientes partidarios de la autogestión, por lo que no puede decirse que ésta sea una característica que los diferencia de Lobrot, su más ardiente defensor. Los hechos parecen dar más la razón a Lapassade, según el cual la tendencia de Lobrot respecto a la autogestión es más «libertaria» que la de Vásquez y Oury.

Las semejanzas son curiosas. Jean Oury por una parte y Georges Lapassade por otra, se consideran cada uno de ellos como inventores del término «pedagogía institucional», sin referirse para nada el uno al otro. M. Lobrot publica *La pédagogie institutionnelle* en 1966; A. Vásquez y F. Oury publican su *Vers une pédagogie institutionnelle* (traducido como *Hacia una pedagogía del siglo XX*) en 1967. Ni estos últimos hacen referencia alguna al libro de Lobrot ni éste, en sus obras posteriores, menciona a Vásquez y Oury. ¿Se ignoran unos a otros? ¿Hay «problemas personales» de por medio? Sea como sea, la situación no deja de ser curiosa y, sin duda, extraña. Tanto más cuanto que una orientación y otra, pudiendo ser complementarias, vienen a resultar prácticamente antagónicas.

La diferencia real, fundamental, entre una orientación y otra ha sido señalada, con justeza de nuevo, por Lapassade: «Michel Lobrot insiste en una estricta no-directividad inicial, es decir, en la no estructuración, por parte del maestro, de su clase. Por el contrario, la de A. Vásquez y F. Oury está, desde el principio del curso, estructurada por las técnicas Freinet.

22. *Cfr.* J. ARDOINO, «Prólogo» a M. LOBROT, *Pedag. instit.*, p. 31; R. HESS, *op. cit.*, pp. 31 y ss.

Éstas son las consecuencias de puntos de partida diferentes en el análisis.» [23]

Veamos cómo cada uno de nuestros autores se sitúa respecto a esos puntos de partida. Lobrot se reconoce poco partidario del psicoanálisis; según él lo ve, el psicoanálisis ha logrado más mediante la transferencia y la contratransferencia, mediante la regla de la sinceridad y la no-directividad del análisis, que mediante las elaboraciones teóricas que se le pueden atribuir: «El análisis rogeriano es sin duda el más pertinente, mientras que un análisis interpretativo, explorativo o explicativo, de orientación freudiana, corre el riesgo de hacer entrar, por la puerta lateral, la relación de autoridad que precisamente se trataba de abolir.» [24] Esto es así porque, según Lobrot, la actitud psicoanalítica oculta una voluntad de poder apoyada en la creencia de que se posee la explicación de lo que pasa en el interior del paciente. L. Brunelle parece haber acertado a interpretar la idea de Lobrot: «La exigencia que emana del grupo que habla es, piensa Lobrot, una demanda de análisis de lo que se dice. Es necesario en ese caso evitar un análisis de tipo freudiano que tenga la pretensión de desvelar lo "latente" oculto tras lo manifiesto y conocer así las "causas" de la conducta verbal. Es cuestión de favorecer una toma de conciencia colectiva del "contenido" afectivo de lo que se dice. En consecuencia, se recurrirá al análisis según Rogers; será paráfrasis, descomposición del discurso y también reflejo de los sentimientos afectivos percibidos por el monitor». [25]

En el caso de F. Oury y A. Vásquez, las cosas suceden justamente al revés: acercamiento al psicoanálisis, distanciación de la no-directividad. Su punto de vista está, desde luego, más cerca del de Freud, vía Lacan, que del de Rogers, como apunta Hameline. Para ellos, Freud realizó la «aportación» del siglo en psicología y su obra no puede ser ignorada por los pedagogos. De hecho, Vásquez y Oury intentan «utilizar las nociones psicoanalíticas para aclarar y explicar lo que ocurre en una clase». [26] Parecen partidarios de una utilización del psicoanálisis en el sentido en que Loureau juzgaba a éste indispensable para ver más allá de las apariencias y poder interpretar lo que sucede en la clase. Tras *Crónica de la es-*

23. G. LAPASSADE, *L'autog. pédag.*, p. 51.
24. M. LOBROT, *Pedag. instit...*, p. 257.
25. L. BRUNELLE, *¿Qué es la no-directividad?*, Narcea, Madrid, 1975, página 118.
26. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedag...*, p. 195.

cuela-cuartel, Fernand Oury tenía previsto publicar *Freud en la escuela primaria...* Pero si la profesión de fe rogeriana de Lobrot iba acompañada de una crítica al psicoanálisis, la psicoanalítica de Vásquez y Oury no va sin una crítica a la no-directividad. «Maestros populares, confrontados cotidianamente por la miseria, la escasez, la violencia y la opresión, nos resulta difícil compartir el optimismo rogeriano»,[27] escribirán. Además de tachar a la no-directiva de ser una pedagogía a la medida de las clases privilegiadas, se muestran escépticos frente a la insistencia de los pedagogos rogerianos en la importancia del «ambiente», de la atmósfera; para ellos, el problema no es tan grave, primero porque falta saber de qué se tiene que componer ese ambiente —que puede resultar, según creen, artificial— y segundo porque es suficiente con tener una ideología democrática y libertaria para lograrlo. No obstante estas críticas, Vásquez y Oury son partidarios de una no-directividad temporal, ocasional y controlada; conciben la no-directividad como un medicamento cuyas indicaciones terapéuticas es bueno conocer para, caso de que sea necesario, utilizarlo en la clase.

Da la impresión de que una y otra orientación de la pedagogía institucional no entraron en contacto ni para criticarse. Ya hemos señalado las pocas relaciones aparentes entre unos y otros. En una reciente entrevista, en un lenguaje muy comedido, Lobrot se define frente a Oury, señalando las diferencias entre sus actitudes.[28] Las referencias de éste respecto a aquél prácticamente no existen; en la bibliografía de *De la classe cooperative a la pédagogie institutionnelle,* el libro de Lobrot es citado como «complementario», como todas las demás obras de inspiración no-directiva que citan. En *Crónica de la escuela-cuartel,* Jacques Pain rompe esta tradición de respeto e «ignorancia» mutua y se deja caer, en una nota a pie de página, con una crítica sin ambages que acaba dando a Lobrot la calificación de «Dühring pedagogo».[29]

Hay, por supuesto, diferencias sustanciales entre una y otra orientación que no han sido señaladas aquí. Esperamos que en la exposición detallada que sigue de cada una de ellas, estas diferencias se hagan evidentes.

27. *Idem,* p. 186.
28. Ver *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 12, diciembre 1975, Barcelona, pp. 4-7.
29. J. PAIN, en *Crónica de la esc-cuar...,* p. 357, nota a pie de página.

III. *Michel Lobrot*

1. *Sus fuentes de inspiración*

Acabamos de ver que el marco de referencia de Lobrot es el rogeriano. Es su fuente primera y no vamos a referirnos a ella después de dedicarle un apartado más arriba. Mientras la teoría de la no-directividad se iba desarrollando, las teorías —y las prácticas— sobre los grupos iban, igualmente, afianzándose. Como síntesis de una y otra tendencia, surgiría el llamado «grupo de diagnóstico», cuya influencia en la teoría y práctica institucionales de Lobrot es innegable. Detengámonos un momento en este punto.

¿Qué es un grupo de diagnóstico? Según Ardoino, «material y prácticamente se trata de la situación que agrupa a diez o quince participantes bajo la dirección de un monitor especializado, reunidos con fines de sensibilización, formación o perfeccionamiento en las relaciones humanas en general, en el funcionamiento de pequeños grupos en particular».[30] El grupo de diagnóstico es, como el mismo Ardoino lo califica, una herramienta utilizable para esos fines. Cl. Facheaux ha distinguido cinco momentos esenciales en la evolución del grupo de diagnóstico: la incertidumbre inicial, la dependencia respecto al monitor, el revestimiento de autoridad a la figura del monitor, el establecimiento de la autoridad y el poder interno del grupo y, por último, la instauración de «la conducta reflexiva» en el grupo.

A los participantes en el grupo de diagnóstico no se les asigna tarea alguna que no sea la de «vivir y dialogar juntos, a su antojo, y de acuerdo con la organización que ellos mismos quieran darse durante la duración del seminario».[31] Las relaciones personales, afectivas, están aquí puestas en primer plano, al contrario de lo que sucede en la mayor parte de las relaciones que se establecen en la vida, en las que la afectividad y el diálogo casi se ven como un obstáculo para el buen funcionamiento de esas relaciones. La dinámica de éstas ha sido estudiada en detalle por W. R. Bion y a sus análisis remitimos.

¿Cuál es el papel del monitor en el grupo de diagnóstico? Trabajo no le falta: debe, en primer lugar, ayudar al grupo a desarrollarse como tal, para lo cual, además de catalizar las

30. J. ARDOINO, *El grupo de diag...*, p. 205.
31. *Idem* p. 206.

reacciones que en lo personal y lo interpersonal constituyen la vida grupal, deberá hacer a los participantes conscientes de las particularidades del funcionamiento del grupo; debe ayudar al desarrollo de un clima de grupo en el que sea posible aprender; debe ayudar a superar los obstáculos para aprender radicados en sí mismo, en los demás, en la situación grupal; debe ayudar al grupo a descubrir y utilizar los diferentes métodos de investigación, de acción, observación, *feed-back*; debe ayudar al grupo a interiorizar, a generalizar y a aplicar a otras situaciones lo que acaba de aprender en la experiencia.[32]

El «saber» que resulta de un grupo de diagnóstico es bien distinto del que procede de los estilos educativos tradicionales. Puesto que la acción del grupo va dirigida menos al intelecto y más a las facetas relacionales y afectivas, del grupo de diagnóstico resultará más una modificación de actitudes que una acumulación de datos; de él se sacará más un saber vivir en relación y un saber ser, que un saber intelectual vacío o un saber hacer. Al menos tal como lo defienden sus partidarios, el grupo de diagnóstico proporciona una formación en profundidad en contraposición con la formación superficial típica.

Una tercera fuente de influencias le llega a Lobrot procedente de la psicosociología. Según Lapassade y Loureau, por intervención psicosociológica hay que entender los actos realizados por un equipo de psicosociólogos ante la demanda de un cliente que puede ser una organización social, una institución, etc. «El psicosociólogo es ante todo el que con su práctica *instituye* en la sociedad un cierto campo para la palabra.»[33] Desde este punto de vista, la intervención psicosociológica tiende a dar como resultado en una institución pedagógica, desde el momento en que se enfatiza la capacidad instituyente de los alumnos, la instauración de la pedagogía institucional: «Hemos propuesto llamar *pedagogía institucional* (...) —escribe Lapassade— a la nueva concepción de la pedagogía, y del análisis, que busca el inconsciente del grupo en sus "instituciones" y la eficacia de la formación en el manejo de esas mismas instituciones.»[34] Debe notarse que en realidad se está hablando de autogestión pedagógica, pues lo que se busca es crear, en el seno de las instituciones, márgenes de libertad que permitan a los grupos organizar su

32. *Cf. Idem*, p. 210.
33. G. LAPASSADE, citado en R. LOUREAU, *L'anal. instit...*, p. 253.
34. G. LAPASSADE, *L'autog. pedag.*, p. 5.

funcionamiento y su trabajo. En el marco de esta autogestión, el enseñante es un «consultante» al servicio del grupo sobre cuestiones de método, organización o contenido, es decir, que su intervención se sitúa a tres niveles: el de monitor de grupo de diagnóstico que se entrega a actividades de «reflejo» o análisis, el de técnico de la organización y el de sabio o investigador que posee un saber y tiene capacidad para comunicarlo. La tarea del profesor —de la autogestión, en definitiva— no es otra que la de liberar las fuerzas instituyentes del grupo; estas fuerzas instituirán nuevas instituciones (contra-instituciones, para utilizar el término de Lapassade), que funcionarán como analizadores que desvelarán los elementos ocultos del sistema institucional. Como «instrumento técnico» privilegiado de la pedagogía institucional que es, la autogestión está colocada como punto de partida y como meta. Tres son, según Lapassade, los objetivos de esa autogestión: hacer un trabajo no enojoso con los alumnos, aportar una formación superior a la del sistema tradicional y preparar a los alumnos al análisis del sistema social en el que viven, es decir, el sistema burocrático.[35]

La existencia de países que luchaban por la implantación en su seno de una autogestión social generalizada, debió servir también sin duda de estímulo a la teorización de Lobrot. El último capítulo de su *Pedagogía Institucional* está casi íntegramente dedicado al análisis del modelo yugoslavo de autogestión. Los movimientos políticos de la época, a nivel nacional e internacional, ejercieron, de alguna forma, cierta influencia sobre el planteamiento de Lobrot.

Añadiremos una última fuente de este planteamiento. Cuando nos referimos más arriba a los orígenes de las pedagogías institucionales, hicimos referencia a una curiosa fuente: el descubrimiento de los frenos burocráticos que tienden a paralizar a la sociedad. La burocracia es percibida como la metástasis de una enfermedad degenerativa que poco a poco va ocupando el cuerpo social. Esta metástasis debe ser analizada desde el punto de vista político y desde el punto de vista de la eficacia de los sistemas. Respecto del primero, Ardoino señala que el de la burocracia «es un fenómeno de poder; es un fenómeno de cosificación; la decisión burocrática es oscura y difusa para evitar la responsabilidad; las comunicaciones ya no funcionan; la burocracia se sobrevive a sí misma, segregando su propia pedagogía; la organización

35. *Cf. Idem*, p. 12.

no es ya un medio sino un fin; la burocracia niega el cambio y la historia».[36] Entre otras consecuencias de la burocracia, encontramos a los administrados despojados de su poder de organizarse y dirigirse por sí mismos, explotados económicamente; la burocracia es una organización en sí misma, sumamente jerárquica, absoluta. Allí donde se instaura, paraliza y esclerotiza. Desgraciadamente, burocracia y capitalismo no van necesariamente unidos, de manera que en países contrarios al capitalismo la burocracia puede estar sólidamente asentada como parte importante del aparato político.

Lobrot tiene una curiosa concepción de los orígenes de la burocracia; se trata, para él, de un problema psicológico: «La ausencia de interés, la pasividad y la inercia engendradas por la educación burocrática, lejos de procurar la felicidad, como se afirma a veces, procura en realidad angustia. Esta angustia provoca la necesidad de asegurarse, la necesidad de un padre. El padre engendra angustia y la angustia engendra el llamado al padre.» [37] Pero sus orígenes interesan menos que el hecho de que está ahí y se instala en el corazón mismo del sistema educativo, desempeñando su modo típico de funcionamiento a tres niveles: el del personal docente y su organización, burocratizada al máximo; el de los programas, médula del formalismo; el de los exámenes, núcleo del sistema de enseñanza: «El docente, pues, tiene tres objetivos principales que definen toda su pedagogía: la conformidad con el programa, la obtención de obediencia y el buen éxito en los exámenes. Esta pedagogía se desprende directamente de la burocracia y posee los mismos vicios que ella.» [38] De aquí puede deducirse el segundo nivel al que antes hacíamos referencia: el de la eficacia. Según lo ve Lobrot, la escuela burocrática no sólo no proporciona nada, sino que constituye una especie de contraexperiencia intelectual que levanta barreras frente al conocimiento y produce aversión hacia las actividades intelectuales.

2. *Su pedagogía institucional*

Si «el camino que conduce a la comunicación con un ser separado por naturaleza, diferente, "otro", es largo y difícil»,[39] como lo percibe Lobrot, el grupo de diagnóstico puede resul-

36. J. ARDOINO, «Prólogo», en M. LOBROT, *Pedag. instit...*, p. 29.
37. M. LOBROT, *op. cit.*, p. 145.
38. *Idem*, p. 107. Subrayado en el original.
39. *Idem*, p. 291.

tar un instrumento eficacísimo para acortar el camino y facilitarlo. Vimos antes que la actividad del grupo de diagnóstico se situaba tanto a nivel de las relaciones con el monitor como de los miembros del grupo entre sí. Puesto que el énfasis recae de manera casi única en el aspecto relacional, el grupo de diagnóstico tiene, al menos, dos limitaciones. La primera de ellas se refiere a que no es fácil que el grupo logre llevar a sus componentes al plano del trabajo, de la formación intelectual. La segunda —causa, de alguna forma, de la anterior— hace referencia a que, obsesionado por el problema de su dinámica, el grupo tiene dificultades para superar el plano de lo relacional. Lo que el grupo proporciona es un aprendizaje a este nivel, y ésa es su gran aportación. Así lo ha visto Lobrot: «Vemos la utilidad del "grupo de diagnóstico" como una utilidad que se sitúa en el plano afectivo o, si se prefiere, como la utilidad que resulta de un "aprendizaje afectivo".» [40] Como «herramienta», como «instrumento técnico», el grupo de diagnóstico será retenido por Lobrot para ser utilizado como punto de partida de su pedagogía institucional.

Pero el grupo de diagnóstico no es sino una aplicación del principio de no-directividad, que es el que mejor caracteriza la pedagogía de Lobrot. Ya hemos visto a nuestro autor suscribir el análisis rogeriano; este análisis tiene, entre otras, la ventaja de que puede cambiarse en institucional, es decir, en un análisis de los esfuerzos del grupo por darse a sí mismo instituciones que definan su funcionamiento. Tal y como Lobrot la entiende, la aplicación del principio de no-directividad exige que la persona investida como jefe en un grupo o en una relación cualquiera, renuncie al ejercicio de su autoridad, de su poder, y se limite a ofrecer sus servicios, sus capacidades y conocimientos al grupo en cuestión o a los otros miembros de la relación. Hicimos ya referencia a que esto implica renunciar a la palabra: «El silencio sistemático y prolongado es la concretización de la no-directividad; es la no-directividad en acto.» [41] La renuncia a la autoridad, al poder, a la palabra, dan al alumno posibilidad de tomar la iniciativa; pero, además, le dan la posibilidad de entrar en relación con los otros miembros del grupo, de establecer vínculos con ellos («son estos vínculos los que permiten y aseguran la educación»,[42] escribe Lobrot). Dicho en breve: lo que

40. *Idem*, p. 258.
41. *Idem*, p. 289.
42. M. LOBROT, *Priorité à l'education*, Payot, Paris, 1973, p. 196.

se da al grupo es la posibilidad de autogestionarse, de darse las instituciones que necesite para desarrollarse; con ello se evita el peligro de estatismo, de estancamiento, que corría el grupo de diagnóstico. Y con el de la autogestión tocamos el problema seguramente central de la pedagogía institucional de Lobrot: al renunciar el educador al poder, el equilibrio institucional queda modificado, pues lleva en su interior una objección al sistema cuyos efectos pueden prolongarse indefinidamente. Así es como el silencio del profesor permite la cristalización del grupo, su institucionalización.

Distingamos, para empezar, tres tipos de autogestión. La autogestión política es el conjunto de actividades de un grupo de cara a defenderse contra las amenazas que provienen de su interior o que son exteriores a él; en el caso de la autogestión terapéutica, un analista y su paciente se entregan a un conjunto de actividades y decisiones que llevan a la expresión total de la vida y los problemas de este último, de cara a la resolución de sus conflictos. ¿Qué decir respecto a la autogestión pedagógica? Así la caracteriza Lobrot: «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 éxamenes, 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, que pueden, según los casos, dejar en suspenso, constituir de acuerdo con nuevos modelos o de acuerdo con modelos tradicionales, etc.» [43] La pedagogía institucional definida por la autogestión pedagógica se caracteriza, por tanto, de un lado por la abolición del poder y, de otro, por la posibilidad que se da al grupo para que encuentre sus objetivos y los métodos que le acercarán a ellos. Digámoslo una vez más: lo que define la autogestión pedagógica es la actividad instituyente de los enseñados. La labor de formación, encomendada tradicionalmente al profesor, cae ahora bajo la responsabilidad del grupo; los estudiantes deben decidir y gestionar lo que desean que sea su formación; deben, igualmente, decidir y gestionar lo que quieren que sean sus relaciones internas, su forma de vida, etc.

43. M. LOBROT, *Pedag. instit...*, p. 266.

El término autogestión es, por ello, el más adecuado, pues «permite expresar que hay actividad común integral —"auto"— con miras no a una simple interacción entre los participantes, sino a un verdadero hacerse cargo por la colectividad como totalidad —"gestión"—».[44] No es necesario subrayar la relación entre autogestión y autonomía, pero interesa señalar que la autonomía es, en esta perspectiva, entendida no sólo como meta a la que se tiene que llegar, sino también como punto del que se debe partir. Una autogestión venida de arriba, impuesta, carecería de sentido; la autogestión debe partir de la base para después, mediante lo que Lobrot llama «un fenómeno de mancha de aceite», extender y generalizar su modo antiburocrático de funcionamiento.

El hecho de que todas las características que estamos aplicando a la pedagogía institucional estén llegando por la vía de la negación, podría hacer creer que esta pedagogía se caracteriza por su aspecto negativo y abstencionista, cuando sus aspectos positivos e intervencionistas son los fundamentales. Destaquemos algunas de las cosas en las que estos aspectos se manifiestan.

En lo que a la relación entre los miembros se refiere, en el grupo autogestionado cada uno de los participantes parte de sí mismo y se apoya en otro. Partiendo de sí mismo, como expresa Lobrot, está sin cesar implicando y apoyándose en otro, está permanentemente ayudado: «La dialéctica entre el yo y el otro se realiza al máximo».[45] Los miembros del grupo no tienen nada que ver con la serialidad sartreana; su organización implica una serie de actividades comunes de cara a las cuales tienen que dividirse, repartirse el trabajo, fijarse unas metas; sin muchas dificultades, esta diversidad de actividad y funciones cohesionarán y darán unidad al grupo. Y en medio de este constante movimiento del grupo, cada miembro conserva su libertad para incorporarse o no a la actividad, al diálogo, para proponer nuevas ideas o discutir las que no le convencen, etc. Los integrantes del grupo en autogestión aprenden pronto que el funcionamiento del grupo depende de la participación de todos en él, del principio de actividad generalizado. El posible estatismo del grupo de diagnóstico queda, pues, muy lejos.

Por lo que a la formación del alumno hace, las oportunidades que ofrece el grupo en autogestión son apreciables.

44. *Idem*, p. 330.
45. *Idem*, p. 287. Subrayado en el original.

Puesto que se establece el principio de la automotivación y la autodirección —esenciales, al parecer, para una formación sólida y un aprendizaje eficaz— y puesto que se cuenta además con el asesoramiento del profesor y con incitaciones de todo tipo, las posibilidades de formación son numerosas y efectivas. La pedagogía institucional permite satisfacer así las necesidades personales y colectivas que, a este nivel, el grupo tiene planteadas. Volveremos sobre este punto más abajo, cuando examinemos las aportaciones del grupo autogestionado.

Según Lobrot, si se examina un grupo en autogestión, en un momento dado de su existencia, se encuentran siempre tres categorías de realidades. En primer lugar, un cierto campo motivacional: las motivaciones pueden ser cualesquiera; los intereses pueden también ser cualesquiera: el grupo toma a cada uno de sus miembros donde se encuentra, sin suponer intereses ni motivaciones previas. En segundo lugar, un campo de decisión, que no tiene por qué corresponderse necesariamente ni con los intereses ni con las expectativas de cada uno de los miembros. En tercer lugar, un campo de actividades; en modificación constante, este campo «se estructura simultánea, alternativa o progresivamente en torno a un cierto número de modelos psicosociológicos».[46] El primer modelo es la «apertura» ante otro: corresponde a lo que es el grupo de diagnóstico; la comunicación se vive por ella misma, sobre todo desde el ángulo afectivo. El segundo es el de la «circulación»: todos o algunos miembros del grupo intentan hacer circular la palabra o las interacciones. Un tercer modelo es la «organización del trabajo»: el grupo se organiza de cara a realizar un trabajo que satisfaga a todos o a algunos; la flexibilidad aquí es máxima: trabajan solos o en grupo, inventan nuevas estrategias o recurren a las antiguas, se unen para determinados trabajos con unas personas y para otros con otras, etc. El cuarto modelo, por fin, es el del trabajo mismo, tanto desde el punto de vista de la elaboración personal como desde el de la actividad cooperativa. Si nos hemos referido a estos modelos a fin de indicar la dinamización que la autogestión supone para la vida del grupo, es porque, en palabras de Lobrot, «los modelos en cuestión no constituyen en modo alguno momentos en la historia del grupo, sino más bien "fórmulas" en torno a las cuales se reagrupan las actividades».[47]

46. *Idem*, p. 282.
47. *Idem*, p. 283.

¿Qué papel juega el enseñante en medio de todo este entramado? Su «regla fundamental», como Lapassade la llama, es la de analizar las demandas que el grupo le plantee en vistas a una posible intervención, intervención que no se realizará más que si hay un acuerdo por parte del grupo: en la autogestión pedagógica, el profesor «no queda excluido ni ausente, como en una pedagogía del *laisser-faire*, sino que interviene de acuerdo con las modalidades fijadas por los alumnos. Se convierte en un instrumento en manos de los alumnos, que pueden, según los casos, utilizarlo poco o, por el contrario, pedirle explicaciones, que precise ciertos puntos, que intervenga en las discusiones con ellos, etc. *El principio consiste en pedir que se limite a responder al pedido de los alumnos*».[48] El papel del profesor no es sencillo; de hecho, se encuentra en el cruce de una red de comunicaciones, interacciones, etc. Respecto a las demandas de los alumnos, no siempre le será fácil discernir si tal o cual solicitud del grupo o algunos de sus miembros responde a una verdadera necesidad o si lo que pretende en realidad es llevar al profesor y la clase a un modo no institucional de funcionamiento para hacer desaparecer la angustia. Puesto que el profesor no interviene si no es cuando siente que la demanda formulada por un individuo o un grupo corresponde a la demanda de todos, deberá, antes de decidir su actuación, asegurarse de que se trata de una demanda verdaderamente colectiva. Queda también la posibilidad de que en un momento determinado, el profesor no se relacione más que con un individuo o un grupo de la clase, por haber planteado éstos una demanda específica que no coincide con el grupo; no hay dificultad en que así sea, a condición de que la clase acepte esta intervención. Si se quiere dar una real posibilidad de autogestión al grupo, todas las decisiones deben pasar por él y él debe manifestar su acuerdo explícito, o su desacuerdo. En la pedagogía institucional de Lobrot, «el grupo es soberano en el campo de sus decisiones».[49] Con una limitación importante, al menos en lo que al profesor se refiere; lo que éste no puede hacer es responder a las demandas que intenten restablecer en la clase modos no institucionales, no autogestionarios, de funcionamiento. El profesor conserva su libertad y el poder de decidir si responde o no a las demandas que sus alumnos le plantean: «El docente sólo puede responder a la

48. *Idem*, pp. 266-267. Subrayado en el original.
49. *Idem*, p. 292. Subrayado en el original.

demanda, pero *no responde necesariamente a toda demanda.* Si lo hiciere perdería a su vez la libertad y se convertiría sólo en una máquina en manos de sus alumnos.» [50] En cualquier caso, el profesor tiene que tener bien claro cuál debe ser su papel, pues los vaivenes del grupo tenderán a llevarlo de un lado para otro; la situación se hará difícil especialmente en las primeras fases de la relación: los alumnos, en efecto, situados ante un docente que guarda silencio, que renuncia a su poder, que adopta una actitud poco comprensible, sintiéndose frustrados, desconcertados, inseguros, tienden a reaccionar con inquietud, agresividad, desprecio; no saben cómo enfocar la situación y se ven llevados a interpretaciones fantasiosas de las que la figura del docente no suele salir bien parada. Pero si éste sabe instrumentalizar bien sus hipótesis, el grupo va poco a poco comprendiendo que no puede contar con el profesor para no importa qué cosas y que es necesario tomar la iniciativa, hacerse cargo. Se da, de esta forma, a sí mismo un papel instituyente. Una vez puesto el grupo en marcha, por otro lado, el docente será integrado, pero ya con una concepción muy diferente de lo que debe ser su *status* en el interior y el marco del grupo en autogestión. El poder ha pasado del profesor instituido a los alumnos instituyentes y el grupo habrá servido como analizador de situaciones —entre ellas, sin duda, las institucionales—. En la base, la renuncia de la "autoridad" al poder; subiendo hacia la cúspide, el grupo en autogestión.

Para lograr sus objetivos, el docente, como el grupo, pueden servirse de los instrumentos que mejor los lleven a ellos. El problema de las técnicas pedagógicas no es tal problema una vez que el grupo camina «institucionalmente». Si bien la sola modificación de las técnicas no lleva nunca a solucionar los problemas que la clase se plantea, las mismas pueden ser útiles si son asimiladas a un proceso ya en marcha. La pedagogía cibernética, por ejemplo, defendida por algunos como la panacea de la educación, necesita ser integrada en una pedagogía más completa: «en una pedagogía semejante, que llamaremos "pedagogía institucional", la meta primera no consiste en la asimilación de éste o aquél conocimiento, sino en hacer emerger, a partir de los intereses existentes, verdaderos intereses intelectuales que podrán posteriormente procurar el deseo de lograr esa asimilación».[51]

50. *Idem*, p. 268. Subrayado en el original.
51. *Idem*, p. 174. Subrayado en el original.

Los problemas instrumentales, técnicos, han condicionado muy poco a la pedagogía institucional. No así los problemas políticos, como ya anunciamos más arriba. Los partidarios de la pedagogía institucional manifestaron siempre una gran preocupación política. La crítica de Lobrot a la burocracia y al funcionamiento burocrático de la institución pedagógica es, ante todo, una crítica política. Y la pedagogía institucional que propone tiene un objetivo político, en la medida en que él, como vimos, entiende la autogestión pedagógica como una preparación para la autogestión política. Ciertamente, la autogestión social «no puede ser una respuesta prefabricada y semejante a un "ábrete, Sésamo", y es aquí donde interviene la autogestión pedagógica. La autogestión social supone, en efecto, una modificación en profundidad de las instituciones».[52] Para que esta modificación vaya produciéndose, la autogestión debe ir introduciéndose por todas las brechas del sistema social, educando a las personas, proponiendo modos alternativos de funcionamiento y desarrollando un nuevo humanismo. La autogestión que ahora puede ser poco más que pedagógica —según Lobrot— irá poco a poco minando las bases de la organización burocrática de la sociedad. A medida que esa autogestión vaya ampliando sus aplicaciones, los efectos que producirá se harán notar más y más, tanto a nivel de lo pedagógico como a nivel de lo sociopolítico. Los grupos en autogestión crearán, de esta forma, islotes de acción antiburocrática que tenderán a la modificación del equilibrio social, tanto más cuanto más amplia sea la difusión; así lo ha entendido también D. Hameline: «Si la concepción vertical de la autoridad del maestro se inscribe en la perspectiva política general de *ausencia de autogestión* de la sociedad por ella misma, la institución instituyente autogestionaria en las clases puede hacer que el modelo pierda su valor y que se entable un proceso irreversible de cambio social.»[53]

No podemos terminar nuestra revisión del sistema pedagógico de Lobrot sin referirnos a sus resultados prácticos, tal como él los ve. Para hacerlo, utilizaremos una distinción clásica de la que nos hemos servido ampliamente en ocasiones precedentes. Nos hemos referido ya en varios lugares a los estragos que la escuela tradicional ocasionaba en la vida y el desarrollo intelectual del educando; tal y como se lleva a cabo el trabajo en ella, el alumno no se siente en absoluto

52. *Idem*, p. 350.
53. D. HAMELINE, *Du savoir...*, p. 167. Subrayado en el original.

comprometido con su aprendizaje, afrontándolo como una actividad enojosa cuyos fines nunca se saben y cuyas metas no se perciben; tal y como es vivida por el alumno, se trata de una contraexperiencia intelectual que además de despojar de atractivo al conocimiento impide la experimentación de otras formas y estilos de trabajo. ¿Qué aporta la pedagogía institucional a nivel de la asimilación de conocimientos? El clima de falta de presión y de libertad en que la experiencia pedagógica es vivida permite que los conocimientos adquiridos estén conectados con los intereses del alumno y, por lo tanto, sean asimilados más en profundidad y sean más duraderos. Evidentemente, la pedagogía institucional no proporciona un saber enciclopédico ni llena de datos la cabeza de los estudiantes. «En realidad, la dinámica del grupo autodirigido, como de todo grupo en el cual los individuos pueden expresar sus necesidades esenciales, engendra no sólo una satisfacción de esas necesidades, sino sobre todo una modificación en el mundo de las necesidades y los intereses, una reestructuración de la afectividad fundamental. La personalidad se modifica, evoluciona y se convierte en "otra". Se produce un fenómeno esencial que se llama vulgarmente educación.» [54] Esto es posible porque la autogestión permite una experiencia existencial y no sólo, como el trabajo en equipo, una simple convergencia de actividades. En el curso de esta experiencia, los miembros del grupo en autogestión acceden a confrontaciones teóricas, a ideaciones y sistematizaciones que harán evolucionar la vida mental y la enriquecerán. La autogestión dinamiza la vida intelectual.

Aún mayor es la diferencia entre los resultados que consigue el modelo tradicional y el institucional a nivel del desarrollo de la personalidad. No insistiremos aquí en los efectos nocivos de la escuela tradicional sobre la personalidad de sus estudiantes; ya hemos tenido ocasión de valorar cómo aquella altera los sistemas de valores y la visión del mundo de éstos; ya hemos visto cómo introduce la pasividad, la sumisión, la obediencia y el conformismo en la vida del niño. En el terreno de la socialización, la escuela no hace sino continuar lo que en tantos casos iniciara la familia: «Al proponer como únicos modelos de relaciones sociales la relación de autoridad, o la relación de rivalidad con los iguales, introduce el odio y la agresividad en el corazón del joven.» [55] Puesto que

54. M. LOBROT, *Pedag. Inst...*, p. 285.
55. M. LOBROT, *Teoría de la Educación*, Fontanella, Barcelona, 1972, p. 210.

se siente responsabilizada sólo en lo relativo a conocimientos, aptitudes y capacidades, deja a otras instancias o al puro azar la formación de la personalidad y las actitudes. De hecho, en vez de producir la adaptación que teóricamente busca, la escuela lo que produce es «la peor de las desadaptaciones».[56] Por una parte, la clase autogestionada tiende a producir los efectos contrarios; entrar en contacto con un profesor que renuncia a su autoridad y confía en el poder instituyente del grupo y de cada uno de sus miembros es ya una experiencia importante. No insistiremos aquí, por otro lado, en los efectos bienhechores de la atmósfera de aceptación y de la comprensión empática a que nos referimos al tratar de la pedagogía de Rogers. De estructura burocrática estática y poco atractiva, la clase se convierte en institución dinámica, acogedora y facilitadora de los desarrollos individuales y grupales. El grupo autogestionado, además, da a los individuos la posibilidad de vivir plenamente en un ambiente de intercambios y comunicaciones, tan extraño en una sociedad mecanizada. Así expresa Lobrot su optimismo respecto a las posibilidades educativas del grupo de pedagogía institucional: «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.» [57]

Concluimos ya la presentación de la pedagogía institucional de Lobrot. Quisiéramos hacerlo con el mismo párrafo con que él cierra su *Pedagogía Institucional*, pues sintetiza, de alguna forma, el espíritu que informa su concepción: «Sin una autogestión, por lo menos en germen, en la escuela, sin que los alumnos se hagan cargo de sí mismos, sin una destrucción al menos parcial de la burocracia pedagógica, no se alcanza ninguna formación verdadera y por consiguiente ningún cambio en la mentalidad de los individuos. Se advierte inmediatamente la repercusión en el plano social. La sociedad se hunde en problemas y conflictos insolubles.

Hay que comenzar por la escuela. La sociedad de mañana será consecuencia de la escuela o no existirá.» [58]

56. M. LOBROT, *Priorité a l'education*, p. 163.
57. M. LOBROT, *Pedag. institut...*, p. 299.
58. *Idem*, p. 351.

IV. *Fernand Oury, Aïda Vásquez*

1. *Sus fuentes de inspiración*

Al hablar de los orígenes diferenciales de las dos orientaciones de la pedagogía institucional, señalábamos cómo la de Oury y Vásquez encontraba su apoyo teórico en el psicoanálisis, en parte a través de la lectura lacaniana de Freud, y en la psicoterapia institucional. Diríamos que sobre todo en la psicoterapia institucional, ya que ésta sí se apoyaba directamente sobre el freudo-lacanismo. Oury y Vásquez reconocen, de manera explícita, haber recurrido a la teoría de la psicoterapia institucional cuando han querido servirse, en sus clases institucionales, de conceptos freudianos, puesto que estos conceptos habían sido vueltos a pensar en términos institucionales por Jean Oury, Francesc Tosquelles y los demás creadores de la psicoterapia institucional. En ella encontraron A. Vásquez y F. Oury una teoría y una práctica que les sirvieron para aclarar y dar orientación definida a su propia práctica pedagógica. Esta práctica estaba ya bien determinada por toda la pedagogía Freinet, la base primera y más firme de esta pedagogía institucional. Superpuesta a las técnicas Freinet, la psicoterapia institucional influyó sobre Oury y Vásquez en el sentido de que, como veremos, les impulsó a la creación de nuevas mediaciones, de nuevas instituciones, les dio suficientes elementos para analizar desde una perspectiva más amplia la escuela-cuartel, la clase tradicional, las interacciones que se desarrollan en el marco de la escuela, la misma clase institucional; les aportó un modo distinto de entender las relaciones institucionales, etc. Así fue como en los grupos de Oury y Vásquez se fue operando un cambio «desde la clase cooperativa a la pedagogía institucional». «Cuando en 1957 los maestros aceptaron la propuesta del Dr. Oury de designar como pedagogía institucional el conjunto de técnicas educativas (diario, correspondencia, consejo, etcétera) que transforman la clase primaria, reconocieron la analogía con las técnicas de renovación y transformación de los hospitales psiquiátricos, técnicas de psicoterapia institucional.» [59] Supuesta esta relación de analogía y no sólo a nivel de las técnicas, sino también de la situación y de los objetivos respecto a su modificación, vamos a detenernos brevemente

59. A. VÁSQUEZ, «Prólogo» a la edición española de *Hacia una pedagogía...*, p. 2.

en un análisis de las ideas fundamentales de la psicoterapia institucional para pasar en seguida a la presentación de la pedagogía institucional de F. Oury y A. Vásquez.

Al hablar, al principio de este apartado, de la traslación progresiva desde unos puntos de vista individuales hasta otros más colectivos, nos referíamos a una especie de movimiento centrífugo, dentro de la evolución de la psicología, desde lo más singular hacia lo más estructural. La psicoterapia institucional responde a un «momento estructural» de análisis en el campo de la psiquiatría. Algunos psiquiatras —de orientación analítica, en este caso— se propusieron controlar las variables institucionales que influyen en el enfermo desde su entrada en la «institución cuidadora»: «El hospital psiquiátrico, que era marco general de tratamiento, se transformó primero en instrumento privilegiado y luego en el objeto mismo de la terapéutica. Esta inclusión del hospital "enfermo" en el tratamiento recibió el nombre de psicoterapia institucional.» [60] Se trata de un esfuerzo por enfrentarse a la función terapéutica de la institución misma. Para que esta función pueda realizarse, las variables a que nos acabamos de referir deben ser conocidas en profundidad. Dicho en términos de Tosquelles, las posibilidades de ayudar al enfermo a recobrar su salud pasan por el «conocimiento médico» de las estructuras en que ese enfermo se encuentra inserto; no se puede ayudar a un enfermo internado si no «atendemos» antes al pabellón en que ese paciente está incluido.

Se trata de una ruptura en toda regla con el antiguo marco de referencia de la psiquiatría. El mal no está ya en la «mente», ni siquiera en el cuerpo del enfermo; el mal está en el sistema en que el enfermo, su familia, el sistema social en que se mueven y quienes pretenden curar, se articulan y se interaccionan dialécticamente. El intento teórico de la psicoterapia institucional es, precisamente, crear una teoría estructural de esta interacción; teoría estructural que, como piensa Tosquelles, «debería hacer presente la dialéctica del todo y las partes y debería tener en cuenta el carácter dinámico y cambiante de las estructuras»;[61] definida esa teoría «se trata de considerar el valor semiológico que pueden tomar médicos, enfermeros, enfermos, educadores y monitores, según

60. J. HOCHMAN, *Hacia una psiquiatría comunitaria*, Amorrortu, Buenos Aires, 1972, p. 15.

61. F. TOSQUELLES, *Estructura y reeducación terapéutica*, Fundamentos, Madrid, 1973, p. 31.

la estructura de la red significante en que se inscriben objetivamente».[62]

¿Cuál es el esfuerzo de la psicoterapia institucional en la práctica terapéutica? La institucional es, como acabamos de ver, una terapia que se preocupa a la vez del enfermo y del ambiente en que se halla. Lo que la orientación institucional intenta poner en claro es que no puede darse una auténtica mejora en el enfermo si en un momento u otro del tratamiento dual típico (médico-enfermo) no intervienen otras estructuras que, por así decirlo, «triangulen» esa relación. La psicoterapia institucional intenta evitar la alienación implícita en la «relación en espejo» que se establece en la situación dual; se caracteriza por el hecho de que el encuentro terapéutico se estructura superando esa dualidad y organizando una multiplicidad de redes interpersonales; la relación entre dos, según Favez-Boutonier, no es verdaderamente social sino a condición de que se organice algo a su alrededor en el plano gestáltico. Ese «algo» que socializará la relación, esa condición necesaria de la curación, recibe, en terapia institucional, el nombre de mediación: «El objeto de la terapéutica o la pedagogía institucional es crear sistemas de mediación. La imprenta es una mediación, la cooperativa es una mediación (si bien este término de mediación no es muy acertado), esto es, lo que pone en acción a individuos "a propósito de".»[63] Según el mismo Jean Oury, la introducción de estas mediaciones da lugar a relaciones de tipo edipiano que permiten al enfermo situarse, a través de conflictos e intercambios, dentro de un grupo, entre los otros y en su interioridad: «Estructuras nuevas, "instituciones" que sirven de transmisiones, de encrucijadas, de potencializadores, de mediaciones, en las cuales la estructura dialectizada evolucionará en sincronía con las necesidades y exigencias que hará renacer en el grupo.»[64] Cada uno de los sistemas mediacionales introducidos exigirá unas actitudes y unas identificaciones por parte de los enfermos; si hemos de seguir el analisis de J. Oury, es el reajuste permanente de esas identificaciones lo que hace progresar al enfermo en el camino de su curación.

El mismo J. Oury hacía notar a Freinet que cuando se introducía la imprenta en una clase o en el pabellón de un

62. *Idem*, p. 138.
63. J. OURY, en A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedag...*, pp. 157-158.
64. J. OURY, en «Algunos problemas de grupos en práctica psiquiátrica y pedagógica», en VARIOS, *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, pp. 92-93.

hospital psiquiátrico, lo que se introducía era mucho más que la imprenta en sí; lo que se introducía era una nueva estructura que el trabajo de la imprenta producía: la elección de los textos o la venta del periódico no son sino momentos de un continuo institucionalizado a través de la mediación concreta de la imprenta. Es toda una vida social nueva la que se organiza alrededor de la mediación; vida social en la que cada individualidad está comprometida, que pone en entredicho las instituciones existentes. Por otro lado, y esto no es menos importante, las mediaciones introducidas funcionan como analizadores, para recuperar una terminología introducida anteriormente: «La psicoterapia institucional —escribe G. Michaud— intenta la creación, en el propio seno de las colectividades, de sistemas de análisis de los conflictos y de control de los "accidentes", *acting-out* con respecto a los sistemas transferenciales diferenciados y elabora progresivamente sus instrumentos conceptuales con ayuda del método freudiano.» [65]

En la psicoterapia institucional hay que ver, pues, un intento de poner en tela de juicio las relaciones instituidas en el hospital psiquiátrico. Merced a la amplia utilización de diversas mediaciones y a la transversalidad que hace que varias personas coordinen su trabajo y su responsabilidad a distintos niveles, se pretende la resocialización del enfermo, valorizando la vida en grupo que se organiza como contrapartida de la relación dual tradicional; suprimidas esta relación y las distancias que separan a los componentes del grupo, éste se cohesiona y participa en la cogestión de la curación de sus miembros. La geografía —en lo topológico y lo ecológico— institucional queda notablemente modificada. En lo topológico porque la psicoterapia institucional crea lugares que permiten «la transmisión de mensajes, la creación de lenguaje, el acceso al significado, el afloramiento inconsciente de la ley del significante»; [66] en lo ecológico porque «la organización material y de las interacciones psicosociales entre los enfermos y entre estos y el médico» [67] crea una forma de terapéutica, de la que no siempre se es consciente pero cuyos efectos deben ser valorados.

65. G. MICHAUD, *Andlisis inst. y pedag...*, pp. 167-168.
66. J. OURY, «Algunos probl...», en *op. cit.*, p. 104.
67. F. TOQUELLES, citado en A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedag...*, p. 202.

2. *Su pedagogía institucional*

A. Vásquez y F. Oury creen que hay una condición previa a cualquier acción que en el campo educativo pueda realizarse: el reconocimiento de la escuela-cuartel. Para ellos y el grupo de maestros y pedagogos fieles a su orientación, la existencia de la escuela-cuartel sigue siendo el problema número uno; es, según ellos, «la escuela de la no-comunicación, la institución burocrática heredada del Imperio, condenada a la petrificación y al absurdo por su estructura vertical; una institución educativa que asegura la no-reciprocidad de los intercambios».[68] En otro lugar lo formulan más sintéticamente: el problema número uno es que en una clase los niños sentados sean cuarenta y el adulto en pie uno. La *Crónica de la escuela-cuartel* de Oury y Pain profundiza en todas estas cuestiones.

La escuela-cuartel se presenta bajo dos aspectos: el primero de ellos, el arquitectónico, no carece de importancia; por la arquitectura del edificio, de las clases, los patios de recreo, etc., parecería que la escuela estuviese más para vigilar y controlar que para educar y abrir posibilidades. Además está el otro aspecto: la escuela-cuartel como estructura; nos referiremos ahora a ella en términos de institución. Mencionaremos, no obstante, de pasada, el hecho de que es una estructura inmersa dentro de otra estructura más amplia (barriada, ciudad...), a su vez incluida en la estructura social general; como uno de los últimos eslabones de la cadena que es, la escuela sufre los efectos acumulados en los anteriores, tanto a nivel estructural como a nivel funcional concreto.

Si, como afirma J. Oury, lo más importante de la escuela es «la calidad de la estructura institucional puesta en juego»,[69] dado que, para volver de nuevo al lenguaje de Sartre, la escuela-cuartel puede ser entendida, como el mismo J. Oury lo hace, como una estructura práctico-inerte en la que sólo se dan relaciones de serialidad, la única salida que aparece ante F. Oury es la de volver a pensar la escuela, es decir, poner en tela de juicio la validez de las actuales estructuras escolares y trabajar en favor de unas estructuras nuevas. Ante la disyuntiva de cambiar de oficio o de cambiar el oficio, F. Oury se decidió por esta segunda posibilidad. Ahora bien, el cambio debía realizarse con ciertas condiciones: si la es-

68. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *De la classe cooperative...*, p. 14.
69. J. OURY, en OURY, F. y PAIN, J., *Crónica de la...*, pp. 448-449.

cuela tradicional es estéril y esterilizante al quitar la palabra al niño, la estructura nueva debe organizarse de tal manera que el alumno recobre por completo su voz y su papel en la estructura de la clase. Si la institución tradicional es jerárquica y opresora por la forma en que está concebida y realizada, el cambio debe producirse en sentido totalmente contrario, eliminando distancias y barreras y abriendo posibilidades. Si la escuela tradicional es «reaccionaria y conservadora»,[70] la estructura nueva debe ir en sentido progresivo y revolucionario; si la estructura vieja neurotiza y desgasta a niños y maestros, el cambio debe orientarse hacia unas tareas y unas relaciones profilácticas o, según los casos, hasta terapéuticas. Los autores que trabajan en esta orientación creen que el reenfoque institucional es tanto más necesario cuanto que, según ellos, la orientación de los partidarios de las técnicas de grupo es insuficiente. Así lo piensa J. Oury, no porque crea que sus planteamientos sean falsos o que sus técnicas no deben ser utilizadas, sino porque «corren el peligro de servir de coartada, de pantalla, de diversión compensatoria con respecto a una falta de análisis institucional del ambiente escolar. Alienación suplementaria, tanto más terrible cuanto que corresponde al punto de vista de la "ciencia psicológica", templo venerado por los hombres en espera anhelante».[71]

La modificación de la estructura escolar empieza por la modificación de la estructura de la clase. Y este es el nivel en que nuestros pedagogos institucionales se sitúan. El primer postulado que guía su actividad está inspirado por una de las más firmes convicciones de la psicoterapia institucional: la búsqueda de mediaciones que hagan superar las relaciones a dúo. El rechazo de las relaciones «a dos» es una de las claves de la pedagogía institucional; la institucionalización de mediaciones es otra. Estas mediaciones se convierten en agentes de la reestructuración que modifican las relaciones y los intercambios. Así lo ven, en efecto, Vásquez y Oury: «Tal vez sea ésta la característica de la pedagogía institucional: la de tender a reemplazar la acción permanente y la intervención del maestro por un sistema de actividades, de mediaciones diversas, de instituciones, que aseguren de modo continuo la obligación y la reciprocidad de los intercambios, en el grupo y fuera de él.»[72] Institucionalizando sistemas de

70. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *De la classe...*, p. 753.
71. J. OURY, «Algunos probl...», en *op cit.*, pp. 103-104.
72. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedag...*, p. 208.

mediación, se facilita el establecimiento de relaciones y se evitan problemas difícilmente eludibles por otros medios, pues las diversas mediaciones unen y separan a la vez, prohiben los afrontamientos sin recursos, las efusiones dudosas, permiten actuar sobre algo y hablar sobre ello; [73] y permiten que el grupo entero, o algunos de sus miembros, tomen parte al respecto, con lo que la vida de la clase gana en interrelaciones y el grupo mismo sale fortalecido.

Las instituciones que modifican la clase son de dos tipos: por un lado, las que hacen referencia a elementos técnicos; por el otro, las que se refieren a elementos organizacionales. El aspecto «técnico» es importante en la pedagogía institucional de Vásquez y Oury; no debe olvidarse que en los orígenes de esta orientación está la pedagogía Freinet que crecía, como indicamos ya, sobre unas técnicas bien concretas. Estas técnicas no son sino un sustrato, «una condición de posibilidad» para que el maestro organice sobre ellas y a su alrededor la tarea educativa; la imprenta, el periódico impreso, los distintos comités, la cooperativa escolar con sus implicaciones, etc., son algunas de estas técnicas instituidas en el interior del grupo. Como lo ve Loureau,[74] las técnicas tomadas del método Freinet no son sólo técnicas activas, sino soportes, mediaciones: no tienen su fin en sí mismas, sino que permiten una organización nueva del espacio y del tiempo educativos. En función de los aspectos técnicos a que nos estamos refiriendo, he aquí una primera definición de esta pedagogía institucional: «La pedagogía institucional es un conjunto de técnicas, de organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la práctica de las clases activas, que colocan a niños y adultos en situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno entrega personal, iniciativa, acción y continuidad. Estas situaciones, a menudo creadoras de ansiedad (...), desembocan de modo natural en conflictos que, si no se resuelven, impiden a la vez la actividad común y el desarrollo afectivo e intelectual de los participantes. De ahí la necesidad de utilizar, además de los instrumentos materiales y de las técnicas pedagógicas, instrumentos conceptuales e instituciones sociales internas susceptibles de resol-

73. Cf. A. VÁSQUEZ y F. OURY, «Posibilidades educativas de la clase cooperativa», en *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, p. 120.
74. *Cf.* R. LOUREAU, *L'analyse instit...*, p. 242.

ver estos conflictos mediante la facilitación permanente de intercambios materiales, afectivos y verbales.» [75]

El otro tipo de instituciones a que nos hemos referido tiene que ver con las reglas de funcionamiento de la clase. A este respecto la institución funciona como una estructura elaborada por el maestro o la colectividad, que mantiene su existencia asegurando el funcionamiento del grupo. Estas instituciones, nacidas de las necesidades creadas por las actividades, son un eficaz medio para ordenar la vida de la clase, para hacerla más funcional. La imprenta, por ejemplo, crea lo que Vásquez y Oury denominan una «microsociedad de cooperadores»; alrededor de ella, de su funcionamiento, de los problemas que plantea, etc., la clase organiza su actividad, distribuye las funciones, reparte las responsabilidades, organiza determinados aprendizajes, «cultiva» el trabajo en equipo...

En lo que se refiere a este punto de vista, la pedagogía institucional puede ser definida desde una nueva perspectiva: «La simple regla que permite servirse del jabón sin reñir es ya una institución. Y el conjunto de reglas que determinan aquello que se hace y aquello que no se hace en tal o cual lugar o en tal o cual momento, esto es, aquello que designamos las leyes de la clase, también es una institución. Pero llamamos además institución a aquello que nosotros instituimos, esto es, a la definición de los lugares, de los momentos, de los estatutos de cada uno según sus posibilidades, las funciones (servicios, cargos, responsabilidades), los papeles (presidencia, secretariado), las diversas reuniones (jefes de equipo, clases de nivel), los ritos que aseguran su eficacia, etcétera.» [76]

El «consejo de cooperativa» —reunión en la que «en forma muy simple, los niños y el maestro hablan de su vida escolar cotidiana y se esfuerzan por mejorarla» [77] —es la piedra de toque de todo el sistema, ya que de él salen las nuevas instituciones y la institucionalización misma de la vida escolar; lo es, también, porque es el punto de encuentro de la palabra y el trabajo; porque, finalmente, es como una síntesis de lo que es toda la actividad institucional de la clase. La más básica y destacable característica del consejo de cooperativa es que en él el maestro renuncia a la palabra para cedérsela

75. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedag...*, p. 205; *De la classe cooperat...*, pp. 689-690; «Posibilidades educat...», en *op. cit.*, p. 130.
76. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedag...*, p. 71.
77. *Idem*, p. 72.

a quienes no la tienen, a los niños; instituidas por y para la palabra del niño, las clases institucionales se esfuerzan, en efecto, por asegurar a cada niño su derecho a la palabra, al tiempo que aseguran el mismo derecho al grupo como tal: «Se comprende que no se trata aquí de la "actitud del maestro", sino, ante todo, de la existencia, en la escuela, de lugares (es decir, de momentos) en los que niños y maestros tengan la posibilidad de decir todo lo que necesitan decir.»[78] El consejo de cooperativa es el lugar por excelencia de la palabra; el texto libre es otro lugar privilegiado, pues la palabra escrita es un mensaje del niño dirigido al maestro y a los demás niños.

Lugar de la palabra, el consejo de cooperativa es, por ello, lugar de diálogo, lugar de encuentro. Lo podemos ver en la evolución misma del consejo, que pasa por tres etapas bien diferenciadas: el silencio, el tumulto y el lenguaje. De un primer momento en que los niños parecen no tener nada que decir, se llega al establecimiento de una auténtica comunicación entre todos, después de haber pasado por una etapa intermedia en que la libertad concedida ha dado lugar a la agresividad y la falta de autocontrol. La clase acaba por convertirse en un conjunto en que todos los elementos están ligados unos a otros por interrelaciones recíprocas, en un conjunto que habla y actúa en conjunto, «cooperativamente». Si la clase tradicional era la negación de la palabra, la comunicación y las interrelaciones, la clase cooperativa, el grupo institucional, se convierte en un medio de lenguaje y diálogo; o, como apuntan Vásquez y Oury, de cambios e intercambios: «intercambios de servicios, intercambios materiales, afectivos, intelectuales, intercambios reales puesto que recíprocos. Cada uno da y recibe cuando se establece la comunicación, cuando cada uno ha renunciado a sus defensas (y particularmente a la jerarquía preestablecida). De esta forma, se establece una red muy compleja de relaciones entre individuos distintos reconocidos diferentes los unos de los otros, entre personas dignas de todo respeto».[79]

Entre los trabajos diversos que el consejo de cooperativa debe afrontar, la resolución de los conflictos que vayan surgiendo en la clase suele tener carácter prioritario: conflictos personales, conflictos entre miembros de la clase, conflictos relacionados con el trabajo, conflictos traídos del mundo ex-

78. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *De la classe cooperat...*, p. 401.
79. *Idem*, pp. 369-370.

terior, etc. La forma en que estos conflictos son resueltos tiene una gran importancia para el desarrollo del grupo y para la evolución personal de sus miembros; se trata de ir accediendo a equilibrios nuevos y superiores, tal como lo ven Vásquez y Oury. Si, desde su hipótesis, la escuela se debe entender como lugar en que las crisis y los conflictos pueden manifestarse, analizarse y resolverse, estamos ya tocando otro importante aspecto del consejo de cooperativa: su valor terapéutico. Volveremos sobre ello después, al hablar de los resultados de esta pedagogía.

No es fácil exagerar la importancia que para el institucionalismo de Vásquez y Oury tiene el consejo de cooperativa. Así lo reconocen ellos: «Instrumento de análisis, de interpretación, de crítica, de elaboración colectiva y de decisión, memoria del grupo, incluso: se puede hablar de *cerebro del grupo* que da sentido a lo que en él se dice.» [80] No obstante, parece obligado hacer dos puntualizaciones. En primer lugar, el consejo de cooperativa no es toda la vida escolar; si lo hemos destacado es, precisamente, porque está colocado en el centro de esa vida, pero no debe olvidarse que a su alrededor está el trabajo cotidiano de la clase, el estudio, el aprendizaje, la imprenta, la correspondencia escolar, el juego, etc.; es importante que en el consejo de cooperativa no se vea una institución aislada con sentido y valor por sí misma. Precisamente a esto se refiere nuestra segunda puntualización: el consejo de cooperativa no es una panacea que resuelva por sí misma todos los problemas de la clase; no se trata de un instrumento que cualquiera que se sienta atraído por él pueda poner en marcha en el centro de su clase para que le resuelva los problemas. Como resultante que es de la actividad instituyente del maestro y los alumnos, el consejo es más un objetivo a alcanzar que un punto del que partir. Como elemento que es de un conjunto dialéctico, sacado de ese conjunto perdería su significado y, sin duda, su valor. Tampoco la pedagogía institucional de Vásquez y Oury puede confundirse con el consejo de cooperativa; por mucho que su papel en ella sea de una importancia fundamental, como acabamos de ver, el consejo no tiene sentido más que situado en el corazón de las actividades y las interrelaciones instituidas por la clase. En síntesis: por mucho que sea la pieza fundamental del sistema, ni es aislable y transplantable a no importa qué situación, ni es la pieza única.

80. *Idem*, p. 423.

El trabajo es, en efecto, otra de las piezas fundamentales de la clase institucional; sin detenernos en el asunto, vamos a apuntar algunas ideas sobre sus características. En primer lugar, es necesario distinguir entre el trabajo individual y el trabajo en común. Por lo que respecta a este último, se organiza en función de determinadas actividades colectivas (por ejemplo, la imprenta) en las que el niño se siente implicado; como el trabajo en común de la clase institucional se caracteriza por un amplio margen de libertad y de iniciativa, no es necesario utilizar ningún instrumento de presión para que los niños trabajen, ya que la obligación implícita opera con frecuencia y moviliza a los alumnos al trabajo. Por su parte, el trabajo individual se caracteriza por estar adaptado a la diversidad de los ritmos y las posibilidades individuales; cada niño trabaja a su velocidad en cada una de las materias, de tal manera que el mismo alumno puede pertenecer a cuatro clases, cada una de ellas de un nivel: «Las "clases" no son clases, puesto que en cada una de las clases de nivel para cada materia existen grupos variados y posibilidades de trabajo individualizado. Cada uno trabaja a su nivel, progresa a un ritmo personal. Todos aprenden a hablar eficazmente, a jugar, a trabajar, a leer (en cuatro meses o en cuatro años), a expresarse por escrito, a resolver todo tipo de dificultades.» [81]

Una vez expuestas lo que nos parecen las principales características de la orientación institucional de Vásquez y Oury, finalizaremos nuestra exposición como lo hicimos con la de Lobrot: analizando cuál es el papel del maestro y cuáles son los resultados que Vásquez y Oury creen fruto de su pedagogía. Aunque ambos aspectos han sido ya por lo menos esbozados en las líneas anteriores, parece interesante profundizar un poco más.

Hay aspectos sobre los que el maestro tiene pocas posibilidades de acción: la escuela, su función, su organización, etcétera; el ambiente familiar de los niños y el medio social del que provienen; el estatuto mismo que la sociedad confiere al maestro. Hay, sin embargo, elementos sobre los que sí puede actuar: la forma en que él entiende su labor, en que organiza el trabajo y prepara las actividades, la infraestructura material y técnica de que dota a su clase. El maestro puede, en efecto, contentarse con ser un funcionario a través del cual se transmite el contenido ideológico que interese al Estado, o puede entender su trabajo de manera bien

81. *Idem* p. 703.

distinta; así lo hacen Vásquez y Oury: «Dar clase significa construirla y reconstruirla: establecer con los niños un conjunto complejo de lugares, de momentos, de actividades, de situaciones, de normas de vida, de instituciones, de tal manera que puedan abarcar los fenómenos que se producen en todos los grupos vivientes, para al menos analizarlos, apreciarlos, controlarlos y tomarlos de nuevo por el maestro si es necesario. Se puede llamar maestro a aquel que adquiere el dominio del medio ambiente que él crea con los niños. Y la palabra profesor cambia de sentido: maestro de su arte, se convierte en técnico, en especialista de una nueva ciencia de la organización de los centros educativos».[82] En el punto de partida de la vida de la clase, el maestro ayuda a los niños a crear instituciones que respondan a necesidades que ellos sientan, pero también les ayuda a crear instituciones instituyentes, instituciones que provocan la actividad de los niños y la creación de instituciones que regulen y den un cierto significado a las acciones individuales o grupales de los alumnos. De hecho, tras el aparente desorden de las clases institucionales, existe una organización minuciosa que es el resultado tanto de la actividad ordenadora del maestro como de la instituyente de los niños. Sobre la importancia de los aspectos «técnicos» de esta organización ya hemos hablado más arriba. Sobre ellos crece todo el aparato de la clase, lo que equivale a decir que son la base material de la organización, base que por sus características exige un orden, una disciplina, una regulación.

Hemos discutido ya con cierto detenimiento lo que podríamos llamar el rechazo de la dualidad de las relaciones por parte de la psicoterapia y la pedagogía institucionales. En la medida en que el maestro no promociona las relaciones a dos, está renunciando a convertirse en «sujeto de reemplazo» para niños que, faltos de adultos con quienes identificarse, buscan la relación dual con un adulto poderoso; lejos de permitir que su persona sea el objeto de esta identificación, su papel consiste en «permitir que la clase sea algo distinto de la ciega institución que somete a los niños; permitir que se convierta en cierto sujeto colectivo, el cual, a partir de sus instituciones, permita reinterpretar lo que en ella tendrá lugar».[83] En la misma medida, el maestro se niega a convertirse en el psicoterapeuta particular de cada niño; tal y como lo entienden

82. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Posibilid. educat...*, en *op. cit.*, pp. 129-130.
83. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedag...*, p. 107.

Vásquez y Oury, su papel es el de intervenir en la clase para que la psicoterapia sea practicada en ella y por ella. Desde estas consideraciones, es posible concluir que el maestro realizará tanto mejor su papel cuanto más sepa trasladar a la actividad institucional e instituyente del grupo todo lo que la estructura escolar jerárquica y burocrática centraba en su persona. El maestro ayudará tanto más a la clase cuanto más sea capaz de hacer posible a sus miembros la autogestión de sus funciones, trabajo y organización; las diversas mediaciones instituidas por el mismo maestro y/o por los niños son el apoyo de esta actividad.

Insistir tanto en el aspecto negativo de la actividad del maestro podría dar una impresión falsa. Creemos, por eso, importante subrayar, con E. Fachinelli, que «lo que sorprende, en las relaciones entre profesores y alumnos que viven una relación no-autoritaria, es el carácter intenso, positivo, de la experiencia en contraste con la forma negativa en que se representa esta relación: no autoritaria, precisamente».[84] La lectura de cualquiera de los libros de este grupo de pedagogos da una idea exacta de la «positividad» de esta relación «negativa».

¿Qué resultados pueden esperarse de la actividad del maestro y, más en general, de esta pedagogía institucional? Pasemos una rápida revista a algunos de ellos.

Si la crisis de la escuela tradicional era, entre otras cosas, una crisis de lenguaje, la posibilidad que la clase institucional da a los niños de expresarse libremente les permitirá la expresión de ideas, sentimientos, dificultades, etc., habitualmente inhibidos e informulados. Como ámbito principal de esta expresión que es, en el consejo de cooperativa ha podido verse el instrumento terapéutico de la clase institucional. En realidad, los efectos de esta clase ¿son educativos o son terapéuticos? Como lo cree G. Michaud, son una articulación de educación y terapia. Efectivamente, por un lado «del hecho de que un maestro y unos niños vivan juntos, trabajen juntos y actúen en un medio institucionalizado tal como lo hemos descrito, sin cesar, van a surgir efectos psicoterapéuticos».[85] Por el otro, debe tenerse presente que lo que la clase institucional significa es una auténtica «desescolarización» del am-

84. E. FACHINELLI, *L'école de l'imposible*, Mercure de France, Paris, 1972, p. 17.
85. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedag...*, p. 146.

biente educativo;[86] ambiente «desescolarizado» en el que «retrasados», «caracteriales», «débiles», deficientes de todo tipo vuelven a vivir y a progresar. Ello es posible porque en la clase «convertida en lugar de actividad y de intercambios, saber hablar, comprender, decidir, saber leer, escribir, contar, se convierten en necesidades. Este nuevo medio favorece, además de los aprendizajes escolares, la evolución afectiva y el desarrollo intelectual de los niños y los adultos».[87] El trabajo escolar no es ya un objetivo en sí, sino también un medio que muy a menudo resulta un importante agente «reeducativo». Los resultados que se consiguen, además de ser más numerosos, son más profundos y duraderos.

Habría, por último, que señalar los resultados obtenidos a nivel relacional, o, para utilizar un término más del agrado de nuestros autores, a nivel cooperativo. Favorecidas la comunicación y los intercambios por la liberación de la palabra de los alumnos, la relaciones interindividuales y de grupo, a nivel consciente e inconsciente, se consolidan y se convierten, a su vez, en agentes de la educación y la terapia. No es el menor mérito de Vásquez y Oury haber subrayado la importancia de las relaciones entre los niños y de la vida de grupo que surge de su actividad, y haber visto en esas relaciones un importante medio de preparación para la vida: «Pensamos que el trabajo cooperativo y la vida de grupo, con las frustraciones y conflictos que suponen, lejos de aniquilar las defensas del individuo, constituyen un buen entrenamiento para la vida en cualquier sociedad.»[88]

Desde la perspectiva que ahora tenemos de lo que es la pedagogía institucional de Vásquez y Oury, puede entenderse con mayor claridad que ésta tiene, como ya habíamos anunciado antes, un doble aspecto: de mediaciones, y de organización y funcionamiento. Quiere ello decir que la actividad instituyente del maestro y de los alumnos se sitúa a un doble nivel que ya hemos subrayado: a nivel de técnicas e instrumentos y a nivel de institucionalización de una nueva relación educativa no alienante. Acabaremos nuestra exposición con una definición de Vásquez y Oury que recoge, a la vez, los dos aspectos y niveles; según ellos, «la pedagogía institucional puede definirse:

86. *Cf.* A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Crónica de la esc...*, p. 25; «Posibilidades educat...», *op. cit.*, p. 118.
87. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedagogía...*, p. 205.
88. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *De la classe coop...*, p. 140.

desde un punto de vista estático, como la suma de medios empleados para asegurar las actividades y los intercambios de toda suerte, en la clase y fuera de ésta;

desde un punto de vista dinámico, como una corriente de transformación del trabajo dentro de la escuela».[89]

Bibliografía

ANZIEU, D.; MARTÍN, J.-Y.: *La dinámica de los grupos pequeños,* Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

A.P.C.; C.E.M.E.A. y otros *Les mouvements de renovation pédagogique par eux-mêmes,* ESF, París, 1972.

ARDOINO, J.: *El grupo de diagnóstico, instrumento de formación,* Rialp, Madrid, 1967.

Prólogo en HAMELINE, D.: *Du savoir et des hommes.*

Prólogo en LOBROT, M.: *Pedagogía institucional.*

AUBIN, H.: *La psychothérapie institutionelle chez l'enfant,* PUF, París, 1973.

BESSIERE, B. y LAPASSADE, G.: «L'institution du conseil», en LAPASSADE, G.: *L'autogestion pédagogique,* pp. 81-91.

BION, W. R.: *Experiencias en grupos,* Paidós, Buenos Aires, 1976.

BOURDET, Y.: *Pour l'autogestion,* Anthropos, París, 1974.

BRAMELD, TH.: *La educación como poder,* Trillas, México, 1967.

BRUNELLE, L.: *¿Qué es la no-directividad?,* Narcea, Madrid, 1975.

CITRON, S.: *L'école bloquée,* Bordas, París, 1971.

COPFERMANN, E.: *Problemas y alternativas de la juventud,* Fontanella, Barcelona, 1974.

CROS, M.: *Escuela: nuevos testimonios, nuevas experiencias,* Narcea, Madrid, 1972.

DELIGNY, F.: *Los vagabundos eficaces,* Laia, Barcelona, 1973.

DOLTO, F.: *Prólogo* en VASQUEZ, A.: OURY, F.: *Hacia una pedagogía del siglo XX.*

DURAND-DASSIER, J.: *Psicoterapia sin psicoterapeuta,* Marova, Madrid, 1971.

FACHINELLI, E.: *L'école de l'impossible (Experience de pédagogie non-autoritaire),* Ed. Mercure de France, París, 1973.

FONVIELLE, R.: «Une classe de cycle terminal» en LAPASSADE, G. *L'autogestion pédagogique,* pp. 91-98.

GUIGOU, J.: «La pédagogie institutionnelle» en LAPASSADE, G.: *idem,* pp. 55-65.

GUIRAUD, M.: «Lé rôle de l'enseignant» en LAPASSADE, G.: *idem,* pp. 35-53.

«Une classe en autogestion» en LAPASSADE, G.: *idem,* pp. 133-164.

HAMBAYE, F. y otros: «École ouvriere et autogestion» en LAPASSADE, G.: *idem,* pp. 179-193.

HAMELINE, R.: *Du savoir et des hommes.* Gauthier-Villars, París, 1971.

HAMELINE, D. y DARDELIN, M.-J.: *La libertad de aprender,* Studium, Madrid, 1973.

HERBERT, E. L. y otros (A.R.I.P.): *Pedagogía y psicología de los grupos,* Nova Terra, Barcelona, 1973.

HESS, R.: *La pedagogía institucional hoy,* Narcea, Madrid, 1976.

89. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedag...,* p. 205.

HOCHMANN, J.: *Hacia una psiquiatría comunitaria*, Amorrortu, Buenos Aires, 1972.
J. P.: «¿Cómo ser maestro de una clase normal?» en VARIOS: *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, pp. 57-63.
LABAT, M.: «Le plan de travail» en LAPASSADE, G.: *L'autogestion pédagogique*, pp. 69-79.
LAPASSADE, G.: *Groupes, organizations et institutions*, Gauthier-Villars, París, 1970 (traducción castellana en Granica, 1977).
L'analyseur et l'analyste, Gauthier-Villars, París, 1971.
L'autogestion pédagogique, Gauthier-Villars, París, 1971 (Granica, 1977).
La entrada en la vida, Fundamentos, Madrid, 1970.
LAPASSADE, G. y LOUREAU, R.: *Claves de la sociología*, Laia, Barcelona, 1973.
LAVIGNE, M.-H.: «Un college d'enseignament secondaire» en LAPASSADE, G.: *L'autogestion pédagogique*, pp. 165-177.
LOBROT, M.: *L'animation non-directive des groupes*, Payot, París, 1974.
Pedagogía institucional, Humánitas, Buenos Aires, 1974.
Pour ou contre l'autorité, Gauthier-Villars, París, 1973.
Priorité a l'education, Payot, París, 1973.
Teoría de la educación, Fontanella, Barcelona, 1972.
«Une experience» en LAPASSADE, G.: *L'autogestion pédagogique*, pp. 115-131.
ROSENTHAL, R., y JACOBSON, L.: *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.
LOUREAU, R.: *Análisis institucional*, Amorrortu. Buenos Aires, 1975.
Analyse institutionnelle et pédagogie, Epi, París, 1971.
Deux tendences de la pédagogie institutionnelle en «Partisans, 1969, n.° 50, pp. 39-47.
«L'autogestion institué» en LAPASSADE, G., *L'autogestion pédagogique*, pp. 99-103.
L'illusion pédagogique, Epi, París, 1969.
«Un probleme politique?» en LAPASSADE, G.: *L'autogestion pédagogique*, pp. 19-34.
MICHAUD, G. N.: *Análisis institucional y pedagogía*, Laia, Barcelona, 1972.
OURY, F. y PAIN, J.: *Crónica de la escuela-cuartel*, Fontanella, Barcelona, 1975.
OURY, J.: «Algunos problemas de grupos en práctica psiquiátrica y pedagógica» en VARIOS: *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, pp. 91-109.
PAGÉS, M.: *La vida afectiva de los grupos*, Fontanella, Barcelona, 1977.
PREVOT, G.: *Pedagogía de la cooperación escolar*, Miracle, Barcelona, 1969.
SNYDERS, G.: *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*, Planeta (Paideia), Barcelona, 1975.
TOSQUELLES, F.: *Estructura y reeducación terapéutica*, Fundamentos, Madrid, 1973.
Pédagogie et psychotherapie institutionnelle, número especial de la «Revue de psychotherapie institutionnelle», n.° 2-3, 1966.
VARIOS: *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, Maspero, París, 1975.
Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?, A. Redondo, Barcelona, 1973.
VÁSQUEZ, A. y OURY, F.: *De la clase coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, París, 1971.
Hacia una pedagogía del siglo XX, Siglo XXI, México, 1974.
«Posibilidades educativas de la clase cooperativa» en VARIOS: *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, pp. 109-133.

Psicoanálisis y educación

I. *Psicoanálisis clásico y educación*

La intención del primer punto de este apartado no es, en absoluto, profundizar en las concepciones de Freud (1856-1939) o de los clásicos del movimiento psicoanalítico sobre la educación. Ello nos llevaría por caminos distintos de los trazados para este libro. Al dedicar unas líneas a los planteamientos de Freud sobre la educación y al mencionar, más abajo, algunos trabajos de los clásicos del psicoanálisis sobre el problema, no pretendemos sino mostrar que la problemática pedagógica —y, más en general, educativa— tiene una tradición también en el movimiento psicoanalítico. Este punto no intenta ser sino una brevísima introducción histórica a los problemas de la educación tal como se plantean en la orientación psicoanalítica. Puesto que un psicoanalista de nuestros días, Gérard Mendel, ha planteado el problema desde una perspectiva que está más acorde con la orientación de nuestro trabajo, a él dedicaremos el grueso del presente apartado. Pero antes de centrarnos en Mendel, retrocederemos a los orígenes del movimiento psicoanalítico.

1. *Sigmund Freud: entre la represión y la permisividad*

La reflexión freudiana ha incidido sólo tangencialmente en el problema de la educación. Si bien es cierto que es exagerada la afirmación de Ch. Vogt según la cual «por lo que a Freud se refiere, podemos afirmar que nada hay en toda su obra concerniente a las ciencias de la educación»,[1] no es menos verdad que el mismo Freud reconoce que éste es un tema del que apenas se ha ocupado.[2] Tal vez, como lo sugiere Antonello Armando en su obra *Freud et l'éducation*, los problemas de la educación se le han planteado a Freud, sólo de manera indirecta, a través de sus estudios sobre la neurosis. Sea como sea, lo cierto es no sólo que Freud se ha ocupado poco del tema, sino que, además, creemos poder advertir cier-

1. G. MENDEL y CH. VOGT, *El manifiesto de la Educación*, Siglo XXI, Madrid, 1975, p. 190. Subrayado en el original.
2. S. FREUD, *Nuevas aportaciones al psicoanálisis, en* «Obras completa», Biblioteca Nueva, Madrid, 1948, vol. II p. 856.

tas vacilaciones entre sus reflexiones de unas obras a otras. Analicemos brevemente estas reflexiones y veamos lo que nos parecen ser los términos de la vacilación.

Si buena parte de lo que el hombre va a ser le viene determinado por vía hereditaria, el entorno social será quien se encargue de decidir otra buena parte de su destino; puesto que el entorno social es función de la historia cultural de los antepasados, será a través de él como se transmitirán los valores culturales que de ellos se heredaron: la educación es, además de otras cosas, el mecanismo que garantiza y hace posible esa transmisión. Efectivamente, a través de las recompensas de unas conductas y del castigo de otras, cada época marca a las generaciones jóvenes con el sello de la herencia de los antepasados y les impone unas formas determinadas de ver la vida y enfrentarse a ella. Desde esta perspectiva, la educación se presenta como un proceso cuya intencionalidad a nivel colectivo es modelar a los que nacen de acuerdo con los valores de los que van a morir. A nivel individual, el proceso se nos representa como la expresión en el niño de aquellas fuerzas que tienen origen en su inconsciente y que, de no ser reprimidas, le pondrían en abierta contradicción con los valores culturales establecidos: por su especificidad, «la sexualidad "infantil" se encuentra rigurosamente separada de la sexualidad "adulta". Conviene tener presente (...) que la problemática de la educación surge como necesidad de imponer al individuo esta transición».[3]

Desde esta perspectiva, la educación es el agente transmisor del principio de la realidad frente al principio del placer: «El hombre no puede permanecer eternamente niño; tiene que salir algún día a la vida, a la dura "vida enemiga". Esta sería la "educación para la realidad"»; [4] esta «educación para la realidad» tendría un marcado carácter represivo, en la medida en que su función consistiría en ir obligando al niño a renunciar a sus impulsos y tendencias naturales, en ir haciéndole acomodar su yo al super-yo. La represión está, de esta forma, ligada a la esencia misma de la práctica educativa, así como a su razón de ser.

Por otro lado, Freud tuvo frecuentes ocasiones de comprobar hasta qué punto una educación excesivamente severa se encontraba en el origen de muchos trastornos psicológicos:

3. A. ARMANDO, *Freud et l'education*, ESF, Paris, 1974, p. 21.
4. S. FREUD, *El porvenir de una ilusión*, en «Obras completas», volumen I, p. 1277.

«La represión violenta de instintos enérgicos, llevada a cabo desde el exterior, no produce nunca en los niños la desaparición y el vencimiento de tales instintos, y sí tan sólo una represión que inicia una tendencia a ulteriores enfermedades neuróticas.» [5] En función de estas consecuencias, Freud afirma que la educación debería evitar «cegar las fuentes de energía» y limitarse a canalizar por buenos caminos los distintos impulsos infantiles. En contraposición con los objetivos represivos que Freud asignaba a la educación en *El porvenir de una ilusión*, en otros escritos defiende que debe «educarse menos» con objeto de no reforzar la tiranía del super-yo; en lugar de recomendar a los educadores que hagan de la represión el método de la «educación para la realidad», les recomienda vivamente que se guarden de «toda tentativa de yugular violentamente» los impulsos infantiles.

Parece como si Freud vacilase entre la represión y la permisividad, como si no pudiera decidirse entre uno u otro término de la cuestión; la solución la encontrará en un término medio aún por inventar: «Intentemos delimitar cuál es la meta principal de la educación moderna: el niño debe aprender a dominar sus pulsiones. Efectivamente, no es posible concederle completa libertad para seguir sin limitaciones todas sus pulsiones (...). En consecuencia, la educación debe inhibir, prohibir, reprimir, y a esto es a lo que ella se ha dedicado desde hace tiempo. Pero gracias al psicoanálisis hemos aprendido que es precisamente esta represión de las pulsiones quien crea el riesgo de neurosis (...). La educación debe, pues, abrirse paso entre la Scila del *laisser faire* y la Caribdis de la prohibición. Como este problema no puede recibir una solución totalmente satisfactoria, se debería inventar un *optimum* para la educación, de manera que sirva más y perjudique menos.» [6] En lo que a educación se refiere, Freud hizo pocas cosas más que señalar este camino.

2. *Algunos trabajos psicoanalíticos sobre educación*

Haremos solamente referencia a los escritos de los clásicos del psicoanálisis en torno al problema de la educación; las referencias bibliográficas completas pueden encontrarse en la bibliografía, así como otros trabajos más recientes sobre el tema.

5. S. FREUD, *Múltiple interés del psicoanálisis , en* «Obras completas», vol. II, p. 888.

6.S. FREUD, citado en A. ARMANDO, *op. cit.*, p. 71.

Cuando Freud escribía que apenas se había ocupado del problema educacional, se mostraba, al mismo tiempo, satisfecho de que su hija Ana hubiese profundizado en este campo. El libro de Ana Freud *Introducción al psicoanálisis para educadores*, constituye una exposición de las teorías psicoanalíticas pensando en los maestros y en los problemas con que frecuentemente pueden encontrarse en su relación con los niños; el libro es más una síntesis de las teorías psicoanalíticas que cualquier otra cosa.

De entre los clásicos, A. Adler y S. Bernfeld son, sin duda, quienes más han profundizado en estos problemas. A. Alder lo hizo tanto en algún libro y en referencias a problemas educativos desperdigadas en sus escritos (puede consultarse, como ejemplo, el Apéndice de su *Conocimiento del hombre*), en su actividad práctica, como lo demuestra la creación por su parte de unos establecimientos de Consejo Escolar en los que se intentaba crear la «escuela social» que Adler veía como única salida válida ante la crisis de la escuela tradicional. S. Bernfeld, por su parte, ha dejado la huella de su orientación freudo-marxista tanto en el sorprendente *Sísifo o los límites de la educación* —a la altura de muchas de las críticas actuales— y en algunos de sus artículos recogidos en el volumen *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria;* sus observaciones sobre el tema tienen más profundidad que las de ningún otro clásico del psicoanálisis.

Por lo que a Jung se refiere, muy poco se ha ocupado de estos problemas. Su librito *Psicología y educación* trata sólo de la educación familiar del niño.

Señalaremos, por otro lado, que Oskar Pfister se destacó, en vida de Freud, por su preocupación por la interrelación entre la educación y psicoanálisis, fruto de la cual es su libro *El psicoanálisis y la educación.* Por su parte, René Spitz se ocupó muy tangencialmente de este asunto, centrándose en otros aspectos —el conocido problema del hospitalismo—, al igual que Melanie Klein, de la cual, respecto al tema que nos ocupa, puede citarse su artículo sobre *El papel de la escuela en el desarrollo libidinal del niño.*

Para no hacer más pesada esta relación remitimos a la bibliografía que se encuentra al final de este apartado, donde se citan, además, trabajos más actuales respecto al tema. Indudablemente la orientación institucional de F. Tosquelles, J. Oury, F. Oury y A. Vásquez, como vimos, está más o menos empapada de psicoanálisis, pero tampoco vamos a referirnos a ellos aquí por haberlo hecho en el apartado anterior. Es, por

lo tanto, cuestión de centrarnos ya en el planteamiento sociopsicoanalítico de Gérard Mendel, que ocupará lo que queda de este apartado.

II. *Gérard Mendel: del sociopsicoanálisis de las relaciones sociales al sociopsicoanálisis de las relaciones educativas*

Nos hemos referido ya antes a la originalidad de los planteamientos de Gérard Mendel. Esta originalidad, según la vemos, estriba tanto en su planteamiento de fondo como en su método de análisis. En cuanto al primer aspecto, se ha de destacar la preocupación antropológica de Mendel, preocupación que, a más de haber dado lugar a la serie de libros de *Anthropologie diferentielle* —de los que ha aparecido aún sólo el primer volumen—, creemos encontrar a lo largo de todos sus escritos no dedicados específicamente a cuestiones antropológicas. Sus dos primeros libros, *La rebelión contra el padre* y *La crisis de generaciones*, lo evidencian de forma muy clara; por otro lado, el mismo Mendel reivindica un fundamento y una explicación antropológica para sus postulados más firmemente establecidos: «El sentido, la razón, la justificación del poder colectivo, del socialismo autogestionario que hay que *inventar*, no son de orden político, sino (...) de *orden antropológico*, antropogenético.» [7]

Por lo que se refiere al método de sus trabajos, la denominación de *sociopsicoanálisis* lo caracteriza perfectamente. El esfuerzo de Mendel ha consistido en abordar una serie de problemas, a los que en seguida nos referiremos, desde la doble vertiente de lo social y lo psíquico; marxista en lo primero y psicoanalista en lo segundo, partidario, además, del paralelismo, en cuanto al desarrollo, de los procesos psíquicos individuales y colectivos, Mendel intenta buscar modelos explicativos que integren e interrelacionen todos los aspectos relevantes de estos campos. Esta doble especificidad del método nos obligará a dar un largo rodeo hasta llegar a los fenómenos que nos interesan; rodeo, por lo demás, que no será baldío al posibilitarnos una comprensión más a fondo de los problemas educativos en los que aquí estamos interesados. El primero de estos rodeos habremos de darlo en torno a la cuestión de la autoridad, una de las claves del planteamiento de Mendel; puesto que «el fenómeno de la au-

7. G. MENDEL, *Sociopsychanalyse, 5*, Payot, Paris, 1975, p. 34. Subrayado en el original.

toridad no puede precisarse *más que a través de un doble enfoque sociológico y psicológico*»,[8] debemos analizar el problema tal como se presenta tanto a nivel de lo social como de lo psíquico. No extrañarán, pues, las posibles desviaciones a que nos obliguen el seguir a Mendel; no nos meteríamos por ellas si no estuviéramos convencidos de que nos serán muy útiles para entender mejor todo lo relativo a la educación y las relaciones educativas.

1. *Del nacimiento de la autoridad a la muerte del padre*

Buena parte de la obra de Mendel está dedicada al problema de la autoridad tal como se ha desarrollado y de su crisis actual. Antes de centrarnos en lo que, como veremos, Mendel denomina «la rebelión contra el padre», tendremos que abordar a fondo la cuestión de la autoridad. Puesto que ésta está situada en la juntura de lo social y lo psíquico, la aproximación será en dos tiempos: el uno para analizar el establecimiento de la ideología social autoritaria dominante y el otro para hacer lo propio con la ideología autoritaria de base que crece con el individuo.

1.1. *La autoridad: planteamiento filogenético*

La reflexión sobre el problema de la autoridad tiene que fundamentarse en una caracterización del ser humano. A nivel evolutivo, una de las principales características del hombre estriba en la lentitud de su desarrollo motor y relacional en comparación con las demás especies animales; la separación que existe entre la lentitud de este desarrollo y la gran precocidad del desarrollo sensorial, ha permitido a Mendel hablar de «discordancia sensorio-motriz» del niño. El *decalage* existente entre la capacidad sensorial del niño y su capacidad de expresión y descarga a través de la motricidad provocaría, según Mendel, una «acumulación cuantitativa energética excepcional que provoca, desde el período neonatal, un aumento de las tensiones internas en comparación con lo que ocurre en el animal, y ello esencialmente porque la libido no puede convertirse en actividad motriz».[9] En base a estos supuestos, Mendel ha establecido la existencia en el hombre de

8. G. MENDEL, *La descolonización del niño*, Ariel, Barcelona, 1974, p. 72. Subrayado en el original.

9. G. MENDEL, *La rebelión contra el padre*, Península, Barcelona, 1971, p. 36.

un «núcleo antropógeno específico», invariable a lo largo de la historia e independiente de toda contingencia sociocultural, constituido por un conjunto de características psicofisiológicas (discordancia sensoriomotriz, sobrecarga energética y angustia), de procesos (función fantasmática, represión original) y de identificaciones primitivas (con las imagos buena y mala de la madre). La función de estos procesos e identificaciones no es sino la de luchar contra la angustia y la culpabilidad en las que el niño vive inmerso; angustia originada por la discordancia sensorio-motriz; culpabilidad subsecuente a la irreductible agresividad humana. La represión de esta agresividad y las secuelas del lento desarrollo motor darán, como consecuencia, nacimiento al inconsciente. Así, al menos, lo ve Mendel: «Creemos que existe una relación de causa a efecto (...) entre la especificidad somática del ser humano y la formación del inconsciente, entre su impotencia motriz primera, su dependencia durante largos años con respecto a sus protectores naturales y su posterior tendencia a buscar una ilusoria e irracional seguridad en la dependencia psicoafectiva hacia una entidad o un ser».[10]

Es necesario entender bien lo anterior para comprender el nacimiento de la autoridad. Y es necesario porque los primeros fantasmas así formados en el inconsciente van a estar relacionados con la madre. En cuanto que apoyo para la debilidad infantil, en cuanto que fuente de satisfacciones y frustraciones, de gratificaciones y represiones, las imagos maternas van a ser rápidamente investidas de los máximos poderes, es decir, van a ser caracterizadas como representación de la autoridad. En la primera infancia, por tanto, la autoridad se encarna en la imagen materna, pero dada la imprevisibilidad, para el niño, del comportamiento de la madre, «el tipo de autoridad que encarna esta imagen para el sujeto es el de la autoridad arbitraria, absoluta. Esta Madre arcaica (...) es la Autoridad».[11] En el principio, concluye Mendel, está la autoridad y esta autoridad es —como la imago materna arcaica— vivida como absoluta y omnipotente. El paso siguiente es repetir la misma secuencia respecto a la Naturaleza; percibida como omnipotente, imprevisible, dadora de bienes y causante de desgracias, incontrolable, la Naturaleza será investida, en el principio de los tiempos, por catexis estrechamente vinculadas a las imagos maternas arcaicas.

10. *Idem*, p. 55.
11. *Idem*, p. 65.

El juego de catexis proyectadas hacia la madre y de las contracatexis maternas va a dar nacimiento a la culpabilidad por mediación del temor al abandono: «La cadena completa es ésta: frustración del sujeto→agresividad contra el objeto→fantasma de destrucción de este objeto→temor al abandono→culpabilidad. El número de eslabones que permanecen inconscientes es variable.» [12]

Es en este momento en el que entra en juego otro de los constituyentes específicos del psiquismo del hombre: lo que Mendel llama el poder progresivo de liberación con respecto a las fuerzas alienantes internas o externas. Si la madre se presenta en el inconsciente del niño como cruel, arbitraria, inflexible, el único recurso estriba en alejarse de ella; para ello, nada mejor que interponer, entre madre-hijo, un padre que defienda y proteja de la madre todopoderosa. Es como si, en su inconsciente, el hijo hubiera tratado de deshacerse de la madre y para eso hubiere hecho nacer al padre. Por las características que acompañan este su origen, la relación con el padre quedará cargada de ambivalencia; pero, de cualquier forma, esa relación se estrecha más y más puesto que a medida que aumenta la culpabilización respecto a una madre atacada imaginariamente, más se reverencia al padre. La interiorización de la imagen paterna (plenamente realizada ya a principios del Neolítico, siempre según las hipótesis de Mendel) «crearía las condiciones necesarias para el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, es decir, el desarrollo de los medios de conocimiento y de acción racional sobre el medio ambiente, transmitiendo los diferentes progresos científicos y técnicos por las instituciones socio-culturales».[13] La acción sobre la naturaleza es vivida como una captación agresiva del poder de la madre y, después, del padre, única persona con derecho sobre esa madre. Y a causa de la acción sobre la naturaleza, vivida en el inconsciente como ligada al asesinato del padre, se elaboraron un conjunto de defensas fundadas, según Mendel, en un sobreinvestimiento defensivo de imágenes paternas externas, sobreinvestimiento que cristalizará en la creación de un Padre más fuerte que el padre: si la muerte de la madre dio lugar al nacimiento del padre, la muerte del padre ha dado lugar a la creación de un Padre Todopoderoso. El origen de este Padre Todopoderoso —del Poder social, en definitiva— es la culpabilidad sentida respecto al

12. G. MENDEL, *La descolonización...*, p. 61.
13. G. MENDEL, «La rebelión...», pp. 19-20.

padre al apoderarse los hombres del Neolítico de la madre (la naturaleza): «este Padre, religioso o político, glorioso, tendría una función de desculpabilización. Se viviría su presencia como una negación del asesinato ("puesto que él está allí, es que nosotros no lo hemos matado"), permitiendo beneficiarse de las consecuencias de este asesinato».[14] A lo largo de la Historia, el personaje del Padre Todopoderoso ha adoptado las diversas figuras de Dios paternal monoteista, de Sabio (o Técnico) Rey, de Dictador, y se ha asentado y crecido siempre sobre los sentimientos de culpabilidad anidados en el inconsciente humano. Señalemos, por último, cómo, en las etapas históricas a que nos referimos, el poder del individuo fue progresivamente perdiendo terreno ante unos poderes exteriores a él cada vez más fuertes, más omnipotentes. Las instituciones socioculturales de cada momento se encargaban de transmitir el *statu quo* a las generaciones siguientes. Esta es la historia de la Autoridad escrita por Gérard Mendel.

1.2. *La Autoridad: planteamiento ontogenético*

Siguiendo una fórmula célebre, podríamos decir que la ontogénesis recapitula la filogénesis en el problema que nos ocupa; la recapitula, al menos, en parte; y ello porque el sujeto que está en el centro del problema es el hijo del hombre. Hemos visto que el desarrollo del niño es bifásico: en una primera fase predomina el arcaismo y en una segunda, la maduración. Si bien es cierto que cada cultura tiene una forma determinada de investir cada una de estas fases y, por lo tanto, de estructurar la personalidad de manera relativamente diversa, no es menos cierto que el «núcleo antropógeno específico» permanece inmutable y esa inmutabilidad marcará los límites dentro de los que las variaciones son posibles.

En nuestra sociedad, que considera al niño como sometido y conforme a unas normas, la agresividad infantil queda reforzada al vivir la sumisión como una auténtica herida a su narcisismo; a esta agresividad primera, las presiones que el niño de nuestra época recibe de cara a hacerlo más competitivo y a activar su proceso evolutivo, van a añadir una agresividad suplementaria; lo cual significa, ni más ni menos, que a la culpabilidad primera se va a añadir una sobreculpabilidad cultural que va a situar al niño en una posición muy

14. *Idem*, p. 20.

delicada. Efectivamente, si el condicionamiento del niño a la autoridad resulta posible por la desigualdad biológica que separa a niños y adultos, este condicionamiento, además, «halla su punto de apoyo en una consecuencia psicoafectiva, es decir, en el temor que experimenta el niño, delante de su propia e inevitable agresividad, a ser abandonado (en un abandono de amor) por el adulto, como castigo. Cuando este temor al abandono (o culpabilidad) es manejado o explotado por el adulto, el niño vive la autoridad prohibidora como una protección».[15] El adulto resulta así idealizado y el campo del niño abonado para el florecimiento de la autoridad.

Además, la acentuada culpabilidad del niño será utilizada por el adulto para someterlo y condicionarlo, en el sentido más estricto del término, a la sumisión y la heteronomía. El «chantaje de amor» descrito por Mendel juega aquí un papel fundamental: cada vez que el niño intente hacer prevalecer su voluntad, cada vez que se comporte de manera «no sometida», el adulto le manifestará su desaprobación y le hará ver que no le quiere. Asociadas así la autoafirmación y la pérdida de amor de los padres y demás adultos, el miedo a perder ese amor inscribirá en su insconsciente una huella imborrable que durará toda la vida: «esta huella imborrable, *este temor anacrónico a ser abandonado* (...) es el fundamento psicoafectivo del fenómeno de la autoridad en el adulto».[16] El sujeto queda adiestrado para someterse, a lo largo de su vida, a todo lo que represente la autoridad, a causa de lo que Mendel llama «el reflejo de sumisión a la autoridad», gracias al cual el yo crítico queda excluido y la sumisión establecida. La represión de la sexualidad infantil, la interiorización de los conflictos y toda suerte de culpabilizaciones accesorias darán, por su parte, pábulo a esta situación, echarán leña al fuego. De esta forma, el niño, con un yo infantilizado, culpabilizado y empobrecido dará nacimiento a un adulto también infantilizado, culpabilizado y empobrecido.

Como sucedía a nivel filogenético, el niño tendrá que echar mano de una imagen externa, de un Padre Todopoderoso, sea un Dios, un Jefe de Estado o una Autoridad cualquiera: este es el nido del autoritarismo y de la ideología autoritaria. Ésta, en efecto, «parece presentarse fundamentalmente, de manera más o menos explícita, como una propuesta, dirigida por un "mayor" a los "pequeños", de protegerlos de su propia agre-

15. G. MENDEL, *La descolonización...*, p. 75.
16. *Idem.*, p. 64. Subrayado en el original.

sividad y de interponerse entre sus impulsos agresivos y sus yoes. Con la particularidad de que esta agresividad se ha hecho tanto más intensa cuanto más se hayan cultivado los miedos y frustracciones del sujeto desde su infancia».[17]

No insistiremos más en este punto por ahora. Al hacer una rápida pasada sobre la génesis de la autoridad a nivel ontogenético, nuestra intención era dejar establecidos estos dos principios: en primer lugar que el esquema psicofamiliar de reverencia a la autoridad por parte del individuo no es sino la actualización en él, en la época en que le ha tocado vivir, del fenómeno-autoridad que ya habíamos detectado a nivel filogenético; en segundo término, dejar, ya desde aquí, sentado que en el adulto será precisamente esta ideología psicofamiliar la que le impedirá tener una visión objetiva del significado de los modos y relaciones de producción, enmascarados a los ojos del individuo por el esquema psicofamiliar a cuyo nacimiento hemos asistido.

1.3. *La Autoridad: caracterización general*

Lo visto es ya suficiente para permitirnos una caracterización general de la autoridad; nos interesa especialmente hacerlo no sólo porque se trata de uno de los puntos más importantes de la reflexión de Mendel, sino porque en la última parte de este apartado hemos de volver sobre todo ello.

Ha quedado ya establecido que el origen del fenómeno autoridad está en las especiales características del psiquismo humano: se trata de una secuela de esas características y de la desigualdad de fuerzas entre el niño y el adulto, desigualdad utilizada por éste en su propio provecho y en abierta oposición al narcisismo de aquél. La perpetuación del fenómeno está condicionada por la sociedad, tanto por su esquema general como por las instituciones socio-culturales que la reproducen (en el punto anterior no nos hemos detenido en la influencia sobre el desarrollo del niño de estas instituciones, pues a ello dedicaremos en seguida el espacio que se merece). La autoridad, en síntesis, es un fenómeno psicosociológico de características bien definidas. Vamos a presentarlas en un rápido retrato-robot:

— como fenómeno psicosociológico que es, la autoridad ha establecido nexos entre lo psicológico-individaul y lo sociológico-colectivo, uniendo los elementos en cuestión (individuo y sociedad) en perjuicio del más débil (el individuo);

17. G. MENDEL y CH. VOGT, *El manifiesto...*, p. 28.

— el origen de la autoridad está en el ejercicio de una violencia que, sin necesidad del empleo de la fuerza, se establece entre un dominante y un dominado; el *medium* utilizado para llevar a cabo esta dominación es un cierto tipo de relación que pone en juego el esquema psicofamiliar («la autoridad no es, en ningún caso, más que la máscara encubridora de la violencia»).[18]

— para que la relación de sumisión quede asegurada, el Padre —padre real o poder social— se sirve de un condicionamiento realizado desde la más temprana infancia; este condicionamiento logra un reflejo de sumisión ante la aparición de la autoridad y sus signos, reflejo cuya existencia no hará más que aumentar en grado y «sensibilidad»;

— como fruto del condicionamiento a la autoridad, la violencia queda legitimizada; a la utilización de esta violencia sobre el niño por parte del adulto, sucede la reivindicación de un derecho al poder sobre el niño por parte de los adultos y la sociedad;

— la profundización de esta actitud dará, por último, lugar a la creencia de que la autoridad no es sino una reivindicación de la sociedad sobre el individuo, cuando, por el contrario, no es más que la emanación del poder de una minoría sobre una mayoría.

Como conclusión, se puede sintetizar, con Mendel, diciendo que «sólo existe un tipo de autoridad, construido siempre según un modelo jerárquico. Esta autoridad encuentra invariablemente su justificación en una trascendencia religiosa (Dios) o laica (la sociedad, el Estado-Dios), considerada superior al individuo. En la práctica, esta supuesta transcendencia no es más que el medio de fundamentar con visos de legitimidad el poder de la minoría sobre la mayoría. Finalmente, la autoridad, máscara encubridora de la violencia, encuentra siempre su aplicación a través de un condicionamiento sistemático del niño dirigido a producir en él —y más tarde en el adulto que llegará a ser— unos reflejos de obediencia a la autoridad: una aplicación parecida en el detalle y en finalidad al método de adiestramiento tal como se ejercita en el animal».[19]

El estudio de la influencia sobre el psiquismo colectivo de la «doble presión alienadora» del inconsciente y la sociedad será el objeto del sociopsicoanálisis tal como fue formulado

18. G. MENDEL, *La descolonización...*, p. 45. Subrayado en el original
19. *Idem*, p. 85.

en las primeras descripciones de Mendel. Puesto que el eje de sus análisis se trasladará cada vez más de lo psicológico y lo social a lo institucional, el objeto del sociopsicoanálisis estará especialmente cerca de las instituciones socio-culturales gracias a las cuales se perpetúa el *statu quo*. Más abajo volveremos sobre este asunto.

1.4. *Sociedad tecnológica, sociedad tecnofrénica*

El dominio que el hombre inició sobre la naturaleza en el Neolítico a consecuencia de la progresiva interiorización de la imagen paterna, ha evolucionado considerablemente y ha dado, en los últimos tiempos, nacimiento a una «nueva naturaleza» —la naturaleza tecnológica— cuyo dominio se extiende por doquier en nuestras sociedades. Si «la historia de la liberación de la humanidad es la de su descondicionamiento de la autoridad con ayuda de las modificaciones aparecidas a nivel de las fuerzas productivas»,[20] la introducción paulatina del poder tecnológico ha implicado una liberación no sólo con respecto a la naturaleza como Poder —imago arcaica— sino también con respecto a la autoridad en cuanto principio rector de las relaciones sociales; cada palmo de terreno que se ha ido quitando a la autoridad se ha debido a una parcial autonomización del hombre; como luego veremos, ese terreno así ganado supone el nacimiento de los valores, que no son sino aspectos arrancados a la autoridad: el derecho, la justicia, la verdad científica, etc.

La revolución tecnológica ha supuesto cambios sustanciales a todos los niveles; los intercambios económicos han impuesto las reglas básicas de la era industrial, reglas que implican la búsqueda permanente del rendimiento máximo, la obsesión por la eficacia técnica, el trastorno total del medio ambiente y las costumbres de vida, la concentración de mano de obra, etc. La primacía ya no se otorga, como cuando el principio de autoridad estaba en plena vigencia, a la edad o la experiencia, sino a la competencia técnica. Pero, al mismo tiempo que ha liberado al hombre —en principio, sólo— de la autoridad, le ha ido atando al principio de eficacia o a su imagen, que es la máquina: «La imagen-motor de nuestra civilización es la máquina, y el individuo, bajo pena de no poder disfrutar de los frutos de la sociedad de consumo, debe contorsionar, dislocar su yo a las dimensiones del rodaje o de la

20. G. MENDEL, «Sociopsychanalyse. 1». Payot, Paris, 1972; *Editorial*, página 7.

parte, del simple elemento en que se le exige que se convierta»; [21] de esta forma, el hombre, que inventó la herramienta, se ha convertido en una herramienta de su propia herramienta, en una máquina de su máquina y ha creado una sociedad de consumo que está a punto de consumirle a él. Pero en la medida en que nos alejamos del dominio de lo técnico y abordamos el de lo psicológico estamos acercándonos a la cuestión del ideal tecnológico, en la que Mendel ha insistido con fuerza.

El Ideal Tecnológico no es otra cosa que la introducción en el psiquismo humano de las reglas de oro de la naturaleza tecnológica. El principio de eficacia entrará así en el aparato psíquico a nivel del Yo y llegará a competir con el Ideal del Yo postedípico, cada vez más lesionado por un Ideal Tecnológico progresivamente más poderoso. Este Ideal Tecnológico, con sus reglas industriales, con su principio de eficacia, «tiene tendencia a imponerse al hombre, echando a perder toda la experiencia anterior en una verdadera aculturación técnica».[22] Esa imposición, esas presiones ejercidas sobre el individualismo, se realizarán principalmente a través de las instituciones socioculturales que el *statu quo* utiliza para perpetuarse.

La cultura y la sociedad tradicionales han sido desintegradas por la revolución tecnológica y la conmoción de los instrumentos de producción que ella ha supuesto. El principio de eficacia ha ganado la batalla al principio tradicional de autoridad y ha impuesto su dominio en todas las sociedades «tocadas» por la revolución tecnológica. Pero si el principio de autoridad tenía un cierto poder ordenador sobre la sociedad, el principio de eficacia carece de él; de esta forma, el principio de dominación instaurado por la tecnocracia será un principio puramente funcional, mecanicista, «rigurosamente a-humano», para utilizar la expresión de Mendel. La dominación ya no estará basada en el principio de autoridad, sino en la pura fuerza y en las relaciones competitivas y funcionales entre las diferentes «herramientas» —humanas o no— de la producción: «Una vez aplastada la autoridad tradicional, la revolución tecnológica se veía obligada a promover una nueva forma de organización social que dirigiera la explotación humana. Esta nueva forma, que vemos aparecer

21. G. MENDEL, *La rebelión...*, p. 260.
22. G. MENDEL, *La descolonización...*, p. 125; también en *La crisis de generaciones*, Península, Barcelona, 1972, p. 129.

por todas partes, no podía ser más que una dictadura tecnocrática, nueva forma de fascismo.» [23]

Las consecuencias a nivel de inconsciente individual son desastrosas. El Ideal Tecnológico —nuevo Padre Todopoderoso— es percibido como omnipotente y como capaz de engendrar y dar a luz un nuevo estado de cosas. Está, pues, investido de las características de Padre y Madre; del Padre porque encarna el Poder absoluto; de la Madre por la misma situación de falta de libertad que el hombre del Paleolítico tenía ante la Madre-naturaleza. El Padre de nuestras sociedades —síntesis de los dos padres identificados— aparece así como un padre monstruosamente fuerte y con poderes casi absolutos. Las exigencias del Ideal del Yo se verán frustradas y esa frustración es fuente de una extrema angustia y agresividad; frustración reforzada por la autoimagen que el Ideal Tecnológico tiende a imponer al niño y que le hace verse como una máquina más al servicio del proceso. La preocupación exclusiva por favorecer el rendimiento conduce, de esta forma, a todos los niveles, «a una tecnocracia bastante próxima a la tecnofrenia».[24] Como en el caso de la sociedad regida por el principio de Autoridad, todas las contradicciones y todas las presiones de la sociedad van a confluir en el hombre, indefenso ante la potencia de uno u otro principio. En cualquier caso, la elección entre principio de autoridad o de eficacia no es posible, «puesto que la victoria de uno cualquiera de estos dos principios representa una misma esclavitud bajo formas más o menos disimuladas».[25]

1.5. *La muerte del Padre*

Es necesario que digamos dos palabras sobre ese nuevo Padre producido por la revolución tecnológica; ello nos ayudará a comprender mejor los fenómenos que describiremos inmediatamente. Por otro lado, el significado de la imagen del Padre es tan diferente a raíz de la revolución tecnológica que es preciso caracterizarlo. Efectivamente, el Padre actual es una composición híbrida que resulta de la amalgama de instancias de naturaleza diversa. Junto a la imagen del padre familiar se va a situar, a nivel inconsciente, al poder social, que es vivido como una «máquina casi todopoderosa» que representa, a su vez, la imagen del padre y la madre

23. G. MENDEL, *La descolonización...*, p. 138.
24. G. MENDEL y CH. VOGT, *El manifiesto...*, p. 165.
25. G. MENDEL, *La descolonización...*, p. 146.

confundidos, aliados; a esta fusión del padre más el poder social, se va a sumar la imago de madre arcaica con que es investida la fuerza tecnológica. Así presenta Mendel este proceso: «En la edad de la pubertad, el Padre con el cual se da, o debería darse, el conflicto edípico es, en un plano profundo, la adición amalgamada en primer lugar de la imagen del Padre interiorizada en ocasión del primer conflicto edípico a los tres/cinco años, después del padre familiar actual, y finalmente del poder social, es decir, de las Instituciones socioculturales en su conjunto, consideradas como mediadoras, a través de una función paterna, con el caos, lo desconocido, lo arbitrario (los tres vividos en un plano inconsciente como manifestación de la potencia de las imagos maternas arcaicas).» [26]

El Padre ha perdido, de esta forma, sus características específicamente paternas. El hijo, por su parte, va a encontrarse en una posición poco ventajosa.

Al fenómeno de la aparición de este Padre le va a acompañar otro no menos importante: la crisis y disgregación de la Autoridad y los Valores. La Autoridad y los Valores, y casi todos los principios heredados del pasado, están condenados a muerte a causa de su ineficacia en la vida actual, a causa de su inoperancia para dar solución a los problemas del momento. El consenso social sobre los valores y creencias que anteriormente daban una cierta unidad a las ideologías individuales, desaparece progresivamente, a tenor de la puesta en crisis de esos valores y creencias que lo fundamentaban. El sistema social precedente descansaba, además, sobre el principio de la Autoridad, herido también de muerte a causa de su carácter inespecífico, de su ineficacia y de su propia obsesión por reducir al individuo a la categoría de máquina siempre sumisa; las reglas básicas de la época industrial, dominadas por el principio de eficacia, van a desbancar a esta Autoridad tradicional contra la cual se dirige, por su parte, la enorme carga agresiva que todos estos acontecimientos acumulan en el inconsciente de los niños y los adolescentes, sobre cuyas espaldas descansa el peso de todo el sistema social. Así, todos los valores que a lo largo de la historia el hombre había logrado arrancar a la Autoridad van a caer, con ella, en desuso bajo el supremo dominio del principio de eficacia. Crisis de Valores, crisis de Autoridad... crisis de civilización. A esta crisis generalizada, la juventud

26. G. MENDEL, *La crisis...*, p. 164.

contesta declarándose en rebeldía: «La actual rebelión de la juventud en gran número de países, a la que se podría dar el nombre de "revolución de los hijos" o de "rebelión contra el Padre" —el padre psíquico y no solamente el progenitor—, debería calificarse como la rebelión de los verdaderos Padres contra los Padres que han perdido una parte de su especificidad psíquica (libertad, justicia, derecho, racionalidad verdadera) debido a su alienación, a su regresión anal.» [27] La crisis de la civilización, la crisis de las generaciones, la crisis extentida por doquier, se presenta así como un fenómeno sociocultural. ¿Qué salida adopta la juventud ante estas crisis?

El rechazo, la negación, la oposición: ésta es la respuesta actual. Antes de que el Ideal Tecnológico se hubiese adueñado del inconsciente humano, el conflicto edipiano de la pubertad llevaba al muchacho a una identificación con el padre, cuyo papel y cuyo lugar se deseaba representar y ocupar. A este respecto, la situación ha cambiado considerablemente: «En la hora actual (...), comprobamos que el adolescente rehúsa identificarse con el modelo propuesto por su padre, por los adultos y por la sociedad. Lo que quiere en primer lugar es no ser como ellos; recusa (...) la herencia o lo que queda de ella. Quiere destruirlo todo y que no subsista nada. Se trata de un proceso bien diferente al del conflicto de generaciones, y nosotros proponemos denominarlo *crisis de generaciones.*» [28] El adolescente no quiere ya ocupar el lugar de su padre; quiere, sobre todo, no ser como él, no parecérsele: el Padre, para él, ha muerto. Ha muerto con el rechazo de la herencia cultural, de aquél de quien se hereda y de la forma en que la herencia se transmite. La generación actual es, según la expresión de Mendel, una generación sin herencia; la humanidad ha pasado, según él, la frontera de la no-herencia de los caracteres adquiridos: el adolescente se ha convertido en un «heredero recalcitrante» y la humanidad ha quedado huérfana; el molde en el que se fundía el niño se ha roto y la civilización no ha encontrado todavía otro para sustituirlo.[29]

27. G. MENDEL, *La rebelión...*, p. 355.
28. G. MENDEL, *La crisis...*, p. 154. Subrayado en el original.
29. Un análisis de la influencia de los fenómenos aquí estudiados, de la revolución tecnológica en especial, sobre la estructura familiar y sobre la evolución del niño y el adolescente, puede encontrarse en los artículos de J. M. ARAGÓ, *Psicología del niño en la sociedad de consumo, en «Razón y Fe»*, núm. 912, pp. 49-62, Madrid, 1974, y *Los protagonistas del mundo del consumo*, en «Razón y Fe», núms. 920-921, Madrid, 1974, pp. 193-213.

2. *La escuela, institución sociocultural*

En más de una ocasión hemos hecho ya referencia a la importancia de las instituciones socioculturales en el desarrollo de los fenómenos que hemos descrito. En este punto vamos a profundizar un poco más en el papel de estas instituciones; y vamos a hacerlo fijándonos menos en su importancia de cara al pasado que en sus posibilidades de cara al futuro. Nos centraremos de manera especial en esa peculiar intitución sociocultural que es la escuela; como en el caso de las instituciones en general, nos detendremos más en los caminos de transformación de la escuela, siguiendo los postulados de Mendel y sus colaboradores, que en la crítica de lo que hasta el presente ha significado. En el punto siguiente profundizaremos más en la perspectiva de Mendel a este respecto.

2.1. *Las instituciones socioculturales*

Acabamos de ver cómo en el hombre confluyen dos fuerzas cuyos efectos combinados determinan unas características bien precisas a las que nos hemos referido; estas fuerzas son el Inconsciente, con sus propias leyes y peculiaridades, y la Tecnología, cuya potencia creciente impone su propio Ideal. Las Instituciones socioculturales son las que, a nivel de la relación individuo-sociedad, modelan el alma colectiva según el «estilo» cultural de la época; es a través de estas instituciones socioculturales, familiares y extrafamiliares, como se transmite lo adquirido inconsciente de una generación a otra (esta hipótesis evita el escollo, en el que Freud tropezó, de la transmisibilidad de estos caracteres a nivel genético, desechada por los biólogos): «Entendemos por Instituciones socioculturales mucho más que la simple tradición oral, ya que en el seno de un grupo, de una nación o de una civilización, representan el conjunto de costumbres, usos, leyendas, mitos, prácticas religiosas, escritos diversos, principios pedagógicos, modalidades económicas, producciones artísticas, formas políticas de gobierno, etc.» [30] Cuando en una época determinada existe una unidad dominante de esas instituciones, es posible agruparlas bajo un término genérico al que Mendel propone llamar Poder social.

Si esto es así, la crisis del Poder social a la que acabamos de referirnos debe necesariamente comportar una crisis de

30. G. MENDEL, *La rebelión...*, pp. 13 y 137.

las Instituciones socioculturales a las que da forma y contenido: la forzosa regresión que se impone al niño a través de estas instituciones es un reflejo de esa crisis y, a la vez, el medio utilizado por ellas para perpetuar la situación. Las instituciones socioculturales familiares y extrafamiliares se suman para perturbar el desarrollo del niño, para ahogarlo; las soluciones que le aportan no le llevan más que a la regresión y a la defensividad, forzando así una permanente infantilización que constituye la imagen misma del niño que existe en nuestra sociedad; cuando el papel del niño consiste en transformarse progresivamente en adulto, su desarrollo se ve cercenado por estas instituciones y está condenado a permanecer siempre niño impotente ante la Madre. En esta relación de fuerza no debe verse una causa primera, sino un efecto: «Todas las Instituciones socioculturales de una cultura determinada nos permiten reflejar y transmitir los conflictos inconscientes propios del alma colectiva de esa cultura. De eso se desprende que, en principio, las soluciones racionales, y no ya sintomáticas, de esos conflictos inconscientes tienen más posibilidad de ser descubiertas fuera de las instituciones socioculturales oficiales que en el interior de ellas.» [31]

Pero no basta con destruir o con analizar la destrucción. Desaparecida la sumisión a la Autoridad, desintegrado el poder social, lo que hay que saber es sobre dónde se apoyaría la nueva construcción; porque lo que en cualquier caso es evidente es que se necesitan nuevas soluciones, un nuevo consenso no alienante con perspectivas de futuro más optimistas. La esperanza, según Mendel, no reside en el resultado de la lucha entre los principios de Autoridad y eficacia, sino en la intervención de unas nuevas fuerzas a las que la revolución tecnológica ha dado ya lugar. Una de esas principales fuerzas habría que buscarla en la juventud, como vamos a ver en seguida; otra, en la institución escolar renovada. Esa juventud, esa institución escolar actuarían, así, como contrafuerzas que pondrían resistencia a la ascensión del fascismo tecnocrático que amenaza a la humanidad; sin esas contrafuerzas, el ideal tecnológico prevalecerá. Quizá se esté todavía a tiempo para controlar la fuerza tecnológica; lo urgente es aduearse de ella, dominarla, en la misma línea en que en el Neolítico fue dominada la naturaleza.

Rechazadas las tendencias arcaizantes y nihilistas, queda

31. *Idem*, p. 348.

abierta la posibilidad de la transformación, a través de una ruptura, de la situación actual. Para que esta transformación sea posible, dos contrafuerzas hasta el presente aisladas deben sumar sus esfuerzos: la lucha contra la Autoridad y la lucha por el socialismo; lucha contra la Autoridad porque su vigencia ya ha periclitado para los jóvenes y por todos lados se respira la necesidad de relaciones y formas de influencia no autoritarias; lucha por el socialismo porque en él, según Mendel, reside la única instancia capaz de proporcionar un estatuto de igualdad que supere las desigualdades actuales basadas en el poder, la violencia y la fuerza. Este estatuto de igualdad, como vamos a ver, no supone indiferencia o laxitud, sino, por el contrario, conflicto. El conflicto entre fuerzas (contra-fuerzas, mejor) institucionales es elevado así a la categoría de valor, siempre y cuando esas contrafuerzas se hayan sacudido previamente los autoritarismos que las alienaban: «Nuestra posición —escribe Mendel— consiste en pensar que la agresividad humana es de cualquier forma inevitable, pero que se ve muy aumentada por las frustraciones de diferentes tipos a las que el individuo se ve sometido. El progreso hacia la humanización no pasa por la destrucción total de la sociedad y los valores, sino por la extensión de los terrenos en los que se aplican estos valores.» [32] Habíamos visto ya cómo Mendel entendía por valores a aquello que el progresivo descondicionamiento de la Autoridad había permitido fundamentar colectivamente. En la realización de estos valores es donde el hombre puede aliviar las heridas narcísicas producidas en él por las instituciones socioculturales reflejo de la Autoridad y el Poder social. Ahora bien, si, como Mendel lo señala, el verdadero lugar de origen de los valores es la persona, se necesita una sociedad que no obligue a los niños a someterse a los adultos y a idealizarlos permanentemente, sino que permita y posibilite la igualdad de unos y otros —como clases distintas que son en lo biológico y lo ideológico— y su relación conflictiva, dialéctica. Si el conflicto adquiere en la obra de Mendel categoría de valor es porque, suprimidas las relaciones de autoridad y sumisión, se podría instaurar un cierto consenso que, basado a la vez en la independencia y la interacción entre jóvenes, por una parte, y adultos, por otra, haría posible la fundamentación de la vida colectiva en base a los valores surgidos del conflicto.

Este consenso no será posible si las fuerzas en conflicto

32. G. MENDEL, *La descolonización...*, p. 199.

carecen de un estatuto de igualdad: «La estructura jerárquica se induce a partir de las relaciones de fuerza del sistema de parentesco, a partir de la dependencia del lactante o del niño de corta edad. El estatuto de igualdad anula las consecuencias de esta relación de fuerza.» [33] En la medida en que la dependencia sea dejada de lado por la igualdad, las consecuencias psicoafectivas de la dependencia tenderán a desaparecer: la frustración, la agresividad, los sentimientos de culpabilidad, la paralización del desarrollo, la infantilización. El compromiso no esclavizante que supondría el estatuto de igualdad garantizaría la mínima utilización de la fuerza y agresividad y la máxima activación de la capacidad de desarrollo del ser humano. Obsérvese que lo que se postula aquí no es la desaparición de las instituciones socioculturales, sino un nuevo tipo de relaciones en su interior. Este nuevo tipo de relación se caracterizaría por una relación conflictiva entre las diversas clases institucionales que integran la institución —niños, adultos; enfermos, médico, etc.—; conflictos de los cuales surgirían los valores sobre los que se fundamentase la vida de la institución. La revolución pedagógica debería orientarse hacia la consecución de este ideal; el sociopsicoanálisis, por su parte, va a colaborar en la tarea: «La función del psicoanálisis quizá consistirá en ayudar a cada uno a despejar su verdad sin olvidar ninguna de las fuerzas presentes que, en caso contrario, volverán a hacer su aparición en forma alienante. Más, para ello, parece indispensable que se constituya un sociopsicoanálisis que estudie científicamente la influencia ejercida por las fuerzas sociales, en particular durante la educación familiar y escolar, sobre el desarrollo psicoafectivo del individuo.» [34] Vamos, pues, a hablar de la escuela.

2.2. *La escuela: lugar geométrico de contradicciones y base de un nuevo consenso*

El origen de la institución escolar hay que buscarlo en la necesidad que la sociedad tiene de formar a sus miembros más jóvenes para asegurar la pervivencia del tipo de sociedad de que se trate. Si la adolescencia es un producto cultural de la revolución tecnológica, la separación de niños y adolescentes de la vida de los adultos y su agrupamiento masivo en una clase determinada por la edad —es decir, la institu-

33. *Idem*, p. 178.
34. *Idem*, p. 213.

ción escolar tal como nosotros la conocemos— no tiene otro origen. Tal como lo ve Mendel, «la escuela cumple una función paterna especializada; los conocimientos y las técnicas que el padre transmitía antes a su hijo son ahora tan numerosos y complejos que ha habido que crear unos "Padres especializados" —los que enseñan— y una institución particular».[35] Esta institución transmisora no es otra que la escuela. Pero, por sus especiales características, no son sólo conocimientos y técnicas lo que se transmite a través de la escuela; se transmiten también —y sobre todo— todos los conflictos, temores y defensas reaccionales propios de cada época —y la nuestra tiene muchos que transmitir—; la escuela, es, pues, un reflejo de la civilización, de la cultura y de los problemas que las distintas fuerzas de presión social ejercen sobre quienes la componen.

En el momento presente, con la contestación generalizada, la imposición por parte de la escuela de todos estos conflictos no puede hacerse sino por la violencia; violencia de distinto matiz, violencia abierta, o sutil y disimulada, pero violencia, al cabo, que no hace sino ocultar la fuerza con la que un «sistema prehistórico de educación», en palabras de Christian Vogt, generaliza la extensión de la regresión y la alienación; sistema prehistórico de educación obsesionado por la acumulación de conocimientos y de resultados académicos; sistema que desposee de sus bienes a los niños sin entregarles nada positivo a cambio; sistema que fuerza a que la verdadera vida de los niños tenga lugar entre ellos y fuera de la escuela. Transmisora, así, de todas las contradicciones que acompañan a nuestra situación y que ya hemos pormenorizado más arriba, la institución escolar se ha constituido, como Mendel dice, en un auténtico caldo de cultivo para el conflicto edípico de la pubertad y, por lo tanto, en una iniciación a la rebeldía contra la sociedad, en «un terreno abonado para la impugnación de los mayores»,[36] en una fuerza que obstruirá tenazmente la relación del yo con el ideal del yo. Por todo ello, la escuela es el «lugar geométrico de todas las contradicciones psicológicas, económicas y políticas de nuestra sociedad (...) y, por lo mismo, detonador de esas contradicciones».[37]

Aunque nos extendamos muy poco en ello, nos interesaría insistir en la traumatizadora influencia de todo este sistema

35. G. MENDEL, *La crisis...*, p. 180.
36. *Idem*, p. 179.
37. G. MENDEL, *El manifiesto...*, pp. 103-104.

sobre el psiquismo de niños y adolescentes. Las palabras regresión e infantilización que ya hemos utilizado caracterizan bien este trauma: regresión a una etapa «pregenital», según Mendel, o, más exactamente «anal»; el ideal del Yo correspondiente a la maduración del narcisismo gracias a la identificación con el padre, queda desquiciado. Infantilización porque el sistema escolar perpetúa, durante más tiempo cada vez, la dependencia del niño respecto a la familia y los adultos en general. La escuela, aliada a las demás instituciones sociales, ahoga el desarrollo del niño y reprime sus tendencias a la maduración autónoma y la evolución. Desde esta perspectiva, la escuela no ha sabido producir más que traumas y no ha hecho sino engendrar en sus alumnos la contestación y el rechazo de esa escuela y de la sociedad que la ha producido. La situación reclama, a todas luces, una solución.

La necesidad de una solución al problema aumenta por la conciencia de que si no se logra dar una alternativa válida a la educación «es de temer que el Ideal Tecnológico, apoyándose en las diversas culpabilidades humanas inconscientes, sabrá imponer una sociedad a-humana y autoritaria: para llamarla por su nombre, una sociedad fascista, tanto si es de derechas como de izquierdas»; [38] si esa alternativa no se logra, las relaciones de fuerza extenderán y generalizarán su dominio, con lo que los problemas no harán sino agravarse. Por otro lado, la situación actual de «ruptura ideológica» debe aprovecharse para hacer avanzar la liberación, antes de la definitiva instalación del tecnofascismo; debe aprovecharse para introducir, por todas las brechas y resquicios del sistema, modos de funcionamiento no autoritarios, modos de relación que supongan un estatuto de igualdad, modos de «producción» autogestionarios. Hacer posible la generalización de estos modos a través de la institución escolar es una de las tareas más urgentes que Mendel adjudica a nuestra etapa histórica: «Si esta etapa ha de suponer un progreso, debe acarrear una descolonización del niño. Dentro de esta perspectiva pensamos que la revolución de nuestra época será pedagógica o simplemente no será. No queremos decir con esto que deba ser *solamente* pedagógica, sino que si no trae consigo una profunda modificación de la condición del niño, cualquier otro progreso, cualquier otra innovación, sea cual fuere su amplitud o su interés, se malograrán.» [39]

38. G. MENDEL, *La crisis...*, p. 253.
39. G. MENDEL, *La descolonización...*, p. 172.

¿Cuáles serían las características generales de esa revolución pedagógica necesaria? Como quiera que vamos a dedicar al análisis del problema todo el punto siguiente, nos limitaremos aquí a hacer una caracterización general para profundizar luego los detalles de las concepciones de Mendel al respecto.

Toda la revolución pedagógica ideada por Mendel y sus colaboradores descansa sobre el principio de igualdad de lo que ellos llaman las clases institucionales: para simplificar, diremos por ahora que cada uno de los estamentos de la institución pertenecen a una clase; vimos ya más arriba la necesidad de que entre estas distintas clases se implantase un estatuto de igualdad que acabara con las viejas relaciones de dominación-sumisión. Las propuestas de Mendel (derecho de voto a los doce años, coeducación conflictual entre clases de edad, la infancia como estado específico a desarrollar y a preservar, paralelamente al estado adulto, durante toda la vida) reposan sobre la igualdad del niño respecto al adulto. Esta igualdad es la única que puede permitir esa coeducación a la que acabamos de incluir entre las propuestas de Mendel. El concepto de coeducación es uno de los fundamentales en la concepción pedagógica de Mendel: si las relaciones de autoridad no pueden ser sino —como Mendel las califica— el furriel del totalitarismo y si, por otro lado, la autoeducación es una utopía, la coeducación es la única que puede permitir albergar esperanzas; «no empleamos este término de coeducación en el sentido que se le da a menudo de educación mixta, en común, de niños y niñas, sino en el sentido, diferente al de autoeducación de los niños, de educación recíproca de los niños y de los adultos».[40] Relaciones coeducativas serían las establecidas entre las clases institucionales de alumnos, por una parte, y profesores, por otra, siempre y cuando ambas clases gozasen de autonomía y de un estatuto de igualdad. Cada clase definiría sus objetivos y los defendería ante la otra en una relación conflictiva —en el sentido griego del término agónico— de la que saldrían los acuerdos de base y el planeamiento del trabajo institucional. La coeducación se definiría, de esta forma, como la relación dialéctica de unas clases institucionales independientes y equipotentes que aceptasen el conflicto como valor. La coeducación, que no es sino la manifestación de la creencia en las posibilidades evolutivas del niño en una sociedad no represiva, permi-

40. *Idem*, p. 253; nota a pie de página.

tiría, por su misma esencia, un máximo de maduración psicoafectiva y social en el niño, maduración que sería la única capaz de efectuarse con posibilidades de éxito frente a las instituciones y estructuras autoritarias de nuestro momento. Aunque después nos meteremos más a fondo en estas cuestiones, hay que dejar ya señalado que los problemas de esta coeducación no son pocos ni pequeños; no es el menor de todos que deba empezar a ser practicada con unos jóvenes que no han sido educados en ella y con unos profesores formados en concepciones bien distintas.

Christian Vogt da el nombre de educación socialista a la que se deriva de estos principios. Aunque esta educación socialista no se presenta como un modelo ya hecho, acabado, sino como una estructura abierta a los cambios y a la evolución, pueden señalarse cuatro conceptos que, unidos, la caracterizan: el acto educativo del niño, el trabajo productivo y remunerado del niño, el poder colectivo de los niños y la improbabilidad. «El acto educativo del niño» hace referencia a que es en la actividad del niño donde debe buscarse la fundamentación del aprendizaje; se trata éste de un principio tomado de la Escuela Nueva, cuyas experiencias han demostrado que «la educación es actividad del niño y que el *acto educativo* exige entera libertad por ambas partes: educadores y alumnos».[41] «El trabajo productivo y remunerado del niño» implicaría que a partir de los ocho años, los niños tuviesen como parte de la vida escolar derecho al trabajo «adulto» adaptado a sus circunstancias; basado en las ideas al respecto de Marx, Engels, Lenin y Blonskij, este principio será decididamente sostenido por Vogt, a pesar de ser consciente de los rechazos que la idea pueda provocar. Sobre «el poder colectivo de los niños» nos extenderemos más abajo. Por último, al decir que la educación debe tender hacia «el más atlo grado de improbabilidad», debe entenderse que «la educación debe inventarse al paso y a la medida de la evolución de la ciudad, de las instituciones, del progreso científico: invención que habrán de realizar los jóvenes, clase de poder, uniéndose y a veces enfrentándose con la clase de los adultos, carentes estos últimos ya de toda autoridad, pero con un poder colectivo recobrado».[42]

Los objetivos de esta educación socialista son, para Mendel y Vogt, dobles: por un lado, la adquisición de conocimientos;

41. G. MENDEL y CH. VOGT, *El manifiesto...*, p. 189. Subrayado en el original.
42. *Idem*, p. 227.

por otro, el aprendizaje de la responsabilidad y la libertad social. Pensar que la escuela sólo debe proporcionar al niño conocimientos es llegar sólo a mitad del camino; el aprendizaje de la responsabilidad y la libertad, por su lado, no puede hacerse en el vacío. Un objetivo que se deduce de lo anterior, que va implicado en ello, es el de aportar su colaboración en la lucha contra los graves problemas del momento; la escuela debería estar en condiciones de responder a estos problemas: «La finalidad de la institución escolar no es que funcione bien (...) sino el reconocimiento de la existencia de un problema específicamente humano al que ha de darse una respuesta específica: la Pedagogía (...) sólo es una ciencia humana si permite el aprendizaje de la libertad y de la participación sociales a través de la adquisición de conocimientos».[43] Un objetivo más, por fin, sería el de facilitar el proceso madurativo de los niños y adolescentes; facilitación que podría consistir, por lo que a éstos respecta, en un más profundo conocimiento de sí mismos, en una mayor comprensión de los fenómenos individuales y sociales, en un aprendizaje del manejo de las pulsiones fundamentales; sólo si los niños aprenden que existe un arcaísmo que provoca todo tipo de proyecciones y que, debido a la estructura de lo psicofamiliar, tiene una tendencia incoercible a la idealización y la sumisión a la autoridad, puede esperarse que arcaísmos, proyecciones e idealizaciones sepan ser manejadas con cierto éxito.

Ciertamente, estas concepciones se mueven de lleno en el terreno de la utopía y así lo aceptan sus autores. Ellos son bien conscientes de que esta transformación de la escuela lleva pareja una transformación de la sociedad. Pero si, como señala Vogt, a cada época histórica le corresponden tentativas pedagógicas directamente ligadas a los fenómenos económicos y políticos, a la nuestra le tocaría llevar a cabo una tentativa revolucionaria que hiciese a la revolución pedagógica preparar y acompañar la transformación política. En palabras de Mendel, la revolución pedagógica «no puede separarse de la revolución social, que la hace —o haría— posible (...). Pero, inversamente, parece también que actualmente no puede tener lugar un progreso político sin una revolución pedagógica que lo preceda y lo acompañe. El niño y el adolescente ya no son unos aprendices de adultos, sino que tienen su propio devenir y su propio peso político: la influencia ya

43. G. MENDEL, *La rebelión...*, p. 349.

no puede realizarse más que en doble sentido, a la vez de la infancia-adolescencia al mundo adulto y de este último hacia la clase de edad de la infancia-adolescencia».[44] El interés de esta revolución pedagógica sería doble, por cuanto lograría transformar por completo la institución escolar y, además, ofrecería un ejemplo subversivo a aprovechar por las otras instituciones jerárquicas y tradicionales de nuestra sociocultura.

3. *El sociopsicoanálisis institucional aplicado a la escuela*

Vamos a concluir la exposición sobre Gérard Mendel profundizando en detalle en su análisis de los fenómenos que componen la institución escolar. Quisiéramos, previamente, señalar que este análisis es extensible a otras instituciones; en efecto, si una institución es «cualquier organización, efímera o duradera, creada involuntaria o voluntariamente, que responda a una utilidad o necesidad cualquiera y que contenga diversos niveles de división del trabajo, a cada uno de esos niveles corresponden una o varias clases institucionales del mismo nivel»,[45] todos los análisis que ahora vamos a realizar pueden aplicarse a cualquier institución que cumpla con estas características. Nuestro estudio acabará con una reflexión sobre las posibilidades futuras de nuestra sociedad y sobre el papel del sociopsicoanálisis institucional en la tarea de transformación, siguiendo siempre el análisis de Mendel.

3.1. *El acto y el poder*

«Es merced al descubrimiento del poder de su acto como el niño somete a prueba la realidad, alcanza a separar mundo interior y mundo exterior y transfiere a las realizaciones relacionadas con el ejercicio de su acto el placer ligado al investimiento de la vida fantasmática y a la expresión de la omnipotencia del deseo. Queda claro que aquí tomamos el concepto de acto en su sentido más amplio: perceptivo, motor, lingüístico, de control, de intercambio (...). A través del aprendizaje de sus posibilidades frente a las resistencias del

44. G. MENDEL, *La descolonización...*, p. 225; nota a pie de página.

45. G. MENDEL, *Sociopsicoanálisis. 1.* Amorrortu, Buenos Aires, 1974, pp. 7-8; prólogo a la edición española. (En 1974 la editorial Amorrortu condensó en dos volúmenes los tres de *Sociopsychanalyse* aparecidos en francés entre 1972 y 1973. Desde este último año hasta hoy se han publicado tres nuevos volúmenes (Ed. Payot, Paris) de *Sociopsychanalyse* (no traducidos).

mundo exterior, el sujeto toma conciencia del poder, ciertamente limitado pero eficaz, de su acto y adquiere una cierta independencia y confianza en sí mismo.» [46] Esta relación acto-poder se da igualmente a nivel institucional: todo acto institucional lleva aparejado un cierto monto de poder institucional, de la misma manera que, para servirnos del símil de Mendel, toda contracción muscular va acompañada de una cierta liberación de calor local: en todas las instituciones, la actividad institucional (la de los que aprenden, la de los que enseñan, la de los que dirigen, etc., en el caso de la escuela) crea poder institucional; a nivel colectivo, a toda producción colectiva, a todo acto colectivo, le pertenece un poder colectivo que pertenece a sus autores. En la institución escolar tradicional, las clases institucionales producen actos pero carecen del poder que, por esa producción, les pertenecería. Lo que el sociopsicoanálisis institucional pone en claro al ser aplicado a la escuela es que la decapitación del acto constituye uno de sus problemas fundamentales. La negación de esa decapitación comportaría una liberación de la ideología psicofamiliar inadaptada; si la separación del acto y del poder infantiliza y mutila, la recuperación del poder ligado al acto permitiría una maduración, un crecimiento, un desarrollo optimizado de las potencialidades infantiles: en lugar de permanecer infantilizado de por vida, el niño tendría abierta la posibilidad de encaminarse a su adultez.

Para profundizar un poco más en el problema del poder institucional, tomaremos la división de Vogt entre las diversas formas que ese poder adopta: poder simple, poder complejo y poder social; [47]

— *el poder simple* es aquel al que acabamos de referirnos: el producido por todo acto institucional, por todo gasto de fuerza humana en el interior de una institución; según Vogt, este poder simple constituye la única fuente real de poder colectivo;

— puesto que en cada institución son varias las clases que contribuyen a la producción (alumnos y profesores, por ejemplo, en la escuela), es necesario coordinar las diversas actividades y llegar a acuerdos en las tomas de decisiones referentes al conjunto de la colectividad: a este nuevo tipo de poder, que crece sobre la base del poder simple, Vogt propone llamarlo *poder complejo;*

46. G. MENDEL, *El manifiesto...*, p. 239.
47. *Cf.* CW. VOGT, en G. MENDEL, *Sociopsicoanálisis. 1*, pp. 66 y ss.

— por último, como cada institución está inscrita en un conjunto social (un barrio, una estructura económica, una nación), los individuos y las clases institucionales lo están también y su vida y actividad institucionales están atravesadas por fuerzas provenientes de ese conjunto social. Aquí, en las influencias provenientes de este conjunto, está el *poder social*, que adopta formas diferentes en función de la diversidad de regímenes políticos y económicos.

Según Mendel, existe, en el nivel institucional, una «pulsión de exigencia del poder de clase» respecto a la clase que está por encima. En la medida en que este poder se consiga, las relaciones de autoridad serán desplazadas y, con ellas, todo el complejo mundo de lo psicofamiliar. En el caso contrario, en el caso de que el poder no pertenezca a sus «dueños» naturales, la autoridad no dejará de reforzarse y lo psicofamiliar aparecerá por todos los resquicios, perpetuando una relación institucional que, por los motivos analizados se ha hecho ya insostenible.

3.2. *La captación de la plusvalía de poder por parte de las clases institucionales superiores*

En toda institución existen clases poseedoras, a distintos niveles, y clases no poseedoras, también a niveles diferentes: «clase poseedora es aquella que, donde quiera que sea, ejerce poder sobre las otras clases; clase no poseedora es aquella sobre la cual se ejerce ese poder».[48] Si no hay una fuerza que haga de contrapeso, el poder social tiende a acumularse, en sentido ascendente, en las manos de las clases poseedoras. Al igual que, a nivel de las relaciones de producción, una parte del beneficio del trabajo de los obreros va a parar a manos de las clases capitalistas, dando nacimiento a la plusvalía económica descrita por el marxismo, a nivel del poder social, una buena parte del que corresponde a los no-poseedores se escapa en dirección a los que lo son, dando lugar a la plusvalía de poder institucional analizada por Mendel. El trabajo institucional, productivo a nivel económico y generador de poder social, es a través de esta plusvalía, explotado. De hecho, muy poco o nada del poder social ligado al acto corresponde a los miembros de la institución: «Todo ese poder social es transformado en plusvalía de poder captado, utilizado y capitalizado en el nivel de los docentes, de la Ad-

48. *Idem*, p. 58.

ministración, del Ministerio. Cuando el ministro de Educación toma la palabra, gran parte del poder que en él se encarna proviene del acto de los alumnos-trabajadores.»[49] La plusvalía así captada tiene distintos destinos según sea «consumida sobre el terreno» y actuada en la interrelación de las clases, o capitalizada, de cara a reforzar las estructuras autoritarias de la institución, o «sacada» de la institución para reforzar el poder institucional en sentido más amplio. La metabolización de la plusvalía de poder comportará, en cualquier caso, diversas cantidades de fuerza y autoridad.

A cambio del poder tomado así a sus poseedores naturales, el poder institucional no ofrece sino, aparte de un eventual salario, «el derecho de tomar su poder institucional de las clases subyacentes y vivirlo en forma de poder psíquico; también se le otorga el derecho de ejercer, fuera de la institución propiamente dicha, un poder psicofamiliar sobre las clases carentes de poder: las mujeres y los niños».[50] Estas clases carentes de poder, por su parte, se ven sumidas en una pauperización absoluta de su poder social institucional, paralela a la pauperización económica producida por el engrosamiento del capital. La enajenación de poder de que es objeto, de esta forma, el individuo, hace que su acto carezca prácticamente de sentido. Como Mendel lo ha señalado, parecería que a nivel institucional nada permitiese diferenciar el acto de la fantasía, por cuanto que el acto no produce otro resultado que no sea la fatiga; este acto bien podría haber sido realizado en sueños, ya que quien lo ha realizado no puede verificar —por el poder que le ha sido cercenado— sus consecuencias en la realidad externa.

3.3. *El estado de infancia y la clase institucional de los alumnos*

Han sido las diferencias cada vez más importantes, y colectivas, entre niños y adolescentes por un lado y adultos por otro, las que han permitido a Mendel hablar de «clases de edad», «lucha de clases de edad», «clases ideológicas», etcétera. Puesto que la actividad institucional crea, como acabamos de ver, un poder institucional perteneciente, de derecho, a la clase que lo ha producido, el lugar idóneo para el análisis de los elementos que componen ese poder así como para su re-

49. G. MENDEL, *Sociopsicoanálisis*, 2, p. 92.
50. *Idem*, p. 91.

cuperación, no es otro que la clase institucional correspondiente a un nivel de actividad determinado: «En las instituciones, el lugar pertinente para el análisis de los fenómenos de poder institucional es lo que denominamos "clase institucional".»[51]

¿Qué decir de la clase institucional de los alumnos en las escuelas? Como escribe Mendel, los estudiantes apenas pueden contar más que consigo mismos. Tradicionalmente, la solución consistía en que los niños y jóvenes fuesen poco a poco identificándose con los adultos, es decir, renunciando a las características que les eran propias (constitutivas del «estado de infancia») para convertirse en adultos culpabilizados, frustrados, infantilizados. Alegría, curiosidad, facultad de asombro, curiosidad, creatividad, dotes de juego y de fantasía se sacrificaban —se sacrifican— en aras de una supuesta maduración que no era sino una regresión generalizada. Puesto que la crisis de generaciones ha hecho periclitar este modelo de funcionamiento, los niños y jóvenes deben buscar su propia organización como clase de edad, organización que les permita desarrollarse como lo que son y defender sus intereses frente a las otras clases. Los niños y adolescentes deben constituirse en clase para que entre la suya y la de los docentes pueda entablarse una relación conflictiva que posibilite la realización de sus necesidades. Sólo en el seno de su clase y en lucha con las otras clases, el individuo podrá recuperar su ser social y personal, así como su poder. Poder que, por otra parte, les pertenece: «La existencia social de los alumnos, que es el origen de su ideología particular, es, teniendo en cuenta la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, la escuela. Es ahí, pues, en su lugar de trabajo, condición de su unidad, donde esta existencia social debe plasmar su esfuerzo. Y el sentido de este esfuerzo es *la recuperación del poder institucional que les pertenece*, pues ha sido creado por ellos y sin ellos no habría institución escolar; deben, pues, imponer a los profesores y a la administración, en lugar de relaciones de autoridad según el modelo psicofamiliar, relaciones de poder según el modelo de lo político.»[52]

La lucha tiene que partir del interior de la institución, ya que el Estado capitalista y la burguesía no pueden sino negar todo poder y el aprendizaje mismo de las relaciones de poder, pues ese aprendizaje les permitiría posteriormente rebelarse

51. G. MENDEL y CH. VOGT, *El manifiesto...*, p. 242.
52. *Idem*, p. 273; subrayado en el original.

contra las clases poseedoras de las instituciones en las que pasarán a ejercer su actividad profesional.

Nos hemos referido antes al «estado de infancia» como síntesis de las características de niños y adolescentes. Este estado de infancia no puede tener posibilidades de desarrollo más que en el seno de las clases institucionales correspondientes. Hemos insistido ya en repetidas ocasiones en que lo que actualmente recibe el nombre de infancia no es otra cosa que una infantilización del niño. Para Mendel, la infancia no es sólo un tiempo de preparación y tránsito hacia el estado adulto; es también un estado específico, un estilo determinado, que debe preservarse y desarrollarse y que debe crecer paralelamente al estado adulto a lo largo de la vida. He aquí las características principales que Mendel atribuye al estado de infancia y que antes hemos sintetizado: una relación privilegiada con la fantasía y con el juego; una relación de grupo cercana a la relación fusional; una creatividad entendida como capacidad de explotación de las posibilidades no realizadas; una curiosidad sin límites, unida a una extraordinaria capacidad de asimilación; una alegría desbordante. En la concepción de Mendel, se trataría no sólo de intentar desarrollar estas capacidades, sino de hacerlas permanecer en el estado adulto; como la institución autoritaria hace que los adultos infantilicen a los jóvenes, la institución en conflicto institucional permanente debería posibilitar que el adulto permaneciera infantilizado, es decir, pudiera seguir teniendo las características que hemos descrito como constitutivas del «estado de infancia».

Pero los niños no están solos en la institución ni pueden crear solos su clase institucional; están acompañados y necesitan ayuda: la compañía y la ayuda les viene —o les debe poder venir— de la clase institucional suprayacente a la suya, la de los profesores.

3.4. *La clase institucional de los profesores*

El ejercicio, por parte de los alumnos, de los poderes ligados a sus actividades institucionales comportaría un movimiento paralelo por parte de los profesores de cara a recuperar también, por su parte, el poder ligado a sus actos, poder en manos, actualmente, de la Administración y el Ministerio; comportaría asimismo, una renovación de la lucha sindical de los profesores. De esta forma, y tal como Vogt indica, «el poder colectivo de los niños en una institución (...) implica necesariamente un

poder colectivo de los adultos en esa misma institución».[53] Sólo en el esfuerzo de constituirse en clase institucional específica, perdería el mundo docente la «verdadera crisis de identidad colectiva» que, según Mendel, le afecta. Poco se puede hacer en las escuelas si no es con la participación de los profesores; pero para que su papel sea realmente eficaz, no alienado ni alienante, los docentes deben aprender a no estar aislados y deben convencerse de lo importante que es para ellos el trabajo en común y la lucha, junto con sus compañeros, para defender sus intereses y derechos sociales e institucionales.

En la institución educativa socialista y autogestionaria concebida por Mendel y Vogt, la importancia de la constitución de una clase institucional de profesores es enfatizada con fuerza. Buena parte de este énfasis se debe a que son conscientes de la importancia que los adultos tienen que tener de cara a ayudar a los más jóvenes en la constitución de su clase institucional. Los profesores deben asistir en su lucha a los jóvenes y deben ayudarles a que su movimiento se dirija en una dirección positiva. La alternativa de los docentes al respecto es clara, «acentuar la represión con todo lo que ello entrañaría tanto para los niños y adolescentes como para los propios adultos, o conceder —ante la presión de la contestación— un cierto número de derechos que permitan a los jóvenes y a los profesores el ejercicio de un poder colectivo».[54] Si se eligiese esta última posibilidad, los adultos se verían obligados a desechar todos los intentos de manipular a la juventud, a abstenerse de proponerles consignas o dirigir paternalistamente sus luchas. En este aspecto, Mendel y Vogt son rotundos y no dudan en proponer incluso la disolución de todos los movimientos juveniles asociados a partidos políticos de izquierda, que intentarían capitalizar para sus fines la lucha adolescente: «Es a la juventud a la que corresponde crear colectivamente su propia organización, sus grupos.» [55] El que los más jóvenes necesiten la asistencia de los mayores no significa que éstos se constituyan en sus guías; de hacerlo así, perjudicarían decisivamente la lucha por el poder colectivo no alienado, por el socialismo autogestionario.

El ejercicio, por parte de los profesores, de su poder correspondiente, en vez de convertirse en alienante, daría

53. *Idem*, p. 210.
54. *Idem*, p. 222.
55. *Idem*, p. 130.

paso a un modelo pedagógico que dejase un amplio margen de poder a los alumnos. Así es como Vogt percibe lo que sería la interacción de las dos clases institucionales de esta forma constituidas: «Los profesores realmente responsables procurarían tratar entre sí lo que les parece que debe proponerse a los chicos, fijando en especial los límites mínimos de lo que piensan enseñar. Los alumnos, por su parte, pueden también determinar colectivamente sus peticiones e iniciativas previamente a buscar un acuerdo con los adultos.» [56]

Tocamos así el problema de las relaciones intrainstitucionales, el problema de la negociación, de los acuerdos mutuos, de los límites. Se encierra tras estos problemas el ámbito de lo que Mendel ha denominado «lo político». Pero antes de reflexionar sobre lo político haremos una breve referencia a la valorización de los conflictos institucionales.

3.5. *El conflicto entre las clases institucionales como valor*

En la relación autoritaria tradicional, el de los conflictos no era problema: se reprimían o se ocultaban y era suficiente. Como escribe Mendel, la Autoridad paralizaba la vida del conflicto; lo hacía, simplemente, eliminando una de las partes del conflicto —la no poseedora—, alienándola, impidiéndola crecer. Este sistema no puede utilizarse hoy en día, con los conflictos exacerbados e imposibles de dominar. Por su parte, las propuestas que proceden de ciertas tendencias que propugnan la desaparición de uno de los términos en conflicto no conducirían sino a una paralización de la evolución de al menos uno de los términos. El desarrollo y generalización de los conflictos permitiría obviar estas dificultades.

En efecto, como escribió Marx, «sin antagonismo no hay progreso. Tal es la ley a la que se ha subordinado hasta nuestros días la civilización».[57] La lucha de los antagonismos, efectivamente, permite evolucionar a las partes implicadas, que es el objetivo perseguido. Es evidente que nos referimos aquí a los antagonismos y al conflicto entre las diferentes clases institucionales. En la base del conflicto se encontraría esa pulsión a la que Mendel denominó de exigencia de poder, pulsión que se esfuerza en arrebatar a la clase suprayacente la parte del poder propio por ella capitalizado: el poder, afirma Mendel, no se da, sino que se toma y cada clase debe luchar por su superviviencia precisamente tratando por todos

56. *Idem*, p. 228.
57. Citado en *Idem*, p. 74.

los medios de apropiarse del poder de la clase suprayacente que le pertenece. Como veremos al final, una de las tareas primordiales del sociopsicoanálisis es contribuir a que esta lucha se lleve a cabo: «Toda la problemática de que nos ocupamos atañe a las relaciones de poder establecidas sobre una base de igualdad —puesto que todas esas clases son indispensables— entre las clases institucionales: una problemática de "captación-recuperación" que nunca cesa y que permite a cada una de esas clases identificarse con la institución en acto; al mismo tiempo, esa identificación posibilita a cada uno de los miembros de la clase maximizar sus relaciones sociales.» [58]

Para que esta elevación del conflicto a la categoría de valor institucional sea viable, se necesita un aprendizaje del manejo de los conflictos intra y extrapsíquicos, sin el cual todo el montaje puede venirse abajo sumiendo de nuevo a los individuos en un estado de dependencia que constituye, en su misma esencia, la negación del conflicto.

3.6. *Lo político y su posible regresión al plano de lo psíquico*

Lo político no es ni más ni menos que las relaciones entre las diversas clases en un plano de igualdad; lo político no es sino el ejercicio pleno del poder colectivo equitativamente dividido entre las clases institucionales; mientras que lo político engloba el campo del conflicto intraclases en el nivel de cada institución, la política consistiría en el uso de lo político para la impugnación, la conquista o el ejercicio del poder a nivel de la sociedad global: «La dimensión de lo político concierne al antagonismo entre las clases sociales en el seno de cada institución, la igualdad de derechos y de poder dentro de cada clase y de una clase a otra, y la autogestión por parte de los propios productores de la institución. Ir lo más lejos posible en esta dirección constituye el campo de lo político. La transformación de la sociedad en su conjunto sigue siendo el ámbito de la política. Aunque sean inevitables las interferencias podemos decir que lo político prefigura la política, mientras que esta última se apoya en las realizaciones de lo político.» [59] Lo político concierne al campo del poder institucional; la política, al del poder social. Por lo que se refiere a lo político-institucional. uno de los momen-

58. G. MENDEL, *Sociopsicoanálisis. I,* p. 8; prólogo a la edición española.
59. *Idem,* p. 58.

tos en que adquiriría su máxima expresión serían las reuniones colectivas en las que profesores y alumnos, en el caso concreto de la institución escolar, negociasen «conflictivamente» cuestiones relativas a los programas, las clases, el modo de control de los conocimientos, la organización de la vida colectiva, las posibilidades de los alumnos de aportar elementos relativos a las diversas materias, etc. Pero lo político es, ante todo, «una manera de vivir la institución dentro de un programa-contrato establecido y negociado colectivamente».[60]

Como el mismo Mendel lo ha señalado, la esfera de lo político y un Estado poderoso son incompatibles. Ya hemos apuntado antes cómo el Estado y la burguesía se oponían, con todos los medios a su alcance, a lo que ahora podemos ya denominar el nacimiento de lo político en las instituciones. Se hace por ello necesaria la creación de un Estado socialista, no autoritario, autogestionario, que permita a las diversas clases institucionales el acceso a la dimensión de lo político: «La autogestión es al problema del poder institucional, que pierde con ella su máscara autoritaria, lo que la apropiación colectiva de los medios de producción es a lo económico.»[61] El pleno establecimiento de lo político en la escuela llevaría aparejadas una serie de ventajas importantes: en cuanto a la organización escolar, la vieja compartimentación en clases desaparecería, dando lugar a un sistema más flexible de agrupación; los trabajos por equipos se multiplicarían, el «centro de documentación» de cada escuela sería el eje de la actividad intelectual de la misma y proliferarían los contratos entre profesores y alumnos. En cuanto a la adquisición de conocimientos, el problema, para utilizar la comparación de Mendel, no sería elegir tal o cual plato del menú, sino la elaboración del menú en una relación de interclases institucionales entre alumnos y profesores; la adquisición de los conocimientos necesarios costaría la cuarta parte de los diez o doce años que ahora dura la enseñanza primaria y, lo que es más importante, se realizaría de acuerdo con los intereses que, en función de su existencia social, expresasen los alumnos. En cuanto a la socialización de niños y adolescentes, no es necesario que sean destacadas las ventajas, pues la vida institucional misma se convertiría en un aprendizaje permanente de la socialización y las relaciones con niños y adultos. A otros niveles, por fin, el acto institucional de los individuos reco-

60. G. MENDEL y CH. VOGT, *El manifiesto...* p. 248.
61. *Idem*, p. 131.

braría el poder naturalmente ligado a él y las actividades de lo político serían investidas de un placer que antes era sistemáticamente negado o sustraído. El pleno establecimiento de lo político en la institución permitiría, en fin, el desarrollo no detenido, la maduración no imposibilitada no sólo de individuos aislados, sino de clases de edad situadas en muy diversos niveles de desarrollo.

Pero si el plano de lo político no puede establecerse, la consecuencia inevitable es una «regresión al plano de lo psicofamiliar», es decir, una perpetuación, progresivamente acentuada, de la situación producida por la revolución tecnológica. Si lo político es obstruido, prohibido, si debe permanecer oculto y no puede manifestarse, fluye a plena luz el plano de lo psicofamiliar, donde reinan el arcaísmo y la culpabilidad, donde el miedo a ser abandonado lo invade todo. Si lo político no puede establecerse, «las tensiones y los conflictos institucionales, sociales, deben expresarse necesariamente en el nivel humano subyacente: el de lo psíquico. El punto capital es que en dicho nivel predomina el esquema general de desigualdad, de autoridad, el de la relación tradicional hijos-padres, con todos sus fundamentos inconscientes. A este reflujo, a esta falta de maduración del yo social denominaremos *regresión de lo político al plano de lo psíquico*».[62]

La elección entre lo político o lo psicofamiliar es, según Mendel, una de las más inquietantes alternativas que se presentan a la época en que vivimos.

3.7. *La alternativa contemporánea*

La alternativa está entre el progresivo desarrollo depauperante de las formas de vida y relación producidas por la revolución industrial y el desarrollo de una dinámica conflictiva de clases. O se acepta que el poder policíaco del Estado imponga por doquier un consenso social basado en las relaciones de fuerza, o se lucha por la valoración del conflicto. O se permanece impasible ante la cada vez más acusada pérdida de poder o se lucha por recobrar el que a cada uno, a cada clase y cada institución, le pertenece. O se permite que se establezcan nuevas formas de religión, de misticismo o de nihilismo filosófico, o se lucha por la recuperación de los poderes que «unos padres abusivos» han metabolizado en su beneficio: «si el Poder social tiende a alienar totalmente la li-

62. G. MENDEL, *Sociopsicoanálisis. 1*, p. 59.

bertad del individuo —es decir, a anular la ganancia obtenida de la creación de un poder—, el hombre se encuentra ante una alternativa: o bien volver a la época anterior a la Historia y al Padre, mito imposible de realizar (...) o bien, y no puede existir otra solución deseable, [luchar por] la recuperación por el individuo de su poder social delegado a una Autoridad externa.» [63]

A nivel escolar, los términos de la alternativa son idénticos: o se acepta que un «reyezuelo-jefe» confisque, junto con la administración, todo el poder producido por la actividad institucional de profesores y alumnos, o bien cada una de las clases institucionales dispone de la parte de poder institucional que le pertenece y se hace cargo de ella: «La elección es entre, de una parte, neocapitalismo e ideología autoritaria y, de otra, socialismo e ideología antiautoritaria.» [64]

El problema toca así los límites de la opción política. El problema no estriba ni en el dinero, ni en los locales, ni en el personal; el problema radica en las relaciones de poder tal y como aquí han sido analizadas. Si este problema del poder no se resuelve, todas las transformaciones, según Mendel, fracasarán. Tal problema no puede resolverse si no es a través del socialismo institucional, por el cual debe entenderse «la autonomía completa de cada escuela, de cada centro escolar, gobernados colectiva y conflictivamente por profesores y alumnos entre los que exista igualdad de derechos».[65] Este socialismo institucional sería el único que permitiese una educación antiautoritaria y no-autoritaria, que lograse sustraer de manos del poder social los medios de perpetuar la ideología dominante, que lograse crear en cada institución las condiciones necesarias para una autogestión educativa, es decir, para el ejercicio del poder colectivo de maestros y alumnos.

La larga cita que sigue resume todas las esperanzas que Mendel pone en ese nuevo tipo de institución: «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, a comprender las culpabilidades que los empujan a seguir siendo niños en el plano social, que hayan "aprendido a vivir", puesto que habrán hecho a un mismo tiempo el aprendizaje de la liber-

63. G. MENDEL, *La rebelión...*, p. 183.
64. G. MENDEL y CH. VOGT, *El manifiesto...*, p. 264.
65. *Idem*, p. 227.

tad y de la vida en sociedad, es decir, del respeto necesario hacia el otro si se quiere conservar la propia independencia, dichos niños, podemos esperarlo, 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.» [66]

Vogt reconoce que todas sus propuestas pueden parecer utópicas: el poder colectivo de alumnos y profesores; la supresión de programas, manuales, exámenes y notas; el trabajo remunerado de los niños. Pero se pregunta si un hombre que viviese en 1830 habría podido imaginar cosas como la semana de cuarenta horas, el derecho de huelga, la seguridad social, los hospitales gratuitos, las nacionalizaciones o la contestación generalizada en las instituciones educativas.

3.8. *El papel del sociopsicoanálisis institucional*

¿Qué es el sociopsicoanálisis institucional? Así lo describe Gérard Mendel: «El sociopsicoanálisis institucional agrupa en la actualidad a unos sesenta profesionales que trabajan en pequeños grupos en Francia, Bélgica, Suiza y Argelia. Partiendo del análisis de las instituciones y en particular de las educativas y sindicales, estudia lo que podíamos llamar los problemas psicológicos de la autogestión —de esta autogestión aún en potencia, bien es verdad, pero que ya se perfila en algunas instituciones cuyos miembros detentan colectivamente el poder— y del poder colectivo en su relación con las idcologías ambientes.» [67]

Lo que la intervención sociopsicoanalítica en una institución intenta es permitir la toma de conciencia, por una clase determinada, de los elementos constitutivos del poder institucional. Como «catalizador de las tomas de conciencia colectivas y método de conocimiento de cierta cantidad de fenómenos»,[68] la tarea que se propone llevar a cabo el análisis es conocer y desocultar los elementos correspondientes a conflictos relativos al poder y surgidos entre las clases y dentro de cada una de ellas: «el método de sociopsicoanálisis institucional que elaboramos progresivamente tiende a permitir que la propia clase, a lo largo de cierto número de sesiones,

66. G. MENDEL, *La crisis...*, pp. 252-253.
67. G. MENDEL, *La descolonización...*, p. 8; prólogo a la edición castellana.
68. G. MENDEL, *Sociopsychoanalyse. 5*, Payot, Paris, 1975, p. 27.

desoculte todos los elementos —psicoafectivos, inconscientes, institucionales, políticos— referentes a la lucha institucional de clases. El método pretende que esta clase pueda recuperar su poder de clase institucional».[69] Indirectamente, la intervención sociopsicoanalítica permite que salgan a la luz los elementos culpabilizantes, inhibidores, pertenecientes al dominio de lo psicofamiliar, que son la base de la ideología autoritaria.

Como es evidente, el sociopsicoanalista no puede intervenir a nivel de toda una institución, pues de hacerlo contribuiría, contra su propósito, a ahogar la lucha de las clases institucionales. En los diferentes volúmenes de *Sociopsychanalyse*, así como en los dos traducidos al castellano, se encuentran abundantes ejemplos de intervenciones sociopsicoanalíticas acompañados de los comentarios oportunos. En estos ejemplos queda reflejada no sólo la modalidad de la intervención sociopsicoanalítica tal y como es llevada a la práctica, sino la secuencia que lleva de lo psicofamiliar arcaico a lo institucional actual, así como gran parte de los fenómenos a cuyo análisis nos hemos dedicado en las páginas precedentes.

Se comprenderá ya a esta altura que el objetivo final del proceso sociopsicoanalítico no es otro que la toma de conciencia de clase y, a más largo término, la lucha de clases que permita a la sociedad poder albergar esperanzas sobre su futuro. Al fin y al cabo, como el mismo Mendel lo señala, la intervención sociopsicoanalítica «no hace más que desencadenar una posibilidad».[70]

Bibliografía

ADLER, A.: *Conocimiento del hombre*, Espasa-Calpe, Madrid, 1968.
La psicología individual y la escuela, Losada, Buenos Aires, 1965.
ALBERTI, A. y otros: *El autoritarismo en la escuela*, Fontanella, Barcelona, 1975.
ARAGÓ, J. M.: «Los protagonistas del mundo del consumo», en *Razón y Fe*, 920-921, pp. 193-213, Madrid, 1974. «Psicología del niño en la sociedad de consumo», en *Razón y Fe*, 912, pp. 49-62, Madrid, 1974.
ARMANDO, A.: *Freud et l'éducation*, ESF, París, 1974.
BERNFELD, S.: *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*, Barral, Barcelona, 1973.
Sísifo o los límites de la educación, Siglo XXI, Madrid, 1977.
BIASUTTI, B.: *Guía para una educación no represiva*, Atenas, Salamanca, 1975.

69. G. MENDEL, *Sociopsicoanálisis. 2*, p. 8.
70. *Idem*, p. 42. Subrayado en el original.

BOURDET, Y.: *Pour l'autogestion*, Anthropos, París, 1974.
CAVALLINI, G.: *La fábrica del deficiente*, Atenas, Salamanca, 1975.
DELEUZE, G. y GUATTARI, F.: *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Barral, Barcelona, 1974.
DOLTO, F.: *Psicoanálisis y Pediatría*, Siglo XXI, México, 1974.
FREUD, A.: *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Paidós, Buenos Aires, 1971.
FREUD, S.: *El porvenir de una ilusión*, en *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1948, vol. I.
Múltiple interés del psicoanálisis, en *Obras Completas*, vol. II.
Nuevas aportaciones al psicoanálisis, en *Obras Completas*, vol. II.
ISAACS, S.: *Años de infancia*, Hormé, Buenos Aires, 1965.
JUNG, C. G.: *Psicología y educación*, Paidós, Buenos Aires, 1974.
KLEIN, M.: «Papel de la escuela en el desarrollo libidinoso del niño», en *Contribuciones al psicoanálisis*, Hormé, Buenos Aires, 1964, pp. 65-79.
KOHL, H. R.: *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*, Ariel, Barcelona, 1972.
MANNONI, M.: *El niño retrasado y su madre*, Fax, Madrid, 1971.
MENDEL, G.: «Acerca de la regresión de lo político al plano de lo psíquico. Sobre un concepto sociopsicoanalítico», en MENDEL, G.: *Sociopsicoanálisis 1*, pp. 13-61.
La crisis de generaciones. Península, Barcelona, 1972.
La descolonización del niño. Ariel, Barcelona, 1974.
«La metabolización del poder social institucional y la insoportable fantasía del padre malo», en MENDEL, G.: *Sociopsicoanálisis 2*, pp. 115-169.
La rebelión contra el padre, Península, Barcelona, 1971.
«La sociopsychanalyse institutionnelle: pour qui? pour quoi», en MENDEL, G.: *Sociopsychanalyse 5*, pp. 11-40.
«La teoría de la plusvalía de poder y la práctica de su desocultación», en MENDEL, G.: *Sociopsicoanálisis 2*, pp. 7-114.
Sociopsicoanálisis 1, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
Sociopsicoanálisis 2, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
Sociopsychanalyse 5, Payot, París, 1975.
MENDEL, G. VOGT, CH.: *El manifiesto de la educación*, Siglo XXI, Madrid, 1975.
PFISTER, O.: *El psicoanálisis y la educación*, Losada, Buenos Aires, 1969.
RANJARD, O.: «Grupitis y no-directivitis», en MENDEL, G.: *Sociopsicoanálisis 1*, pp. 147-171.
REICH, W. y SCHMID, V.: *Psicoanálisis y educación*, Anagrama, Barcelona, 1973 (dos tomos).
SARACENO, CH.: *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*, Fontanella, Barcelona, 1977.
VOGT, CH., «Hacia el poder colectivo en un externado médico-educativo», en MENDEL, G.: *Sociopsicoanálisis 1*, pp. 62-96.

3. La perspectiva sociopolítica del marxismo

Introducción

I. *Pedagogía socialista y análisis marxista de la crisis escolar*

A medida que vamos avanzando en nuestro recorrido vamos situándonos a diferentes niveles y ganando perspectiva. Al estudiar los autores del movimiento de reforma de la enseñanza nos situábamos, por así decirlo, en el interior de la clase. Cuando después examinamos las corrientes antiautoritarias salimos de la clase y nos situamos a nivel institucional, reflexionando sobre la escuela como marco, como estructura, como institución. Nos toca ahora salir de la escuela y enfrentarnos con el conjunto social y político en el que está inmersa; los análisis que desde una perspectiva marxista se han realizado al respecto serán, para este fin, los más pertinentes.

Por lo que a la problemática que nos ocupa se refiere, la aportación marxista va en una doble dirección: por un lado, ha dado su propia teoría de la educación; por otro, ha aplicado sus categorías de análisis a la escuela existente, haciendo una rigurosa crítica de su funcionamiento, de su significado, del papel que cumple en la sociedad, etc. En este capítulo vamos a centrarnos tanto en un aspecto como en otro; examinaremos tanto la teoría marxista de la educación como la crítica marxista a la escuela capitalista. En lo que respecta a la teoría marxista de la educación, hablaremos de la pedagogía socialista, por la cual, junto con Th. Dietrich, entendemos «las concepciones, con sus distintas variantes y modificaciones, de la educación, de la escuela y de la enseñanza que se apoyan en la doctrina de Marx».[1] Los marxistas hacen un

1. TH. DIETRICH, *Pedagogía socialista*, Sígueme, Salamanca, 1976, p. 16. Subrayado en el original.

planteamiento específicamente suyo de lo que debe ser la escuela, cómo debe estar organizada y cuáles deben ser sus objetivos; nos referiremos, por tanto, a la forma en que la pedagogía socialista enfrenta las cuestiones de la «esencia», la organización y la finalidad del «aparato escolar».

Las críticas marxistas a la escuela capitalista tienen, igualmente, su especificidad. Veremos, en efecto, cómo se centran menos en cuestiones de método y de actitudes y se refieren de manera muy especial al papel que la escuela juega en la perpetuación y mantenimiento del *statu quo*. Lo social y lo político estarán, en consecuencia, presentes a lo largo de las críticas marxistas.

Como es obvio, no intentamos en absoluto hacer aquí una historia de la pedagogía socialista. Señalamos ya al principio que la nuestra no es una pretensión historicista y que nuestro propósito es pasar revista a las principales críticas que desde las perspectivas elegidas se han hecho a la escuela. No debe, por tanto, esperarse un enfoque histórico tampoco en este capítulo; si de hecho los autores aparecen ordenados cronológicamente es por exigencias del método y del contenido, no por otros motivos. Una historia de la pedagogía socialista puede encontrarse en el libro de Dietrich que acabamos de citar y al que recurriremos con frecuencia en este capítulo; el de Dommanget citado en la bibliografía es también un libro útil en este sentido.

II. *Los autores*

Como en los capítulos anteriores, la elección de los autores no ha sido una tarea sencilla. Creemos que los finalmente elegidos se mueven dentro de un amplio marco (el marxismo) que da cabida a una rica diversidad de análisis en el interior de la misma perspectiva.

Marx y Engels están incluidos aquí por la misma razón por la que se incluyó a Rousseau en el primer capítulo: «Marx, como Rousseau, pertenece indudablemente a la categoría de los iniciadores y de los estimuladores.» [2] Si Marx y Engels (que aparecerán aquí siempre unidos) son incluidos, es porque sin sus planteamientos serían difícilmente inteligibles los que siguen tras los suyos. Después de Marx y Engels es casi obligado incluir a alguno de los pedagogos

2. *Idem*, p. 347. Subrayado en el original.

soviéticos que se enfrentaron con la dificilísima tarea de educar en la Rusia postrevolucionaria; Makarenko es, sin duda, el más conocido de esos pedagogos y de él nos ocuparemos en primer lugar. Para poner en evidencia que la de Makarenko no era la única posición vigente en educación tras la revolución de Octubre, nos ocupamos de Blonskij, un pedagogo cuyos planteamientos educativos están muy alejados de los de Makarenko. Por razones obvias no hemos querido añadir el análisis de ningún otro pedagogo soviético de la época; por el objetivo que nos trazamos al principio tenemos que renunciar constantemente a escribir la historia de cada uno de los movimientos que van apareciendo a lo largo del libro.

Gramsci se ocupó siempre de los problemas de la educación en su más amplio sentido y sus planteamientos nos han parecido merecer un apartado especial. En el contexto de una preocupación más amplia por los problemas de la cultura, de los intelectuales y su papel, etc., sus observaciones están llenas de profundidad e interés y hemos creído necesario dedicarles atención en este capítulo.

Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron están ya entre los más célebres críticos marxistas de la educación. Puesto que hoy en día es ya imposible hacer un análisis a fondo de la escuela que no tenga en cuenta sus aportaciones, su inclusión aquí es obligada. Puesto que Athusser se ha ocupado también del problema, aunque haya sido de forma tangencial, sus análisis acompañan a los de las dos parejas de autores citados.

Por último, Suchodolski podría representar una línea actual cuyos esfuerzos se centran en la elaboración de una nueva pedagogía socialista que dé respuesta no sólo a las exigencias del momento actual sino también a las del futuro. Por otra parte, su perspectiva «integradora» nos será, como veremos, de gran utilidad.

Antes de pasar al estudio de estos autores quisiéramos señalar que no siempre ha sido fácil acceder a sus obras. Blonskij y Suchodolski son los que han presentado más dificultades en este sentido, especialmente el primero, a cuya obra sólo hemos podido acceder a través de Dietrich.

K. Marx y F. Engels: Las bases de la pedagogía socialista

Por las razones que acabamos de apuntar en la Introducción, no nos detendremos demasiado en la exposición del planteamiento que de los problemas educativos hacen Marx (1818-1883) y Engels (1820-1895). Después de introducir ese planteamiento, nos centraremos en el análisis de sus dos puntos principales: el principio de la combinación de educación y trabajo productivo, y la defensa de la «polivalencia» o «multilateralidad» del hombre como objetivo central de la educación. Cerraremos este apartado ocupándonos de pasada de algunos problemas pedagógicos concretos y haciendo diversas consideraciones de carácter general.

I. *Marx, Engels y la educación*

Según Th. Dietrich, «el socialismo marxiano se concibe como una filosofía de la totalidad»,[1] filosofía que incluye principalmente elementos de economía, sociología, filosofía y política, así como, en distinto grado, elementos correspondientes a otros muchos ámbitos, entre los que está incluido el de la educación. Marx y Engels no realizaron nunca un análisis detenido de la escuela y la educación; sus ideas al respecto se encuentran diseminadas a lo largo de varios de sus escritos, manteniéndose en una misma línea durante más de cuatro décadas. En esos escritos, la problemática educativa está planteada de modo ocasional, fragmentario, pero siempre en el contexto de la crítica de las relaciones sociales y de las líneas maestras de su modificación. Pero si bien es cierto que Marx y Engels no dedican una obra, un capítulo o un artículo de su ingente producción al problema de la educación —y menos aún al de la organización práctica de la escuela—, también es verdad, y Manacorda lo ha visto así, que «una atenta investigación filológica de las formulaciones explícitas de una crítica y de una perspectiva pedagógica en los escritos de Marx —y en los de Engels, que son completamente inseparables—, revela principalmente la existencia de textos explícitamente pedagógicos que, si bien es cierto no son nume-

1. TH. DIETRICH, *op. cit.* p. 15. Subrayado en el original.

rosos, adquieren, sin embargo, un extraordinario relieve debido a la doble circunstancia de presentarse de nuevo de forma coherente en un intervalo de treinta años o más, y de coincidir con momentos cruciales tanto de su investigación como de la historia del movimiento obrero».[2]

En realidad, no podía ser de otra forma y Marx y Engels *tenían* que referirse a la cuestión de la educación por someramente que lo hicieran. Tanto su crítica al capitalismo y al sistema de relaciones sociales por él impuesto, como su defensa del comunismo, tenían que abordar de alguna forma el papel de la educación en uno y otro sistema. Por otro lado, el de Marx y Engels es un planteamiento emancipatorio que tiende a la formación de una sociedad nueva para un nuevo hombre; en la construcción de esa nueva sociedad y este nuevo hombre, a la educación le corresponde un importante papel y es lógico que Marx y Engels se hayan referido, en diversas ocasiones, al problema.

Creemos que hay aún otra explicación de las preocupaciones de Marx y Engels en lo que a la educación se refiere. En el crítico cuadro que sobre la sociedad capitalista dibujaron, no podía faltar el detalle de la explotación de los niños y adolescentes en manos de los intereses del capital. Como Engels lo denunció en *La situación de las clases trabajadoras en Inglaterra*, «la avidez de una burguesía insensible» sacrificaba el desarrollo físico e intelectual de los niños a los intereses de la producción, sustrayéndolos del aire libre y la escuela para encadenarlos a la explotación en las fábricas. El resultado es descrito por el mismo Engels en los siguientes términos: «A cada instante se puede ver a niños que, tan pronto llegan a casa, se echan al suelo de piedra delante del fuego y se duermen inmediatamente, incapaces de tomar el menor trozo de alimento; los padres tienen que levantarlos y llevarlos a la cama totalmente dormidos; es frecuente incluso que se acuesten de fatiga en el camino, y, cuando ya avanzada la noche, los padres vienen a buscarlos, los encuentran durmiendo. Parece corriente que esos niños pasen en la cama una parte del domingo para descansar un poco de su agotamiento de la semana. Sólo una parte de ellos frecuenta la iglesia y la escuela; y aún se quejan sus maestros de que están soñolientos y alelados, a pesar de todo su deseo de aprender»;[3] después de doce horas de trabajo extenuante,

2. M. MANACORDA, *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos-Tau, Barcelona, 1969, p. 21.

3. F. ENGELS, citado en M. DOMMANGET, op. cit., pp. 327-328.

poca cosa puede conseguirse en la escuela de ocho a diez de la noche. La transformación de niños en máquinas a edad tan temprana les deja bien pocas posibilidades de desarrollo intelectual y apenas si permite otra cosa que su desarrollo como fuerza de trabajo. Sensibles a esta situación de los niños,[4] es lógico que Marx y Engels se preocuparan por la necesidad de procurarles otra forma de vida y otra educación. O, para ser más exactos, de procurarles «una» educación, pues no merece tal nombre lo que se daba en las escuelas para niños trabajadores; así, por ejemplo, Marx cita en *El Capital* numerosos informes de los inspectores de las escuelas de las fábricas en los que se pone de manifiesto la lamentable situación en que esas escuelas se encontraban: «Antes de promulgarse la ley fabril enmendada en 1844, eran bastante frecuentes los certificados escolares extendidos por maestros o maestras que firmaban con una cruz por no saber ellos mismos escribir.» [5]

Habiendo constatado la pauperización moral y la degeneración intelectual de los hijos de la clase obrera, producida voluntariamente por el capital a fin de perpetuarse y de perpetuar las relaciones sociales por él engendradas, según Marx y Engels, nuestros autores entienden que es necesario «procurar a todos los hijos de los proletarios una preparación adaptada a la vida en la sociedad presocialista y socialista. De este modo, quieren contribuir a eliminar la miseria de los proletarios en la sociedad de clases, satisfacer las necesidades vitales en la sociedad sin clases y humanizar al hombre tanto en una como en otra sociedad».[6]

II. *Régimen combinado de producción y educación*

En los *Principios del comunismo*, redactados por Engels en octubre-noviembre de 1847, se defiende como una de las medidas más importantes a adoptar de cara a acabar con la propiedad privada y a asegurar la existencia digna del proletariado, la de «conjugar la educación con el trabajo fabril».[7]

4. Sobre la «sensibilidad» de Marx respecto a los niños, puede verse F. ENGELS y otros, *Karl Marx como hombre, pensador y revolucionario*, Crítica, Barcelona, 1976, pp. 143 y ss.

5. K. MARX y F. ENGELS, *Textos sobre educación y enseñanza*, Comunicación, Barcelona, 1978, p. 102.

6. TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 16.

7. F. ENGELS, *Principios del comunismo*, en K. MARX y F. ENGELS, *Obras Escogidas*, Progreso, Moscú, 1973, tomo I, p. 92.

El *Manifiesto del Partido Comunista,* escrito en los dos meses siguientes por Marx y Engels, recoge ésta entre las medidas que en él se proponen; en efecto, tras defender la «educación pública y gratuita para todos los niños» y la «abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy», Marx y Engels proponen el «régimen de educación combinado con la producción material».[8] Como veremos, tanto en la *Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional,* escrita por Marx en 1866, como en la *Crítica del Programa de Gotha,* que Marx escribió en 1875, como en otros lugares de la ingente obra de Marx y Engels, puede encontrarse la defensa de este principio del régimen combinado de producción y educación.

En realidad, esta combinación había sido ya defendida por R. Owen y Ch. Fourier. En el capítulo XIII de *El Capital,* Marx recomienda la medida del «régimen combinado del trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia», pretendiendo conseguir un doble tipo de ventajas: aumentar la producción social y permitir el pleno desarrollo del hombre; en ese lugar, Marx escribe: «Del *sistema fabril,* que podemos seguir en detalle leyendo a Robert Owen, brota el germen de la educación del futuro, en la que se combinarán para *todos* los chicos a partir de cierta edad el *trabajo productivo* con la *enseñanza* y la *gimnasia,* no sólo como método para intensificar la producción social sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados.»[9] Por lo que a Ch. Fourier se refiere, Marx tomará de él, como lo señala Dietrich, sus métodos de educación por el trabajo, completándolos con los contenidos de la producción industrial e interpretándolos como el material necesario para la marcha de la historia hacia la sociedad sin clases. Pero Marx y Engels no se limitan a recoger las propuestas de los socialistas que les precedieron sino que las profundizan y a la vez las superan. Según M. Domamget, Marx y Engels fundan sus principios educativos sobre las conquistas de la era capitalista pero para superarlas; esas conquistas cristalizan en la legislación de las fábricas en el terreno educativo; Marx apunta, efectivamente, más lejos cuando escribe: «Si la legislación fabril, como primera concesión arrancada a duras penas al capital, se limita a combinar la enseñanza elemental

8. K. MARX y F. ENGELS, *Manifiesto del Partido Comunista,* en *Obras escogidas,* tomo I, p. 128.

9. K. MARX, *El Capital,* Fondo Cultura Económica, México, 1964, tomo I, p. 405. Subrayado en el original.

con el trabajo fabril, no cabe duda de que la conquista inevitable del poder por la clase obrera conquistará también para la enseñanza tecnológica el puesto teórico y práctico que le corresponde en las escuelas de trabajo.» [10]

La del trabajo es una noción fundamental para Marx y Engels. Según este último, 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».[11] Por medio del trabajo el hombre se ha arrancado del reino animal y a través de él el hombre se ha formado: el trabajo es la fuerza impulsora de la humanización del hombre y el motor de la historia; el hombre es un trabajador caracterizado por su actividad, por su producción, por su trabajo. Se entiende así que si la formación del hombre se realizó a través del trabajo, trabajo y formación no pueden ser separados. Se entiende, también, que Marx se opusiera a la prohibición del trabajo infantil, pues, según él, el trabajo está en la naturaleza del niño y es favorable para su desarrollo. En la *Crítica al Programa de Gotha*, Marx escribe que «la *prohibición general* del trabajo infantil es incompatible con la existencia de la gran industria y, por tanto, un piadoso deseo pero nada más. El poner en práctica esta prohibición suponiendo que fuese posible sería reaccionario, ya que, reglamentada severamente la jornada de trabajo según las distintas edades y aplicando las demás medidas preventivas para la protección de los niños, la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual».[12] Diez años antes, en la *Instrucción a los delegados*, Marx había ya escrito: «Consideramos que es progresiva, sana y legítima la tendencia de la industria moderna a incorporar a los niños y los jóvenes a cooperar en el gran trabajo de la producción social, aunque, bajo el régimen capitalista, ha sido deformada hasta llegar a ser una abominación. En todo régimen social razonable *cualquier niño* de nueve años de edad debe ser un trabajador productivo, del mismo modo que todo adulto apto para el trabajo debe obedecer la ley general de la naturaleza, a saber: trabajar para

10. *Idem*, pp., 408-409.
11. F. ENGELS, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, en *Obras escogidas*, tomo III, p. 66.
12. K. MARX, *Crítica al Programa de Gotha*, en *Obras escogidas*, tomo III, p. 26. Subrayado en el original.

poder comer, y trabajar no sólo con la cabeza sino también con las manos.» [13]

Marx defiende, pues, el trabajo infantil, pero insistiendo siempre en que ese trabajo debe ser reglamentado cuidadosamente, de manera que en nada se parezca a la explotación infantil capitalista. Más en concreto, Marx sostiene que, por razones fisiológicas, los niños y jóvenes de uno y otro sexo deben dividirse en tres clases, cada una de las cuales requiere un tratamiento específico: la primera clase comprendería a los niños de nueve a doce años; la segunda, de trece a quince, y la tercera a niños de dieciséis a diecisiete años; para la primera clase, la jornada de trabajo, sea del tipo que sea, debe limitarse a dos horas; la jornada para la segunda clase debe ser de cuatro horas y de seis para la tercera. Según Marx, las escuelas elementales deberían hacerse cargo de la educación del niño hasta los nueve años. Fuera de estos márgenes, nada puede ser aceptado: «Se entiende que el empleo del trabajo de niños de nueve a diecisiete años de edad de noche o en cualquier industria nociva para la salud, debe estar rigurosamente prohibido por la ley.» [14] A la distribución de los niños y jóvenes obreros en las tres clases citadas, debe corresponder, según Marx, un curso gradual y progresivo en la formación mental, física y tecnológica. Con estas medidas, Marx intenta hacer posible el desarrollo pleno de la persona, preparar y acompañar el advenimiento de la sociedad socialista y proteger a los niños de la explotación capitalista: «Hay que defender los *derechos* de los niños y los jóvenes, ya que ellos no pueden hacerlo.» [15]

La educación socialista preconizada por Marx y Engels exige, por lo tanto, la participación de niños y jóvenes en el proceso de producción, teniendo en cuenta que, para nuestros autores, la producción supone la unidad de la actividad material e intelectual. Según la paráfrasis de Dietrich, la actividad productiva constituye un proceso determinado a un nivel intelectual, pero siempre sobre la base de un desarrollo material que posee sus propias leyes; trabajo físico y actividad intelectual se convierten así en dos facetas de un mismo proceso, del cual no pueden desligarse si ese proceso debe mantenerse. Cuando Marx y Engels hablan de educación por

13. K. MARX, *Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional*, en *Obras escogidas*, tomo II, p. 80. Subrayado en el original.
14. *Idem*, p. 82.
15. *Idem*, p. 81.

el trabajo y en el trabajo, debe entenderse trabajo como actividad productiva, no como artilugio pedagógico. Así lo han visto Manacorda y Dietrich en sus estudios sobre la cuestión pedagógica en Marx y Engels; según Manacorda, en Marx «el trabajo trasciende (...) toda caracterización pedagógico-didáctica, para identificarse con la misma esencia del hombre. Se trata de una concepción que excluye toda posible identificación o reducción de la tesis pedagógica marxista de la unión de enseñanza y trabajo productivo en el ámbito de las habituales hipótesis de un trabajo, ya sea con destino meramente profesional, ya sea con función didáctica, como instrumento de adquisición y comprobación de las nociones teóricas, ya sea con fines morales de educación del carácter y de formación de una actitud de respeto para el trabajo y para quien trabaja. Comprende, más bien, todos estos momentos, pero también los trasciende».[16] Dietrich ve de esta forma la cuestión: «A diferencia de los pedagogos burgueses, que consideran el trabajo en la escuela exclusivamente bajo su aspecto pedagógico, Marx quiere ante todo vincular el trabajo productivo a la enseñanza, es decir, que su intención se dirige exclusivamente hacia el trabajo útil. Por tanto, para él, lo que se pretende no es una iniciación a la producción inserta en el marco de una educación profesional, estética y espiritual, sino de un trabajo productivo y útil considerado bajo el prisma de su valor social.» [17]

III. *Educación para la polivalencia*

La insistencia de Marx y Engels en la necesidad de que trabajo e instrucción —trabajo material y trabajo intelectual— no vayan cada uno por su lado, hay que entenderla dentro de su crítica general a la división del trabajo, precisamente porque, según ellos, «la división del trabajo sólo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo material y el mental».[18] La división del trabajo no sólo es la base de la división de la sociedad en clases, sino que además es la causa de la enajenación del hombre por el trabajo, de la extrañeza del hombre respecto a su propia actividad, de la esclavización del hombre al tra-

16. M. MANACORDA, *op. cit.*, p. 60.
17 TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 46.
18. K. MARX y F. ENGELS, *La ideología alemana*, en *Obras escogidas*, tomo I, p. 30.

bajo. Así lo describe Engels: «Vigilar las máquinas, renovar los hilos rotos no son actividades que exijan del obrero esfuerzo alguno del pensamiento, aunque, por otra parte, impiden que ocupe su espíritu en otra cosa. Al mismo tiempo hemos visto que ese trabajo sólo interesa al esfuerzo muscular, a la actividad física. De esta manera no es, hablando con propiedad, un trabajo, sino una pura y simple molestia, la molestia más paralizante y deprimente que pueda darse. El obrero fabril está condenado a dejar extinguirse todas sus fuerzas físicas e intelectuales en ella, su oficio consiste en sudar todo el día desde los ocho años (...) Esa condena a estar enterrado vivo en la fábrica, a soportar interminablemente una máquina infatigable, es vivida por el obrero como la peor de las torturas. Tiene un efecto absolutamente embrutecedor sobre todo el organismo y sobre sus facultades mentales. No se podría inventar un método mejor de embrutecimiento que el trabajo en las fábricas.» [19] Rota la unidad natural hombre-trabajo, el hombre pierde su propia esencia, su unidad, y es forzado a una parcelación cada vez más brutal de su actividad; la desnaturalización de la relación hombre-trabajo conduce, por estos caminos, a la alienación del hombre trabajador. Detrás de todo ello se esconde el orden capitalista.

El fruto de la división del trabajo es el hombre unilateral, el hombre que sólo sirve mientras se le mantiene cerrado en la parcela en que le ha enclaustrado la división del trabajo mismo. Implicándolo todo bajo su signo, según la expresión de Manacorda, la división del trabajo no deja sitio a la omnilateralidad,[20] sino únicamente a una multiplicidad de necesidades y goces: «Cada forma particular de la actividad enajenada es, a su vez, extraña a las otras formas particulares de la misma actividad sustancial, es decir a la actividad vital misma del hombre. Ésta es, pues, la realidad de las sociedades que han existido históricamente, de las sociedades divididas en clases, puesto que en ellas cada esfera de la actividad humana presupone su moral particular, su particular modo de comportamiento, una norma diversa y antitética».[21] Frente a esta realidad enajenante de la unilateralización del

19. K. MARX y F. ENGELS, *Textos sobre educación y enseñanza*, pp. 46-47.

20. En adelante, preferiremos usar el término «polivalencia» (adoptado en la traducción del libro de Dietrich) al de «multilateralidad» (adoptado en la del libro de Manacorda).

21. M. A. MANACORDA, *op. cit.*, p. 82.

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 satisfacción. Si la unilateralidad conduce a las determinaciones negativas que hemos señalado, la polivalencia es la promesa de perspectivas más halagüeñas. La conclusión que de ello se deriva es la defensa, frente a la división del trabajo, de una reintegración del binomio hombre-trabajo que nunca debió romperse; si la división condujo a la unilateralidad, la reintegración debe conducir a la polivalencia: la disponibilidad absoluta del hombre (polivalencia) debe sustituir a la anterior parcelación (unilateralidad). Como quiera que los paradigmas de la unilateralidad, cada uno por su lado, son el trabajo intelectual y el trabajo manual, es imprescindible que la educación se organice de manera que se impida la separación de los hombres en esferas extrañas y opuestas; de manera, en definitiva, que se haga imposible la división del trabajo. Ahí es, precisamente, donde apuntan las miras de las propuestas de Marx y Engels. Su reivindicación de un régimen que combine la educación con la producción material constituye «*el fundamento de la pedagogía socialista.* De acuerdo con dicho fundamento (...) es preciso que el trabajo fabril constituya la base y el centro de la educación. De igual modo, *este trabajo constituye la base de la escuela socialista.* La enseñanza intelectualizada con su "contenido de clase específico", debe ser sustituida por una "pedagogía del trabajo", con un objetivo a la vez económico y "humano" en sentido universal. El trabajo práctico-productivo debe ser el medio por el que se lleven a cabo la educación y la instrucción del hombre socialista del futuro, ya que, de acuerdo con Marx y Engels, sólo el trabajo social puede volver a humanizar al "hombre deshumanizado" a lo largo del proceso histórico».[22]

El hombre, aunque unilateral «en acto», es polivalente «en potencia» y es esta polivalencia la que es colocada por nuestros autores como el fin de la educación. ¿Qué es lo que debe entenderse por polivalencia? Dietrich nos ayudará de nuevo en este punto: «Marx entiende por "polivalencia" la "movilidad absoluta del trabajador" en la industria y en la sociedad. El trabajador, el hombre, debe poseer una forma-

22. TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 14. Subrayado en el original.

ción polivalente, lo que quiere decir que debe ser posible emplearle en cualquier trabajo. Esto permite pensar los fundamentos de una formación intelectual en función de una actividad tan universal como sea posible.» [23] La industria exige del trabajador una capacidad para pasar rápidamente de una rama de la producción a otra; independientemente del uso que de él se haga, éste es un valor, para Marx y Engels, que debe ser explotado; lo que a éstos interesa es conseguir la absoluta disponibilidad del hombre para las variables exigencias del trabajo; el individuo plenamente desarrollado, para el cual las diversas funciones sociales no son «más que otras tantas manifestaciones de actividad que se turnan y se relevan», sustituirá al individuo parcelizado y parcializado, fruto de las imposiciones de la división del trabajo. Así expresó V. I. Lenin la misma idea: «Se pasará a suprimir la división del trabajo entre los hombres, a la educación, enseñanza, preparación de hombres, a educar, instruir y formar hombres *universalmente desarrollados* y *universalmente preparados*, hombres que sabrán hacer de todo.» [24] La formación polivalente debe garantizar múltiples posibilidades de actividad, al tiempo que la polivalencia de la instrucción debe garantizar la formación más completa posible, suministrando una sólida dimensión humana y múltiples posibilidades de actividad. Como Manacorda lo entiende, la polivalencia, la omnilateralidad, es «el llegar histórico del hombre a una totalidad de capacidad de consumos o goces, en los que, ya sabemos, hay que considerar sobre todo el goce de los bienes espirituales, además de los materiales, de los que el trabajador ha estado excluido a consecuencia de la división del trabajo». [25] En síntesis, y como lo señala el mismo Manacorda, Marx y Engels oponen al criterio burgués de pluriprofesionalidad, la idea de la polivalencia del hombre completo que trabaja con las manos y con el cerebro, que domina su trabajo y no es dominado por él.[26]

Ahora bien, para que el trabajador pueda ser móvil y cam-

23. *Idem*, p. 40.

24. V. I. LENIN, *Izquierdismo, enfermedad infantil del comunismo*, en V. I. LENIN, *Obras escogidas*, Progreso, Moscú, 1974, p. 561. Subrayado en el original.

25. M. A. MANACORDA, *op. cit.*, pp. 89-90.

26. Engels cita como ejemplo de hombres polivalentes a Leonardo da Vinci (pintor, matemático, mecánico, ingeniero, físico), a Alberto Durero (pintor, grabador, escultor, arquitecto), Maquiavelo (estadista, historiador, poeta, escritor militar), etc. *Cf.* K. MARX y F. ENGELS, *Textos sobre...*, pp. 86 y ss.

biable, para que pueda desarrollar todas sus capacidades en su trabajo, es preciso que participe en un proceso de producción social en el que se encuentren reintegradas las estructuras de la ciencia y la producción. La participación en este proceso es condición *sine qua non* de la universalidad y la polivalencia; sólo a través de la participación en ese proceso el trabajo deja de ser explotación y se convierte en un medio de realización personal. Según Dietrich, «la expresión "hombres plenamente desarrollados" contiene la meta de la educación del futuro tal como la concibe Marx. El nuevo método quiere hacer realidad el *desarrollo pleno del hombre* de acuerdo con las múltiples posibilidades que ofrece al hombre el proceso de trabajo y el proceso social. Por tanto, el hombre nuevo sólo puede formarse tomando parte activa en el trabajo productivo (...). La meta asignada a la educación, el desarrollo pleno del hombre, sólo puede ser alcanzada, según Marx, *en el proceso de trabajo socialista o comunista.* Sólo bajo la bandera del socialismo, el trabajo "santifica" al hombre, le convierte en moral y contribuye de esta manera a su formación. El proceso del trabajo capitalista, por el contrario, obstaculiza el desarrollo pleno del hombre. Su esencia consiste en la explotación y en la producción de plusvalía».[27] Sólo el modo de producción socialista puede permitir la construcción del hombre polivalente, pues dicho modo de producción no se basa en la explotación, sino que está animado de una firme voluntad de humanizar al hombre. En el cuadro que Marx y Engels nos trazan, por tanto, el hombre parcial, unilateral, es un producto lógico de la sociedad capitalista como el hombre plenamente desarrollado, polivalente, lo será de la sociedad comunista, ya que en ella no estarán en contradicción la fuerza de trabajo, la situación social y la conciencia, contrapuestos por la misma división del trabajo que contrapone actividades espirituales y materiales, goce y trabajo, producción y consumo.

El trabajo industrial socialista necesita de personas con «aptitudes armoniosamente desarrolladas» y capaces de orientarse en todo el sistema de producción; para que esas personas puedan darse, trabajo y educación no pueden ser separados; así lo define Engels en el *Anti-Dühring:* «En la sociedad socialista el trabajo y la educación van unidos para asegurar una formación técnica multilateral y un fundamento práctico de la instrucción científica.» [28]

27. TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 39.
28. F. ENGELS, *Anti-Dühring*, p. 319.

Quizá no haya nada mejor que las citas de Marx y Engels que siguen para concluir este epígrafe sobre la polivalencia; creemos que en ellas se expresan con claridad las diferencias que hasta aquí hemos venido señalando. En *La ideología alemana,* Marx y Engels escriben: «A partir del momento en que comienza a dividirse el trabajo, cada cual se mueve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le viene impuesto y del que no puede salirse; el hombre es cazador, pescador, pastor o crítico, y no tiene más remedio que seguirlo siendo si no quiere verse privado de los medios de vida; al paso que en la sociedad comunista, donde cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme hoy a esto y mañana a aquello, que pueda por la mañana cazar, por la tarde pescar y por la noche apacentar el ganado, y después de comer, si me place, dedicarme a criticar, sin necesidad de ser exclusivamente cazador, pescador, pastor o crítico, según los casos.»[29] Un año más tarde, Engels recogía la misma idea en sus *Principios del comunismo* y la expresaba en estos términos: «La gestión colectiva de la producción no puede correr a cargo de hombres como los actuales, hombres que dependen cada cual de una rama determinada de la producción, están aferrados a ella, son explotados por ella, desarrollan nada más que *un* aspecto de sus aptitudes a cuenta de todos los otros y sólo conocen *una* rama o parte de alguna rama de la producción. La industria de nuestros días está cada vez menos en condiciones de emplear tales hombres. La industria que funciona de modo planificado, merced al esfuerzo común de toda la sociedad, presupone con más motivo hombres con aptitudes desarrolladas universalmente, hombres capaces de orientarse en todo el sistema de la producción. Por consiguiente, desaparecerá del todo la división del trabajo, minada ya en la actualidad por la máquina; la división que hace que uno sea campesino, otro, zapatero, un tercero, obrero fabril, y un cuarto, especulador en bolsa. La educación dará a los jóvenes la posibilidad de asimilar rápidamente en la práctica todo el sistema de producción y les permitirá pasar sucesivamente de una rama de la producción a otra, según sean las necesidades de la sociedad o sus propias inclinaciones. Por consiguiente, la edu-

29. K. MARX y F. ENGELS, *La ideología alemana,* en *loc. cit.,* pp. 41-42.

cación los liberará de ese carácter unilateral que la división actual del trabajo impone a cada individuo.» [30]

IV. *Los contenidos de la enseñanza y el papel del Estado en la educación*

Ch. Fourier había defendido que la meta de la educación en la nueva sociedad era la de lograr el pleno desarrollo de las capacidades corporales e intelectuales del niño; en la *Instrucción a los delegados* Marx ampliará la propuesta de Fourier y sostendrá que la educación debe abarcar tres aspectos: en primer lugar, la educación mental; en segundo lugar, la educación física (como la que se da en los gimnasios y mediante los ejercicios militares, añade Marx) y, por último, la educación tecnológica, politécnica, que instruya sobre los principios generales de todos los procesos de producción y que inicie en el manejo de los instrumentos elementales de todas las industrias. Vimos ya más arriba cómo esta triple formación mental, física y politécnica debía ser adecuada a la edad de los niños y jóvenes a los que se destinaba. Educación por el trabajo, educación mental y física y, además, educación estética, adecuadas al momento evolutivo de sus destinatarios, se convierten así en el contenido de la enseñanza defendido por Marx y Engels. Aunque éstos no sean tan explícitos sobre este punto como lo son respecto a los que hasta aquí hemos analizado, hay un texto de Marx que sitúa el problema de los contenidos con claridad: «En las escuelas elementales —y más aún en las superiores— no hace falta autorizar disciplinas que admiten una interpretación de partido o clase. En las escuelas no hay que enseñar más que gramática, ciencias naturales... Las reglas gramaticales no cambian, ya sea un conservador clerical o un librepensador quien las enseñe. Las materias que admiten conclusiones diversas no tienen por qué ser enseñadas en las escuelas; los adultos pueden ocuparse de ellas bajo la dirección de [los] maestros...».[31] Como indica Manacorda, la educación queda destinada al conocimiento de lo que precisa el hombre en el «reino de la necesidad», mientras que lo que la coloca en el «reino de la libertad» debe ser remitido a la vida cotidiana y al contacto con los adultos. En las actas de una discusión sobre

30. F. ENGELS, *Principios del comunismo*, en *loc. cit.*, pp. 94-95.
31. K. MARX y F. ENGELS, *Textos sobre...*, p. 159.

educación en el seno del Consejo General de la Internacional, en 1869, en la que Marx intervino, se recoge este mismo principio: «La economía política y la religión no se debieran enseñar en las escuelas para muchachos, ni tampoco, en definitiva, en las escuelas superiores. Se debería dejar a los adultos el cuidado de formarse ellos mismos en esos dominios. La enseñanza sobre esos temas está en su lugar en una sala de conferencias, no en la escuela. A la escuela sólo le corresponden las ciencias de la naturaleza, sólo las verdades que son independientes de toda prevención de partido y no dejen lugar más que para una sola interpretación.» [32] La escuela debe ser, en este sentido, laica; debe ser, a la vez, además de gratuita y politécnica, única, al objeto de que provea una educación unitaria y garantice la unidad del entorno que rodea a niños y jóvenes.

En sus *Principios del Comunismo,* Engels postula la siguiente medida: «Educación de todos los niños en establecimientos estatales y a cargo del Estado desde el momento en que puedan prescindir del cuidado de la madre.» [33] Se plantea así el problema del papel del Estado en la educación; Marx y Engels defienden una enseñanza estatal pero fuera del control del gobierno, de tal manera que éste no pueda inmiscuirse en la enseñanza propiamente dicha, a la cual hay que sustraer no sólo de la injerencia del gobierno, sino de cualquier otra procedente de otros ámbitos. Marx formula claramente este principio en su *Crítica al programa de Gotha:* «Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo. Lejos de esto, lo que hay que hacer es sustraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia.» [34] En el *Manifiesto del Partido Comunista,* respecto al mismo problema, Marx y Engels habían escrito ya que «los comunistas no han inventado la injerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su ca-

32. Citado en DOMMANGET, M., *op. cit.,* p. 340.
33. F. ENGELS, *Principios del comunismo, loc. cit.,* p. 92.
34. K. MARX, *Crítica del programa de Gotha, loc. cit.,* p. 25.

rácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante».[35]

En estos límites queda enmarcada la escuela y los contenidos escolares propuestos por Marx y Engels. Una escuela y unos contenidos que son, según ellos, no sólo el germen de la enseñanza del futuro, sino los únicos capaces de producir hombres polivalentes. Sin perder nunca de vista que el trabajo, el trabajo industrial productivo, está en el corazón mismo de esa escuela y esos contenidos: «La educación socialista se basa en una pedagogía del trabajo. El trabajo productivo, que tiene una utilidad económica, ocupa el lugar central; está vinculado a la enseñanza. Este principio exige una modificación radical de la escuela, que debe transformarse de escuela libresca y magisterial en una escuela del trabajo y de la producción.» [36]

V. *Educación y cambio social*

Acabaremos esta breve exposición haciendo una rápida referencia al problema de las relaciones entre la educación y el cambio social, entre la escuela y la sociedad. Quisiéramos situar esta referencia dentro del planteamiento que se deduce de la tercera *Tesis sobre Feuerbach* de Marx: «La teoría materialista de que todos los hombres son producto de las circunstancias y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado.» [37] La dialéctica de la interacción hombre-medio, que está magistralmente puesta aquí de manifiesto, va a ser el principio por el que Marx explicará las relaciones de los cambios educativos con los cambios sociales.

¿Hay que cambiar la educación para que la sociedad cambie o la transformación social es condición primera de la transformación educativa? La postura de «el ciudadano Marx» al respecto es bien explícita: «El ciudadano Marx afirma que una dificultad de índole peculiar está ligada a esta cuestión. Por una parte, es necesario cambiar las condiciones sociales

35. K. MARX y F. ENGELS, *Manifiesto del Partido Comunista*, en *loc. cit.*, p. 126.

36. TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 81. Subrayado en el original.

37. K. MARX, *Tesis sobre Feuerbach*, en *Obras escogidas*, tomo I, página 8.

para crear un nuevo sistema de enseñanza; por otra, hace falta un sistema de enseñanza nuevo para poder cambiar las condiciones sociales.» [38] El punto de vista de Marx pone de manifiesto cómo no se deben depositar confianzas excesivas en las posibilidades revolucionarias de la transformación de la escuela —y sólo de la escuela— y cómo, al mismo tiempo, debe eliminarse cualquier intento de aplazar esa transformación en espera de cambios revolucionarios en la sociedad global. No antes ni después, sino a la par que la revolución social, la transformación educativa es una condición indispensable del desarrollo total del hombre y del cambio de las relaciones sociales; la educación debe acompañar y acelerar ese desarrollo y ese cambio, pero no es la encargada exclusiva de desencadenarlo ni hacerlo triunfar. La educación debe preparar a los hombres para la destrucción de la vieja sociedad, para abreviar, según palabras de Marx, la agonía mortal y asesina de la vieja sociedad y el doloroso y sangriento parto de la nueva; la educación debe preparar a la clase obrera para «dar suelta a los elementos de la nueva sociedad que la vieja sociedad burguesa lleva en su seno».[39] Como Dietrich lo ha subrayado, «jamás se podrá conseguir nada ni por la educación ni por la violencia política si el proyecto que se quiere hacer realidad no responde al desarrollo necesario del proceso social. Y, sin embargo, la educación es necesaria. Su significado y su tarea consisten en provocar la máxima aceleración en el proceso histórico y en hacer posible, es decir, hacer triunfar, la transformación de la conciencia de los hombres».[40]

Apuntamos ya al principio que la de Marx y Engels es una filosofía de la emancipación. Esta emancipación abarca una doble dimensión: la de las relaciones sociales y la del desarrollo personal. A nivel de las relaciones sociales, Marx y Engels apuntan a la supresión de las relaciones sociales de explotación, a la supresión de las formas de trabajo existentes, del trabajo asalariado; apuntan, en definitiva, a la abolición de las clases sociales, a la abolición de la dominación de las clases poseedoras: «La abolición de las clases sociales presupone un grado de desarrollo histórico tal, que la existencia no ya de esta o aquella clase dominante concreta, sino de una clase dominante cualquiera que ella sea y, por tanto,

38. K. MARX y F. ENGELS, *Textos sobre...*, p. 156.
39. K. MARX, *La guerra civil en Francia*, en *Obras escogidas* tomo II, página 236.
40. TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 65. Subrayado en el original.

de las mismas diferencias de clase, representa un anacronismo.» [41] Por lo que a la promoción del desarrollo personal se refiere, la educación debe cumplir un papel fundamental: la pedagogía socialista debe hacer posible el surgimiento del hombre plenamente desarrollado, surgimiento que permitirá, a su vez, una modificación del entorno; la pedagogía socialista estará al servicio de la clase obrera y le dará los instrumentos necesarios para sobreponer su condición de dominada. Esa es la esperanza de Marx manifestada en la *Instrucción a los delegados:* «La combinación del trabajo productivo retribuido, la formación mental, los ejercicios físicos y la enseñanza politécnica pondrá a la clase obrera muy por encima del nivel de la aristocracia y la burguesía.» [42]

Bibliografía

DIETRICH, TH.: *Pedagogía socialista,* Sígueme, Salamanca, 1976.

DOMMANGET, M.: *Los grandes socialistas y la educación,* Fragua, Madrid, 1972.

ENGELS, F.: *Anti-Dühring,* Grijalbo, México, 1968 (sección III, cap. V).

ENGELS, F.; LENIN, V. I., y LUXEMBURG, R.: *Karl Marx como hombre, pensador y revolucionario,* Crítica, Barcelona, 1976.

LENIN, V. I.: *Obras escogidas,* Progreso, Moscú, 1974.

LEVITAS, M.: *Marxismo y sociología de la educación,* Siglo XXI, Madrid, 1976.

MANACORDA, M. A.: *Marx y la pedagogía moderna,* Oikos-Tau, Barcelona, 1968.

MARX, K.: *El Capital,* Fondo Cultura Económica, México, 1964 (tomo I, capítulo XIII, parágrafo 9).

MARX, K. y ENGELS, F.: *Obras escogidas,* Progreso, Moscú, 1973 (3 tomos). Los problemas relativos a la educación tienen especial cabida en: ENGELS, F., *Principios del comunismo* (tomo I, pp. 82-98); MARX, K. y ENGELS, F., *Manifiesto del Partido Comunista* (tomo I, pp. 99-140); MARX, K., *Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional* (tomo II, pp. 77-86); MARX, K., *Crítica al programa de Gotha* (tomo III, pp. 5-27).

MARX, K. y ENGELS, F.: *Textos sobre educación y enseñanza,* Comunicación, Madrid, 1978. (Antología de textos de Marx y Engels relacionados directa o indirectamente con el tema.)

41. F. ENGELS, *Del socialismo utópico al socialismo científico,* en *Obras escogidas,* tomo III, p. 156.

42. K. MARX, *Intrucción sobre diversos problemas..., loc. cit.,* página 82.

A. Makarenko y P. Blonskij: La pedagogía soviética posrevolucionaria

I. *Lenin y la política escolar soviética*

La sociedad soviética posterior a la revolución de Octubre de 1917 era una sociedad que enfrentaba cambios profundísimos: nada menos que la transformación de una sociedad explotadora al servicio de las clases dominantes en una sociedad comunista al servicio de las clases trabajadoras. El líder de la revolución, V. I. Lenin, asignaba a la educación un papel muy importante de cara a la realización del cambio social revolucionario; sin ella, «el comunismo no será más que un deseo»,[1] según afirmó en el discurso pronunciado en el III Congreso de la Unión de Juventudes Comunistas de Rusia. La preocupación y la actividad pedagógicas de Lenin vienen de atrás, como nos enseña M. Dommanget; por otro lado, una historia de la pedagogía soviética posrevolucionaria pondría de manifiesto hasta qué punto el problema educativo preocupaba y era objeto de una atención especial por parte de los dirigentes políticos del momento. Lejos de hacer esa historia, aquí vamos a limitarnos a incidir someramente sobre algunos puntos concretos que nos sirvan de clave para entender los planteamientos de Makarenko y Blonskij, así como las importantes diferencias que existen entre ellos.

Los planteamientos pedagógicos de Lenin, o, mejor, el papel que Lenin asignaba a la educación, sólo pueden entenderse desde su postura respecto a la cuestión y el cambio social: «Muchos eran los marxistas que creían que la evolución hacia la sociedad sin clases se llevaría a cabo mediante la progresiva implantación de la ideología proletaria a partir de las condiciones de existencia del proletariado y que la revolución proletaria vendría a concluir esta evolución. Por el contrario, V. I. Lenin (1870-1924), a partir de las condiciones totalmente diferentes de Rusia (allí no existía, por ejemplo, un proletariado industrial muy desarrollado, dotado de capacidades revolucionarias potenciales), consideraba necesario que una élite intelectual cultivada "inculcara" una visión

1. V. I. LENIN, *Tareas de las juventudes comunistas*, en *Obras escogidas*, p. 637.

proletaria del mundo a los trabajadores y a los campesinos. Según él, tan sólo un partido revolucionario sólido, vanguardia de las fuerzas revolucionarias, podrá liberar a la clase obrera.»[2] La liberación debía hacerse, en primer lugar y sobre todo, a través de la modificación de las condiciones de vida del pueblo, de la liberación del trabajo explotado, de la implantación de una auténtica justicia social («quien no trabaje que no coma», «a cada uno según su trabajo», etc.).

Pero la liberación de la clase obrera, además de por la liberación de la injusticia, pasa también por la liberación de la ideología burguesa. Lenin sabe que si la ideología burguesa no se destierra y se sustituye por una ideología comunista, el comunismo no podrá ser nunca una realidad. Según él lo piensa, el cambio ideológico no puede ser dejado a la libre espontaneidad del movimiento obrero, pues esa espontaneidad a lo más que podrá llevar será a lo que Lenin llama el «tradeunionismo», es decir, a luchas reivindicativas económicas concretas. Estas luchas son, por supuesto, necesarias, pero no deben quedarse en los aspectos puramente salariales, abandonando la lucha una vez conquistadas ciertas mejoras; las luchas deben prolongarse al terreno de lo ideológico, al combate contra la ideología burguesa. Más extendida y más antigua que la comunista, más hecha y capaz de presentarse de mil formas diferentes, la ideología burguesa tiende a imponerse si no se actúa de manera decidida en su contra, si se confía en el espontaneísmo del movimiento obrero, si se minimiza la importancia del «elemento consciente» (el Partido, según Lenin, es el intérprete consciente de un proceso inconsciente); Lenin lo admite claramente en *¿Qué hacer?:* «Todo el que hable de "sobreestimación de la ideología", de exageración del papel del elemento consciente, etc., se imagina que el movimiento puramente obrero puede de por sí elaborar y elaborará una ideología independiente, tan pronto como los obreros "arranquen su destino de manos de los dirigentes". Pero esto es un craso error.»[3] Esto significa que el cambio ideológico no puede esperar al surgimiento espontáneo de una superestructura nueva, fruto de los cambios en la infraestructura; significa que ese cambio ideológico tiene que ser introducido, inculcado, desde el exterior. Lenin lo dice claramente en la obra que acabamos de citar: «Hemos dicho que los obreros no podían tener conciencia socialdemócrata.

2. TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 205.
3. V. I. LENIN, *¿Qué hacer?*, Progreso, Moscú (sin fecha), p. 38.

Esta sólo podrá ser introducida desde fuera.»[4] Este será, precisamente, uno de los papeles que Lenin asignará a la educación: la extensión de la ideología comunista. En el discurso citado anteriormente, dirigido a las Juventudes Comunistas, Lenin da la siguiente respuesta a la pregunta «¿qué aprender?»: «Debe decir que la primera respuesta y, al parecer, la más natural es que la Unión de Juventudes, y en general toda la juventud que quiera pasar al comunismo, tiene que aprender el comunismo.»[5]

En el texto que citamos, Lenin llama repetidas veces la atención sobre el hecho de que el comunismo no se puede aprender exclusivamente en los folletos o en las obras comunistas; el comunismo se aprende sólo ligando la instrucción, la educación de la juventud a la lucha de los explotados contra los explotadores. Es en esa lucha donde, precisamente, estriba la esencia de la moral comunista: «Cuando se nos habla de moralidad, decimos: para un comunista, toda la moral consiste en esta disciplina solidaria y unida y en esta lucha consciente de las masas contra los explotadores.»[6] Compete, según Lenin, a la educación la tarea de inculcar esa moral a toda la juventud, que, a su vez, debe extenderla hasta lograr hacer de cada hombre un auténtico comunista: «Toda la educación, toda la instrucción y toda la enseñanza de la juventud contemporánea deben inculcarle el espíritu de la moral comunista»;[7] más adelante, en el mismo texto, Lenin remacha la misma idea: «La base de la moralidad comunista está en la lucha por afianzar y culminar el comunismo. Esa es la base de la educación, la instrucción y la enseñanza comunista.»[8] La influencia de estas ideas de Lenin sobre el *Programa escolar del Partido Comunista de la URSS* es evidente: tras afirmar que el Partido se propone transformar la escuela de un instrumento de dominación de clase de la burguesía en un instrumento de supresión de la división de la sociedad en clases, el Programa especifica que durante el período de la dictadura del proletariado, en el que se preparan las condiciones que harán posible la plena realización del comunismo, la escuela no debe contentarse con transmitir simplemente los principios generales del comunismo, sino que debe también ejercer una influencia ideológica, organizativa y edu-

4. *Idem*, p. 31.
5. V. I. LENIN, *Tareas de las Juventudes...*, p. 633.
6. *Idem*, p. 641.
7. *Idem*, p. 638.
8. *Idem*, p. 642.

cativa sobre el proletariado y las capas semiproletarias o no proletarias de los trabajadores, con objeto de educar a una generación que edifique definitivamente el comunismo.[9]

La educación debe también asegurar, según Lenin, la transmisión de una serie de conocimientos necesarios para la edificación del comunismo: «Sabemos que es imposible edificar la sociedad comunista sin restaurar la industria y la agricultura, y no en su forma antigua, claro está. Hay que restaurarlas sobre una base moderna, conforme a la última palabra de la ciencia.» [10] Tal reconstrucción no puede ser «obra de ignorantes», indica el mismo Lenin, y para ella son necesarias «algo más que nociones rudimentarias»: hay que dominar las distintas técnicas y saber cómo aplicarlas y ello debe hacerse a base de una instrucción moderna que garantice la formación politécnica.

Junto a la ideología comunista y a los conocimientos técnicos, la escuela debe ser un transmisor de la cultura proletaria, cultura que no puede adquirirse si no se tiene un conocimiento profundo de la cultura humana general: «La vieja escuela era libresca, obligaba a almacenar una masa de conocimientos superfluos, muertos, que atiborraban la cabeza y transformaban a la generación joven en un ejército de funcionarios cortados todos por el mismo patrón. Pero si intentáis deducir de eso que se puede ser comunista sin haber asimilado el tesoro de conocimientos acumulados por la humanidad, cometeríais un craso error. Sería equivocado pensar que basta con saber las consignas comunistas, las conclusiones de la ciencia comunista, sin adquirir la suma de conocimientos de los que es consecuencia el comunismo»; [11] como ejemplo, Lenin cita al mismo Marx, que pudo elaborar toda su doctrina sólo sobre la base «de los conocimientos humanos adquiridos bajo el capitalismo». Lenin se manifiesta en contra de la enseñanza memorística de la vieja escuela, que sobrecargaba la cabeza de los estudiantes con contenidos en su mayor parte inútiles; por eso mismo, aun sin despreciar el papel de la memoria, está en contra del aprendizaje puramente memorístico de las consignas comunistas y postula la necesidad de apropiarse del «tesoro científico acumulado por

9. El «Programa escolar del PCUS» de 1919 se recoge, con notables diferencias de traducción en puntos importantes, en TH. DIETRICH, *op. cit.* pp. 221-222 y en E. HOERNLE y otros, *La Internacional comunista y la escuela*, Icaria, Barcelona 1978, pp. 179-180.

10. V. I. LENIN, *Tareas de las Juventudes...*, p. 637.

11. *Idem*, p. 634.

la humanidad»: «No queremos una enseñanza memorista, pero necesitamos desarrollar y perfeccionar la memoria de cada estudiante dándole hechos esenciales, porque el comunismo sería una vaciedad, quedaría reducido a una fachada vacía, y el comunista no sería más que un fanfarrón si no reelaborase en su conciencia todos los conocimientos adquiridos. 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.» [12]

La vieja escuela, por fin, era una escuela autoritaria, de un autoritarismo ciego cuya única racionalidad era la de formar personalidades esclavas, sumisas, aptas para la explotación capitalista. A la disciplina autoritaria de la vieja escuela, Lenin opone la «disciplina consciente» de lo que debe ser la escuela soviética, disciplina que es absolutamente necesaria para el triunfo de la causa comunista: «En lugar del adiestramiento autoritario que se practicaba en la sociedad burguesa contra la voluntad de la mayoría, nosotros colocamos la disciplina consciente de los obreros y campesinos, que unen a su odio contra la vieja sociedad el querer, el saber y el estar dispuestos a unificar y organizar las fuerzas para esta lucha, a fin de crear, con millones y centenares de millones de voluntades dispersas, fraccionadas y desperdigadas por la inmensa extensión de nuestro país, una voluntad única, ya que sin ella seremos inevitablemente vencidos. Sin esta cohesión, sin esta disciplina consciente de los obreros y de los campesinos, nuestra causa está condenada a fracasar.» [13]

Estas son, a nuestro juicio, las ideas clave de la concepción leninista de la educación, tal y como el mismo Lenin las expuso en el discurso que hemos venido citando y tal y como se recogen en el Programa de 1919 del partido. Debemos ahora completar esta exposición haciendo referencia a la forma en que estas y otras ideas quedaron reflejadas en la política educativa concreta de la Unión Soviética. El *Decreto de la Comisaría del Pueblo para la Instrucción Pública,* redactado por Lunatcharsky y promulgado el 16 de octubre de 1918, instauraba la escuela única del trabajo. El decreto constaba de cuatro apartados, con sus correspondientes artículos, más un apartado final con medidas concretas para llevar a cabo

12. *Idem,* p. 636.
13. *Idem, loc. cit.*

la reforma de la escuela. He aquí, extractados, algunos de los artículos contenidos en los distintos apartados: [14]

— todas las escuelas soviéticas que dependen del Comisariado reciben la designación de «escuela única del trabajo»;

— todos los establecimientos de enseñanza existentes bajo diferentes autoridades, pasarán a depender del Comisariado;

— la enseñanza es completamente gratuita desde los ocho hasta los diecisiete años, edades en las que la asistencia a las escuelas es obligatoria;

— la enseñanza religiosa de cualquier credo, así como las prácticas religiosas, están prohibidas en los locales escolares;

— el número de alumnos al cargo de cada trabajador escolar no debe superar los veinticinco; el número de personal escolar correspondiente a cada escuela, se determinará de acuerdo con esta cifra;

— el fundamento de la vida escolar debe ser el trabajo productivo, no concebido tanto al servicio de la conservación material de la escuela o solamente en tanto método de enseñanza, sino como actividad productiva socialmente necesaria;

— el principio del trabajo se convierte en un medio pedagógico eficaz cuando el trabajo en la escuela, planificado y organizado socialmente, se lleva adelante de una manera creativa, se ejecuta con interés y sin ejercer una acción violenta sobre la personalidad del niño;

— la escuela representa una comuna escolar que, por el proceso de trabajo, establece una relación estrecha y orgánica con el mundo exterior;

— las antiguas formas de disciplina, que limitan la actividad escolar e inhiben el libre desarrollo de la personalidad del niño, no tienen ningún lugar en la escuela de los trabajadores;

— el trabajo productivo colectivo y la organización de la actividad escolar en su totalidad, deben educar a los futuros ciudadanos soviéticos;

— en la escuela no se tolera ningún castigo de ninguna naturaleza;

— todos los exámenes, pruebas de ingreso o de promoción, están suprimidos;

— el consejo de escuela es el organismo responsable de la autogestión escolar. Se compone de: todos los trabajadores

14. Cf. «Sobre la Escuela Única del Trabajo de la RFSS de Rusia», en E. HOERNLE, y otros, *op. cit.*, p. 13.

escolares, representantes de la población activa del distrito escolar, alumnos de los grupos de edad más avanzados y un representante de la sección para la formación del pueblo.

Estos eran algunos de los principios que deberían regir la escuela soviética posrevolucionaria. No obstante la claridad de las disposiciones del decreto, la polémica no tardó en suscitarse y lo hizo, como indica J. Carbonell, cuando hubo que concretar la función y el nexo de la escuela con el proceso de producción. Estas eran las dos posturas principales tal y como Carbonell las sintetiza: «Lenin era más bien partidario de dar prioridad a la propaganda de las ideas comunistas, el desarrollo ideológico de las nociones básicas sobre la producción, la preparación de cuadros para la futura sociedad comunista y la vinculación del principio politécnico a las tareas específicas de la edificación económica de la URSS, antes que pretender convertir en realidad, de forma inmediata, la participación muy directa y activa de la escuela en la producción. En este sentido, se oponía manifiestamente a las tesis que preconizaban la inserción orgánica de la escuela en la producción y la "muerte de la escuela", al caracterizar el momento político como una fase de transición (...) que precisaba el asentamiento y consolidación de la dictadura del proletariado y de sus instituciones y aparatos político-ideológicos.» [15] Debemos dejar ya sentado que los planteamientos y la praxis de Makarenko se sitúan en esta línea defendida por Lenin y, tras él, por Stalin.

De otra forma pensaban los teóricos anarco-comunistas ucranianos y moscovitas como Radovsky, Riappo, Xulguin, Schapiro, que «intentaban forzar el proceso de transformación socialista a través de la abolición del Estado y sus aparatos ideológicos. La escuela se convertía, así, en un apéndice de la fábrica en las ciudades y de la comuna en las zonas rurales, desbloqueando la acción institucionalizada y sistematizada de la programación escolar».[16] Como veremos, la postura de Blonskij, sin que pueda asimilarse a la de estos teóricos, tiene con ellos algunos puntos de coincidencia: desaparición de la escuela como entidad aislada, su inserción en la comuna y en la fábrica, vinculación orgánica de escuela y producción; en los planteamientos de Blonskij, por otra parte, son evidentes, como veremos, las influencias de los de la Escuela Nueva.

15. J. CARBONELL, Introducción a E. HOERNLE y otro, *op. cit.* página 13.

16. *Idem, loc. cit.*

En este debate, N. K. Krupskaia, compañera de Lenin y colaboradora de Lunatcharsky, ocupa una posición intermedia. Como pedagogo, Krupskaia se esforzó en hacer realidad las orientaciones dadas por Lenin como político, pero con ciertas diferencias de planteamiento. Intentó dar respuestas prácticas a los problemas planteados por las exigencias de la formación politécnica, del trabajo socialmente necesario y del trabajo infantil. Krupskaia entendió que el trabajo de los niños debía permitir y potenciar su crecimiento y desarrollo; defendió, en educación, la preeminencia de la pedagogía sobre la política y, en consecuencia, creyó que el problema de la educación infantil debía resolverse a un nivel pedagógico y no primariamente político. Defendió, finalmente, la articulación del trabajo productivo con el estudio: «Es necesario articular mutuamente las distintas materias; es necesario articularlas con la actividad práctica y en especial con la formación del trabajo. Sólo si se da esta articulación, la formación para el trabajo puede revestir el carácter de politécnica.» [17]

Las notables diferencias que vamos a encontrar a continuación entre Makarenko y Blonskij son producto de idearios pedagógicos distintos; pero se deben también, y en ello queremos insistir, a sus diferentes formas de entender el servicio que la educación debía prestar a la tarea de implantación definitiva del comunismo, a sus diferentes formas de concebir el papel de la educación en la edificación de la sociedad comunista. Esperamos que a la luz de las páginas que anteceden sean comprensibles unas diferencias tan marcadas entre dos pedagogos contemporáneos entre sí que perseguían, en principio, los mismos objetivos. Makarenko es el representante máximo de la pedagogía leninista-stalinista; Blonskij lo es de una pedagogía marxista del comienzo de los soviets con amplias resonancias de la pedagogía reformista occidental.

II. *A. S. Makarenko: una pedagogía bolchevique*

La actividad pedagógica de Antón Semiónovich Makarenko (1888-1939) se diferencia en dos etapas principales: la primera y fundamental la desarrolla a lo largo de dieciséis años

17. N. KRUPSKAIA, citada en TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 239. En este autor puede encontrarse una exposición detallada de la actividad y el ideario de Krupskaia (pp. 235-243).

como director de dos comunas educativas; * la segunda, hasta su temprana muerte, la dedica a escribir y dar conferencias sobre temas pedagógicos, haciendo siempre una traspolación de su práctica en las comunas a la educación tanto familiar como escolar. De 1920 a 1928, Makarenko dirigió la «Colonia Máximo Gorki», una comuna educativa para niños y jóvenes delincuentes enviados allí por la Comisaría de Instrucción Pública; de 1928 a 1935 estuvo al frente de la «Comuna de trabajo para jóvenes Félix Dzerzhinski». En sus libros *Poema pedagógico* y *Banderas en las torres*, Makarenko relata, respectivamente, la vida y la actividad de estas dos comunas educativas.

El trabajo de Makarenko no fue nunca fácil, no sólo por las características de los chicos y chicas (las comunas eran mixtas) con los que trabajó, sino también por las condiciones en que Rusia se encontraba y las dificultades por las que atravesaba: «Un país devastado, la guerra de intervención extranjera, los dramas de la revolución; niños abandonados, huérfanos, desenraizados»; [18] ilustran estas dificultades los grandes problemas que Makarenko tuvo en los primeros tiempos de la colonia Gorki para vestir y alimentar a colonos y educadores. De su praxis en estas difíciles condiciones es, como veremos, de donde Makarenko toma las bases para establecer el ideario pedagógico que a continuación vamos a examinar.

Makarenko es, sin lugar a dudas, un pedagogo controvertido. Lo fue en su época y lo sigue siendo en la actualidad: ensalzado por unos y vilipendiado por otros, sus ideas y su estilo pedagógico despiertan las actitudes más contrapuestas. Como botón de muestra he aquí dos puntos de vista bien diferenciados mantenidos por dos historiadores de la pedagogía: el francés G. Snyders y el alemán Th. Dietrich. Para el primero, que ve en Makarenko un incuestionable «modelo» de los que tanto se preocupa, «la alegría es el tema fundamental del pensamiento de Makarenko»; [19] para el segundo, que considera a nuestro autor poseído de la secreta ambición de convertirse en el pedagogo soviético más conocido y admirado, «todos sus principios de instrucción escolar fueron tomados del régimen penitenciario y fueron transplantados al terreno

* En las traducciones que hemos manejado de las obras de Makarenko no suele hablarse de comunas, sino de «colonias educativas»; del mismo modo, se advierte al lector que «los colonos» son los chicos y chicas miembros de las comunas.

18. G. SNYDERS, *Pédagogie progressiste*, p. 132.

19. *Idem*, p. 137.

de la pedagogía escolar general».[20] La de Snyders nos parece una afirmación realmente «alegre»; la de Dietrich, extraña y de dudoso fundamento (ni en las obras de Makarenko ni en el estudio que Dietrich le consagra, aparece por ningún sitio el «origen penitenciario» de sus ideas). No podían pensar de otra manera un ferviente leninista y un decidido antileninista (lógicamente, sucede lo contrario con la actitud de estos dos historiadores respecto a Blonskij: mientras que Snyders se esfuerza en demostrarnos que Blonskij es un illichiano antes de Illich, Dietrich ve en él al auténtico pedagogo marxista —no leninista—). Por nuestra parte, vamos a analizar en las páginas que siguen los puntos de vista de Makarenko sobre educación remitiéndonos a la objetividad de sus textos, que no consideramos ni un canto a la alegría ni un tratado de vida carcelaria, sino simplemente el fruto de una actitud y un ideario pedagógico cargado de originalidad y producto de una empresa política y social —la edificación de la sociedad comunista— a la que Makarenko dedicó los mejores de sus esfuerzos.

1. *Una posición pedagógica y un estilo peculiares*

Makarenko sostiene, en efecto, una posición pedagógica llena de originalidad. Y lo hace no por capricho, sino por la falta de validez que para él tenían unas doctrinas pedagógicas que no pasaban de ser, según él lo entendía, exactamente eso: doctrinas. En numerosas ocasiones, Makarenko se queja de no poder contar con técnicas pedagógicas válidas; para él, la literatura pedagógica está llena de hermosas palabras, de pensamientos brillantes («pura charlatanería»), pero vacía de técnicas, de métodos, de instrumentos válidos para su aplicación por un educador cargado de problemas. Hasta tal punto le decepciona la pedagogía, que no duda en afirmar que «los pedagogos no saben absolutamente nada de educación».[21]

Cuando es recriminado por los delegados de Instrucción pública (y esto sucedía con cierta frecuencia, siendo las acusaciones más frecuentes las de hacer una pedagogía de cuartel y la de no respetar los intereses de los niños), Makarenko acusa a los oficinistas y escribanos de la educación de estar en las nubes (la «pedagogía del Olimpo») y de ser incapaces de enfrentar con realismo los problemas reales de la práctica

20. TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 245. subrayado en el original.
21. A. S. MAKARENKO, *Lettres et notes* en *Oeuvres en trois volumes*, Progrés, Moscú, 1967, vol. III, p. 475.

educativa: en el Olimpo sólo valen las teorías, mientras las técnicas «son tenidas por herejías». Su posición queda muy claramente reflejada en estas palabras: «En las "nubes" se consideraba al niño como un ser henchido por un gas de composición especial, cuyo nombre ni siquiera se había tenido tiempo de inventar. Por lo demás, se trataba siempre de la misma alma pasada de moda que dio tanto trabajo a los apóstoles. Se suponía (hipótesis de trabajo) que ese gas poseía la facultad del autodesarrollo y que lo único que hacía falta era no ponerle trabas (...). El dogma principal de esta doctrina consistía en que, en esas condiciones de veneración y de obsequiosidad para con la naturaleza, del gas arriba mencionado tendría que salir, obligatoriamente, la personalidad comunista. Pero, en las condiciones de la naturaleza pura, surgía, realmente, sólo lo que podía brotar de una manera natural, es decir, las vulgares malezas del campo.» [22] La cita carece de desperdicio por cuanto sitúa, con claridad meridiana, la postura de Makarenko respecto a la teoría pedagógica al uso y su oposición decidida y firme a toda teoría desligada de la práctica concreta. Cuando después de una larga experiencia como organizador y director de comunas educativas se vio en posesión de una orientación pedagógica propia, nacida y elaborada sobre la praxis educativa concreta, real, Makarenko, con indudable satisfacción, podía escribir, marcando siempre su oposición a los teóricos de la pedagogía, que «la nueva pedagogía no nació de las torturantes convulsiones de un intelecto de gabinete, sino de los movimientos vivos de los hombres, de las tradiciones y reacciones de una colectividad real, de las nuevas formas de amistad y disciplina».[23]

Como puede suponerse, la oposición de Makarenko al movimiento «paidológico» y al ideario de la Escuela Nueva, era aún más radical. A un funcionario que se interesa por las lecturas paidológicas de Makarenko, éste le responde que no sólo no lee literatura paidológica sino que además le dan mucha pena los que lo hacen; [29] y en otro lugar, refiriéndose a su actitud respecto a los paidólogos, afirma rotundamente: «Siempre los he odiado sin ocultarlo nunca.» [25]

Makarenko no puede aceptar como válidos postulados que

22. A. S. MAKARENKO, *Poema pedagógico*, Planeta, Barcelona, 1967, página 554.
23. A. S. MAKARENKO, *Banderas en las torres*, Planeta, Barcelona, 1970, p. 162.
24. *Cf. Poema...*, 361.
25. *Banderas...*, p. 527.

son la esencia del ideario de la Escuela Nueva. Está, por ejemplo, en contra del principio según el cual la educación debe organizarse en torno a los intereses del niño, está en contra de las «rutas personales» surgidas de esos intereses espontáneos. Para él, hay iniciativa cuando hay una tarea a realizar, una obligación de cumplirla y una exigencia por parte de la colectividad de que así se haga; la iniciativa es el fruto del trabajo organizado, y de la responsabilidad y el deber frente a ese trabajo; esta responsabilidad y este deber están por encima de los intereses espontáneos del niño: «Afirmé que era imposible fundamentar toda la educación en el interés, que la educación del sentimiento del deber se hallaba frecuentemente en contradicción con el interés del niño, en particular tal como lo entendía él mismo.» [26]

En la misma línea, Makarenko no acepta que la educación deba fundamentarse sobre las necesidades del niño; si se consideran necesidades del niño a los deseos surgidos de él espontáneamente, queda abierto el camino a todas las veleidades, a todas las fantasías aisladas e individualistas que no deben ser tenidas en consideración. Para Makarenko, las necesidades en que debe ponerse más énfasis no son las de los niños, sino las de la colectividad, las de la sociedad, las del país, y el sentimiento del deber tiene que ir siempre ligado a esas necesidades: «La necesidad es para nosotros hermana del deber, de la obligación, de las capacidades, es la manifestación del interés no de un consumidor de bienes sociales, sino de un miembro activo de la sociedad soviética, de un creador de esos bienes.» [27]

Nada hay, por tanto, en Makarenko que pueda parecerse al culto a la espontaneidad infantil. Como vimos, la defensa de esa espontaneidad se basaba, fundamentalmente, en el carácter bueno de la naturaleza del niño: dejando operar a la naturaleza, se deja operar a la bondad; pero Makarenko opina que «el hombre se mueve según las leyes de la sociedad humana y no sólo según las de la naturaleza» [28] y que, en consecuencia, el papel de la educación consiste en educar esta naturaleza en función de esa sociedad; es en este sentido en el que debe interpretarse su afirmación según la cual «los educadores soviéticos no somos los "servidores de la naturaleza", sino sus maestros».[29] El culto al espontaneismo no sólo

26. *Poema...*, p. 125.
27. A. S. MAKARENKO, *Le livre des parents*, en *Oeuvres*, vol. III, p. 37.
28. *Idem*, p. 354.
29. *Idem*, p. 19.

menosprecia el papel de la educación sino que es socialmente perjudicial; no queda, pues, otra alternativa que abandonarlo.

Las leyes de la vida social, que son distintas de las de la naturaleza, imponen unas exigencias muy claras en materia de disciplina y, como apunta Makarenko, castigan de forma severa el desprecio a esa disciplina. Por lo tanto, la «autodisciplina» y la «auto-organización» deben ser olvidadas, por irreales e ineficaces, y deben ser sustituidas por una «disciplina consciente» y una organización bien estructurada por los educadores (volveremos después sobre estos dos conceptos). La disciplina y la organización exigen una educación de la voluntad que está muy lejos del voluntarismo paidológico; tal y como la entiende Makarenko, la voluntad, que es una capacidad absolutamente necesaria para el progreso de la comuna y de la sociedad, «no es sólo el deseo y su satisfacción, sino que es también el deseo y la abstención, el deseo y la renuncia simultánea. Si el niño se habitúa a realizar sus deseos sin ponerles nunca freno, nunca tendrá fuerza de voluntad».[30]

Como se ve, es difícil encontrar unos planteamientos más alejados de la pedagogía reformista que los de Makarenko. No podía ser de otra manera en dos concepciones tan distintas de la sociedad y del papel social del hombre y la educación como las que hay en una y otro. Piénsese, por poner un ejemplo, que la idea de felicidad infantil de los reformistas era una idea fundamentalmente individualista y basada en nociones como las de espontaneidad, libertad, etc.; Makarenko, por su parte, liga la felicidad a la participación en las actividades sociales y pone en primer plano el cumplimiento de los deberes y responsabilidades a ellas unidos: «En la unidad de nuestro pueblo, en la fidelidad al Partido, radica la felicidad de nuestros niños. Hay que ser un hombre íntegro, fiel al ideal del Partido, en pensamiento y acción, pues la seguridad de que se vive como se debe es un componente indispensable de la felicidad.» [31]

Si su posición teórica general es tan peculiar como acabamos de ver, no menos lo es su estilo personal, del que vamos a analizar algunos rasgos caracterizadores. Makarenko es un educador duro, exigente; en sus colonias no hay lugar para el abandono, la dejadez, los fallos; organiza o plantea una serie de actividades a realizar y exige su cumplimiento satisfactorio. Convencido de que «es necesario que el hombre se pre-

30. A. S. MAKARENKO, *La famille et l'éducation des enfants*, en *Oeuvres*, vol. III, p. 414.
31. *Idem*, p. 411.

sente a sí mismo grandes exigencias, pues de tal modo se educa»,[32] se encarga de plantear esas exigencias a sus colonos y de pedirles cuentas de su realización; así, por ejemplo, cuando quiere hacer a un chico responsable de la recuperación de otro, se dirige a él en estos términos: «Ocúpate de este retrasado. Necesito resultados absolutamente positivos; si no, responderás de ello.» [33]

A través de sus obras, Makarenko gusta de presentarse a sí mismo como una personalidad fría, cerebral, permanentemente autocontrolada. Es partidario, por ejemplo, de que el educador debe actuar sin manifestar sus sentimientos a través de la fisonomía (recomienda «cara de desfile» [34] a padres y maestros), de que debe aprender a modular la voz para dar en cada momento el tono adecuado a lo que se dice; defiende una cuidada utilización de las posibilidades del gesto, de la mímica, en educación, etc.

Tal y como se manifiesta a sí mismo, Makarenko era poco menos que insensible, adusto: «Los colonos me amaban como se puede amar a un padre, pero al mismo tiempo yo desalentaba toda palabra de ternura y todo contacto afectivo.» [35] Sorprende, por ejemplo, su reacción —en realidad, su falta de reacción— ante el suicidio de un colono no correspondido por el amor de una compañera. No cabe duda de que Makarenko transmitió este estilo personal a los chicos de sus colonias: «Los chicos de la cuarta brigada no atribuían gran importancia a las conversaciones ni a la exteriorización de los sentimientos.» [36] En cuanto al amor, «es una cosa muy intrincada y en la colonia estaba prohibido, igual que los besos»; [37] hablando sobre el tema, los colonos razonaban unos con otros que si el amor se permitiese, la colonia se iría al traste en un dos por tres, y uno de ellos parece poco admirador de los enamorados: «Lo único que esperan es que los comprendan. ¡Son gente dañina! Aquí se construye una fábrica, se cumple un plan difícil (...); pues a ellos les importa un bledo. Creen que es más interesante andar por ahí besuqueándose a salto de mata.» [38] Compartiese o no Makarenko estos puntos de

32. *Banderas...*, p. 526.
33. *La famille...*, p. 425.
34. A. S. MAKARENKO, *L'éducation en famille et à l'école*, en *Oeuvres*, volumen III, p. 430.
35. *La famille...*, p. 436.
36. *Banderas...*, p. 289.
37. *Idem*, p. 448.
38. *Idem*, p. 458.

vista, es indudable que era un hombre poco dado a los afectivismos.

Sea como quiera, ejercía un poderoso atractivo sobre los muchachos, se preocupaba constantemente por ellos, los conocía a fondo y sabía comprenderlos y ayudarlos con una gran finura psicológica (éste es, al menos, el retrato que Makarenko nos da de sí mismo); así se pone de manifiesto en numerosos pasajes de sus obras, como por ejemplo el siguiente, en el que un chico se hace esta reflexión que concluye con una interesante pregunta: «Vive uno sin dar pruebas de mucho meollo y apenas entra en el despacho [de Makarenko] es como si se volviera más inteligente. ¿No serán las paredes?» [39]

2. *Educar para el comunismo*

Los objetivos que Makarenko asigna a la educación se asientan, a nuestro juicio, en dos pilares fundamentales: su confianza en la sociedad soviética y su fe en las posibiladades de la educación. Por lo que respecta al primer punto, son, en efecto, numerosos los lugares de sus obras en los que Makarenko ensalza la nueva situación de su país; convencido de que la revolución de 1917 llevó a Rusia a la cumbre de la historia y supuso el inicio de un nuevo orden en las relaciones humanas y en la moral, y de que la juventud rusa se convirtió en «un fenómeno mundial incomparable a cualquier otro»,[40] Makarenko intentó hacer de su vida una constante dedicación a la colaboración en las tareas que su país tenía planteadas: «Quisiera decir a todos y repetirlo incansablemente, que estoy orgulloso de ser ciudadano de la Unión Soviética. Esta afirmación, por común y banal que en apariencia sea, llena cada día mi existencia de una alegría nueva. Ella impulsa mi pensamiento, mi voluntad y mis sentimientos a dejarse penetrar por nuestras perspectivas de futuro, me invita a lanzarme apasionadamente a llevarlas a cabo y a arrastrar conmigo a otros; deseo trabajar, crear; deseo ardientemente consagrarme a hacer realidad nuestras fabulosas e insospechadas posibilidades.» [41]

Como ya dijimos, el trabajo y la creación a que Makarenko se dedicó permanentemente fueron el trabajo y la creación educativa. Sin llegar a dar preeminencia al papel de la educación en la sociedad, sí creyó, sin embargo, que ese papel era

39. *Idem*, p. 236.
40. *Le livre des parents*, p. 8.
41. Citado en TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 279.

fundamental y estaba repleto de posibilidades. Por supuesto que esas posibilidades sólo son realizables cuando otros factores están operando en la dirección en que lo hace la educación, como queda puesto de manifiesto en la frase con que termina su profesión de fe en las posibilidades a que nos referíamos: «Tengo una fe firme y sin límites, temeraria y sin reservas, en la potencia infinita del trabajo educativo, particularmente en una sociedad como la Unión Soviética.» [42]

Seguro, pues, de las posibilidades de la educación y decidido a participar en las tareas colectivas de su país, Makarenko orienta su pedagogía a la formación de hombres capaces, a su vez, de ser también constructores activos del comunismo. Cuando empezó su trabajo en la colonia Gorki y se notaba falto de técnicas pedagógicas, de instrumentos educativos, lo único claro que posiblemente tenía Makarenko era que su pedagogía debía ser una pedagogía comunista, bolchevique; la praxis le suministró después técnicas e instrumentos, le dio conocimientos pedagógicos; pero estos no fueron en el caso de Makarenko el punto de partida, sino el de llegada, un fruto de su trabajo y su lucha cotidiana; el punto de partida fue, sin duda, su militancia comunista: «He estado siempre contra quienes piensan que la pedagogía debe fundarse en el estudio del niño y en métodos concebidos en abstracto, considerados separadamente. Pienso que la educación es la expresión del credo político del pedagogo y que sus conocimientos no juegan más que un papel auxiliar.» [43] En consecuencia, la pedagogía de Makarenko no podía ser sino una pedagogía comunista; así se lo indicaba él mismo a uno de los múltiples delegados de educación que acudían a la colonia a maravillarse de sus sorprendentes resultados y a criticarle «sus terribles métodos»: «Estoy profundamente convencido de que aquí, en la colonia, aplicamos la más auténtica pedagogía soviética; más aún, de que aquí damos una educación comunista»;[44] asimismo, cuando Makarenko preparaba su traslado de la colonia Gorki a la comuna Dzerzhinski, reflexionando sobre su experiencia pudo escribir: «Me convencí definitivamente de que mi pedagogía era una pedagogía bolchevique.» [45]

Tal es la confianza de Makarenko en el comunismo, que ve en él no sólo la panacea de todos los problemas, sino un antídoto contra los fracasos en general y los educativos en concre-

42. *Le livre des parents*, p. 67.
43. *Quelques leçons de l'expérience*, en *Oeuvres*, vol. III, p. 467.
44. *Poema...*, p. 361.
45. *Idem*, p. 619.

to. Está convencido de que si una persona está en la línea soviética, está embebida de la moral comunista y hace de su vida una permanente realización de los principios del comunismo, todos sus problemas —como todos los problemas educativos— pueden resolverse sin dificultades, a condición de no olvidar nunca, en ningún aspecto, en qué sociedad está y hacia donde debe dirigir sus esfuerzos («En su vida sexual —lo mismo que en los demás aspectos— el hombre no debe olvidar que es un miembro de la sociedad, ciudadano de su país y participante en la construcción socialista.» [46]) Del mismo modo, el pedagógico no puede menos que ser un trabajo exitoso si está basado y orientado en esa misma dirección comunista; ahí es donde radica el éxito de toda educación, tanto de la familiar como de la extrafamiliar: «El factor decisivo del éxito en la educación familiar estriba en que los padres cumplan activa, constantemente y en conciencia con su deber cívico hacia la sociedad soviética. Allí donde el sentimiento de este deber esté realmente vivo entre los padres, donde constituya el fondo de su estado anímico cotidiano, orientará necesariamente el trabajo pedagógico de la familia, y allí no será posible ningún fracaso, ninguna catástrofe.» [47] En educación no hay recetas, pero no hacen falta, pues desde el punto de vista de nuestro autor es suficiente con guiarse de manera exclusiva con el sistema de principios generales de la vida y la moral soviética.

Por el objetivo que asigna a la educación, y que examinaremos en seguida, Makarenko se plantea su trabajo como una gran responsabilidad social en la que no cabe equivocarse, en la que hay que lograr el éxito y la precisión que una fábrica consigue en su producción; porque —razona nuestro autor— si quien produce en una fábrica artículos deficientes se avergüenza, mucho más debe hacerlo quien produce para la sociedad hombres deficientes o dañinos; se lamenta incluso de que no existan en educación unos mecanismos de «control de calidad» como los de las fábricas «que pudieran decir a los diversos chapuceros pedagógicos: "el noventa por ciento de su producción, amiguitos, es defectuosa. Ustedes han hecho una porquería. Hagan el favor de pagar de su sueldo"». [48] Makarenko, que es tan exigente consigo mismo como con los chicos con quienes trabaja, no puede permitirse una pro-

46. A. S. MAKARENKO, *La educación infantil*, Nuestra Cultura, Madrid, 1978, p. 111.
47. *Le livre des parents*, p. 20.
48. *Poema...*, p. 556.

ducción defectuosa: «Para mí la pedagogía es una obra social. Cuando educo a un hombre debo saber precisamente lo que saldrá de mis manos. Quiero responder de mi producción y de la de mis colaboradores, de los futuros ingenieros y maestros, de toda esta organización, de los aviadores, estudiantes y pedagogos. De toda esta producción respondo yo.» [49] Cuando afirma que en educación hay que llegar a la precisión de milimicrón a que llega la industria, está precisamente reafirmando esta misma idea.

Para llegar a obtener un «producto» tan definido, Makarenko necesita unos «proyectos» previos, unos planes de trabajo que definan exactamente cuál será el resultado final. Este y no otro es el sentido de la educación activa tal y como él la entiende: fijarse una meta y poner los medios que hagan falta para conseguirla; así es como él mismo lo expone: «Soy partidario de una educación activa, es decir, que quiero formar un hombre de unas cualidades determinadas y yo lo hago todo, pongo en juego toda mi inteligencia y todos mis esfuerzos, para conseguir ese resultado. Debo encontrar los medios para llegar y debo ver siempre ante mí la meta, debo ver el modelo, el ideal al que tiendo.» [50] Preguntarnos por cuál es ese modelo y cuál ese ideal es entrar ya de lleno en los objetivos de la pedagogía de Makarenko.

El objetivo que Makarenko se propone no es otro que el de convertir a los niños bajo su cargo en «constructores activos y conscientes del comunismo»,[51] el de hacer de cada individuo un miembro activo de su época y su sociedad,[52] el de formar individuos que se conviertan en constructores y fortalecedores del Estado proletario; [53] lo que Makarenko pretende, en definitiva, es hacer de cada alumno un comunista activo y consciente: «Perseguimos unos objetivos concretos: debemos despertar en nuestros alumnos una actitud comunista. En otras palabras, nuestros objetivos sólo se pueden expresar mediante la adquisición de los rasgos que caracterizan la personalidad comunista, y estos rasgos deben manifestarse clara e inequívocamente.» [54] Makarenko no se limita, pues, a corregir o reeducar a sus colonos, delicuentes o no, sino que pretende conseguir de cada uno de ellos lo que

49. *Banderas...*, p. 527.
50. *Quelques leçons...*, p. 468.
51. *Educación infantil*, p. 11.
52. Cf. *Poema...*, p. 214.
53. *Idem*, p. 521.
54. Citado en TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 280.

espera conseguir de la educación: el apoyo activo, firme, decidido y sin titubeos a la causa comunista y ello a través de la formación de ciudadanos auténtica e íntegramente comunistas, dotados de todas las características que la sociedad comunista exige de ellos. Si hemos de creer sus palabras, consiguió con pleno éxito sus propósitos, pues como resultado de su educación logró que cualquier tarea pudiese ser encomendada a cualquier colono con la seguridad de que la realizaría a la perfección. Educar, para Makarenko, es insertar a los alumnos en unas perspectivas concretas, que en su caso son las comunistas y que deben ampliarse a medida que los chicos son mayores y más conscientes: «Educar a un hombre significa educar en él vías de perspectiva por las que distribuye su felicidad de mañana. Puede escribirse toda una metodología acerca de este importante trabajo. Consiste en la organización de nuevas perspectivas, en la utilización de las que ya existen y en el planteamiento gradual de otras más valiosas. Se puede empezar por una buena comida, por un espectáculo de circo, por la limpieza del estanque, pero siempre hay que despertar a la vida y extender gradualmente las perspectivas de la colectividad entera hasta conseguir que lleguen a las perspectivas de toda la Unión.» [55]

He aquí, señaladas esquemáticamente para no alargarnos más en este punto, algunas de las cualidades que el ciudadano soviético que Makarenko quiere formar debe tener, cualidades que deben ser fruto de la educación:

— ante todo, un profundo sentimiento del deber y de la responsabilidad para con los objetivos de la sociedad soviética; este sentimiento del deber debe nacer no del temor al castigo, sino de «la incomodidad o inhibición que se siente para realizar un acto que está en pugna con la moral soviética»;[56]

— un espíritu de colaboración, solidaridad y camaradería diametralmente opuesto a cualquier tipo de fantasías o egoísmos individualistas: «La moral comunista (...) exige en todos los casos un comportamiento solidario, y, en particular, la solidaridad en la lucha»; [57]

— una personalidad disciplinada, con un gran dominio de la voluntad y con las miras puestas siempre en los intereses de la colectividad: «A mi juicio se imponía la educación de un ser resistente y fuerte, capaz de ejecutar incluso un tra-

55. *Poema...*, p. 564.
56. *Educación infantil*, p. 89.
57. *Le livre des parents*, p. 358.

bajo desagradable y fastidioso si lo requerían los intereses de la colectividad»; [58]

— unas condiciones personales y un modo de actuar que impidan la sumisión y la explotación del hombre por el hombre: «Nuestra educación debe lograr en forma categórica que no haya en nuestra sociedad individuos que puedan ser explotados»; [59]

— una sólida formación política, impartida constantemente en la colonia y cuyo órgano de extensión era el Komsomol (Unión de Juventudes Comunistas), que hiciera de cada colono un comunista convencido y un propagandista de las ideas comunistas a través de su acción y su palabra;

— una gran capacidad para conocer a los enemigos del pueblo («Hay que formar en él la capacidad de orientarse entre ellos, luchar contra ellos, aprender a conocerlos oportunamente» [60]) y para combatirlos («Los colonos (...) comprendieron el peligro que representaba el enemigo y lo bien que sabía emboscarse. Y se aprestaron a hacerle frente en la vida con odio franco y destructor, a combatir la traición en su propio germen.» [61])

3. *Una educación colectivista a través del colectivo*

Para Makarenko fue una gran alegría pasar, en tiempos de la colonia Gorki, del control y supervisión de los teóricos paidologistas que tanto le irritaban, a la supervisión de un nuevo organismo cuyos miembros «se interesaban poco por el alma, el derecho de la personalidad y otra chatarra lírica. Buscaban formas nuevas de organización y nuevos acentos». [62] Eso era precisamente lo que Makarenko perseguía: un nuevo estilo y, sobre todo, una nueva forma de organización. Este problema le preocupaba mucho más que el de los métodos concretos, que el de las técnicas pedagógicas. Partía de la base de que la educación es ante todo un proceso social y que, en consecuencia, el hombre soviético no podía ser educado bajo la influencia de una sola personalidad; entendía que la esencia de la educación no estaba en las conversaciones con el niño, en la influencia directa que un educador podía ejercer

58. *Poema...*, p. 125
59. *Educación infantil* p. 78.
60. *Idem*, p. 19.
61. *Banderas...*, p. 516.
62. *Poema...*, p. 218.

sobre él, sino «en la organización de la vida del niño y en el ejemplo que se le brinda con la vida personal y social. El trabajo educativo es, ante todo, un trabajo de organización».[63] La importancia de la estructura, de la organización en cualquier tipo de educación (familiar, escolar, etc.) es básica. Esa organización tiene en Makarenko un nombre: el colectivo; el colectivo no es sólo el principal método que Makarenko utiliza («El método principal era toda la colonia, toda la sociedad, toda la colectividad» [64]) sino que constituye la esencia misma de su sistema educativo («El sistema consistía sobre todo en la colectividad» [65]). Por otro lado, Makarenko veía la necesidad de educar al hombre en el seno del colectivo por dos razones fundamentales: en primer lugar porque, según él, «solamente en la experiencia colectiva puede desarrollarse una necesidad moralmente válida» [66] y, en segundo lugar, porque sólo a través del colectivo podía formarse el hombre comunista: «En nuestro país sólo es un hombre en el pleno sentido de la palabra aquel cuyas necesidades y deseos son necesidades y deseos colectivistas»,[67] entendiendo por colectivismo la solidaridad del hombre con la sociedad, es decir, la antítesis del individualismo. La educación comunista que Makarenko quería dar exigía, por tanto, el recurso al colectivo: «En nuestro país la única educación correcta es la del colectivismo y es necesario dirigirla con toda conciencia y regularidad»; [68] como lo expresa en otro lugar: «Yo defendí la formación de una colectividad entusiasta, fuerte y, si era preciso, severa. Y sólo en tal colectividad cifraba todas mis esperanzas.» [69]

Esas esperanzas no se vieron defraudadas. Makarenko se mostró siempre orgulloso de su colectividad feliz, consideró que esa colectividad tenía un potencial educativo y terapéutico profundamente eficaz y como prueba de ello aducía el hecho de que en un solo día pudiesen recoger de la estación a cincuenta nuevos delincuentes enviados a la colonia y olvidarse de ellos al día siguiente, no preocuparse de su comportamiento, seguro de que la colectividad los estaba educando. Makarenko no consideraba este hecho como un mila-

63. *Educación infantil*, p. 20.
64. *Banderas...*, p. 526.
65. *Quelques leçons de mon experiénce*, p. 443.
66. *Le livre des parents*, p. 43.
67. *Idem*, p. 47.
68. *Educación infantil*, pp. 83-84.
69. *Poema pedagógico*, p. 125.

gro especial, sino simplemente como un resultado lógico de la educación del colectivo: «Cuando la colectividad infantil se organiza debidamente, pueden realizarse auténticos prodigios.» [70] Por el contrario, la causa de muchos problemas hay que buscarla precisamente en la falta de organización o en la organización inadecuada del colectivo, en la negligencia, la incapacidad para calcular, preparar, preveer, organizar. Ese no es el mundo de Makarenko: «Mi mundo es el de la creación organizada del hombre. Un mundo de rigurosa lógica leninista.» [71]

Si nos preguntamos ahora cómo funcionaba el colectivo educacional de Makarenko, debemos empezar considerando el papel fundamental que en él ejercía el director de ese colectivo (el mismo Makarenko). Si la educación se realiza a través del colectivo, la función primordial del educador consistirá en orientar y dirigir la colectividad. Como Snyders lo reconoce, en la pedagogía de Makarenko, «la acción de guía del maestro se coloca en primer plano»; [72] si la clave de bóveda de cada una de las unidades en que se dividía la colectividad radicaba en la autoridad única de los «comandantes» que las mandaban, la de la colectividad como un todo estaba en la persona del educador, cuya labor primera era la de organizar la vida de la colonia hasta en los más mínimos detalles, a los que Makarenko considera tan importantes que no hay una sola de sus obras, una sola de sus conferencias, en las que no insista en que «en materia de educación no hay pequeñeces»; [73] organizar la colectividad es preveerlas todas, controlarlas, no permitir que actúen por su cuenta: «Una buena organización consiste precisamente en no omitir los menores detalles y circunstancias. Las minucias actúan con regularidad, diariamente, a todas horas, y son los componentes de la vida»; [74] guiar y organizar esa vida es el problema de más responsabilidad del educador.

Pero el pedagogo actúa también a niveles que no son los de la organización. Actúa también como modelo, como ejemplo, como guía; actúa como controlador de conflictos, como alentador de progresos; actúa como mantenedor del tono, el

70. *Banderas...*, p. 525.
71. *Lettres et notes* p. 473.
72. G. SNYDERS, *op. cit.*, p. 141.
73. *Educación infantil*, p. 44. *Cf.* también *Poema...*, pp. 556-557, *Banderas...*, p. 238, *Le livre des parents*, p. 76 y p. 261, *Quelques leçons...*, p. 472.
74. *Educación infantil*, p. 20.

estilo y las tradiciones de la colectividad; actúa como padre de niños sin padres, como amigo de cada colono y de cada educador a sus órdenes, como compañero de trabajos y descansos, de dificultades y alegrías. La personalidad de Makarenko irradia a toda la colonia y a todos los colonos, su despacho está siempre abierto para todos y su espíritu dispuesto a colaborar con quien necesitare su colaboración.

No vamos a entrar en el detalle de la forma en que los colectivos de Makarenko estaban organizados. Cuando el «educando» había asimilado el espíritu de la colonia, pasaba a ser «colono» y a formar parte de un «destacamento», célula base de la organización, colectividad primaria, compuesta por de siete a quince miembros y mandada por un comandante (el cargo no era permanente y se procuraba que todos pasasen por la experiencia del mando, por las razones que más tarde veremos). El «consejo de comandantes» se reunía con bastante frecuencia para dilucidar, junto con Makarenko, sobre los muchos problemas cotidianos que surgían en una colectividad de cien a quinientas personas. Cuando la colectividad era pequeña, la asamblea general de los colonos decidía sobre los asuntos de la colonia y sobre los castigos a imponer; cuando se hizo muy numerosa, fue el consejo de comandantes el que asumió estas funciones. Había, además, una serie de cargos para tareas especiales relativas al trabajo o a la vida de la colonia; una idea de las responsabilidades de estos cargos la pueden dar las tareas que el «jefe de día» tenía encomendadas: debía responder «de todo lo que sucedía en la colonia, de la ejecución puntual y regular del empleo del tiempo, de la limpieza, de la recepción de las visitas, de la calidad de la comida; si la comuna salía de excursión, él era el responsable; si había que hacer algún trabajo suplementario, respondía de él. Por la noche tenía derecho a dormir».[75]

Condición indispensable para el funcionamiento de cada unidad y de la colectividad entera era el sentimiento de unidad, de cohesión. Si a Makarenko, por poner un ejemplo, le preocupaban los robos en la colonia no era porque las cosas desapareciesen y uno u otro saliese perjudicado, sino porque los robos aniquilaban la confianza mutua, engendraban sospechas, fragmentaban la colectividad; lo preocupante del robo es que en él «radica el principio de largos y tristísimos procesos de enemistad, de irritación, de soledad y de auténtica misantropía».[76] Si se quiere que el colectivo funcione, debe

75. *Le livre des parents*, p. 452.
76. *Poema...*, p. 607.

estar siempre unido, solidario, porque la integridad y la unidad del colectivo son condición *sine qua non* de una buena educación.

Exigencia extraordinariamente importante también del funcionamiento del colectivo es la renuncia de cada uno de sus miembros a los intereses personales en aras de los intereses de la colectividad; lo importante es la marcha de la colonia, el cumplimiento del programa establecido, el sometimiento a las normas acordadas; cuando un muchacho pasa a formar parte de la colonia, se le insta a que deje de pensar sólo en sí mismo y se preocupe de los asuntos colectivos; he aquí las palabras que el más veterano de los colonos de la comuna Dzerzhinski dirige a un chico en el momento de imponerle la insignia de colono: «Desde ahora posees los mismos derechos que cualquier otro miembro de la colectividad. Los intereses de la colonia y del Estado soviético debes ponerlos siempre por encima de tus intereses personales. Y si alguna vez tienes que defender nuestro país contra sus enemigos, serás un luchador audaz, inteligente y sufrido.» [77] Si Makarenko se manifestaba contrario a las «rutas personales» de sus colonos no era por falta de consideración al individuo, sino porque por encima de él estaban siempre las «rutas colectivas» a las que todo debía subordinarse.

4. *Cuatro horas de fábrica, cinco de escuela*

Las colonias de Makarenko son colonias en las que se trabaja o, por ser más exactos, son «colonias de trabajo». Y lo son por dos razones fundamentales. En primer lugar, por razones de tipo, por así decirlo, «teórico», pues la tradición marxista defiende el trabajo como un elemento básico, como un componente esencial de la educación; «no se concibe una educación soviética correcta que no sea una educación para el trabajo. El trabajo ha sido siempre fundamental en el hombre para asegurar su bienestar y su cultura».[78] En segundo lugar, por razones de tipo práctico; las comunas de Makarenko debían mantenerse a sí mismas y de su trabajo los colonos se vestían, se alimentaban y se divertían; a excepción de los primeros y difíciles tiempos de la colonia Gorki, cuando sólo a veces se recibía un pedazo de tocino y poca cosa más, los colonos vivieron siempre de su trabajo, permitiéndose en los tiempos más prósperos hacer excursiones turísti-

77. *Banderas...*, p. 277.
78. *Educación infantil*, p. 67.

cas que les costaban doscientos mil rublos (y a su jornada de trabajo habitual, los colonos añadieron media hora suplementaria durante un mes para conseguirlos) y entregar anualmente al Estado un beneficio de cinco millones de rublos. Tras dedicarse durante los primeros tiempos a la agricultura, el trabajo pasó luego a ser específicamente industrial; de las fábricas instaladas en las comunas salieron desde ruedas para carros (en los primeros tiempos) hasta aparatos ópticos de enorme precisión, pasando por butacas, brocas eléctricas, aceiteras, etc. Algunos de estos productos debían ser importados del extranjero hasta que los colonos empezaron a fabricarlos. El trabajo no era, pues, una táctica educativa sino una actividad productora de la riqueza necesaria para la colonia y para el país; es en este sentido en el que Makarenko se refiere a él como un trabajo creador: «En el Estado soviético todo trabajo debe tener la categoría de una actividad creadora, puesto que en su totalidad está dirigido a la creación de la riqueza social y a acrecentar la cultura del país de los trabajadores. De ahí que uno de los objetivos de la educación sea la formación del hábito del trabajo creador.» [79]

Puesto que el trabajo tiene un sentido social y no meramente educativo, debe someterse a la disciplina social y no quedar al arbitrio de los deseos o veleidades individuales. Makarenko recomienda a los padres que acostumbren a sus hijos desde pequeños a realizar tareas que no les interesen y que les resulten poco agradables, con objeto de que se habitúen a buscar en el trabajo no el entretenimiento, sino su utilidad y necesidad social: «Esta educación será eficaz cuando se llegue al punto que el niño ejecute tareas desagradables pacientemente, sin quejas. En tal caso, paralelamente con su crecimiento adquirirá una sensibilidad tal que el trabajo menos grato llegará a proporcionarle placer si comprende su utilidad social.» [80] Pero los chicos y chicas que llegaban a la colonia por primera vez no habían recibido tal educación y se encontraban con que tenían que hacer trabajos sin atractivo para ellos, duros y, según lo veían, sin sentido; naturalmente, se oponían. La oposición no duraba mucho en manos de la lógica implacable con que sus propios compañeros la combatían: «En el sector socialista debe haber disciplina. Dale la vuelta a la colonia entera a ver si encuentras a uno solo que quiera ser montador. Todos estudian y

79. *Idem*, p. 68.
80. *Idem*, p. 76.

todos saben que tenemos muchos y excelentes caminos para elegir. Éste quiere ser aviador, aquél geólogo, el otro militar. Y nadie piensa quedarse de montador, porque esa profesión ni siquiera existe como tal. La colonia no puede tolerar caprichos...»;[81] otro colono, poco decidido al principio, acabó puliendo travesaños de butaca con enorme entusiasmo: «Tienes que amar la colectividad —le dijo Makarenko—, conocerla, compenetrarte con sus intereses y saber apreciarlos. Sin ello no lograrás ser un hombre de verdad. Evidentemente tú no tienes ahora ninguna necesidad de pulir travesaños de silla. Pero la colonia lo necesita y, por lo tanto, lo necesitas tú también. Además, eso es importante para ti. Prueba a cumplir la norma y a pulir ciento sesenta travesaños en cuatro horas. Es un gran trabajo que requiere voluntad, paciencia, perseverancia y hasta nobleza de alma. Por la tarde te dolerán las manos y los hombros, pero habrás hecho ciento sesenta travesaños para ciento sesenta butacas (...) ¡Qué labor tan valiosa la nuestra! Cada mes colocamos por toda la Unión Soviética mil butacas (...). Llega la gente, se sienta en nuestras butacas, ve una función de teatro o una película, oye una conferencia, aprende. Y tú dices que no tienes necesidad de hacerlo.»[82] La argumentación es más larga y abunda en ideas parecidas, pero no es necesario prolongar más la cita. Nótese, de pasada, que los trabajos son siempre concretos, especializados; por necesidades de producción, Makarenko es partidario de la división del trabajo, lo cual indudablemente, le aleja del concepto y las posibilidades del trabajo polivalente.

Si en las citas que anteceden los argumentos se remiten siempre a la necesidad social del trabajo y a su utilidad, es porque Makarenko estaba interesado en que los colonos no trabajasen por trabajar, sino teniendo siempre a la vista el sentido y significado del trabajo que realizaban; a través de la formación político-social que en la comuna se impartía, los colonos comprendían ese sentido y significado, y su trabajo dejaba de ser un proceso neutro o un esfuerzo puramente muscular para convertirse en una actividad cargada de valor; aunque Makarenko no lo diga con estas palabras, es a través de esa formación como se logra que el trabajo no sea una actividad alienante para el individuo y se convierta en un proceso creador en tanto que generador de riqueza social

81. *Banderas...*, p. 143.
82. *Idem*, p. 147, también en *Idem*, p. 208.

y de consecuencias educativas; sin esa formación, el trabajo sirve para bien poco: «Un trabajo que no vaya acompañado de una formación, de una instrucción política y social, carece de todo valor educativo y no pasa de ser un proceso neutro. Se puede hacer trabajar a un hombre todo lo que se quiera, pero si al mismo tiempo no se le educa moral y políticamente, si no toma parte en la vida política y social, entonces su trabajo no es más que un proceso neutro, desprovisto de cualquier resultado positivo.» [83]

Como indicábamos hace un momento, el trabajo, además de producir riqueza social, está cargado de posibilidades educativas; de hecho, buena parte de la educación que los colonos de Makarenko recibían, lo hacían a través del trabajo y de las relaciones que a él iban ligadas. La educación no es sólo una educación para el trabajo, sino también por él, a su través. Mirando retrospectivamente su actividad, Makarenko decía: «Las condiciones de la producción, de la producción seria, fueron también las condiciones que facilitaron el trabajo pedagógico.» [84]

El trabajo desarrolla, sin duda, los músculos, las habilidades y destrezas, pero si es un trabajo organizado, cooperativo y dotado de significación política y social, su consecuencia más importante radica en que es fuente y motor del desarrollo psíquico y espiritual de quien lo realiza: «Ese desenvolvimiento espiritual, originado por un trabajo armónico, debe constituir la cualidad que distinga al ciudadano de una sociedad sin clases del ciudadano de una sociedad clasista.» [85] Uno de los aspectos más importantes que el trabajo en común ayuda a desarrollar es el de las virtudes colectivas, el de la participación y la solidaridad: «La ayuda a cada individuo y su interdependencia constante en la producción, originan relaciones correctas que no consisten solamente en que cada uno dedica su energía a la sociedad, sino que al mismo tiempo exige lo propio de los demás y no quiere tolerar a su lado a parásitos. Es la participación en la labor colectiva lo que permite a cada hombre mantener relaciones moralmente correctas con sus semejantes.» [86] Cierto que en las comunas se alienta la competición entre unos y otros, pero no se trata de una competitividad fragmentadora de la solidaridad, sino de una competitividad que sirve de

83. Citado en TH. DIETRICH, *op cit.*, p. 253.
84. *Quelques leçons...*, p. 465.
85. *Educación infantil*, pp. 69-70.
86. *Idem*, p. 69.

estímulo para el trabajo solidario, que lo enardece, que hace aumentar la productividad y estrechar los lazos de unión entre los miembros de cada grupo de trabajo, pues no se trata nunca de la competición de un individuo contra otro, sino de una competición entre grupos y hasta de una competición de la colonia entera consigo misma de cara a superarse, a alcanzar las metas que ella misma se había impuesto.

Makarenko intentó siempre explotar las posibilidades educativas del trabajo, aunque ello le supusiera en ocasiones nuevos enfrentamientos con los moradores del «Olimpo» pedagógico. A pesar de estos enfrentamientos, Makarenko sostiene, por ejemplo, que los colonos deben recibir un sueldo por su trabajo, como de hecho recibían; la paga que los muchachos reciben como fruto de su trabajo, tiene unas consecuencias educativas de las que Makarenko no está dispuesto a prescindir: «Sobre la base del salario, el educando aprende a coordinar los intereses personales y los intereses sociales, se incluye en el complicadísimo mar del plan financiero soviético, del principio de la rentabilidad y de los ingresos, estudia todo el sistema de la economía fabril soviética y ocupa, desde el punto de vista de los principios, la misma posición que cualquier obrero. En fin, aprende a valorar los ingresos y ya no sale de la colonia como las educandas de los orfanatos, que no sabían vivir y que únicamente poseían "ideales".» [87]

La mitad de la jornada la pasaban los colonos en la fábrica trabajando; la otra mitad en la escuela, estudiando. Interesa remarcar esta diferenciación entre horas de trabajo y horas de estudio porque Makarenko es partidario de que no exista relación entre uno y otro: el trabajo no debe estar ligado al estudio. Considera que el intento de unirlos no es sino un «prejuicio» [88] y que las discusiones sobre el nexo entre el programa escolar y el proceso del trabajo no son sino una «lamentable charlatanería» [89]: hacer un taburete no tiene nada que ver con la geografía, las matemáticas o la lengua rusa; trabajo e instrucción son procesos distintos y no hay por qué pretender ligarlos. Por supuesto, Makarenko no niega el valor educativo tanto del trabajo como del estudio y es consciente de que ambos determinan fuertemente la personalidad, pero se niega a establecer nexos entre ellos: «En lo que se refiere a las relaciones entre la escuela y la producción

87. *Poema...*, pp. 563-564.
88. *Quelques leçons...*, p. 464.
89. *Idem*, p. 465.

y la producción y la escuela, siempre me he opuesto a una coordinación de estos dos elementos bajo cualquier forma que se dé (...). He llegado a la conclusión de que una coordinación [de la escuela] con la producción no sólo es inútil, sino que incluso constituye una ventaja el que esta relación no exista.» [90]

Por lo demás, poco podemos contar de la forma en que la escuela funcionaba en las comunas de Makarenko; mientras que éste nos proporciona cantidad de detalles sobre la vida y el funcionamiento de las fábricas, nunca describe cómo suceden las cosas en el interior de las clases. Por las pocas cosas que en un lugar u otro de sus escritos Makarenko deja traslucir, puede sacarse la impresión de que la escuela de sus comunas educativas era una escuela bastante tradicional. Pero lo único que sobre el particular nos cuenta es que en la colonia había una escuela completa, que en ella los chicos aprendían mucho y que de ella sacaban conocimientos parecidos e incluso superiores a los que otros niños obtenían en escuelas normales.

La motivación para el estudio que Makarenko ofrecía era doble: por un lado, estudiar en la escuela era necesario para quienes quisieran acceder a la enseñanza superior, pues quienes suspendían sus exámenes no podían presentarse a las pruebas de ingreso en centros superiores, o no podían asistir a los cursillos de chóferes, operadores de cine, etc. Por otro, la adquisición de conocimientos era necesaria desde el punto de vista social: «Quien no quiere estudiar es un mal ciudadano soviético»; [91] estudiar asignaturas que no interesan es tan necesario como realizar trabajos que desagradan y los colonos son instados a aplicarse en todas las materias: «Entre nosotros, todo hombre debe participar en forma obligatoria en la economía estatal y cuanta más preparación tenga para ello, más provecho aportará a toda la economía soviética y a sí mismo.» [92]

La escuela de Makarenko no es sólo transmisora de conocimientos, sino que en ella tiene también lugar —y un lugar sin duda destacado— la transmisión de la cultura y de la política; en ella los colonos aprendían matemáticas, literatura y todas las demás materias, pero aprendían también a sentirse soviéticos y a admirar la cultura soviética, puesto que, tal y como Makarenko lo entendía, «la actividad cultural debe

90. Citado en TH. DIETRICH, *op cit.*, p. 258.
91. *Banderas...*, p. 281.
92. *Educación infantil*, p. 82.

orientarse constantemente hacia la actividad política. El niño debe sentirse cada vez más ciudadano de nuestro país, conocer las hazañas de sus héroes, saber quiénes son sus enemigos y saber también a quién debe consagrar vida cultural conscientemente».[93] Esta formación político-cultural no sólo se daba en la escuela, sino que el alumno tenía ocasión de embeberse de ella a través de las reuniones del grupo de jóvenes comunistas de la colonia, a través de las representaciones teatrales que tenían lugar en la comuna y a través de los discursos que, con motivo de una visita o de la muerte de una persona importante en la vida soviética, los colonos oían con cierta frecuencia.

Como se ve, si bien el trabajo y la instrucción están separados en la praxis de Makarenko, no por eso están divorciados; los caminos de la fábrica y de la escuela, lejos de ser divergentes ni tan siquiera paralelos, convergen, de hecho, en un objetivo común: la formación del ciudadano soviético, del constructor activo y consciente del comunismo que constituye la meta hacia la que Makarenko orienta toda la actividad educativa.

5. *Una rígida «disciplina consciente»*

El de la disciplina es, sin duda alguna, el aspecto más controvertido de la praxis y del ideario pedagógico de Makarenko. Las paradas militares, los saludos castrenses a la bandera y a los superiores, la frecuencia de los castigos en la vida de la colonia, los «a la orden, mi comandante» o «a la orden, camarada jefe de la guardia», las ropas militares de los días festivos y tantos otros detalles cotidianos, dan a la vida y a los modos de la colonia un cierto aire cuartelario innegable. Estos hechos, que causaban la irritación de muchos visitantes de la comuna, producían en Makarenko una satisfacción parecida al orgullo que un general de visita en la colonia manifestaba a los colonos: «Nos gusta cómo vivís: tenéis una disciplina excelente, una disciplina bella y una maravillosa veneración a nuestra bandera roja. Todo lo hacéis puntual y conscientemente. Eso está muy bien y os lo agradecemos.»[94] Ciertamente, en muchos pasajes de las obras de Makarenko da la impresión de que la disciplina es un valor por sí misma, de que los colonos encuentran placer en el

93. *Idem*, p. 83.
94. *Banderas...*, p. 383.

sometimiento (ellos mismos afirman que les gusta la severidad y piden ser castigados)[95] y de que la de la colonia es una disciplina ciega (un colono experimentado le decía a otro que se estaba iniciando: «Lo importante es la disciplina y la cuestión de si eres o no culpable no es, en realidad, un asunto de tanta importancia»[96]). Los detractores de Makarenko no tenían muchas dificultades para encontrar críticas que echarle en cara. En las líneas que siguen y para concluir el estudio de nuestro autor, vamos a analizar la forma en que él se plantea la cuestión de la disciplina.

De entrada, hay que señalar que la disciplina no es para Makarenko un medio, una técnica, un procedimiento educativo, sino que es un objetivo, una meta hacia la que debe tenderse. La disciplina es entendida por él como resultado de la labor educativa —no como su condición—, mientras que el «régimen» es el conjunto de medios utilizados para conseguir ese resultado: «La disciplina y el régimen son dos cosas distintas. La primera es el resultado de la educación, el segundo es un medio para realizarla.»[97] Según nosotros lo entendemos, «régimen» y «organización» son prácticamente sinónimos en Makarenko: es la organización de la colectividad educativa, su régimen, lo que da como resultado la disciplina.

La disciplina es un objetivo que debe perseguirse desde la más temprana infancia y Makarenko da todo tipo de consejos a los padres sobre cómo conseguirla; desde la organización de la colectividad familiar hasta el tono de voz empleado por los padres para transmitir sus órdenes, todo debe colaborar en la misma dirección: «En cada familia debe regir un orden tal que sea obligatorio señalar la menor infracción del régimen. Esto se debe cumplir desde la más temprana edad, y cuanto más severos sean los padres en exigir su cumplimiento, tantas menos infracciones habrá y, en consecuencia, se evitará la necesidad de recurrir a los castigos.»[98] Makarenko recomienda, como parte del régimen, un horario bien determinado, un empleo del tiempo preciso y, en otro orden de cosas, hasta aconseja a los padres que dejen cosas tentadoras a la vista del niño para que se acostumbre a verlas tranquilamente y con voluntad disciplinada. Los padres, por fin, deben educar al niño de tal modo que su autoridad, basada en la responsabilidad social que como educadores tie-

95. *Cf. Idem*, pp. 323 y 482, *Poema...*, p. 541.
96. *Poema...*, p. 541.
97. *Educación infantil* p. 51.
98. *Idem*, p. 44.

nen, no sea nunca cuestionada: «El sentido mismo de la autoridad consiste justamente en que no exige demostraciones, en que se acepta como una dignidad indudable del mayor, cuyo valor y gravitación se imponen espontáneamente al espíritu del niño.» [99]

No contando con una educación familiar previa de este tipo en los colonos que recibía, Makarenko tenía que instaurar un régimen que produjese los resultados que buscaba. En este régimen no se toleraba ningún defecto, no se consentía ni un solo fracaso, ni un día de relajamiento; y cuando era necesario, se aplicaban castigos: «No sé educar sin castigos. Todavía necesito aprender ese arte.» [100] La cuestión, no obstante, no estriba tanto en si él tenía necesidad de utilizar castigos o no, cuanto en la necesidad de la disciplina que sentía, necesidad que comunicaba a los colonos con estas palabras: «Nuestra disciplina será férrea, seria (...). Nuestro país necesita la disciplina porque estamos realizando una obra heroica, de importancia mundial, porque estamos rodeados de enemigos y tendremos que luchar, tendremos que luchar sin falta. Debéis salir de la colonia templados, conociendo el valor de la disciplina»; [101] y en otra ocasión les decía: «Nuestra disciplina será rigurosa. La disciplina nos es necesaria porque lo que tenemos que hacer es mucho y difícil. Y lo haremos mal si entre nosotros no hay disciplina.» [102] *

En el tema concreto de los castigos no es necesario detenerse mucho porque la postura de Makarenko respecto a ellos, manifestada en multitud de ocasiones,[103] puede resumirse en pocas palabras: el castigo debe utilizarse sólo cuando es necesario y debe ser aplicado con sumo tacto y cuidado; respecto a los castigos corporales, a la violencia física, Makarenko se declara un «ardiente adversario» de todo lo que a ellos se parezca. Ni que decir tiene que los castigos que se impongan deben ser cumplidos a rajatabla. Normalmente no

99. *Idem*, p. 23.
100. *Poema*, p. 362.
101. *Banderas...*, pp. 254-255.
102. *Poema...*, p. 521.

* Se observa aquí una contradicción entre la forma en que Makarenko entiende aquí la disciplina y la distinción anterior entre régimen y disciplina. Debe, no obstante, tenerse en cuenta que esta distinción es posterior a la fecha en que están escritos los libros de donde tomamos las dos últimas citas.

103. *Cf. Poema...*, p. 362, *Banderas...*, p. 528, *Le livre des parents*, páginas 223-24, *Educación infantil*, pp. 50 y 77, *Education en famille et a l'école*, p. 436, *La famille et l'éducation des enfants*, p. 412, etc.

era el propio Makarenko el que imponía los castigos, sino que éstos —que oscilaban desde realizar un trabajo extra a la expulsión de la colonia, pasando por el arresto a pan y agua y otras variedades— eran decididos y aplicados por la asamblea general de los colonos; el acuerdo unánime entre ellos era una de las condiciones de éxito de los castigos. Habitualmente, los colonos los aceptaban sin discusión y los veían como beneficiosos para ellos, pues saldaban así sus faltas con la colectividad y se reintegraban a la misma con la conciencia tranquila y el honor recuperado.

Como ya indicamos más arriba, los colonos aprendían a obedecer, pero también pasaban por la experiencia del mando mediante el desempeño de las tareas de organización que les eran asignadas o de los cargos temporales (comandante de destacamento, jefe de guardia...) que les eran confiados. Makarenko concedía gran importancia a esta alternancia en las funciones de mando y obediencia y la consideraba como un integrante imprescindible de la educación comunista. Por otra parte, él hacía hincapié en que la disciplina no se forma sólo por la obediencia: «El ciudadano soviético disciplinado puede ser formado sólo por un conjunto de influencias constructivas, entre las que deben ocupar lugar preferente una educación política amplia, la instrucción general, el libro, el periódico, el trabajo, la actuación social...» [104]

La disciplina propugnada por Makarenko no es una disciplina ciega, arbitraria, una disciplina del sometimiento, sino la disciplina que vimos a Lenin defender: la «disciplina consciente». El objetivo de la disciplina férrea, estricta y rigurosa que él defiende y practica «es la coexistencia de una elevada conciencia con una regla muy estricta y, por así decirlo, mecánica. No concibo una buena disciplina si en ella no hay conciencia. Tal disciplina no puede existir y tenderá siempre a caer en el rigorismo».[105] La conciencia a que la disciplina debe ir ligada tiene que ser una conciencia política, pues carece de sentido si no es por su referencia y su conexión con lo político: «La disciplina es un fenómeno profundamente político, es lo que puede denominarse la conciencia de un ciudadano de la Unión Soviética.» [106]

Como se pone de manifiesto en la larga cita con que concluimos esta exposición del ideario y la praxis de Makarenko, la disciplina en educación debe estar al servicio de la misma

104. *Educación infantil*, p. 38.
105. *Quelques leçons...*, p. 450.
106. *Idem, loc. cit.*

causa que el colectivo, que el trabajo, que la instrucción: al servicio de la construcción del comunismo, al servicio de la tarea de formación de auténticos bolcheviques que colaboren firme y constantemente, sin titubeos ni concesiones, a la implantación definitiva de la sociedad comunista, de la moral comunista, de la vida comunista. La cita que sigue, de la que nos resistimos a suprimir una sola palabra, lo pone muy claramente de manifiesto: «Del ciudadano soviético (...) exigimos que no sólo comprenda por qué y para qué debe cumplir una orden, sino que sienta la aspiración activa de cumplirla del mejor modo posible. Le exigimos, además, que esté dispuesto a cumplir con su deber cada minuto de su vida sin esperar resoluciones ni órdenes, que posea iniciativa y voluntad creadora. Al mismo tiempo, confiamos que hará sólo aquello que es realmente útil y necesario para nuestra sociedad, para nuestro país, y que no se detendrá ante ninguna clase de dificultades ni obstáculos. Más aún, le exigimos la capacidad de abstenerse de actitudes o actos que sirven únicamente para proporcionarle provecho o satisfacción personal, pero que pueden ocasionar daños a terceros o a toda la sociedad. Además, le exigimos siempre que no se limite al círculo restringido de su propio trabajo, de su parcela, de su ambiente, de su familia y que sepa ver las necesidades de los que lo rodean, su vida, su conducta; que acuda en su apoyo no solamente con la palabra, sino también con los hechos, aunque ello signifique el sacrificio de una parte de su tranquilidad personal. Pero, en cuanto a nuestros enemigos comunes, exigimos de cada hombre una reacción decidida, una vigilancia permanente sin reparar en ningún inconveniente o peligro. En una palabra, en la sociedad soviética tenemos el derecho de considerar como disciplinado sólo al hombre que siempre y en toda clase de circunstancias sabe elegir la actitud correcta, la más útil para la sociedad, y que posee la firmeza de mantener esa actitud hasta el fin, cualesquiera que sean las dificultades e inconvenientes.» [107]

III. *P. P. Blonskij: la escuela del trabajo*

La exposición que sigue de las ideas principales de Blonskij (1884-1941) es necesariamente breve. Tal y como lo señalamos más arriba, no hemos tenido acceso a las obras de

107. *Educación infantil*, pp. 37-38.

Blonskij, por lo cual hemos tenido que servirnos del análisis que de sus ideas hace Th. Dietrich. Como hemos tenido ocasión de indicar anteriormente, hay motivos para pensar que la exposición de Dietrich es partidista a favor de Blonskij; a ello, y al hecho de carecer de las obras de éste, se debe la brevedad con que será tratado en comparación con Makarenko. Permítasenos insistir de nuevo en que lo que sigue no es sino un resumen de la presentación que de Blonskij hace Dietrich en dos lugares diferentes que son reseñados en la bibliografía.

1. *Tras las huellas de Rousseau y Marx*

Si hemos de hacer caso a Th. Dietrich, Blonskij fue «el primero y el único que trató de tomar en serio la definición que Marx había dado de la educación politécnica, ateniéndose fielmente al sentido que le había dado Marx».[108] De hecho, la labor de Blonskij es una profundización, en lo didáctico y lo pedagógico, de aquellos principios de régimen combinado de producción material y enseñanza que Marx no había hecho sino señalar. Como veremos en seguida, Blonskij busca en el trabajo activo la mediatización de la educación politécnica propugnada por Marx. Como Marx, Blonskij está convencido de que la confluencia del proceso histórico y la reunión de la educación y la producción material conducirán al «hombre nuevo» y «desarrollado totalmente» del que hablamos anteriormente.

Como hombre preocupado por los problemas de la pedagogía y que vivió entre el último tercio del siglo XIX y la primera mitad del XX, Blonskij siguió más o menos de cerca los trabajos de los reformistas del oeste europeo. Si el de la formación politécnica es uno de los ejes sobre los que giran los planteamientos de Blonskij, el otro eje procede del movimiento de reforma de la educación al que dedicamos el primer capítulo: el niño debe ser liberado de los obstáculos que suponen unas concepciones educativas hechas a la medida de los adultos; el niño tiene que estar en el centro del trabajo pedagógico y en función del niño deben organizarse todas las tareas en las que él esté implicado. De acuerdo con Dietrich, encontramos en Blonskij el establecimiento de una relación entre la concepción de la sociedad de Marx y los principios pedagógicos derivados de Rousseau y todos sus seguidores.

108. TH. DIETRICH, *op. cit.*, p. 147.

El que esta relación exista no quiere, en absoluto, decir que Blonskij se limite a emparejar a Rousseau y Marx; si bien es cierto que se apoya en estos dos autores (especialmente en Marx), Blonskij fue más allá que ellos y su elaboración está muy lejos de ser una simple síntesis. Si Marx es un punto de referencia constante en la obra de Blonskij, a lo largo de toda ella se encuentran, salpicadas aquí y allá, afirmaciones, propuestas y críticas que se encuadran en la más pura tradición reformista. Los esfuerzos de Blonskij se centran en intentar superar el liberalismo burgués de la Escuela Nueva y en dar un contenido marxista a sus principios; el resultado de estos esfuerzos lo constituye la propuesta de un sistema pedagógico y una organización de la enseñanza que se ajustan, como ningún otro, a los principios pedagógicos establecidos por Marx y Engels en sus obras, siempre según la apología de Dietrich.

El hecho de que Blonskij sea prácticamente un desconocido no hay que buscarlo en la calidad de su trabajo, sino en ciertas circunstancias políticas, a las que luego nos referiremos, que aislaron a Blonkij y lo acusaron de pseudosocialista en plena vigencia del stalinismo.

2. *Principios pedagógicos básicos*

Según Dietrich, de las obras de Blonskij pueden deducirse una serie de principios pedagógicos que están en la base de toda su elaboración y que son una constante en toda su obra:

2.1. *La bondad de la naturaleza infantil*

Cuando Blonskij sostiene que el niño es naturalmente bueno quiere decir que es, por naturaleza, comunista y que la principal preocupación de la pedagogía debe ser desarrollar esa disposición naturalmente buena, comunista, a través de una educación que permita a los niños construir su propio mundo comunista, sin imposiciones de los adultos. Así lo sostiene Dietrich: «Las disposiciones naturalmente buenas de los niños corresponden a la conciencia del hombre de la sociedad sin clases. Por medio de la integración a la vida de la comuna y de la fábrica, las disposiciones del niño se desarrollan "intelectualmente" hacia las capacidades y la conciencia del hombre comunista, siempre que el niño se encuentre rodeado de un ambiente comunista o casi comunista.» [109]

109. *Idem, loc. cit.* Subrayado en el original.

2.2. *Formación politécnica, sociedad nueva*

Siguiendo a Marx, Blonskij quería sustituir la vieja formación ligada a los oficios artesanales por una moderna formación politécnica, más de acuerdo con los medios posibles en su época. Al integrar, como luego veremos, la enseñanza con el trabajo industrial productivo, Blonskij intenta unificar la vida activa y la enseñanza, convencido de que a través de esta unificación será posible el aprendizaje tanto de los trabajos productivos como de las bases económicas de la vida. Se trata de que los individuos en período de formación no sólo conozcan y comprendan la técnica sino también, y sobre todo, de que la dominen: «La formación politécnica debe educar al hombre para que sea capaz de dominar la naturaleza»,[110] es decir, la educación politécnica debe permitir la superación del pasado clasista de la sociedad. Por esa razón, no se limita a impartir conocimientos técnicos, sino que abarca también problemas sociales, económicos, políticos y culturales, lo cual, como señala Dietrich, permite al joven pasar de la producción laboral a la organización de la sociedad, haciendo comprensible y activando las fuerzas apropiadas para la construcción de dicha sociedad nueva.

2.3. *La desaparición de la escuela*

La escuela y la vida no deben ser extrañas la una a la otra. Si la escuela es el lugar en el que viven y trabajan niños, adolescentes y jóvenes, escuela y vida deben constituir una unidad. Para cada nivel del desarrollo, las unidades en las que se realizan la vida y la educación —comuna, fábrica, trabajo industrial— están más allá de lo que es la escuela, que se convierte en una «realidad superflua» al lado de los centros comunales y fabriles en los que se desarrollan la vida y la educación de niños y adolescentes: «La escuela del futuro debe identificarse con la vida social, es decir, la sociedad debe hacer desaparecer la escuela en cuanto institución del Estado y trasladarla a la vida del trabajo social. Éste constituye el núcleo central de una pedagogía de la "escuela sin escuela" y la solución del problema de la enseñanza en el sentido estricto del término.» [111]

110. *Idem*, p. 175.
111. *Idem*, p. 176.

2.4. *El método de los «complejos»*

Uno de los principios básicos de la ideología pedagógica de Blonskij —de evidentes resonancias reformistas— es el de considerar que es la vida, y no los libros o los profesores, quien educa. Si esto es así, y como quiera que la vida se caracteriza por la totalidad y la plenitud, la vida no puede dividirse en apartados ni materias. Puesto que para Blonskij la vida en su plenitud se circunscribe a la comuna y la fábrica, a la economía y la vida social, estas unidades se le deben ofrecer al niño como totalidades, como «complejos». Cada uno de los dominios de la vida señalados debe ser un complejo del cual debe partir la enseñanza. Como se ve, «el modo de trabajo basado en el método de los complejos suprime el carácter sistemático de las "materias". La enseñanza se constituye en la superestructura del proceso del trabajo y de producción, es decir, de la "base"».[112]

3. *Pedagogía del trabajo*

Debemos a Blonskij el proyecto de una pedagogía socialista del trabajo que trata de demostrar y poner de manifiesto cómo el principio de Marx según el cual el germen de la educación futura se halla en el sistema fabril, puede llevarse a la práctica en una «nueva escuela rusa del trabajo». Para Blonskij, el trabajo útil, por medio del cual se producen objetos útiles, es el fundamento de toda educación; la formación debe basarse sobre un trabajo útil y racional porque sólo ese trabajo tiene un valor formativo, al ser el único que, a la vez que contribuye al bienestar social, despierta la conciencia comunista. De esta forma, el principio del trabajo industrial productivo, del trabajo económica y socialmente necesario, se halla, según Blonskij «situado en el corazón de la educación, de la formación y de la enseñanza».[113] La formación polivalente defendida por Marx nace, precisamente, de ese trabajo industrial productivo y de su comprensión a nivel intelectual, es decir, es el resultado del trabajo industrial y su explicación.

112. *Idem*, pp. 176-177. Subrayado en el original.
113. TH. DIETRICH, «P. P. Blonskij: una experiencia de pedagogía activa en la Unión Soviética» en VARIOS, *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?* p. 165.

Definidos así los principios generales, es necesario formular ciertas precisiones que los maticen, con objeto de que queden mejor caracterizados. En primer lugar, es preciso señalar que la propuesta de Blonskij de una escuela del trabajo va mucho más allá de la simple modificación de los métodos de enseñanza con vistas a facilitar la comprensión y la iniciativa, puesto que supone una auténtica reorganización de toda la estructura escolar sobre la base de la industria. En este sentido, las propuestas de Blonskij van mucho más allá de la mera reforma del sistema educativo tradicional y significan, de hecho, una concepción totalmente nueva de la escuela o, para ser más precisos, una desaparición de la escuela tradicional, como veremos a continuación. En el sistema de Blonskij, la superestructura escolar desaparece subsumida en el modo de producción industrial al que nos hemos referido.

Una segunda precisión que es necesario establecer es que a Blonskij le importa mucho menos el dominio de los métodos industriales que el aspecto educativo de cualquier trabajo fabril. Según sus propias palabras, lo esencial en la educación basada en el trabajo es que el niño aprenda progresivamente a utilizar las herramientas y a dominar la técnica; mucho más importante que los objetos que pueda producir es el desarrollo de la capacidad de servirse de las herramientas y las máquinas, teniendo una clara comprensión de ellas: «El *proceso de formación* como tal comienza con el aprendizaje del manejo de una máquina y después quizá de otra; por la observación de los distintos modos de trabajo y la comparación con otros, por el montaje y desmontaje de la máquina, el proceso conduce al conocimiento de los componentes esenciales de esa máquina o de las máquinas parecidas. De esta forma, el joven pasa del trabajo industrial práctico al conocimiento, a la ciencia que le permite dominar la naturaleza, la economía y la sociedad».[114] Éste, y no otro, es para Blonskij el camino de la educación polivalente.

No es necesario insistir en que, para ser efectivos, estos procesos deben tomar siempre en consideración el grado de desarrollo del niño. Para que la educación sirva de algo al desarrollo de niños y adolescentes es evidente que debe sujetarse a sus posibilidades, a su nivel madurativo, etc. La organización de la enseñanza postulada por Blonskij y que analizamos más abajo, se basa, precisamente, en el respeto a los

114. TH. DIETRICH, *Pedagogía socialista*, p. 150.

niveles de edad y las posibilidades de acción y asimilación de cada uno de ellos.

Una última precisión hace referencia a la «educación social» dentro del sistema de Blonskij. Si uno de los valores pedagógicos importantes de este sistema es que, gracias a él, se consigue la superación de la oposición entre la formación humanística y la formación científica, no es de menor importancia el hecho de que la educación por el trabajo permita la superación de la vieja antinomia entre la «formación industrial» y la «formación social» de un mismo sujeto. Si, como lo afirma Blonskij, el trabajo es el gran organizador de la humanidad, tanto de los niños como de los adultos, entonces es lícito concluir, con Dietrich, que la educación basada en el trabajo es siempre y al mismo tiempo una educación social basada en el trabajo. A pesar de la división del trabajo que supone, el trabajo colectivo exige la existencia de un objetivo común, con lo que el individuo se ve integrado en un todo en la medida en que, en expresión de Dietrich, el trabajo colectivo crea un colectivo de trabajo: «El principio de la formación en la industria, la única que permite una formación polivalente, Blonskij lo asocia, como ya hiciera Marx, al principio del *trabajo colectivo*. El obrero aislado sólo puede fabricar una parte del todo; pero las diferentes partes deben estar unidas para formar un todo; por esta razón, en una sociedad desarrollada no puede darse un trabajo industrial aislado. Éste, según Blonskij, no pasa de ser una abstracción: "la educación por el trabajo presupone necesariamente el trabajo colectivo o, en otros términos, la comunidad de trabajo".» [115]

4. *La fábrica como escuela*

Si, como opina Blonskij, sólo el trabajo en la industria, en las fábricas, asegura una formación multilateral y polivalente, es evidente que la fábrica es el espacio educativo más idóneo para el hombre. La formulación de Blonskij según la cual «el taller y la fábrica son la escuela del trabajo para la juventud», es la aplicación total del postulado de Marx sobre el régimen combinado de educación y producción material: «La fábrica es la escuela para los jóvenes, y éstos no están en absoluto dispensados del trabajo industrial sino que, al contrario, Blonskij liga estrechamente la escuela-fábrica con

115. *Idem*, p. 151.

la "base" —el proceso de producción— de forma que, conforme a las exigencias de Marx, se consigue la unidad de la base y de la superestructura, o mejor aún, el régimen combinado de trabajo productivo con la enseñanza. Tan sólo este régimen combinado garantiza una verdadera formación.» [116]

La fábrica permite una formación polivalente porque pone a disposición de niños y jóvenes instrumentos que les permiten desarrollarse en todos los terrenos, tanto técnicos, como científicos, tanto sociales, como filosóficos. Citando de nuevo a Dietrich, podríamos decir que «el medio fabril posee, en mayor grado que las instituciones educativas precedentes, las "fuerzas activantes" que estructuran al hombre futuro, le disciplinan, le educan de forma que sea cada vez más consciente de su propio ser de hombre y que acceda a un nivel superior de libertad».[117].

¿Qué pasa entonces con la escuela? En el proyecto de Blonskij la escuela no existe, desaparece, es absorbida por los nuevos ámbitos vitales, de los cuales los más característicos son la comuna y la fábrica; de hecho, comuna y fábrica son quienes asumen las tareas que anteriormente habían sido típicas de la escuela. La escuela del proyecto pedagógico de Blonskij es una «escuela sin escuela», una escuela sinónima de comuna, taller o fábrica. Según Dietrich, «lo que Blonskij más bien pretende es hacer estallar el marco estrecho de la escuela a través del trabajo de los niños en una comuna o en una cooperativa auténtica».[118] Yendo mucho más allá de la postura reformista, empeñada en el mejoramiento de la escuela, Blonskij rompe con el concepto tradicional de escuela y educación y hace desaparecer de su proyecto todo lo que ese concepto entrañaba. Es importante señalar, por último, cómo esta ruptura con el concepto tradicional y la lucha por buscar la formación en unidades vivas de la realidad social, comportan un cambio fundamental en las relaciones escuela-vida; estas relaciones no pueden estrecharse más de lo que lo hacen en el proyecto de Blonskij, puesto que la vida se constituye en auténtica maestra y guía de la juventud; no se trata ya de llevar la vida a la escuela, ni siquiera de sacar la escuela a la vida, sino de lograr que escuela y vida lleguen a confundirse, incluso por falta de una diferenciación espacial. Puesto que la escuela queda subsumida en la comuna y la fábrica, son estos «conjuntos» los que proporcionarán a ni-

116. *Idem, loc. cit.*
117. *Idem*, p. 173.
118. *Idem*, p. 164.

ños y adolescentes medios e incentivos para su desarrollo y maduración, al tiempo que, por la complejidad de sus estructuras, permitirán y posibilitarán la tan buscada educación polivalente. La opción de Blonskij ante el dilema escuela-fábrica, que tanto preocupó a otros pedagogos, es bien clara: la fábrica como escuela; como escuela de formación intelectual y social, como escuela del trabajo y la producción, como escuela de la vida y para la vida.

5. *Organización de la educación*

El proyecto pedagógico de Blonskij se comprenderá más fácilmente si exponemos las líneas generales de la organización de la educación que él propone. Antes de hacerlo, no obstante, debemos referirnos a lo que de la vieja organización educativa debe desaparecer para dar paso a la nueva. En efecto, según Blonskij, si se quiere formar a niños y jóvenes en el espíritu de la educación del trabajo, deben desaparecer:

a) el tiempo de clase, con una duración determinada;

b) las materias escolares, que deben ser sustituidas por la realidad concreta;

c) el concepto de clase, en cuanto entidad que agrupa a los niños según la edad y no según el nivel de desarrollo y que obliga a los niños a ocuparse de un sólo y mismo objetivo;

d) la desconfianza hacia los niños, que mutila las posibilidades de experimentación infantil;

e) la identificación del maestro con un funcionario que educa a los niños autoritariamente;

f) la importancia concedida al trabajo intelectual y el menosprecio de la actividad manual;

g) el tener que estar sentados en clase.[119]

La organización de la «escuela única de formación y de trabajo» está caracterizada por tres «momentos» bien diferenciados:

a) *guardería infantil* en la escuela del trabajo para los niños de tres a siete años;

b) *escuela elemental* del trabajo, o escuela de primer grado, para niños entre ocho y trece años y que se identifica con la vida en la comuna;

c) *escuela del trabajo para adolescentes,* o escuela de segundo grado, de catorce a dieciocho años, integrada en la fábrica.

119. *Idem,* p. 158 y «P. P. Blonskij...», p. 168.

Tal como lo ve Blonskij, «para el niño de tres a siete años, el juego es el medio en el que trabaja; para el niño de ocho a trece años, es la comunidad doméstica de trabajo; para el adolescente, la industria».[120]

a) *La guardería infantil o jardín de infancia:* la actividad principal de los niños consiste en la imitación y reproducción creadora de la vida y las actividades de los adultos.

Los niños se forman a través de sus actividades libres y el maestro debe preocuparse sólo de que esas actividades sean bien elegidas y organizadas. El programa escolar debe rechazarse y los niños deben irrumpir en la vida, en el mundo, observarlo, explorarlo, por medio de salidas, excursiones, etcétera. En todo caso, el único punto de ese programa escolar sería, según Blonskij, «la vida del niño y su ambiente, principalmente el ambiente de trabajo».[121] La imitación, la reproducción y el trabajo, junto con la observación y la reflexión, son los más importantes métodos de conocimiento; Blonskij, por el contrario, rechaza la inyección de conocimientos en el niño por parte del adulto; lo que el niño adquiera debe nacer de su contacto con la vida, de la imitación y la creación, de la reflexión y la acción.

b) *La escuela de trabajo de primer grado:* de la guardería infantil los niños pasan a la escuela elemental del trabajo; la transición se realiza a través de una «robinsonada» que se realiza, durante uno o dos meses de verano, en una colonia escolar; a esta colonia los niños no llevan más que su ropa y allí deben vivir como los hombres primitivos: inventando herramientas, construyéndose refugios, procurándose ropas y alimentos. Según Blonskij, este robinsoneo práctico abre los ojos de los niños a la vida, al trabajo, al genio del hombre; los niños aprenden de la experiencia y se educan mutuamente ayudándose unos a otros.

Pasado el robinsoneo, los niños viven en una comuna y participan en los trabajos y aficiones que corresponden a su edad. A través de la participación en la vida de la comuna, el niño adquiere conocimientos y forja su personalidad. Los años siguientes al robinsoneo se dedican a una serie de tareas o temas agrupados en períodos de invierno y verano: durante el primer invierno en la escuela comunal, el niño crea los objetos necesarios para la vida diaria y aprende a proveerse de ellos. He aquí un ejemplo ilustrativo que nos excusará de pre-

120. Citado en TH. DIETRICH, *Pedagogía socialista*, p. 154.
121. Citado en TH. DIETRICH, «P. P. Blonskij...», p. 167 y en *Pedagogía socialista*, p. 156.

sentar en detalle las demás etapas de este período educativo: «Como tema principal para esta primera etapa se elige "el comercio en nuestro barrio". Para desarrollarlo, los niños han de hacer excursiones, visitar distintos establecimientos comerciales (tiendas de alimentación, carnicerías, ferreterías, farmacias) y van tomando sus notas. Como el barrio no puede cubrir todas las necesidades de sus habitantes, es preciso desplazarse hasta el centro de la ciudad. Allí los niños encuentran los edificios de las distintas instituciones sociales, cuyas funciones estudian y establecen. Todo ello proporciona material de trabajo para varias semanas. Las experiencias acumuladas a lo largo de estas excursiones constituyen tema para la elaboración de relatos, ejercicios de cálculo, representaciones y descripciones orales, plásticas, gráficas. Además, con ello los niños aprenden a orientarse en la ciudad. Con este fin, diseñan un plano de la ciudad. En una palabra, los niños consiguen comprender los fenómenos económicos.» [122] Pero para que no se sitúen sólo en el punto de vista del consumidor, rápidamente se inicia una nueva excursión, esta vez hacia el mundo del trabajo: los niños visitan al panadero, al zapatero, al carnicero, al sastre, al carpintero...

El segundo verano en la escuela del trabajo de primer grado, lo pasan los niños en un campo experimental en el que son labradores, agrimensores, naturalistas, botánicos, etc.

En los semestres posteriores, los temas de trabajo para los meses de verano e invierno están orientados por los mismos principios que los anteriores: «Los niños están insertos en una rama de la producción, en la que desempeñan un trabajo práctico, reflexionan sobre su trabajo, descubren cómo esta rama se ha ido desarrollando desde sus orígenes hasta conseguir su forma actual, más progresista, a través de la división del trabajo en función de la técnica. Comprenden de esta forma que la humanidad trabajadora está capacitada para superar la crisis que la historia ha conocido hasta el presente, con tal de que ella eduque suficientemente sus inteligencias y sus sentimientos sociales. Por ello, junto a la asimilación de conocimientos ideológicos, Blonskij concede una gran importancia al adiestramiento en las virtudes propias del trabajo.» [123] Los temas para los semestres siguientes son: la economía comunal, la mecánica agrícola, el trabajo en talleres de confección, carpintería y metal, la jardinería, la agricultura y la pesca, la metalurgia.

122. TH. DIETRICH, *Pedagogía socialista*, pp. 160-161.
123. *Idem*, p. 163.

c) *La escuela de trabajo de segundo grado:* en esta «escuela» es donde el principio de Marx sobre el régimen combinado de la educación con la producción material encuentra su más clara concreción: por medio del ejercicio de una actividad industrial los jóvenes producen, crean cosas útiles para la sociedad al tiempo que adquieren su formación intelectual y social. El trabajo, la formación social, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de las actitudes colectivas, etcétera, son tareas típicas de esta fase de la educación. Respecto al trabajo, Blonskij distribuye las horas dedicadas a él de esta forma: 6 horas al día, 6 días a la semana, 40 semanas al año, lo que significa unas 2.500 horas, de las que aproximadamente la mitad se dedican al trabajo industrial, mientras que otros trabajos (fabricar tejidos, fundir acero, refinar azúcar...) ocupan la otra mitad. La formación social se logra gracias al permanente contacto con la vida y la realidad, contacto del que no dejan de sacarse enseñanzas. La adquisición de conocimientos se logra mediante la observación y el estudio —física, matemáticas, geometría, biología y, sobre todo, el dominio de lo histórico-social ocupan los lugares de privilegio en esta formación cuyo punto culminante está constituido por la filosofía—. El desarrollo de las actitudes colectivas se produce gracias a la vida comunal, «cuna del colectivismo», como la califica Blonskij. La escuela del trabajo de segundo grado prosigue de modo consecuente lo que se había ya iniciado en los grados anteriores: «la educación del hombre de la sociedad sin clases, del hombre "auténtico". Lo que la guardería infantil había hecho nacer en un mundo construido a la medida del niño, cuya formación había continuado en la escuela elemental del trabajo, recibe de la fábrica su forma definitiva».[124]

6. *Blonskij, relegado*

El programa pedagógico de Blonskij no llegó a aplicarse nunca. Según la interpretación de Dietrich, si la escuela del trabajo se quedó en un proyecto, ello se debe a que «la historia no está aún suficientemente cerca de su estadio final para que el sueño pueda hacerse realidad»;[125] el hecho de que la historia no evolucionara tal como estaba prefijado científicamente constituyó la causa del fracaso del programa de Blonskij. Esto no lo entendieron, o no quisieron hacerlo,

124. *Idem*, p. 173.
125. *Idem*, p. 180.

los críticos stalinistas, que se limitaron a criticar y relegar a un muy segundo plano todo lo referente a la pedagogía de Blonskij, hasta el punto de haber conseguido hacer de él casi un desconocido. Se puede defender, como lo hace Dietrich, que Blonskij fue el primero y el único en intentar llevar a la práctica los principios pedagógicos de Marx; se puede, simplemente, pensar que Blonskij fue un gran pedagogo del marxismo; lo que es seguro es que su obra y su nombre no merecen el ostracismo a que han estado condenados: «Las críticas soviéticas posteriores a 1923, que presentan la pedagogía de Blonskij como "pequeño-burguesa" y "pseudo-socialista" y a su escuela como "una escuela situada por encima de las clases", responden directamente al esquema de pensamiento staliniano. La teoría de la "decadencia de la escuela" fue condenada y tachada de liberal.» [126]

Bibliografía

DIETRICH, TH.: *Pedagogía socialista;* Lenin y Makarenko, pp. 204-285; Blonskij, pp. 147-182.

«P. P. Blonskij: una experiencia de pedagogía activa en la Unión Soviética», en VARIOS, *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, páginas 162-185.

DOMMANGET, M.: *Los grandes socialistas y la educación*, pp. 477-497.

HOERNLE, E. y otros: *La Internacional comunista y la escuela*, Icaria, Barcelona, 1978.

LENIN, V. I.: *Obras escogidas*, Progreso, Moscú, 1974. Los trabajos especialmente dedicados a la educación que hemos consultado están incluidos en las páginas 632-657; nos hemos guiado sobre todo por el discurso a las juventudes comunistas titulado *Tareas de las juventudes comunistas*, pp. 632-646.

¿Qué hacer?, Progreso, Moscú (sin fecha).

MAKARENKO, A. S.: *Poema pedagógico*, Planeta, Barcelona, 1967.

Banderas en las torres, Planeta, Barcelona, 1970.

La educación infantil, Nuestra Cultura, Madrid, 1978.

En el tercer volumen de las *Oeuvres en trois volumes* dedicadas a Makarenko, se recogen: *Le livre des parents* (pp. 7-362); *Conferences sur l'éducation des enfants* (pp. 363-406; corresponde a *La educación infantil*); *La famille et l'éducation des enfants* (pp. 407-425); *L'éducation en famille et à l'école* (pp. 426-437); *Quelques leçons de mon experience* (pp. 438-461); *Quelques leçons de l'experience* (pp. 462-472); *Lettres et notes* (pp. 473-494).

SNYDERS, G.: *Pédagogie progressiste*, pp. 131-160.

Estando en imprenta este libro, aparecen traducidos una serie de artículos de Krupskaia sobre Lenin y la educación comunista (KRUPSKAIA, N.: *La educación comunista, Lenin y la juventud*, Nuestra Cultura, Madrid, 1978; prólogo de J. Carbonell).

126. *Idem*, p. 178.

A. Gramsci: Educación y hegemonía

Antes de adentrarnos en el análisis del pensamiento pedagógico de Antonio Gramsci (1891-1937), es necesario hacer un comentario sobre las fuentes que hemos utilizado. De la amplia producción escrita dejada por Gramsci (sorprendente, por otra parte; considérese que en los prácticamente diez años que median entre su detención y posterior encarcelamiento, y su muerte en 1937 acumuló más de tres mil páginas manuscritas), abundan las antologías. La más completa de las que tenemos en castellano se la debemos a Manuel Sacristán; [1] por lo que al problema de la educación se refiere, la antología más exhaustiva es, sin duda, la de Giovani Urbani; [2] aunque no tan exhaustiva como ésta, la preparada por Mario A. Manacorda [3] es lo suficientemente completa como para no omitir ningún punto fundamental relativo al problema educativo tal y como se lo planteó Gramsci. Puesto que esta antología recoge los textos fundamentales que componen otras publicaciones gramscianas, por ejemplo *Los intelectuales y la organización de la cultura,* no debe extrañar que nos basemos prácticamente en ella, aunque por supuesto se tienen en cuenta textos no presentes en estas antologías y que son presentados por algunos de los estudiosos del pensamiento pedagógico de Gramsci.*

Al anterior se debe añadir otro comentario, relativo al estudio que viene a continuación. Aunque quizá hubiese sido más lógico, de acuerdo con la obra de Gramsci, estructurar de otra forma este apartado, hemos preferido respetar el criterio seguido hasta ahora y proceder de lo más general a lo más concreto, aunque ello implique que en algún momento deba «forzarse» un poco el análisis para ajustarlo a este es-

1. A. GRAMSCI, *Antología,* Siglo XXI, Madrid 1974. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán.
2. A. GRAMSCI, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia,* Edotori Riuniti, Roma, 1967. A cura de G. Urbani.
3. A. GRAMSCI, *La alternativa pedagógica,* Nova Terra, Barcelona, 1976. Selección de textos e introducción de M. A. Manacorda.

* Concluido este libro, llega a nuestras manos la obra de M. A. Manacorda *El principio educativo en Gramsci* (Sígueme, Salamanca, 1977). Si bien creemos que no añade cosas nuevas a las que a continuación se exponen, remitimos a él al lector para una exposición más detallada del pensamiento educativo de Gramsci.

quema. No obstante, el esquema adoptado tiene su lógica y, en principio, no tiene por qué ser ni más ni menos válido que otros. Debe tenerse en cuenta que aquí no se pretende otra cosa que estudiar con cierto detenimiento el pensamiento pedagógico de Gramsci, marcando, de manera especial, los planteamientos originales y que aportan una nueva perspectiva al problema que nos ocupa en este trabajo; si el propósito fuera más amplio, la exposición debería haberse perfilado de forma distinta, por supuesto.

I. *El lugar de los problemas pedagógicos en el pensamiento de Gramsci*

Antonio Gramsci es un clásico marxista contemporáneo. Si en sus escritos apenas aparece la palabra «marxismo» se debe a que la censura carcelaria fascista le obligó a buscar expresiones «neutras» en las que se camuflasen conceptos marxistas o revolucionarios. De entre esas expresiones, la de «filosofía de la práctica» (o filosofía de la praxis) es una de las que se han consagrado y generalizado después. De los múltiples aspectos de esta filosofía de la praxis, nos conviene resaltar aquí uno que es subrayado repetidamente por Gramsci y del que él saca constantemente consecuencias: la unión que existe y debe existir entre teoría y práctica, entre conceptualización y acción; como el mismo Gramsci escribe, la filosofía de la praxis «es una filosofía que es también una política y una política que es también una filosofía».[4] Ello quiere decir que la filosofía de la praxis pretende no sólo interpretar la realidad, sino también modificarla, planteándose la tarea de llevar a cabo una transformación que implique no a unos grupos sociales limitados, sino a extensas masas humanas. Como lo indica Gramsci, a la necesidad de conectar teoría y praxis, la filosofía de la praxis responde negando el desarrollo de la filosofía a través de una pura dialéctica conceptual y asumiendo la transformación de las situaciones históricas; desde este punto de vista, la conquista de la realidad económica, propuesta como un objetivo prioritario de esta transformación, va más allá de esa realidad económica y abre las puertas a un nuevo hombre, a una nueva moralidad, a una libertad nueva.

Si hacemos estas precisiones es porque nos interesa, de

4. A. GRAMSCI, *Antología*, p. 463.

entrada, señalar la enfatización gramsciana del «momento» práctico incoado en la filosofía de la praxis. Esto es así hasta el punto de que esta enfatización puede ser considerada, como Sacristán lo hace, definitoria de la obra —y la vida— de Gramsci: «Del mismo modo que Marx no ha sido economista, ni historiador, ni filósofo, ni organizador, aunque aspectos de su "obra" se puedan catalogar académicamente como economía, historia, filosofía, organización político-social, así tampoco es Gramsci un crítico literario, un crítico de la cultura, un filósofo o un teórico político. Y del mismo modo que para la obra de Marx es posible indicar un principio unitario —aquella "unión del movimiento obrero con la ciencia"— que reduce las divisiones especiales a la función de meras perspectivas de análisis provisional, así también ofrece explícitamente la obra de Gramsci el criterio con el cual acercarse a la "obra" íntegra para entenderla: es la noción de *práctica*, integradora de todos los planos del pensamiento y de todos los planos de la conducta.» [5]

1. *El interés de Gramsci por la pedagogía*

Grande fue la preocupación de Gramsci por los problemas educativos en general, sobre todo, aunque no exclusivamente, en los difíciles años de su «oprimida madurez» (Manacorda); esta preocupación tenía una doble motivación: familiar, por un lado, y de investigación teórico-práctica, por otro. La constante preocupación por la educación de sus hijos Delio y Giuliano, tan presente en las *Cartas de cárcel* a su familia, se enlaza y entremezcla con el problema de las instituciones escolares y el de las orientaciones pedagógicas del Estado socialista. Si la preocupación por la educación de Delio y Giuliano aparece profusamente en sus cartas, Gramsci manifiesta explícitamente su preocupación por los problemas escolares en una carta dirigida a su mujer (14-XII-31) en la que le escribe: «La cuestión escolar me interesa muchísimo»; [6] sin duda alguna, este interés hay que verlo en su preocupación más general por la reforma intelectual y moral de la sociedad, que ocupa tantas páginas de su obra.

Si a nivel «molecular» las indicaciones de Gramsci son con frecuencia concretas, precisas, de detalle, a nivel general su gran mérito habría que verlo, como lo hace Manacorda,

5. M. SACRISTAN, «Advertencia» en *Antología*, p. XIII.
6. A. GRAMSCI, *La alternat, pedag.*, p. 241.

en haber individualizado los verdaderos problemas y haber propuesto líneas de investigación verdaderamente positivas, así como en haber situado el problema en su justo lugar; creemos, con Manacorda, que la investigación de Gramsci tiene «esa verdadera concreción que consiste no en el diseño de tal o cual esquema didáctico u organizativo, sino en la comprensión de la complejidad de los problemas pedagógicos en el conjunto de los problemas culturales y políticos, inherentes a la conviviencia humana».[7]

2. *La crisis educativa y su marco*

Una de las motivaciones del interés de Gramsci por los problemas pedagógicos hay que verla en su conciencia de la crisis que atravesaba la escuela de su tiempo, a todos los niveles, crisis que debe situarse en la más amplia de la cultura burguesa, de la que la educación es un efecto; crisis, por otra parte, que se hacía evidente por doquier a través del tremendo clasismo que dominaba la organización de la escuela, pensada por los burgueses para sus hijos, y a través de la valoración misma del proceso educativo y del planteamiento de la enseñanza, abandonados por el Estado burgués a manos de burócratas que hacían y deshacían a su antojo y de ministros de educación elegidos a tenor de la rivalidad de partidos y sin otro criterio que el de buscar la composición equilibrada de los gabinetes ministeriales. Crisis que alcanzaba a la misma Universidad Popular, de la que Gramsci decía que no era ni universidad ni popular, que nunca había sido una institución viva que diese respuesta a necesidades populares concretas y que, viciada por su origen burgués, respondía a un confuso criterio de beneficencia y humanitarismo que confundía lo cuantitativo con lo cualitativo y que creía que era suficiente con repartir nociones a espuertas para alimentar la avidez de cultura del pueblo.

Siendo evidente la crisis del mundo de la educación, lo que interesa especialmente es, como Giovanni Urbani lo señala, el criterio de interpretación de esa crisis, pues ese criterio se convertirá en el principio de su superación. A este respecto, «Gramsci ve en la crisis de la escuela creada por el Estado liberal el reflejo de la crisis estructural de la sociedad y de su principio ideal-cultural. Mas precisamente, insiste en el hecho de que son las exigencias del desarrollo técnico-produc-

7. M. A. MANACORDA, «Introducción» en *La alternat. pedag.*, p. 12.

tivo, con sus complejas repercusiones sociales, las que han disuelto la validez del principio pedagógico-organizativo de la "escuela tradicional".[8]

El mismo Urbani ha destacado que la política es el centro de la experiencia real de Gramsci y la categoría fundamental de su pensamiento. Para comprender en su justa medida el interés de Gramsci por los problemas educativos y culturales, hay que relacionarlos con el problema político. Siendo perfectamente consciente de que los problemas pedagógicos, lejos de ser exclusivamente problemas didácticos, están estrechamente enlazados con problemas culturales y políticos más amplios, la conexión en la obra de Gramsci entre pedagogía y política es muy estrecha, tanto como la que establece entre crisis educativa y crisis política: «La crisis del programa y de la organización escolar —escribe Gramsci—, es decir, de la orientación general de una política de formación de los modernos cuadros intelectuales, es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más comprensiva y general.» [9] Problema social y político, el de la educación no debe dejarse sólo al arbitrio de los pedagogos, pero tampoco puede confiarse para su solución en una política educativa estatal que se limite a construir escuelas y promulgar leyes ajenas a la realidad social y política y a las verdaderas necesidades populares. En consecuencia, la valoración gramsciana de la crisis educativa plantea el problema más amplio de la reforma cultural, estrechamente ligada a la transformación sociopolítica y económica: «¿Puede haber —se pregunta Gramsci— una reforma cultural, es decir, elevación social de las capas deprimidas de la sociedad, sin una precedente reforma económica y un cambio en la posición social y en el mundo económico? Por eso, una reforma intelectual y moral no puede sino estar ligada a un programa de reforma económica, o más bien, el programa de reforma económica es precisamente la forma concreta con que se presenta toda reforma intelectual y moral.» [10]

Puesto que el socialismo es, según la expresión de Gramsci, una visión integral de la vida, con una filosofía, una mística y una moral específica, es necesaria la elaboración de una cultura socialista con claros objetivos socialistas. Entre ellos, el de impedir que la cultura sea un privilegio privativo de las clases dominantes: en primer lugar, siendo los impuestos

8. G. URBANI, en *La formazione dell'uomo*, p. 377.
9. A. GRAMSCI, *La alternativa...*, p. 154.
10. *Idem*, p. 109.

directos pagados por el proletariado, es una injusticia que las enseñanzas media y superior, que se pagan con esos impuestos, puedan ser frecuentadas sólo por los hijos de la burguesía; en segundo lugar, es injusto que el Estado pague con el dinero de todos la enseñanza de los hijos mediocres de la burguesía y excluya a los hijos capaces de los proletarios. Otro objetivo de la educación socialista, otro problema que debe resolver, es el del papel del intelectual en la nueva cultura, en especial en su relación con las masas no intelectuales o, para expresarlo en términos más próximos al planteamiento gramsciano, con las masas no profesionalmente intelectuales (tal como lo ve E. Garin, este es uno de los grandes problemas de Gramsci: «el de la cultura y del hombre de cultura en la vida política, especialmente, el problema de la posición que ocupa el intelectual en la batalla por el socialismo y cómo debe entenderse el trabajo intelectual; más aún, desde qué perspectivas hay que ver el nexo entre las fuerzas reales, las relaciones sociales históricamente determinadas, y las ideas, concepciones del mundo, elaboraciones teóricas» [11]); el desnivel existente entre los intelectuales y las masas debe ser un problema cuya solución tiene que buscarse prioritariamente. Las contaminaciones del industrialismo en el campo de la educación constituyen otra fuente de preocupaciones; y no sólo porque el industrialismo provoca la «maquinación» del trabajador, como Gramsci la denomina queriendo resaltar el embrutecimiento a que se ve condenado el obrero en manos de la industria, sino también porque el maquinismo lo ha invadido todo, hasta la «organización científica incluso del trabajo intelectual».[12] Problemas no menos graves que se plantean a la organización de una cultura y una educación socialistas son los del concepto mismo de educación, los de la organización de la escuela y la enseñanza, los de la relación entre la escuela y el trabajo, etc., cuestiones todas en las que después nos centraremos. Lo que quisiéramos dejar establecido ya desde aquí es el ámbito en el que, según Gramsci, hay que situarse para buscar las soluciones y trazar las directrices. Una vez negadas, como hemos visto antes, las posibilidades de los pedagogos y de la burocracia estatal para dar respuesta a todas estas cuestiones, ¿dónde sitúa Gramsci la capacidad y la responsabilidad del cambio? Según él, «el

11 E. GARIN, «Política y cultura en Gramsci» en FERNANDEZ BUEY, F. (ed) *Actualidad del pensamiento político de Gramsci»*, Grijalbo, Barcelona. 1977, p. 139.

12. A. GRAMSCI, *La alternativa...*, p. 286.

problema escolar (como por lo demás cualquier otro problema que concierne a una actividad general del Estado, a una función necesaria de la sociedad) debe estudiarse como perteneciente a la esfera de acción del Estado de los Consejos obreros y campesinos».[13] Como el mismo Gramsci precisa en otro lugar (en el que se sirve de la expresión «moderno Príncipe» para referirse al partido político y al Estado de los Consejos, nueva metáfora impuesta por la obtusa censura de la cárcel), «el moderno Príncipe debe y no puede no ser el portavoz y el organizador de una reforma intelectual y moral, lo cual significa además crear el terreno para un desarrollo ulterior de la voluntad colectiva nacional-popular hacia el cumplimiento de una forma superior y total de civilización moderna».[14]

Este es, en nuestra opinión, el marco en el que debe situarse la preocupación de Gramsci por los problemas pedagógicos y educativos. Por lo hasta aquí escrito es posible que se haya hecho ya evidente que, en último término, de lo que se trata es de crear una nueva política y una nueva pedagogía de acuerdo con las auténticas necesidades de la sociedad; se trata, en definitiva, de crear una «alternativa pedagógica», una escuela alternativa proyectada hacia una sociedad alternativa. Hay que ver en esta tentativa el empeño gramsciano en la política y en la práctica, empeño que, como hemos señalado, caracteriza su pensamiento y su vida.

II. *Cultura, intelectuales y «bloque histórico»*

De entre los problemas que antes hemos señalado como motivo de reflexión y búsqueda, vamos a tratar aquí algunos de los que son más de estructura general, reservando para los puntos siguientes los que se refieren ya a problemas más concretos de educación y de contenidos y organización de la enseñanza. Las cuestiones que nos proponemos examinar en este punto constituyen una de las preocupaciones centrales del pensamiento de Gramsci y tienen una indudable trascendencia, tanto desde el punto de vista del análisis como desde el punto de vista táctico y programático.

13. *Idem*, pp. 144-145.
14. *Idem*, p. 108.

1. *La cultura*

La preocupación de Gramsci por buscar una respuesta a las necesidades y demandas culturales de las clases trabajadoras, del movimiento obrero, le obliga a empeñarse en la búsqueda de una cultura nueva que llegue a convertirse en hegemónica, es decir, que llegue a desbancar a la vieja cultura producto del Estado burgués. Lo primero es romper con el significado del concepto mismo, con lo que la palabra cultura representa en ese Estado y redefinir el término de acuerdo con los objetivos propuestos: «hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma del recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él podrá después encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para después poder responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos del mundo externo (...). La cultura es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes».[15] El viejo concepto mecanicista de cultura no era sino un elemento más de los que marginaban a una parte de la población mientras privilegiaba a otra; es el caso del «estudiantillo que sabe algo de latín y de historia» o el caso del «abogadillo que ha logrado arrancar su título a la desgana y a la situación de "coladera" universitaria», citados ambos por Gramsci en el mismo pasaje en que ha definido la cultura; el estudiante o el abogado así equipados se consideran superiores, distintos y todo porque son capaces de crear, con su barniz de inteligencia, una distancia entre ellos y los demás; pero esto, concluye Gramsci, no es cultura, sino pedantería. Esta falsa cultura debe ser completamente eliminada en una concepción socialista de la cultura que, como tal, debe estar fundamentada sobre la esencial igualdad de los hombres y que debe ser el fundamento de una futura república democrática.

La definición gramsciana de cultura enfatiza otros aspectos. El primero de ellos es el de la formación y robustecimiento del yo, el de la afirmación de la personalidad; a este propósito, Gramsci escribe: «El supremo problema de la

15. *Idem*, p. 129.

cultura consiste en adueñarse de nuestro propio yo trascendental, en ser, al mismo tiempo, el yo de mi propio yo (...). Si no nos comprendemos perfectamente a nosotros mismos, no podremos conocer verdaderamente a los otros»; [16] por otro lado «conocerse a sí mismo quiere decir ser uno mismo, ser dueños de nosotros mismos, diferenciarnos, salir del caos, ser un elemento de orden...».[17] En la definición de cultura anterior, por otra parte, queda también señalada la oposición de Gramsci hacia el naturalismo espontaneista, sea de carácter romántico o positivista; como tendremos ocasión de ver más abajo, si se dejase a la naturaleza «hacer su obra», las relaciones sociales mediatizarían tanto esa obra que dejaría de ser propiamente de la naturaleza; a este naturalismo opone Gramsci el esfuerzo, la voluntad, la libre decisión de los hombres, el pensar bien cuando se ha de pensar bien y el obrar bien cuando se ha de obrar bien, según sus propias palabras. Por último, la definición de cultura acaba con una clara referencia a la toma de conciencia, a la propia clarificación, toma de conciencia y clarificación para la lucha política, para el cambio; en 1925 escribía Gramsci en *L'Ordine Nuovo* que siendo la de ellos una organización de lucha, en sus filas se estudiaba con objeto de aumentar y afirmar las capacidades de lucha del individuo y de la organización, con objeto de comprender mejor las posiciones del enemigo y las propias, para así adecuarse a ellas; y concluye Gramsci: «Estudio y cultura no son para nosotros otra cosa que conciencia teórica de nuestros fines inmediatos y supremos, y del modo como podremos llevarlos a la práctica.» [18]

Así concebida, la cultura es sinónimo de crítica, de logro de una conciencia del propio yo. La misma libertad política es posterior, está condicionada al logro de esa conciencia y a la liberación de la ignorancia. A este propósito, Gramsci escribía: «La educación, la cultura, la organización difusa del saber y de la experiencia, fase más inteligente de la lucha contra el despotismo de los intelectuales de oficio y las autoridades por derecho divino, está constituida por lo que se haga para intensificar la cultura, para profundizar la conciencia. Y esta acción no se puede dejar para mañana, cuando seamos libres políticamente. Ella misma es libertad, estímulo de acción (...). Y no puede ser de otra forma; el socialismo es

16. A. GRAMSCI, citado en GARIN, E., «Política y cult...», en *loc. cit.* página 113.
17. *Idem*, p. 114.
18. A. GRAMSCI, *La alternativa...*, p. 150.

organización, no solamente política y economía, sino también, y especialmente, organización de saber y voluntad, obtenida a través de la actividad de la cultura.» [19]

Puesto que Gramsci vuelve una y otra vez sobre el tema de la cultura, según las circunstancias y según el contexto en que el tema aparece es tratado con una orientación u otra. Los puntos de concidencia suelen ser, no obstante, invariables: la cultura como concepción coherente y unitaria de la vida del hombre, la cultura como apropiación del yo y su destino, como modo de vida y conducta, como camino de liberación. Y esto es válido para todos los hombres, independientemente de los momentos y las situaciones; es decir, que es un valor del que hay que sacar todo el provecho para la lucha por la construcción del socialismo. Esta es la pauta propuesta por Gramsci: «Para mí la cultura posee el siguiente significado: ejercicio del pensamiento, adquisición de ideas generales, hábito de conectar causas y efectos. Para mí, todo el mundo es culto, porque todos conectan causas y efectos. Pero fluctúan, se bandean, se ablandan o se vuelven violentos, intolerantes, pendencieros según los casos y ocasiones. Organizamos la cultura de la misma manera que pretendemos organizar toda actividad práctica. Los hombres burgueses han pensado ofrecer filantrópicamente al proletariado las universidades populares. Contrapongamos a la filantropía la solidaridad.» [20] A desarrollar esta pauta dedicamos los puntos siguientes.

2. *Los intelectuales*

La elaboración gramsciana del problema de los intelectuales, de su papel, sentido, función, etc., es una de las aportaciones más originales, a nuestro modo de ver, del pensamiento de Gramsci. Problema que le preocupó especialmente, el de los intelectuales ocupa una apreciable cantidad de espacio en la obra de nuestro autor; según él, una de las preocupaciones de *L'Ordine Nuovo*, periódico fundado por Gramsci y otros camaradas, fue siempre la de desarrollar ciertas formas de nuevo intelectualismo y la de determinar sus nuevos conceptos. Por su función como instrumento de la supremacía ejercida en todas las sociedades por las clases dominantes

19. A.GRAMSCI, citado en F. LOMBARDI, *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, A. Redondo, Barcelona, 1972, pp. 57-58.

20. A. GRAMSCI, citado en E. GARIN, «Política y cult...», en *loc cit.* página 128.

sobre las subalternas, por su función directiva, hegemónica, los intelectuales, más que una clase, representan una «categoría orgánica con toda clase dominante», categoría que se constituye en dos vertientes: la de los intelectuales orgánicos, que cada clase nueva comporta y elabora en su desarrollo progresivo, y la de los intelectuales tradicionales o de casta, que son categorías intelectuales anteriores a nuestra cultura y que aparecen como representantes de una continuidad histórica. Estas categorías de intelectuales y estas funciones que les estaban asignadas pertenecen a la cultura tradicional, al viejo humanismo; la cultura alternativa a la que acabamos de referirnos, el nuevo humanismo, necesita un nuevo concepto de intelectual, un nuevo intelectualismo. Dedicaremos las siguientes líneas al concepto gramsciano del intelectual y a la forma en que él concibe su función.

Como él mismo lo dice, Gramsci extiende mucho la noción de intelectual, sin limitarse a la noción clásica que se refiere a los grandes científicos o filósofos. Por larga que sea, nada mejor que la siguiente cita para dejar bien sentado el pensamiento de Gramsci al respecto: «Todos los hombres son intelectuales, podría decirse; más no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales. Cuando se distingue entre intelectuales y no-intelectuales, en realidad nos referimos tan sólo a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales, es decir, nos atenemos a la dirección en la que gravita el peso mayor de la actividad específica profesional, si en la elaboración intelectual o en el esfuerzo muscular-nervioso. Esto quiere decir que, si puede hablarse de intelectuales, no puede hacerse lo mismo de los no-intelectuales, porque los no-intelectuales no existen. Pero la misma relación entre esfuerzo de elaboración intelectual-cerebral y esfuerzo muscular-nervioso no es siempre igual, de donde resultan diferentes grados de actividad específica intelectual. No hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual, no puede separarse al *homo faber* del *homo sapiens*. Finalmente, todo ser humano desarrolla fuera de su profesión cualquier actividad intelectual, es decir, es un "filósofo", un artista, un hombre de gusto, participa de una concepción del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral, contribuye por tanto a sostener y a modi-

21. A. GRAMSCI, *La alternativa...*, pp. 60-61. En la traducción de este párrafo hay un importante error: donde dice «la relación entre esfuerzo... y esfuerzo muscular nervioso, que es siempre igual...», debe decir «*no* es siempre igual».

ficar una concepción del mundo, esto es, a suscitar nuevos modos de pensar.» [21] La idea, expuesta con distintas formulaciones en otros contextos, es que todo hombre es un intelectual, un filósofo, porque todo hombre piensa y porque en el obrar práctico de cada uno se encuentra implícita una concepción del mundo, una filosofía; más que hablar de intelectuales y no-intelectuales habría que hablar de distintos grados, de diferentes niveles de actividad intelectual en cada hombre o grupo de hombres. Igual que cualquier persona puede, en un momento determinado, freír un par de huevos o coser un botón, sin por ello tener que decirse de ella que sea cocinero o sastre (el ejemplo es del mismo Gramsci), de la misma manera no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales; distingue Gramsci así entre una actividad intelectual común a todos los hombres, genérica, y una actividad intelectual específicamente propia de algunos especialistas. La caracterización de estos últimos en la nueva cultura, en el nuevo «humanismo del trabajo» debe ser absolutamente diferente de la del intelectual tradicional; en efecto, según Gramsci, «el modo de ser del nuevo intelectual no puede residir ya en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los afectos y de las pasiones, sino en el inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, "persuasor permanente" y no puro orador (...); de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanística-histórica, sin la cual se queda uno "especialista" sin pasar a "dirigente" (especialista+político)».[22]

A esta nueva caracterización del intelectual le acompaña, como ya sabemos, una nueva definición de las funciones que le corresponden. Adelantándonos a algo en lo que después hemos de profundizar, vaya por delante que a los intelectuales, como mediadores del conjunto de la superestructura, les incumbe desarrollar un decisivo papel en la lucha por conquistar el equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil, equilibrio entendido por Gramsci como hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad, hegemonía realizada a través de las organizaciones de que ese grupo se dota. El momento crucial se produce cuando en la lucha de clases se llega al nivel de la conciencia, de la «filosofía»; es entonces cuando las contradicciones se manifiestan y cuando la resolución de estas contradicciones determina la constitución de las nuevas hegemonías, que deben ser conquistadas por los

22. *Idem*, pp. 61-62.

intelectuales en cuanto que «funcionarios» del «complejo de las superestructuras», aportando claridad a las luchas ideológicas, vinculándolas a las fuerzas sociales y determinando las opciones con posibilidad de incidencia en los procesos históricos. Gramsci lo expresó con toda claridad: «Los intelectuales son los "delegados" del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político»;[23] en el bien entendido que el arma de acción no será ya la retórica sino la conciencia adecuada del proceso histórico, implantándose el uso de instrumentos científicos e histórico-filosóficos y desechándose todas las estrategias y herramientas de la vieja cultura.

Eugenio Garin, entremezclando textos de Gramsci, ha resumido con acierto, a nuestro entender, este planteamiento del problema: «Si es verdad que "los hombres toman conciencia de los conflictos de estructura en el terreno de las ideologías"; si es verdad que "la realización de una aportación hegemónica... determina una reforma de las conciencias y de los métodos de conocimiento" (es decir, se introduce "una nueva moral conforme a una nueva concepción del mundo"); si es verdad también que "las estructuras y las superestructuras forman un bloque histórico" y que "el conjunto complejo y contradictorio de la superestructura es el reflejo del conjunto de las relaciones sociales de producción", está clara la función "hegemónica" que incumbe a los intelectuales en la realización de la hegemonía. Pero también es clara la transfiguración del concepto de "intelectual", del intelectual nuevo.»[24]

3. *El «bloque histórico» y el papel del Estado*

Mientras que el estamento popular «siente» pero no siempre comprende o sabe, el estamento intelectual «sabe» pero no siempre comprende o siente. Así delimitados por Gramsci, estos extremos no corresponden sino a «la pedantería y el filisteismo de una parte y la pasión ciega y el sectarismo de la otra». Cree el intelectual que es posible saber sin comprender y, sobre todo, sin sentir; que es posible ser un auténtico intelectual siendo, a la vez, distinto y distanciado del pueblo; que es posible desarrollar una vida intelectual sin conexión con el pueblo; se equivoca o, al menos, no es un intelectual en el sentido que aquí se ha expuesto, pues «en ausencia de

23. *Idem*, p. 64.
24. E. GARIN, «Política y cult...», en *loc. cit.*, p. 145.

tal nexo, las relaciones del intelectual con el pueblo-nación son o se reducen a relación de orden puramente burocrático, formal; los intelectuales se convierten en una casta o un sacerdocio».[25] Muy al contrario, el intelectual debe sentir las pasiones del pueblo, comprenderlas, explicarlas y justificarlas, relacionándolas dialécticamente con las leyes de la historia, con una superior concepción del mundo. La relación pedagógica debe sacarse de la escuela y de la típica relación maestro-alumno, debe dejar de estar limitada a las relaciones escolares mediante las que las nuevas generaciones, en contacto con las viejas, aprenden, se desarrollan y maduran. La relación pedagógica debe universalizarse, debe darse en la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, «entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre *élites* y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército».[26] La función dirigente de los intelectuales se hace evidente; la dirección de las masas activas conforme a nuevos esquemas no puede hacerse sino con la colaboración de una élite intelectual que lleve a cabo el intercambio entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos, que ayude a que las concepciones implícitas en la actividad humana se conviertan en conciencia pensante coherente y sistemática, en voluntad precisa y decidida, según la expresión de Garin. Entre intelectuales y masas se da, así, la unidad existente entre teoría y práctica, al ser los primeros quienes elaboran y dan coherencia a las concepciones y los problemas que las segundas plantean con su actividad práctica. Así es como se forma un «bloque histórico», social y cultural, al entrar en relación los intelectuales con los grupos sociales más importantes y al experimentar, en conexión con el grupo social dominante, elaboraciones más extensas y complejas. Por bloque histórico hay que entender, como Sacritán lo hace, «la totalidad y unidad concreta de la fuerza social, la clase, con el elemento cultural-espiritual que es conciencia de su acción y forma del resultado de ésta. El concepto —con este nombre o con otro— es sin duda imprescindible para un marxismo verdaderamente dialéctico, que no entienda positivisticamente la historia como evolución fatal y lineal de los fenómenos económicos».[27]

Tal y como Lombardi lo ha visto, la finalidad de la preocu-

25. A. GRAMSCI, *La alternativa...*, p. 101.
26. *Idem*, p. 52.
27. M. SACRISTAN, «La formación del marxismo de Gramsci», en FERNANDEZ BUEY, F. (ed), *Actualidad del pensam...*, p. 318.

pación de Gramsci por la cultura es la de llevar a la clase obrera a la gestión social y, a través de la revolución, a convertirse en clase dirigente. Hay que ver en esta actitud una consecuencia de los postulados de la filosofía de la praxis que, al revés que la católica (que, según Gramsci, tiende a mantener a las masas en su primitiva filosofía), pretende llevar a todos a una filosofía superior de la vida; el bloque histórico surge precisamente como exigencia de poner en contacto a los intelectuales con las masas, con el doble objetivo señalado por Gramsci de no limitar la actividad científica y de construir un bloque intelectual-moral que haga políticamente posible el progreso intelectual de la masa y no sólo de unos pocos intelectuales. Este es el camino visto por Gramsci para la creación de una cultura nueva; «crear una nueva cultura no significa —según él— hacer sólo individualmente descubrimientos *originales*, sino también, y especialmente, difundir críticamente verdades ya descubiertas, *socializarlas*, por así decirlo, y por tanto convertirlas en bases de acciones vitales, elementos de coordinación y de orden intelectual y social. Que una masa de hombres sea conducida a considerar unitariamente el presente real es un hecho *filosóficamente* mucho más importante y *original* que el hallazgo por parte de un *genio* filosófico de una nueva verdad que se conserve como patrimonio de pequeños grupos intelectuales».[28] El objetivo del bloque histórico está en lograr la formación, en sentido lato, de las masas, en posibilitar, según la idea de Gramsci, que cualquier ciudadano pueda convertirse en gobernante y que se le den las condiciones generales para que pueda llegar a serlo; la democracia política tiende a hacer coincidir a gobernantes y gobernados, a establecer el consenso entre gobernantes y gobernados, proporcionando a estos últimos las capacidades y la preparación adecuadas para este fin; el objetivo no es otro que hacer un intelectual de cada miembro de un partido político. Quedan, así, atrás los tiempos de la hegemonía del tradicional dirigente político; en la concepción de Gramsci, «el dirigente debe poseer ese mínimo de cultura general técnica que le permita si no crear, automáticamente, la solución adecuada, saber deliberar entre las soluciones presentadas por los expertos y elegir a continuación la que considere justa desde el punto de vista "sintético" de la técnica política».[29]

Como es evidente, las instituciones educativas existentes

28. A. GRAMSCI, *citado* en F. LOMBARDI, *op. cit.*, p. 9.
29. A. GRAMSCI, *La alternativa...*, pp. 156-157.

son inadecuadas a estos fines, por lo cual será necesario buscar vías alternativas, posibilidades totalmente diferentes de organización y difusión de la cultura, surgidas desde abajo, de entre las capas más bajas económica y culturalmente pero más elevadas en número. Institutos de cultura, círculos, asociaciones, clubs, etc., coordinados directamente con las organizaciones políticas obreras (sindicatos y partidos) deben llenar los campos olvidados —y temidos— por unas estructuras educativas tradicionales que muy poco pueden ofrecer para la construcción de la nueva situación.

Como ya se señaló anteriormente, en último término la responsabilidad de estos cambios compete al Estado, a ese moderno Príncipe gramsciano que «no podía ser en la época moderna un héroe real, sino el partido político, es decir, de vez en vez y en las diversas relaciones internas de las diferentes naciones, aquel partido que pretende (y ha sido racional e históricamente fundado para este fin) fundar un nuevo tipo de Estado».[30] El moderno Príncipe, en efecto, ocupando en las conciencias el papel del imperativo categórico, se convierte en la base de la laicización de la vida y de la socialización de las relaciones; en cuanto que tiende a crear un tipo y un nivel nuevo de civilización, el Estado debe convertirse en educador. Llegamos así a la misma conclusión que se nos aparecía al final del análisis de la crisis educativa y su marco tal como son enfocadas por Gramsci; nos encontraremos aquí de nuevo con el cometido formativo y educativo del Estado, «al que compete siempre el fin de crear nuevos y más altos tipos de civilización, de adaptar la "civilización" y la moralidad de las masas populares más amplias a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción, por tanto, de elaborar incluso físicamente nuevos tipo de humanidad».[31]

Se cierra así el círculo que hemos recorrido empezando por el análisis de la cultura; la necesidad de transformación por parte de ésta nos llevó a profundizar en el concepto y función de los intelectuales; llegamos así —siempre tras las huellas de Gramsci— al análisis del bloque histórico, cuya dirección corresponde al moderno Príncipe. El círculo que ahora abriremos nos introducirá en problemas educativos ya más concretos, pero era necesario recorrer todo este camino para que los términos del problema fuesen inteligibles en toda su dimensión.

30. *Idem*, p. 107.
31. *Idem*, p. 109.

III. *El concepto gramsciano de educación*

Puesto que no existe actitud alguna respecto a la educación que no hunda sus raíces en una determinada concepción del hombre, debemos examinar primero el punto de vista de Gramsci al respecto para luego profundizar en su análisis del «principio educativo». Por lo que al primer aspecto se refiere, no nos extenderemos demasiado al estar ya indicadas más arriba las líneas generales de la actitud marxista ante el problema de la naturaleza del ser humano.

1. *La naturaleza humana*

Si, como indica F. Lombardi, el problema del hombre ocupa un lugar central en la reflexión de Gramsci, es porque éste intenta construir un humanismo absoluto; para ello es necesario partir de un concepto del hombre, de una «filosofía» sobre su naturaleza. En la línea de la tradición marxista, Gramsci defiende una concepción del ser humano «como una serie de relaciones activas (un proceso) en el que si bien la individualidad tiene la máxima importancia, no es el único elemento a considerar. La humanidad que se refleja en la individualidad está compuesta por diversos elementos: *a*) el individuo, *b*) los otros hombres y *c*) la naturaleza. El segundo y tercer elementos no son tan simples como a primera vista podría parecer. El hombre no entra en relación con los demás hombres por simple yuxtaposición, sino orgánicamente, es decir, en cuanto entra a formar parte de organismos que van de lo más simple a lo más complejo».[32] Esta concepción de la naturaleza humana tiene, entre otras, dos importantes implicaciones teóricas: en primer lugar, y desde el punto de vista de Gramsci, el hombre es sobre todo espíritu, es decir, creación histórica, y no naturaleza; segundo: la conciencia humana no es un fenómeno individual, sino un reflejo de la sociedad en que el niño vive y de las relaciones sociales en ella anudadas. Estas consideraciones sitúan la concepción de Gramsci contra todo tipo de trascendencia y de inmanencia, contra la visión del hombre como dato objetivo de una formación trascendente y como realización autónoma de un sujeto inmanente; el hombre es una formación histórica y cualquier pedagogía que olvide este principio dará palos de ciego sin encontrar nunca el objetivo propuesto.

32. A. GRAMSCI, citado en F. LOMBARDI, *op. cit.*, p. 30.

2. *Contra el liberalismo y el autoritarismo*

En el siguiente párrafo de una carta a su cuñada, Gramsci se plantea una duda que más que una verdadera duda es una forma de introducir el problema: «Permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación: si ser rousseauniano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de la autoridad.»[33] Para Gramsci está bien claro que tanto el autoritarismo de los jesuítas como el espontaneísmo rousseauniano están superados históricamente. El rousseaunianismo se ha convertido en un especjismo que han seguido personas y escuelas sin darse cuenta de que las ideas de Rousseau eran una reacción violenta contra la escuela y los métodos pedagógicos jesuíticos; si como reacción a estos métodos autoritarios representó un avance positivo, el liberalismo pedagógico representado por Rousseau fue dando luego lugar a una «iglesia pedagógica» (Gramsci) que ha paralizado los estudios pedagógicos y dado lugar a involuciones de las que el espontaneísmo es la más característica. El espontaneísmo de que hacen gala ciertas escuelas no hace sino encubrir el peor determinismo; si el desarrollo estuviera prefijado inmanentemente, si el cerebro del niño fuese, como dice Gramsci, un simple ovillo que el maestro ayuda a desovillar, el espontaneísmo tendría una razón de ser; pero como quiera que, como acabamos de ver, el hombre es un ser al que caracteriza su historicidad, como quiera que la conciencia del niño no se forma sino en relación con su ambiente y su medio social, como quiera que, además, el niño pasa una considerable parte de su vida fuera de la escuela, en contacto con cosas y personas que influyen sobre él poderosamente; teniendo en cuenta todos estos factores, la cuestión de la espontaneidad se hace cada vez más problemática. El espontaneísmo no es más que la consecuencia de una concepción metafísica de la naturaleza humana y la educación. Teniendo además en cuenta que cuando llegan a la escuela los niños poseen una experiencia y una determinación ya concretas, defender el espontáneo desarrollo de la personalidad infantil es adoptar una posición reaccionaria y cínica, cuando por donde hay que empezar es por la

33. A. GRAMSCI, *La alternativa...*, p. 186.

creación de instituciones preescolares que ayuden a todos a superar las deficiencias ligadas al ambiente. Es en este contexto donde debe entenderse la dura crítica que Gramsci hace de las escuelas nuevas: «Es de utilidad seguir todas estas tentativas, que no son más que "excepcionales", acaso más bien para ver lo que no conviene hacer que por otra cosa.» [34] Muchas de estas escuelas, critica además Gramsci, son puramente esnobistas y consiguen cualquier cosa menos crear una escuela que eduque a las clases subalternas para desempeñar, como conjunto y no como individualidades, un papel dirigente en la sociedad.

Esta franca oposición de Gramsci hay que situarla, además, en la exigencia marxista de polivalencia, de omnilateralidad, de desarrollo integral. Las nuevas escuelas de cariz liberal, romántico, inmanentista e individualista, no pueden. por principio, proporcionar la educación integral del individuo, pues olvidan factores tan importantes como los ya señalados y además sus métodos no son los más adecuados. Manacorda ha analizado con claridad uno de los aspectos de la cuestión: «La discriminante entre la pedagogía gramsciana y las pedagogías libertarias,* reside en un criterio típicamente marxiano: la imprescindible necesidad que une el libre desarrollo de cada uno al libre desarrollo de todos, la unión, la conexión de los individuos, la necesaria solidaridad del desarrollo individual y social.» [35]

3. *Disciplina y formación*

Según Gramsci, no es el menor fallo de la nueva pedagogía el haber intentado atacar el dogmatismo precisamente en el ámbito en que una cierta cantidad de dogmatismo se hace prácticamente necesario: el campo de la instrucción, de la asimilación de nociones concretas. Aunque éste es un problema en el que después nos detendremos más tiempo y con más detalle, creemos necesario clarificar previamente la actitud de Gramsci respecto al debatido problema de la disciplina. Si después ahondaremos en reflexiones concretas sobre lo precedente, quisiéramos ahora buscar la caracterización que en Gramsci tiene el concepto de disciplina, desde el mo-

34. *Idem*, p. 190.

35. M. A. MANACORDA, *Marx y la pedagogía moderna*, pp. 156-157.

* Evidentemente, el término «libertario» es usado aquí impropiamente; como puede desprenderse del contexto, Manacorda se refiere a las «pedagogías liberales», a «las nuevas escuelas de cariz liberal».

mento en que «el tema de la coerción y de la disciplina es muy importante dentro de la temática gramsciana».[36]

Además de la puramente autoritaria e irracional, existe un tipo de coacción que actúa sobre los individuos para llevarlos a incorporarse conscientemente al proceso histórico sin dispersiones inútiles y perjudiciales. Si el hombre debe prepararse para el trabajo y para un modo de vida que sea conforme al mismo, en un momento u otro será necesario utilizar métodos educativos no espontáneos, no —como los califica Gramsci— apriorísticamente obsequiosos hacia la naturaleza humana, sino de algún modo autoritarios y conformantes. Por otro lado, puesto que la libertad debe ir acompañada de la responsabilidad, parece necesario un cierto grado de disciplina, de coacción, que imponga ciertos hábitos, ciertas normas y ciertas limitaciones a la pura libertad individual —si es que la libertad individual puede existir en ese estado—; como lo indica Gramsci, la única libertad es la responsable, aquella que se presenta como aspecto individual de una libertad colectiva o de grupo, «como expresión individual de una ley». Una nueva cita de Gramsci nos ayudará a centrar el problema en su justa perspectiva y a sintetizar lo que acabamos de enunciar: «¿Cómo debe entenderse la disciplina, si se entiende con esta palabra una relación permanente entre gobernantes y gobernados que realiza una voluntad colectiva? No ciertamente como pasiva y supina aceptación de órdenes, como mecánica ejecución de una consigna (...) sino como una asimilación consciente y lúcida de la directriz que ha de realizar. La disciplina no anula por tanto la personalidad en el sentido orgánico, sino que limita tan sólo el arbitrio y la impulsividad irresponsable»; [37] las semejanzas con la «disciplina consciente» defendida por Lenin son evidentes.

4. *En busca del principio educativo. Contenidos y métodos*

La separación escuela-vida ha sido, según Gramsci, una de las principales causas de la crisis educativa; si la relación de la escuela con la vida no existe, es muy difícil poder recabar una participación activa por parte del alumno; de hecho, la actitud de éste queda caracterizada por la pasividad y la inercia, con lo que la educación se hace poco menos que im-

36. F. LOMBARDI, *Las ideas pedag...*, p. 34.
37. A. GRAMSCI, *La alternativa...*, p. 216.

posible. Pero además, el divorcio escuela-vida tiene una importante consecuencia relativa a la persistencia, en la conciencia de los niños y los jóvenes, de toda una serie de prejuicios y concepciones mágicas ligadas a las relaciones cívicas y culturales propias de cada medio; mientras que la escuela dedique toda su actividad a la adquisición de una «cultura desinteresada» a través de «estudios objetivos» no incidirá eficazmente sobre las conciencias infantiles y se comportará, de hecho, como si la vida real del niño y su representación en la conciencia careciesen de importancia. Es por todo ello por lo que el principio educativo buscado por Gramsci tiene que proporcionar un equilibrio entre la escuela y la vida, entre el orden social y el orden natural, precisamente porque «el concepto de equilibrio entre el orden social y el orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y da motivo para el desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo, para comprender el movimiento y el devenir, para valorar la suma de esfuerzos y de sacrificios que ha costado el presente al pasado, y que el futuro cuesta al presente, para concebir la actualidad como síntesis del pasado —de todas las generaciones pasadas— que se proyecta en el futuro».[38]

Si Gramsci prefería la escuela italiana clásica de la ley Casati a la escuela reformada de Gentile, era, en parte, por estos motivos. El objetivo de la escuela clásica era dotar a los alumnos de «un cerebro completo», capaz de captar todos los aspectos de la realidad, habituado a la crítica, al análisis y a la síntesis, habituado a la abstracción y la generalización. Esta escuela clásica fue sustituida por la escuela técnica y profesional, una escuela con un objetivo «estúpidamente concreto», como era el de producir personas instruidas para la realización de un oficio, pero sin cultura general, sin ideas generales, sin capacidades intelectuales desarrolladas, sino «sólo dotados del ojo infalible y la mano firme». Olvidar esa cultura general, ese perfeccionamiento de las capacidades intelectuales —pues los exámenes, «juegos de azar» (Gramsci), no contribuyen a lo contrario— es también separar a la escuela de la realidad y no sólo de la realidad inmediata y circunstancial, sino también de la histórica, cuya influencia —respecto al pasado y al futuro— no puede ser menospre-

38. *Idem*, p. 193.

ciada. El objetivo de la escuela tiene que dejar de ser el de formar los «pequeños monstruos áridamente instruidos para un oficio» si se quieren introducir en la escuela principios que sean verdaderamente educativos y si no se quiere perder, por otro lado, el nexo entre instrucción y educación.

El sentido que precisamente tiene la existencia de la escuela como aparato de cultura es el de transmitir a las generaciones nuevas las experiencias de las anteriores generaciones, el de hacer adquirir a los jóvenes unos hábitos y unas inclinaciones determinadas y el de transmitir todo el patrimonio del pasado. Así es como Gramsci define los fines de la escuela: «Creo que hay que llevar siempre a los escolares sobre una vía que permita el desarrollo de una cultura sólida y realista, depurada de todo elemento de ideologías desusadas y estúpidas y permita la formación de una generación que sepa construir su vida y la vida colectiva de un modo sobrio, con el máximo de economía en los esfuerzos y el máximo de rendimiento.» [39] En realidad, Gramsci buscaba en el principio educativo una unidad que integrase trabajo e instrucción, instrucción y educación, capacidad de dirigir y de producir, pensamiento y acción, teoría y práctica. La educación debería ser el artífice del hombre moderno, al que Gramsci define en estos términos: «El hombre moderno debería ser una síntesis de los que vienen... hipostasiados como rasgos nacionales: el ingeniero americano, el filósofo alemán, el político francés, volviendo a crear, por así decir, el hombre italiano del Renacimiento, el tipo moderno de Leonardo de Vinci convertido en hombre masa u hombre colectivo, si bien manteniendo su fuerte personalidad y originalidad individual.» [40] La exigencia marxiana de una educación polivalente, que no olvidase ninguno de los rasgos ni aptitudes fundamentales del hombre, tiene en esta petición de principios gramsciana unas resonancias evidentes, así como un cierto idealismo historicista que con cierta frecuencia salpica algunas de las páginas de Gramsci, como impregnó algunas de sus actitudes y actividades.

Ahora bien, en el momento de pasar de los ideales a la práctica educativa concreta, surgen en seguida dos problemas: uno, el de la forma en que la escuela debe responder ante el hecho de que la diversidad de medios de procedencia implicará una diferencia de capacidades y posibilidades; el otro, el problema de los métodos y los contenidos.

39. *Idem*, pp. 243-244.
40. *Idem*, p. 242.

Al primero de estos problemas ya nos hemos referido. Es un hecho comúnmente aceptado que los niños de las clases económicas elevadas viven en un ambiente que estimula su desarrollo y les posibilita una mejor asimilación de los conocimientos escolares y una más fácil adaptación al medio escolar. La escuela debe organizarse de manera que en ella se den condiciones estimulantes del desarrollo y facilitadoras de la asimilación de conocimientos, evidentemente, pero además hay que pensar en el desarrollo paralelo a la escuela de unas redes de escuelas de párvulos y de otras instituciones paraescolares que, además de habituar a los niños antes de su ingreso en la escuela a una serie de actitudes y a una cierta disciplina colectiva, actúen como correctoras y neutralizadoras de las deficiencias y diferencias debidas a la procedencia social. Si no se logra la desaparición de estas diferencias de base, el postulado de la escuela igual para todos estará viciado desde su base y, como ya vimos, las metodologías basadas en el espontaneismo no harán sino ocultar un determinismo establecido ya desde el mismo nacimiento del niño. Si se quiere, por lo tanto, que la escuela y la educación sean realmente iguales para todos, aprovechen a todos por igual y den a todos las mismas posibilidades, el planteamiento de una serie de servicios preescolares «igualizantes» debe ser uno de los problemas que preocupen prioritariamente a la hora de pensar en la organización de la escuela.

También nos hemos referido ya a la actitud de Gramsci respecto a los métodos educativos. Vimos que la postura de Gramsci era intermedia entre la disciplina rígida y el espontaneísmo, defendiendo «un justo atemperamiento de los medios persuasivos con los medios coercitivos».[41] Se trata, en realidad, de un problema que no puede plantearse en abstracto, pues la situación cambia mucho según se piense en el niño que está adquiriendo los primeros rudimentos y las bases de su educación o en el muchacho que ya tiene una cierta formación de base y unas específicas aspiraciones autonomistas. Para Gramsci, la pubertad marca el límite entre una educación caracterizada por cierta coacción y disciplina (antes de la pubertad) y otra más creativa y libre (después de la pubertad). La escuela debe comportar, en sus primeros grados, un cierto dogmatismo o conformismo, puesto que no puede, ni debe, renunciar a la transmisión de determinados contenidos culturales; el correcto aprendizaje del lenguaje,

41. *Idem*, p. 286.

por ejemplo, hace necesario cierto grado de «autoritarismo» —de directividad, diríamos—, pero de un autoritarismo o un dogmatismo que deben siempre ser dinámicos, bien diferentes de aquel dogmatismo que Gramsci veía tipificado en las escuelas jesuíticas y en el americanismo de Ford y Taylor. Como el mismo Gramsci precisa, «que en las escuelas elementales sea necesaria una exposición "dogmática" de las nociones científicas o se requiera una "mitología", eso no quiere decir que el dogma deba ser el religioso y la mitología aquella determinada mitología».[42] Si la coerción pedagógica es, en ciertos grados, inevitable, el problema está en la forma en que esa coerción se ejerce, que no debe ser nunca de una manera «brutal» sino de acuerdo con las características de los niños y con las exigencias planteadas por esa misma coerción.

Superados los primeros grados, la escuela debe configurarse como escuela plenamente activa y, estando libre de las formas de disciplina tradicionales, debe solicitar la participación de los alumnos, fomentando, a partir de la pubertad de manera especial, la creatividad, la autodisciplina y la autonomía. Toda la escuela, dice Gramsci, debe ser una escuela activa y debe enfatizar la libertad, pero no entendida en sentido liberal; el hecho de que nos encontremos aún «en la fase romántica de la escuela activa, donde los elementos de la lucha contra la escuela mecánica y jesuítica se han dilatado morbosamente por razones de contraste y de polémica»,[43] debe obligar a poner los límites que hemos ya señalado a las ideologías espontaneistas, reivindicando con cierta energía el deber de las generaciones adultas —del Estado— de «configurar» a las nuevas generaciones. Así es exactamente como lo ve Gramsci: «La escuela creativa es la coronación de la escuela activa; en la primera fase se tiende a disciplinar, por tanto también a nivelar, a obtener una especie de "conformismo" que puede llamarse "dinámico"; en la fase creativa, sobre el fundamento de "colectivización" del tipo social alcanzado, se tiende a dilatar la personalidad, convertida en autónoma y responsable, pero con una conciencia social firme y homogénea. Así, escuela creativa no significa escuela de "inventores y descubridores"; indica una fase y un método de investigación y de conocimiento, y no un "programa" predeterminado con la obligación de la originalidad y de la innovación a toda

42. *Idem*, p. 100.
43. *Idem* p. 162.

costa. Indica que el aprendizaje se realiza especialmente por un esfuerzo espontáneo y autónomo del discente, donde el maestro ejerce tan sólo una función de guía amistosa, como ocurre o debería ocurrir en la Universidad.»[44]

Esta defensa de la creatividad tiene, en lo pedagógico, su fundamento en una doble seguridad de Gramsci: por un lado, en la seguridad de que el niño no es un recipiente mecánico y pasivo sin otra opción que la de tragar lo que le echen, sino, al contrario, un ser activo, con gran capacidad de acción y de asimilación, de invención y creación; por otro lado, en la seguridad de que las verdades adquiridas son tanto más fecundas cuanto mayor haya sido el esfuerzo invertido en su conquista; es por ello por lo que Gramsci opone a las nociones la conquista, pues considera que el descubrimiento de una verdad por sí mismo —por más que sea una vieja verdad— implica una cierta dosis de creación y demuestra además que se está en posesión de un método, de una madurez intelectual que hará posible el descubrimiento de nuevas verdades. Son precisamente estas características del ser humano y de su inteligencia las que permitirán que se establezcan los nexos, que son imprescindibles, entre la instrucción y la educación, nexos que no podrían establecerse si el educando no fuese sino un «recipiente mecánico y pasivo» de nociones abstractas. De todas formas, para que estos nexos entre instrucción y educación sean firmes es imprescindible la acción de los docentes, el «trabajo viviente del maestro» en cuanto que «el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura que él representa y el tipo de sociedad y de cultura representados por los alumnos, y es consciente de su misión, consistente en acelerar y disciplinar la formación del niño conforme al tipo superior en pugna contra el tipo inferior».[45] Volveremos en seguida sobre la importancia del papel del maestro en todas estas tareas, pero antes es necesario que nos detengamos un momento en la cuestión de los contenidos de la enseñanza. Nos limitaremos a dos puntos que tienen especial cabida en las páginas pedagógicas de Antonio Gramsci: la cuestión del latín y la investigación histórica.

Hay en los escritos pedagógicos de Gramsci una decidida defensa del latín no tanto por el latín en sí mismo cuanto por lo que su aprendizaje significa. El estudio del latín, tal y

44. *Idem, loc. cit.*
45. *Idem,* pp. 194-195.

como lo ve Gramsci, habitúa, en efecto, al alumno a no descuidar ningún aspecto de la realidad que se examina, robustece el carácter y habitúa al estudiante al pensamiento concreto; sin darse cuenta, «sin pensar en ello», el estudio del latín proporciona cierto número de experiencias lógicas y artísticas, cierta experiencia de análisis y síntesis; por otro lado, el aprendizaje del latín implica un esfuerzo, una fatiga, unas limitaciones de la imaginación y del movimiento, implica el someterse a un aprendizaje psicofísico necesario para quien debe habituarse al sacrificio y al esfuerzo. Esta es la defensa de Gramsci: «La lengua latina y griega se aprendían según la gramática, mecánicamente; pero hay mucha injusticia e impropiedad en la acusación de mecanicidad y aridez. Hay que bregar mucho con los mozuelos, a los que hay que enseñar ciertos hábitos de diligencia, de puntualidad, de compostura incluso física, que no pueden adquirirse sin una repetición mecánica de actos disciplinados y metódicos. Un estudioso de cuarenta años ¿sería capaz de permanecer dieciséis horas seguidas en su escritorio si no hubiese adquirido siendo niño, coactivamente, por coacción mecánica, los hábitos psicofísicos pertinentes? Si se quiere seleccionar a grandes doctos hay que empezar una vez más en aquel punto y presionar sobre toda el área escolar para lograr que emerjan aquellos millares o centenares o sólo docenas de estudiosos de gran talla, de los que necesita cada civilización.» [46] El mismo Gramsci se da cuenta que el latín y el griego deben ser sustituidos como soporte de la escuela formativa, pero señala que será difícil encontrar unas materias nuevas que den, en el orden didáctico, resultados equivalentes a los proporcionados por el estudio del latín y el griego, estudio que, además, se extendía casi a lo largo de toda la escolaridad elemental, si no más allá.

Hablando del contenido de la enseñanza, Gramsci da, junto a la educación tecnológica, una gran importancia a la formación humanístico-histórica, formación que debe acompañar a la instrucción tecnológica si se quiere dar la posibilidad real a cada hombre de convertirse en dirigente (en especialista+político, como vimos). Si Gramsci promueve el principio pedagógico-didáctico de la historia de la ciencia y la técnica como base de la educación formativo-histórica de la nueva escuela, la enseñanza que utiliza la investigación histórica como método, que se sirve del análisis de cómo, histori-

46. *Idem*, p. 197.

camente, se llega del error a la certeza científica, «se convierte en acto de liberación. Posee la fascinación de todas las cosas vitales».[47] La experiencia personal de Gramsci determinó en parte esta defensa del método histórico como principio didáctico. Él mismo reconoce que de sus años universitarios los recuerdos más intentos que le quedaron provenían de aquellos cursos en los que el profesor le hizo adentrarse en el trabajo de investigación a través de los siglos; el trabajo de investigación para darse cuenta, por ejemplo, en el caso de las ciencias naturales, del esfuerzo acumulado para lograr liberar el espíritu humano de los apriorismos religiosos o filosóficos que impedían ver el origen de las fuentes de agua en las precipitaciones y no en el mar ; un trabajo de investigación para descubrir cómo, en filosofía, se ha llegado al método histórico-materialista después de todos los errores del idealismo y del empirismo. Este tipo de investigaciones muestra el camino que debe recorrerse y, al enseñar cómo lo han recorrido los demás, se convierte en una importante lección, además de constituirse en un apreciable procedimiento metodológico para adentrarse en todos los problemas.

Para finalizar este recorrido por el camino seguido por Gramsci en busca del principio educativo, de los métodos y los contenidos, tenemos que hacer una inevitable referencia al papel del maestro. Ya nos referimos al asunto al hablar del nexo instrucción-educación y ya quedó allí puesto de manifiesto cómo es el maestro con su trabajo el que logra que este nexo se establezca. Pero, como el mismo Gramsci lo apuntó, si el trabajo del maestro es deficiente, el nexo instrucción-educación desaparece, con lo que la enseñanza se queda a un nivel retórico, falto de seriedad, puramente verbal, por mucho que se subraye lo contrario en los planes de enseñanza. El papel del maestro es tan fundamental que, como dice Gramsci, incluso los métodos más fascinantes se hacen inertes cuando falta el maestro capaz de vivificarlos. Además, tal como lo ha visto F. Lombardi, «para Gramsci el maestro no es sólo el que enseña en la escuela, sino que el verdadero maestro, el educador, es aquel que, representando la conciencia crítica de la sociedad y teniendo presente el tipo de hombre colectivo que se encuentra representado en la escuela, asume el papel de mediador entre la sociedad en general y la sociedad infantil en desarrollo, y secunda y estimula el proceso evolutivo a través de la búsqueda de un equilibrio di-

47. *Idem*, p. 138.

námico y dialéctico entre imposición social e iniciativa autónoma del individuo».[48] El maestro adquiere así el papel de intelectual, de dirigente, para el cual sin duda debe ser preparado (y Gramsci recuerda el final de la tercera *Tesis sobre Feuerbach*, donde Marx, como vimos, estableció que los hombres son los que modifican las circunstancias y el educador debe ser a su vez educado).

IV. *La escuela única*

La multiplicidad de escuelas técnicas y profesionales es un hecho al que Gramsci siempre se opuso, como hemos tenido ya ocasión de ver. Tal multiplicidad surge como consecuencia de la implantación del industrialismo a todos los niveles de la vida, al tiempo que como discriminacionismo que utiliza esta diversidad para separar en las escuelas de más baja cualificación a los hijos del proletariado. Gramsci opone la unidad a esta multiplicidad; frente a la filosofía implícita en esas escuelas, Gramsci defiende que, puesto que en todos los niños existen tendencias tanto hacia la práctica como hacia la teoría, lo más justo es buscar primero la armonización de todas las facultades para que luego surjan las diversas especializaciones; pero esta armonización debe lograrse a través de una escuela única obligatoria, condición esencial de la democracia política, pues sólo la escuela única es capaz de superar la impronta social dada a la escuela por el hecho de que «cada grupo social tiene un propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere romper esta trama, es preciso por tanto no multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional, sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que lleve al jovencito hasta las puertas de la elección profesional, formándolo entre tanto como persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir, o de controlar a quien dirige. La multiplicación de tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales».[49] Esta escuela única tendrá dos fases: una de carácter humanístico, formativo, de cultura general en la que las capacidades de trabajo intelectual y trabajo manual se armonizarán, y una segunda fase en la que se desarrollarán los valores fundamentales del humanismo, la autodisciplina

48. F. LOMBARDI, *Las ideas pedag.*, pp. 46-47.
49. A. GRAMSCI, *La alternativa...*, pp. 200-201.

intelectual y la autonomía moral necesarias para la posterior especialización científica, técnica o productiva. De esta escuela única se pasará, tras experiencias de orientación profesional, a una de las escuelas especializadas o a la Universidad.

De acuerdo con la concepción de Gramsci, la escuela única debe preparar a la vida social en el doble aspecto de la capacidad de especialización y de las dotes de dirigente, consideradas como los componentes básicos de la personalidad del hombre moderno: «La escuela de partido debe proponerse llenar el vacío que existe entre lo que debería ser y lo que es. Por tanto, está estrechamente ligada a un movimiento de fuerzas, que nosotros tenemos el derecho de considerar las mejores que la clase obrera italiana haya engendrado. Es la vanguardia del proletariado, la cual forma e instruye a sus cuadros, que añade un arma —su conciencia teórica y la doctrina revolucionaria— a aquellas otras con las que se apresta a afrontar a sus enemigos o sus batallas. Sin este arma, el partido no existe y sin partido ninguna victoria es posible.» [50] Como se ve, el papel de la escuela en el nuevo Estado, en el Estado de los Consejos obreros, es fundamental; de hecho, el desarrollo del Estado comunista y el de la escuela comunista están estrechamente ligados; la generación joven tiene que educarse en la práctica de la disciplina social necesaria para que la realidad comunista sea un hecho; la escuela debe formar a los jóvenes que hagan posible el progreso y el desarrollo, moral y material, de esa sociedad. La interdependencia entre la escuela y el Estado, entre los progresos y avances de una y de otro, se hace así evidente.

Para responder a su importante función, la escuela única debe reunir una serie de características. He aquí una descripción de la escuela que el proletariado necesita: «El proletariado necesita una escuela desinteresada. Una escuela en la que se dé al niño la posibilidad de formarse, de hacerse hombre, de adquirir los criterios generales válidos para el desenvolvimiento del carácter. Una escuela humanística, en suma, como la pretendían los antiguos y los más recientes hombres del Renacimiento. Una escuela que no hipoteque el porvenir del niño y fuerce a su voluntad, a su inteligencia y a su conciencia en formación a moverse dentro de un binario de estación prefijada. Una escuela de libertad y de libre iniciativa y no una escuela de esclavitud y mecanicidad. También los hijos de los proletarios deben disponer de todas las

50. *Idem*, p. 151.

posibilidades y tener todos los campos libres para poder realizar la propia individualidad del mejor modo, y por lo tanto del modo más productivo para ellos y para la colectividad.» [51] Indudablemente, la implantación de este tipo de escuela acarrearía una serie de dificultades a las que habría que dar, sin remedio, una solución adecuada. Algunas de esas dificultades se refieren al tiempo de escolaridad, a los gastos que acarrearía, a la formación de los profesores, la organización de la enseñanza, los edificios, etc.

Como es evidente, la reorganización debe imponerse también para las escuelas profesionales y para la Universidad. Aunque no profundicemos en ello —tampoco Gramsci dedica mucho espacio al tema— basta dejar apuntado que las universidades deberían cambiar por completo de carácter y función, dejando de ser centros de formación retórica y apolítica y de ser el colador con el que se selecciona al personal dirigente y gubernativo, para convertirse en un servicio a la clase obrera y en una fuerza poderosa y viva fundamental para la constitución, el mantenimiento y el desarrollo del Estado de Consejos. Por otro lado, para aquellos que pasaran directamente de la escuela al trabajo profesional, las Academias de cultura deberían convertirse en una organización cultural de sistematización, expansión y creación intelectual, así como en un punto de encuentro entre estas personas y los universitarios: «Los elementos sociales empleados en el trabajo profesional no deben caer en la pasividad intelectual, sino que deben tener a su disposición (por iniciativa colectiva y no individual, como función social orgánica reconocida de pública necesidad y utilidad) institutos especializados en todas las ramas de investigación y de trabajo científico, con los que podrán colaborar y en los que encontrarán la ayuda necesaria para cualquier forma de actividad cultural que traten de emprender.» [52]

V. *Enseñanza y trabajo*

No podíamos terminar este repaso de las ideas pedagógicas de Gramsci sin hacer una breve referencia a la forma en que en esas ideas se relacionan enseñanza y trabajo, ya que la relación entre una y otro es una de las características de

51. *Idem*, p. 134.
52. *Idem*, p. 163.

la tradición marxista. Nuestra referencia será, como decimos, breve, porque, de hecho, Gramsci no toma demasiado en consideración el postulado marxiano del trabajo industrial y remunerado de los niños. Para Gramsci el trabajo es un componente de la enseñanza, un momento educativo del proceso *autónomo* de educación.

Pero, como lo señala Manacorda, Gramsci recuerda, en este problema, a Marx de forma especial por la concepción que tiene del trabajo como relación inmediatamente instituida entre sociedad y naturaleza con objeto de transformar la naturaleza y socializarla. Al propio tiempo, «la instauración de la escuela unitaria significa el comienzo de nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo industrial no sólo en la escuela, sino en toda la vida social. El principio unitario se reflejará por tanto en todos los organismos culturales, transformándolos y dándoles un nuevo contenido».[53]

Pero aparte de las concomitancias que pueden encontrarse entre Marx y Gramsci respecto a la relación enseñanza-trabajo, lo más señalado es que Gramsci no habla de inserción del niño en la fábrica, sino que habla de desarrollar en los niños la capacidad de trabajo en un proceso escolar coordinado con la fábrica pero independiente de ella; en Gramsci el trabajo no es sino un componente de la instrucción, como hemos señalado, mientras que la unión de un elemento y otro caracteriza la propuesta de Marx. Así es como explica Manacorda esta diferencia: «A Marx, la concreta experiencia de la fábrica decimonónica le sugería la hipótesis de una integración de los niños en la producción para un trabajo todavía preferentemente manual, en tanto que conectado a los desarrollos de la moderna tecnología; a Gramsci, en cambio, el sucesivo desarrollo de lo real, en la enseñanza como en la producción, le sugiere un desarrollo autónomo y un enriquecimiento del proceso educativo escolar y un trabajo cada vez más evolucionado técnicamente.» [54]

Por último, y con respecto a este problema del nexo enseñanza-trabajo, hay que señalar que éste no es sólo válido para la vida escolar, sino que hay que ampliarlo también a las relaciones entre los intelectuales y la clase obrera, relaciones a las que dedicamos buena parte del principio de esta exposición.

53. *Idem, loc. cit.*
54. M. A. MANACORDA, *Marx y la pedagogía moderna*, p. 150.

Bibliografía

ALTHUSSER, L.: «Acerca de Gramsci», en *Actualidad del pensamiento político de Gramsci*, FERNÁNDEZ BUEY, F. (ed.), pp. 274-279.

BOBBIO, N.: «Gramsci y la concepción de la sociedad civil», en *Actualidad...*, pp. 150-176.

FERNÁNDEZ BUEY, F. (ed.): *Actualidad del pensamiento político de Gramsci*, Grijalbo, Barcelona, 1977.

GARIN, E.: «Política y cultura en Gramsci», en *Actualidad...*, pp. 111-149.

GRAMSCI, A.: *Antología*, Siglo XXI, Madrid, 1974. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán.

Cartas de la cárcel, Ed. Cuadernos para el diálogo, Madrid, 1976.

Introducción a la filosofía de la praxis, Península, Barcelona, 1976.

La alternativa pedagógica, Nova Terra, Barcelona, 1976. Selección de textos e introducción por Mario A. Manacorda.

La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia, Editori Riuiti, Roma, 1976. A cura de Giovanni Urbani.

Los intelectuales y la organización de la cultura, Nueva Visión, Buenos Aires, 1972.

Pequeña antología política, Fontanella, Barcelona, 1974.

LOMBARDI, F.: *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, Antonio Redondo, Barcelona, 1972.

MANACORDA, M. A.: «La pedagogía marxista en Italia: Antonio Gramsci», en *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos-Tau, Barcelona, 1969, páginas 145-160.

MARRAMAO, G.: «Para una crítica de la ideología de Gramsci», en *Actualidad...*, pp. 324-350.

SACRISTÁN, M.: «La formación del marxismo de Gramsci», en *Actualidad...*, pp. 307-323.

TRONTI, M.: «Consideraciones acerca del marxismo de Gramsci», en *Actualidad...*, pp. 94-110.

URBANI, G.: «Egemonia e pedagogia nel pensiero di Antonio Gramsci», en *La formazione dell'uomo*, pp. 13-70.

P. Bourdieu y J. C. Passeron; Ch. Baudelot y R. Establet; L. Althusser: La escuela capitalista, aparato ideológico del Estado al servicio de la reproducción social

Sin lugar a dudas, tanto *La Reproducción* como *La escuela capitalista en Francia* constituyen, cada uno por su parte, un hito en el actual debate educativo. Casi podría afirmarse que hoy día es obligado referirse a estos dos libros al hacer sociología de la educación; o, más aún, podría decirse que actualmente no es posible hacer sociología de la educación sin hacer referencia a los trabajos de Bourdieu y Passeron, por un lado, y de Baudelot y Establet, por el otro. Son, además, libros que «han creado escuela», suscitando gran número de estudios, trabajos, etc. El estudio de Bourdieu y Passeron, y Baudelot y Establet es obligado en nuestro análisis, no sólo por las razones señaladas, sino especialmente por la especificidad de sus planteamientos, por la seriedad de sus investigaciones y por el valor de sus elaboraciones y resultados.

Históricamente, *La Reproducción*, de Bourdieu y Passeron, fue el primero de los libros de esta «escuela»; se publicó en Francia en 1970. Los trabajos de Bourdieu, Passeron y otros sociólogos influenciaron, sin duda, a L. Althusser, que, en un artículo de 1970, abundaba en algunas ideas de *La Reproducción*, aunque dándoles un tratamiento diferente. En 1971, Baudelot y Establet publican *La escuela capitalista en Francia*, donde se hace referencia explícita a los trabajos de Bourdieu y Passeron y de Althusser; aunque estas referencias sean, en algunos casos, críticas, como veremos, es indudable que su trabajo está en la línea de los anteriores.

Hemos dicho que *La Reproducción* fue el primer libro de esta «escuela». Esta afirmación sobre la «escuela» debe ser matizada porque es y no es cierta. Todos estos autores tienen en común el ser marxistas y el aplicar la metodología y las categorías marxistas de análisis al sistema escolar; sin embargo, sus trabajos son independientes y se sitúan en niveles de análisis diferentes. Si bien la calificación de «escuela» puede ser arbitraria, no parece que se pueda dudar de que todos estos trabajos pueden agruparse bajo una misma rúbrica. El estudio que sigue mostrará la pertinencia o no de esta decisión.

Como se verá a continuación, el orden que hemos adoptado en nuestra exposición difiere del orden cronológico que acabamos de establecer. Si empezamos por Althusser es porque su planteamiento es el más general y nos servirá para situar el problema escolar dentro de la problemática general de lo que él denomina Aparatos Ideológicos del Estado; de hecho, Althusser se preocupa de la escuela no de manera específica, sino en cuanto que es uno de esos Aparatos. Sigue después el estudio de Bourdieu y Passeron porque, ocupándose ya de manera específica y exclusiva del problema escolar, se sitúan todavía en una perspectiva general; el subtítulo de *La reproducción* así lo demuestra: «Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.» Nos ocupamos por último de Baudelot y Establet no porque su trabajo apareciese en último lugar, sino porque es el más concreto, el que parte de datos y realidades más concretas. No obstante, la separación entre unos y otros no es rígida y al igual que en el estudio de Althusser se intercalarán elementos aportados por los demás autores, en el de las otras dos parejas de autores se encontrarán superposiciones de unos y otros; así, por ejemplo, el análisis de la importancia de los problemas lingüísticos y de comunicación, que están muy presentes en Bourdieu y Passeron se desplazará al apartado de Baudelot y Establet; creemos que con ello se evitan repeticiones y se gana en cohesión.

Una última observación: aunque nos hemos referido hasta aquí sólo a tres trabajos, no deben olvidarse otros en los que nos hemos apoyado. Uno de ellos, de Bourdieu y Passeron, *Los estudiantes y la cultura*, encontrará especial eco, aunque por la especificidad de su contenido nos referiremos a él dentro, especialmente, del estudio de Baudelot y Establet. Otros libros y artículos de los que nos hemos servido irán apareciendo a lo largo de la exposición que sigue.

«La situación de crisis naciente es la ocasión para discernir los presupuestos ocultos de un sistema educacional y los mecanismos capaces de perpetuarlo cuando las condiciones previas de su funcionamiento no se realizan del todo. En el momento en que se empieza a romper el acuerdo perfecto entre el sistema escolar y su público de elección es cuando se desvela la "armonía preestablecida" que sostenía este sistema tan perfectamente que quedaba excluida toda pregunta

sobre su fundamento.»[1] En esta situación de «crisis», en la que no se realizan las «condiciones de funcionamiento», en la que la «ruptura» es evidente y el «desvelamiento» pone a la luz cada vez mayor número de verdades antes ocultas, Bourdieu y Passeron se formulan algunas preguntas: ¿por qué la relación pedagógica, cuya esencia es la comunicación, logra perpetuarse a pesar de que la información que transmite tiende a anularse?, ¿qué condiciones permiten perpetuarse a una función cuyo fin aparentemente más específico no se consigue? Si el actual sistema de enseñanza persiste a pesar de las contradicciones cada vez mayores que le son inherentes ¿no será porque sirve a unas clases determinadas de las cuales recibe la autoridad y la fuerza y de cuya reproducción está encargada?, ¿realizan la educación y las instituciones educativas otro papel que no sea el de buscar apoyo y aprobación a las relaciones económicas y políticas existentes? En las páginas que siguen vamos a intentar buscar las respuestas a todas estas cuestiones. Puesto que nuestro análisis está dividido en tres grandes puntos relativamente independientes entre sí, dedicaremos un cuarto punto a la síntesis de los anteriores, a una visión de conjunto en la que las respuestas a estos interrogantes puedan ofrecerse de una forma sistemática.

I. *L. Althusser: El Estado y sus Aparatos Ideológicos*

En la breve introducción que antecede hemos indicado ya el por qué de situar en primer lugar el análisis de Louis Althusser: creemos que puede ser útil, antes de adentrarnos en la problemática específicamente escolar, dar un marco de referencia amplio en el que situar esa problemática tal y como es abordada por los autores que nos ocupan. Nos preocuparemos aquí del concepto marxista de Estado, de su función y de los medios de que se sirve para realizarla; como veremos, la escuela es uno de los más privilegiados.

1. *Necesidad de la reproducción*

Como Marx escribía a Kugelmann en 1868, «incluso un niño sabe que si una formación social no reproduce las con-

1. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La reproducción*, Laia, Barcelona, 1977, pp. 149-150.

diciones de la producción al mismo tiempo que produce, no puede durar ni un año».[2] La condición de la producción, como añade Althusser, es la reproducción de las condiciones de producción. Se trata de un hecho evidente, al alcance «incluso de un niño», como dice Marx; cualquier formación social que quiera mantenerse como tal tiene que reproducir, si quiere seguir produciendo, las condiciones de la producción. Para hacerlo, debe reproducir tanto los medios de producción, como las fuerzas productivas, como las relaciones de producción. Esta triple reproducción está al servicio de la reproducción, más general, de la formación social como tal, del *statu quo*.

La reproducción de los medios de producción hace referencia a materias primas, maquinaria, etc. Puesto que el capitalista no suele producir estos medios de producción, sino que los utiliza para su producción específica, esta reproducción se asegura por las relaciones con otros capitalistas que producen esos medios; estos capitalistas necesitan, a su vez, de los medios por otros producidos, lo cual significa la multiplicación de las relaciones de los productores entre sí: éste es el problema de las relaciones entre los productores de medios de producción y los de medios de consumo, problema que aquí no nos interesa. Sí nos interesa, sin embargo, el problema de la reproducción de la fuerza de trabajo y, de manera especial, el de la diversa cualificación de esa fuerza de trabajo. La diversificación de esas cualificaciones es una de las bases del capitalismo y las formaciones sociales capitalistas se encargan de su reproducción con especial esmero. Si en formaciones sociales precapitalistas esta reproducción se aseguraba a través del aprendizaje realizado en el mismo proceso de producción, la tendencia incoada por el capitalismo ha sido la de desplazar el aprendizaje de la producción de la producción misma, creando una serie de instituciones (de las cuales la escuela es una de las más importantes) que asegurasen la reproducción diversificada de las fuerzas de trabajo también diversas. La función de estas instituciones es doble, pues no se limitan a enseñar las habilidades necesarias a la producción, sino que extienden su influencia hasta la inculcación ideológica, diversificada también en función del puesto que los miembros de las distintas instituciones estén llamados a ocupar en las respectivas formaciones so-

2. Marx, citado en ALTHUSSER, L. «Sobre la Ideología y el Estado», en *Escritos*, Laia, Barcelona, 1974, p. 105.

ciales. La reproducción de la fuerza de trabajo tiene, así, una doble vertiente de enseñanza de habilidades y de sometimiento ideológico: «La reproducción de la fuerza de trabajo exige no sólo una producción de su cualificación, sino también, y, simultáneamente, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que aseguren también "mediante la palabra" el dominio de la clase dominante.»[3] La reproducción del sometimiento ideológico es la baza esencial de la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones de producción dominantes, ya que aquella reproducción es la que asegura ésta.

2. *El Estado y sus Aparatos*

El concepto marxista de Estado se hace inteligible a la luz de las relaciones que acabamos de analizar. La esencia del Estado es, en efecto, para los marxistas, el poder de dominación política y económica de las clases poseedoras sobre las poseídas. La función del Estado es la de asegurar la perpetuación de las relaciones capitalistas de explotación, la perpetuación del sistema social. Para entender mejor la forma en que esta perpetuación se lleva a cabo hemos de distinguir entre el poder y el aparato de Estado; el aparato de Estado está constituido por todas las fuerzas e instituciones encargadas de imponer su dominio, incluidas las fuerzas represivas que actúan cuando esas instituciones no logran ejercer un control absoluto; como Althusser lo señala, el aparato de Estado es el Estado mismo y define su función fundamental. En cuanto al poder de Estado, se trata de la capacidad del Estado para servirse del aparato de Estado en función de sus objetivos. Como es obvio «el Estado (y su existencia en su propio aparato) únicamente tiene sentido en función del poder de Estado».[4]

Profundizando un poco más, es necesario distinguir, dentro del aparato de Estado, entre los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) y su aparato represivo. El gobierno, la Administración, la policía, los tribunales, las cárceles, etc., constituyen el aparato de Estado; a esto es a lo que Althusser de-

3. L. ALTHUSSER, *op. cit.*, p. 111.
4. *Idem* p. 119.

nomina Aparato Represivo de Estado (ARE), puesto que este aparato funciona y se impone mediante la violencia —física o no— y la represión generalizada. Los Aparatos Ideológicos de Estado son definidos por Althusser como «cierto número de realidades que se presentan de modo inmediato al observador en forma de instituciones diferenciadas y especializadas»;[5] los aparatos religiosos, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, informativo y cultural son considerados por Althusser como Aparatos Ideológicos de Estado. El Aparato Represivo de Estado asegura, a través y por medio de la represión, las condiciones de actuación de los Aparatos Ideológicos de Estado; mientras que el ARE funciona principalmente a través de la represión, los AIE funcionan principalmente a través de la ideología, aunque ambos utilizan a la vez la represión y la ideología para imponerse. Es a través del ejercicio del poder de Estado en los aparatos represivos e ideológicos de Estado como se asegura la reproducción de las relaciones de producción a que nos referíamos más arriba.

Refiriéndonos en concreto a los AIE hay que señalar la importancia fundamental que en ellos tiene la ideología; la presencia en todos ellos de la ideología dominante es la que uniformiza su diversidad. Son los AIE, en los que la ideología dominante se realiza, quienes permiten la dominación de esta ideología sobre el conjunto social a que se aplican. Además, la ideología dominante asegura la armonía entre los ARE y los AIE, hasta el punto de que, como los califica Althusser, los ARE no son sino un «escudo» de que los AIE se sirven para reproducir las relaciones de producción.

El sentido de los AIE hay que buscarlo en la lucha de clases, en la necesidad, por parte de las clases dominantes, de perpetuar su dominio sobre las clases dominadas y de afianzar y perpetuar las condiciones de explotación, así como la reproducción de estas condiciones. Esta reproducción debe ser vista como una labor de clase realizada a través de una lucha de clases en la que las clases dominantes y dominadas se oponen; por todo ello, «adoptar el punto de vista de la reproducción es, en última instancia, adoptar el punto de vista de la lucha de clases».[6]

5. *Idem*, p. 122.
6. *Idem*, p. 168.

3. *La escuela, Aparato Ideológico de Estado*

Ya hemos indicado que es característico de los AIE el servir a la reproducción de las condiciones de producción; si bien cada uno de ellos concurre a esta reproducción de la forma que le es propia, el AIE escolar realiza una función primordial, habiéndose situado en una posición dominante. De hecho, la Escuela ha sustituido a la Iglesia en su función de AIE dominante y la entente Iglesia-Familia ha sido sustituida por la entente Escuela-Familia. Conociendo las condiciones en que ejerce su función, es muy explicable la dominancia del AIE escolar: en efecto, «la Escuela recoge los niños de todas las clases sociales desde la maternal; y ya desde la maternal, tanto con los nuevos como con los antiguos métodos, les inculca durante años, precisamente durante los años en que el niño es extremadamente "vulnerable", acorralado entre el Aparato de Estado familiar y el Aparato de Estado Escuela, diversas "habilidades" inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencia, literatura), o bien, simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)».[7] Debe notarse cómo encontramos aquí la diversificación entre enseñanza de habilidades e inculcación ideológica a la que nos referimos al hablar de la reproducción y su finalidad en las formaciones sociales del capitalismo. Si la escuela es un AIE privilegiado para la reproducción social es por estas condiciones y por el hecho de ser el AIE quien 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. Destacar la función de reproducción del aparato escolar es afirmar que la escuela es un instrumento de lucha en manos de la burguesía y utilizado por la burguesía para imponer su dictadura sobre las clases trabajadoras.

Como es evidente, 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. Como veremos más abajo, la función de ocultación es

7. *Idem*, p. 136.

fundamental para el buen funcionamiento del aparato escolar (del social, en última instancia).

Hay que señalar, por último, que tal y como lo hace Althusser, la actual crisis del sistema escolar ha de verse como una consecuencia de una crisis más amplia y situada al nivel de la lucha de clases: «La crisis, de una profundidad sin precedentes, que hace tambalear por todo el mundo el sistema escolar de tantos Estados, a menudo asociada a una crisis (ya anunciada en el *Manifiesto*) que sacude el sistema familiar, adquiere un carácter político, si consideramos que la Escuela (y el par Escuela-Familia) constituye el Aparato Ideológico de Estado dominante. Aparato que desempeña una función determinante en la reproducción de las relaciones de producción, de un modo de producción amenazado en su existencia por la lucha de clases mundial.» [8]

Llegados a este punto, creemos que hemos obtenido ya, gracias a Althusser, un marco general en el que situar la problemática que nos ocupa tal y como se la plantean nuestros autores: la problemática de la reproducción por parte de los AIE, y especialmente del AIE escolar, de las relaciones de producción y de los sistemas de relación que en base a esas relaciones surgen. Ahora es necesario ir un poco más allá y profundizar en estos problemas. Los trabajos de Bourdieu y Passeron nos serán muy útiles.

II. *P. Bourdieu, J.-C. Passeron: escuela y reproducción*

Antes que nada, quisiéramos insistir en el hecho de que lo que sigue no es sólo el análisis de Bourdieu y Passeron ni todo su análisis. Después de haber establecido una teoría de la reproducción, nos interesa ahora ver cómo esta reproducción es producida por la escuela y para ello *La Reproducción* será nuestra guía; no obstante, utilizaremos otras aportaciones. Ahora bien, como quiera que el tercer punto lo dedicaremos a demostrar con hechos y datos concretos del sistema de enseñanza lo que aquí vamos a ver, hemos desplazado hasta ese punto los hechos y datos que, al respecto, se encuentran en Bourdieu y Passeron, con objeto de evitar repeticiones innecesarias y de hacer más homogénea nuestra exposición. En este punto presentaremos los «elementos para una teoría del sistema de enseñanza» tal como son elaborados por nuestros autores; respetaremos al máximo la estruc-

8. *Idem*, pp. 138-139.

tura en que ellos elaboran estos «elementos» y, por lo demás, intentaremos separarnos al máximo del lenguaje a veces hermético, a veces innecesariamente complicado, de que Bourdieu y Passeron hacen gala en *La Reproducción.*

1. *Teoría de la violencia y el poder*

«Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas.»[9] De esta teoría de la violencia y el poder, de este «principio de la teoría del conocimiento sociológico» es de donde arranca todo el análisis de Bourdieu y Passeron. La violencia y el poder se convierten, de esta forma, el uno en la condición del otro; la «violencia simbólica» a que Bourdieu y Passeron se refieren no es otra cosa que la imposición, por parte de la acción pedagógica, de una serie de significaciones impuestas como legítimas; el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia.

Debe tenerse presente que esta «teoría de la violencia y el poder» forma parte de una teoría más general de la violencia y la violencia legítima. Cualquier acción de violencia simbólica, sea ejercida por el médico, el sacerdote, el propagandista, el político, el profesor, el psiquiatra, etc., debe siempre entenderse en ese marco más amplio de la violencia y la violencia legitimada. Aprendimos de Althusser dónde está el origen y fundamento de esta violencia y algunas de las condiciones de su ejercicio; el hecho de que las diferentes formas de violencia social sean sustituibles y la homología entre «el monopolio escolar de la violencia simbólica legítima» y «el monopolio estatal del ejercicio legítimo de la violencia física» ponen, efectivamente, de manifiesto la dependencia de cualquier sistema de violencia con respecto al control y dominio, por parte de los aparatos de Estado, de la violencia del poder de Estado. Quiere ello decir que el ejercicio de la violencia simbólica por parte de cualquier Aparato Ideológico de Estado está en función del poder de Estado, ejercido a través de sus aparatos, para monopolizar ese ejercicio. Y al igual que el poder de los aparatos de Estado se reforzaba, como

9. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La reproducción*, p. 44.

vimos, por el poder del Estado mismo, el poder de violencia simbólica de cualquier aparato se ve reforzado por el poder de su violencia. Sin situar a este nivel la comprensión del significado de la violencia simbólica difícilmente serán inteligibles los medios por los que esta violencia logra imponerse.

2. *Doble arbitrariedad de la acción pedagógica*

Veamos en concreto el significado de la violencia simbólica tal y como se ejerce a través de la acción pedagógica. Si la acción pedagógica (AP) es una violencia simbólica es porque impone una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario: «Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad.» [10] Este significado es extensible a todo tipo de acciones pedagógicas, sean éstas de carácter familiar, institucional o de cualquier otro tipo.

Fijémonos primeramente en el poder arbitrario. Su fundamento hay que verlo en las relaciones de fuerza entre las clases; las clases dominantes lo son precisamente porque imponen su poder a los dominados, poder que no es naturalmente suyo, sino que lo ostentan en función de su posición arbitraria sobre las demás clases (y, en este sentido, su poder es arbitrario). En la medida en que el poder arbitrario es impuesto en una relación de comunicación como es la acción pedagógica, el poder es ejercido simbólicamente a través de esa relación de comunicación. Puesto que para que esta imposición se lleve a cabo son necesarias unas condiciones sociales determinadas, la acción pedagógica impuesta es aquella que se corresponde con los intereses de las clases dominantes, lo cual va en beneficio de la dominación misma: «Por la mediación de este efecto de dominación de la AP dominante, las diferentes AP que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboran objetiva e indirectamente a la dominación de las clases dominantes.» [11]

El hecho de que la acción pedagógica impuesta sea la que corresponde a los intereses de las clases dominantes, significa que lo impuesto a través del poder arbitrario es una arbitrariedad cultural, en la medida en que la selección de significados no se basa en ninguna ley o principio universal,

10. *Idem*, p. 45.
11. *Idem*, p. 48.

sino que es arbitrariamente realizada en función de su adecuación a los intereses de clase de los grupos dominantes. Estos grupos necesitan, para perpetuar su dominio, seleccionar aquellos contenidos que mejor expresan sus intereses, por lo que la arbitrariedad cultural es una necesidad sociológica de la perpetuación a que nos referimos.

Cuanto más arbitraria sea la selección cultural llevada a cabo por las clases dominantes, más elevado debe ser el grado de arbitrariedad del poder, lo cual significa que poder arbitrario y arbitrariedad cultural son función el uno del otro. La conjunción de estas arbitrariedades logra su cometido en cuanto que es capaz de producir tanto la reproducción cultural de una formación social determinada como la reproducción social de esa formación, reproducción cultural y social que no pueden ser disociadas: las acciones pedagógicas «tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre los grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social».[12]

La cuestión de la doble arbitrariedad (cultural y social) de la acción pedagógica, nos permite acercarnos a lo que Bourdieu y Passeron consideran el punto central del sistema de enseñanza, al que luego nos referiremos. Este punto central no es otro que el sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones entre las clases. Así plantea Ralph Turner el problema: «Cada sociedad debe enfrentarse con el problema de la conservación de la lealtad a su sistema social (...); el problema de control más conspicuo es el de asegurar la lealtad de las clases desfavorecidas para con un sistema en el que sus miembros reciben una parte menor que la proporcional de los bienes de la sociedad.» [13] El problema escolar es visto así, como lo hacen también Baudelot y Establet, no desde el punto de vista interno, sino desde el punto de vista de las determinaciones exteriores que rigen su funcionamiento, determinaciones que no tienen otro objetivo que la reproducción de un sistema de relaciones impuesto por las clases dominantes a las que ese sistema favorece. La doble arbitrariedad de la acción pedagógica oculta, de esta forma, una única arbitrariedad, que es la de la dominación.

12. *Idem*, p. 51.
13. R. TURNER, citado en M. LEVITAS, *Marxismo y sociología de la educación*, Siglo XXI, Madrid, 1977, p. 93.

3. *La autoridad pedagógica*

Toda acción pedagógica necesita, para ejercerse, de una autoridad pedagógica que la imponga: «En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad (...), y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su propio efecto, o sea, propiamente pedagógico; en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad (...), la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la *autoridad pedagógica* (AuP) y la *autonomía relativa* de la instancia encargada de ejercerla.» [14]

El papel de la autoridad pedagógica se comprenderá mejor a la luz de su doble papel reforzante a la vez del poder arbitrario y de la arbitrariedad cultural. Por lo que al primero respecta, la autoridad pedagógica —que no se presenta nunca como tal, sino bajo la apariencia de una imposición legítima— sirve para reforzar el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula. Es precisamente esta disimulación, esta ocultación, la que impone el desconocimiento de las verdades ocultas tras la acción pedagógica, ya que esta acción es ejercida como una actividad neutra que escapa tanto a la forma de imponerla como a lo impuesto mismo; bajo la apariencia de una relación puramente psicológica en el seno de la relación pedagógica se encuentra un significado social disimulado por las técnicas empleadas y los contenidos transmitidos, significado social que no es otro que el del poder de dominación de los grupos dirigentes: «En una formación social determinada las instancias que aspiran objetivamente al ejercicio legítimo de un poder de imposición simbólica y tienden de esta forma a reivindicar el monopolio de la legitimidad, entran necesariamente en relaciones de competencia, o sea, en relaciones de fuerza y relaciones simbólicas cuya estructura pone de manifiesto según su lógica el estado de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases.» [15] Lo que está en juego en estas relaciones de fuerza

14. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON *La reproducción*, pp. 51-52.
15. *Idem*, p. 58.

no es otra cosa que los intereses —materiales y simbólicos— de las clases respectivas.

Por encima de las apariencias, lo que se oculta tras la relación de comunicación pedagógica es la fuerza del poder. Como acabamos de señalar, la relación pedagógica se reduce, aparentemente, a la relación psicológica que se establece entre maestros y alumnos a través de la comunicación. Pero, obviamente, la acción pedagógica no puede reducirse a esta relación de comunicación; es precisamente a través de la relación de comunicación como el sistema escolar realiza su función social de conservación y su función ideológica de legitimación y ello por el intermedio de la autoridad pedagógica que hace a los transmisores dignos de transmitir lo que transmiten y que les autoriza a imponer su recepción a aquellos a quienes se lo transmiten; los receptores, por su parte, están dispuestos, a través de sus condicionamientos previos y de la autoridad pedagógica impuesta, a reconocer la validez de lo transmitido y la autoridad de los transmisores. Desde esta perspectiva se comprende por qué la relación pedagógica no puede reducirse a una relación de comunicación y por qué, en el extremo, «el lenguaje puede dejar de ser (...) un instrumento de comunicación para convertirse en un instrumento de encantamiento cuya función principal consiste en atestar e imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y del contenido comunicado».[16]

Además del poder arbitrario, la autoridad pedagógica refuerza la arbitrariedad cultural impuesta, ya que tiende a que ésta sea reconocida como la cultura legítima; el efecto es doble, pues al tiempo que legitima la cultura transmitida, hace aparecer como ilegítima la que no transmite, acentuando así la imposición de la arbitrariedad elegida. Lo que se oculta tras esta elección no es más que la arbitrariedad cultural dominante, arbitrariedad que debe ser entendida en su pertenencia al conjunto de intereses de las clases dominantes. Esta pertenencia nos lleva, en último término, a la consideración de que la autoridad pedagógica se ejerce únicamente por delegación de los grupos dominantes. Veámoslo más detenidamente.

«Toda instancia (agente o institución) que ejerce una AP, sólo dispone de la AuP en calidad de mandataria de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone según un modo de imposición definido por esta arbitrariedad, o sea,

16. *Idem*, p. 160.

en calidad de detentadora por delegación del derecho de violencia simbólica.» [17] El control no puede ser más rígido y total; tiene, además, a su favor el hecho de que se impone sobre un terreno abonado por imposiciones anteriores —como tendremos ocasión de ver más a fondo—, de tal manera que lo impuesto penetra fácilmente y sin resistencia en unos receptores cuyas predisposiciones están en la línea de los contenidos que se transmiten; en otras palabras, la autoridad pedagógica se impone con tanta más facilidad con cuanta esa autoridad haya sido ya ejercida previamente a otros niveles. Lo importante es que, sea el nivel que sea, la autoridad pedagógica se ejerce siempre por delegación del mismo poder, que no es otro que el de las clases dominantes, lo cual implica que no existe autoridad pedagógica si no es en las instancias pedagógicas que reproduzcan la arbitrariedad cultural por esas clases definida.

De lo anterior puede sacarse una importante conclusión relativa al éxito de la acción pedagógica: este éxito será tanto mayor cuanto más cerca de la arbitrariedad transmitida se encuentren los receptores. En esta línea, y como Bourdieu y Passeron lo demostraron en *Los estudiantes y la cultura,* son los estudiantes de las clases cultas quienes están mejor preparados para adaptarse a asimilar unos contenidos y valores que concuerdan con los de su clase social, que es la que monopoliza esos contenidos y valores; de esta forma, mientras que la adquisición de la cultura escolar supone para los hijos de las clases dominadas una verdadera inculturación, para los de las clases dominantes no significa sino una continuación de la cultura de clase en la que ya estaban inmersos: «La cultura de la élite está tan cerca de la cultura de la escuela que el alumno que procede de un medio pequeñoburgués (y *a fortiori* si procede de un medio campesino obrero) no puede adquirirla sino a base de un esfuerzo continuado, mientras que a un alumno de clase culta, el estilo, el gusto, el refinamiento, en una palabra, esas pautas de conducta y de vida que son propias de una clase determinada porque constituyen la cultura de tal clase, le vienen dados por su posición social. De modo que para unos, el aprendizaje de la cultura de la élite es una verdadera conquista que se paga a un precio muy alto, mientras que para otros, constituye una herencia que comporta, al mismo tiempo, la facilidad y las

17. *Idem* p. 65.

tentaciones de la facilidad.» [18] El etnocentrismo de las clases dominantes es un poderoso instrumento en su beneficio y en prejuicio de las dominadas; el narcismo cultural que induce a las clases poseedoras a creer que la cultura que ellas monopolizan es la «verdadera» cultura, realiza, de esta forma, una función de reproducción bien específica.

Como señalamos al comienzo de este punto, además de la autoridad pedagógica, la acción pedagógica implica una autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla, en nuestro caso la institución escolar. Esta autonomía relativa le es imprescindible al sistema escolar para disimular, ocultándola, la función que cumple. Las clases dominantes delegan en la institución escolar el poder de inculcación y de selección, renunciando así en favor de una instancia totalmente neutral en apariencia, a su poder de transmisión y selección cultural y social. La autonomía relativa de que goza para ejercer su función permite al aparato escolar servir, con un disfraz de independencia y neutralidad, a las exigencias del poder, exigencias tanto más completamente realizadas cuanta más autonomía parece tener dicho aparato. No obstante, la relativa autonomía de la escuela no debe engañar sobre su aparente neutralidad; ya Durkheim concibió esa autonomía como un poder para reinterpretar las exigencias externas y para sacar partido, en favor de la realización de sus imposiciones, de las circunstancias históricas. Detrás de la relativa autonomía del sistema escolar hay que ver siempre su dependencia con respecto a la ideología que autoriza esa autonomía; en este campo, a cierto grado de autonomía corresponde siempre cierto grado de dependencia, dependencia que no lo es sino respecto a la estructura de las relaciones de clase. El concepto de autonomía relativa se convierte así en una de las claves del sistema escolar capitalista: «El sistema escolar debe a su aptitud particular para autonomizar su funcionamiento y para obtener el reconocimiento de su legitimidad al acreditar la representación de su neutralidad, su aptitud particular para enmascarar su contribución a la reproducción de la distribución del capital cultural entre las clases, no siendo el enmascaramiento de este servicio el menor de los servicios que su autonomía relativa le permite prestar a la conservación del orden establecido.» [19]

18. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona 1973, p. 51.
19. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La reproducción*, p. 255.

4. *El trabajo pedagógico*

Avanzando un paso más en el análisis de Bourdieu y Passeron, llegamos al trabajo pedagógico como materialización de la acción pedagógica y la autoridad que le pertenece: «Como imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la AuP, o sea, una delegación de autoridad (...), que implica que la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla (...), la AP implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *hábitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.» [20] En este contexto debe entenderse la mayor extensión temporal que cubre la institución escolar comparada con otras instituciones, pues a ella corresponde la reproducción de las condiciones de producción a través del trabajo pedagógico, reproducción que se llevará tanto mejor a efecto cuanto más tiempo estén los sujetos expuestos a su dominio. Este tiempo de exposición conduce a —y tiene como objetivo— la inculcación de un hábitus que actuará como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas. El trabajo pedagógico, que se define tanto por el modo de inculcación como por el tiempo en que lleva a cabo esa inculcación, mide su efectividad por el grado en que logra producir la reproducción que le está encomendada, poniendo todo su esfuerzo en conseguir que el hábitus que a través de él se inculca sea duradero (es decir, capaz de engendrar duraderamente prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada), transferible (es decir, capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada que abarquen a todo un grupo o una clase).

Así es como el trabajo pedagógico perpetúa las arbitrariedades transmitidas y reproduce las estructuras de que es producto. Como escriben Bourdieu y Passeron, «como trabajo prolongado de inculcación que produce un hábitus duradero

20. *Idem*, p. 72.

y transferible, o sea, inculcando al conjunto de los destinatarios legítimos un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos), el TP contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce».[21]

Así es, también, como el trabajo pedagógico confirma y consagra la autoridad pedagógica o, lo que es lo mismo, la legitimidad de la acción pedagógica y de la arbitrariedad que ella inculca. Logra con ello perpetuar las condiciones de ocultación de la realidad objetiva que se esconde tras estas prácticas, que no es sino la realidad de la violencia ejercida por las clases dominantes a través del poder que detentan. Se ve, así, que la función principal del trabajo pedagógico es una función de reproducción y de legitimación de esa reproducción, legitimación que se extiende a la acción pedagógica misma y a los contenidos que transmite y que sirve tanto más a la ocultación de la realidad objetiva cuanto más logre la interiorización del hábitus que crea.

Para finalizar el análisis del significado y función del trabajo pedagógico escolar, que es del que hasta aquí nos hemos ocupado, tenemos que ponerlo en relación con los trabajos pedagógicos anteriores, sobre cuyos efectos actúa. Para ello, debemos introducir dos conceptos nuevos definidos respectivamente, por Bourdieu y Passeron, como acción pedagógica primaria y trabajo pedagógico primario: «La AP primaria (educación primera) que se realiza en un TP sin antecedentes (TP primario) produce un hábito primario, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro hábitus.»[22] La acción pedagógica primaria a que se refieren Bourdieu y Passeron es, evidentemente, la educación familiar. Tuvimos ocasión de ver, con Althusser, que la familia era uno de los Aparatos Ideológicos de Estado, aparato al que se le concedía igual rango que al escolar. Como ya vimos allí, los diversos aparatos ideológicos unifican su diversidad en el hecho de ser todos ellos depositarios y transmisores de la ideología dominante, con lo cual, siendo cierto este principio, tenemos que el hábitus inculcado por la escuela no hace sino añadirse, amplificándolo, al que ya había inculcado la familia a través de su trabajo pedagógico primario. Este hecho implica importantes consecuencias prácticas: en primer lugar, y tendremos ocasión de abundar

21. *Idem*, pp. 75-76
22. *Idem*, p. 83.

sobre ello, que la formación y la información transmitidas a través del aparato escolar sólo pueden ser recibidas plenamente por aquellos que ya tienen las bases de esa formación e información, porque las han tomado de su medio; quiere ello decir, como M. Levitas lo subraya, que mientras para los niños de las clases dominantes la escuela puede significar desarrollo y perfeccionamiento, para los de las clases dominadas puede significar discontinuidad y enajenación. Otra importante consecuencia derivada de la anterior es que el grado de productividad de un trabajo pedagógico que no sea el familiar estará en función de la distancia que separa el hábitus que tiende a inculcar de aquel que había sido inculcado por la familia.

El trabajo pedagógico secundario es, en otro sentido, dependiente del primario: el trabajo pedagógico secundario tiende a ser menor cuanto mayor haya sido el primario. Así es como lo formulan Bourdieu y Passeron: «Dada la delegación que lo fundamenta, el TP dominante tiende tanto más a eludir la inculcación explícita de los presupuestos que constituyen la condición de su productividad específica cuanto más dominada por los destinatarios legítimos esté la arbitrariedad cultural dominante, o sea, cuanto más importante sea la parte de lo que el TP debe inculcar (...) ya inculcada por el TP primario de los grupos o clases dominantes.» [23]

La estrecha dependencia que une el trabajo pedagógico primario a las condiciones de clase, ha sido puesta en evidencia en estudios realizados sobre las prácticas de la puericultura y su significado; destacamos de manera especial los estudios de Boltanski y de Newson y Newson. Mientras estos últimos señalan cómo muchas de las diferencias de clase encontradas en la forma de tratar a los niños sólo pueden ser interpretadas en términos de las diferencias generales de estilos de vida asociados con los diversos estatus sociales,[24] Luc Boltanski enfatiza el significado del papel de la puericultura como elemento del proyecto más amplio de regular la vida y los actos de la vida de las clases dominadas, afirmando que «la puericultura es, sin duda, un objeto privilegiado para el que quiera comprender los caracteres específicos de la difusión de las técnicas y de los saberes en el interior de una cultura estratificada».[25] Efectivamente, los estudios a que nos referimos

23. *Idem*, p. 90.

24. *Cf.* J. NEWSON y E. NEWSON, *Patterns of infant care in an urban community*, Penguin, Harmondsworth, 1966, p. 213.

25. L. BOLTANSKI, *Puericultura y moral de clase*, Laia Barcelona, 1974, p. 7.

ponen de manifiesto las a veces sorprendentes diferencias entre la forma de comportarse respecto a la crianza de los niños (comportamiento que abarca desde la actitud ante su nacimiento hasta su alimentación) en función de la posición que se ocupa en la jerarquía social. Como no podemos detenernos en este aspecto, baste con haber dejado señalado hasta qué punto el trabajo pedagógico escolar se realiza sobre unos niños determinados ya por las diversas circunstancias que marcaron el trabajo pedagógico primario que sobre ellos se realizó en su primera infancia.

5. *El sistema de enseñanza*

En su búsqueda de los fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, Bourdieu y Passeron encuentran el punto de llegada en el análisis del sistema de enseñanza como entidad institucional que impone, a través de la autoridad pedagógica, una acción pedagógica por medio del trabajo pedagógico. Analizar, por tanto, el significado y función del sistema de enseñanza supone valorar su estructura y funcionamiento en función de su doble función reproductora social y cultural: «Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases.» [26] El estudio del sistema de enseñanza es particularmente importante por cuanto que debe poner en claro las características que debe tener ese sistema para ser capaz de producir, a la vez, las condiciones institucionales de producción de un hábitus y el desconocimiento de estas condiciones.

Las condiciones institucionales a que nos referimos tienden a ser producidas por el sistema de enseñanza a través de varios conductos. De una parte, a través de lo que Bourdieu y Passeron denominan la «rutinización» de la cultura escolar, rutinización producida por el tratamiento dado por el sistema de enseñanza a la información y a la formación que incul-

26. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La repro-* p. 95.

ca, al adecuar éstas a las exigencias de la ideología de la clase dominante, a las exigencias del trabajo escolar y de las tendencias de los agentes transmisores; el mensaje escolar queda así codificado, homogeneizado, sistematizado; en una palabra, «rutinizado». Otro camino que utiliza el sistema de enseñanza para llegar a la producción de las condiciones institucionales de inculcación es el del monopolio de la producción de los agentes encargados de la transmisión del mensaje escolar; estos agentes son reclutados y formados para asegurar la inculcación de ese mensaje y lo que tras él se oculta. Por las condiciones en que se lleva a cabo el reclutamiento y la formación de estos agentes, el sistema de enseñanza les impide la realización de trabajos escolares heterodoxos que no conduzcan a su reproducción; los agentes transmisores resultan de esta forma tan «rutinizados», homogeneizados e ideológicamente anulados como los mensajes que están encargados de transmitir. Así es como el sistema de enseñanza «encierra una tendencia a la autorreproducción perfecta (inercia), que se ejerce en los límites de su autonomía relativa».[27] Lo que Bourdieu y Passeron denominan «el retraso cultural de la cultura escolar» es un corolario de esa inercia.

Quedan por analizar las condiciones de ocultación de la realidad objetiva que el sistema de enseñanza encubre. Al construirse en institución propiamente pedagógica encarnadora de la acción pedagógica como tal, el sistema de enseñanza tiene que producir y reproducir las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, producción y reproducción que se realiza a dos niveles: institucionalizado la autoridad pedagógica y produciendo las condiciones de un trabajo pedagógico institucionalizado que enmascara la doble arbitrariedad de la acción pedagógica. La institucionalización de la autoridad pedagógica en el medio escolar produce una autoridad específica, que es la autoridad escolar. Al estar legitimada institucionalmente la autoridad escolar, los agentes de transmisión se ven eximidos de conquistar y confirmar continuamente su autoridad pedagógica: «La acción pedagógica debe transmitir siempre, aparte de un contenido, la afirmación del valor de este contenido y (...) no hay mejor medio para lograrlo que cargar en la cuenta de la cosa comunicada el prestigio que la manera irremplazable de comunicarla proporciona al autor intercambiable de la comunicación.» [28] Como quiera que el sistema de enseñanza

27. *Idem*, p. 101.
28. *Idem*, p. 181.

consagra a todos sus agentes como dignos de transmitir lo que transmiten, la institución otorga al discurso profesoral lo que Bourdieu y Passeron denominan una «autoridad estatuaria» que lleva a los individuos institucionalizados a aceptar el discurso sin preguntarse por las condiciones de su elaboración ni por su valor. La acción pedagógica queda legitimada y su significado permanece oculto. Por otro lado, la delegación por parte del sistema de enseñanza de la autoridad pedagógica en favor de la autoridad escolar de sus agentes, hace aparecer la ilusión de que la violencia ejercida por el sistema de enseñanza no tiene nada que ver con las relaciones de fuerza que existen entre los grupos y clases y que son el fundamento último de esa violencia: «La función más oculta y más específica del sistema de enseñanza consiste en ocultar su función objetiva, es decir, en enmascarar la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase.» [29] Es así como produce la ilusión de una autonomía absoluta del sistema de enseñanza con respecto a las relaciones sociales, autonomía que no tiene más realidad objetiva que los estrechos límites impuestos por la ideología dominante a los aparatos y sistemas que la encarnan. Como Bourdieu y Passeron lo indican, la libertad concedida al sistema de enseñanza —su «autonomía relativa»— es la mejor manera de lograr que sirva a la perpetuación de las relaciones de fuerza entre las clases, ya que la posibilidad de desviación respecto a los fines del sistema «está inscrita en la lógica misma de un sistema que realiza su función social de la mejor manera posible cuando parece perseguir sus propios fines».[30] Nada refuerza tanto la autoridad institucional y la arbitrariedad cultural como la ilusión de los maestros y alumnos convencidos de la independencia de su discurso pedagógico y su actividad de aprendizaje, respectivamente.

Estas son las características del sistema de enseñanza y estas las condiciones en las que realiza su misión. Como se ve, enmascarando la verdad objetiva de su funcionamiento, el sistema de enseñanza logra justificar ideológicamente el orden que a través de su funcionamiento se reproduce. Creemos que la siguiente cita sintetiza el significado del sistema de enseñanza y la esencia de su funcionamiento: «El éxito de la inculcación de una cultura legítima y de la legitimidad de esta cultura supone el reconocimiento de la autoridad propia-

29. *Idem* p. 266
30. *Idem*, p. 181.

mente pedagógica de la institución y de sus agentes, es decir, el desconocimiento de la estructura de las relaciones sociales que fundamenta esta autoridad. En otras palabras, la legitimidad pedagógica supone la delegación de una legitimidad preexistente, pero al producir el reconocimiento de la autoridad escolar, es decir, el desconocimiento de la autoridad social que la funda, la institución produce la legitimación de la perpetuación de las relaciones de clase, por una especie de círculo de prioridades recíprocas.» [31]

III. *Ch. Baudelot, R. Establet: la realidad de la escuela capitalista*

Nos hemos ocupado hasta aquí del significado y función del aparato ideológico escolar y hemos dejado establecidos los principios de su funcionamiento. Creemos que el análisis minucioso de la realidad del sistema escolar tal y como queda al desnudo en su actuación concreta ayudará a comprender más claramente las elaboraciones teóricas que hasta aquí hemos presentado. Para realizar este análisis, el examen que Baudelot y Establet hacen del funcionamiento de *la escuela capitalista en Francia* nos será de inestimable utilidad.* Como antes hiciéramos con Althusser y Bourdieu y Passeron, ahora nos centraremos de manera especial, pero no exclusiva, en Baudelot y Establet. Sobre todo en el punto 3.2., como se verá, tiene especial cabida el trabajo de Bourdieu y Passeron *Los estudiantes y la cultura* al que ya nos hemos referido anteriormente. Otras aportaciones son tomadas también en consideración y serán oportunamente reseñadas. El esquema de exposición, no obstante, pertenece básicamente a Baudelot y Establet, al igual que las líneas directrices del análisis.**

31. *Idem*, p. 255, nota a pie de página.

* Los datos sobre los que argumentan tanto Baudelot y Establet como Bourdieu y Passeron, están tomados, como es lógico, de la realidad escolar francesa. Para tener una idea clara de lo que sucede en España —que es, en esencia, lo mismo— es necesario leer el magnífico libro de Carlos Lerena *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona, 1976.

** Como quiera que la estructura del sistema escolar francés difiere notablemente de la del español, el siguiente cuadro permitirá entender mejor los análisis que siguen. (Ver pp. 452-453.)

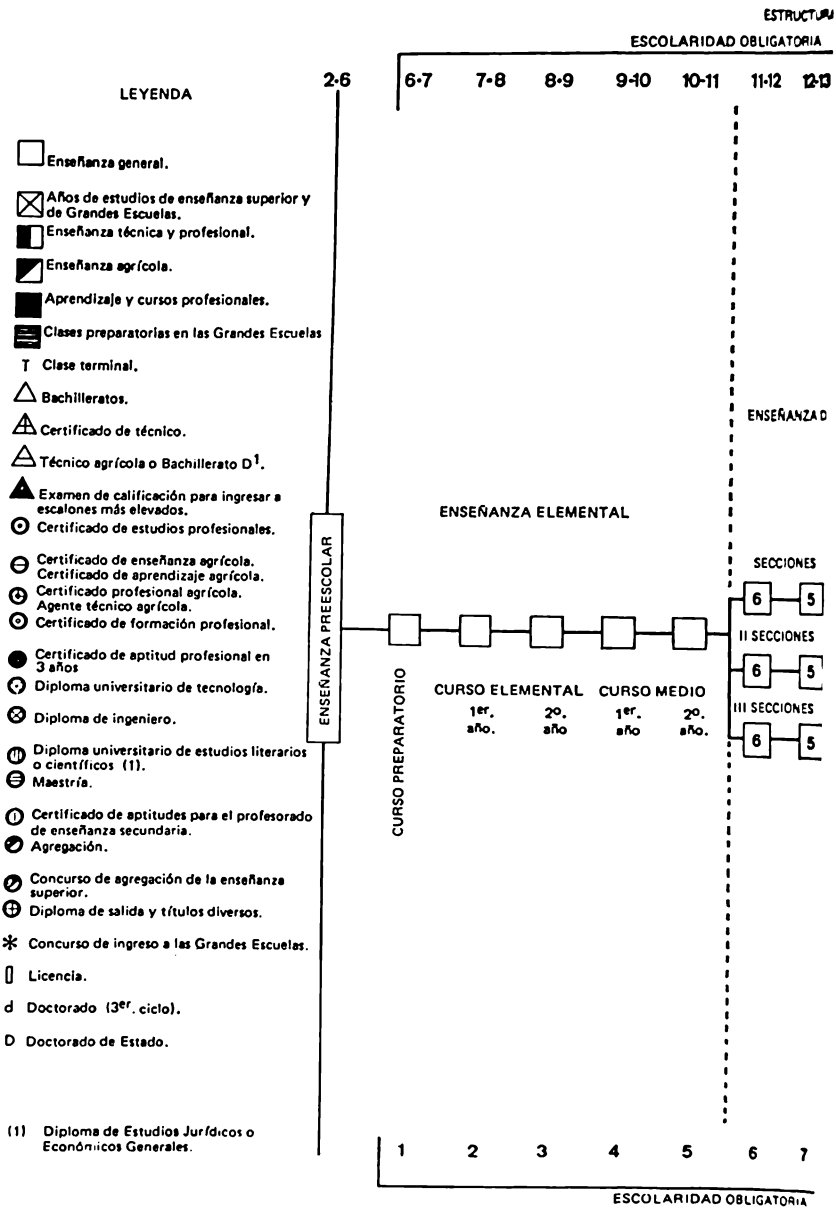
1. *Escuela única, escuela dividida*

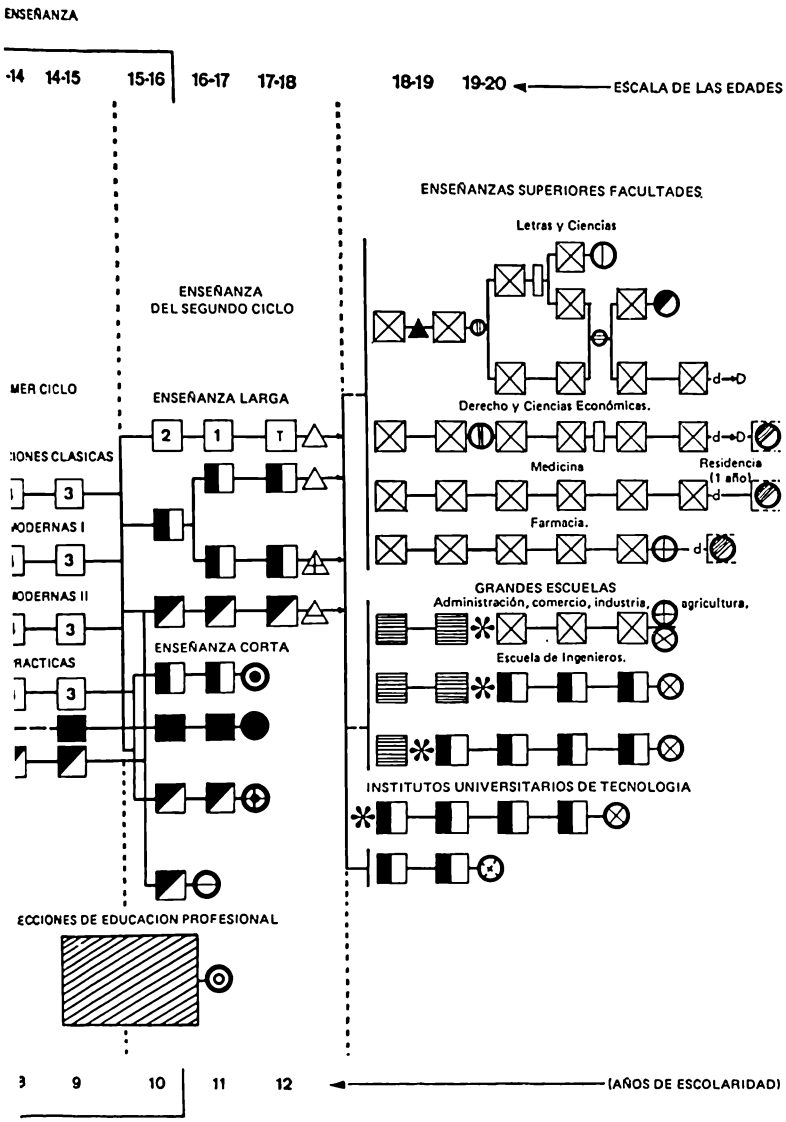
La ideología escolar tiende a presentar a la escuela como un fenómeno único, igual para todos y que no establece más distinciones que las que se deducen de los méritos y la capacidad de cada uno. El objetivo de la escuela es único (formar y educar...) y una sola es su organización. Si bien existen formaciones desiguales (letras, ciencias; filosofía, ciencia; arte, técnica...) estas formaciones son en último término complementarias las unas de las otras, en tanto que son ramas divergentes de un tronco común. La apariencia de unidad con que se nos presenta la escuela se ve acrecentada por el hecho de estar estratificada en grados, que representan los sucesivos escalones por los que se asciende a dominios cada vez más elevados en el campo del saber y la cultura; y si bien es evidente a simple vista que a medida que la escalera sube hay menos niños que continúen ascendiendo, la ideología escolar interpreta esta jerarquización como el resultado inevitable de la desigualdad con que la naturaleza ha repartido sus dones entre los seres humanos; la pirámide escolar que va formándose con unos pocos dotados en su cúpide y una mayoría de minusdotados en la base no es sino la consecuencia de esa desigualdad.

Además de la unidad, la ideología escolar presenta la apariencia de la unificación. Según la pretensión de la ideología escolar, la escuela unifica a todos los que la frecuentan en el seno de una cultura común que anula las diferencias ligadas al origen familiar o profesional diverso. Siempre según la ideología escolar —es decir, la ideología capitalista y burguesa— las diferencias que a pesar de esa labor unificadora existan, «no pueden ser más que diferencias individuales, reveladoras de dones o aptitudes individuales desiguales, que se expresan en relación con el funcionamiento de la escuela misma: en relación con los ejercicios impuestos, con el saber que hay que adquirir. De todas formas no son más que *grados* más o menos grandes de triunfo en el cumplimiento de una misma tarea. Todos pueden ser colocados y ordenados en una misma escala. Los niños se impregnan más o menos profundamente de la cultura que imparte la escuela, y ella los reúne, los agrupa, los unifica en proporción a su logro cultural».[32]

32. CH. BAUDELOT y R. ESTABLET, *La escuela capitalista en Francia*, siglo XXI, Madrid, 1976, pp. 17-18.

ESQUEMA DE LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA EN LOS AÑOS QUE SE REALIZÓ EL ESTUDIO DE BAUDELOT Y ESTABLET (1971)




ENSEÑANZA
-14
14-15
15-16
16-17
17-18
18-19
19-20
ESCALA DE LAS EDADES
ENSEÑANZAS SUPERIORES FACULTADES
Letras y Ciencias
ENSEÑANZA DEL SEGUNDO CICLO
MER CICLO
ENSEÑANZA LARGA
IONES CLASICAS
ODERNAS I
ODERNAS II
RACTICAS
Derecho y Ciencias Económicas.
Medicina
Residencia (1 año)
Farmacia.
GRANDES ESCUELAS
Administración, comercio, industria, agricultura,
Escuela de Ingenieros.
ENSEÑANZA CORTA
INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGIA
ECCIONES DE EDUCACION PROFESIONAL
3
9
10
11
12
(AÑOS DE ESCOLARIDAD)

Nada más lejos de la realidad que estas representaciones ideológicas. La escuela única es en realidad una escuela dividida, como la escuela unificadora no es más que una escuela diversificadora. Dedicaremos este punto a demostrar la primera afirmación, mientras que reservaremos para el siguiente la segunda. Las consideraciones y los datos que siguen sirven para desocultar el engaño con que la escuela capitalista esconde la realidad de un sistema escolar profundamente injusto y discriminatorio cuya parte esencial está constituida por «secciones desvalorizadas, callejones sin salida y vertederos» que llevan a los hijos del proletariado directamente de la escuela a la producción y a los trabajos subalternos. Para llevar a cabo esta desocultación nos situaremos, con Baudelot y Establet, a diversos niveles de análisis.

El primero de ellos es el del *nivel de instrucción.* He aquí la primera sorpresa: según el censo francés de 1968, si se excluyen los aprendices y los estudiantes del ciclo superior, el 86,6 % de la población con quince años de edad posee como mucho el certificado de estudios primarios (habiendo un 47,5 % que no posee diploma alguno) mientras que sólo el resto posee un diploma igual o superior al bachillerato. Según lo revela una encuesta de 1968, el 66,64 % de los franceses de dieciocho años —las dos terceras partes— tienen un nivel escolar igual o inferior al certificado de estudios primarios. Sólo una pequeñísima fracción de la masa escolarizada (del 6 al 7 %) posee una plaza igual o superior al bachillerato; la gran mayoría de los niños escolarizados abandonan la escuela al obtener el certificado de estudios primarios y muchos de ellos ni siquiera lo consiguen.* Como es fácil de suponer, la eliminación que el sistema escolar lleva a cabo «tiende

* Puede ser útil contrastar estos datos franceses con sus paralelos españoles. En el *Libro blanco de la educación* en que se basa nuestro actual sistema educativo, se afirma, en base a datos del Instintuto Nacional de Estadística sobre 1960, que «*el 93,7 % de la población que ha realizado estudios —que a su vez representa el 72 % del total— sólo ha recibido una formación elemental,* en su mayoría de no más de seis años, dado que hasta 1964 no se estableció la obligatoriedad escolar de los seis a los catorce años de edad (Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España. Bases para una política educativa,* Publicaciones del M.E.C.; Madrid, 1969, p. 38. El subrayado es mío). Como en Francia sucedía unos años después, sólo el 6 o 7 % posee una plaza igual o superior al bachillerato. Puede también servir de comparación el que, según la misma fuente (p. 36), mientras que en Francia, en 1964, había 224 estudiantes por cada 1.000 habitantes, en España, y ya en 1966, la proporción era de 171 por 1.000.

a ser más total cuanto más nos aproximamos a las clases menos favorecidas».[33]

Las proporciones no varían si lo que se examina son las *tasas de escolarización* por las clases de edad; por mucho que se eleve la edad de la escolaridad obligatoria, los porcentajes no varían, encontrándonos con un 75 % compuesto por los alumnos que dejan la escuela al cumplir la edad de la obligación escolar (25 %) y los que la abandonan en el curso de los cuatro años siguientes (50 %). Queda un 25 % para proseguir la ascensión de la pirámide.

La realidad se nos manifiesta aún más brutalmente si examinamos, con Baudelot y Establet, *la situación escolar de los niños de una determinada edad.* Si se toma la edad de diecisiete años y el curso 1966-1967 resultará que de los 870.484 chicos de diecisiete años existentes en ese curso, 532.736 estaban ya fuera del sistema escolar (un 61,2 %), mientras que sólo un 38,8 % permanecía aún en él.* Si se tienen en cuenta los fracasos acumulados por alumnos que están en el segundo ciclo largo, hallaremos de nuevo la proporción 3/4-1/4 como una especie de invariante del sistema escolar. No es necesario aportar más datos, por ahora, para comprender «lo esencial del aparato escolar»: «la escuela con E mayúscula, la Escuela de tres pisos tal como nos es presentada en los organigramas y los discursos ideológicos, no es más que la escuela de las minorías; para las tres cuartas partes restantes, es otra cosa: no una ausencia de la escolaridad o una pura y simple eliminación que bastaría describir en vacíos, sino, por el contrario, una permanencia obligada en establecimientos, ciclos y secciones diversos, que van del vertedero a la formación parcial acelerada, de la clase práctica a la guardería, marcados por la imposibilidad de avanzar y la repetición de cursos y que otorgan, al final de la escolaridad, o bien nada en absoluto, o bien diplomas cuyo valor en el mercado de trabajo es nulo (...) o rápidamente caduco (...)».[34] Esta es la realidad oculta tras la aparente unidad de la escuela: la realidad de

* En la misma época, las cosas sucedían en España de forma similar, pero más acentuada: en el curso 1967-1968, los que hacían el bachillerato elemental sólo representaban el 33 % de la población de once a catorce años; en bachillerato superior sólo estaban matriculados un 10 % de quienes tenían entre quince y diecisiete años (*Estudio general sobre la economía de Sevilla,* publicado por Iniciativas Sevillanas, S. A. y editado por Editorial Moneda y Crédito, Madrid, 1972, tomo VIII, pp. 111-112).

33. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *Los estud. y la cult.*, p. 26.

34. *Idem*, p. 34.

la división de los que a ella asisten; la realidad de una pequeña minoría de elegidos —la clase capitalista, que se elige a sí misma— y una gran masa de rechazados, marginados y fracasados a la fuerza. Los datos oficiales suelen enmascarar esta realidad y presentar a la observación solamente «una población de supervivientes», como Bourdieu y Passeron la denominan, presentación arbitraria que no tiene otro objeto que el de «dejar escapar la significación sociológica de la mortalidad escolar diferencial de las distintas clases sociales».[35] De hecho, y como ya hemos apuntado, el crecimiento de las posibilidades de escolarización de todas las clases sociales no implica necesariamente un aumento de la democratización del sistema de enseñanza, puesto que las diferencias persistirán mientras la estructuración de las diferencias de clase no se fracture; a este respecto, la «igualdad de oportunidades» tan pregonada por la escuela capitalista no es sino una careta que oculta el rechazo de la mayoría y la perpetuación de la dominación de la minoría. Sin duda es posible aplicar a otros muchos países la constatación que Rubinstein y Stoneman hacen en Inglaterra: «La división del pueblo británico en clases sociales no se ha demostrado tan claramente en ningún campo como en el de la educación. A lo largo de la historia, las clases medias y altas, a través de su control del aparato económico, legislativo y administrativo, han dado a las clases trabajadoras una educación tan reducida y pobre como les ha sido posible.» [36] Profundizaremos en estos aspectos.

2. *Clases sociales y posibilidades escolares*

Si se ahonda un poco más y se realiza el análisis diferencial de las relaciones entre la pertenencia de clase de los padres y las posibilidades escolares de los hijos, la discriminación que la escuela produce aparecerá aún más claramente. Tres cuadros tomados de Bourdieu y Passeron nos serán muy útiles para desenmascarar esta discriminación. El primero de ellos pone de manifiesto la diversa proporción en que las diferentes clases sociales están representadas en el sistema escolar.[37] (Ver página siguiente.)

35. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La reprod.*, p. 209.
36. D. RUBINSTEIN y C. STONEMAN (ed), *Education for democracy*, Penguin, Harmondsworth, 1973, p. 7 (introducción).
37. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *Los estud. y la cult.*, p. 130.

NÚMERO DE ESTUDIANTES POR CADA 1.000 PERSONAS EN ACTIVO CLASIFICADAS POR CATEGORÍAS SOCIOPROFESIONALES

Categoría socioprofesional	Distribución de los estudiantes (1961-1962)		Población activa (censo de 1962)		Número de estudiantes por cada 1.000 personas en activo de su categoría social de origen
	Efectivos	%	Efectivos	%	
Asalariados agrícolas	1 208	6	829 600	43	1,4
Agricultores	11 791	56	3 011 600	157	3,9
Personal de servicio	1 834	9	1 042 020	54	1,7
Obreros	13 661	64	7 024 040	367	1,9
Empleados	16 669	79	2 416 300	126	6,8
Patronos de industria y comercio	37 535	177	1 996 560	104	18
Industriales	8 420	40	78 780	4	106,8
Artesanos	1 376	39	611 000	32	13,7
Comerciantes	20 739	98	1 287 340	66	16,1
Patronos pesca	—	—	19 440	7	—
Directivos medios	37 921	178	1 490 500	78	25,4
Profesiones liberales y altos directivos	60 374	285	761 040	40	79,3
Profesiones liberales	20 900	168	124 340	6	168
Profesores	11 464	91	126 040	7	91
Altos directivos de la administración	28 010	55	510 660	27	55
Rentistas sin profesión	14 769	70	—	—	—
Otras categorías	16 097	76	592 800	31	—
TOTAL	211 879	1 000	19 164 460	1 000	11

El siguiente gráfico, por su parte, muestra la evolución de las posibilidades escolares (posibilidades de acceso a la enseñanza superior) en función del origen social, entre 1961-1962 y 1965-1966 (siempre en Francia).[38]

Por tremendos que sean estos datos en sí, más tremendos lo son si los porcentajes de «mortalidad escolar» que aquí se presentan se comparan con los porcentajes de mortalidad infantil en función de la categoría socioprofesional de los padres: «La proporción de niños muertos durante el primer año de vida por cada mil nacidos vivos era, entre 1955 y 1960, de un 48,3 por mil para los mineros, de un 44,8 por mil para los peones, 35,3 por mil para los asalariados agrícolas, 32,9 por mil para los obreros especializados, 31,2 por mil para los agricultores empresarios, 28,1 por mil para los obreros cualificados y oficiales, 25,1 por mil para los empleados de oficinas, 19,7 por mil para los cuadros medios, y por último 16,8 por mil para los cuadros superiores y miembros de las profesiones liberales.» [39] Desgraciadamente, estos datos y comparaciones no necesitan mucha explicación.

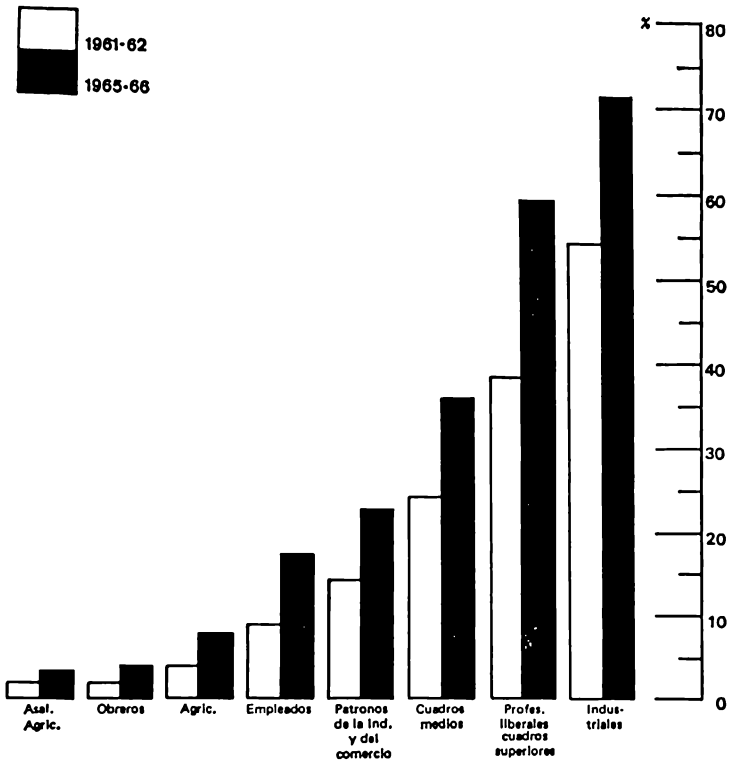
Por lo que a la población superviviente se refiere, el éxito que obtiene en la escuela está también estrechamente relacionado con la categoría socioprofesional de los padres. Así lo muestra la tabla siguiente, que relaciona el éxito escolar con esa categoría socioprofesional; en la tabla se especifican los tantos por cientos de alumnos de una categoría social determinada que han obtenido las mejores y las peores notas en relación con el total de los alumnos de la categoría.[40] *

38. Tomado de P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La reprod.*, p. 141.
39. Citado en L. BOLTANSKI, *Puericultura y moral de clase*, p. 141.
40. J.-C. PASSERON y P. BOURDIEU, *Los estud. y la cult.*, p. 160.

* Según una investigación realizada en Bilbao por C. Lerena (*op. cit.*, p. 406), la relación entre la valía escolar y la calificación global del curso, y el origen social, arroja los siguientes resultados (los valores indican la moda de las calificaciones):

Profesionales liberales, cuadros, empleados medios	9
Obreros cualificados (no industria)	7
Obreros cualificados (industria)	6
Pequeños comerciantes, artesanos	6
Personal de servicio, subalternos	5
Peones, oficios míseros	4

LA EVOLUCION DE LAS POSIBILIDADES ESCOLARES SEGUN EL ORIGEN SOCIAL, ENTRE 1961-1962 y 1965-1966
PROBABILIDADES DE ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR *



* De nuevo, los datos españoles son similares, pero más acentuados. Según lo reconocía el «Libro blanco», «en lo que se refiere a los hijos de agricultores, el 82,5 % asiste a centros de Enseñanza Primaria, oficiales y no oficiales; el 13,9 % realiza estudios de Enseñanza Media, Bachillerato General o Magisterio, y sólo el 1,1 % acude a la Universidad o Escuela Técnica Superior» (*op. cit.*, p. 25); «en cuanto a los hijos de obreros agrícolas, sólo el 4,2 % accede a los estudios medios y el 0,2 % a estudios superiores» (*Idem* p. 27). La aplicación de la Ley General de Educación no ha solucionado —por supuesto— el problema y en una valoración de los resultados de la reforma educativa, realizada en 1976, se constata «la persistencia de una enseñanza superior sufragada por toda la población española, prácticamente gratuita, y abierta de forma muy diferente a los distintos grupos socioeconómicos con perjuicio de los de menor nivel» (*Comentario Sociológico. Estructura social de España*, Confederación española de Cajas de Ahorro, abril-septiembre 1976, n.os 14-15, p. 118).

C.S.P. del padre o de la madre	Escuelas primarias				Institutos	
	Clases de primera a cuarta		Clases de quinta a octava		Cursos del tercero a primero de los Institutos franceses	
	Mejores notas	Peores notas	Mejores notas	Peores notas	Mejores notas	Peores notas
Altos directivos intelectuales	49	3	34	6	20	15
Directivos medios	34	4	24	12	17	15
Total de los directivos	**40**	**4**	**28**	**10**	**18**	**14**
Obreros calificados	21	10	13	17	9	19
Obreros especializados	17	16	11	23	7	19
Peones, etc.	8	24	6	29	14	20
Total de los obreros	**17**	**15**	**11**	**21**	**10**	**19**

Aún así, estas cifras dan una idea muy incompleta de los privilegios con respecto a la enseñanza, porque, como lo señalan Bourdieu y Passeron, «las categorías sociales menos representadas en la enseñanza superior son, precisamente, las más representadas en la población activa».[41] Hay aún otras diferencias más sutiles y difíciles de captar, como son las que se refieren a la relegación de los alumnos de clases inferiores a ciertas disciplinas (en el siguiente punto nos extenderemos sobre este particular) o el estancamiento de esos alumnos en determinados puntos del camino escolar. Se produce así un proceso de selección en función de las materias y posibilidades y, en todo caso, un diferimiento del momento en que los alumnos de clases subalternas son expulsados del sistema escolar. Es en esta perspectiva en la que debe entenderse el hecho de la autoexclusión realizada en ocasiones por parte de los mismos alumnos de estas clases, así como su «voluntaria» elección de caminos escolarmente menos valorizados: «Incluso cuando aparece como impuesto por la fuerza de la "vocación" o por la constatación de la ineptitud, todo acto de elección singular por el que un niño se excluye del acceso

41. *Idem*, p. 125.

a un ciclo de enseñanza o se resigna a ser relegado a un tipo de estudio desvalorizado, tiene en cuenta el conjunto de las relaciones objetivas (que preexistían antes de esta elección y que seguirán existiendo después) entre su clase social y el sistema de enseñanza, porque un porvenir escolar es más o menos probable para un individuo dado en la medida en que constituye el porvenir objetivo y colectivo de su clase o de su categoría.» [42]

Otra diferenciación, que sólo apuntamos, estriba en la residencia en el campo o en la ciudad, en ciudades pequeñas o grandes. Bourdieu y Passeron demuestran cómo los factores geográficos y sociales no son independientes como condicionantes de desigualdades culturales, ya que en las ciudades, y especialmente en las grandes, aumentan las posibilidades de acceso a la cultura, posibilidades tanto mayores siempre cuanto más elevada sea la clase social de pertenencia.

3. *Las dos redes de escolarización*

Los análisis anteriores son susceptibles de una mayor profundización. Hemos hablado hasta ahora de la escuela como si fuese un proceso único, objetivamente igual para todos una vez que se está dentro de él. En realidad, esta presentación oculta un hecho cualitativo de transcendental importancia: las dos grandes masas cuyos porcentajes delimitamos antes en un 75 % y un 25 %, son en realidad repartidas en «dos ramificaciones escolares totalmente separadas» (Baudelot y Establet). Según lo establecido por Baudelot y Establet estas dos ramificaciones son herméticas en cuanto a su «apertura» a las distintas clases sociales, heterogéneas en cuanto a sus contenidos y en cuanto a la forma en que realizan el reclutamiento, y opuestas en cuanto a su finalidad. Estas dos ramificaciones corresponden a lo que Baudelot y Establet denominan dos redes de escolarización. Estas son sus consideraciones fundamentales que el análisis posterior confirmará:

«1. Existe una red de escolarización que denominaremos red secundaria superior (red SS).

2. Existe una red de escolarización que denominaremos primaria profesional (red PP).

3. No existe una tercera red.

42. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La reproduc.*, p. 210.

4. Esas dos redes constituyen, por las relaciones que las definen, el aparato escolar capitalista (...).

5. Como tal, este aparato *contribuye, en cuanto a la parte que le concierne, a reproducir* las relaciones de producción capitalistas, es decir, en definitiva, la división de la sociedad en clases, en provecho de la clase dominante.

6. La división de la sociedad en clases antagónicas explica en última instancia, no solamente la *existencia* de esas dos redes, sino también (lo que las define como tales) los *mecanismos* de su funcionamiento, sus causas y sus efectos.» [43]

Antes de entrar en el detalle de la demostración de estas proposiciones, interesa dejar sentado que si bien los datos que siguen se refieren a Francia, todo parece indicar que la misma ramificación en dos redes, cada una de ellas con una finalidad social bien especifica, y la misma funcionalidad de la división, es decir la misma institucionalización de las desigualdades, puede encontrarse en otros muchos países.[44] *

43. CH. BAUDELOT y R. ESTABLET, *La esc. capit...*, pp. 41-42. Subrayado en el original.

44. Ver, especialmente por lo que se refiere al sistema escolar inglés, los análisis de A. ROWE, «Human beings, class and education» en D. RUBINSTEIN y C. STONEMAN, *Education for democracy*, pp. 17-25 y 41-52, respectivamente. Ver también la presentación del mismo sistema en M. LEVITAS, *Marxismo y sociología de la educación*, p. 128.

* La existencia de las dos redes de escolarización en España es reconocida sin ambages en el *Libro blanco*. «En rigor, con todas las salvedades y reservas con que debe acogerse una clasificación demasiado rígida, podría decirse que coexisten en nuestro país dos sistemas educativos: uno, para las familias de categoría socieconómica media y alta, y otro para los sectores sociales menos favorecidos. En el primer caso, las familias suelen enviar a sus hijos a los centros privados de Enseñanza Primaria o Media, y posteriormente tienen la posibilidad de cursar estudios universitarios. Del segundo grupo social proceden los alumnos de las escuelas públicas. Las posibilidades que estos alumnos tienen de seguir estudios después de la Enseñanza Primaria son bastante limitadas por razones económicas y, generalmente, se agotan en el nivel medio de la educación o en el del aprendizaje profesional». (*La educación en España*, p. 25). La valoración de los resultados de la reforma educativa pone de manifiesto cómo «el despliegue de la Ley General de Educación ha reconducido al sistema educativo a la existencia, aunque no rápidamente establecida, de un doble ciclo paralelo de estudios a partir de los catorce años, como lo fuera antes de 1969 a partir de los diez», constatándose «la creciente consolidación de un doble ciclo paralelo de estudios a partir de los catorce años, orientado uno a la Universidad, a través del BUP, y el segundo, al trabajo a corto o medio plazo, a través de la Formación Profesional» (*Comentario sociológico. Estructura social de España*, páginas 117 y 118).

La primera gran diferenciación entre las dos redes de escolarización la encontramos en el paso de la enseñanza elemental a la enseñanza del primer ciclo (ver el esquema de organización de la enseñanza en Francia). El examen de las estadísticas oficiales realizado por Baudelot y Establet pone de manifiesto que es la edad en la que los niños terminan la enseñanza elemental la que determina, más que ningún otro criterio, la orientación de los niños a una de las tres secciones de la enseñanza de primer ciclo. Así lo demuestra el siguiente cuadro, en el que se ve claramente cómo la edad condiciona esa orientación: [45]

Edad	Sexto clásico	Sexto M^1	Sexto M^2	Sexto de transición	Total
10 años	66,0	14,3	19,4	0,2	100
11 años	39,6	21,2	38,0	1,1	100
12 años	10,4	17,5	49,0	23,2	100
13 años	—	—	—	100	100
14 años	—	—	—	100	100

Este cuadro evidencia dos series significativas: en 6.º clásico están escolarizados el 66 % de los niños que llevan un curso de adelanto, el 39,6 % de los que ingresan en sexto a la edad normal, el 10,4 % de los que llevan un año de retraso y ninguno de los que van más atrasados. Por el contrario, en sexto de transición están un 0,2, 1,1 y 23,2 %, respectivamente, de los que ingresan con un año de adelanto, a tiempo o con un año de retraso, mientras que hay un 100 % de los que ingresan con dos o más años de retraso. Como se puede ver en el esquema de la enseñanza francesa, el sexto clásico conduce a la cúspide de la pirámide, mientras que las clases de transición llevan a la base. Nos encontramos aquí ya con dos tipos bien definidos de orientación: la «orientación larga» (Sexto clásico y M^1) cuya probabilidad disminuye regularmente con la edad (el 80,3 % con 10 años; el 60,8 % con 11 años; el 27,9 % con 12 años; el 0 % más allá de los 12 años); clásico y M^1 constituyen, pues, un conjunto de orientación. Por el contrario, la orientación en sexto de transición es exactamente inversa, con una probabilidad casi nula para los alumnos de edad normal y una probabilidad del 100 % para los alum-

45. Tomado de CH. BAUDELOT y R. ESTABLET, *La esc. capt...*, p. 54.

nos con dos años de retraso. La orientación a M^2 está entre estas dos grandes ramas apareciendo sus porcentajes más próximos del sexto de transición que del ciclo largo.

Teniendo en cuenta que el paso de un curso a otro se realiza no en función de la edad, sino de los resultados escolares, la orientación de los niños a una u otra de las dos redes que acabamos de diferenciar se hará en función del rendimiento escolar. Ahora bien, como lo pone de manifiesto el siguiente cuadro,[46] los resultados escolares aparecen marcadamente ligados a la pertenencia a unas u otras categorías socioprofesionales, según vimos ya anteriormente (el cuadro recoge los resultados obtenidos al final del CM^2 por los alumnos procedentes de las clases socioprofesionales que se indican):

a) *Obreros agrícolas*

	Menos de 11 años	11 años	12 años	13 años	14 años +	TOTAL
Excelentes-Buenos	2,3	10,2	16,3	3,5	1,2	33,5
Medios	0,4	9,7	17,1	8,4	0,9	36,5
Mediocres-Malos	—	4,1	10,6	10,7	4,6	30,0
TOTAL	2,7	24,0	44,0	22,6	6,7	100,0

b) *Obreros*

	Menos de 11 años	11 años	12 años	13 años	14 años +	TOTAL
Excelentes-Buenos	2,4	16,4	13,9	2,4	0,1	35,2
Medios	0,5	11,7	16,7	5,7	0,6	35,2
Mediocres-Malos	0,1	4,6	14,7	8,5	1,7	29,6
TOTAL	3,0	32,7	45,3	16,6	2,4	100,0

46. Tomado de *idem*, p. 64.

c) *Cuadros superiores*

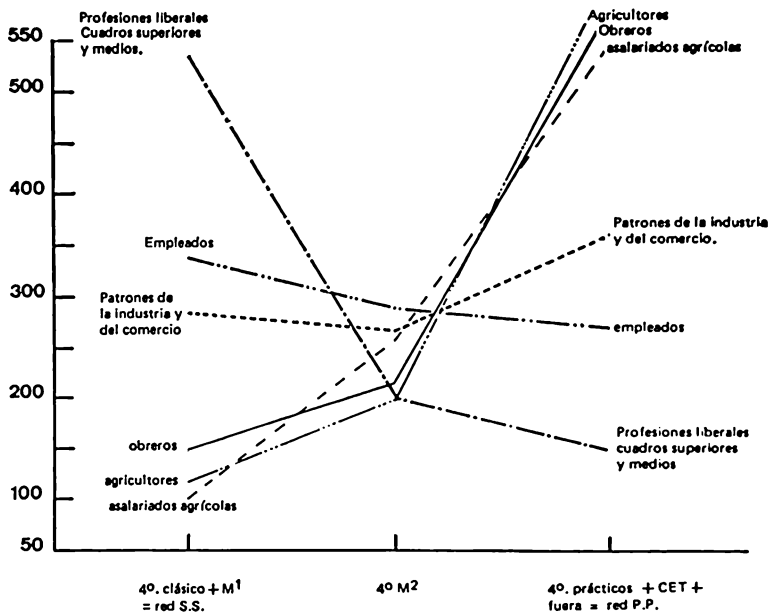
	Menos de 11 años	11 años	12 años	13 años	14 años +	TOTAL
Excelentes-Buenos	20,2	32,7	7,9	1,0	—	61,8
Medios	5,0	13,3	8,1	1,6	0,3	28,3
Mediocres-Malos	6,7	4,1	3,4	1,3	0,4	9,9
TOTAL	25,9	50,1	19,4	3,9	0,7	100,0

Como este cuadro lo pone de manifiesto, los hijos de las clases superiores obtienen buenos resultados con mucha mayor frecuencia (61,8 %) que los obtenidos por hijos de obreros (35,2 %) y de obreros agrícolas (33,5 %). Además, como quiera que este cuadro está elaborado sobre resultados obtenidos al final de la enseñanza elemental (CM^2), estos datos nos revelan cómo los hijos de las clases superiores abundan mucho más en la escolaridad normal y adelantada (25,9+50,1 %) que los hijos de obreros (3,0+32,7 %) y de obreros agrícolas (2,7+24,0 %). En estos datos se nos muestra claramente cómo «la edad alcanzada al final de CM^2 (agravada además por la diferencia de resultados) opone a los hijos de obreros que están "normalmente" retrasados: lo que ocurre al 63 % de ellos (45,3+16,6+2,4=63,3), con los hijos de los cuadros superiores que están "normalmente" en la edad precisa o adelantados: lo que ocurre al 76 % de ellos (25,9+50,1=76)».[47] De esta forma, el ingreso a la enseñanza de primer ciclo, en la que las dos redes están ya diversificadas, está determinado no por la edad, como defiende la ideología institucional, sino por el origen social de los alumnos. Retraso escolar y resultados escolares deficientes están condicionados, por tanto, por la situación de clase; así, lo que la ideología escolar presenta como una orientación escolar no es sino una división de clases sociales: «La organización de la escolaridad en clases de edad sucesivas, *que es un hecho histórico reciente*, ignorado antes del desarrollo del capitalismo, no es más que una forma social particular, que se explica por los efectos reales que produce (y no por las justificaciones pseudobiológicas, pseudopsicológicas y pseudocientíficas de que se

47. *Idem*, p. 65.

rodea). Es un rasgo de la forma burguesa de la escolarización. Aún mejor: un rasgo de la *forma escolar* desarrollada por el capitalismo para producir precisamente el efecto que observamos.» [48]

Las clases sociales antagónicas están destinadas a procesos distintos de escolarización: la red «clásica» para los hijos de la burguesía y la red «práctica» para los hijos de la clase obrera, como queda claramente de manifiesto en el siguiente diagrama, que muestra la repartición de las diferentes categorías sòcioprofesionales en las dos redes de escolarización.[49] En este mismo diagrama puede apreciarse que no existe una red definida para las clases intermedias (columna M^2).



Los datos con los que se ha elaborado el gráfico precedente demuestran cómo las posibilidades de escolarización en una u otra red varían radicalmente: los hijos de la burguesía tienen un 0,50 de posibilidades de acceder a la red SS y un 0,14 de acceder a la red PP, mientras que las proporciones para los hijos de obreros son inversas: «dicho de otra manera, mientras que un hijo de obrero tiene el 54 % de posibilidades de ser escolarizado en PP y solamente un 14 % de serlo en

48. *Idem*, p. 67. Subrayado en el original.
49. *Idem*, p. 74.

SS, un hijo de burgués tiene 54 % de oportunidades de ser escolarizado en SS y sólo 14 % de serlo en PP. Esto quiere decir que los hijos de la burguesía tienen tantas oportunidades de ser escolarizados en SS como los hijos de la clase obrera de ser escolarizados en PP. Lo que equivale a afirmar que los hijos de la clase obrera tienen tan pocas oportunidades de ser escolarizados en SS como los hijos de la burguesía de ser escolarizados en PP».[50]

Estos datos que se refieren al paso de la enseñanza elemental a la de primer ciclo y a la enseñanza de primer ciclo mismo, coinciden con los que pueden obtenerse sobre el paso de la enseñanza del primero al segundo ciclo. Así lo demuestra el estudio que a ese paso dedican Baudelot y Establet, estudio en el que no nos vamos a detener pero que demuestra que la división inicial que aquí hemos visto ya establecerse se «reproduce» y prolonga a lo largo de toda la escolarización. Como ya lo indicaron Bourdieu y Passeron en *Los estudiantes y la cultura* «la influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar».[51] Señalemos, por último, las escasísimas posibilidades que los niños escolarizados en la red PP tienen de pasar a la red SS (3,2 % en 1965-1966, 3,4 % en 1966-1967).

Para no sobrecargar más de cifras nuestro repaso al estudio de Baudelot y Establet, no nos detendremos en la demostración empírica que realizan para demostrar la inexistencia de una supuesta «tercera red» técnica, intermedia entre la SS y la PP. Como puede verse en el esquema de la estructura de la enseñanza francesa, las secciones Modernas II de la enseñanza de primer ciclo ocupan ese lugar intermedio; lo que el análisis de Baudelot y Establet demuestra es que esta sección no lleva a ningún objetivo específico distribuyendo a sus alumnos bien a la red SS o a la PP, o eliminándolos de la escuela definitivamente.* Las secciones Modernas II se carac-

50. *Idem*, p. 76.

51. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *Los estud. y la cult.*, p. 38.

* El lugar intermedio que en Francia ocupan las Modernas II, puede compararse al que en España ocupaba el Bachillerato Superior u ocupa el BUP: «Los niños de diez u once años se dividían, por lugar de residencia o por clase social, entre quienes iban a un colegio o instituto a cursar Bachillerato y los que se quedaban en primaria. Cuatro años más tarde, los que llegan a cuarto de Bachillerato —que no son todos los que comienzan— vuelven a sufrir una discriminación en la que todavía se acentúan más, si cabe, aquellas dos grandes causas: unos, los más, abandonan los estudios; otros, los menos, pasan al

terizan por la mala calidad de su escolaridad, que no hace sino agravar el retraso con que a ella se entra. Tal como las presentan Baudelot y Establet, estas secciones no son sino clases devaluadas de la red SS que eliminan a la gran mayoría de alumnos que llegan a ellas y que permiten a una pequeña cantidad acceder al nivel superior.

Encontramos, por tanto, que la pretendida escuela única está claramente dividida en dos redes contrapuestas: la que produce a los «trabajadores intelectuales» y la que produce a los «trabajadores manuales»: «Existen dos redes de escolarización opuestas porque la división social del trabajo, que se presenta por lo general bajo las apariencias de una división puramente técnica de las "funciones" y de las "competencias" o "cualificaciones", en realidad está directamente determinada por la división de la sociedad en clases antagónicas, por las exigencias de la explotación del trabajo en la producción, y fuera de la producción propiamente dicha.» [52] Esta división de redes es un reflejo de la división social del trabajo (trabajo intelectual, trabajo manual) y de la división de las clases sociales (explotadores, explotados). La función de *reproducción* que el poder del Estado asigna al aparato escolar, sobre la que nos extendimos ampliamente más arriba, queda así puesta claramente de manifiesto: «La división social del trabajo *a la salida* del proceso de escolarización ya ha determinado el mecanismo *desde el principio.*» [53] A través de la escuela, las clases dirigentes perpetúan la situación social, para ellas privilegiada y discriminatoria para las demás clases, en la que basan su dominación y privilegio.

4. *Dos formas de inculcación ideológica*

Las dos redes de escolarización a que nos estamos refiriendo realizan trabajos pedagógicos muy diferentes a todos los niveles. Fijémonos, en primer lugar, en el contenido que cada una de ellas transmite: el contenido de la red primaria-profesional está dominado por los principios que rigen la ense-

Bachillerato superior. Estos últimos son los que en toda lógica están destinados a la Universidad, lo que confirma una sospecha anunciada por los autores del informe FOESSA, y es que *el Bachillerato no tiene categoría considerado en sí mismo, sino únicamente la que le da el hecho de ser antesala de la Universidad*» (*Estudio general sobre la economía de Sevilla*, tomo VIII, p. 115; el subrayado es mío).

52. CH. BAUDELOT y R. ESTABLET, *La esc. capit.*, p. 109. Subrayado en el original.

53. *Idem*, p. 112. Subrayado en el original.

ñanza primaria. De hecho, lo que se hace a lo largo de la red PP es revisar, profundizar y repetir los rudimentos que la escuela primaria había inculcado. La red PP suministra una formación que se extiende a todos los campos (técnico, intelectual, moral...), pero que está limitada por la adquisición de unas pocas nociones generales nuevas y por el machaqueo insistente sobre las nociones ya adquiridas en la primaria: «Los elementos secundarios y superiores del aparato PP no hacen más que reproducir y redoblar el elemento primario. En última instancia, puede decirse que lo característico de esta red es distribuir a los individuos de las clases populares en lugares definidos de la división social del trabajo, ofreciéndoles como único instrumental la formación escolar elemental, lo que los textos oficiales llaman "el pequeño tesoro de ideas estrictamente necesarias".» [54]

Por el contrario, mientras que la red PP está dominada por su base —la primaria—, la red SS está dominada por su fin —la superior—; la red PP tiene su fin en sí misma, no conduce a nada más, mientras que la red SS debe preparar para la enseñanza superior que es su destino. Contrariamente a lo que sucede en la PP, los contenidos no son una repetición de lo pasado, sino una anticipación de lo por venir; así lo pone de manifiesto la diferencia entre el «cálculo» que estudian los alumnos de PP y las «matemáticas» que estudian los de la SS: mientras que a los primeros se les enfrenta a «operaciones», los segundos deben resolver «problemas» y lo mismo puede advertirse en otras materias. La enseñanza SS es una enseñanza preparatoria para la superior y la misma gradación de sus materias —tan opuesta al constante repetir de la PP— así lo manifiesta: en ella prevalece la continuidad, la secuencialidad.

A otro nivel, el contenido difiere radicalmente de una red a otra, pues mientras la red SS cultiva constantemente la abstracción, la enseñanza de la PP permanece ligada a lo concreto, a la observación directa de las cosas. La red SS otorga su culto al libro; la red PP, a las cosas. La división de los contenidos de enseñanza de una red a otra «es producida por la realización en el aparato escolar de una ideología del conocimiento: la ideología burguesa del conocimiento que separa y opone de manera exclusiva *la teoría y la práctica*».[55] Desde otro punto de vista los contenidos culturales transmi-

54. *Idem*, p. 117.
55. *Idem* p. 129.

tidos en la escuela varían notablemente de una red a otra; mientras que en la red SS se consume la cultura propia de la clase dominante —cultura presentada como «la» cultura—, la red PP distribuye una subcultura que nada tiene que ver ni con la cultura dominante ni con la verdadera cultura popular, sino que es un subproducto fabricado deliberadamente para el consumo de las clases oprimidas.

Avancemos un poco sobre esta última observación. La cultura que se transmite en una y otra red es la misma, con la diferencia de que las clases que están relegadas a la red PP reciben degradada, empobrecida, vulgarizada, la cultura que se inculca en SS. Este hecho, además de ahondar la división entre las dos redes, da a la ideología SS el carácter de dominante. De hecho, todo entra en la lógica del sistema escolar; la escuela de la sociedad dividida en clases antagónicas tiene que proporcionar una ideología «distinta» —pero la misma— a los dirigentes y a los dirigidos, a las clases superiores y a las inferiores, a la élite y a los demás. La clave de esta diversificación de la ideología está en el objetivo que esa diversificación persigue: lograr que los miembros de la red PP se sometan a la ideología dominante y los de la SS se conviertan en los agentes e intérpretes de esa ideología. Así lo señalan Baudelot y Establet: «La segregación de los materiales ideológicos, las dos formas incompatibles de inculcación de la ideología dominante en una y otra red, producen efectos opuestos: por una parte, a los futuros proletarios *se les asesta* un cuerpo compacto de ideas burguesas simples; por otra, los futuros burgueses aprenden, a través de toda una serie de aprendizajes apropiados, a convertirse (en pequeña o en gran escala) en intérpretes, actores e improvisadores de la *ideología burguesa*.» [56] Si se tiene en cuenta, además, que por la cultura transmitida, la forma de transmitirla y la «calidad» de la ideología transmitida, la red PP tiende a infantilizar a sus alumnos, mientras que la red SS empuja hacia el desarrollo y el sentimiento de seguridad, se comprenderá mejor todavía el éxito de la inculcación ideológica y el punto hasta el que logra convertirse en opresión para unos y en medio de opresión para los otros. Cada red escolar fabrica su producto ideológico —para unos el del acatamiento, para otros el de la dominación— y la reproducción permanente de ese producto está asegurada por ser una de las partes esenciales de un sistema escolar cuya función esencial es la de repro-

56. *Idem*, p. 139.

ducir el sistema de relaciones sociales impuesto por el capitalismo.

5. *La escuela primaria, origen de las divisiones*

No se comprendería del todo el papel de la escuela capitalista si no se analizase el origen de todas las divisiones que hemos estudiado hasta aquí. El análisis de Baudelot y Establet demuestra que la escuela primaria es ese origen, que es en la escuela primaria donde «se juega lo esencial de la escolarización». Intentaremos demostrarlo a lo largo de este punto.

Vimos más arriba cómo lo determinante del futuro camino del alumno hacia la red SS o la red PP es la edad a la que termina su enseñanza elemental, el último de cuyos cursos es el CM². Cuanto más joven es el niño que acaba CM², y cuanto mejores resultados obtenga, tantas más posibilidades tendrá de incorporarse a la red SS, a la escolaridad larga y a su camino natural: la enseñanza superior. Lo que el análisis demuestra y ponen de manifiesto los mismos datos del Ministerio de Educación es que es en los primeros cursos de la enseñanza primaria donde se da un mayor porcentaje de repeticiones: un alumno de cada tres (de cada dos, según otros estudios) repite curso por lo menos una vez a lo largo de la primaria. Según un estudio del Ministerio, para 1967, fue necesario proporcionar un promedio de 7,22 años de escolaridad para los niños y 6,94 años de escolaridad para las niñas, para que realizasen la enseñanza elemental cuya duración teórica es de cinco años. El porcentaje de alumnos que se ajustaron a esta duración teórica fue respectivamente para chicas y chicos de un 30 % y un 24 %. Serán sobre todo estos chicos y chicas los que vayan a la red SS; de dónde vienen es fácil suponerlo a estas alturas; en todo caso, el siguiente cuadro, en el que aparecen los porcentajes de retraso en CM² en función de la categoría socioprofesional de los padres, es lo suficientemente explícito.[57]

Como concluyen Baudelot y Establet, aparece claro que «únicamente los niños de las categorías sociales privilegiadas y minoritarias recorrieron, en su inmensa mayoría, el ciclo primario a la velocidad "normal". Inversamente, para los niños de las clases sociales populares, en su inmensa mayoría, lo normal es el retraso».[58] Y aún hay que considerar optimis-

57. *Idem*, p. 176.
58. *Idem, loc. cit.*

RETRASOS ESCOLARES EN CM² SEGÚN LA CATEGORÍA SOCIOPROFESIONAL

Profesión del padre	Edad media al 31 de dic. de 1962	% de alumnos a tiempo o adelantados	% de alumnos con retraso	Retraso de: 1 año	Retraso de: 2 años	Retraso de: 3 años y +
Obreros agrícolas	12,57	27	73	44	22	7
Agricultores	12,24	41	59	44	13	2
Obreros	12,33	36	64	45	17	2
Comerciantes artesanos	12,03	51	49	38	10	1
Empleados	12,09	48	52	39	11	2
Cuadros medios	11,69	71	29	23	5	1
Indust.-Prof. liberales	11,64	69	31	25	5	1
Cuadros superiores	11,52	76	24	19	4	1
CONJUNTO	12,15	45	55	40	13	2

tas estos resultados, pues no tienen en cuenta a los niños que no llegan al CM². Para situar el problema en su justa dimensión hay que añadir que el curso preparatorio, el primero de la enseñanza elemental, es el que registra mayor porcentaje de repeticiones (alrededor de un 35 %). Si a este 35 % se añade un 22,2 % de niños que entraban ya con retraso, se acabará de comprender que la escuela pretendidamente única es una escuela dividida y profundamente divisoria. Así lo señalan Baudelot y Establet: «Los retrasos escolares y los altos porcentajes de alumnos repetidores en el curso preparatorio son tan sólo los índices y los efectos del proceso de división en el que la escuela primaria es el lugar y al mismo tiempo el instrumento.» [59]

¿Dónde buscar las causas de estos fracasos, de estos retrasos? ¿Cuál es la «lógica específica por medio de la cual las ventajas y desventajas sociales se traducen progresivamente, en el curso de selecciones sucesivas, en ventajas o desventajas escolares»? [60] ¿Qué se esconde detrás del adelanto o la normalidad del 76 % de los hijos de clases superiores y del retraso del 64 % de los hijos de obreros?

59. *Idem*, p. 180.
60. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La reprod.*, p. 117.

El aprendizaje del niño comienza mucho antes que su aprendizaje escolar. Es una evidencia el hecho, señalado por muchos psicólogos (y sobre este punto ha insistido mucho la escuela rusa, especialmente Lev S. Vygotsky),[61] de que el aprendizaje escolar no comienza en el vacío, sino que va precedido por toda la etapa del desarrollo anterior a la entrada en la escuela, etapa del desarrollo en la que se adquieren un conjunto de saberes, de aptitudes y de formas (y facilidad o no) de expresión que serán determinantes para el éxito escolar posterior. Puesto que la de la escuela burguesa es una pedagogía normativa, que se funda y construye sobre las normas de la ideología y la cultura burguesas, los niños que no se hayan impregnado, en sus aprendizajes preescolares, de esas normas y cultura, es decir, que no hayan crecido en el seno de la burguesía, se encontrarán en una franca inferioridad de condiciones respecto a los que lo hayan hecho. La realidad de la «arbitrariedad cultural», definida por Bourdieu y Passeron, adquiere aquí su significado más completo; es la imposición, por los medios que vimos, de esa arbitrariedad cultural lo que determina la división, la discriminación. Así lo expresan Baudelot y Establet: «Imponiendo a todos lo que no es prácticamente realizable —y realizado— más que por la minoría de los niños de la burguesía, identificando escolaridad normal y escolaridad de los niños de la burguesía, se conduce a la anormalidad y a la patología a la inmensa mayoría de los niños de las clases populares.» [62]

La ideología escolar se ha visto obligada por estos hechos a recurrir a una serie de explicaciones que ocultasen su verdadera función. Una de las explicaciones predilectas es la del «don natural»; detrás de ella se encuentra una ideología carismática y esencialista que otorga diferentes posibilidades naturales a los niños; puesto que la escuela es teóricamente igual para todos los niños, cada uno de ellos puede ser colocado, en función de sus dotes, en una misma escala, que clasifica y ordena con la supuesta objetividad de sus normas. Desgraciadamente no podemos detenernos aquí en el análisis crítico de esta ideología de los dones naturales.[63] Basta aquí

61. Ver L. S. VYGOTSKY, «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar», en A. R. LURIA y otros, *Psicología y pedagogía*, Akal, Madrid, 1973, p. 31. Ver también L. S VYGOTSKY, *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires 1973, p. 132.

62. CH. BAUDELOT y R. ESTABLET, *La esc. capit.*, p. 193.

63. Ver especialmente a este respecto L. OWEN y C. STONEMAN, «Education and the nature of intelligence», en D. RUBINSTEIN y C. STO-

con señalar, con Bourdieu y Passeron, que «las aptitudes, medidas con arreglo al criterio escolar, denotan más que "dotes" naturales (que hay que poner en duda mientras las desigualdades escolares sean imputables a otras causas), una mayor afinidad entre los hábitos culturales del alumno y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que en él determinan los buenos resultados».[64] La ideología de los dones naturales, además, se ha visto reforzada, en la escuela capitalista, por la utilización de la noción de cociente de inteligencia (CI), tal y como se obtiene a través de los tests inventados para medirlo. Teóricamente, el CI mide la capacidad intelectual que el niño posee; un elevado CI explicaría el éxito escolar de unos y un bajo CI justificaría el fracaso de otros. De hecho, la distribución de las inteligencias superiores e inferiores tal y como se miden a través del CI coincide con la distribución por clases sociales, tal y como lo demuestran el cuadro siguiente, tomado de M. Levitas,[65] en el que aparecen relacionados los niveles de CI de padres e hijos por categorías socioprofesionales. (Ver página siguiente.)

No podemos tampoco detenernos en la crítica de la ideología del CI, crítica en la que se ha distinguido Michel Tort,[66] a cuya obra remitimos. Basta aquí con señalar que las escalas de inteligencia que acabamos de ver en el cuadro anterior no son en realidad más que escalas de estímulo intelectual, que detectan la alta estimulación de las clases superiores y la privación de las inferiores.

Uno de los medios privilegiados con que la escuela capitalista realiza su función de división y discriminación es el lenguaje y ello en un doble sentido: el de la alfabetización —enseñanza de lectura y escritura— y el de la utilización misma de un lenguaje determinado accesible sólo a los que poseen el código que permita descifrarlo. Detengámonos un momento en estos dos aspectos.

El alto porcentaje de alumnos que repiten curso preparatorio lo hacen por haber fracasado en el aprendizaje de la lectura y la escritura, aprendizaje que, de esta forma, determina en gran manera el éxito escolar ulterior. Nuevamen-

---

NEMAN, *Education for democracy*, pp. 66 y ss. Ver también H. SALVAT, *La inteligencia. Mitos y realidades*, Península, Barcelona, 1972, pp. 146 y ss. y 116 y ss.

64. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *Los estud. y la cult.*, pp. 48-49.
65. M. LEVITAS, *Marxismo y sociología de la educación*, p. 130.
66. M. TORT, *El cociente intelectual*, Siglo XXI, Madrid, 1977.

INTELIGENCIA DE PADRES E HIJOS, SEGÚN LA OCUPACIÓN

Clase	Categoría ocupacional	Niños	Adultos
I	Profesionales superiores y directivos	120,3	153,2
II	Profesionales inferiores, técnicos, ejecutivos	114,6	132,4
III	Administrativos altamente especializados	109,7	117,1
IV	Especializados	104,5	108,6
V	Semiespecializados	98,2	97,5
VI	Sin especializar	92,0	86,8
VII	Eventuales	89,1	81,6
VIII	Institucionales	67,2	57,3

te topamos aquí con un hecho que nos es ya bien conocido: el porcentaje de fracasos está estrechamente ligado al origen social de los alumnos. Como lo demuestran diversas investigaciones realizadas al respecto, en lo que al aprendizaje de la lectura y escritura se refiere, nos encontraremos con que al final del curso preparatorio el 63 % de los niños de las clases populares tenían un resultado nulo y el 15 % de ellos un buen resultado, mientras que el 86 % de los niños provenientes de las clases superiores obtenían buenos resultados. Si se tiene en cuenta que los caracteres de la escolarización se determinan en función de este fracaso o éxito inicial, respectivamente, la escuela se nos aparece de nuevo con toda la crueldad de su función. El concepto de dislexia, artilugio fabricado por la ideología escolar para ocultar la realidad, no hace sino oscurecer estos hechos, recurriendo de nuevo a explicaciones biologistas y sustanciales cuando, en realidad, «es el aprendizaje de la lectura en las condiciones en que se practica en el curso preparatorio el que produce al disléxico y no al contrario, es decir, que las fallas en el aprendizaje son la manifestación de un disléxico».[67]

En lo que se refiere al lenguaje utilizado en la escuela, hay dos hechos bien claros: las distintas clases sociales tie-

67. CH. BAUDELOT y R. ESTABLET, *La esc. capit.*, p. 204. Subrayado en el original.

nen prácticas lingüísticas diferentes que están ligadas a sus condiciones materiales de existencia; la escuela refuerza las prácticas lingüísticas de la burguesía y reprime las formas espontáneas de expresión que se separan de esas prácticas. Como consecuencia, el éxito escolar está estrechamente ligado al «capital lingüístico» de que las diferentes categorías sociales disponen, capital que debe siempre valorarse en función de las prácticas lingüísticas de las clases dominantes. No podemos detenernos aquí en el análisis de las diferencias que en el dominio del lenguaje separan a unas clases de otras, análisis que cuenta ya con abundantes aportaciones y que ha llevado a caracterizar como «código restringido» (B. Bernstein) y como «habla simpráxica» (Luria, Vygotsky) a los códigos y prácticas de las clases trabajadoras.[68] Según Baudelot y Establet, «existe una verdadera oposición entre el discurso hablado en la clase obrera y el francés impuesto por la escuela, que es un subproducto construido para las necesidades de la causa del francés efectivamente hablado por la clase burguesa: este último puede imponerse únicamente reduciendo al silencio al otro».[69] Lo más llamativo es que estas diferencias —esta oposición— persisten a lo largo de toda la escolarización; tal y como lo demuestran los trabajos del informe Coleman (1966), si los resultados en la capacidad verbal a la edad de 6 años variaban según las diferencias étnicas y regionales, las diferencias aumentaban aún más a la edad de dieciocho años, tras doce años de escolarización. El discurso escolar, fabricado en un lenguaje en buena parte extraño al niño y dedicado a unas materias que al niño no interesan, cae en el vacío o encuentra eco en una mínima porción de los niños a los que va dirigido.

IV. *Aparato escolar y reproducción social*

Los análisis que hemos hecho de los planteamientos de Althusser, Bourdieu y Passeron, y Baudelot y Establet nos parece que pueden ser complementarios. Ciertamente, Baudelot y Establet han marcado sus diferencias con respecto a Bourdieu y Passeron[70] y es evidente que el nivel de análisis

68. Sobre este punto, ver. B. BERNSTEIN, *Class, codes and control*, Routledge aud Kegan Paul, Londres, 1971; D. LAWTON, *Social class, language and education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1968. Ver también los trabajos de Luria y Vygotsky anteriormente citados.

69. Cit. BAUDELOT y R. ESTABLET, *La esc. capit...*, p. 209.

70. Ver, especialmente, *idem*, pp. 197 y ss.

al que éstos se sitúan es distinto del de aquellos. No obstante, creemos que las semejanzas son mayores que las divergencias y que, sobre todo, unos y otros demuestran y explican el mismo conjunto de fenómenos desde una misma perspectiva (la marxista) aunque a diferentes niveles. Por todo ello, la síntesis de todo lo anterior, en la que intentaremos hacer un resumen de todo lo hasta aquí expuesto, se hará en conjunto, es decir, poniendo juntos los distintos análisis. En esta síntesis intentaremos, en primer lugar, situar el problema escolar en su verdadero marco (el problema político); veremos después cómo la escuela realiza la reproducción de las relaciones de producción y de la ideología dominante y, por último, señalaremos la alternativa que se impone tras los análisis anteriores.

1. *El problema escolar, problema político*

La primera conclusión a que nos llevan los datos que hasta aquí hemos acumulado hace referencia a la falta de consistencia de la ilusión pedagógica que tiende a hacer creer que los problemas de la enseñanza están fuera de toda cuestión política y se reducen a problemas meramente técnicos o metodológicos. Como ya vimos señalar a Althusser, la crisis de la escuela es una crisis política si se considera que la escuela es el Aparato Ideológico de Estado dominante, aparato que desempeña una función determinante en la reproducción de las relaciones de producción del modo de producción capitalista.[71]

M. Levitas, adoptando unos términos paralelos a los de Marx, defiende que la historia de la educación durante los últimos ciento cincuenta años, así como sus problemas actuales, pueden considerarse como un frente de la lucha de clases. Para comprender, por tanto, el significado de los fenómenos escolares, debemos salirnos del marco institucional visible de la escuela y situarnos a nivel de las relaciones sociales de producción, ya que la existencia del sistema de enseñanza, con su división en dos redes, no tiene otro objetivo que el de perpetuar esas relaciones: «Lo que determina la estructura del aparato escolar (...) es, en última instancia, la división de la sociedad en clases.» [72] La escuela no es, por tanto, ni el instrumento ni la causa de la división de la so-

71. *Cf.* nota 8 de este mismo apartado.
72. CH. BAUDELOT y R. ESTABLET, *La esc. capt.*, p. 252.

ciedad en clases, sino más bien su consecuencia, puesto que la división de la sociedad en clases antagónicas es anterior a la escuela; como lo indican Baudelot y Establet, el hijo de obrero, que tiene setenta probabilidades contra cien de salir obrero, es un hijo de obrero antes de entrar en la escuela. Esto quiere decir que el problema fundamental de la escuela está fuera de la escuela y precisamente en la lucha que enfrenta a la burguesía y al proletariado, en las relaciones de producción (que son relaciones de explotación). Las clases sociales se definen por la lucha que entre sí las opone y las relaciones sociales se definen por la separación existente entre capital y trabajo y por la explotación del trabajo por el capital; como aparato ideológico de un Estado burgués que tiende a perpetuar estas diferenciaciones, la escuela es un instrumento de la lucha de clases que tiende a perpetuar esta división y, por lo mismo, es un instrumento de reproducción social. Los problemas escolares son, por consiguiente, problemas políticos que sólo pueden ser completamente entendidos y solucionados si se plantean como tales.

El problema es así independientemente de las formas históricas con que se presente e independientemente, incluso, de las alternativas pedagógicas que se han construido al margen de este planteamiento. El sistema de enseñanza, por la relativa autonomía de su funcionamiento a la que ya nos referimos, tiende a adaptarse a las cambiantes situaciones de la sociedad, pero sin alterar la esencia y el significado de sus estructuras. Esta esencia y este significado son invariables y deben ser comprendidos a la luz de las relaciones de fuerza entre las clases sociales. Así lo mantienen igualmente Bourdieu y Passeron: «Los distintos tipos de estructura del sistema de enseñanza, es decir, las distintas especificaciones históricas de la función propia de producción de disposiciones duraderas y transferibles (hábitus) que incumbe a todo sistema de enseñanza, sólo adquieren todo su contenido si se las pone en relación con los distintos tipos de estructura del sistema de funciones, asimismo inseparables de los distintos estados de la relación de fuerzas entre los grupos o clases por los que y para los que se realizan estas funciones.»[73] La estructura del sistema de enseñanza debe, por lo tanto, explicarse tanto por las exigencias transhistóricas que definen su función reproductora como por el estado concreto del sistema de relaciones y funciones que determinan histó-

73. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La reprodc.*, p. 231.

ricamente las condiciones concretas de realización de esas exigencias transhistóricas.

El análisis que, con Baudelot y Establet, hemos realizado de la función y el funcionamiento de la escuela primaria, aclara esta perspectiva. En efecto, según Baudelot y Establet, la enseñanza preparatoria fue la elaborada en el siglo XVI por los jesuitas y después retomada por la reforma napoleónica. El destinatario natural de esta enseñanza era la clase dominante como casta; su contenido estaba dominado por la inculcación cultural (las humanidades) y su forma esencial era la enseñanza tripartita (cultural, técnica, profesional). El efecto principal de este tipo de enseñanza era la selección, la eliminación: «Es una enseñanza en la cual se aprueba (o no), se empuja, se abandona, se persigue. Está dominada por el culto al esfuerzo y el culto al libro.» [74] Ésta es la enseñanza primaria que aún proporciona la escuela y éstas las funciones que cumple, con el agravante de que lo que ocurre en la enseñanza primaria es ya determinante de todo lo que ocurrirá después. Si, según Baudelot y Establet, «lo que pasa en la escuela primaria tiene que ver con la lucha de clases, con la explotación de la clase obrera por los capitalistas, con la lucha entre la ideología burguesa y la ideología del proletariado»,[75] entonces «lo que pasa en la escuela primaria» puede servirnos como paradigma para todo el aparato escolar y para el problema escolar mismo, poniendo de manifiesto cómo este aparato y este problema deben ser relacionados con y puestos en función de un Estado burgués y un problema social. Cualquier análisis reduccionista que no llegue más allá de la escuela como tal, no podrá dar cuenta de la esencia del problema.

2. *La reproducción social e ideológica*

Hemos insistido ya repetidamente en páginas anteriores en el papel de reproducción de las relaciones sociales que la escuela tiene asignado. Para sintetizar señalaremos, sin detenernos ya más en el asunto, que la reproducción de las relaciones sociales de producción se lleva a cabo a través de dos acciones paralelas y complementarias: en primer lugar, asegurando una distribución, un reparto de individuos en los dos polos de la sociedad; la escuela, como hemos visto, lleva a cabo la repartición material de los individuos en dos masas

74. Cit. Baudelot y R. Establet, *La esc. capit.*, p. 228.
75. *Idem*, p. 248.

desiguales (75 % contra 25 %) distribuidas entre dos redes internas de la escuela y entre dos posiciones tendencialmente opuestas de la división del trabajo sobre las cuales estas dos redes desembocan en el exterior de la escuela.[76] El segundo camino a través del que se asegura la reproducción es asegurando la función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa; esta inculcación ideológica se realiza también bajo dos formas diferentes, correspondientes cada una a las dos masas señaladas antes, que tienen un objetivo único: mantener las relaciones de producción existentes. A través de estos dos tipos de acciones, la escuela persigue un único objetivo: favorecer a los favorecidos y desfavorecer a los desfavorecidos (Bourdieu y Passeron).

Por lo que a la inculcación ideológica se refiere, ya señalamos antes que la escuela transmite una misma ideología (la ideología burguesa) bajo dos formas opuestas. La función de inculcación ideológica es fundamental en la escuela, ya que la acción de los demás apartatos ideológicos (publicidad, ejército, iglesia, etc.) cumple su función de dominación ideológica sólo sobre la base de la «inculcación primaria» realizada por el aparato escolar, inculcación que, a su vez, se superpone a la ya realizada en el ámbito familiar antes del ingreso del niño a la escuela. De esta manera, «el aparato escolar ocupa un lugar privilegiado en la superestructura del modo de producción capitalista».[77] Aplastando a las demás idcologías, la ideología escolar (que es la ideología de la clase dominante) impone su dominio en toda la sociedad. Es a través de su ideología como la escuela, «instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluye en materia de cultura la conciencia de la desposesión».[78]

3. *Una perspectiva política para un problema político*

Si el problema es político, la solución no puede buscarse fuera del marco de la política. Si los objetivos de la educación no pueden ser considerados neutros desde el punto de

76. *Cf. Idem*, p. 254.
77. *Idem*, pp. 254-255.
78. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La reproduc...*, p. 269.

vista social o político, si la educación y la política están tan estrechamente relacionadas, es evidente que la solución hay que buscarla en un sistema escolar que sirva a un sistema político distinto, es decir, que sirva a otro sistema de funciones y a otro estado de correlación de fuerzas entre las clases. Las soluciones que se orienten sólo a nivel de los métodos o las técnicas no lograrán cambiar sustancialmente la situación, como ya hemos señalado: «No habría nada más falso que conferir a tal o cual técnica de transmisión o de control (curso magistral o enseñanza no-directiva, disertación o cuestionario cerrado) virtudes o vicios intrínsecos, porque solamente en el sistema completo de las relaciones entre el contenido del mensaje, su momento en el proceso de aprendizaje, las funciones de la formación, las exigencias externas que pesan en la comunicación (...) y las características morfológicas, sociales y escolares del público o del cuerpo de profesores, se define la productividad propiamente pedagógica de una técnica.» [79]

La solución hay que buscarla en el fondo de la cuestión. Conocido el papel que la escuela ocupa en el sistema de las relaciones sociales de producción, analizadas las contradicciones de la escuela capitalista, la solución no está en aumentar las posibilidades de movilidad social gracias a una supuesta democratización de la enseñanza; esa democratización no haría sino ocultar la perpetuación de las estructuras de fondo. La única solución está en acabar con la escuela capitalista y con todo su sistema de funciones al servicio de la reproducción.

Para acabar con la escuela capitalista hay que terminar con la ideología de la escuela, ya que «las representaciones ideológicas de la escuela tienen como función la de presentar, enmascarándolas, las realidades de la escuela: tienen esas mismas realidades como contenido y no pueden existir más que sobre esta base». [80] ¿Qué implica «terminar con la ideología de la escuela»? Según Baudelot y Establet, significa, en primer lugar, dejar de someterse a la representación unilateral de la escuela que esa ideología impone, porque no representa la función y el funcionamiento de la escuela más que enmascarándolos; significa reconocer el carácter ilusorio, mixtificado y mixtificador de las representaciones procedentes de la escuela y la necesidad histórica de estas represen-

79. *Idem*, p. 152, nota a pie de página.
80. CH. BAUDELOT y R. ESTABLET, *La esc. capit.*, p. 19.

taciones; terminar con la ideología de la escuela supone, por fin, «que no se considere su realidad contradictoria como imperfección, sobrevivencia o reacción, sino como un conjunto de contradicciones necesarias, que por sí mismas tienen una significación y una función históricas determinadas, y que se explican por sus condiciones *materiales* de existencia en el seno de un modo de producción determinado».[81]

Si la escuela capitalista va unida al capitalismo, debe desaparecer con él. Según el marxismo, el poder político del proletariado es el requisito previo indispensable para el establecimiento de una sociedad sin clases, sin explotación. A nivel de lo educativo, la toma del poder por el proletariado no consiste en apropiarse de la cultura anterior, sino en transformarla radicalmente y destinar esta transformación a la elaboración de una nueva cultura, la cultura proletaria, en la que desaparezca la separación de las prácticas escolares y las prácticas productivas: «La fusión del trabajo productivo y de la enseñanza, la abolición de las dos redes de escolarización, colocar en puestos de mando a la ideología proletaria son el blanco en la mira de la escuela socialista.»[82]

La lucha, debe, pues, llevarse a cabo en un doble frente: el escolar y el social. Los planteamientos abstractos que ponen a la transformación escolar como condición *sine qua non* de la transformación social o a ésta como condición de aquélla, sitúan al problema en una solución también abstracta, imposible. De hecho, como lo mantienen Baudelot y Establet «la lucha cotidiana en la "escuela" contra la dictadura burguesa y la lucha por la dictadura del proletariado, es decir, la lucha por la completa transformación del modo de educación, son inseparables».[83]

Bibliografía

ALTHUSSER, L.: «Sobre la Ideología y el Estado. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado», en *Escritos*, Laia, Barcelona, 1974, pp. 105-170.

ARBLASTER, A.: «Education and Ideology», en RUBINSTEIN, D.; STONEMAN, C. (ed.), pp. 34-40.

BAUDELOT, CH.; ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, Madrid, 1975.

BERNSTEIN, B.: *Class, codes and control*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1971.

81. *Idem*, p. 20.
82. *Idem*, p. 8, prólogo a la edición española.
83. *Idem*, p. 283.

«Education cannot compensate for society», en RUBINSTEIN, D.; STONEMAN, C. (ed.), pp. 104-116.
BOLTANSKI, L., *Puericultura y moral de clase*, Laia, Barcelona, 1974.
BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C.: *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1973.
La reproducción, Laia, Barcelona, 1977.
Mistosociología, Fontanella, Barcelona, 1975.
COSIN, B. R. (ed.): *Education: structure and society*, Penguin Books-The Open University Press, Harmondsworth, 1972.
«Education in Britain Today», en RUBINSTEIN, D.; STONEMAN, C. (ed.), pp. 41-52.
JAKUBOWICZ, M.; POUGNY, C.: *Si j'avais l'argent, beaucoup de l'argent, je quittarais l'école*, Maspero, París, 1972.
LAWTON, D.: *Social class, language and education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1968.
LEVITAS, M.: *Marxismo y sociología de la educación*, Siglo XXI, Madrid, 1976.
LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.: *Psicología y Pedagogía*, Akal, Madrid, 1973.
MAUGER, P.: «Selection for Secondary Education», en RUBINSTEIN, D.; STONEMAN, C. (ed.), pp. 125-132.
NEWSON, J.; NEWSON, E.: *Patterns of infant care in an urban community*, Penguin, Harmondsworth, 1966.
OWEN, L.; STONEMAN, C.: «Education and the Nature of Intelligence», en RUBINSTEIN, D.; STONEMAN, C. (ed.), pp. 67-81.
RAZELL, A.: «Reflections on Primary Education», en RUBINSTEIN, D.; STONEMAN, C. (ed.), pp. 117-124.
ROWE, A.: «Human Beings, class and education», en RUBINSTEIN, D.; STONEMAN, C. (ed.), pp. 17-26.
RUBISTEIN, D.; STONEMAN, C. (ed.): *Education for Democracy*, Penguin, Harmondsworth, 1973.
SALVAT, M.: *La inteligencia. Mitos y realidades*, Península, Barcelona, 1972.
TORT, M.: *El cociente intelectual*, Siglo XXI, Madrid, 1977.
VYGOTSKY, L. S., *Pensamiento y lenguaje*, Pléyade, Buenos Aires, 1973.

B. Suchodolski: Educación socialista para un futuro socialista

Las perspectivas pedagógicas que B. Suchodolski (nacido en 1907) nos presenta, y en las que vamos a centrarnos a continuación, se encuadran dentro de unas perspectivas más amplias, que son las de la construcción del socialismo. Como quiera que esa construcción apunta al futuro, la caracterización de la pedagogía de Suchodolski estriba en la elaboración de una moderna pedagogía socialista adecuada a la construcción del socialismo. Si hubiere que destacar aún otro rasgo diferencial de la orientación de Suchodolski, éste debería ser el de la superación que intenta realizar de viejas contradicciones ancladas en la historia de la pedagogía; superación que, como veremos, da una personalidad propia a las reflexiones de Suchodolski. Si éstas son, a nuestro juicio, las características más acusadas de la obra de Suchodolski, serán también los ejes en torno a los cuales gire nuestra exposición, aunque a lo largo de ella vayan apareciendo muchos otros problemas a los cuales daremos una importancia mayor o menor en función de su interés para el asunto que nos ocupa.

I. *La sociedad socialista: sus exigencias*

Una de las más preocupantes tareas de nuestra época es la de decidir cuál ha de ser el carácter de nuestro futuro. La alternativa que enfrentamos es ésta: o nos decidimos por un tipo de existencia dominada por una organización omnipotente y anónima que reducirá a la nada al individuo, o bien nos decidimos por un tipo de vida que, merced a la acción colectiva organizada, conquiste la libertad a todos los niveles y para todos los individuos; u optamos por una vida en la que el hombre sea manejado a capricho, o elegimos un tipo de existencia en la que la vida humana pueda ser plena, intensa y auténtica. La primera perspectiva debe relacionarse con el desarrollo del capitalismo y sus consecuencias; la segunda, con el socialismo y sus posibilidades.

El socialismo, según Suchodolski, acepta la moderna civilización científica, técnica e industrial, pero rechaza las sombrías y pesimistas visiones del futuro y formula un programa

que permita y haga posible que esa civilización sea cada vez más provechosa para más individuos. Lejos de los oscuros presagios sobre el futuro, la perspectiva socialista es, ante todo, una perspectiva esperanzadora, optimista, pues la esperanza y el optimismo están en la esencia de los principios del socialismo y en la esencia de la actividad de los hombres, la cual es la edificadora del nuevo sistema social. La perspectiva socialista se opone a la pasiva aceptación de la realidad; es una perspectiva de lucha y trabajo, como Suchodolski la califica; una perspectiva que tiende a la edificación de un mundo cada vez más acorde con las necesidades y aspiraciones del individuo y que se orienta hacia la construcción de un mundo nuevo para unos hombres nuevos. No se trata de un optimismo irracional, sino de una esperanza que se justifica en la posibilidad del aprovechamiento social de la técnica de cara a solucionar los problemas de liquidación de la miseria y la ignorancia; una esperanza que se basa en la convicción de que los procesos humanos y sociales, si son dirigidos y organizados bajo la dirección de los principios socialistas, pueden orientarse hacia la emancipación del hombre y la sociedad respecto a la opresión y la desigualdad. Así es como Suchodolski enfoca esta posibilidad: «Estamos edificando el sistema socialista en el que se incrementa el poder humano sobre las condiciones naturales y sociales de su existencia, un sistema en el que aumentan el papel y la significación del hombre en la sociedad y en el que son cada vez mayores sus posibilidades de desarrollo multifacético. Dicho más sencillamente, estamos construyendo un sistema con el hombre y para el hombre.» [1] Este sistema en construcción, este nuevo orden social, debe reconciliar al hombre con su trabajo a través de la transformación del carácter de éste, que dejará de ser un medio de obtención de beneficios para convertirse en una actividad creadora; debe reconciliar al hombre con su mundo a través del progresivo dominio humano sobre los medios naturales y sociales de existencia.

Si ese nuevo mundo del que hablamos tiene que ser una realidad, es necesario que los procesos sociales sean dirigidos y planificados, para evitar el caos y los conflictos sin solución. La realización de los ideales socialistas requiere una incesante revisión y comprobación crítica de las distintas fases de esa realización; requiere, como decimos, una planificación de ob-

1. B. SUCHODOLSKI, *La educación humana del hombre*, Laia, Barcelona, 1977, p. 94.

jetivos y medios que impida el desarrollo incontrolado de los procesos sociales. Indudablemente, el conocimiento de las leyes objetivas de la historia es una de las bases en las que se apoya esta necesidad de planificación y su misma posibilidad.

Ahora bien, la planificación socialista carecería de futuro si no contase con los hombres capaces de ejecutarla y llevarla a término: «El sistema socialista es un sistema social edificado por los hombres y para los hombres. Así pues, la construcción de este sistema se ve frenada tan pronto como faltan los individuos capaces de sostenerlo y hacerlo progresar, cuando faltan los hombres capaces de aprovechar lo que dicho sistema ofrece».[2] Para desarrollarse, la sociedad socialista necesita de hombres de un nuevo tipo, pues la tendencia fundamental del sistema socialista es la de contar cada vez más con el hombre en todos los campos y la de ampliar constantemente la participación de los individuos en todas las esferas. En estas condiciones, el desarrollo multifacético de la persona es imprescindible para el ulterior desarrollo de la civilización socialista. Puesto que, como vemos, el progreso del socialismo depende estrechamente de la calidad de los individuos que realicen ese progreso y como quiera que, al mismo tiempo, el desarrollo de los individuos depende de los nuevos progresos de la civilización socialista, en tal caso «ha de ser cada vez mayor el papel de la educación y de la autoeducación en el proceso dialéctico de la interdependencia del desarrollo social y del desarrollo individual, con miras a la formación de hombres nuevos».[3] La pedagogía, efectivamente, debe dejar de esforzarse en adaptar al niño y al joven a las circunstancias del momento y debe enfrentar el problema de la formación de los hombres exigidos por el progreso de la civilización socialista, de la formación de los hombres nuevos; la educación debe convertirse en una de las principales fuerzas modeladoras de estos hombres. A su lado, y en interacción dialéctica con ella, las nuevas condiciones de la realidad social, las nuevas condiciones objetivas de vida creadas por el socialismo, crean las bases y el entorno en el que encuadrar esa educación, condiciones objetivas que se constituyen en la otra gran fuerza modeladora del hombre nuevo. El programa socialista requiere, por lo tanto, un doble tipo de acciones: la acción política y económica-social, y la acción educacional. Nos ocuparemos a lo largo de nuestro análisis de ésta última,

2. B. Suchodolski, *Fundamentos de pedagogía socialista*, Laia, Barcelona, 1974, pp. 118-119.
3. *Idem*, p. 82.

no sin antes insistir en la importancia de su significado y función: «En la civilización socialista la educación tiene unas tareas muy trascendentales y responsables que cumplir (...). La educación ha de acometer los esfuerzos tendentes a la formación de los hombres para que sean capaces de asumir la labor que les espera y aprovechar las múltiples oportunidades que se les ofrecen, y muy especialmente la de preparar y adiestrar a la joven generación.» [4] Como el socialismo mismo, la educación no es sólo la realidad presente, sino la esperanza de su transformación, no es sólo la preocupación por preparar a los hombres para su vida y su trabajo, sino también la confianza en el perfeccionamiento de las condiciones sociales y en la aceleración de sus cambios, la confianza en la creación constante de unas posibilidades cada vez mayores para el desarrollo multifacético de las personas.

El optimismo de Suchodolski sobre las posibilidades del hombre que tras estas proposiciones se esconde, está basado en la seguridad de que la naturaleza humana no es, ni mucho menos, inmutable, sino que es el producto de su desarrollo histórico. Si la existencia social del hombre es la fuente de este desarrollo, eso significa que la naturaleza humana es históricamente mutable y que esta naturaleza es una función de la existencia social a que nos hemos referido. Factores sociales y factores educacionales, de este modo, se interpenetran e interaccionan, no siendo lícito considerar a los unos en ausencia de los otros. Si bien aquí vamos a ocuparnos exclusivamente de los segundos, es necesario subrayar que sólo a nivel ideal puede realizarse esta escisión, ya que lo que en la realidad se da es esa interpenetración y esa interrelación a las que acabamos de aludir. El papel primordial que la educación debe cumplir se hace comprensible a la luz de estas observaciones y será remarcado a lo largo de este apartado: «La civilización moderna se encuentra en una verdadera encrucijada; puede desembocar en la guerra y en el exterminio total, como puede llevar a la paz y el bienestar de la humanidad; puede ir hacia la dictadura y el fascismo, como progresar por la vía del desarrollo democrático. Por eso mismo, la organización de la vida universal depende cada vez más de la calidad de los individuos que han de asumir unas decisiones concretas y ejecutar las tareas.» [5]

4. *Idem*, p. 85.
5. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de pedagogía*, Península, Barcelona, 1975, pp. 69-70.

II. *La educación para el futuro: sus implicaciones*

1. *La pedagogía del pasado*

No nos detendremos aquí en la crítica que Suchodolski hace de la educación tradicional. Nos limitaremos a señalar cuáles son sus rasgos negativos más característicos, pues nos interesa indicar, aunque sea de pasada, estos rasgos que encontrarán su contrapartida en la educación para el futuro que Suchodolski propone.

La escuela nació en unas condiciones sociales y culturales totalmente distintas de las actuales y en muchos sentidos ya no responde a las necesidades actuales. «La escuela —escribe Suchodolski— es el elemento más conservador de nuestra vida social. Sus programas y sus métodos siguen adaptándose a las épocas pasadas en las que se trataba de preparar a los individuos con miras a unas condiciones de existencia ya establecidas. En cambio, en nuestra época hemos de educar a unos individuos completamente valiosos, con inteligencia despierta, hemos de formar a unos hombres desarrollados en todos los aspectos y con una plasticidad intelectual que les permita buscar nuevas soluciones y seguir adelante al ritmo de los progresos científicos y tecnológicos.»[6] La pedagogía tradicional, que se esfuerza en la defensa de los modelos del pasado y los valores absolutos, ha ido perdiendo paulatinamente el contacto con las necesidades y los valores actuales; ligada a aquellos valores y modelos, la educación tradicional no prepara a las nuevas generaciones para la vida futura que deben afrontar, lo que le da un carácter marcadamente conservador y, en cualquier caso, inadaptado a las necesidades y exigencias del futuro. Muchas de las dificultades que el sistema de enseñanza enfrenta en la actualidad provienen precisamente del hecho de que sus funciones están adaptadas a la estructura y necesidades del pasado y no sirven, por lo mismo, para acomodar a los individuos a las nuevas formas de la vida social.

En segundo lugar, la educación tradicional «no ayuda ni mucho menos a la participación creadora en la vida social y cultural, no contribuye a comprender su carácter y las tendencias evolutivas, no soluciona los complejos que se derivan de la falta de entendimiento entre los individuos y el ambiente que los rodea, no ofrece los cuidados gracias a los cuales

6. B. SUCHODOLSKI, *La educación...*, p. 487.

podría realizarse la integración interior del individuo desorientado por la novedad y las mutaciones de la vida contemporánea, de tal manera que en él se formara el sentido de la cooperación así como los sentidos de la responsabilidad y de su propia existencia, de cuya experiencia nace la felicidad del hombre».[7] La educación tradicional no resulta, por tanto, adecuada a las necesidades de la personalidad del que se educa, entendiendo el término personalidad en todas sus vertientes individuales y sociales, de enriquecimiento personal y participación social, de maduración personal y evolución psicosocial.

Por último, y para no detenernos más en este punto, la educación tradicional tiene un carácter clasista, manifiesto en el hecho de que no conduce al cambio del sistema social vigente, sino a la adaptación del individuo a ese sistema social de cara a su perpetuación. Fiel depositaria de los intereses de las clases que dirigen el *statu quo*, la educación tradicional tiende a la perpetuación de las situaciones de privilegio y lejos de buscar una buena educación para todos, se ocupa de la mejor educación posible para un número reducido.

La educación para el futuro propuesta por Suchodolski toma la contrapartida de estas deficiencias de la escuela tradicional. Es «educación para el futuro» precisamente porque debe perder su carácter conservador y de corte tradicionalista; porque debe preparar a los individuos para que se adapten a las cambiantes situaciones de la sociedad actual, porque debe enfocarse más hacia el futuro que construimos que hacia el pasado del que venimos. La escuela debe enseñar a los hombres a vivir en las nuevas condiciones históricas y de un modo totalmente nuevo. La educación para el futuro debe orientarse de tal modo que la igualdad deje de ser un piadoso deseo para convertirse en una auténtica realidad. En función de estas premisas, los conceptos y métodos de la educación tradicional deben ser revisados en profundidad, de tal manera que se produzca una verdadera reorientación de la actividad educacional. Reorientación que debe implicar importantes cambios, como por ejemplo, por citar uno, la convicción de que en el momento presente los caminos de la educación son mucho más numerosos que en el pasado y que las necesidades sociales de esa educación no pueden ser satisfechas de manera exclusiva en el medio escolar. De cara a la profunda transformación del sistema escolar, desde el punto de vista

7. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de...*, p. 157.

de Suchodolski, «quizá no haya hoy en día en el campo de la instrucción una tarea más urgente que la de buscar las formas de actividad pedagógica que, más tarde o más temprano, habrán de transformar totalmente la escuela tradicional. Los cambios que se imponen necesariamente y que hasta cierto punto ya están en marcha deben consistir —generalmente concebidos— en que la escuela contemporánea se convierta en un centro de formación multifacética de la joven generación, en un auténtico terreno de vida y de formación, en un verdadero centro de irradiación social».[8]

2. *La perspectiva del futuro*

Para la civilización actual, el futuro es un punto de referencia de acontecimientos y actividades, es una realidad humana «no menos concreta que la contemporaneidad». Si bien, como es obvio, no es posible prever con todos sus detalles ese futuro, no es menos cierto que está en las posibilidades actuales el definir las líneas principales de su desarrollo. La planificación social permite proyectar el desarrollo y la generalización de determinados modos de existencia, de determinadas formas de convivencia y cooperación, de determinadas formas de participación cultural; «no cabe la menor duda de que el futuro habrá de conformarse bajo el signo de los nuevos progresos de la democracia socialista, bajo el signo del creciente papel de la ciencia y la técnica en la vida humana, de la mayor responsabilidad de todos en relación con los problemas sociales comunes, bajo el signo del ulterior desarrollo de la instrucción y la cultura de las masas y de las nuevas victorias en la lucha por la liberación nacional y social de los pueblos oprimidos».[9] Como ya hemos visto, Suchodolski rechaza las perspectivas catastrofistas en la visión del futuro; lejos del punto de vista común a esas perspectivas, según las cuales la civilización futura estaría en manos de un grupo de especialistas que dirigiría a las masas ignorantes, él cree firmemente que la ciencia se convertirá en una facultad universal de unos hombres que contribuirán a su desarrollo a través del continuo análisis y perfeccionamiento de su trabajo. No se trata, naturalmente, de una fe ciega e irreflexiva, sino de una confianza nacida de la seguridad en que el desarrollo de la civilización socialista, unido a los progresos en la educación, orientará la vida futura en una dirección posi-

8. *Idem*, p. 403.
9. *Idem*, p. 110.

tiva y preñada de posibilidades; se trata, por así decirlo, de una esperanza condicionada a ese desarrollo y esos progresos, de una esperanza racional, como él mismo la califica. Como ya quedó indicado más arriba, si no se quiere que esa esperanza desaparezca o se remita a un futuro cada vez más lejano, es imprescindible ligar los avances de la civilización a los de la educación; sólo a través de esta ligazón será posible superar las posturas utopistas y recalcitrantes, y dar un carácter verdaderamente racional a las esperanzas del futuro: «Cabe afirmar en general que tendemos hacia un futuro en el que ha de incrementarse el papel de la ciencia y de la técnica, en el que se desarrollarán las instituciones democráticas de la vida, se registrarán nuevos progresos en la industrialización y en la urbanización al igual que en los medios masivos de acceso a la cultura. La educación tiene como función la preparación de las jóvenes generaciones para vivir en esas nuevas condiciones, asumir las tareas que han de plantearles y participar activamente en la vida social y cultural. Pues en conjunto la sociedad dependerá del grado en que sus miembros sepan realizar su actividad profesional y social al nivel que de ellos exigirán los progresos de la ciencia, la técnica, la economía y la organización social.» [10] Nos encontramos así con el problema de los fines de la educación. Debe, no obstante, tenerse en cuenta un último aspecto sobre las perspectivas educacionales del futuro; nos referimos al hecho, señalado por Suchodolski, de que los problemas de la educación para el futuro no pueden concebirse como si en la actividad educativa sólo existieran como protagonistas el educador y el educando; existe, de hecho, un tercer protagonista, que resulta ser el desarrollo objetivo de la civilización que es el que crea las condiciones de vida y el que plantea, según sus características, unos problemas u otros. Por otro lado, y en lo que se refiere a su planificación, debe observarse que el futuro no puede ser concebido exclusivamente como el producto de la interacción entre la actividad de los hombres y los modelos objetivos de desarrollo, pues es necesario tener en cuenta la ingerencia complementaria de los elementos creacionales e imaginativos, que han de hacer surgir tanto nuevas condiciones en el campo de la ciencia, la técnica y el arte como en el terreno de las necesidades y el comportamiento de los hombres. Cabe por último, pensar que a medida que la civi-

10. B. Suchodolski, *Fundamentos de...*, p. 102.

lización socialista se desarrolle y progrese, la importancia de la creatividad y la imaginación será cada vez mayor.

La educación para el futuro propugnada por Suchodolski es una concepción pedagógica que se deriva del hecho de que estamos en condiciones de prever las líneas generales de la tendencia evolutiva de la civilización y de la convicción de que es un deber y una posibilidad el preparar a niños y jóvenes para su participación en las transformaciones de esa tendencia evolutiva. Además, y especialmente en las naciones socialistas, «el presente de la civilización moderna está mucho más unido al futuro que en las épocas pretéritas. Cualquier decisión relativa a las estructuras sociales actuales debe contar con el ritmo de sus mutaciones, puesto que de lo contrario sería una rémora para el proceso de desarrollo que dificultaría la adaptación de los individuos a las exigencias de la vida del futuro. Esta necesidad destaca con mayor agudeza aún en las naciones socialistas, cuya economía y desarrollo social están sujetos a la planificación. El futuro deja de ser una realidad que se espera para convertirse en una realidad que se fragua».[11] El ritmo de los cambios en nuestra sociedad es tan rápido, que las condiciones objetivas varían no ya de una generación a otra, sino a lo largo de la vida de un mismo individuo, de manera que el oficio que se aprendió en la juventud resulta ya inadecuado para la madurez, que los conocimientos asimilados se quedan rápidamente cortos y que las actitudes y posturas se trasnochan en seguida. La vieja educación burguesa, cuyo esfuerzo principal se centraba en adaptar a la generación joven en el espíritu, los conocimientos y valores de la vieja, pierde su valía y debe ser sustituida por una educación que haga del futuro el punto central de referencia de las actividades pedagógicas; sólo una tal educación hará posible la realización del modelo de hombre futuro que nuestra civilización necesita y al que luego nos referiremos; un hombre capaz de asumir las nuevas tareas que el desarrollo de la civilización hará surgir. Por paradójico que parezca, como lo indica Suchodolski, la educación actual tiene que preparar a niños y jóvenes para unas tareas que todavía no existen: «Puesto que nuestros alumnos han de vivir y actuar en los próximos decenios y hasta comienzos del siglo XXI, los resultados de la educación que reciban habrán de ponderarse en aquellas condiciones futuras y en relación con las tareas de aquella época. Los hombres se imaginan demasiado a me-

11. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de...*, p. 73.

nudo que los resultados de la educación han de ponderarse según los criterios actuales, y esto es falso.» [12]

3. *Fines de la educación para el futuro*

Como la planificación del futuro muestra cuáles han de ser sus líneas generales y cómo ha de ser la generación que en la actualidad se forma en las escuelas, es posible, en este momento, determinar cuáles deben ser las tareas de la educación. Esas tareas deben ser nuevas, como nueva es la realidad social en que se enmarcan y enmarcarán: si la economía socialista es diferente de la economía capitalista, la educación en el socialismo tiene que diferenciarse de la educación en el capitalismo. Si todo el socialismo, por otra parte, es un gran camino abierto hacia el futuro, la educación socialista debe serlo también, alentando y desarrollando todas las posibilidades, definiéndose no sólo por sus realizaciones sino también por sus aspiraciones y pretensiones. Como quiera que una de las más preciadas aspiraciones del socialismo es superar el antagonismo que enfrenta a la sociedad con el individuo, la problemática de los fines educacionales debe ser solucionada tanto desde el punto de vista social como del individual, ya que lo social y lo individual están dialécticamente ligados y son, a la vez, contrarios y convergentes. Teniendo en cuenta estas consideraciones, las tareas esenciales de la educación socialista para el futuro pueden, según Suchodolski, concebirse «como tres grandes grupos definidos por los términos siguientes: sociedad, trabajo, cultura. La preparación con miras a la participación activa en la sociedad, para la realización creadora del trabajo profesional y para la participación activa en la vida cultural: he ahí los tres objetivos fundamentales de la educación socialista, en los cuales, como hemos visto, se refleja la tendencia fundamental de la sociedad socialista a realizar la convergencia básica de los intereses sociales y la satisfacción de las necesidades, siempre crecientes, de tipo individual».[13] Veamos con un poco más de detenimiento estos objetivos.

En primer lugar, la educación debe tener como tarea la de preparar a la generación joven para su participación social, la de inculcar a los alumnos —y fomentar en ellos— la capacidad de cooperación social. Si la sociedad capitalista necesita

12. B. SUCHODOLSKI, *Fundamentos de...*, p. 201.
13. *Idem*, p. 127.

fomentar el individualismo, la competitividad y las divergencias entre los intereses individuales, el modelo socialista exige, por el contrario, que los individuos sean educados para la participación, la cooperación y la unión de los esfuerzos individuales de cara al logro de las aspiraciones sociales. La educación, dentro de esta misma perspectiva, debe preparar a las generaciones en formación para la activa participación, al lado de los demás, en los diversos ámbitos de la sociedad, debe capacitar para participar activa y cooperativamente en las actividades sociales, dando un importante margen a los factores creativos y a las opciones personales: «La educación tiene que enseñar a los hombres a contemplar los múltiples valores de la existencia y del mundo, tiene que enseñarles a participar activamente en los asuntos esenciales, impartirles la capacidad de optar por sí mismos y de establecer los nexos comunitarios con los demás individuos; finalmente, la educación debe respetar en ellos las facultades creativas más diversas. Ello significa, pues, que la directriz fundamental de la educación es la de integrar a la joven generación en la civilización actual y en constante desarrollo mediante la más diversificada actividad de los jóvenes.» [14]

La segunda finalidad de la pedagogía socialista hace referencia al trabajo profesional del hombre. En una sociedad en la que la importancia de la ciencia crece constantemente, se necesitan, si se quiere alcanzar un nivel de vida acorde con el progreso de la civilización, unos individuos tanto más preparados cuanto más elevado sea el nivel de dicha sociedad. Los individuos no pueden estar atrasados respecto al desarrollo objetivo de las condiciones de vida; cada vez más, el conjunto social depende de que sus miembros sean lo más cultos posible, de que eleven su nivel de trabajo profesional, de actividad social, de existencia. Si se quiere alejar el temor de que los progresos futuros queden frenados por una preparación profesional insuficiente de los hombres, si se quieren eliminar las preocupaciones en cuanto a las posibilidades de preparar para la industria moderna el número suficiente de individuos convenientemente cualificados, es necesario que la educación coloque como uno de sus fines más importantes el de la formación profesional generalizada y adecuada a las crecientes exigencias de la sociedad. Se establecerá así, además, el nexo necesario entre las actividades y los intereses de tipo social con los de tipo individual: «En nuestros días, en

14. *Idem*, p. 116.

los que son cada vez más numerosos los individuos que han de asumir un trabajo cualificado basado en los adelantos de la ciencia y de la técnica, el trabajo profesional requiere una formación y en muchos casos las correspondientes aptitudes y facultades, con lo que el papel de la educación es enorme. Así, una educación organizada adecuadamente contribuye sumamente a la realización de esa nueva posibilidad de conciliar en el terreno del trabajo profesional los intereses individuales y los intereses sociales, que hasta la fecha solían ser muy conflictivos.» [15]

A un tercer nivel, las tareas de la educación se determinan por el desarrollo de la vida cultural contemporánea. La educación deberá despertar y desarrollar en los sujetos en formación la necesidad de una participación cultural activa, deberá formar a esos sujetos de tal manera que estén capacitados para aprovechar consciente y sistemáticamente las posibilidades que están a su alcance. La educación debe elevar el nivel de comprensión del mundo, de la vida, del hombre, de la sociedad y del trabajo. Deberá formar a un individuo multifacético que aproveche todos los estímulos y posibilidades y que sepa satisfacer sus necesidades y aspiraciones personales, a nivel cultural, artístico, etc. Nuestra sociedad posee cada día más abundancia de posibilidades y logros a nivel de lo cultural y la escuela debe preparar para asimilar y ayudar a fraguar esos valores culturales que han dejado de ser patrimonio de personas y lugares selectos para, por así decirlo, saltar a la calle, estar al alcance de todos. Si se quiere que esos valores sean captados y asimilados, si se quiere que no se desperdicien y diluyan sin lograr efecto alguno, los hombres deben ser preparados para su captación y asimilación, pues sólo así el hombre y su mundo objetivo estarán en armonía y será posible superar la contradicción individuo-sociedad.

Estos son los tres grupos de tareas que Suchodolski asigna a la educación socialista, tareas que abarcan lo social, lo profesional y lo cultural. Como hemos visto, dentro de cada uno de estos grupos se busca la convergencia de los intereses individuales y sociales, contrapuestos tantas veces. La educación para el futuro niega la prioridad ya sea al individuo o a la sociedad y cree que sólo una interacción dialéctica positiva entre ambos términos podrá superar ese paralizante antagonismo al que ya nos hemos referido. Este antagonismo,

15. *Idem*, p. 79.

por otro lado, se supera aún a otro nivel: el de las relaciones entre lo presente y lo futuro; en palabras de Suchodolski: «De acuerdo con la orientación fundamental del desarrollo histórico, la educación socialista debe tender a que los problemas "inmediatos" se eleven hasta el nivel de los problemas "lejanos", es decir, de un valor universal, y a que la problemática y las tareas "lejanas" se manifiesten en la realidad concreta, en la vida cotidiana de los hombres, en su actuación "aquí y ahora" (...). Esta ligazón de los problemas "lejanos" y "cercanos" en la labor pedagógica debe ser el factor esencial para la conjugación de los intereses sociales e individuales.» [16]

La labor educacional no sólo tiene que preocuparse de la ligazón entre el presente y el futuro, sino que debe contar con el pasado. Efectivamente, el nexo con el pasado —tanto nacional como universal— es un factor fundamental para la elaboración de una comunidad cultural por parte de la educación; si ésta intentase olvidar o menospreciar el patrimonio heredado del pasado, dificultaría el avance de la civilización y conduciría a la pérdida del perspectivismo histórico tan necesario desde numerosos puntos de vista. Como señala Suchodolski, la educación para el futuro no puede omitir la problemática de los valores perennes y universales, ni puede prescindir del legado cultural del pasado, pero ninguna de estas dos entidades puede ser asumida como única base de la actividad educacional, puesto que las dos deben subordinarse a un objetivo pedagógico más urgente y concreto y del que dependen además el destino de las nuevas generaciones: el objetivo de preparar a la juventud que sea capaz de vivir en el nuevo futuro.

Por último, antes de acabar esta rápida reflexión sobre los fines de la educación, hay que señalar las relaciones, ya apuntadas, existentes entre los problemas sociales y los problemas educacionales. Como ya hemos visto, la problemática educacional no puede ser desligada de la problemática social del progreso y transformación de la sociedad. Cuando subrayaba el indisoluble nexo que existía entre los preparativos de la revolución social y la educación del hombre nuevo, Lenin advertía que había que guardarse tanto de la política desligada de la pedagogía como de la pedagogía desligada de la política. La acción educacional es el principal aliado de la revolución social, y el éxito de esa acción educacional condi-

16. *Idem*, pp. 123-124.

ciona la integración de una masa cada vez mayor de ciudadanos conscientes en la cooperación tendente a edificar el nuevo sistema. Tal como lo expresaba Lenin, «la acción política del partido socialdemócrata implica siempre, y seguirá implicando, un cierto elemento de pedagogía: es preciso educar al conjunto de la clase obrera para que esté en condiciones de asumir su papel de combatiente por la emancipación de la humanidad de toda opresión; es preciso educar constantemente a nuevas capas de la clase obrera».[17]

4. *Hacia un nuevo modelo humano*

Detrás de la determinación de las finalidades de la educación a que acabamos de referirnos se esconde una opción concreta relativa a un determinado «modelo» humano. Tal y como lo defiende Suchodolski, incluso una respuesta sencilla y teóricamente pura desde el punto de vista técnico, depende de las soluciones que se den con respecto a la clase de individuos que se quieren formar y del tipo de sociedad para la que se quiere formarlos. Desde la perspectiva de la pedagogía socialista del futuro, el problema fundamental no estriba tanto en cómo es el hombre cuanto en cómo debe ser. Además, como quiera que la práctica revolucionaria como tal no implica ninguna fuerza mágica generadora de hombres nuevos y multifacéticamente desarrollados, estos hombres deben ser creados, para lo cual es preciso elaborar un modelo humano adaptado a las exigencias de los valores objetivos, modelo en el que deben integrarse los componentes que siendo producto del pasado, conservan aún su significación y los que deben surgir en las nuevas situaciones, en el futuro. Mientras que para la pedagogía burguesa el problema de la educación del futuro se limitaba a la preocupación por preparar al individuo de manera que quedase garantizada su adaptación a las condiciones sociales por venir, el problema se presenta de manera distinta para la pedagogía socialista, ya que esas condiciones se encuentran planificadas; para esta pedagogía, la educación debe, sobre todo, tender a que las generaciones jóvenes sean capaces de contribuir a la creación de esas condiciones sociales: «En estas condiciones, la tarea de los educadores debe descifrarse con arreglo a los procesos evolutivos de la civilización moderna y en base a las tareas objetivas que se plantean los hombres. Los rasgos de los individuos,

17. V. I. LENIN, citado en *Idem*, p. 55.

sus realizaciones científicas, artísticas y tecnológicas, sus formas de vida social y sus costumbres y por ende sus conceptos, inclinaciones, necesidades y valoraciones, se desarrollarán y modificarán a través de la realización de aquellas tareas objetivas. Por esa misma razón, la educación no puede basarse en cómo son los hombres, sino que tiene que crear a unos hombres tal y como deben ser conforme a sus tareas futuras.» [18]

Educar para el futuro es no sólo preparar al individuo para su adaptación a unas condiciones de existencia futura desconocidas aún, no sólo preparar con vistas a la participación en las actividades creadoras de esas condiciones, sino que es también formar a un nuevo tipo de hombres que sean capaces de asumir las nuevas tareas que el futuro ha de exigir. Hasta el presente, la educación debía encarnar en la vida unos modelos conocidos y establecidos; la educación socialista debe formar unos hombres diferentes de los de épocas pasadas. Como se ha señalado ya, la formación de tales individuos está fuertemente condicionada por la nueva estructura de la vida social, al tiempo que el desarrollo y la pervivencia de esta nueva estructura depende de la existencia de tales individuos. «Estamos convencidos —escribe Suchodolski— de que formar a los hombres a la medida de la civilización moderna significa prepararlos para vivir y actuar de tal modo que el ulterior desarrollo de la civilización tenga repercusiones benéficas sobre el mayor número posible de personas y que el mayor número posible de personas contribuya al desarrollo de la civilización. Asumir como patrón de la educación la civilización moderna no significa por tanto adaptar a los hombres a las formas actuales de la civilización considerados como unos modelos inmutables, sino que significa prepararlos para la tarea del desarrollo y la transformación de la civilización contemporánea.» [19] Desarrollo y transformación que no serán posibles si no se educa a los hombres para que sean capaces de actuar de manera cooperativa y responsable, de participar en la organización y administración de los procesos sociales, de la economía, etc.

La pedagogía socialista debe ser capaz de formar a unos hombres desarrollados multifacéticamente (es decir, de manera polivalente) y plenamente conscientes de sus problemas y obligaciones; a unos hombres capaces de integrarse en los

18. B. Suchodolski, *La educación...*, p. 497.
19. B. Suchodolski, *Tratado de...*, p. 60.

procesos de cambio, de participar en ellos, de impulsarlos; a unos hombres que se hagan en la interacción con las condiciones objetivas y en la lucha por su mejora y constante modificación; a unos hombres capaces de optar, de decidir, de elegir el camino más adecuado a sus necesidades y a las necesidades sociales; la pedagogía socialista debe formar, por tanto, un nuevo modelo humano en el que se concilien el pasado social con su futuro, los problemas e intereses individuales con los sociales, las tareas aisladas con las cooperativas; un modelo de hombre que se sitúe por encima del conformismo y del posibilismo sin futuro, por encima del pragmatismo vacío y del idealismo desencarnado. En función de estos objetivos, y desde el punto de vista de Suchodolski, «la tarea fundamental de la educación debe consistir en preparar a los individuos para que sepan escoger racionalmente el camino de la vida que les permita salvar tanto los escollos del oportunismo como los del conformismo, que contemplan los estados de hecho transitorios como la última y justa sentencia de la historia, así como el quijotismo que lleva a luchar estérilmente contra determinados aspectos del desarrollo histórico. Sólo de esta manera el camino del hombre lo conducirá hacia la comunidad con lo que es valioso y nuevo, con lo que ha de determinar el futuro; con lo que el hombre será conducido asimismo al desarrollo y crecimiento de su personalidad gracias a su coincidencia con la tendencia histórica».[20]

III. *Una perspectiva integradora*

Si pasamos ahora del campo de los fines de la educación al terreno concreto de la organización de las actividades educativas, nos encontraremos inmediatamente con un problema importante: el de la integración de esas actividades. Efectivamente, la problemática de la división del trabajo educacional en sectores aislados, en compartimentos separados, debe ser contemplada desde una nueva perspectiva por la pedagogía socialista. La civilización moderna, y de manera especial la socialista, ofrece unas condiciones de vida y trabajo distintas a las de épocas pasadas, condiciones a las que es difícil aplicar las antiguas disciplinas pedagógicas paralelas a los diversos aspectos de la personalidad. Tanto la ciencia como la realidad social están proporcionando elementos de juicio suficientes como para superar y rechazar el esquema tradicional del hombre como ser dual —carne y espíritu— y el esquema tra-

20. B. SUCHODOLSKI, *Fundamentos de...*, p. 190.

dicional de las tres facultades a las que había que tratar de manera específica, las facetas intelectual, moral y estética. En la civilización actual, y especialmente, insistimos, en la socialista, lo intelectual, lo moral y lo estético se encuentran interpenetrados, con lo cual ya no hay lugar a la antigua contradicción entre los trabajos educacionales respectivos. Por otro lado, cada vez son más imperceptibles las fronteras que separan a la ciencia de la técnica, a la técnica del arte, a la ciencia del arte. Lejos, por tanto, de aceptar estas diferenciaciones, estas compartimentaciones, la pedagogía socialista defiende e intenta implantar la integración de todas las facetas tradicionalmente separadas: «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.» [21] Como señala Suchodolski, la integración de la educación no significa que haya que borrar las diferencias que hay y habrá entre los diversos tipos u orientaciones de la actividad pedagógica. La integración significa que cada uno de esos tipos u orientaciones tiene que englobar toda la personalidad del que se educa y no sólo alguna de sus «partes» o «facultades»: las distintas prácticas concretas tienen que dirigirse a la integración, no al aislamiento. Para finalizar no es necesario señalar cómo en nuestra época las interdependencias recíprocas entre las diferentes actividades científicas son cada vez mayores y cómo, con mucha frecuencia, los problemas más interesantes desde el punto de vista científico se sitúan en los puntos de contacto de las diversas disciplinas.

La práctica educacional integradora se dirige a toda la personalidad del sujeto, como hemos indicado, y le permite formarse de manera también integradora, o, para utilizar una expresión clasica en la pedagogía socialista, polivalente, multifacética: «El eje de integración debe ser en todos los casos el desarrollo multifacético de la personalidad. Todas las nociones que inculcamos en nuestros alumnos —fuera de las habilidades puramente mecánicas— deben impartirse pensan-

21. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de...*, p. 280.

do en que gracias a ellas el individuo alcanza su pleno desarrollo, se vuelve más racional, sensible y activo. No hemos de ampliar la esfera de la enseñanza para formar a unos eruditos, sino para educar a unos individuos capaces de vivir y actuar según las exigencias de la cultura científica y de pensar según los métodos científicos; no hemos de inculcar las nociones artísticas para formar a unos especialistas, sino para educar a unos individuos realmente sensibles, con una rica imaginación y una gran sensibilidad hacia el mundo y la mayor solicitud hacia los demás hombres; no enseñamos la economía y la sociología para formar a unos expertos, sino para educar a unos hombres capaces de comprender racionalmente el mundo en que viven y en cuya dirección deben participar con toda responsabilidad.» [22]

A un segundo nivel, la pedagogía socialista tiene que ser capaz de integrar el estudio y el trabajo, tradicionalmente separados. Vimos ya cómo para Marx y Engels el trabajo pertenecía a la esencia de la naturaleza humana. La tarea de integrar educación y trabajo está facilitada en la sociedad socialista por el hecho de que en ella el trabajo pierde su carácter alienante y se convierte en el reflejo de la necesidad fundamental de la naturaleza humana: la necesidad de la acción creadora; gracias al socialismo se puede superar el divorcio entre el hombre y el trabajador, se puede devolver al trabajo su carácter humano. En el sistema socialista se dan, por tanto, las condiciones necesarias para la integración del trabajo y la educación. Según lo entiende Suchodolski, el trabajo no debe ser el principal motivo de la actividad de los jóvenes ni un método de preparación profesional, sino un medio ideal para conseguir la madurez intelectual y social a través de la observación, la investigación y la realización práctica; el joven, dice Suchodolski, debe trabajar no tanto para producir cuanto para formarse y desarrollarse. En el bien entendido de que se trata de un trabajo auténtico, no de una observación del trabajo de los demás o de una participación superficial en el trabajo: el joven debe ser colocado en un puesto de trabajo para que pruebe y experimente lo que es el trabajo profesional, para que se embeba de lo que son las relaciones de trabajo, para que aprenda y se desarrolle. No se trata, por tanto, de un trabajo utilizado como artilugio didáctico, sino de un trabajo real, vivo, auténtico. El trabajo, además, responde a los deseos de los jóvenes y les

22. B. SUCHODOLSKI, *La educación...*, p. 508.

proporciona importantes experiencias de la vida social. Suchodolski concede una gran importancia a la integración trabajo-educación a que nos estamos refiriendo, ya que está convencido de que esa integración es uno de los más importantes fundamentos de la educación de la época moderna.

En el marco aún de este mismo problema, hay que hacer referencia a la necesidad de integración entre las enseñanzas de tipo general y las enseñanzas de tipo profesional. La necesidad de esta integración responde a un planteamiento doble, a nivel teórico y a nivel práctico. La formación profesional tiene que abandonar su carácter de asimilación mecánica de los conocimientos necesarios para la ejecución de un tipo determinado de trabajo; según lo defiende Suchodolski, la formación profesional debe tener un carácter de preparación general teórica con miras a la ejecución de toda una gama de tareas profesionales y además debe preocuparse de «la educación humana del hombre», de educar según los objetivos a que nos referimos más arriba; dicho en breve, la educación debe tender a la formación del hombre que trabaja y no sólo del obrero cualificado. Sólo así puede superarse la divergencia entre la formación general y la formación profesional: «Al superar las injusticias de clase, enfocaremos la enseñanza general y la enseñanza profesional como dos instituciones complementarias entre sí en base a sus valores específicos, accesibles y obligatorios para todos sin discriminación alguna.» [23]

Desde el punto de vista práctico, y como ya lo señalaran Marx y Engels, ya no basta con la estrecha especialización concreta; siempre que sea necesario, el trabajador tiene que estar preparado para abandonar su especialidad y enfrentarse a otro tipo de trabajo. Como indica Suchodolski, en las actuales condiciones tecnológicas el obrero mejor preparado no es el que entra a trabajar sabiendo realizar unas operaciones estrechamente especializadas, sino el que entra con unos conocimientos científicos generales sobre las bases y principios de su profesión tales que le permiten dominar, de forma rápida e inteligente, la técnica que el trabajo le exige en un momento determinado: «Dado que el trabajo profesional se halla determinado cada vez más por el progreso científico, uno de los elementos imprescindibles de la formación profesional debe ser, por consiguiente, la capacidad de seguir el ritmo del progreso y de asimilar sus realizaciones. No pueden bastar, por lo tanto, las aptitudes operativas, sino que es

23. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de...*, p. 370.

necesario comprender cada vez mejor las bases teóricas de cualquier profesión.» [24]

Un tercer tipo de integración que debe ser realizado por la pedagogía socialista se refiere a la superación del divorcio entre la educación escolarizada y la vida, divorcio sobre el que tanto énfasis puso el movimiento de la Escuela Nueva. La educación que al ir en contra o al margen de la vida alentaba la rebelión y la protesta o la evasión y el utopismo, debe aliarse con la vida y asumir su misión a través de su cooperación en la obra tendente a la edificación de la nueva realidad. Esto resulta tanto más posible cuando, por un lado, la vida en la sociedad socialista se convierte, ella misma, en un importante factor educativo y cuando, por otro, en el socialismo se logra la convergencia entre la educación del ciudadano y del hombre, del hombre y el trabajador: «Cuando la vida deja de ser el terreno de explotación y opresión, un terreno de luchas e injusticias, cuando empieza a convertirse en una realidad creada por el hombre y para el bien del hombre, desde ese momento se puede y se debe lograr una estrecha vinculación de la educación con la vida, y por consiguiente, es posible que la educación se realice a través de la participación activa de los hombres en las tareas sociales.» [25]

Nos referiremos por último aquí —puesto que volveremos sobre estos problemas en el punto siguiente— a la necesidad de integrar la educación de los niños y jóvenes por un lado, y de los adultos por otro. Tal como Suchodolski lo ve, todo el complejo educativo cambia de aspecto desde el momento en que se rechaza el esquema clásico de la división de la existencia humana en dos períodos distintos en cuanto a sus características; ese esquema debe ser superado y dejar paso a la necesidad de coordinar el trabajo y la instrucción a lo largo de toda la existencia del individuo. La actividad pedagógica no puede limitarse a educar multifacéticamente a los niños, dejando abandonados a los jóvenes y los adultos. Suchodolski se define a favor de la prolongación de la actividad educativa en el período de la vida adulta, y ello por dos motivos: primero, porque es en la adultez cuando existen mayores posibilidades para asimilar los nuevos preceptos educativos y formativos capaces de enriquecer la acción pedagógica; segundo, porque en la edad adulta el hombre tiene que afrontar unos problemas muy específicos y superar sus inquietudes y conflictos personales.

24. B. SUCHODOLSKI, *La educación...*, p. 392.
25. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de...*, p. 484.

IV. *Dialéctica individuo-sociedad*

Por su importancia, realizamos en punto aparte el análisis de la integración entre dos de los elementos clásicamente más contrapuestos: el individuo y la sociedad. La polémica en la que lo individual y lo social aparecen como términos antagónicos, de los que hay que optar por uno u otro, tiene una larga historia. Si nos circunscribimos al campo de lo pedagógico, podemos ver cómo este antagonismo ha dado lugar a dos puntos de vista totalmente diferentes: mientras que la teoría subjetivista se basa exclusivamente en la libertad y los derechos individuales y propugna una educación cuya misión debería ser la de despertar y cuidar las fuerzas individuales, ayudando al hombre a desarrollarse a sí mismo, la teoría objetivista exalta exclusivamente los valores sociales y las exigencias objetivas a las que nada puede oponerse, propugnando una pedagogía cuyo objetivo debía ser el de hacer que el individuo se sujetase a esas exigencias precisamente determinadas. La perspectiva socialista permite la superación de este viejo antagonismo basándose en la tesis de Marx según la cual es inaceptable concebir al hombre y a la naturaleza y la civilización como opuestos entre sí como entes independientes. Se trata de una oposición idealista cuya superación puede realizarse sólo desde una perspectiva dialéctica.

Como lo defiende la teoría marxista de la personalidad, el mundo subjetivo del hombre está condicionado en gran parte por fenómenos aparentemente externos y materiales: modos de producción, formas laborales, estructura económica, organización social, etc. Ahora bien, esta misma teoría defiende también que el mundo objetivo está muy condicionado por el trabajo humano, las aspiraciones sociales, la conciencia y la voluntad de acción del hombre y su actividad revolucionaria. El socialismo es, precisamente, el incremento de la dominación del hombre sobre los elementos naturales y sobre la ciega casualidad de los acontecimientos; si bien el socialismo contempla al hombre como un ser históricamente condicionado, eso no significa que lo considere como un producto pasivo de los procesos históricos incapaz de llegar a ser su sujeto; condicionado por la naturaleza y la historia, el hombre logra modificar la realidad mediante su actividad y su esfuerzo social. Las determinaciones naturales e históricas no deben hacer olvidar que si el hombre está mediatizado por los pro-

cesos objetivos, esos procesos son fruto de la actividad del hombre. Desde esta perspectiva, el desarrollo del hombre y el de su mundo se hallan estrecha e íntimamente relacionados, siendo el desarrollo de ese mundo un producto de las actividades humanas y siendo las actividades humanas un producto del desarrollo de ese mundo. Las posturas objetivistas y subjetivistas antes contrapuestas, aparecen de esta forma como complementarias: «El marxismo es una teoría objetivista de la sociedad en el sentido de que reconoce la existencia de unas reglas objetivas del desarrollo, pero no es una teoría que diga que dicho desarrollo es independiente de la actividad de los individuos. El marxismo es una teoría subjetivista del desarrollo social, siempre y cuando esto signifique que la actividad de los individuos se reconoce como el factor de los cambios histórico-sociales, pero no es ni por asomo una teoría subjetivista si esto debiera significar que el estado psíquico subjetivo de los individuos es el que determina la realidad social.» [26] Suchodolski repite con frecuencia, a lo largo de sus obras, el espíritu de esta integración y lo hace con formulaciones distintas: «El elemento "subjetivo" es realmente lo que es porque asimila el elemento objetivo creado por él, y ese elemento objetivo es realmente lo que es porque creó el elemento subjetivo que dentro de él se formó»; [27] «Los hombres se desarrollan gracias a la civilización y la civilización gracias a los hombres»; [28] «La esencia subjetiva del hombre se refleja en el mundo objetivo humano y, a su vez, el mundo objetivo se convierte en la conciencia subjetiva de los individuos» ;[29] «Los hombres crean la técnica pero la técnica crea a los hombres»; [30] «Cuando el "sujeto" transforma el "objeto", siempre también el objeto transforma al sujeto.» [31]

Al dirimirse el problema del antagonismo sociedad-individuo, puede resolverse uno de los círculos viciosos con los que han topado con mucha frecuencia las reformas pedagógicas: ¿qué hay que cambiar antes, el hombre o las condiciones sociales objetivas en las que ese hombre vive? De acuerdo con el postulado según el cual las circunstancias crean a los individuos en la misma medida en que los individuos crean las circunstancias, el conflicto entre los individuos y las

26. B. SUCHODOLSKI, *Fundamentos de...*, p. 68
27. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de ped...*, p. 35.
28. *Idem*, p. 40.
29. B. SUCHODOLSKI, *Fundamentos de...*, p. 40.
30. *Idem*, p. 69.
31. *Idem*, p. 70.

circunstancias debe resolverse a través de las actividades directas de los hombres encaminadas al restablecimiento de una civilización a medida del hombre y, al tiempo, de un hombre integrado en su civilización; sólo a través de estas actividades, a través de la práctica revolucionaria, es posible lograr la convergencia del cambio de las condiciones y de la acción de los individuos. Es el mismo planteamiento que respecto a la relación presente-futuro; se olvida a veces que el futuro no es lo que los hombres esperan sino lo que se está forjando gracias a sus actividades presentes, sus logros y sus errores: «La contemporaneidad y el futuro están ligados dialécticamente: no sólo el futuro será el propio reflejo del presente, sino que el presente se conforma de acuerdo con las necesidades del futuro, con lo cual la realidad existente debe ser aceptada y superada a un tiempo.» [32] Si se comprende que el individuo y la sociedad —como el presente y el futuro— están en la constante relación dialéctica a que nos hemos referido, la pregunta sobre las prioridades carece de lugar: la lucha, el esfuerzo, la actividad, deben dirigirse tanto a un nivel como al otro, olvidando los espejismos objetivistas y subjetivistas y convenciéndose del doble frente en el que, inevitablemente, tiene que situarse la práctica revolucionaria.

Así entendida, la idea de la práctica revolucionaria es, según Suchodolski, la orientación fundamental de la pedagogía socialista. La pedagogía socialista, que parte de la unidad dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo, entre el hombre y su mundo, debe proceder de forma distinta a como lo hacía la educación tradicional. Liquidando las contradicciones que ésta tenía a estos niveles, se crean las condiciones para una educación que no se decante hacia uno u otro elemento de la cuestión sino que los integre: «El punto de vista que supera el culto idílico de la individualidad omitiendo que ésta vive en grupo, y que al mismo tiempo combate el rigorismo colectivista que subestima a la persona humana, permite crear una teoría pedagógica en igual grado individualista y colectivista, por cuanto concibe la educación como un proceso real y concreto del desarrollo del hombre como elemento que participa activamente en la edificación de la vida colectiva justamente estructurada.» [33] Tal como Suchodolski lo ve, educación social y educación individual vienen a ser los dos componentes de un mismo proceso. Por otro lado, la educación

32. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de...*, p. 500.
33. *Idem*, p. 52.

tiene que convencer a las generaciones jóvenes de 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.

Teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, es posible determinar el papel de la educación como el de una actividad que tiene entre sus funciones la de conciliar e integrar los dos «mundos», el individual y el social. Así expresa este papel Suchodolski: «Si bajo el punto de vista de las necesidades del mundo objetivo de la civilización en desarrollo debemos definir la educación como la preparación de los individuos con miras a asumir unas tareas cada vez más difíciles ligadas con el progreso de ese mundo y la necesidad creciente de dominarlo en interés de todos, bajo el punto de vista de la personalidad es menester definir la educación como una ayuda imprescindible para el desarrollo individual, gracias a la cual los hombres estarán en condiciones de elegir adecuadamente su modo de vida, lo cual significa ponerse a la altura de las tareas que la historia les plantea y aprovechar las oportunidades que ésta les depara, consiguiendo con ello una sensación de felicidad y una existencia plenamente valiosa.» [34] Naturalmente, la función de integración de estos dos mundos, de estas dos esferas, será tanto más posible para la educación cuanto más armoniosamente unidos estén lo individual y lo comunitario en el seno de un sistema económico y político en el que la realidad social sea el campo de la vida del individuo y no un obstáculo para su desarrollo.

V. *Tareas y métodos*

Para finalizar la exposición del planteamiento que Suchodolski hace de los problemas pedagógicos, vamos a centrarnos en el examen de las tareas concretas que le son asignadas a la educación, en, por así decirlo, los deberes que se espera cumpla la escuela. Acabaremos con una referencia rápida sobre la cuestión de los métodos.

A tenor de los análisis que acabamos de realizar sobre la función integradora que la educación debe realizar a todos los niveles, y en especial a nivel de las relaciones entre lo individual y lo social, se ha hecho evidente que la escuela no puede cerrarse sobre sí misma, sino que, por el contrario

34. B. SUCHODOLSKI, *Fundamentos de...*, p. 191.

tiene que promover y facilitar los contactos de sus alumnos con el medio social, ligando las actividades de los jóvenes con las necesidades objetivas de la sociedad; se hace, por ello, necesario preparar para la participación, más profunda cada vez, en la edificación y el mejoramiento de la civilización, así como para la participación, cada vez más responsable y consciente, en la vida social y cultural; a través de esta participación, el desarrollo de la personalidad adquirirá una nueva dimensión y se verá facilitado. En palabras de Suchodolski, la tarea fundamental de la educación es la de preparar a los hombres «para que sean capaces de asumir una actividad social valiosa y fecunda a través del desarrollo multifacético de su personalidad».[35]

Para que esto sea posible, es necesario que tanto la conciencia política de los hombres como su capacidad de acción adquieran un nivel de desarrollo del que la pedagogía tiene que ocuparse. Por lo que se refiere al primer aspecto, es necesario elevar el nivel político de las masas y promover su evolución, al objeto de que sean capaces de asumir un papel cada vez más decisivo en el desarrollo de la civilización y al objeto de evitar que esta civilización desaparezca a causa de lo que Suchodolski califica como la irreflexión y la rapacidad de ciertos medios dirigentes de la vida política mundial; según él lo ve, si la educación no facilita una rápida maduración política de las masas, será imposible garantizar el ulterior progreso de la civilización. Por lo que hace referencia al segundo aspecto, debe tenerse en cuenta el hecho de que un gran número de fracasos pedagógicos se deben a que la juventud no ha sido preparada para la acción, para la actividad social —que como hemos visto, es inseparable de la individual—; no es suficiente con limitarse a formar el pensamiento, las facultades físicas, las sensaciones estéticas, sino que es necesario formar la capacidad de acción que se opone a la pasividad que la educación burguesa fomenta; esa pasividad no cabe en el socialismo: «Si edificamos una sociedad en la cual los hombres han de dominar las condiciones de su existencia, ello quiere decir que edificamos un sistema en el que los hombres serán capaces y querrán asumir sus responsabilidades por las consecuencias sociales de sus actos. Esto significa la liquidación de esa creación histórica que fue el hombre burgués, que se guiaba por unos motivos de interés egoísta; significa el surgimiento de un hombre de nuevo tipo

35. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de...*, p. 27.

para el cual los vínculos de la sociedad en su conjunto, la comunidad nacional y los valores generales del humanismo serán los componentes reales de su existencia, haciendo que su vida asuma un aspecto totalmente social.» [36]

De todas formas, al hacer estas consideraciones seguimos moviéndonos en el terreno de los fines de la educación. Tenemos también que ocuparnos de las tareas educativas concretas gracias a las cuales estos fines deben hacerse asequibles. Y por ellos vamos a referirnos a los problemas concretos que los diferentes aspectos de la educación presentan en la pedagogía socialista. Nos referiremos especialmente a los aspectos intelectuales y morales de los que la educación debe ocuparse; en el bien entendido de que estos aspectos sólo a nivel metodológico pueden ser separados, pues, como se ha intentado demostrar antes, en la realidad se nos presentan como integrados, interpenetrados, dialécticamente entrelazados.

1. *La educación intelectual*

A nivel de lo que en la pedagogía tradicional se entendía por educación formal o mental, es necesario realizar una serie de cambios profundos si nos situamos en la perspectiva de la pedagogía socialista. Los nuevos programas de instrucción no pueden ser programas clásicos modificados, sino profundamente transformados. La creciente proliferación de conocimientos científicos hace que el hombre deba absorber una cantidad cada vez mayor de informaciones; pero si esas informaciones tuvieran que ser asimiladas todas en la escuela, se ocasionaría «una verdadera y auténtica indigestión mental» para niños y jóvenes, según la expresión de Suchodolski: «O bien la enseñanza se sume cada vez más en el pantano de la información incoherente relativa a los hechos científicos, suministrando unos conocimientos cada vez más mnemotécnicos y superados en relación con los programas de la ciencia, o bien se convierte en una enseñanza plenamente armonizada con la dinámica de la nueva época de la ciencia, penetrando audazmente en las aguas profundas donde sólo cuenta la capacidad de navegar hacia unos objetivos lejanos y difíciles, cada vez más nuevos pero accesibles.» [37] Para liberar a la escuela del futuro de todo lastre de instrucción excesivo, es ne-

36. *Idem*, p. 120.
37. *Idem*, p. 238-239.

cesario prever una selección del material pedagógico; por mucho que se reestructuren los programas y se aumenten los años de estudio, nunca se podrá garantizar una instrucción total y suficiente para toda la vida: los conocimientos adquiridos en la escuela deberían siempre ser complementados y profundizados. Hay que hacerse a la idea de que la escuela sólo puede dar a sus alumnos unos conocimientos esenciales y elementales en el dominio de la cultura general y de la enseñanza profesional, unos conocimientos elementales relativos a las materias básicas, conocimientos que se profundizarán a lo largo de los niveles superiores de la escolarización y en la vida profesional posterior. ¿Cuáles son estas materias básicas? Las ciencias matemáticas y físicas, que están en la base de muchas profesiones relacionadas con la producción y con la técnica; la química y la biología, relacionadas con todas las profesiones que cuidan de la conservación de la vida, del hombre en cuanto ser biológico, de la producción agrícola; las ciencias sociales (sociología, economía, derecho, demografía), en la base de numerosas profesiones en los sectores de la administración, la organización, la economía; las ciencias humanísticas, relacionadas con los sectores de la cultura y la educación.

Pero la escuela no puede limitarse a enseñar matemáticas, química, física, etc.; la escuela debe también —y sobre todo, según Suchodolski— ocuparse de la ciencia en su conjunto, de la ciencia como forma específica de la actividad humana: «No habría que limitarse en la educación a impartir los conocimientos obtenidos por las diferentes disciplinas científicas, sino que habría que convertir en objeto de enseñanza esas disciplinas en sí, es decir, la estructura de las investigaciones llevadas a cabo por las mismas.» [38] El conocimiento de la estructura científica de las diferentes disciplinas permite limitar el material didáctico enormemente, de manera que se hacen posibles el conocimiento y la comprensión de la estructura de la ciencia de que se trate sin tener que cargar con el pesado fardo de los detalles y las informaciones por ella acumulados. El conocimiento de la estructura de la ciencia es, por así decirlo, más profundo e integral que el de las disciplinas aisladas. Por este motivo, Suchodolski habla más de educación científica que de educación intelectual: «La educación científica significa que la ciencia se convierte en un factor para la formación de toda la per-

38. *Idem*, p. 233.

sonalidad del individuo y no sólo de sus facultades mentales para asimilar y aplicar conocimientos. La educación científica es una educación que requiere abarcar todos los aspectos de la vida humana; debe despertar la curiosidad y la sorpresa, estimular el interés y las aspiraciones que requieren una realización sistemática y racional, debe orientar el comportamiento conforme a las previsiones científicas y basar los principios de elección y de decisión en una argumentación eficiente.» [39] La educación científica podría, de esta forma, dar respuesta a una de las necesidades de la educación para el futuro: la necesidad de que el hombre se valga de sus propias facultades mentales; no se trata, en efecto, de la capacidad de pensar, sino de saber pensar, de tal manera que sea posible sacar provecho de las facultades intelectuales en la vida profesional y social y en las múltiples situaciones de la vida. Se trata, según Suchodolski, de «una tarea específica y trascendental de la educación que requiere crear las condiciones para que el raciocinio y la necesidad de pensar sean un hábito en la vida».[40] El pensamiento operativo exigido por la pedagogía del futuro está en las antípodas del verbalismo fomentado por la pedagogía del pasado; allí donde impera el verbalismo debe enseñarse a los alumnos a referirse a lo concreto. Oponiéndose constantemente a ese verbalismo, el desarrollo de la capacidad de pensamiento operativo debe convertirse en una de las principales tareas didácticas.

Estamos refiriéndonos al pensamiento y la instrucción científica como si se tratase de fenómenos individuales y de procesos de adquisición individuales. No debemos, sin embargo, perder de vista que el pensamiento es un fenómeno ligado a la convivencia y la actividad social de los individuos. Desde este punto de vista, es indispensable que la instrucción asuma el carácter de una experiencia social de los jóvenes y que el estudio se integre y desarrolle por efecto de la actividad común de los alumnos en un intercambio mutuo constante. Es, además, una exigencia del futuro: «Si la vida moderna está destinada a asumir una fisonomía específicamente democrática y social, acorde con un programa de acción mancomunado, el rasgo esencial de los hombres habrá de ser la capacidad de pensar en contacto con los demás individuos y de intercambiar sus experiencias de tipo social y cultural. La enseñanza deberá basarse por consiguiente no sólo en las

39. *Idem*, p. 243.
40. *Idem*, p. 223.

leyes científicas y psicológicas, sino también en las exigencias de la actividad común de los hombres y en la experiencia de la práctica social.» [41] Vista desde esta perspectiva, la educación científica se nos aparece como la educación del hombre íntegro, es decir, tanto de sus facultades y tendencias íntimas y personales, como de su vida social; la educación científica se coloca así muy por encima de la educación intelectual tradicional, que se esforzaba sólo en la formación de un sector separado de la vida personal considerado de forma aislada y desgajada de la vida y la realidad social.

No podemos acabar este punto sin hacer una referencia, por rápida que sea, a la importancia que en el momento actual tiene la generalización de la ciencia. Se trata de una ineludible exigencia del futuro. La realidad social exige cada vez más de los hombres unos conocimientos, unas aptitudes, una inteligencia y una participación mayores que las exigidas en el pasado. Tal y como lo ve Suchodolski, la preparación teórica y científica para el trabajo tiene que asumir una importancia cada vez mayor. De acuerdo con las perspectivas de la automación, no hay lugar para el trabajo no cualificado y son cada vez más importantes las cualificaciones medias y superiores. La automación facilita el trabajo humano, pero al mismo tiempo lo vuelve cada vez más complicado, más responsable y más difícil de realizar. A este respecto, Suchodolski escribe: «No podemos imaginarnos el futuro del trabajo humano como el trabajo de unas masas ignorantes dirigidas por especialistas, sino que, al revés, hemos de contemplar las perspectivas de una "generalización" de ese tipo de especialistas, así como la generalización de los trabajos cualificados que necesitan de una preparación científica.» [42] Es ésta una tarea que la educación para el futuro no puede soslayar si no se quiere dificultar el desarrollo de ese futuro.

2. *La educación moral*

Una comprensión de la educación intelectual como la que acabamos de exponer está estrechamente ligada con la educación moral, si se entiende, como Marx lo hacía, que la educación moral no es una acción destinada a modelar la vida íntima del individuo, sino a integrarlo en una acción concreta, a despertar y desarrollar las facultades de los jóvenes y

41. *Idem*, p. 225.
42. *Idem*, p. 127.

enseñarles a actuar adecuadamente y a participar en la vida social. Así es como entiende Suchodolski el objetivo de la educación moral: «Para que el hombre sea moral es necesario que su vida entera tenga una determinada calidad y que su "modo de ser" sea tal, que su comportamiento moral sea el reflejo directo de su propia existencia. En estas condiciones, el esfuerzo pedagógico no tiene como finalidad la formación de unos conocimientos morales y el promover la obediencia de las normas obligatorias, sino la formación de los educandos con miras a que la solicitud hacia los hombres, la predisposición a las acciones socialmente valiosas y la dignidad personal sean el natural y necesario reflejo de su "modo de ser".»[43] Desde esta perspectiva, la educación moral se ve favorecida y potenciada por todo lo que desarrolla el interés y las aficiones, por todo lo que despierta la curiosidad por el mundo y los hombres, por todo lo que fomenta la participación social e incita al hombre a preocuparse por los demás, por todo lo que refuerza la intensidad en la experimentación de las situaciones y las tareas que de ellas dimanan y las responsabilidades que entrañan.

Es desde el punto de vista de la acción social y de las consecuencias de esa acción desde el que hay que valorar la educación moral. En efecto, tal como lo ve Suchodolski, la educación moral debe basarse principalmente en la comprensión de las consecuencias sociales de la actividad personal del individuo, en la comprensión de la significación objetiva de las posturas individuales dentro de la realidad social; la educación moral consiste, para él, en despertar en el hombre el afán de actuar y luchar por un futuro mejor, y en relación a ese fin deben revisarse los principios clásicos conservadores de la educación moral tradicional. Para la pedagogía socialista, «la principal tarea de la educación moral consiste actualmente en acostumbrar al hombre a cumplir con las obligaciones relacionadas con su pertenencia a una sociedad determinada y a participar en la gran lucha histórica por el progreso social y por unas formas mejores de vida en su propio país y en el mundo entero».[44]

Evidentemente, el hombre no está solo en esta lucha y forma parte de las tareas de la educación moral el desarrollar en las generaciones en formación las capacidades de cooperación y participación, que se desarrollan, como cualquier otra

43. *Idem*, p. 261.
44. *Idem*, p. 244.

facultad, con la práctica; la educación moral debe luchar contra el individualismo asocial o antisocial y debe propiciar el desarrollo de una postura madura respecto a la cooperación entre los hombres. Si en el pasado la gran mayoría de las acciones sociales se realizaban de un modo individual, en la civilización moderna, y muy especialmente en la socialista, los actos sociales asumen cada vez más un carácter de actividad colectiva organizada. La educación moral de la pedagogía socialista, debe situarse justamente en el extremo opuesto del individualismo y la filosofía que tras él se escondía en la pedagogía burguesa: «La preparación de los hombres para la vida en una sociedad moderna significa a la vez educarlos para que sean capaces de convivir y cooperar en las labores de otros muchos. La civilización moderna se asienta, hoy más que nunca, en las formas colectivas de trabajo y de actividad humana. La participación en tales formas no siempre resulta fácil para una humanidad que durante largos siglos de historia se acostumbró a un estilo de vida francamente individualista.» [45]

3. *La educación del hombre*

Hemos distinguido entre la educación intelectual y la educación moral, pero hemos partido del principio de que no se trata sino de aspectos, momentos o facetas de la educación total, integral y multifacética del hombre. Hemos insistido en la dimensión social de todas las actividades pedagógicas dirigidas a la educación del individuo. Queremos ahora, para acabar, destacar el hecho de que la educación del hombre tal y como se la plantea la pedagogía socialista abarca también el amplio campo de los problemas individuales, de los modos particulares de vida, de los aspectos de la satisfacción interna, de la felicidad personal, de la confianza en la vida. Deseamos con ello poner de manifiesto la importancia para esta pedagogía de este tipo de problemas y queremos destacar el hecho de que éstos son inseparables del marco general de la formación total del hombre y de la dimensión social de esta formación.

Una de las importantes tareas que se presentan en la labor educacional socialista y su contenido estriba en ayudar al hombre a encontrar el sentido de su vida dentro del mundo socialista en constitución. La acción educativa no es válida

45. *Idem*, p. 14.

si no abarca la esfera personal y privada del hombre, de tal manera que a la tarea a la que se le llama sea considerada por él como una cuestión de vida personal, de su dignidad, de su felicidad. Como lo destaca Suchodolski, ante la educación se plantea la tarea de conseguir el renacimiento de la vida personal en el ámbito de una educación social que la preserve del peligro del egoísmo, el aislamiento y la inercia, a través del restablecimiento de la unidad armoniosa entre el hombre y la realidad en que vive, mediante la creación de las condiciones de participación del hombre en el progreso de la sociedad. Vemos así de nuevo cómo se entrelazan lo individual y lo social, lo subjetivo y lo objetivo. Por eso, y según lo indica Suchodolski, hay «que dar a la función pedagógica un carácter tal que la personalidad humana pueda volverse siempre más sensible a la realidad y más consciente de sus posibilidades, más viva y rica, y que disponga de una mayor dinámica de desarrollo y una mayor intensidad de sensaciones, de actividades. Dicho llanamente, la misión fundamental de la educación —contrariamente a lo que se opina generalmente— no consiste en guiar ni formar, incitar y prohibir, sino en enriquecer la vida de los alumnos. Este enriquecimiento no se reduce a la gran abundancia de informaciones impartidas sino que consiste en promover unas condiciones capaces de intensificar las experiencias y despertar una actitud mucho más activa hacia los acontecimientos internos y externos».[46]

A nivel de lo que podríamos llamar la educación personal en la pedagogía socialista, es necesario destacar aún otro aspecto al cual sólo haremos una rápida referencia. Nos referimos al amplio campo de la creatividad, la imaginación y la expresividad. Los progresos tecnológicos y el desarrollo de la automación ligado a ellos van liberando progresivamente al hombre de la realización de trabajos penosos y que no requieren ninguna cualificación; paralelamente se van abriendo ante los hombres las posibilidades de un trabajo realmente humano, inteligente y creador. Al mismo tiempo, los hombres no sólo disfrutan de un dominio cada vez mayor sobre las condiciones de vida materiales y sociales, sino que sus facultades creativas, imaginativas y expresivas se extienden a esferas de actividad cada vez más amplias. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la educación socialista del futuro no puede inhibirse de intervenir en el campo de las

46. *Idem*, pp. 296-297.

facetas a las que nos referimos, tanto más cuanto que «toda la esencia de las esperanzas humanísticas del socialismo se encierra en una visión del mundo en el que la creatividad será un fenómeno cada vez más generalizado entre los individuos como expresión de su libertad y de su integración, como auténtico estilo de vida humana en el que la actividad del hombre crea cosas nuevas fuera de él, y también en sí mismo, gracias sobre todo a que experimentará en forma auténtica y nueva el mundo y la cultura».[47]

4. *Los métodos*

Nos centraremos, para finalizar y de forma muy sumaria, en el problema de los métodos, para poner en claro cómo a una concepción pedagógica como la que acabamos de exponer le corresponden unos métodos específicos.

Como ya hemos tenido ocasión de señalar, la tarea de la educación no debe ser determinada en función del psiquismo individual, sino mediante la referencia constante a los aspectos más diversos del mundo social y cultural; el problema central, como hemos visto, no es la personalidad del individuo ni sus facultades psíquicas, sino la civilización creada por los hombres y los diferentes aspectos de la vida en los que, como dice Suchodolski, destaca la actividad multifacética del hombre. En base a este criterio, Suchodolski no habla de la educación de la ciencia, el arte o la técnica, sino de educación *a través* de la ciencia, *a través* del arte, *a través* del medio social y las instituciones sociales, *a través* de las empresas de trabajo (sin olvidar la educación *a través* de la creatividad, el juego, etc.). Se trata de utilizar la ciencia, el arte, la sociedad, el trabajo, etc., como instrumentos educativos a los que es preciso sacar todo el provecho. La educación a través del arte puede servirnos como ejemplo: en el campo de la educación estética no puede tratarse, como la pedagogía tradicional lo pretendía, de proporcionar una educación especializada en el campo de la historia del arte, sino de estimular el deseo de un contacto permanente con el arte, de educar las facultades tendentes a gozar de él y de elevar el nivel de las sensaciones estéticas; se trata, por fin, de utilizar el arte —que está ya en todos los sitios, que llega a todos (el cine, por ejemplo), que es ya inseparable de la técnica— para la educación, sirviéndose de todas sus modalidades, de su con-

47. B. SUCHODOLSKI, *Fundamentos...*, p. 248.

tenido, de su forma; la educación estética se organiza, así, como un proceso de contactos vivos con las obras de arte sentidas como obras vivas.

De esta forma, y al igual que la educación a través del arte rebasa las fronteras de la educación estética, la educación a través de la ciencia rebasa los límites de la tradicional educación intelectual y lo mismo puede decirse de la educación a través de la sociedad. Hay que tener además en cuenta que, como Suchodolski lo señala, «la educación a través del arte, la educación a través de la empresa de trabajo y a través de la técnica, la educación a través de la sociedad, no son unas esferas en sí y que se excluyan recíprocamente; no son unas finalidades pedagógicas referidas exclusivamente al estrecho y aislado terreno de la psique y que sólo miran a lo específico de una esfera determinada. Muy al contrario, cada una de estas finalidades pedagógicas tiende en su acción educativa a integrar toda la personalidad del alumno. A través de la ciencia no sólo se forma el intelecto, con la técnica no sólo se forma la destreza manual, con el arte no sólo se forma el gusto estético, con la sociedad no sólo se imparten las normas de obediencia ciudadana. Cada una de estas ramas rebasa los antiguos límites, cada una de ellas se refiere a los más diversos factores de la vida personal».[48] De esta forma, y a nivel del problema de los métodos, nos encontramos de nuevo con la característica más acusada del planteamiento de Suchodolski: su afán de integración, de superación dialéctica de los antagonismos y oposiciones en los que se empantanaba la singladura idealista de la pedagogía tradicional y la pedagogía burguesa.

Bibliografía

SUCHODOLSKI, B.: *Fundamentos de pedagogía socialista*, Laia, Barcelona, 1974.
Tratado de pedagogía, Península, Barcelona, 1975.
La educación humana del hombre, Laia, Barcelona, 1977.

48. *Idem*, p. 159.

4. Dos puntos de vista desde América Latina

Introducción

Los autores que hemos estudiado hasta aquí han aparecido agrupados en capítulos en los que se estudiaba a otros autores de su escuela o con los cuales tenían ciertas afinidades en los planteamientos. Los autores del primer y tercer capítulos pertenecían a las «escuelas» reformistas y marxistas, respectivamente, y los del segundo estaban agrupados bajo el común denominador de la defensa de la libertad contra el autoritarismo de la escuela tradicional. Paulo Freire e Ivan Illich, que son los autores en los que nos centraremos a continuación, aparecen uno al lado del otro en este último capítulo en razón del marco geo-político en que surgieron la práctica del primero y las teorías del segundo.

Es evidente que ni Freire ni Illich podían estar ausentes en nuestro repaso a la crítica contemporánea a la escuela. Pero la especificidad de los planteamientos de cada uno de ellos hacía difícil su ubicación en ninguno de los capítulos anteriores. Por otro lado, el hecho de haber desarrollado sus actividades en el marco latinoamericano (Freire en Brasil y Chile, Illich en México) obliga a nuestros autores a adoptar posiciones que quizá no hubieran tenido lugar en países industrializados y con un aceptable nivel de desarrollo cultural. Mientras que la preocupación fundamental de estos países suele ser la de cómo mejorar el nivel de educación de sus ciudadanos, la de algunos países de América Latina está todavía centrada alrededor de los problemas del analfabetismo generalizado y la educación primaria. No es de extrañar, por consiguiente, que las críticas y las alternativas que de allí provienen tengan un cariz distinto. Incluso podría pensarse que de haber elaborado sus prácticas y teorías en el momento presente —en el que los países de América Latina han conocido un rápido pro-

greso en algunos de los aspectos que comentamos—, sus orientaciones habrían sido ya distintas.

Es en función de estas razones que Freire e Illich aparecen aquí uno junto a otro. En realidad, es difícil encontrar en sus planteamientos puntos en común, tanto a nivel de análisis como de alternativas, como esperamos se haga evidente en las páginas que siguen.

Antes de pasar al estudio de nuestros autores, quisiéramos decir dos palabras acerca de la situación de los países latinoamericanos a los que hemos aludido, especialmente aquellos en los que Freire e Illich trabajaron. Tal y como Freire lo señala, al igual que otros países del bloque latinoamericano, el desarrollo de éstos ha estado marcado por lo que para ellos supuso el fenómeno de la colonización. «Nuestra colonización —escribe Freire— fue, sobre todo, una empresa comercial. Nuestros colonizadores no tuvieron —y difícilmente podrían haberla tenido— intención de crear en la nueva tierra recien descubierta una civilización. Les interesaba la explotación comercial de la tierra (...). Les faltó integración con la colonia, con la nueva tierra. Su intención preponderante era realmente la de explotar, la de permanecer "sobre" ella, no la de permanecer, en ella y con ella, integrados».[1] Según lo describe el mismo Freire, en las sociedades así colonizadas se instala una élite que gobierna según los dictámenes de la potencia colonizadora. El pueblo no es tenido en cuenta, no participa, es más «objeto» que «sujeto». Se forman así las «sociedades cerradas» sobre las que después hablaremos; nace la «cultura del silencio» y la opresión de las masas es reforzada por instituciones ajenas —al menos en teoría— al Estado, de entre las cuales la Iglesia se ha destacado siempre. A medida que estas sociedades se iban abriendo, el papel de las masas populares ganaba en protagonismo. Pero siempre había un golpe de Estado a mano para volver a imponer el *statu quo* precedente: «En América Latina, el golpe de Estado ha sido la respuesta de las élites militares y económicas a las crisis provocadas por la emergencia popular».[2] Un *statu quo* caracterizado por la opresión y el relegamiento a la nada de las masas populares, privadas de sus derechos más elementales.

No debe, por tanto, extrañar que el del analfabetismo haya sido un problema constante para estos países, puesto

1. P. FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, pp. 61-62.

2. P. FREIRE, *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975, p. 80.

que la opresión se hace fuerte en la ignorancia; perpetuar esta ignorancia era una de las condiciones del mantenimiento de las élites. El número exacto de analfabetos es muy difícil de determinar, entre otras cosas por las ocultaciones que las estadísticas oficiales realizan. A. Silva habla de más de setenta millones de analfabetos para el sur del continente americano; la cifra no puede ser exacta y especialmente las oficiales son totalmente inexactas.

La «alianza para el progreso», un intento de los años sesenta para imponer el modelo estadounidense de desarrollo en América Latina, fue un fracaso. Las guerrillas revolucionarias tampoco parecen haber dado los resultados que de ellas esperaban sus líderes.[3] A nivel político y social se están elaborando todavía las alternativas a la situación.

A nivel pedagógico, las alternativas ya se han dado. En lo que se refiere al problema concreto de la alfabetización, la UNESCO ha puesto en marcha diversos planes para eliminar el analfabetismo. La valoración de resultados de estos planes es negativa y es analizada a fondo por A. Silva en el libro que acabamos de citar. Otra de las experiencias realizadas es la propugnada por Paulo Freire, sobre la que nos centraremos en seguida; sus resultados parecen muy optimistas.

Para Illich, el problema se presenta en otros términos: él parte de un análisis de las sociedades industriales avanzadas y del sistema escolar que en ellas existe y se convence de que es un camino que no lleva a ninguna parte. Sus propuestas son una «oferta» a los países en vías de desarrollo para que no cometan los errores político-sociales que han llevado al borde del abismo a los países más desarrollados.

Las de Freire e Illich son, pues, dos perspectivas distintas y no es lícito agruparlas si no es en función del marco geográfico, político y social en que surgieron y se desarrollaron. En base a estas consideraciones los unimos aquí para presentarlos, pero como veremos a continuación, sus planteamientos son de signo muy distinto.

Una última precisión: cuando hablemos de Illich hablaremos con él de Reimer; sus planteamientos son coincidentes e identificables y no haremos distinción alguna entre ellos.

3. *Cf.* A. Silva, *La escuela fuera de la escuela*, Atenas, Madrid, 1973, p. 12.

P. Freire: Concientización y liberación

Son abundantes las síntesis que del pensamiento y la práctica de Paulo Freire se han hecho y se están haciendo. Entre las más completas creemos que hay que destacar la de Fausto Franco [1] y la de Olabuénaga, Morales y Marroquín.[2] La nuestra, evidentemente, no será tan exhaustiva. Como lo hemos hecho con todos los demás autores, nos limitaremos a destacar los aspectos más señalados de la reflexión y el trabajo de Freire, especialmente aquellos que hacen referencia concreta a su crítica a la educación tradicional y a sus planteamientos alternativos. Aunque, como en el caso de muchos de los autores estudiados hasta aquí, tengamos que empezar haciendo referencia a la base antropológica que sustenta la obra de Freire, nos centraremos en seguida en la problemática propiamente pedagógica. Por lo que respecta a la sistematización de la exposición que sigue, reconocemos nuestra deuda con el estudio de Fausto Franco ya mencionado.

I. *Contexto histórico y pretensiones*

Nada mejor para introducir la exposición de la postura de Paulo Freire que el análisis del contexto histórico en que esta postura se formó. Aunque este análisis será muy sumario, nos ayudará a comprender los objetivos que Freire se propuso y la elección que hizo respecto a la educación.

Freire distingue entre tres tipos de sociedades: la sociedad cerrada, la sociedad en transición y la sociedad abierta. A mitad de camino entre la sociedad cerrada, en la que la jerarquización es el valor fundamental, y la sociedad democrática, en la que el pueblo es el protagonista, la sociedad brasileña en la que Freire empezó su trabajo era una sociedad en transición; superado ya el estadio «cerrado», la sociedad brasileña del momento no era aún una sociedad abierta: «era una sociedad abriéndose»; [3] como toda época en transi-

1. FAUSTO FRANCO, *El hombre: construcción progresiva*, Marsiega, Madrid, 1973.
2. J. I. RUIZ OLABUÉNAGA; P. MORALES y M. MARROQUIN, *Paulo Freire. Concientización y andragogía*, Paidós, Buenos Aires, 1975.
3. P. FREIRE, *Cambio*, América Latina, Bogotá, 1970, p. 93.

ción, tenía en su interior elementos de la etapa anterior y de la futura. Representaban a la sociedad cerrada las clases interesadas en perpetuar la jerarquización y la división entre poseedores y desposeídos; las clases que se oponían al derecho al voto de los analfabetos y que deseaban perpetuar la situación de explotación colonizadora a que el pueblo había estado sometido. El germen de la sociedad democrática estaba en las clases populares que, con una progresiva conciencia crítica, luchaban por conquistar el papel que nunca se les había dejado interpretar, por conseguir su dignidad como personas y como grupo. El Movimiento de Educación Popular fue una de las formas de movilización de las masas del momento, movilización por la que tanto se esforzó el gobierno populista de Goulart. Paulo Freire está unido a ese esfuerzo y no es ajeno al ascenso popular. Su trabajo como «pedagogo de los oprimidos» comenzó en 1962 en la zona más pobre de Brasil, el nordeste, en la que había veinticinco millones de habitantes, de los que quince millones eran analfabetos. Como los resultados obtenidos fueron óptimos (trescientos trabajadores alfabetizados en cuarenta y cinco días), se decidió aplicar el método a todo Brasil.

Los reaccionarios estaban al acecho. No podían consentir que el electorado se duplicase en algunas regiones y en todas ellas aumentara notablemente. Hacerlo habría constituido un serio peligro para sus intereses elitistas. No debe extrañar, por tanto, que, caído Goulart y tras una estancia de más de dos meses en la cárcel, Freire huyese a Chile en busca de mejores circunstancias. Freire tuvo que optar por el destierro porque su trabajo no sólo hacía electores sino que despertaba además el espíritu crítico de un grupo social habitualmente mudo, acatador y sometido; no quería limitarse a enseñar a leer y a escribir, quería liberar al hombre del silencio, de la opresión, de la avidez de los opresores, del conformismo; estaba convencido de que la democracia sólo podía llegar a través del espíritu crítico y de una actitud de lucha.

Las circunstancias en Chile, en efecto, eran más propicias. El gobierno democristiano presidido por Frei quiso atacar a fondo el problema del analfabetismo y encontró en Freire un colaborador excepcional. Como antes en Brasil, Freire se entregó a su labor alfabetizadora del pueblo, y, como en Brasil, los resultados fueron excelentes. En sólo dos años el programa de alfabetización atrajo la atención internacional y Chile recibió de la UNESCO una distinción por ser una de las naciones del mundo que mejor había superado el analfabetismo.

Brasil y Chile fueron, por lo tanto, el escenario de la puesta en práctica del método de alfabetización y educación de Paulo Freire. De esa práctica nacería, más tarde, una reflexión que no ha dejado de progresar todavía.

¿Qué pretendía Freire en su trabajo? ¿Qué idea tenía del objetivo de la educación? Para él educar es crear la capacidad de una actitud crítica permanente, actitud que permita al hombre captar la situación de opresión en que se halla sumido y captar esa situación de opresión como limitante y transformable. Educar, para Freire, no es transmitir conocimientos hechos y estáticos, sino crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo. Toma de conciencia, reflexión y acción se convierten, así, en los elementos básicos inseparables del proceso educativo.

La toma de conciencia no se limita a ser una aprehensión acrítica de la realidad, sino que, en virtud de sus características, se transforma en concientización: «Si la toma de conciencia, sobrepasando la mera aprehensión de la presencia del hecho, se ubica en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se dio, es que sobrepasándose a sí misma, profundizándose, se transformó en concientización.» [4] La toma de conciencia reflexiva que es la concientización está abocada a la praxis transformadora en la que acción y reflexión se apoyan constantemente la una a la otra y en la que los individuos actúan solidariamente.

Hemos indicado antes que la función del educador era la de despertar y desarrollar la conciencia crítica de los educandos, la de hacer posible el análisis problematizado de las relaciones interactuantes en la organización de la vida y el mundo. El proceso educativo puesto aquí en juego es opuesto al proceso tradicional por el que el educador entregaba al alumno unos conocimientos ya hechos, elaborados y listos para ser asimilados pasivamente; la tarea del educador propuesta por Freire no tiene nada que ver con este esquema de transmisión-asimilación; según él lo ve, la tarea del educador «es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, de donarlo, de

4. P. FREIRE, *¿Extensión o comunicación?*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, p. 58.

extenderlo, de entregarlo, como si se tratara de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado».[5]

Rechazando el papel de acomodación y ajustamiento a lo establecido que realizaba la educación tradicional, Freire opta por una práctica educativa cuyos efectos vayan en sentido contrario y conduzcan a una auténtica liberación de los oprimidos. Es por ello por lo que rechaza la concepción «bancaria» de la educación, que se limita a transferir y depositar el saber en las mentes acríticas de aquellos a los que se transfería y en los que se depositaba. A esa concepción «bancaria» Freire opone una alternativa liberadora que permita al hombre hacerse más hombre y más libre. Oponiéndose a la acción sin reflexión (activismo) y a la reflexión sin acción (verbalismo), Freire persigue una reflexión profunda y una acción consecuente a ella; alfabetizar es, para él, no sólo enseñar a leer y escribir; alfabetizar es, ante todo, concientizar, es enseñar a los analfabetos a reflexionar y expresar sus vivencias y su situación, es hacer de los analfabetos actores de su propia historia; la alfabetización liberadora enseña a pronunciar el mundo y a transformarlo. Alfabetización (aprendizaje del código lingüístico) y concientización (desciframiento de la realidad vivida) son, por tanto, dos polos inseparables que constituyen la esencia del método de Freire.

Más adelante hemos de entrar más a fondo en todas estas cuestiones. Se trata aquí solamente de introducir la problemática general planteada por Freire y de señalar cuáles son sus pretensiones. Para ir un poco más allá en esta introducción, quisiéramos mencionar las principales «ideas-fuerza» del pensamiento de Freire, tal y como han sido recogidas en la selección de textos del INODEP.[6]

a) Para ser válida, toda acción educativa debe ir necesariamente precedida de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto de los hombres a educar; sin esa reflexión el sujeto quedaría convertido en objeto; sin ese análisis del medio, el hombre quedaría en el vacío. La tarea de la educación es, precisamente, ayudar al hombre a que, partiendo de lo que constituye su vida, se convierta en sujeto.

b) El hombre llega a ser sujeto mediante una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto; mientras más reflexiona sobre la realidad, sobre su situación concreta, más

5. *Idem*, p. 62.

6. INODEP, *El mensaje de Paulo Freire*, Marsiega, Madrid, 1972, páginas 47 y ss.

«emerge», plenamente consciente y comprometido, dispuesto a intervenir respecto a la realidad para cambiarla. Ya nos hemos referido antes a este problema: educar no es someter, es concientizar.

c) En la medida en que el hombre, integrado en su contexto, reflexiona sobre este contexto y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto.

d) El hombre crea cultura en la medida en que, integrándose a las condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los desafíos que le plantean. La cultura, por lo tanto, no es sólo una adquisición sistemática de la experiencia humana —adquisición crítica y creadora—, sino que es también la aportación que el hombre hace a la naturaleza.

e) El hombre es creador de cultura por sus relaciones y sus respuestas, pero, además, el hombre es hacedor de la historia. En la medida en que el ser humano crea y decide, las épocas históricas se van formando y reformando. La historia es la respuesta del hombre a la naturaleza, a los otros hombres, a las relaciones sociales.

f) Es preciso que la educación esté —en su contenido, en sus programas y en sus métodos— adaptada al fin que se persigue, es decir, a permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia, etc.

Para que todo lo anterior sea posible, es necesario, como lo señala Fausto Franco, «comenzar por el reconocimiento de que es necesario superar la contradicción "educador-educando", y pasar a la convicción de que todos somos educadores y educandos. La absolutización de la ignorancia, según la cual ésta se encontraría en "el otro", es radicalmente opuesta al diálogo verdadero y, por tanto, obstáculo definitivo para una educación liberadora».[7]

Si como lo indica la primera idea-fuerza, toda educación debe ir precedida de una reflexión sobre el hombre, es preciso que demos un vistazo a la que Freire realiza, lo que nos permitirá adentrarnos en sus planteamientos más concretamente pedagógicos.

7. FAUSTO FRANCO, *op. cit.*, p. 33.

II. *Reflexión en torno al hombre*

Freire distingue dos formas de situarse ante la realidad. La primera de ellas es propia de los animales, que están en contacto con el mundo, formando parte de él. El animal está adherido a la realidad y carece de posibilidades de separarse de la especie a que pertenece; al no poder separarse de su actividad —su actividad es él y él es su actividad—, el animal es un ser cerrado en sí mismo, sin más posibilidades que las de los demás animales de su especie, sin opciones para la toma de decisiones: «Al no tener este punto de decisión en sí, al no poder objetivarse ni objetivar su actividad, al carecer de finalidades que proponerse y proponer, al vivir "inmerso" en el "mundo" al que no consigue dar sentido, al no tener un mañana ni un hoy, por vivir en su presente aplastante, el animal es ahistórico.» [8]

La otra forma de situarse ante la realidad es la del hombre. El hombre no está en el mundo como un objeto más; está en una relación activa constante con el espacio y el tiempo, a los que puede captar y transformar; su captación no es refleja e instintiva, sino que puede ser reflexiva y crítica. El hombre no sólo está en el mundo; está, sobre todo, con él, está abierto a él, a su captación, comprensión y transformación. 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 se integra y tiene capacidad para luchar contra las fuerzas que le imponen la acomodación y el ajustamiento a la realidad; el hombre puede luchar contra las opresiones que impiden su humanización. Por eso, los hombres «al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que les proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica». [9] La historicidad le viene dada al hombre por su capacidad para emerger del tiempo, por su

8. P. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid, 1975, pp. 118-119.

9. *Idem*, p. 119.

capacidad para heredar el pasado e incorporarlo al presente, para transformar el presente con vistas al futuro. La existencia del hombre está marcada por el diálogo, por el diálogo del hombre con el hombre y con el mundo, sobre el hombre y sobre el mundo, y esta dialogicidad confiere un carácter histórico a su existencia.

La característica más propiamente humana es la de su conciencia, conciencia de sí mismo y del mundo y que le permite entablar una relación de enfrentamiento con la realidad. Ahora bien, la conciencia, definida por Fiori como la misteriosa y contradictoria capacidad del hombre para distanciarse de las cosas a fin de hacerlas presentes, tiene unas determinaciones históricas específicas. En la medida en que estas determinaciones obligan al hombre a permanecer de espaldas a la realidad, a situarse acríticamente ante ella, en esa medida se está fomentando una conciencia ingenua e intransitiva, una conciencia impedida de la realización de lo que es su esencia misma. Si lo propio de la conciencia, tal y como Freire lo define, es estar con el mundo, las fuerzas históricas y sociales opresoras, que impiden sistemáticamente esa relación conciencia-mundo, están mutilando la capacidad humana que más diferencia al hombre del animal y están forzando al hombre al ajustamiento, a la acomodación, impidiéndole su integración en el mundo.

Se ha señalado ya que mientras el animal es un ser de contactos, el hombre es un ser de relaciones: «este ser "temporalizado y situado", ontológicamente inacabado —sujeto por vocación, objeto por distorsión— descubre que no sólo está en la realidad, sino que está con ella. Realidad que es objetiva, independiente de él, posible de ser reconocida, y con la cual, lo mismo que está con ella, se relaciona».[10] Las relaciones del hombre con la realidad son relaciones marcadas por la pluralidad (en la medida en que el hombre responde a los desafíos del mundo en su amplia realidad, sin agotarse en un tipo de respuesta estereotipado), la criticidad (en la medida en que la captación del mundo por parte del hombre no es meramente refleja, sino que le capacita para transformarlo), el carácter consecuente (en la medida en que el hombre no se agota en la pasividad, sino que es capaz de integrarse en las condiciones de su contexto y comprometerse con su historia) y la temporalidad (en la medida en que es capaz de emerger de la historia y de superar la mera acomodación).

10. P. FREIRE, *Cambio*, p. 88.

Pero el hombre es también un ser relacionado con los demás hombres; es un ser de comunicación; un ser que, por ser comunicación en sí, no puede ser al margen de la comunicación. Freire afirma que los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra; el monólogo es la negación del hombre; el diálogo, su afirmación: «el diálogo —escribe Fiori— fenomeniza e historiciza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta».[11] De la importancia que para Freire tiene el diálogo se desprende la que tiene la palabra (entendiendo por palabra todo aquello con lo que el hombre saca su interior al exterior): conquista extraordinaria del hombre, la palabra no puede florecer en la soledad y no debe estancarse en el mero pronunciamiento, sino que debe estar ligada a la acción y la reflexión. Para Freire, «no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión, y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo».[12] Según él lo entiende, existir humanamente es pronunciar el mundo, transformarlo; el retorno problematizado del mundo pronunciado a los sujetos pronunciantes exige de ellos un nuevo pronunciamiento. La pronunciación no se hace en solitario, puesto que el diálogo es, precisamente, el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo. Señalemos, por fin, que la palabra no es el privilegio exclusivo de unos pocos, sino un derecho de todos, lo que implica que nadie tiene derecho a arrebatar la palabra a los demás; si las características del diálogo exigían que no se pudiera pronunciar la palabra en solitario, la del derecho universal a la palabra implica que nadie puede decir la palabra por otro, porque eso sería arrebatar a ese otro el derecho a decirla.

En este planteamiento, palabra y acción están íntimamente enlazadas. Hemos indicado ya antes que la palabra sin acción, que es verbalismo, y la acción sin palabra (sin reflexión), que es activismo, son actitudes incompletas: «Si los hombres son seres del quehacer, esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumina. El quehacer es teo-

11. E. FIORI, «Aprender a decir su palabra», Prólogo a *Pedag. del oprim.*, p. 19. También en P. FREIRE; E. FIORI, y J. L. FIORI, *Educación liberadora*, Zero, Madrid, 1976, p. 21.

12. P. FREIRE, *Pedag. del oprim.*, pp. 103-104.

ría y práctica. Es reflexión y acción.» [13] En *Acción cultural para la libertad,* al señalar la diferencia que existe entre la acción y el trabajo, Freire señala que la acción se vuelve trabajo por la conciencia que el hombre tiene de su propio esfuerzo, por la posibilidad del hombre de programar la acción, de crear herramientas y utilizarlas, de lograr un objetivo y anticipar los resultados. La acción y la reflexión, a través de las cuales es posible una praxis que incida sobre las estructuras para transformarlas, no pueden, por lo tanto, ser dicotomizadas. La praxis tiene, en la concepción antropológica de Freire, una importancia de primer orden; como él mismo dice, sin praxis no hay revolución. Como veremos, la concientización llevada a cabo a lo largo del proceso de alfabetización aboca, necesariamente, a una praxis crítica, constructiva y transformadora sin la cual la misma modificación del hombre no es posible, ya que la praxis se vuelve sobre los hombres, revierte en ellos y los modifica: «No existe una historia sin hombres, sino una historia de los hombres que, hecha por ellos, los conforma.» [14]

Detrás de esta concepción antropológica se oculta la exigencia de libertad. Cada persona, tal y como Freire lo concibe, es libre de hacer sus opciones, de seguir su camino y de tener un territorio propio que nadie puede traspasar sin violar el derecho a la libertad. El respeto a la libertad del otro implica, por tanto, el no apropiarse de ese terreno que le pertenece. Freire lo expone con toda claridad: «No me es posible, en una perspectiva humanista, "entrar" en el ser de mi esposa para hacer el movimiento que le cabe hacer. No puedo prescribirle mis opciones. No puedo frustarla en su derecho de actuar. No puedo manejarla (...). De la misma forma, y por las mismas razones, 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, consificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada.» [15] La prescripción a otro de las opciones personales es alienante, puesto que obliga a la conciencia del receptor a albergar la del opresor. En la medida en que las pautas de comportamiento de los oprimidos se conforman de acuerdo con la de los opresores, su comportamiento es un comporta-

13. *Idem,* p. 161.
14. *Idem,* p. 169.
15. P. FREIRE, *Sobre la acción cultural,* ICIRA, Santiago de Chile, 1969, p. 21.

miento prescrito, alienado; deja de ser creativo y, anulada la posibilidad de integración, se convierte en un comportamiento acomodado, ajustado.

Las consecuencias de todas estas consideraciones para la vida del hombre y su educación son evidentes. A desentrañarlas es a lo que vamos a dedicarnos a continuación.

III. *El hombre oprimido*

Por la orientación de su trabajo, Paulo Freire estuvo siempre en contacto estrecho con la clase oprimida, con los analfabetos, con los incultos. De este estrecho contacto nació en él una reflexión profunda sobre las condiciones y las características del fenómeno de la opresión, así como sobre sus implicaciones.

Como hemos visto, lo propio del hombre, su vocación, es la libertad, la marcha progresiva hacia la humanización; la alienación y la deshumanización son «situacionales»: la distorsión de la humanización es una posibilidad histórica, no una vocación. Veamos, por ejemplo, el caso del analfabetismo. La concepción ingenua del analfabetismo tiende a presentarlo como si se tratara, según la expresión de Freire, de un «absoluto en sí», de una enfermedad que pasa de unos a otros como el contagio; se trata, según la irónica calificación de Freire, de una «concepción bacteriológica» del analfabetismo, de un mal que, para utilizar el lenguaje convencional, debe ser «erradicado». Esta concepción ingénua parece sostener que los culpables del analfabetismo no son sino los analfabetos mismos, como si la marginación social fuese una elección y no una imposición. Por el contrario, si se enfoca el problema desde una perspectiva crítica, el analfabetismo aparece como un fenómeno reflejo de la estructura social que en un momento dado existe en una sociedad. No es una enfermedad en sí, sino un síntoma de una enfermedad social subyacente. El analfabetismo no es una condición elegida por el hombre, sino un freno puesto al ejercicio de sus derechos, un freno que tiende a objetivarlo, a convertirlo en cosa; son los opresores los que colocan el freno al oprimido: «La conciencia opresora tiende a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mis-

mos, el tiempo en que se encuentran, todo se reduce a objetos de su dominio.» [16]

La sociedad creada por los opresores es una sociedad cerrada, una sociedad objeto; una sociedad, según Freire, depredatoria; para ella no existe el pueblo, sino la masa. Las élites gobernantes se sitúan sobre —no con— el pueblo, lo dominan y le imponen sus prescripciones; el pueblo, como el hombre que lo integra, es objetivizado. Se ve claramente si se examinan las características de la sociedad cerrada: las sociedades cerradas se estructuran de manera rígida y autoritaria; carecen de movilidad social, sea ascendente o descendente: el hijo del zapatero no puede llegar a ser profesor universitario y el hijo del profesor universitario, por los prejuicios de clase de sus padres, no puede llegar a ser zapatero; las sociedades cerradas se caracterizan por la conservación del status o privilegio y por desarrollar todo un sistema educacional para perpetuar ese privilegio; en ellas hay una fuerte dicotomía entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, dicotomía que hace digno al primero y denigrante al segundo; las sociedades cerradas son incapaces de conocerse a sí mismas, viven sin descubrir cuáles son sus necesidades y problemas y sin saber cómo pueden satisfacerlos y solucionarlos; están, por ello, obligadas a importar constantemente modelos de vida y desarrollo; se caracterizan, en fin, por el analfabetismo y el desinterés por la educación básica de los adultos.[17]

A la sociedad cerrada le corresponde un tipo particular de cultura: la cultura del silencio. Cultura del silencio en la que el hombre está siempre presionado, siempre imposibilitado de hablar, de pronunciar su palabra. Es la cultura de la época colonial y de las sociedades cerradas similares a ella; sociedades en las que, como dice Freire, no se oía otra voz que la del púlpito. La cultura del silencio no puede ser valorada como un fenómeno en sí, sino como una superestructura necesaria a la estructura de dominación, para utilizar de nuevo una expresión de Freire. La cultura del silencio es el resultado de la objetivación del pueblo por parte de los opresores, es la manifestación del acriticismo fomentado y celosamente salvaguardado por ellos; porque el silencio no es tanto el mutismo como la falta de espíritu crítico: «Las sociedades a las cuales se les niega el diálogo-comunicación, y en su lugar se les ofrecen "comunicados", se hacen preponde-

16. P. FREIRE, *Pedag. oprim.*, p. 59.

17. *Cf.* P. FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, pp. 32 y ss.; también en *Cambio*, p. 73.

rantemente "mudas". El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico.» [18] El enmudecimiento del pueblo por parte de las clases opresoras, es potenciado por sus aliados. En este sentido, es particularmente dura la crítica de Freire al papel que juega la Iglesia en América Latina, a la que acusa de realizar una función anestésica sobre los oprimidos; mistificándole la realidad, alimentando en su espíritu promesas para el más allá, la Iglesia ha jugado en América Latina más a apoyar al opresor y reforzarlo que a liberar al pueblo; la Iglesia ha creado un cobijo artificial para quienes, cansados de la existencia cotidiana y faltos de esperanza, necesitan ser reconfortados; y la Iglesia se ha dedicado casi exclusivamente a reconfortar: «es un tipo de acción que presupone la posibilidad de cambiar el corazón de los hombres sin tocar aquellas estructuras que, en verdad, dañan este corazón».[19]

Como lo ha señalado Freire, a estas realidades estructurales les corresponde un determinado nivel de conciencia. El primer estado de la conciencia, el que corresponde a la cultura del silencio, a la sociedad oprimida, es la intransitividad; la conciencia intransitiva resulta de lo que Freire denomina un estrechamiento en el poder de captación de la conciencia, es incapacidad de ver los desafíos que están más allá de lo vegetativo. La intransitividad produce una conciencia mágica, conciencia que se caracteriza por su simplicidad, por su apego al pasado, por su tendencia al gregarismo y la masificación, por su desprecio por el hombre sencillo, por su impermeabilidad a la investigación, por su pasionalidad y su magicismo, por su visión estática y no cambiante de la realidad: «La conciencia mágica (...) no se considera "superior a los hechos" dominándolos desde fuera, "ni se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada". Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior, al que teme (...) y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos y a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre.» [20]

18. P. FREIRE, *La educ. como pract...*, p. 63.
19. P. FREIRE, «Las Iglesias en América Latina: su papel educativo», en P. FREIRE; I. ILLICH, y P. FURTER, *Educación para el cambio social*, Tierra Nueva, Buenos Aires, s. f., p. 118.
20. P. FREIRE, *La educ. como pract...*, p. 102.

Los procesos de urbanismo e industrialización y, sobre todo, las contradiciones crecidas en el seno de la sociedad cerrada entre valores nuevos en busca de afirmación y valores viejos en busca de perpetuación, hacen que se verifique el tránsito hacia la sociedad democrática. Vimos ya cómo Freire consideraba que la sociedad brasileña de su tiempo estaba «abriéndose». En una sociedad en tránsito, las masas populares empiezan a reclamar su protagonismo y a hacerse presentes en el proceso histórico: desean participar. Además, las masas descubren en la educación un camino para cambiar de status y entonces exigen más escuelas. ¿Cuál es la respuesta a estas exigencias? La clase dominante responde con lo que Freire denomina la «invasión cultural», que no es sino una táctica de dominación cultural modernizada. La invasión cultural es «la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo».[21] A través de esta invasión cultural, los opresores imponen a los oprimidos su visión del mundo, sus pautas de conducta y su estilo de vida; la invasión cultural, por tanto, implica una violencia, manifiesta o solapada, que contraría el ser de la cultura invadida; la invasión cultural es dominante y engañosa, haciendo aparecer a veces al dominador como un amigo que ayuda. Como señala Fausto Franco, la invasión cultural es una de las formas más solapadas y degradantes de que el opresor se sirve para impedir que la sociedad cambie. Una de las consecuencias más importantes de la invasión cultural de la clase dominante es que impide la autenticidad de la clase dominada: «En la invasión cultural es importante que los individuos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia. Cuanto más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores. Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca.» [22]

Como en el caso de la sociedad cerrada, la Iglesia es la gran aliada de las clases dominantes también de la sociedad en transición. Una Iglesia, eso sí, modernizada y burocratizada, pero tan alienante como la tradicional. Su palabra, según Freire, en vez de iluminar, oculta la realidad, y la presenta como un dato en sí, inmutable, intocable. En lugar de defender la desaparición del capitalismo, esta Iglesia modernizada

21. P. FREIRE, *Pedag. oprim...*, pp. 198-199.
22. *Idem*, p. 200.

habla de su «humanización». La Iglesia, indudablemente, se moderniza, pero no cambia su papel de defensora del *statu quo* social: «Lo que hay de condenable en la Iglesia "moderna" y modernizante no es su preocupación por perfeccionar sus instrumentos de trabajo sino su opción política innegable, aunque muchas veces no manifiesta, al igual que las Iglesias tradicionalistas, de las cuales es una nueva versión; su compromiso real no es con las clases sociales dominadas, sino con las élites del poder.» [23]

No nos alargamos más en la descripción de la situación de opresión. Nos limitaremos a señalar que, por la forma en que se realiza, despierta en los oprimidos el deseo de llegar a convertirse en opresores; la ambición del oprimido no es desarrollarse él libremente, conforme a sus características, y colaborar al desarrollo de los que son como él, sino llegar a ser como el opresor. Como quiera que, según vimos, una de las características de la opresión es la de hacer prácticamente imposible la movilidad social, el oprimido, al percibir su posición siempre dominada y a fuerza de oír hablar de su indolencia y su incapacidad, acaba por verse a sí mismo indolente e incapaz. La «vocación ontológica» del hombre queda, de esta forma, anulada: «Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre "A" y "B", "A" explota a "B", "A" obstaculiza a "B" en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación al implicar la obstrucción de esta búsqueda, es en sí misma violenta. Es una violencia al margen de que muchas veces aparezca azucarada por falsa generosidad (...) ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más.» [24]

Hemos visto hasta aquí cómo a un tipo de sociedad le corresponde una cultura determinada y a ésta una determinada forma de conciencia, fomentada por la invasión cultural. Veamos cómo la educación es uno de los más potentes realizadores de esa invasión y cómo la violencia institucionalizada que ella implica tiende a perpetuar la opresión de los dominados por parte de los dominadores.

23. P. FREIRE, «Las iglesias en América...», en *op. cit.*, p. 151.
24. P. FREIRE, *Pedag. oprim...*, p. 54.

IV. *¿Extensión o comunicación?*

A cada situación cultural le es propia una concepción educativa y unas prácticas pedagógicas determinadas. La «invasión cultural» realizada por las élites dominantes encuentra caminos diversos según se dirija a los campesinos analfabetos o a los estudiantes que asisten a escuelas intitucionalizadas. A las demandas educativas de los primeros, los dominadores responden con una educación puramente extensiva; a las de los segundos, con una educación «bancaria». La alternativa de Freire es la educación por la comunicación para los unos y la educación liberadora para los otros (por supuesto, la alternativa de Friere es liberadora también para los primeros). Centrémonos, para empezar, en el binomio extensión-comunicación.

Se trate de alfabetizar, o de modernizar el cultivo de la tierra, la práctica extensiva realizada por la clase dominante tiende a normalizar a los dominados, a hacerlos moverse de acuerdo con unos patrones, unos valores y unas conductas que no son sino la extensión de las de la clase dominadora. Como lo señala Ruiz Olabuénaga, el término extensivo se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanismo, invasión cultural y otros semejantes. De hecho, la realización de la extensión se lleva a cabo a través de los slogans y la propaganda, ante lo cual el campesino, el educando, se encuentra impotente. La tarea educativa extensiva impuesta a través de medios tan sutiles como el de la propaganda, nada tiene que ver con la auténtica educación: «Ni a los campesinos ni a nadie se persuade ni se somete a la fuerza mítica de la propaganda. A los hombres se les problematiza su situación concreta, objetiva, real, para que captándola críticamente operen, también críticamente, sobre ella.» [25] La expresión misma de educación extensiva es un contrasentido: si la noción de extensión implica la acción de llevar, entregar, transferir, depositar algo en alguien, la educación extensiva es esencialmente mecanicista, precisamente lo contrario de la verdadera educación, que es comunicación, toma de conciencia, dialéctica.

Freire critica la concepción extensiva de la educación analizando el concepto heterodoxo de la teoría del conocimiento que la subyace. Para Freire, conocer no es el acto a través del cual un sujeto transformado en objeto recibe de manera dó-

25. P. FREIRE, *¿Extens. o comunic...?*, p. 21.

cil y pasiva los contenidos que otro le transmite; según él lo entiende, conocer implica: una presencia curiosa del sujeto frente al mundo; una acción transformadora sobre la realidad; una búsqueda constante, invención y reivención; una reflexión crítica personal sobre el acto mismo de conocer.[26] Para que el conocimiento sea verdadero, debe cumplir tres requisitos indispensables que a continuación analizamos.

El conocimiento no debe limitarse a la mera comprensión de la presencia de las cosas; si así fuere, el conocimiento no saldría del campo de la «doxa», en el que el hombre analiza los hechos, los fenómenos mentales, como meras presencias, limitándose a opinar sobre sus conexiones, sus particularidades, etc. Se pasa del campo de la «doxa» al del «logos» cuando aparece la crítica por encima de la opinión; en el dominio del «logos» no sólo se afirman las relaciones entre las cosas, sino que se estudian las causas internas de esas relaciones; el conocimiento se entrega a la explotación de la causalidad de las cosas. Mientras que el conocimiento mágico y el conocer doxático son formas ingenuas de conocer el mundo, el conocimiento crítico y el conocer «lógico» que le acompaña permiten una auténtica comprensión de la realidad.

El conocimiento debe orientarse hacia la comprensión de la totalidad. Si el conocer doxático apenas permite el descubrimiento de relaciones aisladas entre los hechos, el conocimiento verdadero debe percibir la realidad como una totalidad y las partes de esa totalidad deben ser analizadas en función de ella y no aisladamente. La educación que quiera seguir un modelo comunicativo y no extensivo debe tener en cuenta este hecho primordial que condena al fracaso las acciones educativas emprendidas por los «agrónomos educadores»: «Es innegable la solidaridad entre las diversas dimensiones constitutivas de la estructura cultural. Esta solidaridad en que se hallan las varias dimensiones componentes de la totalidad estructural provoca formas diferenciales de acción a la presencia de elementos nuevos en ella introducidos. En cualquier reacción hay siempre un sistema de referencias. Amenazada una dimensión de la estructura cultural, la reacción cambia en relación directa con el marco de referencia (...). De ahí que no sea posible al agrónomo educador intentar el cambio de actitud de los campesinos, en relación a cualquiera de estos

26. *Cf.* La síntesis de Ruiz Olabuénaga, *en Paulo Freire. Concientización y andragogía...*, pp. 63 y ss.

aspectos, sin conocer su visión del mundo y sin enfrentarla en su totalidad.» [27]

La tercera característica del conocimiento es su ausencia de neutralidad. Tal como Freire lo entiende, el saber científico no puede ser visto fuera de sus condicionamientos histórico-sociológicos. El condicionamiento histórico-sociológico de la ciencia y la técnica demuestra que no existen una ciencia ni un conocimiento neutros. Por lo mismo, no puede existir una pedagogía neutra ni una práctica educativa al margen de la estructura social y la dinámica histórica de las personas a las que esa práctica se dirige.

La educación que intente, sin más, que los campesinos analfabetos sustituyan su conocimiento y su comportamiento mágicos por unos conocimientos y comportamientos críticos, está abocada al fracaso. Es una educación extensiva que pretende transferir un contenido hecho y acabado a la mente de esos campesinos. Lo primero que se debe cambiar es la concepción del mundo; mientras esto no se haga, las técnicas nuevas, los comportamientos nuevos que se pretendan extender a ellos provocarán una reacción de rechazo y desconfianza: «Superponer a él otra forma de pensar, que implica otro lenguaje, otra estructura y otra manera de actuar, le provoca una reacción natural, una reacción de defensa ante el invasor que amenaza romper su equilibrio interno».[28] La educación extensiva, incluso si es la del educador agrónomo, no puede aprobarse; en primer lugar porque el cambio en la esfera técnica desgajado de los cambios en otras esferas no es viable; en segundo lugar, porque la educación neutra no existe y la educación extensiva es una educación al servicio de la situación establecida. La educación extensiva se limita al campo de la «doxa», no abarca la totalidad y cae en el espejismo de la neutralidad, olvidando sus repercusiones sociales y políticas.

A la práctica extensiva, Freire opone la educación a través de la comunicación. Los elementos de la teoría de la comunicación pedagógica elaborada por Freire son sintetizados por Ruiz Olabuénaga como sigue:

a) La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es una transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que, juntos, buscan la significación de los significados;

27. P. FREIRE, *¿Extens. o comunic...?*, p. 29.
28. *Idem*, p. 26.

b) en la educación existen dos planos fundamentales. En el primero de ellos el objeto de la comunicación pertenece al dominio de lo emocional; la comunicación se da en el nivel emocional y opera por contagio. En el segundo, el acto de la comunicación comunica conocimientos; aquí se da la «admiración» del objeto, expresado a través de signos lingüísticos;

c) la educación se da entre sujetos sobre algo que los mediatiza y que se presenta ante ambos como un hecho cognoscible; este hecho puede ser tanto la siembra del maíz como un teorema matemático;

d) la comunicación no estriba en la transmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino en la coparticipación en el acto de comprender la significación del mensaje lingüístico;

e) esta comunicación se realiza críticamente, mientras que la educación emocional (de una multitud con su líder carismático, por ejemplo) es fundamentalmente acrítica;

f) la admiración participada hacia el mismo objeto debe expresarse por medio de signos lingüísticos pertenecientes al universo común a ambos, para que así comprendan de modo semejante el objeto de la comunicación;

g) esta comunicación exige una relación pensamiento-lenguaje que no puede romperse;

h) la comprensión común del mensaje lingüístico, de su contenido, debe abarcar además la comprensión del contexto y del proceso en que se genera la convinción que expresan los signos lingüísticos;

i) la inteligencia de los signos y la comprensión del contexto no son suficientes para compartir la convicción del otro. Para ello es necesario captar los condicionamientos socioculturales del educando;

j) cuando en la comunicación surgen problemas, el educador no recurre a la «incapacidad dialogal» del analfabeto, ni a la invasión cultural ni la propaganda, sino que persevera en su insobornable fidelidad a la comunicación.[29]

V. *Educación bancaria-educación liberadora*

A nivel de la educación institucionalizada, como también a todos los demás niveles en que se realizan actividades educacionales, Freire distingue entre la educación bancaria y la educación liberadora. A la primera la denomina bancaria por-

29. *Cf.* J. I. Ruiz Olabuénaga, en *op. cit.* pp. 67-69.

que concibe al hombre como a un banco en el que se depositan los valores educativos, los «paquetes de conocimientos». La educación bancaria parte de unos supuestos falsos según los cuales se niega, en los procesos de adquisición del conocimiento, la búsqueda personal: si el educador es el que sabe y el alumno es el ignorante, al primero le corresponde dar, entregar, transmitir su saber al segundo, cuya función no debe ser otra que la de la asimilación pasiva. En *Pedagogía del oprimido,* libro en el que Freire ha descrito con detalle esta actitud ante los problemas de la educación, se sintetizan las características de esta contradicción entre el educador y los educandos:

— «El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;

— el educador es quien sabe; los educandos, quienes no saben;

— el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados;

— el educador es quien habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente;

— el educador es quien disciplina; los educandos, los disciplinados;

— el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción;

— el educador es quien actúa; los educandos son aquéllos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador;

— el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él;

— el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que antagónicamente opone a la libertad de los educandos: son éstos los que deben adaptarse a las determinaciones de aquél;

— finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.»[30]

Tras la educación bancaria se esconde el presupuesto según el cual la educación es un acto de depositar: los educadores son los que depositan y los educandos los depositarios. Se esconde, tras ella, una concepción del hombre desgajado de su mundo, al margen de él; la educación bancaria desconoce el sentido histórico del hombre, al que concibe como acabado y ahistórico. Se esconde una concepción errónea del

30. P. FREIRE, *Pedag. oprim...,* p. 78.

analfabetismo y la pobreza, a los que se ve como males que hay que erradicar. Se esconde una concepción del alumno que lo identifica con un recipiente que es preciso llenar, al que es preciso darle, transmitirle los conocimientos, como si el conocer fuese una recepción mecánica y pasiva. Tras la educación bancaria se esconde, en definitiva, una concepción errónea de la educación, que es dividida en dos momentos: «el primero, en el cual el educador en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo, en el que frente a los educandos narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente».[31] Éste es el núcleo de la educación bancaria, en la cual «en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos; margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de las cosas que archivan».[32]

¿Qué objetivos persigue la educación bancaria? Persigue, fundamentalmente, la domesticación social. Utilizando la terminología acuñada por Erich Fromm, Freire afirma que la educación bancaria, por su concepción mecánica y estática de la conciencia y por la transformación que realiza de los alumnos en objetos, es fundamentalmente necrófila, pues se orienta más hacia el amor a la muerte que hacia el amor a la vida. La educación bancaria 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: «Dado que en esta visión los hombres son ya "seres pasivos", al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción "bancaria", cuanto más adaptados estén los hombres tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo.»[33]

Al suprimir el diálogo, al hacer proliferar los slogans y la publicidad, al apelar constantemente a la autoridad y al ocul-

31. *Idem*, pp. 90-91.
32. *Idem*, p. 76.
33. *Idem*, p. 83.

tar sistemáticamente la realidad, la educación bancaria acarrea una serie de consecuencias negativas tanto para el alumno como para la sociedad. Éstas son algunas de las 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 crítico-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;
— instaura 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.[34]

La educación liberadora, o educación problematizadora, como también la denomina Freire, tiene los caracteres opuestos a la educación bancaria. No solamente niega la dicotomización entre el educador y los educandos, sino que niega lo que es la esencia misma de la teoría del conocimiento implícita tras la educación bancaria: «Al contrario de la educación "bancaria", la educación problematizadora respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados (...). Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser siempre "conciencia de", no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma en lo que Jaspers denomina "escisión". Escisión en la que la conciencia es "conciencia de la conciencia".» [35]

Las características de la educación liberadora, tal y como Freire la describe, son:

—Desmitifica constantemente la realidad;
— considera al diálogo como lo fundamental para realizar el acto cognoscente;

34. *Cf. Idem* pp. 89-99.
35. *Idem*, p. 89.

— criticiza 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 problema 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.[36]

Como en el caso de la educación bancaria, tras la educación liberadora laten una serie de postulados, que, en este caso, son de signo contrario. En efecto, la pedagogía problematizadora parte de la fe en la capacidad de pensar de los oprimidos, de la fe en los hombres oprimidos mismos. Por otra parte, a los slogans y propaganda de la educación bancaria, la educación liberadora opone el diálogo: no se trata de depositar conocimientos en los oprimidos, sino de dialogar con ellos y «pronunciar juntos el mundo». Contra la concepción objetivizante de los educandos, la educación liberadora considera al oprimido como sujeto, como autor de su historia y como individualidad integrada en un contexto social. Por último, la educación liberadora enfatiza la responsabilidad de los educandos, insistiendo en que son seres activos y no piezas de un engranaje.

La educación liberadora está marcada por una serie de exigencias que el mismo Freire ha destacado. La primera es la de actividad y criticidad. Freire piensa en un método activo que dé la máxima importancia a la iniciativa personal y la creatividad, con las que la criticidad está estrechamente unida: «Pensábamos en un método activo que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en grupos de situaciones desafiantes; estas situaciones tendrían que ser existenciales para tales grupos. De otra manera, estaríamos repitiendo los errores de una educación alienada, sin llegar a ser instrumental.»[37]

La segunda exigencia es la de la dialogicidad. El diálogo, es, en efecto, indispensable para el desarrollo del hombre y sin él no puede existir una educación verdadera. Para la pedagogía liberadora, el diálogo no es una concesión momentánea sino la esencia de su significado: «El diálogo con las

36. *Cf. Idem* pp. 89-99.
37. P. FREIRE, *La educ. como pract...*, p. 103.

masas no es una concesión, ni un regalo, ni mucho menos una táctica que debe ser utilizada para dominar, como lo es por ejemplo la "esloganización". El diálogo (...) es una condición fundamental para la verdadera humanización de los hombres.» [38]

Dada la importancia que el diálogo y la dialogicidad tiene en la concepción de Freire, vamos a detenernos un momento en este punto. Y vamos a ver, en primer lugar, lo que el diálogo no es: el diálogo 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. Tal y como Freire lo entiende, «el diálogo es una relación horizontal de "A" con "B". Nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso, sólo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación».[39] Según la formulación de *Pedagogía del oprimido*, el diálogo «es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por tanto, en la mera relación "yo-tú"».[40]

Analicemos cada uno de los componentes del diálogo incluidos en la primera definición sirviéndonos de citas del mismo Freire:

1) Amor: «El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Donde quiera que exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico.» [41]

2) Humildad: «¿Cómo puedo dialogar si aliento la ignorancia; esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? (...) ¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos? (...) ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido por ella? ¿Cómo

38. P. FREIRE, *Pedag. oprim...*, p. 178.
39. P. FREIRE, *La educ. como pract...*, p. 104.
40. P. FREIRE, *Pedag. oprim...*, p. 105.
41. *Idem*, p. 107.

puedo dialogar si temo la superación y si sólo al pensar en ella sufro y desfallezco?» [42]

3) Fe en los hombres: «La fe en los hombres es un dato "a priori" del diálogo. Por eso existe aún antes de que éste se instaure. El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos.» [43]

4) Esperanza: «Si el diálogo 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.» [44]

5) Pensamiento crítico: «Es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme.» [45]

El educador-bancario no se preocupa por el diálogo, sino por el programa sobre el que disertará a sus alumnos, programa organizado por él mismo. Por el contrario, para el educador-liberador, para el educador-educando, como lo denomina Freire, el contenido de la educación no es una imposición, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de los elementos que éste le entregó de forma inestructurada (Freire cita una frase de Mao a Malraux: «Como usted sabe, yo proclamo desde hace mucho que debemos enseñar a las masas con precisión lo que hemos recibido de ellas con confusión»).

Finalicemos señalando que el objetivo que persigue la educación liberadora está en el extremo opuesto del de la educación bancaria. Mientras que ésta se proponía, como vimos, perpetuar la situación de opresión de los dominados, su pasividad y quietismo social, la educación problematizadora se define, al contrario, por ser precisamente una educación para la liberación del oprimido, para su batalla por la transformación de la realidad. El objetivo de la educación liberadora, tal como Freire lo plantea, no es sino colaborar con el pueblo «en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. Educación que pusiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o in-

42. *Idem*, pp. 107-108.
43. *Idem*, p. 108.
44. *Idem*, p. 110.
45. *Idem*, p. 110.

genua de su realidad y adquiriese una actitud dominantemente crítica».[46]

La práctica de la educación liberadora tiende, en fin, a ayudar a los oprimidos a pasar de su conciencia ingenua, a la cual ya nos referimos antes, a una conciencia transitiva, crítica. Solamente con una conciencia transitiva y crítica, los oprimidos podrán entender y captar su propio tiempo histórico; solamente ella da acceso a la capacidad de decisión y compromiso social, porque la conciencia transitiva y crítica significa responsabilidad y participación política. Éstas son, según Freire, las características de la conciencia transitiva crítica:

— Es profunda en la interpretación de los problemas;
— sustituye las interpretaciones mágicas por principios causales;
— busca la comprobación de los hallazgos y está dispuesta siempre a revisar;
— se desliga al máximo de preceptos en los análisis de los problemas y se esfuerza por evitar deformaciones en su aprehensión;
— niega la transferencia de la responsabilidad;
— rechaza opciones quietistas;
— es segura en su argumentación;
— practica el diálogo y no la polémica;
— es receptiva de lo nuevo.

VI. *Educación y concientización*

Acabamos de ver el tipo de educación propugnado por Freire: una educación liberadora basada no en la extensión sino en la comunicación. Para lograr este objetivo, Freire propone una pedagogía de la concientización, pedagogía que debe cumplir tres condiciones fundamentales: en primer lugar, debe utilizar un método crítico y dialógico; en segundo lugar, debe modificar el contenido programático de la educación; por fin, debe servirse de unas técnicas nuevas, tanto para reducir y codificar el nuevo contenido programático como para descodificarlo.

El diálogo es, como acabamos de ver, una exigencia fundamental en el planteamiento de Freire. Sólo él permite una relación horizontal de «A» con «B», sólo él permite la auténti-

46. P. FREIRE, *La educ. como pract...*, p. 102.

ca comunicación, imposible de lograr con una actitud antidialógica: «El antidiálogo que implica una relación vertical de "A" con "B" es lo opuesto a todo aquello [el diálogo]. Es desamorado. Es acrítico y no genera crítica, precisamente por ser desamorado. No es humilde. Es desesperanzado. Arrogante, autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de simpatía entre sus polos, característica del diálogo. Por todo ello, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados.» [47]

Pero quien dialoga lo hace con alguien y sobre algo; este «algo» es el nuevo contenido programático defendido por Freire. Lo principal de ese nuevo contenido sería, según él lo entiende, el concepto antropológico de cultura: el papel activo del hombre en y con la realidad; el sentido mediacional que tiene la naturaleza en las relaciones y comunicaciones entre los hombres; la cultura como aportación del hombre al mundo a través de su trabajo y su esfuerzo creador; el sentido trascendental de sus relaciones; la dimensión humanística de la cultura; la cultura como adquisición sistemática, crítica y creadora, de la experiencia humana, etc.

Para hacer accesible este nuevo contenido programático, para poder alcanzar su dominio, se necesita la mediación de unas «técnicas». Freire «codifica» en unas láminas unas cuantas situaciones existenciales familiares al campesino; de la «descodificación» dialógica de esas situaciones saldrá la posibilidad de acceder a ese contenido programático, de elaborarlo y crearlo. El proceso total recibe el nombre de concientización, concepto al que ya nos referimos antes.

Sin entrar en el problema concreto de la alfabetización, vamos a analizar los pasos generales de todo el proceso educacional propuesto por Freire. Al finalizar este análisis, profundizaremos un poco más lo que él entiende por concientización, ya que es, sin duda, uno de los conceptos claves de su pensamiento.

El método psicosocial de Paulo Freire tiene tres momentos esenciales: la investigación temática, la codificación y la descodificación. «Este movimiento siempre abierto —escribe Fausto Franco—, es común a la alfabetización de adultos y a la tarea educativa que está más allá de la alfabetización, y es de tal naturaleza, que por encima de cualquier metodología y conjunto de técnicas empleadas, está exigiendo una doble decisión: que se tenga al hombre oprimido como sujeto, no

47. *Idem*, pp. 104-105.

como "cosa" y que además se haga claramente la opción por la liberación. Sin estas opciones, las técnicas se convierten en instrumentos sin vida.» [48]

1. *Investigación temática*

Para Freire, la palabra, el diálogo, es un encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, que buscan la transformación de ese mundo. La educación, que es fundamentalmente diálogo, no es posible si no se realiza sobre la base de ese mundo que mediatiza a las dos partes del diálogo. El contenido de la educación no puede ser, como lo era en la concepción bancaria, una elección arbitraria de los educadores; el contenido programático de la educación debe ser una búsqueda y una elección de los educadores y el pueblo juntos, dialogando sobre el mundo que los mediatiza: «El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el universo temático del pueblo o el conjunto de sus temas generadores.» [49] El proceso inicial de investigación temática es ya educación: los hombres discuten sus puntos de vista, su visión del mundo implícita en sus sugerencias y las de los demás. Lo que la investigación temática pretende no es otra cosa que investigar cuáles son las relaciones del hombre con su mundo, la forma en que esas relaciones están representadas en su conciencia, los niveles de percepción de la realidad, etcétera. A través de este diálogo en busca de la reflexión sobre el mundo por parte del pueblo, aparecen los «temas generadores», que no son otra cosa que los problemas con capacidad suficiente para dinamizar las reservas del oprimido y para movilizar a éste de su posición pasiva y aletargada; estos problemas, por su mismo origen, estarán enraizados en las relaciones del hombre con su mundo: «Es importante reenfatizar que el "tema generador" no se encuentra en los hombres aislados de la realidad, ni tampoco en la realidad separada de los hombres, y, mucho menos, en una "tierra de nadie". Sólo puede estar comprendido en las relaciones hombre-mundo.» [50]

Cada época y cada situación histórica tienen sus propios temas generadores, ya que éstos no son otra cosa que la re-

48. FAUSTO FRANCO, *op. cit.*, p. 181.
49. P. FREIRE, *Pedag. oprim*, p. 116.
50. *Idem*, p. 131.

presentación concreta, en la conciencia de los hombres, de las ideas, valores y preocupaciones de la época y situación de que se trate. El «universo temático» de una etapa histórica está constituido por el universo de temas que en ella afloran, considerados en interacción y no en aislamiento. Dentro de cada época y situación pueden descubrirse múltiples temas generadores, tanto generales como concretos; a su vez, estos temas dan lugar al nacimiento de otros que se encadenan con ellos; lo importante es que esos temas nazcan espontáneamente y que tengan la capacidad necesaria para despertar el pensamiento y la acción de los oprimidos: «Estos temas se llaman generadores porque cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión, como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desarrollarse en otros tantos temas, que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas.» [51]

Los temas generadores constituyen el nuevo contenido programático de la educación. Pero es necesario anotar dos diferencias importantes con respecto a la educación tradicional: en primer lugar, que este nuevo contenido programático no procede de ningún ministerio ni laboratorio, sino de un contacto directo e inmediato con el pueblo; en segundo lugar, que este contenido programático, una vez elaborado, no permanece ya estático e inmutable, fijo para siempre, petrificado: por su misma esencia, por su origen, el contenido programático constituido por el conjunto de temas generadores está en cambio permanentemente, es esencialmente dinámico y no puede considerarse en ningún momento como algo definitivamente establecido.

2. *Codificación*

Descubiertos los temas generadores, éstos son susceptibles de ser agrupados en un «universo temático mínimo» constituido por los temas generadores en interacción. El universo temático mínimo pasa a ser codificado: una situación existencial codificada no es otra cosa que una situación dibujada o fotografiada, que remite, por abstracción, a la realidad existencial concreta. La codificación, por tanto, es la simbolización de esa realidad concreta; ella pone de manifiesto una situación vivencial normal que evoca una serie de contenidos, así como la conexión con otras situaciones adyacentes.

51. *Idem*, pp. 124-125; nota a pie de página.

En contacto con las situaciones codificadas, surgirán una serie de tensiones, de problemas, de reivindicaciones, que son las manifestaciones de las situaciones extremas en que se hallan los oprimidos: son las «situaciónes límite». Las situaciones codificadas se convierten, de esta forma, en desafíos sobre los que deben incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores; desafíos. por otro lado, que empujan no a la aceptación dócil y pasiva de esas situaciones, sino a su superación a través de los «actos límite» correspondientes: «En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las "situaciones límite".» [52]

Para poder dar lugar a esta dinámica, la codificación debe cumplir una serie de requisitos que son, por lo demás, evidentes: las codificaciones deben representar situaciones conocidas por los individuos a los que se van a ofrecer, de esta forma podrán reconocerlas y podrán reconocerse a sí mismos en ellas; el núcleo temático de las codificaciones no debe ser ni enigmático ni demasiado explícito; las situaciones codificadas, por fin, deben ofrecer múltiples posibilidades de análisis en su codificación.

3. *Descodificación*

La descodificación no es otra cosa que el acto de descubrir los contenidos latentes en la situación existencial codificada; es el análisis crítico de la situación codificada. En el análisis y descomposición de la situación codificada, es decir, en la descodificación, el contenido latente de las situaciones codificadas aflora como lo que Freire denomina un «percibido destacado». A través del debate de los participantes de cada «círculo de cultura», aparece en su conciencia, como una posibilidad de ser más, el «inédito viable», es decir, aquello que todavía no existe pero que es posible si se lucha por ello.

En la descodificación, como en todo el proceso que estamos analizando —que no es otra cosa que el proceso de concientización— los integrantes del círculo de cultura atraviesan una serie de momentos «tremendamente perturbadores» en los que el hombre empieza a concientizarse, empieza a renacer. Poco a poco, los oprimidos se comportan frente a la realidad objetiva como frente a la realidad codificada; de

52. *Idem*, p. 121.

esta forma, el inédito viable se transforma en «acción que se realiza», con la superación consiguiente de la «conciencia real» por la «conciencia máxima posible»: el hombre deja de estar atado a lo que es y percibe la necesidad de luchar por lo que puede ser. Según Freire, «la conciencia dual, "hospedera de los mitos de la cultura del silencio", es incapaz de divisar un "inédito viable" más allá de las "situaciones límite"».[53] Gracias al proceso de concientización, las posibilidades del futuro quedan liberadas y los individuos se lanzan a la realización de proyectos de lucha que los hagan salir de su situación de opresión.

Difícilmente podría exagerarse la importancia del momento descodificador en el conjunto del método psicosocial de Paulo Freire. Es ese momento el que da paso a la acción, a la liberación. Y, como los demás momentos del proceso, es esencialmente dialógico: el educador-educando no impone significaciones; sencillamente, colabora en su elaboración.

4. *Concientización*

Lo que acabamos de analizar de forma simplificada es el proceso de concientización. Señalamos al principio cómo Freire entendía por concientización una toma de conciencia que sobrepasando la mera aprehensión de la presencia del hecho, lo ubica en un sistema de relaciones dentro de la totalidad en que se dio; la concientización, como vimos, era una toma de conciencia profundizada de las relaciones hombre-mundo. Por distintas razones, el término ha sido desvirtuado aquí y allá, convirtiéndose en un tópico unas veces y en una varita mágica de resolver problemas sociales otras. Hasta tal punto que Paulo Freire se vio obligado a precisar la exacta significación del término en contra de las interpretaciones idealistas y superficiales que de él se hacían. Utilizaremos precisamente las matizaciones de Freire para caracterizar lo que es la concientización, con lo cual cerramos el análisis de la concepción educativa de nuestro autor.[54]

Según Freire, concientización es, en primer lugar, un acto

53. P. FREIRE, citado por FAUSTO FRANCO, *op. cit.*, p. 190.

54. Freire aclaró su concepto de concientización en una conferencia pronunciada en Cuernavaca bajo el título de *Desmitificación de la concientización*. Cuando las obras de Freire estaban prohibidas en España —y hace muy poco de ello— el texto de esta conferencia y el contenido de sus libros circulaban multicopiados entre nosotros en forma de boletines. La conferencia a que nos referimos ha sido reproducida en varias revistas latinoamericanas.

de conocimiento; implica un desvelamiento de la realidad con el que el hombre se adentra poco a poco en la esencia de los hechos que tiene frente a sí como objetos cognoscibles, a fin de desvelar la razón de ser de esos hechos. Es, según lo define Freire, «un acto de búsqueda de conocimiento».

En segundo lugar, la concientización no puede basarse en una simple conciencia del mundo, sino que se basa en una dialectización conciencia-mundo. La concientización no puede basarse en una conciencia aislada del mundo, no puede basarse en la creencia de que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, sino que está dentro del mundo mismo, en la historia, a través de la praxis en que se da el proceso de transformación.

La concientización implica la práctica de la transformación de la realidad. Tal como Freire lo expone, el proceso de concientización que no se encamina, a través del desvelamiento de la realidad, a la organización de la práctica de la transformación de esa realidad, es un proceso que se frustra.

La concientización supone, en cuarto lugar, una opción ideológica anterior. Sin esa opción ideológica previa, la concientización como esfuerzo de transformación del mundo se puede frustrar. Si la opción es la del mantenimiento de la situación establecida, es imposible realizar el proceso de concientización; como ya vimos, en la concepción de Freire el hombre es un ser para la transformación, no para la acomodación. La concientización es un quehacer que, desde el principio al fin, implica una opción ideológica comprometida y revolucionaria.

En quinto lugar, la concientización tiene que encargarse de organizar la práctica de la transformación. Si para que el hombre pueda humanizarse es necesario transformar la realidad, el proceso de concientización debe ser capaz de dar a los oprimidos la organización necesaria para transformar la realidad deshumanizante.

La concientización, por fin, es utópica y el proceso de concientización es un proceso utópico. Para Freire, la utopía no es la palabra irrealizable, sino la palabra verdadera; la utopía es la dialectización entre el acto de denuncia del mundo deshumanizador y el anuncio del mundo humanizante. Una de las grandes tareas de la educación liberadora es, según Freire, invitar a las masas a hacerse utópicas, denunciantes; la cuestión es que la utopía crítica, y no la ingenua, exige que el anuncio y la denuncia sean praxis histórica. No puede transformarse nada con el verbalismo vacío y estéril; el

anuncio y la denuncia, la transformación, tienen que darse en la praxis transformadora de cada uno dentro de la historia humana.

VII. *Hacia la utopía: la revolución cultural*

Las propuestas de Freire no se detienen en los aspectos puramente pedagógicos. Si hemos visto que la educación extensiva y bancaria se daban como característica de una «cultura del silencio» que era consecuencia de una sociedad cerrada o en tránsito, la pedagogía de la liberación, la educación problematizadora, dará acceso a una «cultura de la palabra», a una sociedad abierta, democrática, cambiante. Pero esta transformación exige unas condiciones determinadas sobre las que vamos a centrarnos brevemente.

Exige, en primer lugar, el desarrollo en los oprimidos de una conciencia crítica que sustituya a su anterior conciencia ingenua e intransitiva. La superación de la situación de opresión exige, en efecto, el reconocimiento crítico de la razón de su situación a fin de lograr la instauración de una situación diferente a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad. Tal como lo cita Paulo Freire, la conciencia crítica «es la representación de las cosas y de los hechos tal como se dan en la existencia empírica, con sus correlaciones causales y sus circunstancias»,[55] y éstas son sus características: anhela la profundidad y no se satisface con las apariencias; reconoce que la realidad es cambiante; sustituye las explicaciones mágicas por principios auténticos de causalidad; procura verificar los hallazgos; está dispuesta a someterse a revisiones; hace lo posible por despojarse de prejuicios; rechaza las posiciones inmovilistas; rechaza toda transferencia de responsabilidad; es interrogativa, averiguativa; no rechaza lo viejo por serlo ni acepta lo nuevo por ser nuevo, sino que lo rechaza o acepta en la medida en que es válido.[56]

La transformación de la sociedad en marcha hacia la utopía, hacia la realización del inédito social viable, exige además un compromiso político concreto. En su artículo *Las Iglesias en América Latina: su papel educativo*, Freire se opone a aquellos que conciben la concientización como una especie de tercera vía para eludir la lucha de clases: «tal mis-

55. Citado por P. FREIRE, *La educ. como pract...*, p. 101.
56. *Cf.* P. FREIRE, Cambio, pp. 82-83.

tificación de la concientización, no sólo en América Latina, (...) constituye naturalmente un obstáculo y no una ayuda para el proceso de liberación».[57] Freire defiende con toda claridad que la educación para la libertad es una pedagogía política, una opción política revolucionaria orientada a transformar la realidad concreta que obstaculiza la humanización de los hombres. Ser revolucionario significa, para Freire, oponerse a la opresión y la explotación; significa actuar por la liberación, ya que «decir que los hombres son personas y que como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa».[58]

El problema de la politización implica el de la organización de las masas y el del papel del liderazgo revolucionario. La organización les es necesaria a las masas para, unificadas, hacer de su debilidad una fuerza transformadora con la cual sea posible recrear el mundo, hacerlo más humano. La organización de las masas populares en clases «es el proceso a través del cual el liderazgo revolucionario, de quienes, como a las masas, se les ha prohibido decir su palabra, instauran el aprendizaje de la pronunciación del mundo».[59] El liderazgo revolucionario es particularmente necesario en momentos históricos de transición en los que los oprimidos van liberándose de los opresores; su papel, de una enorme importancia, es el de problematizar a los oprimidos todos los mitos que las élites utilizan para oprimir cada vez más.

A medida que el proceso revolucionario se va imponiendo, surgen nuevas instituciones que lo potencian; instituciones que no surgen de la nada, sino del proceso revolucionario mismo. En primer lugar, van surgiendo nuevos tipos de sociedad: las sociedades abiertas, opuestas a aquellas sociedades cerradas que analizamos al principio, cuya esencia es la flexibilidad, el cambio, la democracia. El proceso revolucionario hace cambiar el rostro de las instituciones en que antes apoyaban su dominio las clases opresoras; la Iglesia cerrada y adormecedora a la que nos referimos más arriba, se va convirtiendo poco a poco en una Iglesia profética, en una Iglesia que «no "refugia" a las masas populares oprimidas, alienándolas más aún con discursos de denuncias falsas. Las invita, por el contrario, a un nuevo éxodo».[60]

57. P. FREIRE, «Las iglesias en América...», *op. cit.*, p. 123.
58. P. FREIRE, *Pedag. oprim...*, p. 47.
59. *Idem*, p. 234.
60. P. FREIRE, «Las iglesias en América...», en *op. cit.*, p. 159.

La educación liberadora, por fin, da paso a una acción cultural para la libertad dirigida a los oprimidos para que descubran la verdad de su situación y se pongan en marcha hacia la utopía. La acción cultural dialógica es el estadio anterior al triunfo revolucionario y tiene como objetivo aclarar a los oprimidos la situación concreta en que se encuentran, superar las contradicciones en que se desarrolla su vida y transformar la realidad. La revolución cultural es, según la expresión de Freire, el esfuerzo máximo de concientización que es posible desarrollar a través del poder revolucionario, esfuerzo que exige un máximo de lucha y sacrificio a los que se comprometan en el empeño: «El proyecto revolucionario está comprometido en una lucha contra las estructuras opresoras y deshumanizadoras. En la medida en que considera al hombre liberado como el verdadero hombre, cualquier concesión al método opresor representa siempre un peligro y una amenaza para el propio proyecto revolucionario. Los revolucionarios deben exigir de sí mismos una imperiosa coherencia. Como hombres, pueden cometer errores, están sujetos a la equivocación, pero no pueden actuar como reaccionarios y autodenominarse revolucionarios. Deben ajustar su acción a las condiciones históricas, sacando ventajas de la única y real posibilidad que existe. Su tarea es descubrir los métodos más eficientes y viables, a fin de ayudar al pueblo a salir de los niveles de conciencia semi-intransitiva y transitiva ingenua y llegar al nivel de conciencia crítica. Esta preocupación, por sí sola auténticamente liberadora, está implícita en el propio proyecto revolucionario. Cada proyecto revolucionario originado en la praxis, es básicamente "acción cultural" en el proceso de volverse "revolución cultural"».[61]

Bibliografía

BARROS, R. C.: *La escuela ¿utilitaria o liberadora?*, Marsiega, Madrid, 1971.

DARCY R. y DOMINICE, P.: *Illich-Freire: pedagogía de los oprimidos. Opresión de la Pedagogía*, en «Cuadernos de Pedagogía», 7-8, jul-ago., Barcelona 1975, pp. 4-16.

ECHEVARRIA, J. J.: *Escuela y concientización*, Zero, Madrid, 1974.

FRANCO, F.: *El hombre: construcción progresiva*, Marsiega, Madrid, 1973.

FREIRE, P.: *Acción Cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975.

61. P. FREIRE, *Acción Cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975, pp. 86-87.

Cambio, América Latina, Bogotá, 1970.
Concientización, Búsqueda, Buenos Aires, 1974.
Desmitificación de la concientización. Boletín multicopiado.
¿Extensión o comunicación?, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, Madrid, 1975.
Sobre la acción cultural, ICIRA, Santiago de Chile, 1969.
Entrevista, en «Cuadernos de Pedagogía, n.º 7-8, julio-agosto, Barcelona 1975.
FREIRE, P.; ILLICH, I., y FURTER, P.: *Educación para el cambio social,* Tierra Nueva, Buenos Aires (sin fecha). Contiene el artículo de Freire «Las iglesias en América Latina: su papel educativo», pp. 117-162.
FREIRE, P. e ILLICH, I.: *Diálogo,* Búsqueda, Buenos Aires, 1975.
FREIRE, P. y FIORI, J. L.: *Educación liberadora,* Zero, Madrid, 1973. Contiene dos artículos de Freire: uno sobre la oposición educación bancaria-educación liberadora y otro sobre la alfabetización de adultos.
INODEP: *El mensaje de Paulo Freire,* Marsiega, Madrid, 1972.
RUIZ OLABUENAGA, J. I.; MORALES, P., y MARROQUÍN, M.: *Paulo Freire. Concientización y androgogía,* Paidós, Buenos Aires, 1975.
SILVA, A.: *La escuela fuera de la escuela,* Atenas, Madrid, 1973.

I. Illich y E. Reimer: La desescolarización de la sociedad

I. *La intencionalidad de Illich y Reimer*

En la Introducción de *La Convivencialidad* * resume Ivan Illich la finalidad y el objetivo de todo su trabajo: «Quiero trazar —escribe— un cuadro del ocaso del modo de producción industrial y de la metamorfosis de las profesiones que él engendra y alimenta.»[1] Illich está primordialmente interesado en que las dos terceras partes de la humanidad que aún no conocen el modo industrial de producción tal y como se da en Occidente, no tengan que soportar y sufrir el caos que ese modo de producción genera: la sociedad destruida, la naturaleza desnaturalizada, el hombre desarraigado, la creatividad castrada, el individuo enclaustrado en su aislamiento, su impotencia y su frustración. Su «cuadro» intenta ser una denuncia orientadora para los países industrializados y una esperanzadora advertencia para el Tercer Mundo y las naciones en vías de desarrollo; desde esta perspectiva se ha de interpretar su pretensión de estar haciendo una investigación «fundamentalmente política y subversiva».[2]

La crítica de Illich es una crítica a lo que él llama «instituciones del bienestar social»; en concreto, sus trabajos versan —a parte de sobre la institución eclesial[3]— sobre tres de esas instituciones: la educativa, la de los transportes y la médica. Cuando las necesidades simples de las personas (la de saber, la de ir de un sitio a otro, la de ser curado) son «administradas», son «planificadas», son «burocratizadas», surge la institucionalización, el montaje institucional que da —intenta dar— la respuesta adecuada a esas necesidades. Pero, paradójicamente —y éste es, precisamente, el blanco de las críticas de Illich—, la institucionalización de una respuesta a las necesidades simples genera unos subproductos que impiden la satisfacción de esas necesidades o concatenan

* Es necesario advertir al lector de un importante error en la traducción de esta obra. En su título y a lo largo de toda ella se utiliza la palabra «convivencialidad», que nada tiene que ver con el término «convivialidad» (del latín *convivium:* banquete) utilizado por Illich. El título inglés del libro es *Tools for conviviality.*

1. I. ILLICH, *La convivencialidad*, Barral, Barcelona, 1974, p. 9.
2. I. ILLICH, *Energía y equidad*, Barral, Barcelona, 1974, p. 61.
3. En 1969, Illich abandonó su carrera sacerdotal y secularizó el CIDOC (Centro Intercultural de Documentación) de Cuernavaca.

a esa satisfacción nuevas necesidades cada vez más difícilmente satisfacibles. De esta manera, la educación planificada, la escuela, «tiene un efecto antieducacional sobre la sociedad»[4] (volveremos más tarde sobre esto), «pasado cierto límite, la industria del transporte cuesta a la sociedad más tiempo del que ahorra»[5] y, por último, «la medicina institucionalizada ha llegado a convertirse en una grave amenaza para la salud».[6] A nivel social lo que todo esto implica es que cada respuesta institucional a una necesidad simple genera una nueva clase de pobres y una nueva definición de la pobreza. También sobre este punto nos extenderemos más adelante.

Intentemos ahora comenzar por el principio. El desapacible panorama que se ha esbozado en el párrafo anterior y que será posteriormente pormenorizado, no ha surgido espontáneamente, porque sí, fruto del azar histórico. Como ya ha quedado apuntado más arriba, esta situación es, según Illich, fruto directo del modo industrial de producción, de la estructura sociopolítica que este modo industrial produce y de la ideología que crece sobre todo ello. Tenemos, por lo tanto, que referirnos a la sociedad industrial y, especialmente, a sus consecuencias y secuelas.

Como es sobradamente conocido, la industrialización aportó un profundo cambio histórico, a nivel de producción y de organización social. Por razones que ahora no nos interesan, su desarrollo fue extraordinariamente rápido, pasando, en un período histórico no excesivamente largo, de una industrialización poco evolucionada a la moderna y supercomplicada tecnología. Paralelamente a esta evolución, ha ido variando el tipo de consecuencias sociales derivadas del cambio. En el momento presente, las consecuencias amenazadoras fruto de la era tecnológica, de un desarrollo industrial superavanzado, pueden concretarse en cinco aspectos: el supercrecimiento, con la contaminación de todo tipo que le acompaña; la industrialización, la tecnologización de la vida, con su amenaza para la autonomía del hombre en su acción; en tercer lugar, la superprogramación, con el lógico constreñimiento para la creatividad; en cuarto lugar, la condena inevitable a la anomia fruto de la «vida industrializada» que el

4. I. ILLICH, *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona, 1974, página 19.
5. I. ILLICH, *Energ. y equi...* p. 43.
6. I. ILLICH, *Némesis médica. La expropiación de la salud*, Barral, Barcelona, 1975, p. 9.

hombre medio lleva; por último, la amenaza del desarraigo, en el sentido físico, histórico, social y psicológico, propiciada, a nivel de lo personal, lo grupal y lo masivo, por ese mismo estilo de vida. A esto hay que añadir, como es obvio, la frustración subsecuente que todo ello implica a todos los niveles.

Éstas son amenazas que el modo industrial de producción implica. Pero desgraciadamente el problema va más allá. La sociedad industrializada ha dado lugar a la sociedad de consumo en un proceso que aconseja mantener serias reservas respecto al optimismo sobre el futuro de la sociedad. Siempre según Illich, ésta se ve abocada a la mortal carrera del consumo ilimitado: cada vez se produce más y cada vez se inventan más estrategias para obligar a la gente a consumir lo producido; consumido esto, la producción de nuevas cosas tecnológicamente más perfectas y acabadas inicia de nuevo este proceso sin fin. No ha exagerado Marcuse cuando ha escrito que las cosas «tienden hacia un estado en el que el mundo, completamente enajenado, empleando todo su poder, parece estar preparando los elementos y el material para un nuevo principio de la realidad».[7] Evidentemente, este cambio «cuantitativo» en la producción y sus formas, comporta una mutación «cualitativa»; citando de nuevo a Marcuse, puede con él decirse que «la razón tecnológica se ha hecho razón política».[8] El modo industrial de producción impone así su «monopolio radical»,[9] según la frase de Illich, a la sociedad y sus miembros.

Illich y Reimer enfatizan este aspecto del progreso y el consumo ilimitados. Y lo hacen porque están convencidos de que «la dinámica del sistema industrial produce su propia inestabilidad: está organizado con miras a un crecimiento indefinido y para la creación ilimitada de necesidades nuevas que pronto se hacen coercitivas dentro del cuadro industrial».[10] Como ha declarado Illich,[11] la investigación demuestra que los instrumentos materiales de producción llegan a adquirir ciertas características meramente técnicas a través

7. H. MARCUSE, *Eros y Civilización*, Seix Barral, Barcelona, 1970, página 97.
8. H. MARCUSE, *El hombre unidimensional*, Seix Barral, Barcelona, 1969, p. 27.
9. I. ILLICH, *La conviv...*, p. 74.
10. *Idem*, p. 67.
11. Entrevista en «Cuadernos de Pedagogía» núms. 7-8, julio-agosto, Barcelona, 1975.

de las cuales imponen a la sociedad unas relaciones explotadoras e injustas.

Páginas adelante, volveremos a tratar del mito del progreso ilimitado y puntualizaremos sobre ello. Baste ahora con señalar cómo se da también en el modo escolarizado de educación: a más educación, más saber; a más saber, más educación; y así hasta donde se quiera —o se pueda—; pero, según nuestros autores, «no puede haber un progreso sin fin. Sin embargo, eso es lo que pretenden las instituciones modernas. Ésa es la promesa de la ciencia y la tecnología insubordinadas a la razón. Ésa es la promesa que ha promovido el crecimiento de las escuelas y otras instituciones modernas, y que a su vez propagan dichas instituciones».[12]

Todas las respuestas —industriales o no— a las necesidades básicas de las que hablamos al principio, pueden moverse entre dos umbrales. El primero de ellos es aquel dentro del cual la solución resuelve el problema, solventa la necesidad; pasando el segundo umbral, la solución plantea más problemas de los que resuelve. El caso del transporte puede servir como paradigma de lo que se quiere decir: la liberación que los vehículos motorizados supuso para el hombre estaría en el primer umbral; se traspasan los límites del segundo en el momento en que el automóvil esclaviza más que libera: la solución se ha convertido en problema.

Si esto es así, es evidente que hay umbrales que no deben rebasarse, pues «cuando una labor con herramientas sobrepasa un umbral definido por una escala *ad hoc* se vuelve contra su fin, amenazando luego con destruir el cuerpo social total».[13] Es obvio, por lo demás, que «la sociedad industrial como tal, no sólo sus diversos órganos, han traspuesto los cercos».[14] Implica todo esto que si una sociedad quiere tener un futuro mínimamente esperanzador, debe aceptar escoger un límite a ciertas dimensiones técnicas de sus medios de producción; implica esto que ha llegado el momento de ponerse a buscar los cercos, los umbrales dentro de los cuales los grupos humanos pueden usar la técnica para satisfacer sus necesidades sin provocar perjuicios a los demás y sin amenazar con colapsar la sociedad. (Evidentemente, la identificación de los umbrales no puede hacerse con máquinas: Illich cuenta con que «la investigación radical» se encargue de determinar el momento en que un instrumento se vuelve

12. E. REIMER, *La escuela ha muerto*, Barral, Barcelona, 1973, p. 11.
13. I. ILLICH, *La conviv...*, p. 11.
14. *Idem*, p. 143.

nocivo. Éste es el tipo de investigación que él propone y en el que aquí no podemos detenernos.)

No se puede, desde luego, caer en el extremismo de afirmar que todas las respuestas han perdido su valor de soluciones o son desdeñables. Algunas de las instituciones con que la sociedad intenta resolver sus problemas sirven, son o pueden ser útiles. Vamos a analizar sus características y las de sus contrarias, las instituciones productoras de enviciamiento en vez de purificación. Hacerlo nos será útil para entender los puntos siguientes; no se debe olvidar que la respuesta a la necesidad de saber es, actualmente, una institución llamada escuela.

Según Illich, las múltiples y variopintas instituciones que la sociedad ha ido creando pueden considerarse como formando un amplio espectro —«el espectro institucional»—,[15] limitado en sus extremos por dos tipos-límites de instituciones. A la derecha del espectro están las instituciones dedicadas a la producción —de cualquier tipo y clase— de valores de uso, así como todas las que se dedican al mantenimiento de esa producción; son las *instituciones manipulativas.* Estas instituciones engendran dependencia, adicción, y crean en sus adictos comportamientos heteronómos que ellas mismas se encargar de manipular, de dirigir, de controlar.

El ala izquierda está ocupada por instituciones dedicadas a la generación de valores de intercambio; ofrecen un servicio y satisfacen una necesidad sin dar ventajas a otros y sin crear adicción; existen más para ser usadas, para hacer algo con ellas, que para producir algo; son las *instituciones conviviales,* que facilitan la emergencia de comportamientos autónomos. «Las instituciones del ala derecha tienden a ser procesos de producción altamente complejos y costosos en los cuales gran parte de la complicación y el gasto se ocupan en convencer a los consumidores de que no pueden vivir sin el producto ofrecido por la institución. Las instituciones del ala izquierda tienden a ser redes que facilitan la comunicación o cooperación iniciada por el cliente.» [16] Las instituciones conviviales están al servicio de sus clientes; las manipulativas, manejan los aparato. que los controlan.

Entre las instituciones manipulativas y las conviviales de una sociedad tiene que existir un equilibrio si se quiere obtener una determinada eficacia positiva. Mientras este equi-

15. I. ILLICH, *La socied. desec.,* pp. 73 y ss.
16. *Idem,* p. 77.

librio sea preservado, se da la posibilidad de realización personal dentro de las instituciones del espectro; pero cuando se traspasa un determinado umbral en el equilibrio a favor del tipo de institución manipulativa —y esto es lo que ocurre en las sociedades industriales avanzadas—, cuando las instituciones productoras de bienes de consumo y uso crecen desmesuradamente, las generadoras de bienes de intercambio se ven ahogadas, aplastadas. Se pasa de un comportamiento autónomo a una conducta heterónoma, se cierran las puertas de la realización personal y se abren, en toda su amplitud, las de la frustración individual y social. Entonces, muchas de las instituciones hasta el momento conviviales traspasan a su vez el umbral y se produce la mutación: en vez de instituciones facilitadoras del desarrollo personal y social, se convierten en «falsos servicios de utilidad pública»; en vez de ayudar a ese desarrollo, lo dificultan; en vez de ser útiles, generan inutilidades; de ese modo, la escuela deseduca, la velocidad paraliza y la medicina enferma. Es a este efecto al que Ivan Illich denomina la «contraproductividad específica» de las instituciones.

De este modo, la historia de las instituciones se convierte en una historia de dominaciones. Como apostilla Reimer, «en lugar de ser dueños de nuestras instituciones, somos sus prisioneros».[17] Así es como el mal que se produce es mucho más nocivo que el que se evita, pues ni la técnica avanzada ni la cultura saben cómo enfrentar las nuevas enfermedades que esta situación engendra.

Los pasos que dan las instituciones para convertirse en dominantes, es decir, para delimitar su producto y controlar el acceso a él, son los siguientes: primero se define el producto; así, la escuela define la educación como escolarización, la medicina moderna define la salud como acceso a médicos y hospitales, etc. En segundo lugar, se manipula a las personas y a la realidad misma para que esa definición sea aceptada; por ejemplo, persuadiendo a la gente de que educación y escolarización son una misma cosa. El tercer paso es la exclusión del acceso al producto de determinadas personas que lo necesitan; de esta forma, no todo el mundo puede acceder a ciertos niveles de la educación. El último es agotar todos los recursos que hay disponibles para satisfacer las necesidades; las escuelas, por ejemplo, agotan los recursos que existen para la educación. Todo esto es tanto más triste cuan-

17. E. REIMER, *op. cit.*, p. 94.

to que lo que de esta manera se institucionaliza no son «productos», sino valores. Illich escribe, a este respecto, que «la institucionalización de los valores conduce inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica».[18]

No vamos a detenernos aquí en la «contraproductividad específica» del sistema de transportes y de su uso incontrolado de una velocidad que consume, cada vez, más tiempo, espacio, energía, salud y equilibrio psicológico. Tampoco vamos a referirnos a la medicina institucionalizada, con la yatrogénesis (enfermedades causadas por los médicos y sus prescripciones), la medicalización de la vida, los tratamientos inútiles y adictivos y el menosprecio de la capacidad del organismo humano que comporta. Illich ha dedicado a estos temas sendos trabajos,[19-20] ya citados. Vamos a centrarnos en el análisis de la problemática que plantea la institucionalización de la educación, la escuela. Una larga cita de Reimer quiza sea la introducción más adecuada para tal análisis:

«Las instituciones modernas han asumido la carga de mantener y justificar una continua jerarquía del privilegio. Entre esas instituciones, la escuela juega un papel neurálgico. Inicia a cada generación en los mitos de la producción y el consumo tecnológico, en las ideas de que todo lo que será consumido debe primero ser producido, y de que se debe consumir cuanto se produzca. No sólo los bienes, sino también los servicios y el conocimiento se convierten en mercancías. La escuela celebra los rituales que reconcilian mitos y realidades de la sociedad que sólo en apariencia pretende ser para todos. La escuela prepara a los hombres para papeles especializados dentro de instituciones especializadas, relacionándolos y moldeándolos tanto en términos de habilidades como de valores. Por su propia estructura jerárquica, la escuela acostumbra a los hombres a aceptar una única jerarquía integral compuesta por el poder y el privilegio. La escuela habilita a los hombres para la participación en otras instituciones, condenando a quienes no satisfacen los requerimientos escolares a no merecer papeles deseables en otras instituciones.» [21]
Todo lo que en este párrafo va contenido, se encuentra especificado y analizado en los que vienen a continuación.

18. I. ILLICH, *La socied. desec.*, p. 11.
19. I. ILLICH, *Energ. y equid...*
20. I. ILLICH, *Nem. med.*
21. E. REIMER, *op. cit.*, p. 84.

II. *Su planteamiento del problema educacional*

Todo investigador que estudia un problema, acaba, normalmente, proponiendo una solución. Ivan Illich y Everett Reimer lo hacen así y su crítica al sistema escolar es completada con la propuesta de una alternativa. Ahora bien, si estamos de acuerdo con Reimer en que «al contrario de la mera reforma escolar, las alternativas a las escuelas requieren que se vaya más allá de la experiencia de los individuos y se llegue a un análisis de las características esenciales de las escuelas»,[22] entonces, tenemos que empezar por ese análisis. En este punto intentaremos —siguiendo siempre a nuestros autores— definir los términos «escuela» y «educación», así como someter a análisis sus características más sobresaliente y las implicaciones que acompañan a la educación escolarizada. Antes de pasar al siguiente punto, enunciaremos algunos de los aspectos del fracaso de las escuelas, lo que nos facilitará avanzar en una dirección crítica en los posteriores.

Las afirmaciones que siguen son, de primera impresión, sorprendentes: «Las escuelas son fundamentalmente semejantes en todos los países, sean éstos facistas, democráticos o socialistas, grandes o pequeños, ricos o pobres»; [23] «Las escuelas y los hospitales de los países comunistas no se diferencian de las escuelas y hospitales de los países capitalistas.» [24] Pero aún hay más; esta misma similitud se da entre escuelas «clásicas» y escuelas «reformadas»; entre escuelas «pasivas» y escuelas «activas». Y son semejantes porque todas cumplen las mismas funciones y todas participan de idénticas características definitorias. Veremos, más adelante, cómo lo determinante es el hecho de que se mantenga, en todos estos sistemas, el «programa oculto» de la escolarización, a pesar de ir vestido con distintos ropajes formales. Todas las reformas, según Illich, han dejado intacto ese programa y por eso las escuelas son, de hecho y en el fondo, iguales. Quizá sea interesante definirlas ya.

Para Illich, la escuela es un «proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, y exige asistencia, a tiempo completo, a un currículum obligatorio».[25] Según Reimer, las escuelas son «instituciones que requieren la asistencia a aulas de clase de grupos de edades específicas que son supervisa-

22. *Idem*, p. 13.
23. I. ILLICH, *La socied. desec.*, p. 99.
24. E. REIMER, *op. cit.*, p. 95.
25. I. ILLICH, *La socied. desesc.*, p. 42.

dos por maestros y que siguen el estudio de currículos graduados».[26] Las dimensiones que la escuela abarca son, por tanto: una infancia a la que se institucionaliza; unos maestros que programan, dirigen y manipulan; una asistencia obligada al interior de las aulas, lo que le da a la institución sus coordenadas espacio-temporales; por último, implica un currículum graduado por niveles que se encarga de petrificar y estandarizar a los alumnos. Quizá, como lo expone Reimer, el currículum por niveles sea la piedra angular de todo el sistema, ya que él es el que determina la institucionalización de la niñez, la enseñanza y la asistencia a clase. Por vía del currículum vendría también, por el mismo motivo, determinado el impacto negativo de la escolarización sobre estudiantes, maestros y sociedad. Un individuo educado será aquel que haya sido capaz de pasar con éxito unos currículos determinados y será tanto más educado cuantos más currículos de nivel cada vez superior haya podido recorrer con éxito.

Definidos los términos podemos volver ahora al párrafo anterior, en el que hablábamos de la similitud, en todas las partes y bajo todos los sistemas, de las escuelas. Es evidente que cada estilo de escuela trabaja de una forma concreta y cosecha distintos beneficios. Pero, además de por la semejanza en su «programa oculto», las actuales escuelas se caracterizan por realizar cuatro funciones sociales distintas; esto las hace profundamente similares a todas ellas. Efectivamente, todos los sistemas escolares realizan, según nuestros autores, las funciones de custodia, selección del papel social, adoctrinamiento y educación.

Repecto a la función de custodia, la escuela se dedica con particular entusiasmo a ella. Hasta tal punto que, como Reimer señala, va camino de convertirse en una de las «instituciones totales» de la sociedad; son instituciones totales las que controlan de manera absoluta la vida de sus miembros, como, por ejemplo, el ejército, las prisiones y los internados para enfermos mentales.

Aunque más adelante hablaremos ampliamente del papel que cumple la actual educación en el sistema social, hemos de reseñar aquí, aunque sea de pasada, la función socialmente selectiva de la educación, que se encarga de asignar a cada individuo el nivel que le corresponde en la pirámide social. La escuela se defiende de esto diciendo que es el mérito personal lo que permite a cada estudiante ascender o no en la

26. E. REIMER, *op. cit.*, p. 51. Subrayado en el original.

escalera educativa; pretende, así, ser la portadora de una meritocracia aséptica, pretensión difícilmente aceptable en la teoría y en la práctica; como escribe Reimer, «el mérito es una cortina de humo que oculta la perpetuación del privilegio».[27]

Un par de puntos más adelante intentaremos mostrar también cómo la escuela utiliza eso que hemos llamado el «programa oculto» para transmitir la ideología que subyace al sistema escolar —que es la misma que la del sistema social, por ser su representación—; alguna referencia debemos, no obstante, hacer en estos momentos. Las escuelas se sirven del currículum oculto para indoctrinar: enseñan el valor de la niñez, el de la competencia, el valor de ser enseñado —no de aprender— respecto a lo bueno, lo verdadero y lo justo; enseñan que todo lo relativo a su educación lo deben decidir otros y los niños aprenden que es bueno y necesario que así sea; las escuelas enseñan que lo que en ellas se trata y se transmite son las cosas importantes y que toda cosa importante debe ir llevada de la mano de quien pueda enseñarla; enseñan, por fin, a valorar el conformismo, a aceptar las jerarquías, a ensalzar los lenguajes dominantes y técnicos, etc.

Las escuelas, por fin, «educan». Pero a la hora de la verdad, este efecto que para las escuelas es, en teoría, el fundamental, no es sino un subproducto, un «accidente» que tiene lugar cuando la realización de las tres funciones anteriores permite su aparición. Según gustan de subrayar Illich y Reimer, las experiencias verdaderamente educativas tienen lugar a pesar de las escuelas y no gracias a ellas.

Si volvemos ahora la vista a la distinción que hicimos antes entre instituciones manipulativas y conviviales, no podemos sino afirmar que la escuela pertenece al bloque de las instituciones dominantes, con su tenaz manipulación del hombre y con su estilo industrial de elaboración de un producto que posteriormente es etiquetado como «educación» y vendido por todos lados. Volveremos en repetidas ocasiones sobre estas ideas.

Illich gusta de repetir que la escuela tiene una función mitopoiética (creadora de mitos) no específica (en el punto siguiente nos centraremos en la mitología subyacente y consecuente al sistema escolar). Uno de los mitos que crea es el de la identificación entre la competencia y el currículum y el diploma que lo garantiza; otro, aquel según el cual el saber

27. *Idem*, pp. 41-42.

es el resultado de la enseñanza. La escuela es en sí mítica, como Iglesia Universal de la actual cultura. Por ser secular, científica y negadora de la muerte, está muy en consonancia con el espíritu moderno; por ser, como ninguna otra institución, capaz de ocultar las divergencias entre los principios sociales y la sociedad, cumple a la perfección su cometido manipulativo. La misma necesidad de la escuela ha sido propiciada un tanto míticamente. Como Illich lo explica, «la sabiduría institucional nos dice que los niños necesitan la escuela. La sabiduría institucional nos dice que los niños aprenden en la escuela. Pero esta sabiduría institucional es en sí el producto de las escuelas».[28]

El planteamiento general que Illich y Reimer se hacen del problema educativo quedaría incompleto si no se señalara que, para ellos, la educación escolarizada ha supuesto, supone y supondrá un fracaso a todos los niveles: «La escuela está repentinamente perdiendo su legitimidad política, económica y pedagógica.» [29] Pierde su legitimidad política desde el momento en que, ya de entrada, está desconectada de la realidad y ejerce su influencia mediante constantes manipulaciones. La económica la ha perdido ya, como lo indica el hecho de que no es posible que ningún país pueda costear, a través de las escuelas, la educación que su pueblo desea y necesita (ningún país, dice Illich, puede ser lo bastante rico para permitirse un sistema escolar que satisfaga las demandas que este mismo sistema crea con sólo existir). La legitimidad pedagógica está totalmente ausente de un sistema que confunde enseñanza con saber, que identifica competencia con titulación, que no distingue entre la fluidez verbal y la capacidad para decir cosas que valgan la pena.

Este es, en términos muy generales, el planteamiento de Illich y Reimer respecto al problema educativo. Así es como ellos definen y caracterizan a las escuelas y su papel; así es como ellos ven la mitología que encierra, su insistente manipulación y su fracaso total. Este es para ellos el resultado, el lamentable resultado de la educación escolarizada en nuestra sociedad industrial avanzada: «Una carrera por el consumo sin fin siempre debe terminar con el galgo que atrapa a la liebre, con un montón intermedio que obtiene algunas migajas, y con un vagón repleto de rezagados. Ese será el resultado,

28. I. ILLICH, *La socied. desesc...*, p. 45.

29. I. ILLICH, en P. FREIRE; I. ILLICH, y P. FURTER, *Educación para el cambio social*, p. 105. Tambien en I. ILLICH, *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Búsqueda, Buenos Aires, 1974, p. 39.

en términos de naciones, clases e individuos. Las escuelas no sólo impiden ver tal cosa, oscureciéndola, sino que nutren activamente las ilusiones que la contradicen. Preparan a los niños exactamente para la competencia interpersonal, interclase e internacional. Producen adultos que creen haber sido educados y que de todas maneras ya no disponen de recursos sobrantes para proseguir su educación.» [30]

III. *Su crítica a la educación escolarizada*

1. *Ritual y mitología en la enseñanza*

Según Ivan Illich, «históricamente la fe en la educación creció conjuntamente con la Alquimia».[31] La Iglesia prometía que el hombre, en contacto con la religión, podía ganar su salvación; la Alquimia buscaba la piedra filosofal a cuyo contacto todos los metales se convirtieran en oro; la educación se presenta en la sociedad actual como la condición indispensable para poder llegar a ser algo en la vida. Como escribe Illich, «hoy, la fe en la enseñanza ha venido a constituir una nueva religión en el mundo. La naturaleza religiosa de la enseñanza no es perceptible porque la fe en la enseñanza es, con toda seguridad, ecuménica. La creencia de los alquimistas modernos, que pretenden que la educación puede transformar a los hombres para que ellos se adapten al mundo creado por las manos del hombre gracias a la magia de la tecnocracia se ha convertido en una religión universal, indiscutible y reconocida ahora como tradicional».[32] La educación se ha convertido, así, en una nueva religión universal. La escuela, desde otro punto de vista, se ha convertido en la religión del proletariado moderno y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica.

De la misma manera que en las sociedades adultas primitivas se entraba a través de los ritos de iniciación y que en la Iglesia se entra gracias al bautismo y la confirmación, el actual acceso a la sociedad ha de hacerse, al decir de nuestros autores, a través de la educación escolarizada, el más aburrido, moroso, prolongado y costoso de los rituales de iniciación. A través de este ritual el alumno entra en la sagrada carrera

30. E. REIMER, *op. cit.*, p. 108.
31. I. ILLICH, en *Educ. camb. soc...*, p. 101.
32. I. ILLICH, en G. CIRIGLIANO; H. FORCADE, e I. ILLICH, *Juicio a la escuela*, Humánitas, Buenos Aires, 1973, p. 16.

del consumo progresivo, en las relaciones de dependencia, en la negación de sus anhelos y posibilidades... en la educación escolarizada, en una palabra. La antigua búsqueda de acumulación de indulgencias para asegurar la salvación ha dado lugar a la actual búsqueda de diplomas y certificados que aseguren una vida honrosa dentro de la sociedad. De esta forma, la educación es el ritual de iniciación inexcusable de la nueva religión que da acceso a la felicidad terrena; quien no pase por ese ritual está condenado al fracaso, al ostracismo, a la penuria, al menosprecio social. Los que pasen por él estarán salvados, y tanto más salvados cuanto más arriba lleguen en su amontonamiento de esas nuevas indulgencias que son los certificados académicos. La antigua máxima de la Inquisición según la cual «fuera de la Iglesia no hay salvación», debe, en el momento presente, ser sustituida por su remedo: «fuera de la escuela no hay salvación». Como escribe Illich, «ahora los educadores hacen depender del consumo universal de su servicio institucionalizado la llegada del Reino Terrenal».[33]

Pero no sólo es un ritual de iniciación. Es también un ritual propiciatorio en el que los profesores son mediadores entre los creyentes aprendices y las potestades. Es también un ritual expiatorio que sacrifica a los retrasados y los señala como a chivos expiatorios del subdesarrollo.

Es evidente que una gama tan compleja de rituales necesita una liturgia, es decir, una serie de acciones determinadas cargadas de un significado concreto para aquellos que las realizan. Esta liturgia varía muy poco de un sistema a otro; veamos cómo nos la presenta Ivan Illich: «La liturgia de la escuela presenta los mismos rasgos por doquier. Los niños son agrupados por edad. Deben participar de los "oficios" en un recinto sagrado reservado a tal uso que se llama "clase". Deben entregarse a determinados ejercicios que dan nacimiento a la enseñanza por el hecho de que han sido prescritos por un "ministro consagrado" que se llama "profesor consagrado". Deben avanzar en la gracia que la sociedad les confiere por medio del pasaje de un grado a otro.»[34]

Como funcionario de la escuela —cuyas funciones de custodia, selección del papel social, adoctrinamiento y educación se analizaron antes— y como ministro de todo este ritual, el papel del maestro es importantísimo. El profesor es, a la vez, un custodio, un predicador y un «padre espiritual». El

33. I. ILLICH, *Educ. camb. soc....*, p. 109.
34. I. ILLICH, en *Juicio a la esc.*, p. 17.

profesor-custodio es el «maestro de ceremonias» que inicia y confirma a los alumnos en el ritual educativo, cuyas normas se encarga de hacer cumplir. Como predicador, el profesor es fundamentalmente el moralista que enseña a los niños a distinguir entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto; tiene amplias facultades para hacerlo porque concentra en su persona la autoridad paterna sobre todos los niños durante más horas que los propios padres. Finalmente, el profesor es «padre espiritual», «terapeuta», en la medida en que se inmiscuye en la vida privada del alumno con intención de ayudarle. Como es evidente, cuando esta ayuda la proporciona quien es a la vez custodio y predicador, se convierte en una profunda manipulación de la visión del mundo y de los valores del que se educa.

Pero lo más importante no es esto; desde luego que es interesante analizar estas comparaciones entre Iglesia y escuela, y valorarlas; pero tal vez más relevante que todo ello sea la consideración que Illich hace respecto a la similitud de las funciones de las dos instituciones: aquí es donde de verdad radica la auténtica base de la semejanza, incluso de la identidad, entre ellas. Sus ritos, sus oficios, sus liturgias, pueden ser parecidos, pero lo más importante es que sus funciones sociales son idénticas: «el sistema escolar de hoy —escribe Illich— desempeña la triple función que ha sido común a las iglesias poderosas a lo largo de la historia. Es, simultáneamente, el depósito del mito de la sociedad, la institucionalización de las contradicciones del mito, y el lugar donde ocurre el ritual que reproduce y encubre las disparidades entre el mito y la realidad».[35]

La palabra «mito» ha sido repetida ya varias veces; vimos antes cómo el ritual de la escolarización tiene una «función mitopoética (creadora de mitos) no específica».[36] Antes de acabar, vamos, pues, a analizar la mitología que cimenta y genera el sistema escolar; vamos a pasar revista a algunos de los mitos básicos: valores institucionalizados, medición de valores, consumismo y «progreso sin fin».

Según el mito de los valores institucionalizados, la escuela —la instrucción— produce aprendizaje; la escolarización debe, por lo tanto, ser buscada como único medio capaz de educar. Y sucede entonces que una vez que se acepta la necesidad de la escuela, se acepta fácilmente la de otras instituciones. Según escribe Illich, «una vez que los jóvenes han permi-

35. I. ILLICH, *La socied. desesc.*, p. 55.
36. I. ILLICH, en «Cuadernos de Pedagogía», *loc cit.*, p. 18.

tido que sus imaginaciones sean formadas por la instrucción curricular, están condicionados para las planificaciones institucionales de toda especie».[37] La responsabilidad se transfiere, de este modo, desde uno mismo a una institución especializada en satisfacer la demanda de la que se trate; los valores están, así, institucionalizados y la persona, anulada.

La medición de los valores es otro de los mitos: «Los valores institucionalizados que infunde la escuela son valores cuantificados (...). Las escuelas pretenden desglosar el aprendizaje en "materias" para incorporar en el alumno un currículum hecho con estos ladrillos prefabricados, y para medir el resultado con una escala internacional.» [38] La escuela, que todo lo mide, enseña que todo puede ser medido: desde el aprendizaje de la lectura o las matemáticas hasta el desarrollo personal mismo. Se aprende, de esta forma, a «medirse» a sí mismo, a «clasificarse», según patrones en ningún caso personales; se aprende, al tiempo, a hacer lo propio con los demás.

A través de lo que él llama el mito de los valores envasados, Illich trata de mostrar hasta qué punto la escuela está invadida por el estilo consumista de relación: «El distribuidor-profesor entrega el producto terminado al consumidor-alumno, cuyas reacciones son cuidadosamente estudiadas y tabuladas.» [39] Los alumnos, por su parte, son educados para que ajusten sus deseos a valores comercializables. De esta forma, el alumno es manipulado como un consumidor más, sin dejarle lugar alguno para una espontaneidad que resulta siempre doblegada.

Queda, por último, el mito del progreso que se perpetúa a sí mismo. Sea al precio que sea, la escuela empuja constantemente al alumno hasta un nivel de consumo curricular competitivo, intentando luego meterlo en el progreso hacia niveles cada vez más elevados. La mentalidad escolarizada está aquí sujeta a las mismas leyes que rigen la mentalidad consumista: cada año el alumno debe consumir más «envases educacionales» que el anterior, aunque para ello tenga que gastarse más y olvidarse más de sí mismo; los envases del año pasado son inservibles para éste, y el que no puede cambiarlos es un pobre fracasado; el que no ha consumido más que los más elementales envases es, más que un fracasado, un desgraciado; no ha triunfado en la vida y toda su ilusión

37. I. ILLICH, *La socied. desesc...*, p. 57.
38. *Idem*, p. 58.
39. *Idem*, p. 59.

la basará en que sus hijos puedan acceder a la carrera de locos que es el consumo sin fin, en la que ellos no pudieron participar. Es así como, «aunque no enseña ninguna otra cosa, la escuela enseña al menos el valor de la escalada: el valor de la manera estadounidense de hacer las cosas».[40]

2. *La educación como consumo*

Si Illich y Reimer hablan tanto de la educación como consumo es por algo más que por el hecho de que la nuestra sea una sociedad profundamente consumista. Ese algo más es, seguramente, más importante y más grave: en educación se intenta seguir el mismo modelo de base que en producción-consumo; según Everett Reimer, toda la teoría de la escolarización se basa en que si se utilizan para el aprendizaje los métodos de la producción, lo que se obtendrá será aprendizaje. Pero lo que en realidad se aprende es a producir y a consumir mientras todo sigue tal como está. Intentar aplicar los métodos de producción para obtener educación —que, entre otras cosas, es para Illich y Reimer la capacidad para adaptarse a circunstancias cambiantes— es algo sencillamente ridículo. Y no hace otra cosa el profesor que introduce, según una cuidadosa programación, conocimientos en la mente del alumno, para que tras un proceso de elaboración y tratamiento interior, se obtenga la educación como producto.

Una vez que se ha obtenido el saber, hay que comercializarlo, hay que imponer su consumo. Para ello, nada mejor que hacer creer a la gente que consumirlo es absolutamente necesario: «A fuerza de haber creído en la escolarización durante numerosas décadas, se ha acabado por hacer del saber una mercancía, un valor mercante de un género especial. Ahora se considera al saber a la vez como un bien de primera necesidad y como la moneda más preciosa de la sociedad.»[41] Vemos así cómo la escuela inicia al mito, ya aludido, del consumo sin fin: como se vio antes, este mito se basa en la convicción de que el progreso produce siempre algo valioso; por ello, la producción crea la demanda; la escuela enseña que en la clase se produce formación y de este modo crea la necesidad de ella. Por otro lado, el ascenso de una clase a otra según se progresa en el consumo del saber, enseña al niño el consumo sin fin, así como el valor de los diplomas

40. *Idem*, pp. 60-61.

41. I. Illich, *L'alternative à la scolarisation*, en «Orientations», número 41 (janv.), Paris, 1972, p. 114.

y títulos que certifican ese consumo. Así es como se prepara al hombre, desde niño, para una vida de consumo frustrante.

Con la escuela, como lo señala Illich,[42] se ha construido un mesías que promete a los que se comprometen en la edificación de su reino de consumo el salario ilimitado de la ciencia. Es así como la escuela suscita la esperanza impersonal y de alcance mundial en un nuevo paraíso terrenal. La felicidad futura y el crecimiento personal sólo existirán en la medida en que sean fruto del consumo de ese bien al que se llama educación.

Las consecuencias sociales que de todo esto se derivan son evidentes: «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».[43] A la creación y mantenimiento del mito del consumo va aparejado el ritual de las posibilidades de ascenso social escalonado. Cuanto más se logre consumir, más arriba puede llegarse. Hasta tal punto esto es así, que incluso aquellos que por su situación económica y social no tienen acceso a los medios de producción y de consumo de la sociedad industrial avanzada, aspiran a acceder a ellos, a entrar en el sistema económico a través de la escuela. Así es como el consumo de educación, como antes ya lo hemos señalado, se identifica con el crecimiento personal y el progreso social. Al final de este apartado volveremos ampliamente sobre estas ideas.

Así las cosas, se hace evidente hasta qué punto las escuelas presuponen y ejercitan la planificación y la manipulación a gran escala. Ellas convierten una actividad —el aprender— en una mercancía ya elaborada —el saber—; y, por supuesto, monopolizan el mercado. Ellas, las escuelas, como pilares de soporte de la sociedad de consumo, facilitan un sistema que «es cada vez más planificado, especializado y burocratizado».[44] Si de nuevo volvemos la vista a la distinción anteriormente hecha entre las instituciones manipulativas y las conviviales, no hemos de realizar ningún esfuerzo para adivinar que las escuelas están, por derecho propio, incluidas de lleno en

42. *Cf.* I. ILLICH, en H. LUNING; I. ILLCH y otros, *La escuela y la represión de nuestros hijos*, S.E. Atenas, Madrid, 1974, pp. 20-21.
43. I. ILLICH, «L'alternative à la scolar...», p. 108.
44. I. ILLICH, *La esc. y la repres...*, p. 25.

las primeras: son, en efecto, manipuladoras, directivas, controladoras, generadoras de comportamientos heterómanos, productoras de valores de uso, y, por fin, fuente de adicción; cuando se aprende a necesitar la escuela —y esto se hace a muy temprana edad— las actividades personales tienden a tomar la forma de unas relaciones de cliente respecto a otras instituciones especializadas.

3. *El programa escolar*

Hay una distinción fundamental en los trabajos de Illich y Reimer: «El efecto que produce el programa escolar formal es algo muy distinto del efecto que produce la estructura escolar misma. A lo primero lo llamaría el programa explícito; a lo segundo, el programa latente.» [45] Que la escuela ejerce una poderosa influencia sobre los que asisten a ella es indudable y algunos de los aspectos de esa influencia han sido ya analizados. Aunque es obvio que el programa escolar explícito —el curriculum con sus materias por curso— tiene importancia por lo que hace a la influencia a que nos referimos, el influjo más importante viene producido por la estructura escolar misma y el programa latente que la acompaña. Entre la estructura explícita de la escuela y la latente existe, para utilizar la comparación de Henri Janne,[46] la misma relación que entre la parte visible del iceberg y la sumergida. Así pues, vamos a centrar ahora nuestra atención en este curriculum latente, sumergido, estructural y no intencional de la educación escolarizada.

Según Illich, la influencia que este curriculum oculto ejerce está más allá del control del maestro y de la planificación de los directivos. Graba de manera indeleble en las mentes escolarizadas el mensaje según el cual la escolarización es la preparación para la vida y lo que se aprende fuera de la escuela casi carece de valor y no merece la pena ser sabido: «Lo esencial, para los estudiantes, de este programa latente es aprender que la educación no tiene valor más que cuando se adquiere en la escuela a través de un proceso graduado de consumo, que el nivel de éxito que alcanzará el individuo en la sociedad depende de la calidad de los conocimientos que

45. I. ILLICH, Comunicación personal (24-XII-75).
46. H. JANNE, en el «Prefacio» a la obra de A. GRAS, *Sociologie de l'education*, Larousse, París, 1974, p. 9

consuma, y que es más importante aprender cosas *sobre* el mundo que sacar el saber *del* mundo.» [47]

Para Illich y Reimer, este programa latente es el mismo en todos los sitios, cualquiera que sea el lugar o la escuela. El rito que consiste en ir a clase es un poderoso proceso invisible: exige que los niños de la misma edad sean agrupados en clases de veinte a cincuenta alumnos, alrededor de un maestro titulado y por una duración de quinientas a mil horas anuales. Tal proceso es por completo independiente del fin que persiga el maestro y de la materia que se enseñe. Muchos maestros reformistas creen que es suficiente con explicar marxismo en vez de religión; en realidad, poco importa que el programa explícito se enfoque para enseñar fascismo o comunismo, liberalismo o socialismo, lectura o iniciación sexual, historia o retórica,[48] poco importa todo esto desde el momento en que la institución —o el maestro que la representa— tiene autoridad para definir las actividades que formarán parte de su pretendida educación legítima. Poco importa que la meta de la educación sea fabricar ciudadanos rusos o americanos, mecánicos o médicos, desde el momento en que se necesita un diploma, un certificado que atestigüe que se es ciudadano o mecánico legítimo. Poco importa que las clases se hagan en el mismo lugar siempre, o unas veces se hagan en el aula y otras en el campo; poco importa desde el momento en que el niño comprende que no puede faltar a clase sin un justificante de sus padres. Illich y Reimer llaman programa latente de la escolarización a este poderoso cuadro intangible del sistema escolar en cuyo interior se operan todos los cambios de programa formal.

A la sombra de este currículum que determina la estructura interna y las operaciones de una escuela, se amparan una serie de factores que en parte materializan ese programa intangible: la organización por clases, las calificaciones, los niveles mínimos aceptables, la estandarización de la inteligencia; los exámenes y pruebas de rendimiento; la promoción de un curso a otro; los diplomas intermedios y la certificación final, que da acceso al mundo del trabajo, etc.

Por otra parte, como escribe Reimer, «las escuelas esconden un currículum mucho más importante que el que dicen enseñar. El propósito de dicho currículum oculto es propa-

47. I. ILLICH, «L'alternative à la scolar...» p. 107; I. ILLICH *y otros, Educación sin escuelas*, Península, Barcelona, 1975, p. 18-19.

48. *Cf.* I. ILLICH, *Juicio a la escuela*, pp. 18-19, *y Educ. camb. soc...*, p. 103.

gar los mitos sociales, esas creencias que distinguen a una sociedad de otra, y ayudan a mantener unida a una sociedad. Toda sociedad tiene sus mitos y una de las funciones fundamentales de cualquier sistema educativo es transmitirlos a los jóvenes».[49] Algunos de los mitos que el sistema escolar transmite de esta forma son: el de la igualdad de oportunidades, el de la libertad, el del progreso, el de la eficacia...

Este currículum latente que sirve como ritual de iniciación oficial a la moderna sociedad de consumo orientada al crecimiento, tanto para ricos como para pobres,[50] sirve, además, para indoctrinar sobre el consumismo y el burocratismo. En efecto, este currículum impone la creencia en una sociedad que se desvive por consumir y que para hacerlo debe atarse a sí misma al engranaje de la producción sin fin. Pero el consumismo que este currículum impone es un consumismo modelado; no se trata de que enseñe a consumir cualquier cosa, del tipo que sea; enseña a valorizar los bienes institucionales por encima de los servicios no profesionales ofrecidos por otros. Finalmente, este currículum inicia en otro mito: el de la eficacia y la benevolencia de las burocracias guiadas por la ciencia. A nivel social, sirve para añadir culpabilidad y perjuicio a los menos favorecidos y gloria y honor a los privilegiados. Pero acerca de la influencia del currículum latente sobre el aspecto social vamos a extendernos con más detenimiento a continuación.

4. *La educación en el sistema social*

Intentando concretar la significación social del sistema escolar, Illich dice que la escuela puede ser vista «como una expresión particularmente representativa y principalmente simbólica de un sistema sociopolítico general».[51] En efecto, a través de su juego ritual de promociones graduadas —como Illich lo llama—, a través de su labor selectiva y definitoria de *status* en la estructura de clases que la escuela representa y reproduce, a través de la escolarización que enseña a aceptar y la educación que enseña a reproducir el sistema social (Reimer), a través de todo ello, la escuela sirve como eficaz creadora y perseveradora del mito social. Y es importante volver a insistir sobre el hecho de que para Illich y Reimer esta

49. E. REIMER, *op. cit.*, p. 61.

50. *Cf.* I. ILLICH, *La socied. desesc...*, p. 50, y *L'alternative à la scolar...*, p. 111.

51. I. ILLICH, en *Cuadernos de Pedagogía*, p. 21.

función es inherente a la misma estructura escolar, cualquiera que sea su apariencia formal; es decir, que independientemente del programa explícito, el programa oculto, como acabamos de ver, lleva aparejada a él esta función: «La escuela, ya se enseñe en ella marxismo o fascismo, reproduce una pirámide de clases de fracasados.» [52]

El pico de esta pirámide esclaviza a su base amparándose en las prerrogativas que el sistema social le confiere. Y he aquí cómo la escuela ha llegado a convertirse en un instrumento ideal al servicio de la perpetuación del *statu quo:* «Imperceptiblemente, nuestra sociedad ha transformado la enseñanza en un procedimiento por medio del cual se forman los capitalistas del saber. Su valor se mide en horas de enseñanza recibida que ellos han pagado con fondos del Estado. La pobreza por el contrario se explica y se mide según el subconsumo. En una sociedad tal, los pobres son los "colas" de la clase y los "burros". El rico, el capitalista en conocimientos, difícilmente puede colmar el abismo que lo separa del pobre Lázaro.» [53] Claro es que tampoco tiene mucho interés en hacerlo; la escuela es un elemento reforzante de la división del trabajo y de la polarización social; la enseñanza sirve a la minoría que tiene la riqueza y el poder para justificar sus privilegios y para reclamar aquellos a los que aspira; la escuela, en vez de aminorarlo, se dedica a ahondar el abismo que existe entre las minorías exploradoras y la gran mayoría educada para el consumo y la «improductividad» social; las élites aparentan dar educación a todos por igual y aseguran que, de esta forma, cada uno obtendrá lo que se merezca, espejismo sin par de justicia social, como veremos en seguida; los progresos técnicos son, apenas se logran, utilizados para explotar al conjunto social y para beneficiar a una élite que cuida muy bien de sus derechos y de su escala de valores. «Brujos, políticos y proveedores de panaceas rentables —escribe Reimer —compiten entre sí para mantener a esa gente humilde en la ignorancia y desconocedora de su verdadera condición. Los intereses de los primeros son ayudados por la miseria física en que se obliga a vivir a sus víctimas, miseria tan grande y desesperante que de alguna manera hay que justificarla, enmascararla, hacerla soportable.» [54] Para esta gente, que compone lo que hemos visto a Paulo Freire llamar

52. I. ILLICH, *La conviv...*, p. 100.
53. I. ILLICH, *Juicio a la esc...*, p. 15.
54. E. REIMER, *op. cit.*, p. 158.

la cultura del silencio, lo importante es entender su situación miserable y hacer algo por ella, despreciando las mitologías políticas y sociales racionalizantes que sus explotadores inyectaron en sus mentes a través de diversos medios, uno de los más privilegiados de los cuales es la escuela.

A nivel de lo personal, esta «competencia» se traduce en sentimientos de seguridad y de poder en el rico y frustración y desamparo en el pobre: «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.» [55]

Pero esto es, seguramente, un poco crudo. Así es que hay que explicarlo de otra manera, darle otro aspecto; hay que inventar una nueva mitología racionalizante que, de nuevo, haga opaca la realidad; esa nueva mitología tiene un nombre: igualdad de oportunidades, y tiene una expresión: justicia social. Esto ya suena mejor.

Nadie puede poner en duda que el proceso educativo favorece de manera especial a los individuos más precoces, a los más sanos, a los más preparados, a aquellos que llevan, en el momento de iniciar su escolarización, un equipo básico mejor estimulado, más activo. El informe Coleman sobre la igualdad de oportunidades en la educación, por ejemplo, demuestra que los antecedentes familiares, con la educación de los padres incluida, explican las diferencias de rendimiento entre los estudiantes mucho mejor que lo hacen la calidad de las escuelas a las que han asistido y los métodos que en ellas se siguen. Incluso si la calidad de las escuelas es la misma, el niño pobre estará siempre más atrasado que el rico. Las oportunidades de aprender que éste tiene son mucho más numerosas que las de aquél: un ambiente estimulante que valora los aspectos intelectuales, conversaciones, libros... son un importante abono para la educación. Intentar que la escuela eduque del mismo modo al pobre que al rico es un absurdo. Según lo indica Illich, el estudiante más pobre se quedará siempre atrás mientras dependa de la escuela para aprender. «El mito de la igualdad de oportunidades —escribe Reimer— corresponde a la realidad de la desigualdad obligatoria, siendo así que las posibilidades de quedarse en el fondo son mucho mayores que las de llegar arriba.» [56] El mito de la igualdad de oportunidades sostiene, sin embargo, que el

55. *Idem*, pp. 39-40.
56. *Idem*, p. 63.

progreso de cualquier individuo depende única y exclusivamente de sus esfuerzos personales. Pero es evidente que en cualquier sociedad, los niños de las clases más desfavorecidas son los que menos posibilidades de ascenso ecolar tienen; y más teniendo en cuenta que todo el montaje es dirigido por las clases sociales favorecidas. Por eso, como escribe Illich, «en vez de haber igualado las posibilidades, el sistema escolar ha monopolizado su distribución».[57]

De esta manera, resulta que sólo reciben los que ya tienen, mientras los demás acumulan pobreza, ignorancia y frustración. Así sucede, por ejemplo, en el campo de la medicina institucionalizada: los que tienen mayor asistencia presentan mayores dolencias y el rico se hace tratar cada vez más de los males que la medicina le produce, mientras que el pobre se tendrá que resignar a sufrir esos males. Del mismo modo, los que más educación han consumido, recibirán becas y ayudas para que investiguen y consuman más educación («más de lo mismo», como le gusta repetir a Illich), mientras que los pobres tendrán que contentarse con aprender su marginación, su ignorancia y su fracaso. Y esto no se soluciona con dinero.

Al contrario, «cuanto más dinero se invierte en los sistemas educativos del mundo, menos se beneficiarán las personas de los niveles bajos en la jerarquía educativa, laboral y social».[58] Lo mismo sucederá con cualquier respuesta institucional a las necesidades básicas de las personas. Por eso decíamos al comienzo, con Illich, que cada nueva institucionalización inventa una nueva clase de pobres y una nueva definición de la pobreza. En el caso concreto de la educación, la actual «desigualdad de oportunidades» está llevando de manera constante y descarada a un favoritismo, a un discriminacionismo comparable al que puede hacerse con la raza o la religión. El pobre ha sido siempre socialmente impotente y lo será tanto más cuanto más tenga que apoyarse en el cuidado y atención institucionales, lo que añade indefensión física, impotencia psicológica e incapacidad de valerse por sí mismo a la ya larga lista de sus desventajas acumuladas. Y que no tenga que abandonar la escuela, porque entonces no sólo perderá todo acceso a los recursos educativos formales, sino que además se verá con menos posibilidades de empleo y, como dice Reimer, con menos excusas. «Los pobres padecen la desventaja

57. I. ILLICH, *La socied. desesc...*, p. 24.

58. C. WARD, «El papel del Estado», en I. ILLICH y otros. *Educac. sin esc.*, p. 58.

de la cultura del silencio, herencia de la magia y del mito diseñados para asegurar la docilidad de sus miembros. Eso, y no una deficiencia genética, es lo que representa un obstáculo para el aprendizaje de sus hijos; eso y el castigo del fracaso y la desaprobación, que constituyen su sino habitual en las escuelas.»[59] Y nadie más interesado en mantenerlos en esta cultura del silencio, la ignorancia y la docilidad que las élites que controlan la sociedad; esas élites saben de sobra que, como escribe el mismo Reimer, «donde quiera que una proporción razonable de la población ha sido educada en el sentido de comprender la realidad suficientemente como para actuar sobre ella con eficacia (...) las sociedades llegaron a ser verdaderamente democráticas».[60]

5. *La potencialidad deseducativa de la escuela*

Poco queda en pie después de hacer rodar por tierra tantas cosas. Más bien se trata ya de concluir, de recapitular, aunque esta recapitulación haga rodar las pocas que quedan. Preguntarse a estas alturas si, después de todo lo visto, puede decirse que la escuela educa, es algo que está fuera de lugar. Precisamente vamos a centrar ahora este análisis conclusivo en el detalle del fracaso de la escuela de cara a su fin: la educación. ¿Por qué la escuela no educa? ¿Qué es, si no educación, lo que la escuela enseña?

Para Illich y Reimer, las cosas están condenadas al fracaso desde el principio: la escuela parte de la hipótesis de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Esta hipótesis —para Illich, espúrea— es a la vez la raíz, una de las raíces, de su fracaso. Illich y Reimer creen que la obligación de asistir a la escuela restringe el derecho a aprender, creen que, como vimos al comienzo, la escuela tiene, en todo el mundo, un efecto antieducacional sobre la sociedad. Lo que uno sabe lo aprende fuera de la escuela; la mayor parte de aprendizaje se hace sin los maestros; de esta manera, el aprendizaje se realiza no gracias a la escuela, sino a pesar de ella; no a través del maestro, sino a pesar de él; en muchas ocasiones, el maestro dificulta el aprendizaje de una materia según se la enseña a sus alumnos; el sistema escolar, por su parte, alienta más la obtención de notas aceptables que de educación, de aprendizaje.

59. E. REIMER, *op. cit.*, p. 139.
60. *Idem*, p. 156.

Illich y Reimer distinguen dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje de destrezas o habilidades y el aprendizaje de lo que Illich llama «educación liberal». Pues bien, «si las escuelas son el lugar inapropiado para adquirir una destreza, son lugares aún peores para adquirir una educación. La escuela realiza mal ambas tareas en parte porque no distingue entre ellas».[61] Es ineficaz para enseñar destrezas porque está sometida a la tiranía del currículum que mezcla tareas en el mejor de los casos encaminadas al aprendizaje de una habilidad, con un sinfín de tareas no pertinentes —«La historia está amarrada al progreso en matemáticas, y la asistencia a clase al derecho de usar el patio de juegos» [62]—. Es, por otra parte, ineficaz para producir y posibilitar educación por ser obligatoria y por constituir un fin en sí misma.

El error viene, por lo tanto, de confuidr educación con escuela, que es algo así como confundir religión con Iglesia o salud con hospital o mito con ritual. Más adelante veremos a Illich y Reimer proponer la desescolarización basándose, entre otras cosas, en que la cultura está siendo hoy apagada en las escuelas, como la salvación en las iglesias o la salud en las instituciones hospitalarias. Para ellos, aunque creen que la educación puede servir para aprender algunas cosas en determinadas circunstancias, la mayor parte del conocimiento se adquiere fuera de las escuelas, donde el aprendizaje sobreviene, la mayoría de las veces, de forma casual. Según lo cree Illich, «la mayor parte del aprendizaje, no es la consecuencia de una instrucción. Es más bien el resultado de una participación no estorbada en un entorno significativo»,[63] de un proceso vivencial en un medio ambiente natural y humano.

¿Cuáles son las consecuencias de este errror? ¿Qué es lo que en realidad enseña la escuela? Las escuelas enseñan el consumo de instrucción, pervirtiendo la natural inclinación del niño a aprender y desarrollarse. Enseñan al niño que ese consumo debe ser escalonado, progresivo, y que debe ser administrado por el maestro, especialista en la confección y difusión de paquetes educacionales.

Las escuelas enseñan e imponen la alienación. Alienan a los niños desde el momento en que los separan del trabajo, de la realidad, de la vida y la libertad, desde el momento en que separan la educación de las realidades sociales, políticas, cul-

61. I. ILLICH, *La socied. desesc.*, p. 30.
62. *Idem, op.* y *loc. cit.*
63. *Idem*, p. 57.

turales, familiares y económicas.[64] Por otra parte, «la escuela prepara para la alienante institucionalización de la vida al enseñar la necesidad de ser enseñado. Una vez que se aprende esta lección, la gente pierde atractivo en relacionarse y se cierra a las sorpresas que la vida ofrece cuando no está predeterminada por la definición institucional».[65]

Las escuelas enseñan y generan frustración. La clásica sensación del alumno que acaba todos los cursos con el amargo sentimiento de no haber aprendido realmente nada de lo que le interesaba aprender; la clásica frustración del maestro que comprende lo poco que ha enseñado y el poco valor de eso que ha logrado enseñar; «ambos quedan frustrados y ambos culpan a unos recursos insuficientes —dinero, tiempo o edificios— de su mutua frustración».[66]

Las escuelas enseñan subordinación, enseñan domesticación y enseñan que el individuo manso que sea capaz de ajustarse a los imperativos del pastor de turno triunfará en la vida y sobresaldrá, antes o después, del rebaño. Confunden adaptación con mansedumbre y enseñan esa confusión a los alumnos. Como escribe Illich, «la escuela no relaciona el aprender con la instrucción en determinadas funciones sociales, sino con la subordinación. Esto no es ni educador ni justo. No es educador ya que la escuela reserva los escaños más altos de la pirámide de la formación para aquellos que se adaptan en todos sus pasos de aprendizaje al patrón de un reconocimiento social determinado desde fuera. No es justo porque no relaciona la aplicación de funciones con cualidades o capacidades relevantes, sino con testimonios insignificantes».[67]

Según Reimer, lo único que la escuela enseña es la habilidad para ser más listo que el sistema escolar. Illich contesta en otro tono a la pregunta sobre qué es lo que se aprende realmente en la escuela y su contestación incluye prácticamente todos los aspectos que hemos analizado desde el principio: «¿Qué se aprende en la escuela? Se aprende que mientras más horas se pasen en ella, más vale uno en el mercado. Se aprende a valorar el consumo escalonado de programas. Se aprende que todo lo que produce una institución dominante vale y cuesta caro, aún lo que no se ve, como la educación y la salud. Se aprende a valorar la promoción jerárquica, la sumisión y la pasividad, y hasta la desviación tipo, que el

64. *Cf.* I. ILLICH, *La esc. y la repres...* p. 22.
65. I. ILLICH, *La socied. desesc...*, p. 66.
66. *Idem*, p. 97.
67. I. ILLICH, *La esc. y la repres...*, p. 23.

maestro interpretará como síntoma de creatividad. Se aprende a solicitar sin indisciplina los favores del burócrata que preside las sesiones cotidianas: profesor en la escuela, patrón en la fábrica. Se aprende a definirse como detentador de un lote de conocimientos en la especialización en que ha invertido su tiempo. Se aprende, finalmente, a aceptar sin rebelarse *su* papel en la sociedad, es decir, la clase y la carrera precisa que corresponde precisamente al nivel y al campo de especialización escolares.» [68]

IV. *La alternativa y sus aspectos*

1. *La alternativa educacional*

Hemos visto en los apartados anteriores cómo analizan Illich y Reimer la problemática educacional. Hemos visto también cómo el monopolio que las escuelas ejercen sobre la educación no es sino un aspecto del monopolio que ejerce la tecnología sobre la sociedad. Hemos, al mismo tiempo, visto cómo la educación escolarizada sirve, entre otras cosas, para hacer al hombre dependiente de ese monopolio. Pues bien, «las alternativas a la escuela son necesarias fundamentalmente porque las escuelas impiden a la humanidad escapar de ese monopolio».[69] A las alturas históricas de educación escolarizada que tenemos, debe tenerse en cuenta que no sólo la educación, sino la sociedad en su conjunto necesitan ser «desescolarizadas». Esta desescolarización, es decir, este desmontaje de las escuelas, es, para Illich y Reimer, inminente; para ellos, el derrumbe de la institución escolar sucederá inevitablemente y a una velocidad sorprendente; no hace falta hacer grandes esfuerzos para conseguirlo, ya que, según creen, la escuela, tal y como hoy existe, se destruye a sí misma; de hecho, está destruyéndose ya. Si esto es así, lo importante, lo urgente, no es esforzarse por destruir las escuelas, sino intentar dirigir la desescolarización en una dirección positiva y esperanzadora.

Dos pueden ser, fundamentalmente, las posibilidades de desarrollo posteriores al desmontaje de las escuelas. La primera sería la ampliación del control pedagógico sobre toda la sociedad, fuera incluso de los muros escolares: «Con la mejor intención, y tan sólo ampliando la retórica usada hoy en la

68. I. ILLICH, *La conviv...*, p. 87.
69. E. REINER, *op. cit.*, p. 26.

escuela, la crisis actual de las escuelas podría proporcionar a los educadores la excusa para usar todas las redes de la sociedad contemporánea para enviarnos sus mensajes —para nuestro bien—. La desescolarización, que no podemos detener, podría significar el advenimiento de un "mundo feliz" dominado por unos bienintencionados administradores de instrucción programada.»[70] Si esto sucediera, la escuela saldría de su entorno físico y se expandiría por toda la sociedad; no habría, entonces, forma de distinguirla de un hospital mental o de una prisión o un cuartel; las palabras control, constricción, adaptación y educación serían sinónimas.

La otra dirección es más esperanzadora. Aunque más abajo será expuesta más concretamente, estas son sus líneas maestras tal como las describe Illich: «Podemos o bien trabajar en desarrollar procesos educativos nuevos e inquietantes en relación con un mundo que cada vez se hace más opaco e impenetrable para el hombre, o bien construir las condiciones favorables para una nueva era en la que se utilice la tecnología para hacer la sociedad más simple y transparente, de tal modo que todo el mundo pueda de nuevo conocer las cosas y utilizar las herramientas que modelan su vida. En suma, podemos o desmontar las escuelas o desescolarizar la cultura.»[71]

Como es sabido, la propuesta básica de Illich y Reimer es la de la desescolarización. El agrupamiento que la escuela hace de los niños según sus edades, se basa en tres premisas: que a los niños les corresponde estar en la ecuela; que lo niños aprenden en la escuela y que a los niños puede enseñárseles solamente en las escuelas; la escuela basa también su labor en la pretensión de que es productora de justicia social, de que ella es capaz de hacer iguales a los que son socialmente distintos por su nacimiento. Pues bien, no es posible iniciar una reforma profunda de la educación a menos que se comprenda que el ritual de la escolarización ni acrecienta el aprendizaje individual ni disminuye la desigualdad social, tal y como hemos intentado aclarar en las páginas precedentes. Quiere ello decir, que no hay reforma profunda en la educación si no se evita el programa latente de la escolarización.

Una auténtica revolución educacional exige una doble inversión: por una parte, una nueva orientación del trabajo de investigación, pues mientras las relaciones educativas con-

70. I. ILLICH, *La socied. desesc...*, p. 133.
71. I. ILLICH, *L'alternat. à la scolar...*, p. 106.

tinúen siendo las que existen entre proveedores y consumidores, la investigación continuará acumulando pruebas científicas que apoyarán la necesidad de más paquetes educativos despachados cada vez con más exactitud y éxito a cada cliente. Por el contrario, los objetivos de la «investigación radical» serían: «por una parte, presentar criterios que permitan determinar cuándo una herramienta alcanza un umbral de nocividad; por otra, inventar herramientas que optimicen el equilibrio de la vida y así maximicen la libertad de cada uno».[72]

Por otra parte, la revolución en la enseñanza necesita una nueva comprensión del estilo educacional, comprensión que abarcaría un espíritu distinto en la forma de planificar los mecanismos para la adquisición formal de las destrezas y su uso educativo, y, de otro lado, un nuevo modo de encarar la educación informal o incidental.

Quizá sea este el momento más adecuado para analizar dos de las ideas de Illich y de Reimer más comúnmente difundidas pero no siempre bien conocidas: la desescolarización de la educación y la nueva comprensión de los procesos de aprendizaje.

«Nuestras actuales institucionales educacionales —escribe Illich— están al servicio de las metas del profesor. Las estructuras de relación que necesitamos son las que permitan a cada hombre definirse él mismo aprendiendo y contribuyendo al aprendizaje de otros.» [73] Según el mismo Illich, desescolarizar significa abolir el poder de una persona para obligar a otra a asistir a una reunión; significa, a la par, que cualquier persona, de cualquier clase, edad o sexo, tiene derecho a convocar reuniones. Desescolarizar significa, pues, en primer lugar, sacar fuera de las aulas la relación entre las personas. En este sentido, la educación desescolarizada, lo inverso de la actual situación escolar, sería «una institución que aumentase las posibilidades de que las personas que en un determinado momento compartiesen el mismo interés específico pudiesen encontrarse independientemente de qué otra cosa tuviesen en común».[74]

Pero, evidentemente, hay más que desescolarizar. Las cosas, por ejemplo, que son recursos básicos para aprender. Si es cierto que la calidad del entorno y la relación de una persona con él determinan lo que una persona será capaz de aprender de manera incidental, resulta obvio que «el entorno

72. I. ILLICH, *La conviv...*, p. 108.
73. I. ILLICH, *La socied. desesc...*, p. 96.
74. *Idem*, p. 121.

físico general debe hacerse accesible, y aquellos recursos físicos de aprendizaje que han sido reducidos a instrumentos de enseñanza deben llegar a estar disponibles para el aprendizaje autodirigido».[75] Quiere esto decir que los objetos, con las cualidades educativas a ellos incorporadas, deben estar, en todo momento y lugar, al alcance de la mano de todos.

Se debe desescolarizar, asimismo, el derecho de cada uno a compartir sus conocimientos con otros que deseen escucharle; las escuelas han convertido este derecho en el privilegio de la libertad académica que sólo se otorga a quienes tienen una titulación especial.

La empresa educativa —cuya naturaleza es, según Illich, ilegítima y religiosa— debe ser abolida y los objetivos de la desescolarización son: «proporcionar a todos aquellos que lo quieren el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; dotar a todos los que quieran compartir lo que saben del poder de encontrar a quienes quieran aprender de ellos; y, finalmente, dar a todo aquel que quiera presentar en público un tema de debate la oportunidad de dar a conocer su argumento».[76]

Esto exige, al menos, tres cosas: una serie de redes edutivas, de tramas educacionales que posibiliten la nueva educación; una nueva forma de potenciar el aprendizaje informal y un retorno a la responsabilidad y la iniciativa personal en el aprendizaje.

Las redes o tramas educacionales, sustitutas de los actuales «embudos educacionales», deben montarse respecto a las cosas, los iguales, los modelos y los mayores, que son los cuatro recursos del aprendizaje. Respecto a las cosas, ya hemos visto que son los recursos básicos para aprender; se ha visto también la necesidad de hacer accesible el entorno, el medio, y de «desescolarizar» los objetos en general y la relación con ellos, posibilitando, de esta manera, un nuevo estilo de relación educativa entre el hombre y su medio ambiente.

Si a una persona le interesa aprender una habilidad, una destreza, necesita de alguien que se la enseñe. Como vimos, la naturaleza del aprendizaje de habilidades y la de la educación encaminada a un comportamiento creativo e inventivo son distintas y, a veces, contrarias. Vimos también como la escuela era ineficaz para instruir en uno y otro aspecto por no distinguirlos o por confundirlos. La desescolarización de

75. *Idem*, p. 107.
76. *Idem*, p. 101.

las habilidades y su aprendizaje conduciría, en el entramado propuesto por Illich y Reimer, a la creación de unas «lonjas de habilidades», en las que las personas interesadas en enseñar una destreza o habilidad podrían ayudar a las personas interesadas en aprenderlas. Y todo ello, obviamente, sin necesidad de que el que la posea tenga un certificado que lo acredite ni de que el que la aprenda obtenga un certificado por haberlo hecho. Como señala Illich, «aquello de insistir a personas diestras en que antes de demostrar su habilidad certifiquen ser pedagogos es el resultado de la insistencia de una de dos alternativas: o que la gente aprenda lo que no quiere saber, o bien que todos —incluso quienes sufren de alguna desventaja especial— aprendan ciertas cosas, en un momento dado de sus vidas, y preferiblemente en circunstancias específicas».[77]

Hemos visto, al hablar de lo que Illich entiende por desescolarización, cómo una de las características de la educación desescolarizada sería partir de, entre otras cosas, la premisa según la cual las personas que deseen aprender algo deben, para hacerlo, juntarse con otras que estén interesadas en el mismo asunto, independientemente de factores tales como la edad, el sexo, etc., que es lo contrario de la forma que tiene la escuela de agrupar a la gente. Las escuelas forman grupos de iguales en torno a las metas del profesor, bien sea, en el peor de los casos, que se obligue a todos a aceptar el mismo tratamiento en lenguaje, urbanidad y matemáticas, bien sea que se les dé, en el mejor de los casos, la posibilidad de que elijan en qué materias quieren recibir la misma secuencia de tratamiento. Una educación desescolarizada permitiría a cada uno especificar la actividad o la materia para la cual busca compañeros; de ahí que, para Illich, una de las alternativas más radicales para la escuela consistiría en dar a cada uno la posibilidad de compartir sus preocupaciones con otros que estuviesen motivados en las mismas cuestiones. «Sabemos —es la experiencia de cada uno de nosotros— que el hombre crece y aprende en la medida en que él está comprometido en un intercambio personal e íntimo —siempre sorprendente— con otros, en un ambiente significativo.»[78] Contra lo que puede pensarse a primera vista, la desescolarización de la educación debería, según Illich, aumentar, más que disminuir, la búsqueda de «maestros», de hombres con conocimientos en áreas determinadas que se prestasen a ayudar al que

77. *Idem*, p. 116.
78. I. ILLICH, *Educ. camb. soc...*, p. 112.

comienza su educación en estas áreas. Evidentemente esto es, por lo demás, necesario y si se lograse reunir al maestro dispuesto a dar una auténtica lección intelectual con el alumno altamente motivado, sin las restricciones curriculares, se daría un grandísimo paso adelante en educación. ¿Cuál sería exactamente, el cometido de este maestro? Illich lo describe así: «El guía o maestro en educación se ocupa en ayudar a unos asociados parejos a que se reúnan de modo que se dé el aprendizaje. Él reúne a personas que parten de sus propios y no resueltos interrogantes. A lo más, ayuda al alumno a formular su perplejidad, puesto que sólo un planteamiento claro le dará el poder de encontrar su pareja, moverse con ella, explorar en ese momento la misma cuestión en el mismo contexto.» [79] De aquí al clásico papel del maestro, como custodio, predicador y terapeuta, media un abismo de diferencia.

Como resulta obvio, se necesitan unas estructuras de relación nuevas pensadas con el propósito de facilitar el acceso a estos recursos a todas aquellas personas que estén interesadas en algunos de ellos. Como señala Illich, para poder montar estas tramas se requieren disposiciones administrativas, tecnológicas y especialmente legales. De esto nos ocuparemos posteriormente.

Vamos antes a referirnos a los otros dos aspectos que traería aparejada la desescolarización, a más de las tramas que acabamos de describir. El primero de ellos, el aprendizaje informal, es, para Illich y Reimer, una de las piedras angulares del nuevo enfoque. Se necesita, de manera especial, una nueva filosofía del aprendizaje, basada en el libre acceso a la naturaleza, las herramientas y las cosas y en unas relaciones interhumanas educadoras; basada en una potenciación de la «instrucción libre y rutinaria» y en la canalización de la creatividad personal («El aprender que yo valoro es la creación no mensurable» [80]); basada, en una palabra, en una nueva actitud frente al proceso humano de enseñanza y aprendizaje y, si se quiere llegar un poco más allá, frente al desarrollo humano en general.

El otro aspecto es, según lo entienden nuestros autores, uno de los principios más necesarios para la revolución educacional: el retorno de la iniciativa y la responsabilidad del aprendizaje al que aprende o a su tutor más inmediato. Desde todos los puntos de vista, el aprendizaje automoti-

79. I. ILLICH, *La socied. desesc...*, p. 31.

80. I. ILLICH, *La esc. y la repres...*, p. 16, y *La socied. desesc...*, p. 53, p. 185.

vado realizado bajo la responsabilidad personal, introduciría una importantísima novedad en el campo educacional. Digamos tambien, de pasada, que para Illich la desescolarización es responsabilidad personal —«Cada uno de nosotros es responsable de su propia desescolarización» [81]—. Illich y Reimer insisten mucho en este aspecto porque «solamente cuando el hombre recobra el sentimiento de responsabilidad personal hacia lo que aprende o enseña, puede romper el encanto y superar la alienación que separa el aprendizaje de la vida».[82]

2. *La alternativa social*

Ahora, al final de este apartado, estamos invirtiendo el orden expositivo de todo lo que antecede en él. Empezamos hablando de la sociedad industrial y hemos seguido el análisis por la educación que en esa sociedad se da. A la hora de las alternativas hemos empezado hablando de la nueva concepción del proceso educacional y vamos a terminar intentando exponer en qué tipo de sociedad se darán estos procesos.

Hay que tener, de entrada, en cuenta que la educación, por sí sola, no puede ocasionar un cambio social revolucionario. Más bien, como apunta Reimer, han de producirse unos cambios sociales de envergadura si se pretende que las alternativas a la escuela tengan eficacia real. Illich afirma también, por su parte, que sus propuestas están ideadas para una sociedad que ahora no existe; sin embargo, por una parte, «no tiene sentido aguardar a que otros cambios den lugar a un cambio educativo» [83] y, por otra, la educación «puede ir mucho más lejos de lo que suele pensar la gente que confunde la educación con la escolarización».[84]

Ya hemos visto que la escuela, al escolarizar nuestra creatividad, nuestra espontaneidad, nuestras inclinaciones personales, nuestros deseos, nuestra personalidad, está impidiéndonos que nos eduquemos, que aprendamos. Pero nuestra imaginación está también profundamente escolarizada y le es muy difícil imaginar y descubrir nuevas alternativas para la educación. Sin embargo, es claro que lo primero que hay que cambiar es la filosofía institucional, la forma de conce-

81. I. ILLICH, *La socied. desesc...*, p. 67.
82. I. ILLICH, *L'altern. à la scolar...*, p. 120.
83. E. REIMER, *op. cit.*, p.155.
84. *Idem*, p. 158.

bir las respuestas posibles a las necesidades de las personas; la «imaginación institucional» debe ser radicalmente renovada. La nueva filosofía dará lugar a nuevas praxis que pasando por el total renovamiento de las instituciones, propiciarán el tan deseado y deseable cambio social. Pero la reconstrucción de la sociedad es inviable si no se invierten las instituciones industriales que ella misma ha generado: únicamente invirtiendo la lógica de la institución, escribe Ivan Illich, es posible revertir el actual proceso autodestructivo a cuyo análisis hemos dedicado las páginas que anteceden. Según Reimer, «la comprensión y la acción efectiva requerirán una teoría general del cambio institucional. Debemos desarrollar instrumentos conceptuales que sirvan para analizar las instituciones, de modo que se puedan comprender el proceso histórico que dio lugar a ellas, el proceso sociológico que las hizo aceptables y las limitaciones que ahora imponen a la búsqueda de alternativas».[85]

Este cambio en la comprensión de las instituciones debe ir acompañado de una ayuda —la de la técnica— y de una limitación —la de los topes al crecimiento—, lo que antes llamamos umbrales de mutación. Al contrario de lo que pueda parecer, Illich y Reimer no desechan la tecnología moderna; por el contrario, desean servirse de ella para la revolución que intentan, pues creen que solamente el uso de la técnica bajo el control de la política puede asegurar esa revolución. Pero no cualquier técnica, por supuesto, sino solamente la «justa». Para ellos, la herramienta —utilizan este término para referirse a los medios técnicos— justa debe tener tres características: debe ser eficiente sin ahogar la autonomía del que la utiliza; no debe suscitar ni amos ni esclavos; debe, por último, expandir el radio de acción personal. «El hombre necesita de una herramienta *con la cual trabajar*, y no de instrumentos que *trabajen en su lugar*. Necesita de una tecnología que saque el mejor partido de la energía y de la imaginación personales, no de una tecnología que le avasalle y le programe.» [86]

Pero, al mismo tiempo, se deben poner límites a lo que los individuos pueden consumir, producir o hacer con las cosas o las personas, límites hoy ampliamente transgredidos. Esta limitación debe tener en cuenta los verdaderos intereses de los individuos y los grupos, y debe llevar a un sacrificio de

85. *Idem*, p. 96.
86. I. ILLICH, *La conviv...*, p. 26. Subrayado en el original.

los intereses a corto plazo en aras de los que son más duraderos. Illich, con su prosa habitual, lo percibe así: «La instalación del fascismo tecnoburocrático no está escrita en las estrellas. Existe otra posibilidad: un proceso político que permita a la población determinar el máximo que cada uno puede exigir, en un mundo de recursos manifiestamente limitados; un proceso consensual destinado a fijar y mantener límites al crecimiento de la instrumentación; un proceso de estímulo a la investigación radical, de manera que un número creciente de gente *pueda hacer cada vez más con cada vez menos.*» [87]

Estas limitaciones fundamentalmente antitecnocráticas y antiburocráticas y aquella inversión institucional que hemos analizado más arriba, darán lugar a la sociedad convivial, antípoda que Illich presenta a la actual sociedad industrial y postindustrial. La convivialidad es para Illich la libertad individual hecha realidad dentro del proceso de producción, en el interior de una sociedad dotada de una tecnología eficaz. La sociedad convivial ofrece al hombre la posibilidad de una acción más autónoma y creativa, con la ayuda de herramientas que el hombre controla y no controlada por otros hombres o por ellas mismas; en una sociedad convivial, la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada en la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas en burocracia y tecnología. En palabras del propio Illich: «A la amenaza de un apocalipsis tecnocrático, yo opongo la visión de una sociedad convivial. La sociedad convivial descansará sobre contactos sociales que garanticen a cada uno el mayor y más libre acceso a las herramientas de la comunidad, con la condición de no lesionar una igual libertad de acceso al otro.» [88]

¿Habrá en esta sociedad sitio para la escuela? Lo habrá siempre y cuando la escuela sea, para utilizar un término recién aludido, una herramienta justa: «Una sociedad convivial no prohibe la escuela. Proscribe el sistema escolar pervertido en herramienta obligatoria, basada en la segregación y el rechazo de los fracasados.» [89]

87. *Idem*, p. 134. Subrayado en el original.
88. *Idem*, p. 29.
89. *Idem*, p. 45.

Bibliografía

CIRIGLIANO, G.; FORCADE, H., e ILLICH, I.: *Juicio a la escuela*, Humánitas, Buenos Aires, 1973.
DARCY, R. y DOMINICE, P.: *Illich-Freire: pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía*, en «Cuadernos de Pedagogía, n.º 7-8 julio-agosto, Barcelona, 1975, pp. 4-16.
FREIRE, P. e ILLICH, I.: *Diálogo*, Búsqueda, Buenos Aires, 1975.
FREIRE, P.; ILLICH, I., y FURTER, P.: *Educación para el cambio social*, Tierra Nueva, Buenos Aires (sin fecha).
HANNOUN, H.: *Iván Illich o la escuela sin sociedad*, Península, Barcelona, 1976.
ILLICH, I.: *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Búsqueda, Buenos Aires, 1974.
Energía y equidad, Barral, Barcelona, 1974.
La convivialidad, Barral, Barcelona, 1974.
La sociedad desescolarizada, Barral, Barcelona 1974.
L'alternative a la scolarization, en «Orientations», n.º 41 (enero), París, 1972, pp. 105-126.
Némesis médica, Barral, Barcelona, 1975.
Entrevista, en «Cuadernos de Pedagogía», 7-8, Barcelona, 1975.
ILLICH, I. y otros: *Educación sin escuelas*, Península, Barcelona, 1975.
LUNING, H. e ILLICH, I.: *La escuela y la represión de nuestros hijos*, Atenas, Madrid, 1974.
MARCUSE, H.: *El hombre unidimensional*, Seix-Barral, Barcelona, 1969.
Eros y Civilización, Seix-Barral, Barcelona, 1970.
REIMER, E.: *La escuela ha muerto*, Barral, Barcelona, 1973.

5. Valoración e integración. Perspectivas.

Después de este largo recorrido a través de la crítica contemporánea a la escuela, llegamos a la última parte de nuestro trabajo. Este no puede terminar de otra manera que formulando una serie de reflexiones que, después de todo lo anterior, se nos imponen. Como ya lo anunciamos en el Prólogo —y queremos insistir en ello— estas conclusiones intentan ser una recapitulación de todo lo anterior y una reflexión sobre ello; en absoluto nos proponemos aquí dar soluciones —y mucho menos *la* solución— a toda la problemática planteada; no añadiremos una alternativa más a las ya presentadas. Sí nos interesa, por el contrario, dedicarnos a la labor de integración y globalización que anunciamos como propósito fundamental de nuestra tarea. Nos quedaríamos a medio camino si nos limitásemos a la exposición de todo lo que antecede; se impone, por lo tanto, una reflexión crítica y una síntesis valorativa.

Las reflexiones que siguen se articulan en tres apartados. En el primero de ellos («La disfuncionalidad de la escuela tradicional») repasaremos los «síntomas» a través de los cuales se manifiesta la «enfermedad» del sistema de enseñanza tradicional; no se trata de añadir una nueva crítica a las ya existentes, sino de totalizar las críticas parciales que hemos ido analizando.

El segundo apartado de estas conclusiones («La actitud oposicional y los reduccionismos de las críticas») se dedica a hacer una valoración crítica de las distintas «escuelas» analizadas previamente, resaltando los diferentes tipos de ilusionismo que las subtienden y poniendo de manifiesto la parcialidad de sus perspectivas.

Finalmente, el tercer apartado («La superación integradora de las ilusiones») intenta mostrar la parcialidad de las diversas «ilusiones» escondidas tras las distintas perspectivas y cómo

una actitud integradora y no oposicional parece permitir una perspectiva más amplia y más acorde con la realidad de los hechos. Veremos, por fin, cómo esta actitud integradora permite superar algunas antinomias que han aparecido a lo largo de nuestro trabajo y que pertenecen al elenco de problemas no resueltos en la Historia de la Pedagogía.

I. *La disfuncionalidad de la escuela tradicional*

Comenzamos la Introducción de este trabajo hablando sobre la evidencia de la crisis del sistema de educación vigente en la actualidad. Eludimos entonces analizar las manifestaciones de esa crisis con objeto de no adelantarnos a las exposiciones posteriores. Creemos, sin embargo, que ahora sí debemos hacer ese análisis, intentando aunar las críticas desperdigadas que han ido apareciendo. Aunque no nos detengamos aquí en *todas* las manifestaciones a que nos referimos, señalaremos al menos las que a nuestro juicio son más importantes.

1. *El retraso de la escuela*

Antes de entrar en el análisis de lo que hemos llamado la disfuncionalidad de la escuela tradicional tal y como se manifiesta en algunos aspectos concretos, quisiéramos resaltar algo que ha aparecido con frecuencia en las exposiciones anteriores: el carácter marcadamente regresivo del sistema escolar. Lo hemos visto con distintas formulaciones pero es una constante que hemos hallado en varios de nuestros autores. Para unos, la escuela es el elemento más conservador de la vida social; para otros, el sistema educativo está esencialmente fundado en el pasado; para otros, la escuela es la institución de más lento movimiento de nuestra cultura. Aïda Vásquez lo ha formulado así: «La que funciona en las escuelas es la sociedad de la abuela. A través del educador, cualquiera que sea su semblante, habla una generación de cabezas muertas.» [1] Hasta la «ciencia» que se transmite es la ciencia de la sociedad de la abuela.

El carácter lento y regresivo de la escuela constrasta vivamente, en la época actual, con la vertiginosa rapidez con que se suceden los cambios a todos los niveles de la vida. Ya lo se-

1. A. VÁSQUEZ, en F. OURY y J. PAIN, *Crónica de la escuela-cuartel*, p. 301.

ñalamos en otro lugar: mientras la sociedad se mueve a velocidad diez, la escuela se mueve a velocidad uno. Suchodolski llama la atención sobre este hecho: mientras que todo se ha transformado alrededor de la escuela (la vida económica, la técnica, el sistema sociopolítico, las condiciones de vida de los hombres, el ritmo de su desarrollo y el contenido de sus aspiraciones, el trabajo profesional, los métodos de difusión de la cultura, etc.), la escuela ha seguido anclada en el pasado, en lo que ya no es. Dietrich ha expresado esa misma idea: «A pesar de haberse llevado a cabo el paso de una sociedad rural y estática a una sociedad industrial y dinámica, la escuela y la enseñanza no proporcionaron en Europa, con algunas excepciones, ninguna respuesta a la nueva situación social.» [2] Cuando la tarea de las generaciones jóvenes era llegar a parecerse a las adultas, este tipo de escuela, amarrada al pasado y a los modelos, podía ser una respuesta válida; pero en una sociedad en la que las generaciones jóvenes rechazan la herencia de las adultas (recuérdense los análisis de G. Mendel), tal escuela resulta claramente disfuncional; pudo servir para una sociedad de evolución lenta, pero no es válida para la sociedad presente, definida y caracterizada por los cambios acelerados constantes.

La razón de la regresividad de la escuela hay que buscarla en lo que Bourdieu y Passeron llamaban la «autonomía relativa» del sistema de enseñanza. Gracias a esta autonomía relativa con respecto a la ideología conservadora que la sustenta, la escuela es capaz de adaptarse, en parte, a los cambios de la sociedad, pero sin necesidad de cambiar verdaderamente; dicho más llanamente: la escuela cambia de fachada de acuerdo con los cambios sociales, pero su interior sigue aferrado al pasado. Como quiera, por otro lado, que los cambios suelen ser mínimos, muchas veces puramente formales y siempre a regañadientes, el estatismo de la escuela se ve así reforzado. Se crea, de esta forma, una contradicción entre la realidad que la escuela da y los ideales que promete: «El trabajo pedagógico de tipo tradicional puede definirse como una "pedagogía en sí", es decir, como una práctica pedagógica que ignora o excluye el cálculo racional de los mejores medios para realizar las funciones que afirma objetivamente por su propia existencia.» [3]

Señalemos, por fin, cómo si bien se han introducido cam-

2. TH. DIETRICH, *Pedagogía socialista*, p. 26. Subr. original.
3. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La reproducción*, p. 185.

bios a nivel de los métodos y del aprendizaje, el problema de los objetivos de la educación permanece inalterable y se plantea como se hacía antes de introducir las pequeñas modificaciones aludidas. Como decía Freinet, «el escándalo es que no haya escándalo».[4]

2. *Instrucción*

Una de las críticas que habitualmente se dirigen contra la escuela tradicional es que se preocupa exclusivamente de instruir y se olvida de educar. Quiere con ello señalarse que la escuela se ocupa sólo de la inteligencia, olvidando el resto de la personalidad de los alumnos. Esto es cierto y a ello nos referiremos después, pero ahora es necesario señalar que ni siquiera la tarea de instruir, de transmitir conocimientos, la realiza con éxito la escuela. Ésta es la conclusión que se impone a la vista de algunos datos —relativos, en su mayoría, a Francia—. Veámoslo.

Mendel habla de una población de «escolares inadaptados», en Francia en 1972, de 2.700.000. Según los datos recogidos por F. Oury y J. Pain, de los 362.500 ingresados en Francia en el Curso Preparatorio (a los seis años) en 1962, sólo 87.400 de entre ellos tuvieron, cinco años más tarde, una escolaridad normal; es decir, que el 76 % de los alumnos se retrasaron de uno a cinco años. Otro estudio citado por Vásquez y Oury habla del preocupante «aumento» de la deficiencia mental según los niños crecen; si, para la población a que el estudio se refiere, la cantidad de débiles mentales a los siete años era del 2 % al 3 % de la población escolar, a los once años era del 15 %. En otro sentido, Bourdieu y Passeron recogen los datos de un informe según el cual si bien hay pocos exámenes pésimos, los buenos son todavía menos; el resto (un 76 %) son «tristemente discretos», entre seis y once sobre veinte. Para no dar más datos, recordemos cómo según el Informe Coleman (1966) si a la edad de seis años los resultados sobre la capacidad verbal de los niños variaban según sus diferencias étnicas y sociales, tras doce años de escolarización, es decir, a la edad de dieciocho años, las diferencias eran más considerables. Los problemas de retraso escolar son tan numerosos y graves que Oury y Pain han llegado a proponer, con toda ironía, la creación de un Minis-

4. C. FREINET, citado por F. OURY y J. PAIN, *op. cit.*, p. 26.

terio de Reeducación Nacional.[5] Desgraciadamente, para España no poseemos datos completos respecto a «atrasos escolares», que vayan en la misma o en otra dirección que lo citado con respecto a Francia; es fácil, no obstante, suponer que la estrategia según la cual los alumnos, de acuerdo con la Ley General de Educación, pasan de un curso a otro en función de su edad y no de sus conocimientos, realiza una importante tarea de ocultación de las dificultades que los niños tienen para responder a las exigencias de la escuela.

Por lo que se refiere a los alumnos que no fracasan en la escuela sino que, por el contrario, tienen éxito, si hemos de hacer caso a Lobrot, logran triunfar porque se sirven de aptitudes y tendencias adquiridas fuera de la escuela; en efecto, según Lobrot lo define, los alumnos brillantes e inteligentes «no lo son porque la enseñanza los haya fabricado así, sino porque han hallado en sus medios familiares, en sus medios culturales, en los "grupos exteriores", fuentes de enriquecimiento para su inteligencia y personalidad. Luego, en la escuela, pueden "picar" aquí y allá alimento intelectual, aunque más bien la escuela les pone freno y frustra su desarrollo. La escuela los pone de relieve, aunque en realidad nada ha hecho por ellos, pues se contenta con presentar un material anónimo e inadaptado en el que ellos a veces encontraron fortuitamente su bien gracias a su gran capacidad de adaptación».[6]

La experiencia intelectual que el alumno tiene en la escuela se reduce, con mucha frecuencia, al aprendizaje de formulas vacías y leyes abstractas, teoremas y fechas totalmente alejadas de sus preocupaciones y problemas; a este fin, la «función» a la que se da más importancia es la memoria. Como vimos que lo señalaba entre otros Piaget, los datos almacenados en la memoria del alumno suelen difuminarse o perderse una vez que pasa la situación de examen que obligó a retenerlos. Citando de nuevo a Lobrot, puede decirse que «si se relaciona la cantidad de informaciones que se retienen con la cantidad de informaciones enseñadas (es decir, en realidad, "enunciadas"), se descubrirá una cifra muy débil, situada quizá alrededor de 0,02 ó 0,05. Esto no constituye un coeficiente de rentabilidad satisfactorio para un sistema como la enseñanza, que ocupa tanto tiempo y moviliza tantos medios materiales y humanos».[7] Tal y como lo pone

5. F. Oury y J. Pain, *op. cit.*, p. 11.
6. M. Lobrot, *Pedagogía institucional*, p. 133.
7. *Idem*, p. 127.

de manifiesto una encuesta realizada por la UNESCO, los alumnos de las escuelas públicas europeas hallan el 80 % de sus informaciones en la vida corriente y sólo el 20 % en la escuela; de ese 20 % de informaciones recogidas en la escuela, sólo el 5 % son útiles.[8] Los exámenes tradicionales, piedra angular del sistema escolar y motor de la constricción (Lobrot), tiene mucho que ver en todo esto.

Como se ha señalado reiteradamente a lo largo de este trabajo, la escuela, lejos de facilitar el aprendizaje, lo dificulta. Si, como sostenía Neill, en condiciones favorables los niños aprenden constantemente, la pasividad y la inercia que la escuela tradicional les impone, como criticaban desde Piaget a Gramsci, les dificultan enormemente el verdadero aprendizaje. El resultado es no sólo que el niño aprende en la escuela bien poca cosa, sino que además acaba por desinteresarse por el aprendizaje y la cultura: «La escuela no es un lugar donde el joven llega a su plenitud y satisface su curiosidad, resuelve los problemas que se le plantean, lleva unas investigaciones lo más lejos posible en el sentido que le conviene, sino un lugar donde aprende a leer-escribir-contar, donde deglute mediante la memoria unos conocimientos prefabricados, reducidos a meras "informaciones", donde navega con vistas a los exámenes. Por otra parte, no retiene casi nada de este saber adquirido artificialmente, salvo cuando satisface accidentalmente auténticas aspiraciones. El resultado es que el joven construye en él sólidas defensas y resistencias respecto a la cultura, a causa de la infortunada experiencia que se ve obligado a hacer con ella.»[9] Como Ardoino, por una parte, e Illich y Reimer, por otra, lo señalaban, la escuela se ha vuelto o bien no-educativa o bien, sencillamente, antieducativa.

Una de las causas que coadyuvan a esta situación hay que verla, como Wallon lo hacía, en la rigidez y estrechez de los programas escolares, así como en la inflexibilidad de un currículum rígidamente graduado por «clases», por cursos. Cuando el mismo Wallon, Vásquez y Oury, Mendel y la mayor parte de los marxistas que hemos estudiado proponían una organización por niveles o por grados en vez de por cursos, intentaban dar una respuesta a esta situación y ello por no hablar de las divergencias existentes entre las exigencias de los programas y las posibilidades del niño.

8. Citado en G. MENDEL y CH. VOGT, *Manifiesto de la educación*, página 185.
9. M. LOBROT, *Teoría de la Educación*, p. 210. Subr. original.

No vamos a detenernos en la crítica a los exámenes y las calificaciones que ha ido apareciendo un autor tras otro. Recordemos tan sólo que esa crítica no se limita a rechazar los exámenes por el tipo de aprendizaje que imponen y exigen, sino que se refiere también a las consecuencias nefastas que suponen para el alumno el que se le confunda con sus calificaciones. A. Rowe lo expresó con claridad: «Etiquete a un chico en la escuela como "C" o "D", piense y hable de él como un chico "C" o "D", convenza a sus padres de que acepten su etiqueta y el niño estará convencido de ser, actuar y comportarse como un chico "C" o "D".» [10]

Señalemos, por fin, que la escuela suele concebir la instrucción como una actividad aislada y con un valor en sí. Cuando Neill pedía «corazones, no cabezas en la escuela», reaccionaba contra esta actitud de la escuela de dar primacía a la instrucción y la memorización; cuando Suchodolski postulaba la integración entre las educaciones intelectual, moral y artística no estaba sino proponiendo una alternativa a la labor «desintegradora» de la escuela tradicional.

3. *Desarrollo de la personalidad*

Aún en el supuesto de que la escuela realizase satisfactoriamente su función de instrucción, quedaría todavía por cumplir la función más amplia de educación. La distinción entre instrucción y educación nos parece particularmente clara en la diferenciación que Freire establece entre la alfabetización (enseñar a leer y escribir) y la educación (ayudar a la personalidad a desarrollarse en lo individual y lo social); también aparece clara en Wallon al que vimos recriminar a la escuela que se preocupase sólo de la instrucción intelectual y se olvidase de la educación de «todo el niño». F. Dolto ha sido particularmente dura al criticar esta despreocupación de la escuela por lo que a la educación de la personalidad se refiere y la ha acusado de ser un sistema de neutralización del desarrollo, un sistema obsesional, cerrado sobre sí mismo, que inculca la impotencia y la pérdida de contacto. Tosquelles se ha pronunciado también con dureza al respecto: «Obligando a los niños a estudiar mecánicamente, sin cultivar las funciones superiores de síntesis y de decisión, ignorando la relación existente entre la afectividad y la

10. A. ROWE, «Human Beings, class and education», en RUBINSTEIN, D. y STONEMAN, C., *Education for democracy*, p. 22.

acción, la escuela practica diariamente auténticas lobotomías pedagógicas.» [11]

Tal y como vimos sostenerlo a los pedagogos institucionales, la escuela, abandonada a su fatalidad interna, está condenada a la degeneración; a los alumnos y maestros les quedan pocas alternativas más que el conformismo o la habilidad. La caracterización que Lobrot hace del buen y el mal alumno va en este sentido: el buen alumno es tranquilo, aplicado, benevolente y no crea dificultades; está sumido en una especie de sueño psicológico que lo mantiene en estado letárgico; por su parte, el mal alumno se encuentra neutralizado, paralizado; buenos y malos alumnos están dominados por la inercia: «La Institución heredada de Napoleón y Bismark no puede producir más que soldados de infantería que marchan al paso.» [12]

Según las críticas que hemos examinado, la escuela no sólo se despreocupa de la educación sino que en muchas ocasiones dificulta, en vez de facilitar, el desarrollo de la personalidad del niño. En estas condiciones, no puede extrañar que la escuela sea incapaz de ayudar al niño en las dificultades que se le presentan fuera de ella. Jean Oury ha insistido sobre este punto: «El medio escolar, colectividad compuesta por la Escuela y el Maestro, debería resolver las dificultades del desarrollo infantil nacidas de los desajustes familiares y sociales. Por desgracia, somos testigos del siguiente desastre: el niño rechazado por su medio social es rechazado aún más por la escuela. La escuela, así, en lugar de devolver a la realidad al niño, potencia los factores de exclusión del grupo. De aquí los débiles mentales, caracteriales, etc.» [13] Baudelot y Establet han expresado la misma idea con un lenguaje más conciso: «Uno de los grandes crímenes del aparato escolar es el de producir "delincuentes", de alimentar el *lumpenproletariado* y de aprovisionar las casas de reeducación».[14]

Hemos visto que algunos de los autores estudiados llegaban a defender que la función de la educación era la misma que la de la terapia; discutiremos más tarde este aspecto, pero destacaremos ahora que, en cualquier caso, no es lícito

11. F. TOSQUELLES, en F. OURY y J. PAIN, p. 123.
12. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *De la classe cooperative à la pedagogie institutionnelle*, p. 31.
13. J. OURY, en *Idem*, pp. 127-128. Subrayado en el original.
14. CH. BAUDELOT y R. ESTABLET, *La escuela capitalista en Francia*, página 165.

que la escuela olvide lo que comúnmente se engloba bajo el término de «personalidad» y se dedique sólo a lo que se suele llamar inteligencia. Por el contrario, y tal como lo vimos defender a Wallon, la educación debe reforzar la integración entre todos los aspectos de la personalidad, precisamente por ser la integración, según Wallon, la más frágil de las funciones psíquicas. La escuela debe dejar de infantilizar al niño (Mendel) y debe potenciar, dinamizar y facilitar el desarrollo de todo su ser; debe abandonar su actitud «bancaria» y entregarse a una práctica «liberadora» (Freire).

4. *La autoridad*

Antes de analizar la disfuncionalidad de la escuela en lo que respecta a la esfera de lo relacional y de la maduración psicosocial, tenemos que hacer una breve referencia a un aspecto de la escuela tradicional que hemos visto criticar prácticamente a todos nuestros autores, de Rousseau a Illich: su autoritarismo. Por su estructura, la escuela tradicional se ve forzada a elegir entre «el maestro o nada» y, lógicamente, se decide por el maestro. Tal y como la definió Snyders, la pedagogía tradicional es el camino hacia los «modelos» de la mano del maestro; él es el verdadero centro de la actividad educativa tradicional. Se plantee el problema en términos de suplantación de la iniciativa del niño (Ferriére), en términos de la suplantación del autogobierno (Neill) o la palabra (Vásquez y Oury) de los niños, en términos de captación de la plusvalía de poder (Mendel) o de relaciones opresor-oprimido (Freire), todas las críticas coinciden en señalar que en la escuela tradicional las necesidades de vigilancia predominan sobre las de enseñanza y que el autoritarismo de esta escuela constituye un serio obstáculo para la consecución de los objetivos de la educación. Refiriéndose a estos problemas, Suchodolski afirma que, por lo que al niño respecta, «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 inconsciete, 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, la adulación».[15]

No vamos ahora a volver sobre los análisis de Mendel,

15. B. Suchodolski, *Tratado de pedagogía*, p. 306.

que veían en la autoridad un fenómeno psicosocial encubridor de la violencia. Vamos a limitarnos a señalar cómo, por su propia caracterización, la escuela tradicional pone en práctica una pedagogía de la sujección, una pedagogía que, según la criticaban los no-directivos, rechaza objetivamente tener como fin la liberación del niño, la liberación de los obstáculos que se oponen a su desarrollo: «La pedagogía de la sujección es un esqueleto pedagógico, un tipo de egocentrismo adulto negador del mundo infantil.» [16]

No nos detendremos más en este punto, sobre el que hemos vuelto una y otra vez; no pretendemos aquí sino sintetizar lo que ya hemos visto antes, y hemos tenido que referirnos al autoritarismo de la escuela tradicional no sólo porque es una de sus características definitorias, sino porque lo que sigue encuentra su explicación última en ese autoritarismo.

5. *Las relaciones y el desarrollo psicosocial*

Tal como vimos, la pedagogía de la sujección se caracteriza por negar, de forma más o menos clara, la importancia de las relaciones interindividuales. Como señalamos ya, el maestro se dirige a la clase como colectividad o a un alumno concreto como individuo; el grupo como tal no existe; no puede, de hecho, existir en una escuela que limita las interacciones a los patios de recreo. Además, la escuela tradicional mira con desconfianza la cooperación entre los niños; en algunos casos, llega incluso a castigarla. El trabajo cooperativo propuesto por Freinet, y tras él por Vásquez y Oury, es el modelo opuesto al que la pedagogía tradicional pone en práctica. Como lo ha indicado G. Mauco, lejos de solucionarlos, «la escuela prolonga y agrava los trastornos relacionales del niño».[17]

Algo parecido sucede respecto al desarrollo psicosocial infantil. La «cultura del silencio» (Freire) es una cultura en la que el papel social del individuo se ha reducido a la nada, en la que la persona carece de significación social. La educación cumple con un importante papel en esta mutilación; según vimos criticar a Lobrot, es a través de la educación como se prepara, para el presente y el futuro, un «rebaño embrutecido» que, condicionado en la escuela, se destina a las propagandas de los «guías y salvadores de la humanidad»

16. H. Hannoun, *L'attitude non-directive de Carl Rogers*, p. 23.
17. G. Mauco, citado en F. Oury y J. Pain, *op, cit.*, p. 204.

que no buscan, en realidad, sino perpetuar su poder; según Lobrot lo ve, la escuela «es 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 la formas democráticas. La escuela juega, a este respecto, un papel más importante que el progreso técnico y la "sociedad de consumo" en las que Marcuse y otros ven la causa esencial de la alienación del hombre moderno».[18]

Lejos de capacitar para enfrentar el cambio, como Rogers lo postulaba, la escuela prepara para el conformismo, el inmovilismo, la falta de espíritu cívico y democrático, la ausencia de un espíritu cooperativo que cada vez es más necesario, la competitividad y el aislamiento. En lugar de liberar el desarrollo social y psicosocial del niño y el joven, lo hipoteca, o, mejor, lo anula e imposibilita.

6. *Conocimiento de la realidad*

El antes mencionado fracaso de la escuela tradicional para transmitir conocimientos encuentra una de sus más importantes causas en otra crítica que habitualmente se le dirige: el divorcio entre la escuela y la vida. Al constituirse como ghetto aislado de la realidad circundante, al ser una realidad al margen de la vida cotidiana, la escuela, como escribe Fonvieille, crea un universo de mitos que ni por su lenguaje ni por sus inquietudes tiene nada que ver con el mundo normal del hogar o de la calle. La consecuencia es que los alumnos no sólo no adquieren una visión de la vida como totalidad, sino que desconocen la realidad, pues lo que la escuela les transmite es lo que Illich llamaría una «realidad escolarizada», pálido reflejo de la verdadera. F. Dolto se ha referido a este problema en los términos siguientes: «Vaya usted a una clase infantil parisiense de niños de seis años, máxima edad en que se "debe" aprender a leer, escribir y contar; busque usted los que conocen los ritos cósmicos; el lugar por donde sale y se pone el sol en relación con su casa, con su escuela; el ritmo de las estaciones, sus lazos de parentesco; lo que es la madera, el metal, la luna, de qué está hecho un tejido, etc.; ¡y ya verá usted! A los seis años estas preguntas serán para muchos como hablarles en chino.

18. M. LOBROT, *Priorité à l'education*, p. 92.

Los hombres han perdido el conocimiento del mundo que les rodea.» [19]

La escuela actúa como si la realidad exterior a ella no existiese o fuese poco importante; por su empeño en ligarse a los modelos del pasado, por su obstinación en transmitir los valores y conocimientos que están, supuestamente, por encima del tiempo y del espacio, la escuela enseña muy poca cosa (¿el 5 % de la encuesta de la UNESCO?) sobre la realidad viva, actual y presente. Esta misma crítica aparece implícita en el siguiente desideratum de Suchodolski: «Las instituciones escolares deberían permanecer abiertas a los contactos de tipo social; los niños y los jóvenes no deben sólo "ir a la escuela" y "hacer los deberes", sino también vivir las experiencias sociales a través de la participación activa en los grupos de coetáneos y gradualmente en los grupos de los adultos.» [20]

7. *Preparación para la vida*

Tal y como lo defienden los críticos de la escuela tradicional, la educación sólo asume su función cuando es capaz de formar al individuo para que pueda vivir y actuar acertadamente en el mundo y la realidad concreta en que le ha tocado vivir y actuar. La escuela tradicional, al ser una «realidad en sí», cerrada sobre sí misma y sin lazos que la unan con la realidad, es incapaz de realizar esa tarea. La escuela primaria no prepara sino para la secundaria; ésta, apenas prepara para la enseñanza superior; la enseñanza superior por su parte, es de nuevo un fin en sí misma y a duras penas prepara sólo para el ejercicio de una profesión. Nada hay más alejado de la polivalencia postulada por Marx y Engels que el estudiante que al final de sus largos estudios tiene la sensación de no servir para nada. Como lo hemos señalado en el punto anterior, la realidad escolar es una realidad puramente académica que, según criticaba E. Reimer, sólo enseña a ser más listo que el sistema escolar mismo.

La escuela tradicional no sólo no prepara para la vida profesional, sino que deja al alumno indefenso ante los problemas con que deberá enfrentarse en los demás ámbitos de la vida; las crisis personales o relacionales con que el individuo se encuentre deberán ser resueltas en medio del miedo, la inseguridad y la incertidumbre, pues la forma en que la

19. F. DOLTO, en OURY y J. PAIN, *op. cit.*, p. 436.
20. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de Pedagogía*, p. 404.

escuela le enseñó a manejar los conflictos y dificultades de poco le servirán cuando se enfrente con la realidad.

Lo mismo puede afirmarse a nivel de la vida social del hombre, olvidada por completo en la escuela tradicional. Nos hemos referido a ello antes y no vamos a insistir más.

De esta forma, incapaz de dar una respuesta a la realidad profesional, personal y social con que el hombre se va a encontrar al abandonar la escuela, la educación tradicional muestra su disfuncionalidad en la tarea de preparar a niños y jóvenes para su vida presente y, de manera especial, futura.

8. *Escuela y sociedad*

A lo largo de todo nuestro trabajo, y de manera especial en el capítulo tercero, se ha puesto de manifiesto cómo la escuela cumple un papel social y político bien específico: la reproducción de la realidad social que la ha originado. Cada sociedad crea el tipo de escuela que le asegura su estabilidad y permanencia; por ello, lejos de su pretendida «neutralidad», de su carácter pretendidamente «laico», la escuela está profundamente implicada en las tareas de conservación del *statu quo* y mantenimiento de la sociedad y las jerarquías establecidas. Los problemas de la escuela son mucho más que problemas didácticos y, como los marxistas han demostrado, tienen que ver con problemas sociales y políticos. Ya se hable de que la alfabetización se aprovecha para aumentar y afianzar el control del poder sobre los individuos (Freire), o de la inercia que hace que el sistema de enseñanza sea una reproducción del sistema social (Bourdieu y Passeron), o de las redes de escolarización diferenciales según la procedencia social (Baudelot y Establet), o de la función de ocultación del sistema escolar (Althusser), lo que se está siempre poniendo al desnudo es la ilusión según la cual la escuela está al margen de la política.

No es necesario volver a insistir sobre todo lo que vimos en su momento. No vamos, tampoco, a referirnos a las diferencias de los costos y los espacios escolares según la procedencia de los alumnos a la que se destinan esos costos y espacios.[21] Queremos solamente recordar cómo, según los análisis que vimos, la escuela institucionaliza las desigualdades

21. *Cf.* D. RUBINSTEIN; C. STONEMAN, *op cit.*, pp. 84 y ss.; M. LEVITAS, *Marxismo y sociología de la educación*, p. 136. Ver también, respecto al tema, el citado tomo VIII, dedicado a educación, del *Estudio general sobre la economía de Sevilla.*

sociales (Illich y Reimer han insistido también sobre este punto) y perpetúa las divisiones al ignorarlas. Tuvimos también ocasión de ver la réplica a la ideología escolar del mérito, las capacidades y las «dotes innatas»; «La capacidad humana no es algo biológicamente o psicológicamente constante, inmutable históricamente; es la réplica peculiar del individuo ante las situaciones, las posibilidades y las tareas de carácter objetivo, determinadas por el desarrollo de la ciencia y de la realidad social.» [22] La reproducción diferencial de las ideologías en el seno del mismo sistema de enseñanza (Baudelot y Establet) y la superpoblación de las clases de las escuelas populares (superpoblación considerada por Freinet como un auténtico boicot a la enseñanza) son dos aspectos más del problema a que nos referimos.

El carácter clasista de la escuela tradicional —recordemos que, según vimos, adoptar el punto de vista de la reproducción es adoptar el punto de vista de la lucha de clases— se manifiesta también en la escasa o nula atención que esa escuela presta a los primeros años de la vida del niño, los que anteceden al comienzo de la escolaridad obligatoria. La escuela olvida que cuando los niños llegan a ella están ya en gran medida formados por la influencia de su familia y su medio ambiente: «Los niños son producto de medios anteriores y actúan no en función de nuestras intenciones o esperanzas, sino en función de esos condicionamientos anteriores.» [23] Al olvidar las diferencias que existen entre los niños en lo que a estos condicionamientos se refiere, la escuela, como acabamos de indicar, las perpetúa. Cuando autores como Freinet o Gramsci, por citar dos, piden que se creen instituciones preescolares «igualizantes» no hacen sino recriminar a la escuela tradicional el no haberse preocupado por corregir las desigualdades ligadas al medio de procedencia.

Tal y como tuvimos ocasión de verlo, Lenin criticaba tanto a los que desgajaban la escuela de la política como a los que desgajaban la política de la escuela. Con ello no hacía sino abundar en las ideas que aquí estamos exponiendo: que la escuela juega hoy en nuestras sociedades un papel social y político transcedental. Ignorar esto es no conocer a fondo la realidad de la escuela y sus funciones.

22. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de Pedagogía*, p. 382.
23. A. VÁSQUEZ y F. OURY, *De la classe cooperative...*, p. 370.

9. *Los maestros*

No creemos que haya uno sólo entre los autores estudiados que no haya reconocido la importancia trascendental del maestro, tanto en las críticas que se hacen a la escuela tradicional como en las alternativas que se formulan. Todos reconocen que muy poca cosa se puede hacer en la escuela si no se cuenta con maestros eficientes y bien preparados. Los diversos Estados, que son prácticamente los que monopolizan la formación de los maestros (los «agentes transmisores» de Bourdieu y Passeron), no siempre se han preocupado lo suficiente de esa eficiencia y esa preparación.

Es un hecho constatado la reacción defensiva de algunos maestros cuando oyen o leen críticas a la escuela como las que aquí hemos estudiado. Su reacción adversa, justificada en ocasiones, debe entenderse en el marco de una diferenciación a la que vamos a referirnos y que fue descrita con todo detalle por Althusser: «Pido perdón a aquellos maestros que, en condiciones terriblemente adversas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra la rutina en la que están cogidos, las escasas armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que ellos "enseñan". Estos hombres son de la raza de los héroes. Pero son pocos al lado de cuantos (la mayoría) no tienen ni la mínima sospecha del "trabajo" que el sistema (que los sobrepasa y los aplasta) les obliga a realizar, y que, peor aún, ponen todo su corazón y su ingenio en realizarlo sin la más remota conciencia de ello (¡los famosos métodos nuevos!). Tampoco sospechan que ellos mismos contribuyen, con su misma dedicación, a conservar y a alimentar esta representación ideológica de la Escuela, que convierte a la Escuela en algo "natural" e indispensable y útil, e incluso beneficioso para nuestros contemporáneos, como "natural", indispensable y generosa era la Iglesia para nuestros antepasados de hace algunos siglos.» [24]

Habría que distinguir, por un lado, entre los maestros que carecen de toda intencionalidad verdaderamente educativa y aquellos que luchan por una enseñanza cada vez mejor y más acorde con las necesidades reales de la sociedad, maestros que muchas veces realizan un auténtico trabajo de Sísifo en su lucha contra la inercia y la disfuncionalidad del aparato escolar. Los dos tipos de maestros son un producto del sistema escolar. Se habla siempre de los alumnos como los perjudica-

24. L. ALTHUSSER, «Sobre la Ideología y el Estado», en *Escritos*, página 138.

dos por la estructura y funcionamiento de la escuela tradicional, pero se olvida con frecuencia que los maestros sufren también en su carne la presión de esa estructura y ese funcionamiento: «Productos del sistema, estudiante y profesor son expresión de su lógica: el estudiante no contribuye en absoluto a la orientación de la "producción" o transmisión del saber; el profesor no consulta (o raras veces lo hace) al estudiante sobre sus necesidades y cuando trata de hacerlo se estrella, por lo general, contra la pasividad o la extrañeza del estudiante, que animado por una propensión indiferenciada de absorber saberes, espera, precisamente, del profesor que le indique lo más importante y que decida él mismo la manera de satisfacer las necesidades que ha suscitado».[25]

Los datos son bien explícitos: según lo citan Vásquez y Oury, en 1964, el 74 % de los permisos prolongados solicitados por los docentes, tenían como motivos enfermedades mentales. He aquí las curiosas observaciones recogidas por Sivadon, director de los servicios psiquiátricos de la MGEN francesa: «Los trastornos psíquicos aumentan en proporción constante entre el cuerpo docente, sobre todo entre los profesores de secundaria, pero son prácticamente imperceptibles, en cambio, entre las maestras de cursos infantiles y entre los maestros que practican los métodos activos. El porcentaje de neurosis aumenta en aquellos casos en que los profesores, sin contactos vivos y concretos, manejan abstracciones que han recibido y que transmiten a su vez. Es la falta de contacto entre los individuos y las cosas lo que provoca la neurosis; y de ahí se desprende la ineptitud para superar los conflictos, la inmadurez de la personalidad y la hipertrofia de los instrumentos de relación con el mundo al que aislan en lugar de acercarlo».[26]

Es evidente que el análisis precedente no agota *toda* la crítica a la escuela; no se ha hablado, por ejemplo, de los gastos crecientes que la educación escolarizada supone para todos los países y de la valoración de esos gastos. Creemos, sin embargo, que se han sintetizado las críticas fundamentales que han ido apareciendo en toda la exposición precedente; creemos, asimismo, que esta síntesis ha puesto en claro lo que ya nos habían enseñado los autores que hemos estudiado: la disfuncionalidad del sistema escolar tradicional, su incapacidad

25. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *Los estudiantes y la cultura*, p. 71.
26. SIVADON, citado en F. OURY y J. PAIN, *op. cit.*, p. 180.

para dar una respuesta satisfactoria a las demandas sociales de hoy y de siempre. Sería, sin embargo, un error considerar la disfuncionalidad de la escuela como un fenómeno aislado; la crisis del sistema escolar debe entenderse, explicarse y tratarse como una manifestación más de la crisis o la disfuncionalidad que atraviesa a todas nuestras instituciones sociales y a la sociedad misma como tal.

II. *La actitud oposicional y los reduccionismos de las críticas*

Si en el apartado anterior nos hemos referido al conjunto de las críticas que hemos examinado, debemos reflexionar ahora sobre las distintas alternativas propuestas. Nuestro intento es poner de manifiesto lo que nos parecen los valores positivos y negativos de cada aportación, en el bien entendido de que no pretendemos hacer una crítica puntual y concreta de cada autor; intentaremos, más bien, dar nuestra opinión sobre lo que nos parecen las principales aportaciones y limitaciones de las *actitudes* —no de las propuestas concretas de cada autor— y las *perspectivas* que aquí hemos analizado: la pedagógica (capítulo primero), la antiautoritaria (capítulo segundo), la sociopolítica (capítulo tercero) y la desescolarizadora. Para ello, efectuaremos algunos desplazamientos de los autores en relación al grupo en la que han aparecido incluidos en nuestra exposición; así, por ejemplo, Freinet, Wallon y Freire aparecerán entre los marxistas, así como para bastantes aspectos Mendel y F. Oury; Neill se situará en parte entre los reformistas y en parte entre los antiautoritarios. Como se ve, situaremos a los autores, en gran medida, en aquel lugar que nos parece ideológicamente más idóneo; analizaremos, por tanto, las ideologías pedagogistas, psicologistas y sociologistas, así como la desescolarizadora. Al hacerlo así, en algunos casos concretos las valoraciones aparecerán algo más diluidas y sin referencias concretas; tal es, por ejemplo, el caso de Ferrer, en cuyo ideario y en cuya praxis, además de elementos originales indiscutibles, se mezclan aspectos de las perspectivas reformista, antiautoritaria y sociopolítica.

1. *La perspectiva pedagógica*

No sería justo limitarse, desde nuestra perspectiva histórica actual, a analizar fríamente las insuficiencias del movimiento de renovación pedagógica que estudiamos en el pri-

mer capítulo. Por más que esas insuficiencias existan —y nos referiremos en seguida a ellas— es de justicia destacar el importante papel histórico encarnado por la tradición reformista. Los pedagogos renovadores, en efecto, abrieron la brecha de la lucha contra las escuelas tradicionales atacando algunos de sus más firmes pilares. El carácter de vanguardia histórica en el combate contra las teorías y las prácticas pedagógicas tradicionales, pertenece, en gran parte, a la tradición renovadora. Los autores a que nos referimos en el primer capítulo, y otros muchos que en él no tuvieron cabida, organizaron el primer movimiento amplio, coherente y unificado, en dirección a una escuela nueva y distinta. Entre los avances conseguidos en este movimiento hay que destacar el énfasis puesto en el niño y sus posibilidades frente al magistrocentrismo y las concepciones deformantes de la infancia hechas desde el egocentrismo del adulto; la apelación a los intereses y motivaciones del niño; la enfatización de la actividad del niño frente a la pasividad fomentada por la escuela tradicional; el acatamiento de las leyes del desarrollo psicológico del niño, que equivale a esforzarse en adecuar las exigencias de la escuela a las posibilidades del niño; la preocupación por formar a todo el niño y no sólo su inteligencia; la concepción de la educación como un estímulo para el desarrollo del niño; el intento de dar autonomía a los alumnos para organizarse y tomar decisiones relevantes para su educación y su vida en la escuela. En estos aspectos, y en algunos otros que no están mencionados en esta rápida lista, creemos que la historia de la pedagogía tiene una deuda trascendental con la tradición renovadora.

Definirse por oposición a algo exterior a lo que se ataca y no por afirmación de algo surgido del interior, comporta serios riesgos, el primero de los cuales es el reactivismo. La Escuela Nueva es reactiva y se define más por oposición a los errores de la escuela tradicional que por afirmación de una ideología propia y consistente, por más que esa ideología exista. Como reactiva que es, la Escuela Nueva tiene mucho de romántica e idealista. Tuvimos ya ocasión de hablar del carácter lírico de los primeros defensores de los nuevos métodos; quisiéramos ahora hablar de su idealismo, idealismo que, según lo ha visto Merani, se puso de manifiesto unos años después; según él, en los preámbulos de la Segunda Guerra Mundial, «la pedagogía acababa de entrar en un callejón sin salida, como inevitablemente debía ocurrir a cualquier ideología que se desvinculara de la realidad histórica.

Por cualquiera de los caminos transitados se había llegado a la idealización absoluta del niño; se pensaba en él como producto *sui generis*, con prescindencia de circunstancias de espacio y tiempo, como si la eterna presencia de los niños en las escuelas hiciera de cada uno de ellos un ser para la eternidad.» [27]

Por oposición a la frialdad y adustez de la escuela tradicional, la Escuela Nueva tenía a veces caracteres artificialistas e infantilizantes. J.-C. Filloux se ha referido al problema en estos términos: «Al centrarse con una excesiva exclusividad en el niño, es muy difícil salirse del mundo infantil, que es el que precisamente se trata de rebasar».[28] Se puede constatar a veces, a este respecto, la defensa de una atmósfera más infantilizada que infantil, de un ambiente artificial, falso, edulcorado, que no da sino facilidades y que suprime sistemáticamente todo lo que exija esfuerzos por parte de los niños. Al oponerse a los desmesurados esfuerzos que la escuela tradicional obligaba al niño a hacer para adaptarse a sus exigencias, la Escuela Nueva tendió a veces a crear una pedagogía de la facilidad y los esfuerzos aminorados que no creemos pueda defenderse como el ideal de la educación.

La Escuela Nueva se define como Escuela Activa, pero no siempre es claro lo que entiende por actividad. Como ha sido señalado por diversos autores, por actividad pueden entenderse muchas cosas; C. Coll ha indicado que se es activo al oír una charla o asistir a un espectáculo; que se es activo al ejecutar las órdenes dadas por otra persona; «otra manera de ser activo consiste en aceptar un objeto, cuyo origen puede encontrarse en sí mismo o en otra persona, y en organizar la propia actividad en consecuencia. Esta actividad es, sin duda, la más próxima a la "actividad del sujeto" (...) cuya importancia en el proceso de adquisición de conocimientos y del desarrollo intelectual en general ha sido puesta en evidencia por la psicología genética».[29] No siempre es éste el tipo de actividad que la Escuela Nueva pone en juego, utilizando con no poca frecuencia unas actividades que consisten en adaptarse a las consignas dadas por los maestros, o en acomodarse a los objetos y juegos preparados cuidadosamente por esos maestros.

27. A. L. MERANI, *Psicología y Pedagogía*, p. 64.
28. J.-C. FILLOUX, en E. L. HERBERT, *Pedagogía y psicología de los grupos*, p. 59.
29. C. COLL, *Las actividades espontáneas de exploración en el contexto escolar*. Tesis de doctorado inédita; Barcelona, marzo 1977, p. 18.

Lobrot critica a los reformistas el haber sido oportunistas como hombres de acción al no haber tenido el valor de llevar hasta el límite sus conclusiones. De hecho, algo de eso hay, como lo demuestra, por ejemplo, el hecho de que los nuevos programas fueran, con mucha frecuencia, más unos programas clásicos reformados que unos programas auténtica y profundamente transformados. Por otro lado, las actuaciones o las actitudes de los reformistas no siempre están de acuerdo con sus programas teóricos; tal contradicción podemos verla en unas recientes declaraciones de Piaget (1976), al que en el capítulo primero vimos defender la educación de toda la personalidad del niño; en las declaraciones a que nos referimos, Piaget se pregunta por el fin de la educación: «O bien se trata de hacer individuos conformistas que aprendan todo lo que las generaciones anteriores saben y que repiten lo ya adquirido, o bien el objetivo de la educación consiste en formar personalidades con iniciativa, que en cualquier terreno, amplio o parcial, de su profesión, sean capaces de inventar en lugar de limitarse a repetir. La finalidad de la educación consiste sólo en aprender o bien en aprender a inventar; aprender conocimientos prefabricados o aprender a inventar.» [30] Nos parece una limitada definición de los objetivos de la educación, pues olvida muchos aspectos que son demasiado importantes para ser dejados al margen.

La de que olvida los aspectos institucionales es una crítica que la Escuela Nueva ha recibido, lógicamente, de las pedagogías institucionales. Según lo critica Lobrot, el movimiento reformista ignoraba la dinámica de la actividad individual, la dialéctica del aquí y ahora del grupo, la dinámica de la actividad grupal y, por sobre todo, la dimensión institucional, dimensión que está ausente de la Escuela Nueva; en esa ausencia ve Lobrot la causa del relativo poco éxito de los movimientos renovadores, pues si éstos «no tuvieron todas las consecuencias que eran de esperar, es porque no consideraban de modo suficientemente explícito las instituciones pedagógicas e incluso las instituciones en general; se centraban en exceso en la presentación de metas e ideales».[31] Preocupados exclusivamente de lo que sucedía en las clases, de las nuevas técnicas y las nuevas formas de relación, los reformistas tendieron a olvidar el nivel institucional, el aparato estructural en que sus clases estaban incluidas. Si admitimos

30. J. PIAGET, *Algunas reflexiones sobre la pedagogía*, en «Cuadernos de Pedagogía», núm. 27, marzo, Barcelona, 1977, p. 10.
31. M. LOBROT, *Pedagogía institucional*, p. 47.

que, según vimos en su lugar, el análisis institucional tiene como objetivo poner en evidencia, en su realidad concreta, el carácter dialéctico, positivo y negativo, de cualquier agrupación organizada, hemos de concluir que a la Escuela Nueva le faltó esta perspectiva.

Si los pedagogos institucionales critican a la Escuela Nueva el haber olvidado los factores institucionales, los autores que se sitúan en una perspectiva marxista, le critican haber olvidado y menospreciado los factores sociales. Su crítica se centra particularmente en el «espontancísmo» defendido por los renovadores. Como vimos a Ferriére defender, la Escuela Nueva postula el acatamiento de los intereses espontáneos del niño, de las manifestaciones espontáneas de la naturaleza infantil. El mismo Freinet adoptó ya, como vimos, una postura crítica frente a estos postulados; también Gramsci se ha distinguido en su crítica al espontaneísmo de la Escuela Nueva: según él, el espontaneísmo encubre el peor de los determinismos, pues si se deja a la «naturaleza» expresarse espontáneamente, las relaciones sociales y sus consecuencias aparecerán por todos lados; dejar expresarse espontáneamente al niño equivale a dejar hablar por su boca al medio que le forma; así se expresa H. Hannoun: «Fundamentalmente, el problema de la espontaneidad a nivel pedagógico es un problema mal planteado, pues se plantea a un nivel que no es el suyo. Por lo que al niño, sobre todo, se refiere, se trata de un problema específicamente social y así es como debe ser tratado.» [32] La misma crítica la encontramos en Suchodolski cuando sostiene que el mundo subjetivo de los hombres no es espontáneo y autónomo y que todo lo que en él acontece es un aspecto de la realidad objetiva en la que los hombres viven y en la que asumen unas funciones determinadas. La parcialidad y las limitaciones del espontaneísmo han sido también señaladas por Manacorda en su estudio sobre Marx: «Las pedagogías nuevas, que por diversos caminos tienden a todo lo que puede definirse como naturaleza del niño o del hombre, producen, evidentemente, una ruptura, pero permanecen limitadas a un desarrollo espontáneo y, por lo mismo, parcial; ponen al niño únicamente frente a sí mismo más bien que ante el mundo concreto de las cosas y de las relaciones sociales; sustituyen un proceso educativo "heterónomo" por un proceso "autónomo", que también es limitado.» [33]

Relacionado con lo anterior, y desde la misma perspecti-

32. H. HANNOUN, *L'attitude non-directive de Carl Rogers*, p. 178.
33. M. A. MANACORDA, *Marx y la pedagogía moderna*, pp. 116-117.

va, se ha criticado a la Escuela Nueva su falta de perspectiva política. A ello se refería Gramsci cuando afirmaba que los problemas pedagógicos son mucho más que problemas didácticos, pues remiten constantemente a problemas sociales y políticos. Una pedagogía que no se formule preguntas sobre el tipo de niño al que educa y la sociedad que debe construirse, es una pedagogía coja, una pedagogía que olvida factores que son esenciales. J. Pain ha expresado con contundencia estas críticas al escribir: «Debemos reconocer de una vez por todas que la renovación pedagógica no es nada por sí misma, que el problema es político: por lo tanto, precisa opciones netas y claras. Hacer pedagogía por sí misma, aparte de las organizaciones sindicales, es caer en la ilusión del poder pedagógico, del no-directivismo loco, es hacer revolucionarismo. Es, también, tranquilizar la conciencia y rechazar la cuestión fundamental, que continúa siendo el rechazo político de las estructuras sociales.» [34]

Pretender, como lo hacían los reformistas, que el cambio social será una consecuencia de los cambios en la escuela, no es sino ignorar la dinámica de los procesos sociales, como lo ha visto Aníbal Ponce: «La confianza en la educación como palanca de la historia, corriente entre los teóricos de la nueva educación, supone (...) un desconocimiento absoluto de la realidad social.» [35] Por otro lado, y como ha sido señalado con frecuencia, los métodos nuevos carecen de capacidad para realizar cambios sociales. Cuando los renovadores pensaban que si la sociedad no funcionaba y se enfrentaba en guerras homicidas era suficiente con cambiar la educación para que la sociedad cambiase, no sólo no actuaban a favor del cambio, sino que, por el contrario, actuaban a favor del *statu quo.* Así lo ha expresado Ch. Vogt: «Resulta evidente ahora —*pero sólo ahora*— que esta ideología [la de la Escuela Nueva] conduce en primer término a una aceptación implícita del sistema social y del sistema escolar, que perpetúa la relación maestro-alumno basada en la autoridad "natural" del adulto —y no podía ser de otro modo en aquella época— y, en fin, permite toda clase de interpretaciones y facilidades para quienes emplean los nuevos métodos, debido a la vaguedad de las nociones de *necesidades* e *intereses* del niño.» [36]

Hagamos, por fin, referencia a una última crítica que con frecuencia se ha dirigido a la Escuela Nueva: su carácter eli-

34. J. PAIN, en F. OURY y J. PAIN, *op. cit.*, p. 410.
35. A. PONCE, *Educación y lucha de clases*, Akal, Madrid, 1978, p. 172.
36. CH. VOGT, en G. MENDEL y CH. VOGT, *op. cit.*, pp. 178-179.

tista, el estar dirigida de manera casi exclusiva hacia los hijos de la burguesía. En su estudio sobre las nuevas escuelas inglesas, Skidelsky afirma que «la educación progresiva mantuvo poco contacto con los hijos de la clase obrera, cuyas necesidades han llegado recientemente a dominar la teoría educacional».[37] A este mismo problema se han referido Baudelot y Establet al afirmar que «la escuela progresiva es una forma particular de la separación escolar».[38]

2. *La perspectiva antiautoritaria*

Antes de pasar a la valoración de esta perspectiva, quisiéramos indicar que puesto que, como señaláramos más arriba, los autores que estudiamos en el capítulo segundo no forman una «escuela», las valoraciones que aquí se hagan no pueden ser tan globales como las que se han hecho respecto a los autores del primer capítulo. Es obvio que no puede valorarse con los mismos criterios Rogers que Mendel, Lobrot que Oury. Puesto que aquí nos proponemos hacer, sobre todo, una valoración de las actitudes, de las «ideologías», reflexionaremos a continuación, de manera especial, sobre aquellos autores que se sitúan en una posición antiautoritaria en la perspectiva de la no-directividad; creemos que Oury por un lado y Mendel por otro, aunque adopten de manera evidente una posición antiautoritaria, tienen al igual que Ferrer una perspectiva sociológica que falta a los demás: mientras que Neill, Rogers y Lobrot son —para lo que aquí nos interesa— fundamentalmente antiautoritarios, Ferrer, Oury y Mendel son antiautoritarios *además* de estar preocupados por lo pedagógico a otros niveles. Las valoraciones que siguen, por lo tanto, se referirán —especialmente, pero no de manera exclusiva— a los tres primeros; creemos que ellos representan la actitud que ahora nos ocupa: la antiautoritaria.

Varias son las aportaciones valiosas e innegables que el antiautoritarismo ha hecho a la lucha contra la escuela tradicional. Habría, en primer lugar, que resaltar la reivindicación de lo que vimos a Mendel llamar el «estatuto de igualdad» entre adultos y niños; el maestro deja de ser el único que en la escuela tiene —y al que la escuela da— la iniciativa, el único que tiene capacidad para determinar lo que es importante y el camino que debe seguirse para acceder a ello. Bien se hable de autogobierno (Neill), de enseñanza cen-

37. R. SKIDELSYK, *La escuela progresiva*, p. 258.
38. CH. BAUDOLET y R. ESTABLET, *op. cit.*, p. 229.

trada en el estudiante, sus intereses y preocupaciones (Rogers), de devolver la palabra a los alumnos (Lobrot, Oury) o el poder a los que no lo tienen (Oury, Mendel), lo que se está defendiendo no es otra cosa que aquello que en 1924 le decía Barbusse a Freinet: «Ahora todo debe venir de la base.» [39]

En segundo lugar, es un mérito incontestable de la perspectiva antiautoritaria el haber puesto en primer plano los valores del grupo y de las relaciones interpersonales; es esta perspectiva la que más ha enfatizado los valores de la comunicación y de la relación como componentes de la actividad pedagógica; ambos aspectos —comunicación y relación— quedaron suficientemente explicitados en su lugar.

En tercer lugar, los antiautoritarios nos han enseñado sobre la importancia de las actitudes en la relación pedagógica; es precisamente a las actitudes a lo que ellos asignan el papel más importante, por delante de las preocupaciones por el método y los contenidos. Nos han enseñado también algo que ya Freinet había puesto en evidencia: el papel del maestro como facilitador del aprendizaje, del desarrollo, no como director y organizador del mismo; el facilitador —tal y como le llaman los no-directivos— tiene que estimular el cambio y el aprendizaje, pero no imponerlos ni hacerlos él por sus alumnos; en este sentido, le interesa que sus alumnos aprendan, por encima de todo, la capacidad de cambiar y de enfrentar el cambio.

Quisiéramos, en último lugar, resaltar la insistencia de los autores a que nos referimos en el papel profiláctico, preventivo, que otorgan a la educación, papel a través del cual conciben la escuela no sólo como un lugar para el aprendizaje, sino también —y sobre todo— para el desarrollo pleno y constructivo de la personalidad del niño.

Podría, en todo caso, añadirse el valor testimonial de algunas de las experiencias antiautoritarias, tal y como Laguillaumie lo ha hecho con respecto al Summerhill de Neill: «Por aleatoria, por incompleta que sea, esta experiencia muestra lo que podría ser una sociedad no-represiva en la que, en definitiva, no sería necesaria la educación como conjunto de normas coercitivas y sistema de represión. La educación se resumiría en el simple proceso de "crecer en libertad".» [40]

El primero de los aspectos de la actitud antiautoritaria

39. Citado en A. VÁSQUEZ y F. OURY, *De la classe cooperative...*, p. 691.

40. P. LAGUILLAUMEE, «Summerhill, pedagogía de la no-represión», en *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, p. 160.

no-directiva que nos parece cuestionable hace referencia a uno de los valores que hemos señalado al final: el del papel profiláctico de la educación. Y nos parece cuestionable porque nuestros autores no se limitan a asignar a la escuela una función preventiva, sino que acaban por confundir la educación con la terapia. Esta confusión, que en Rogers se manifiesta de manera explícita cuando escribe: «Mi deseo es formular un concepto teórico del objetivo último de la terapia, o en verdad, de la educación»,[41] así como en otros lugares de sus obras,[42] esta confusión, decimos, nos parece peligrosa, pues se presta, como de hecho ha sucedido, a una traspolación más o menos directa de la situación terapéutica a la situación educativa; creemos que entre ambas situaciones (por la situación misma, por los elementos y las formas de la relación, por sus objetivos, por las características del proceso, etc.), hay unas diferencias muy sustanciales; lo suficientemente sustanciales como para no poder permitirse una traspolación casi lineal de la una a la otra. No creemos que sea lícito identificar al maestro con el terapeuta ni al alumno con el «cliente» (lo cual no impide determinadas similitudes), ni identificar las sesiones de psicoterapia con la vida escolar, ni confundir los objetivos concretos e inmediatos de la psicoterapia con los más amplios y a más largo plazo de la educación. Creemos que esta identificación-confusión está en la raíz de algunos de los errores a que nos referiremos a continuación.

Es propio de la perspectiva a que nos estamos refiriendo el adoptar una «actitud oposicional» respecto a determinados factores. Lo vemos claramente en Neill: al postular «corazones, no cabezas» para la escuela, se sitúa en una posición afectivista tanto más criticable cuanto más excluyente de otros factores; no se puede sostener que para la escuela el factor amor o el factor actitudes o el factor comunicación sean los únicos importantes y creer que con ello se está dando una alternativa a la educación, que es más que amor, actitudes y comunicación. Si, como señala Loureau, el rogerismo es «un caso extremo de clínica afectivista, clínica ciega»,[43] algo parecido puede extenderse a las prácticas pedagógicas no-directivas, que, como F. Oury lo indica, corren el peligro de convertirse en «lugares acolchados» en los que se realicen

41. C. ROGERS, *Libertad y creatividad en la educación*, p. 207.
42. C. ROGERS, *El proceso de convertirse en persona*, pp. 246, 254, 256; *Psicoterapia centrada en el cliente*, p. 333.
43. R. LOUREAU, *L'analyse institutionnelle*, p. 211.

experiencias a las que se pretende presentar como totalizantes y que a veces no superan el ámbito de las actitudes y la comunicación. Hay en la perspectiva antiautoritaria que analizamos un reduccionismo del todo a la parte que no nos parece válido; a ello se ha referido en parte Snyders cuando ha criticado a Neill: «El sueño de Neill de que mediante la supresión de las prohibiciones sexuales conozcan los niños una juventud sin angustia, descansa en un contexto muy esquemático de lo que es la juventud: desconocimiento de temores que puede inspirar el mundo, como conflictos y tumultos para los que no existe el medio de escapar.» [44]

Como lo ha señalado el mismo Snyders, la pedagogía de orientación no-directiva pretende agotar en la comunicación la totalidad del acto pedagógico; Guigou, por su parte, critica el «psicologismo institucionalista» que no ve en las relaciones institucionales más que relaciones interpersonales o intergrupales. La instrucción y todo lo relacionado con ella, o no aparece o está prácticamente difuminada; en cualquier caso, no recibe tanta atención como las relaciones y actitudes. Hemmings se refiere en estos términos a la forma en que Neill se enfrentaba al problema: «Si los profesores de Summerhill hubieran dado sus clases de forma más amena y eficiente, los chicos y chicas que permanecieron en el internado de Neill se hubieran interesado de verdad por los estudios, en lugar de no ver en ellos otra cosa que una preparación necesaria para los exámenes.» [45]

En palabras de Suchodolski, «las funestas experiencias totalitarias han reforzado en nosotros el convencimiento de que el dilema con que nos enfrentamos es, en el campo pedagógico, el dilema de la libertad o la obediencia, de la libertad o la esclavitud, de la libertad individual o la dictadura».[46] En la perspectiva que analizamos, efectivamente, aparecen enfrentadas constantemente la libertad y la disciplina como dos polos opuestos entre los que hay que optar: «El pensamiento libertario es el que entre estos dos polos del acto educativo, libertad del niño y acción del educador, ha optado por el primero de forma absoluta.» [47] Ya sea que se hable de no intervención del maestro (Neill), ya sea que se conciba al educador como un personaje secundario, en un papel poco

44. G. SNYDERS, *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*, p. 59.
45. R. HEMMINGS, *Cincuenta años de libertad*, p. 214.
46. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de Pedagogía* p. 257.
47. H. HANNOUN, *op. cit.*, p. 51.

definido de «facilitador» (Rogers), ya sea que se conciba al profesor como un instrumento en manos de los alumnos (Lobrot), lo que está en el fondo es el siguiente postulado de Le Bon: «Antes se esperaba prácticamente todo del maestro, muy poco de sí mismo y nada del grupo; en el futuro no se deberá esperar nada del maestro y prácticamente todo de sí mismo y del grupo.» [48] Suprimir al maestro, por oposición al magistrocentrismo de la pedagogía tradicional, nos parece tan criticable como instaurar el afectivismo como reacción al intelectualismo de la vieja escuela. Ya señalamos antes cómo las definiciones por oposición comportan siempre estos riesgos.

Situándonos ya a un nivel distinto, hay que referirse al tipo de institucionalismo que se sigue de los planteamientos de la no-directividad. Según lo ha visto Lapassade, «en el rogerismo original, la no-directividad individual o social no cuestiona la directividad estructural. En otras palabras: la autoformación no-directiva no se funda sobre la autogestión de esta formación. Esa es su contradicción central».[49] Ciertamente que esta crítica no puede extenderse a Lobrot, en muchas páginas de cuya *Pedagogía institucional* se exalta el modelo y la práctica autogestionarios; creemos, sin embargo, que la crítica de Guigou le concierne más de cerca: «Deseoso de captar este auténtico proceso positivo, constructivo, realista y digno de confianza que es un ser humano (Rogers), el pedagogo psicologista ¿capta otra cosa que las formas individuales de la ideología instituida, tal como las expresan los diversos lenguajes de la institución?».[50] Pero con esto tocamos ya el problema de las implicaciones (y las no implicaciones) sociales y políticas del antiautoritarismo no-directivo.

Nos serviremos de tres citas, cada una de ellas de un autor, para introducir la crítica que, en lo que se refiere a las implicaciones que acabamos de enunciar, hay que hacer a este antiautoritarismo. Según Loureau, «todo hace pensar que el modelo afectivista y existencial comporta una pérdida del sistema sociopolítico de referencia»; [51] tal como lo ha visto Suchodolski, «en el terreno pedagógico, los lemas liberales

48. D. Le Bon, en E. L. Herbert, *Pedagogía y psicología de los grupos*, p. 126.
49. G. Lapassade, *L'autogestion pédagogique*, p. 48.
50. J. Guigou, citado en R. Hess, *La pedagogía institucional hoy*, página 48.
51. R. Loureau, *op. cit.*, p. 233.

e individualistas, aun cuando se presentaban como aportadores del progreso, tendían en realidad al reconocimiento del sistema de relaciones sociales existentes»; [52] por último, para P. Ranjard, la no-directividad es una «elección vital de evitación del conflicto».[53] Examinemos más en detalle lo que nos parece uno de los puntos más débiles de estas orientaciones.

Como ya hemos visto más arriba, Lobrot ve a la escuela como «la fuerza esencial que contribuye actualmente a burocratizar la vida social, a volver dóciles y sumisos a millones de hombres»; según él mismo afirma en su *Pedagogía institucional*, la institución es para él «una realidad esencialmente psicológica» [54] y «el verdadero problema actual de la enseñanza es un problema de relaciones humanas».[55] Lo psicológico y, más en concreto, lo institucional psicológico se encuentran así hipostasiados y elevados a la categoría de *primus movens;* se trata de un psicologismo y de una falta de perspectiva sociológica que se evidencia a lo largo de muchas páginas de los autores a los que nos estamos refiriendo; psicologismo y falta de perspectiva que se pone de manifiesto en el optimismo —un optimismo no siempre lúcido— de que hacen gala; veámoslo de nuevo en Lobrot: «Toda influencia es total o parcialmente buena, útil al individuo y su desarrollo, favorable a su crecimiento, favorable a su felicidad, puesto que el mundo exterior no puede penetrar en su interior contra él mismo.» [56] Creemos, con Snyders, que detrás de este psicologismo y este optimismo se esconde una tremenda ilusión: «ilusión típica del pedagogo "puro" que a fuerza de vivir en el recinto escolar, llega a ignorar hasta qué punto la familia, el medio de vida, las perspectivas futuras, en resumen, las estructuras sociales y las oposiciones que ratifican, han influido y modelado la personalidad del niño, tanto como su forma de establecer relaciones con otros o substraerse a ello. Ilusión peligrosa y realmente conservadora: la escuela no sería parte de la sociedad, función de ella, sino causa primera. Podría constituir un espacio milagrosamente preservado: de tal suerte que la Revolución podría sustituirse por una revolución escolar».[57]

Efectivamente, esto es lo que propone Lobrot: comenzar

52. B. Suchodolski, *op. cit.*, p. 42.
53. P. Ranjard, en Mendel, G., *Sociopsicoanálisis. 1*, p. 158.
54. M. Lobrot, *Pedagogía Institucional*, p. 350.
55. *Idem*, p. 35.
56. M. Lobrot, *Priorité à l'éducation*, p. 186.
57. G. Snyders, *op. cit.*, p. 52.

por la escuela, pues la sociedad de mañana, como vimos, «será consecuencia de la escuela o no existirá». Aunque volveremos sobre ello más abajo, hay que ver con escepticismo las perspectivas que pretendan hipotecar los cambios sociales a los cambios escolares. Nos referimos ya a ello en el punto anterior y como después hemos de volver sobre el tema, no insistiremos aquí. Baste con añadir que de este ilusionismo de Rogers y Lobrot se diferencia Neill, que adopta una actitud ante el problema que nos parece más falta de perspectiva: puesto que la sociedad no funciona y no puede arreglarse, Neill creó un modo alternativo de pequeña sociedad en la que se refugiaba él y ofrecía refugio a sus summerhillianos.

Nos hemos referido antes a la «desaparición» del maestro en este tipo de pedagogía; con ello se pretende dejar a los alumnos libres de toda influencia. Lo que se consigue es lograr que por la puerta de atrás se cuelen influencias con las que no se cuenta, pues, como señala Snyders, el grupo-clase no deja de estar alimentado por los grupos sociales: «Cuando el educador decide abstenerse, renunciar a toda guía, queda disponible el lugar no para un mecanismo trascendentalmente dirigido hacia el Bien, sino para un cúmulo de difusas influencias, esa inextrincable mezcolanza de prejuicios, de ideas estereotipadas y de verdades en que es inevitable que cada niño se vea comprometido en principio.»[58] Detrás de este «liberalismo» pedagógico parece subyacer una actitud conservadora, por mucho que se quiera revolucionaria. No puede abordarse lo pedagógico como siendo sólo psicológico o institucional y pretendiendo agotarlo a esos niveles. En este sentido, creemos que la crítica que Poncin y Gentis han dirigido al rogerismo es pertinente a toda la perspectiva que estamos valorando: «La existencia de instancias supraindividuales que manejan verdaderamente al individuo, *constituyéndolo concretamente*, no parece ser sospechada: la "sociedad" aparece solamente como un pálido ectoplasma más o menos impregnado de valores negativos; ningún problema de orden cultural (como por ejemplo el problema tan importante de la opresión jerárquica) es abordado nunca en dimensiones históricas o institucionales, y se encuentra simplemente concebido como la expresión de una "mentalidad" inexplicablemente extendida.»[59] Como vimos, Neill era parti-

58. *Idem*, p. 56.

59. Citado en A. VÁSQUEZ y F. OURY, *Hacia una pedagogía del siglo XX*, p. 186.

dario de dejar al ambiente realizar todo el trabajo pedagógico; se negaba, asimismo, a enseñar determinadas cosas que podían ser útiles para el que luego sería ingeniero pero que serían inútiles para la que luego fuera costurera. No hay mejor forma de abrir de par en par las puertas de la escuela a los determinismos sociales: «Estadísticamente hablando, y pese a ciertas excepciones, de un lado de la escala social brotan las vocaciones de ingenieros, de otra, las vocaciones de costureras. Y no observar este reparto es un excelente medio de hacerlo pasar como "natural" y definitivo.» [60]

No sin mencionar el carácter elitista de las prácticas pedagógicas inspiradas en estas actitudes (no hay más que ver la procedencia de la mayoría de los alumnos de Summerhill, el nivel social medio-alto de la clientela de Rogers o lo que Vásquez y Oury denominan la psicosociología para vagones de primera clase), quisiéramos concluir esta valoración crítica con unas consideraciones escritas por G. Bechelloni en el prólogo a la edición italiana de *La Reproducción*, de Bourdieu y Passeron. Según él, hay que considerar como «totalmente insuficientes y reduccionistas no sólo las diferentes propuestas del reformismo pedagógico, sino también la misma práctica antiautoritaria condenada a poner en el mismo plano metodológico —aunque obviamente de signo contrario— propuestas adelantadas por las diferentes tecnologías educativas. La práctica antiautoritaria termina, en realidad, por ser una "caja vacía" si no se toman directamente en consideración los contenidos y los sujetos de la relación pedagógica con referencia a las relaciones sociales que la determinan».[61]

3. *La perspectiva marxista*

Si tuviésemos que resaltar dos aspectos de la aportación de Marx y Engels al debate pedagógico, elegiríamos por un lado su insistencia en la formación polivalente, multilateral del hombre, y, por otro, el nexo, indisoluble a partir de ellos, establecido entre los problemas pedagógicos y los problemas sociopolíticos con los que están tan estrechamente ligados. Cuando el hombre está partido por la división del trabajo, cuando no tiene posibilidades de una mínima realización personal, cuando se encadena toda su vida a la producción

60. G. SNYDERS, *op. cit.*, p. 66.

61. G. BECHELLONI, «Prólogo» a la edición italiana de *La Reproducción*, incluido en la edición española, *op. cit.*, p. 24.

y se aliena su existencia, la exigencia de una educación polivalente es un grito por su liberación, por su emancipación. Conocedores profundos de la lógica interna del capitalismo y su sistema de explotación, Marx y Engels apuestan por el desarrollo integral del hombre y de la clase trabajadora como fuerza indispensable capaz de romper la lógica del sistema y de sustraerse a su dominación. La defensa de la educación polivalente se nos aparece, de esta forma, como una defensa del hombre y de las masas trabajadoras frente a la ciega avaricia del capital y frente a las exigencias alienantes de la división del trabajo.

El segundo aspecto es el descubrimiento de la interpenetración entre lo social y lo educacional, para utilizar la expresión de Suchodolski; interpenetración que Lenin puso de manifiesto al postular la inviabilidad de una pedagogía desligada de la política y de una política desligada de la pedagogía; interpenetración que Gramsci sostenía al afirmar que los problemas pedagógicos deben ser entendidos en el conjunto de los problemas sociales, culturales y políticos inherentes a la existencia y la convivencia humana; interpenetración que subyace en los trabajos de Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet y Althusser y que aparece como una constante de la obra de Suchodolski. Además, el indisoluble lazo con que la perspectiva marxista une lo educacional y lo social, es la condición de la superación de una ilusión que se nos ha aparecido ya en repetidas ocasiones; Marx y Engels sentaron las bases de esta superación al señalar que el cambio social y el cambio educacional deben ir unidos, y que el cambio a un nivel se hace posible por el cambio en el otro; esto es lo que querían decir cuando, como vimos, recomendaban no confiar demasiado en las posibilidades revolucionarias del sistema escolar pero no aplazar el cambio pedagógico para después de la revolución social. Snyders ha retomado así esta idea sobre la que aún tendremos que volver más de una vez: «No es la escuela la que puede poner fin a la lucha de clases y, al mismo tiempo, tiene allí un papel real que desempeñar; puede y debe participar de forma creadora en la renovación de la sociedad, en su lugar, al ritmo del conjunto del proceso revolucionario.» [62]

Las investigaciones de Bourdieu-Passeron y Baudelot-Establet constituyen una de las más vigorosas aportaciones de la perspectiva marxista, pues ponen de manifiesto que «el valor

62. G. SNYDERS, *op. cit.*, p. 243.

del sistema escolar depende de su significación social y debe medirse de acuerdo con la misma».[63] Los trabajos aludidos manifiestan que, como Mendel lo defendía, la escuela es «el lugar geométrico de las contradicciones sociales»; creemos que se trata de una perspectiva totalmente pertinente para el examen de algunos de los problemas que afectan a la escuela. El descubrimiento de la función reproductora del aparato escolar, a nivel ideológico y de la división del trabajo; el análisis de la arbitrariedad cultural que la escuela inculca y de su influencia en el rendimiento diferencial ante ella; la puesta en evidencia de la falsa autonomía del sistema escolar; la visión de la escuela como consecuencia, y no como causa primera, de la división social; el significado social de la funcionalidad de la escuela capitalista («La escuela-cuartel no es un mito ni un accidente en el camino; es una mentalidad: la mentalidad burguesa»); [64] todo ello nos parecen valiosas aportaciones de la perspectiva marxista.

En este punto es preciso hacer justicia a otros autores que ya antes habían puesto el dedo sobre la llaga del problema. Tal es el caso de Wallon, que en su *Sociologie et éducation* había escrito, en 1951, que «la escuela es una institución socialmente determinada anterior a las categorías de los niños que agrupa, y estas categorías están determinadas por factores sociales tales como las condiciones demográficas, económicas o incluso étnicas del barrio a que pertenecen»: [65] tal es también el caso de Ferrer y el de Freinet, para quien, como vimos, no existe educación ideal, pues toda educación es educación de clase. No es otra cosa lo que años después han querido resaltar Bourdieu y Passeron al afirmar que «en la población estudiantil se observa tan sólo la resultante de una serie de factores de tipo social, la acción de los cuales se remonta a épocas muy anteriores»,[66] o lo que ha resaltado Suchodolski: «El problema de la igualdad educacional debe ponderarse siempre en base al más amplio trasfondo de la dinámica de la estructura social.» [67]

Una de las más clarividentes aportaciones realizadas por la perspectiva marxista creemos que se sitúa en su capacidad para integrar elementos o factores presentados como antagónicos durante largo tiempo. Creemos que quedó claro hasta

63. B. SUCHODOLSKI, *op. cit.*, p. 338.
64. J. PAIN, en OURY, F. y PAIN, J., *op. cit.*, p. 315.
65. H. WALLON, «Sociologie et éducation», *loc. cit.*, p. 331.
66. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *Los estudiantes y la cultura*, p. 40.
67. B. SUCHODOLSKI, *Educación humana del hombre*, p. 363.

qué punto Suchodolski se interesó en esta faceta integradora. Lo subjetivo y lo objetivo, lo individual y lo social, el desarrollo del hombre y el de la civilización, enfrentados en las perspectivas reformistas y liberales, son aquí colocados en su justo lugar y son constantemente puestos en relación dialéctica. La actitud oposicional queda, así, superada y es sustituida por una actitud abiertamente dialéctica. Veámoslo, en los tres antagonismos citados, de la mano de Suchodolski; en lo que se refiere al primero de ellos, los dos términos de la contradicción entre el mundo objetivo de la civilización y el mundo subjetivo del hombre, «sólo podrán conciliarse partiendo de la hipótesis de que en el curso del desarrollo histórico el dominio del hombre debe incrementarse sobre los elementos materiales y sociales de su vida. El convencimiento de que la finalidad del hombre reside precisamente en la realización de los principios del humanismo, permite concebir los dos términos en cuestión sin negar su contradicción ni tampoco subordinarlos el uno al otro».[68]

En lo que respecta a la oposición entre lo individual y lo social, términos presentados como antagónicos tanto por el liberalismo, que sólo da la razón al primero, como por los totalitarios, que se centran exclusivamente en el segundo, la perspectiva marxista permite contemplar ambos términos, lo individual y lo social, como dialécticamente entrelazados, como contrarios y convergentes a la vez: «El mundo subjetivo del hombre está condicionado en sumo grado por unos fenómenos aparentemente "externos" o francamente "materiales" como son los modos de producción, las formas laborales, la estructura económica, la organización social, la lucha de clases; a su vez, el mundo objetivo está condicionado ampliamente por el trabajo humano, las aspiraciones sociales, la conciencia y la voluntad de acción del hombre y su actividad revolucionaria.»[69] Tuvimos ya ocasión de ver cómo lo subjetivo y lo objetivo son función el uno del otro y no insistiremos más sobre ello.

Lo mismo cabe decir respecto al antagonismo entre el hombre y su desarrollo, y la civilización y el suyo: los hombres se desarrollan gracias a la civilización y la civilización gracias a los hombres; tal y como Suchodolski lo ha puesto de manifiesto, existe una indivisible relación dialéctica entre la formación del hombre a la medida de la civilización moderna

68. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de Pedagogía*, p. 60.
69. *Idem*, p. 35.

y la formación de una civilización a la medida del hombre; por otro lado, y en lo que a la praxis concreta se refiere, el mismo Suchodolski ha señalado que «la lucha novadora contra lo atrasado se libra simultáneamente tanto en el campo objetivo de la vida, sus leyes y sus instituciones, como en el mundo subjetivo de las experiencias y las aspiraciones humanas».[70]

Apartándonos un poco del ámbito en que hasta aquí nos hemos situado, quisiéramos señalar una última aportación positiva de la perspectiva marxista; si bien no es una aportación exclusivamente suya, ellos al menos la han enfatizado de forma especial y debe ser subrayada: nos referimos a su crítica a la ideología de los dones naturales, de la concepción de las capacidades del niño como algo preestablecido e inmutable. Los marxistas han insistido en que «la diversidad de los talentos no es el resultado de las propiedades biológicas de la naturaleza humana, inmutable a través de los siglos, sino el fruto de los procesos históricos en los cuales tiene lugar la vinculación, la relación dialéctica del hombre y la civilización».[71] Esta concepción de las posibilidades del niño como variables y perfectibles implica un serio compromiso; si el potencial del niño es función de su medio y puede ser modificado a través de una labor pedagógica adecuada, la escuela no puede olvidar este aspecto si no quiere, como vimos, perpetuar las diferencias. La insistencia de varios de nuestros autores, a la que ya hemos aludido repetidas veces, en la necesidad de implantar actividades pedagógicas que reduzcan las desigualdades y hagan desaparecer las diferencias, va por este camino. Tal como lo postula Mendel, las «deficiencias» ligadas a los medios socioculturales de origen deben corregirse en la escuela al mismo tiempo que en la sociedad.[72] En cualquier caso, lo que no es lícito es que la escuela se desentienda de la cuestión; hacerlo es pronunciarse a favor de las diferencias.

El análisis marxista de la problemática educacional tal y como se mostró en el capítulo tercero, nos parece totalmente adecuado y muy acorde con la realidad de los hechos. Sería, sin embargo, erróneo creer que ese análisis agota toda la problemática. Quizá la agote a nivel de las relaciones escuela-sociedad, pero la escuela en sí, como institución, y la vida

70. *Idem*, p. 33.
71. B. SUCHODOLSKI, *Fundamentos de pedagogía socialista*, p. 115.
72. *Cf.* G. MENDEL, en G. MENDEL y CH. VOGT, *El manifiesto de la educación*, p. 269.

que en su interior se desarrolla, están mucho menos abordadas por el análisis marxista. No debe olvidarse —y los marxistas lo hacen a veces por un reduccionismo de la parte al todo— que la institución escolar tiene su propia dinámica, su modo de funcionamiento y de organización y de vida que no pueden ser tratadas simplemente como «reflejo» de la vida social. La dinámica institucional del aparato escolar, a la que nos referimos en el capítulo segundo, no debe ser menospreciada y olvidada. Lo mismo puede decirse respecto a la vida de los grupos que coexisten en el interior de la escuela; el grupo existe y no creemos que sea lícito sacudirse la cuestión argumentando que las relaciones intragrupales son una simple reproducción de las relaciones sociales exteriores a la escuela. Existe el grupo y existe la comunicación y existen los conflictos; no tomar esto en consideración, minimizarlo, es tan peligroso como hipostasiarlo. Si, como escribe Arblaster, «la democracia *en* la educación es el prerrequisito de la educación *para* la democracia»,[73] los problemas intrainstitucionales e intragrupales necesitan una consideración mayor que la que los marxistas que hemos analizado les otorgan. Creemos, en este sentido, que el análisis de Mendel debería ser integrado en la perspectiva marxista y profundizado por ella, al igual que las prácticas cooperativas de F. Oury. Con ello no sólo se llenaría una importante laguna teórica, sino que se abrirían interesantes perspectivas para una práctica pedagógica de inspiración netamente socialista.

Los análisis marxistas no han profundizado tampoco en la cuestión de los contenidos de la educación. Decir que la escuela debe enseñar los principios básicos de las ciencias y las actividades profesionales nos parece que no es agotar el arduo problema a que nos referimos. No creemos que sea suficiente con postular una «pedagogía racional» (Bourdieu y Passeron) mal definida y apenas enunciada, ni con remitirse a la Revolución Cultural China (Baudelot y Establet); en Gramsci, como es lógico, el problema tampoco está tratado a fondo; sólo Suchodolski, de entre los autores estudiados, se ha metido por este camino, pero creemos que aún puede profundizarse más para poder llegar más lejos y para delimitar y concretar mucho más la cuestión.

Tal y como lo plantea Blonskij, la escuela puede llegar a ser superflua si se organiza la vida social de tal forma que

73. A. ARBLASTER, «Education and Ideology», en D. RUBINSTEIN y C. STONEMAN, *op. cit.*, p. 40.

los nuevos ámbitos sociales (comuna, fábrica) absorban sus funciones. Pero esos nuevos ámbitos sociales están todavía en la esfera de los piadosos deseos. Como por otro lado, y como lo indicara Suchodolski, la práctica revolucionaria no implica ninguna fuerza mágica creadora de hombres nuevos, la actividad pedagógica no puede remitirse a los nuevos ámbitos sociales ni a la revolución, sino que tiene que enfrentar, en su tarea cotidiana, la problemática concreta de la formación de esos hombres, lo cual no implica que no se apunte hacia un nuevo modo de organizar la vida social o hacia la revolución; como ya lo sentara el mismo Suchodolski, la nueva organización y la revolución social estarán tanto más lejanas cuanto menos se profundice en la tarea, teórica y práctica, de la formación del hombre. Creemos que esta tarea compete a la educación y que no debe ser tratada como algo marginal ni relegada para el porvenir.

Nos referiremos, por fin, aunque brevemente, a un último aspecto ligado con lo anterior: el problema educación-trabajo. Educación y trabajo fueron ligados por Marx y Engels y esta unión permanece a lo largo de la tradición marxista con una formulación u otra. No discutiremos ahora la pertinencia del planteamiento desde el punto de vista teórico, sino que nos limitaremos a albergar reservas en cuanto a la posibilidad práctica de ligar, hoy y en nuestras sociedades, los dos términos del binomio. Ciertamente, el día en que la sociedad se organice de forma distinta, quizá sea posible pensar en la integración de educación y trabajo, tal y como Marx y Engels lo entendían; no lo discutimos; pero entretanto llega ese día, maestros y niños deben seguir trabajando en la escuela, incluso si trabajan para facilitar su advenimiento. Y este trabajo necesita unos métodos y unos contenidos apenas esbozados en la tradición marxista que aquí hemos estudiado.

4. *La perspectiva desescolarizadora*

Nos queda, por último, reflexionar sobre la perspectiva desescolarizadora adoptada por Ivan Illich. Seremos más breves que en los casos anteriores, pues se trata de una actitud aislada que carece de la consistencia necesaria para que nos centremos en ella con el detenimiento con que lo hemos hecho en los casos anteriores.

Seremos especialmente breves en lo que se refiere a la valoración positiva de esta perspectiva. Una lectura atenta de la crítica de Illich a la escuela, tal y como se ha expuesto,

pone de manifiesto que esta crítica aporta muy pocas novedades; la de Illich es una crítica en la que se amalgaman aspectos que ya habían sido analizados y evidenciados en críticas anteriores. Su crítica social reviste las mismas características. «Si se nos permitiera plagiar a Rosini —escribe Hannoun— podríamos decir que hay mucho de verdad y novedad en la actitud illichiana. Sin embargo, es lamentable que la verdad no sea nueva y que la novedad no sea siempre verdadera.» [74] Más que en su crítica, la originalidad de Illich hay que buscarla en las alternativas que propone, pero no creemos que en estas alternativas pueda verse una aportación que deba considerarse positiva.

La primera crítica que quisiéramos dirigir a Illich es la falta de rigor de sus formulaciones. Elementos fundamentales de su análisis (desescolarización, convivialidad...) están poco definidos, son confusos y carecen de caracterizaciones precisas. Jugando a veces con intuiciones, otras con una fenomenología más o menos superficial, otras con un lenguaje cáustico pero excesivamente generalizador, algunos conceptos esenciales quedan mal delimitados. En este sentido, creemos posible achacar una cierta superficialidad en el tono y en el contenido.

Esta falta de profundización la encontramos de nuevo cuando Illich analiza la sociedad y las instituciones sociales. Compartimos el punto de vista de H. Hannoun al respecto; según él, «Illich percibe *formas*, no *contenidos*. Rechaza toda manifestación institucionalizada, cualquiera que sea, sin haber previamente analizado su contenido y sus perspectivas».[75] Si el análisis se hace a nivel formal, las propuestas parecen pecar del mismo defecto: la propuesta illichiana de la inversión de las instituciones no va acompañada de una reflexión seria sobre la mutación de las relaciones institucionales (creemos que no es suficiente remitirse a la convivialidad). No pensamos que el problema deba situarse a nivel de la supresión de las instituciones —que es un nivel formal— sino a nivel del nuevo tipo de relaciones que deben instaurarse en el seno de esas instituciones y a nivel del nuevo papel que esas instituciones deben jugar en la vida social. En este sentido, la perspectiva desescolarizadora nos parece idealista y falta de perspectiva política. Nuevamente debemos manifestar nuestro acuerdo con la crítica de Hannoun: «Illich frente a la

74. H. HANNOUN, *Ivan Illich o la escuela sin sociedad*, p. 119.
75. *Idem*, p. 129.

realidad social actúa como un ilusionista o un mago: le gustaría poder incidir sobre las cosas con una varita mágica o con una decisión política (...), trasgrediendo o negando las leyes objetivas que rigen la transformación de estas cosas».[76] Como han señalado algunos autores, la desescolarización es un slogan vacío y la «escuela» soñada por Illich es, justamente, una «escuela sin sociedad».

Creemos, sin embargo, que la crítica fundamental hay que hacérsela a Illich por su falta de perspectiva sociológica. Como lo ha visto J.-W. Lapierre, «la sociedad sobre la que razona Ivan Illich está compuesta únicamente de individuos y de instituciones. No comporta ni grupos sociales, ni categorías sociales, ni etnias, ni capas, ni clases, ni castas».[77] Cierto que Illich ha escrito sobre la función social de la escuela, como vimos, pero también es cierto que su análisis es superficial y no penetra a fondo en el análisis de esa función ni de los grupos sociales a los que afecta. 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» [78]).

Como lo han señalado Bourdieu y Passeron, algunas de las críticas más radicales al sistema de enseñanza —y la de Illich es una de ellas— encuentran en la contestación de la función genérica el medio de ocultar las funciones de clase que realiza esta función: «Las ideologías "críticas", que comparten con la tecnocracia, su adversario preferido, la indiferencia hacia las diferencias, no se distinguen de aquélla más que en la aplicación que efectúan de esta disposición cuando, al condenar a la sociología a la búsqueda de alienaciones genéricas, constituyen un sistema ideológico cuyos elementos más frecuentemente comprobados son la predilección por las categorizaciones sociológicas capaces de procurar una ilusión de homogeneidad (...) o el interés fascinado por el efecto de homogeneización y de alienación de la televisión o de los *mass*

76. *Idem*, p. 169.
77. Citado en *Idem*, p. 121.
78. *Idem*, p. 150.

media, de la automatización o de los objetos técnicos y, más generalmente, de la "civilización técnica" o de la "sociedad de consumo".» [79] Una crítica de alguna manera parecida ha sido hecha por Ch. Vogt, quien, además, añade implícitamente la crítica de Mendel a lo que vimos él llamaba las actitudes nihilistas: «Fantasía de sociedad global, negación de la historia, de los conflictos. Retorno al yo-todo, a la naturaleza, madre arcaica buena, y destrucción de la madre arcaica mala: la sociedad de consumo y su escuela.» [80]

Es necesario, finalmente, decir unas palabras sobre el pretendido «revolucionarismo» de Ivan Illich. Nos parece, en primer lugar, un revolucionarismo «ilusionado», del tipo al que ya nos hemos referido con otros autores: la ilusión de cambiar la sociedad cambiando la escuela. Pero, sobre todo, nos parece un revolucionarismo sospechoso. Como lo hace Ch. Vogt, conviene recordar que la segunda de las reglas de base del CIDOC de Cuernavaca, fundado y dirigido por Illich, dice: «No difundir nada de cuanto enseñe directa y concretamente a derrocar el orden establecido.» [81] Conviene recordar también, como lo hace H. Hannoun, que el CIDOC es un centro de pago prácticamente frecuentado sólo por estadounidenses ricos.[82] Creemos, en consecuencia, que es lícito concluir que «ni a nivel económico, ni a nivel de las estructuras políticas la actitud illichiana reviste un carácter revolucionario. Más allá de las palabras y las exclamaciones, más allá de las consignas "escandalosas", nos encontramos con hipótesis llenas de generosidad, de ausencia de análisis y de utopía. Puede parecer simpático, pero esto no basta para la renovación social.» [83]

En un libro reciente, G. Snyders tampoco ahorra municiones a la hora de enjuiciar a Illich: «La obra de Illich se nos muestra como esencialmente mistificadora. No hay duda de que los peligros que él denuncia, tanto en nuestra escuela como en nuestra sociedad, están lejos de ser imaginarios, pero nosotros sostenemos que, de principio a fin, realiza una auténtica tergiversación intelectual que convierte las acusaciones en lugares comunes, que desemboca en enmascaramiento de las causas y de las responsabilidades y propone "soluciones" tomadas del repertorio habitual de la utopía; pero la utopía

79. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *La reproducción*, pp. 247-248; nota a pie de página.
80. G. MENDEL y CH. VOGT, *op. cit.*, p. 170.
81. *Idem*, p. 170; nota a pie de página.
82. *Cf.* H. HANNOUN, *op. cit.*, p. 212.
83. *Idem*, p. 181.

evidente nos remite a la realidad del conservadurismo»; [84] «La convivialidad, como todas las doctrinas de catastrofismo (...) llevan inevitablemente al misticismo: sólo se pueden poner las esperanzas en otro mundo, es decir, con mayor exactitud, en el otro mundo. En realidad, la burguesía tiene dos cartas que jugar: decir que su mundo es bueno y su escuela liberadora, o, cuando esto ya no le parece posible, decir que el mundo es absurdo, totalmente absurdo, y que toda escuela es nefasta.» [85]

III. *La superación integradora de las ilusiones*

Tras las reflexiones que acabamos de hacer sobre cada una de las perspectivas estudiadas en nuestro trabajo, intentaremos ahora mostrar lo que ya Wallon denominó la «actitud oposicional» que las subtiende, entendiendo por tal aquella actitud que opone factores y análisis que en realidad son complementarios. Esta actitud ha sido calificada por otros como ilusionista; se produce una ilusión «siempre que se autonomiza y aisla uno de los parámetros que intervienen en la situación pedagógica y se construye exclusivamente sobre su base una nueva teoría».[86] Creemos con Bourdieu y Passeron que «toda reivindicación que tienda a autonomizar un solo aspecto del sistema de enseñanza, ya se trate de la enseñanza superior en su totalidad, ya, en un segundo nivel de abstracción, de tal o cual aspecto de la misma, será un elemento positivo al servicio del sistema y de todos los valores que defiende el sistema, de la escuela primaria a la enseñanza superior, para asegurar la continuidad de los privilegios sociales».[87] Finalmente, nos esforzaremos en demostrar la necesidad y la posibilidad de integrar las perspectivas aisladas que hemos analizado, intentando además mostrar cómo a la luz de esa integración es posible entrever la superación de algunos problemas no resueltos.

Es curioso constatar cómo casi cada uno de los autores anteriormente estudiados está convencido de que su análisis

84. G. SNYDERS, *Escuela, clase y lucha de clases*, Comunicación, Madrid, 1978 pp. 13-14.

85. *Idem*, pp. 222-223.

86. *Cf.* GUYOT, PUJADE-RENAUD y ZIMMERMAN, citados por C. COLL, en *op. cit.*, p. 4; nota a pie de página.

87. P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, *Los estudiantes y la cultura*, página, 54.

es *el* análisis, poco menos que definitivo, de los problemas de la escuela; cada cual, además, pretende que su aportación implica una «revolución copernicana» y constituye *la* solución a los problemas que en educación hay actualmente planteados. Como ya ha quedado claro en el apartado anterior, no creemos que ninguno llegue a tanto, ni que ninguno de los autores o grupos presentados haya aportado el análisis y la solución definitiva. Como tantas veces sucede, *la* verdad es una síntesis dialéctica de verdades parciales y lo mismo sucede con el análisis y las soluciones. Para llegar a esa síntesis, es preciso despojar a cada uno de los elementos parciales de todo aquello que los haga incompatibles. En este sentido, creemos que cada una de las perspectivas debe perder su pretendido carácter de exclusividad y debe abrirse a las posibilidades de integración con las demás. Deben, de manera especial, olvidarse las «ilusiones» que analizaremos a continuación; nos referiremos a las ilusiones pedagógicas, psicológicas, psicosociológicas y sociológicas; la ilusión descolarizadora ha quedado ya «desautorizada» en la última parte del apartado anterior.

1. *La ilusión pedagógica*

Nos hemos referido ya con frecuencia a ello. Básicamente, consiste en la reducción de todos los problemas de la escuela a problemas didácticos. Olvidándose de los aspectos y problemas institucionales y sociales que dan marco a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los autores que defienden esta ilusión (o la padecen) se encierran entre las paredes de las aulas y pretenden solucionar, en su interior, los problemas de la escuela y del mundo. Efectivamente, es propio del ilusionismo pedagógico postular un cambio social a través y como consecuencia del cambio escolar, en una relación de causa a efecto y sin otro tipo de mediaciones.

Creemos que, a estas alturas, los dos postulados básicos de la ilusión pedagógica no necesitan una crítica extensa. Reducir los problemas pedagógicos a problemas de enseñanza-aprendizaje es olvidar no sólo la dinámica de las relaciones intragrupales e intrainstitucionales, sino menospreciar el problema más amplio de las relaciones sociales, cuyo efecto sobre la escuela es, como vimos, determinante. Por otro lado, pretender que los problemas de la sociedad van a solucionarse con sólo cambiar la escuela, implica no sólo tener una perspectiva muy estrecha de lo que es la escuela y lo que es la

sociedad —y lo que son sus relaciones—, sino vivir realmente cerrado en —cegado por— las paredes de la clase.

Es evidente que hay que preocuparse de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el interior de la escuela y que en su modificación hay que buscar algunas de las esperanzas que deben ponerse en el cambio de la escuela, pero no lo es menos que preocuparse sólo de esos procesos y confiar sólo en ese cambio es una tremenda ilusión.

2. *La ilusión psicológica*

La ilusión pedagógica se apoya a veces en la convicción de que los conocimientos que suministra la psicología del niño (y, especialmente, la psicología genética y la psicología de la inteligencia) son suficientes para fundamentar una didáctica. No estamos muy seguros de que esto sea realmente así; pensamos, con Coll, que «la psicología genética proporciona en la actualidad un marco adecuado para la comprensión del desarrollo de la inteligencia y de los mecanismos de aprendizaje. Sin embargo, precisamente a causa de su coherencia teórica y de la riqueza de los resultados experimentales encontrados, se presta con relativa facilidad a la desviación del ilusionismo (...). Sólo tras admitir que la psicología genética no puede ser aplicada sin más a la educación, podemos legítimamente insistir sobre la importancia que presentan para la pedagogía algunos de sus descubrimientos».[88]

Piaget ha dejado claro el asunto en unas recientes declaraciones: «Creo que el pedagogo debe estar al corriente de los aspectos psicológicos, pues le será útil conocerlos por lo que de ellos podrá obtener, pero creo también que son el pedagogo y una pedagogía experimental particular quienes deben decir cómo aplicar los fenómenos psicológicos a la pedagogía; no son los psicólogos quienes han de decirlo; repito que es imposible obtener deductivamente y a partir de los datos de la psicología una concepción pedagógica. Dicho de otro modo, las relaciones entre la psicología y la pedagogía me parecen análogas a las que se dan entre la fisiología y la medicina. Pero la fisiología no es suficiente, pues hallar y prescribir terapéuticas es algo distinto a conocer la fisiología, aún cuando este

88. C. Coll, *op. cit.*, p. 45.

conocimiento es indispensable para las restantes ciencias médicas.» [89] *

3. *La ilusión psicosociológica*

Básicamente, la ilusión psicosociológica consiste en reducir los problemas de la educación a problemas de relaciones humanas en el seno de las instituciones educativas. Según los autores que la sostienen, las relaciones maestro-alumno deben invertirse con respecto a la escuela tradicional y esta inversión permitirá el desarrollo de las comunicaciones multidireccionales y hará posible la implantación de la autogestión pedagógica.

Convencidos de que las relaciones interpersonales y la autogestión institucional son el problema y la solución en la crisis de la escuela, los autores a que nos referimos autonomizan ambos fenómenos y pretenden agotar en ellos el acto pedagógico. Nacida en el ámbito de la psicoterapia, la ilusión psicosociológica concibe al maestro como un facilitador del desarrollo de los alumnos y sitúa su trabajo en la frontera de lo pedagógico y lo terapéutico. La intervención psicosociológica tiende a liberar a los grupos sobre los que se lleva a cabo de la incomunicación, del autoritarismo, del aislamiento, de las dificultades interpersonales, etc. ¿Reduce a esto la educación la psicosociología? En cualquier caso, sus preocupaciones en lo que respecta, por un lado, a la enseñanza-aprendizaje y, por otro, a la significación social de la escuela, son marginales. El objetivo de su trabajo son las instituciones —en el sentido en que de ellas hablamos en el capítulo segundo—; su ilusión estriba en no salir de ellas.

4. *La ilusión sociológica*

Nos referimos a ella ya con anterioridad. Como sucede en los casos anteriores, consiste en querer agotar los problemas de la escuela y la educación con el conocimiento de la fun-

89. J. PIAGET, «Algunas reflexiones sobre la pedagogía», en *loc. cit.*, página 10.

* En el momento de concluirse este trabajo, presentaron sus tesis de doctorado M. Moreno, *Aprendizaje y procesos de generalización*, y G. Sastre, *Pedagogía operatoria y desarrollo intelectual*, en las cuales se hace un estudio de sistemas pedagógicos actuales apoyados en la teoría de Piaget y se presenta una posible alternativa pedagógica basada en los aspectos funcionales de la inteligencia.

ción social que cumple en las sociedades actuales. Por profundos que sean esos conocimientos, por acertadas que sean las hipótesis o las conclusiones, es evidente —y ya insistimos en ello— que con ellos no se agotan la totalidad de las cuestiones hoy planteadas. La dinámica institucional, la dinámica grupal, el problema de los contenidos y de los métodos, etc., no son tratados en profundidad.

El ilusionismo sociológico es tanto menos justificable cuanto que los autores que se sitúan en esta perspectiva son conscientes de que el cambio escolar y el cambio social son interdependientes; si la transformación de la vida escolar no es abordada desde esta misma perspectiva en profundidad, queda libre el campo para las ilusiones a que nos acabamos de referir en los puntos anteriores. Como en estos ya ha quedado claro, lo propio de las ilusiones es su carácter oposicional, la pretensión de exclusividad, la falta de apertura a otros niveles y de contacto con ellos.

5. *La integración*

Quisiéramos retomar aquí la cita de Suchodolski con la que abríamos este trabajo; ella, en buena parte, encierra lo que ha sido y es nuestro intento: «La tarea integradora se vuelve esencial cuando la demanda social exige unas respuestas determinadas a unas preguntas concretas y cuando se da el caso de que dichas respuestas no pueden darse porque los diferentes especialistas que se ocupan de cada uno de los fragmentos de una cuestión determinada tienen unas opciones muy dispares y que, por supuesto, no es posible reducir a un denominador común.» [90]

En estas reflexiones hemos intentado no sólo mostrar las aportaciones positivas y negativas de cada perspectiva, sino que se ha procurado quedase clara la posibilidad de unión y complementación de unas con otras. Nuestra opinión es que ninguna de las perspectivas presentadas agota el problema ni agota la solución, pero que el problema puede quedar bien enfocado y la solución esbozada si se integran los elementos de cada perspectiva que se nos han aparecido como valiosos. En el bien entendido de que lo que postulamos no es una suma ecléctica de cada una de las aportaciones que hemos analizado, sino una perspectiva integradora, una nueva perspectiva que sea capaz de dar cuenta *a la vez* de los aspec-

90. B. SUCHODOLSKI, *La educación humana del hombre*, p. 147.

tos psicológicos, pedagógicos, psicosociológicos y sociológicos que el fenómeno escuela y su función, la educación entendida en su más amplio sentido, ponen en juego constantemente. Y la integración se nos manifiesta como necesaria tanto a nivel de análisis como a nivel de alternativas. Es necesario un ánálisis integrador que enfrente la escuela y la educación como un sistema, un sistema complejo con múltiples ramificaciones, con múltiples niveles de análisis y con múltiples implicaciones. Creemos que todo el trabajo que antecede puede dar las bases para ese análisis, toda vez que las perspectivas pedagógicas, psicopedagógicas, psicosociológicas y sociológicas dan cuenta de las ramificaciones, niveles e implicaciones a los que nos acabamos de referir. Si este análisis integrador es necesario, también lo es una alternativa integradora; a ello nos referiremos a continuación, aprovechando lo que hemos aprendido de todos nuestros autores.

A lo largo de las páginas precedentes nos hemos dedicado al análisis de lo que nos parecían las aportaciones positivas de los distintos autores y perspectivas. Nada debe oponerse a que esas aportaciones se conjunten, se integren, para, más allá de las discrepancias —muchas veces idealistas, escolásticas y maniqueas— entre unos y otros, intentar buscar una alternativa global a una crisis escolar que es global también. En la escuela, los contenidos y los métodos están en crisis, pero también lo están las relaciones maestro-alumno y alumno-alumnos, también lo está la función social reproductora que la escuela cumple; si todo en la escuela está en crisis, las alternativas deben ser tan totales, tan globales e integradas como sea posible; limitarse, por ejemplo, a cambiar los contenidos sin proponerse un cambio en las relaciones, es aportar poca cosa a una transformación que necesita grandes aportaciones.

Nuestros autores nos han enseñado muchas cosas sobre el niño y su educación. Nos han enseñado que su actividad, sus intereses e investigaciones espontáneas constituyen un punto de partida importante e ineludible para la acción pedagógica; nos han enseñado que hay que partir de la situación en que el niño se encuentra, de su lenguaje, de sus posibilidades psicológicas; no para quedarse en esa situación, en ese lenguaje y en esas posibilidades, sino para, partiendo de ellos, llegar tan lejos como se pueda (Freire nos ha enseñado mucho sobre todo esto). Nos han enseñado que hay que vincular la enseñanza con la vida y la realidad en que los niños crecen y se desarrollan; que los temas para la enseñanza hay que

buscarlos en el medio en que el niño se desenvuelve (en su «universo temático», del que la educación debe sacar los «temas generadores»): «No puede prescindirse de la realidad: hay que partir de ella, pero no para rehacerla, no para copiarla, sino para analizarla, comprenderla, con vistas a cambiarla.» [91]

Hemos aprendido también que el que se educa (sea niño o no) no es un ser pasivo, mero recipiente, sino que está definido por la actividad, el interés permanente por las cosas; sabemos hasta qué punto es importante que la escuela no sólo no apague esa actividad y ese interés con sus imposiciones, sino que además se dedique a avivarlos constantemente. Cuando, en el seno del Movimiento de Cooperación Educativa italiano (una de las más vigorosas e integradoras alternativas actuales a la educación), F. Tonucci enfoca «la escuela como investigación» y B. Ciari se preocupa por nuevos «modos de enseñar» que en realidad son modos de investigar la realidad, lo que están proponiendo y realizando es una alternativa metodológica —pero no sólo metodológica— a la escuela: «La investigación existe cuando nos hallamos ante un problema cuya solución nos es necesaria y el método de la investigación impone el que se resuelva el problema utilizando los conocimientos anteriores de forma nueva, creativa. Este es el aspecto más promocional y apasionante de la investigación, la posibilidad de que fructifiquen los conocimientos, no para limitarse a un juego de preguntas estériles que pongan a prueba la memoria, sino para resolver auténticos problemas, los de cada día. Desde luego, se trata de una propuesta optimista basada en la confianza en el niño, que pasa a ser artífice de sus propios conocimientos, de su cultura. Pero pasa a serlo no de manera banal y simplista, como si llevara dentro de sí una cultura que, por él mismo, por evolución natural, puede sacar a la luz del día; pasa a serlo en un ambiente de trabajo apasionante en el que se procura recobrar la fusión de trabajo y juego esencial para el equilibrio del hombre.» [92] Este ambiente de trabajo debe valorar los descubrimientos de los niños,[93] debe dar respuesta a sus inquietudes y ayudarlos a profundizar en ellas y en la realidad, debe alentarlos y enseñarlos a explorar el medio en el que se desenvuelven; [94] este ambiente de trabajo, en definitiva, debe orientarse a sacar

91. F. Tonucci, *La escuela como investigación*, p. 7.
92. *Idem*, p. 45.
93. B. Ciari, *Modos de enseñar*, pp. 89 y ss.
94. *Idem*, pp. 97 y ss.

todo el provecho posible de las posibilidades del niño, de sus potencialidades, en lugar de ignorarlas y menospreciarlas. La escuela debe centrarse en los alumnos (niños o no) pero no para extasiarse en la contemplación de su espontaneidad, sino para hacer de ella un motor que los lleve más allá, que los entronque con la realidad rica, viva y cambiante para comprenderla y para vislumbrar las posibilidades de su modificación. El conocimiento no debe agotarse en la comprensión, sino que debe tender siempre a transformarse en praxis; pero para ello se necesita que los conocimientos que el niño adquiera no sean conocimientos abstractos, vacíos, sino que se hallen vinculados con la experiencia, aunque sea, en algunas ocasiones, para trascenderla. Todo esto no sólo es necesario para quien desee educar a sus alumnos, sino que es además inevitable: no hay otra posibilidad para la educación.

También hemos aprendido de nuestros autores que el maestro, el profesor, el enseñante, tienen un papel que jugar; que no están en la clase sólo para maravillarse de la riqueza del mundo infantil o para encauzar los lazos de afecto y promover un flujo constante de comunicaciones interpersonales terapéuticas. El profesor es necesario y no es serio postular una dimisión o un absentismo de hecho o de derecho; el profesor es necesario para orientar el trabajo de los alumnos, para coordinarlo, para alentar dudas, hipótesis e investigaciones; es necesario para oponerse a la inconsistencia de la espontaneidad natural —pero no para ir contra la espontaneidad misma—, para disciplinar las actividades de la clase —pero no con la disciplina autoritaria de la pedagogía tradicional—; es necesario para organizar la vida de la clase, para poner en marcha las actividades y encauzarlas, para instaurar modelos cooperativos y de autogestión. Para ello es necesario que el educador «rechace su misión de "enseñar" para asumir otra más respetuosa, más auténtica: la de promover el trabajo, tutelarlo y orientarlo».[95]

Hemos aprendido de nuestros autores que el profesor y el alumno no tienen por qué ser enemigos siempre enfrentados, sino que, por el contrario, las relaciones que entre ellos se establezcan deben ser de cooperación. Hemos aprendido lo que es la «plusvalía de poder» y hasta qué punto lo necesario no es renunciar a ella en un gesto paternalista de altruismo y generosidad, sino organizar la vida escolar, la docencia y el aprendizaje, instituyendo «mediaciones», tareas y actividades

95. F. TONUCCI, *op. cit.*, p. 47.

que pongan en juego la motivación y el trabajo de los niños, así como su cooperación. Esto sólo es posible, y así lo vimos en su momento, si el profesor renuncia a la palabra pronunciada desde su tarima o su cátedra y comprende que si la escuela es por igual para profesores y alumnos, que si la clase pertenece lo mismo a unos que a otros, la palabra también es de todos y todos tienen algo que decir. Pero no es suficiente con renunciar a la palabra, pues de lo que se trata no es de organizar el silencio y la quietud, sino de alentar la comunicación y la actividad; es necesario para ello organizar la vida de la clase, dotarla de posibilidades, de mediaciones, vivificarla. Entre profesores y alumnos tiene que constituirse un «bloque pedagógico», si se nos permite remedar la formulación gramsciana del «bloque histórico», en el que cada uno tiene un papel del que no debe dimitir, del que no puede dimitir.

Como lo hemos aprendido de nuestros autores, el problema de la disciplina se plantea en ese nuevo ámbito de forma bien distinta a como se planteaba en el interior de la clase tradicional. En ésta el dilema era siempre el mismo: o la palabra del maestro o nada, o la disciplina severa o el desorden inmanejable. Ahora ya sabemos que estos no son los términos del problema; sabemos que es posible organizar actividades, establecer mediaciones, instituir el derecho de todos a la palabra, estructurar un modo de aprendizaje en el que el maestro y el alumno no se opongan sino que cooperen cada uno desde su madurez y sus posibilidades. El dilema autoritarismo-antiautoritarismo es falso y maniqueo en educación: no hay educación válida que no sea no autoritaria; lo otro es domesticación, se haga en nombre de la mortificación de la carne o del Estado proletario. Pero ser no autoritario no es necesariamente ser no-directivo; la dirección es necesaria a quien se educa; no una dirección que pretenda hacer niños standard, todos iguales y cortados por el patrón que el maestro haya escogido, sino una dirección que permita a las individualidades expresarse y desarrollarse, una dirección que abra posibilidades en lugar de cegarlas.

Hemos aprendido de nuestros autores que los alumnos pueden anudar entre ellos relaciones distintas a las que se establecían entre unos émulos enfrentados en una competitividad constante y estúpida. Existe la cooperación, existe la ayuda de unos a otros, existen el compañerismo y la solidaridad. Pero para que se instauren, para que se establezcan, hay que promover actividades en que la ayuda sea posible, el com-

pañerismo necesario y la solidaridad una consecuencia siempre buscada. 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.

Hemos aprendido que, contrariamente a las prédicas de la ideología, la escuela no es un espacio neutro igual para todos: ahora sabemos que su estructura, su lenguaje y sus actividades favorecen a unos y perjudican a otros; 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. Es absolutamente necesario que el enseñante suprima todas las barreras, todos los obstáculos que sus posibilidades le permitan, todos los obstáculos (de lenguaje, de contenidos, de formas de trabajo) que apoyen una segregación escolar perpetuadora de la segregación social. Si no se va contra esa segregación, se actúa a su favor. Se actúa igualmente a favor de la segregación cuando se reclaman «libertades de enseñanza» que a lo único que conducen es a privilegiar a los privilegiados con una educación a su medida. Por otro lado, si hemos aprendido que la educación debe acercar y llevar al niño a la vida real y en ella la segregación existe, las diferencias se encuentran por todos los rincones, es necesario que el que se educa tome conciencia de esa segregación, de esas diferencias; no para alentar un espíritu revanchista, sino para que sepa que la realidad es una realidad dividida y para que se plantee formas de actuar por el cambio, es decir, contra la división.

Hemos aprendido la importancia de la educación preescolar, de la educación desde la escuela maternal, jardín de infancia o como se quiera denominar. Sabemos también qué intereses llevan a no darle importancia, a dejarla de lado, en manos de la iniciativa privada y de los precios fijados por los intereses privados. He aquí un dato tristemente significativo: en el *Libro blanco de la educación* en que se basa nuestra actual Ley Genera' de Educación, se dedican respectivamente media página a la educación preescolar, cuatro páginas a la educación general básica, cinco páginas al bachillerato y siete páginas a la enseñanza superior; habiendo aprendido de Baudelot y Establet qué clases sociales están representadas en cada uno de los diferentes niveles, sabemos de quiénes se preocupa y a quiénes se orienta la política educativa. Todas las

iniciativas a favor de una buena educación integrada e integradora desde el jardín de infancia, son iniciativas en contra de la división y la segregación. Nos es útil, en este sentido, saber que la teoría de los «dones naturales», de las capacidades innatas, no es sino una máscara que pretende camuflar los privilegios o las dificultades ligados a los medios sociales de procedencia. Ya sabemos lo que se esconde detrás del eufemismo de siempre: «Todo español tendrá derecho a recibir una educación general básica e igual oportunidad para el acceso a los estudios posteriores y a la permanencia en los mismos, *en función exclusivamente de su capacidad y vocación.*» [96] Nótese de paso cómo el derecho a la educación preescolar no asiste a *todos* los españoles.

También hemos aprendido algo sobre la no neutralidad ideológica de la escuela. Esa no neutralidad se pone en evidencia en postulados claros y manifiestos que la sustentan («La educación se inspirará, en todos sus niveles, en el concepto cristiano de la vida que recoge y potencia todos los valores humanos, y en los Principios del Movimiento Nacional» [97]), pero se pone también de manifiesto en postulados y prácticas más sutiles, como los de la escuela francesa (Francia, el país del laicismo y las libertades) sobre cuya no neutralidad ideológica nos enseñaron mucho Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron. La neutralidad en educación no existe; todo lo que se hace o se deja de hacer tiene un sentido y unas consecuencias que llevan a un objetivo y ese objetivo no puede dejar de remitir a una cierta concepción del mundo y de las relaciones humanas, a una cierta concepción de la sociedad y de las relaciones sociales. La escuela neutra, si existiese, sería una escuela muerta: «La escuela neutra se ha transformado en una escuela donde no se cuestiona nada, donde el educador y el alumno están alejados el uno del otro, donde no existe ninguna relación de camaradería entre ambos. La vida actual está llena de acontecimientos, de contradicciones de clase; muy lejos de ser un tranquilo lago, es un impetuoso torrente. La escuela que desea ser neutra es una escuela muerta, nunca una escuela viva.» [98] Paulo Freire ha expresado recientemente con claridad esta misma cuestión: «Nunca podré aceptar la mistificación de que la educación es un quehacer neutral; por el contrario, la educación es siempre un

96. Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, p. 206. El subrayado es mío.
97. *Idem, op.* y *loc. cit.*
98. N. Kruspkaia, en E. Hoernle y otros, *op. cit.*, p. 110.

quehacer político. No se puede hablar de una cierta dimensión política de la educación; la educación es en sí un acto político. El educador es un político y un activista; lo que no puede ser es un técnico frío. Esto significa que el educador y la educadora tienen que tener una cierta opción: la educación para qué, en favor de quiénes, contra quiénes...» [99]

También se nos ha enseñado que el niño no es un cúmulo de parcelas —intelectuales, relacionales, afectivas, sociales— sino un todo integrado y en constante camino a una integración, a una equilibración superior. La escuela tiene que buscar el desarrollo de las distintas posibilidades del niño, pero tiene que preocuparse también de su integración: su propósito no debe ser preparar niños-cerebro, niños-corazón, niños-relación, niños-actividad, porque el niño es al mismo tiempo inteligencia, afectividad, socialización y praxis permanente. No debe esperarse que la integración llegue por sí sola, como consecuencia de las sumas parciales, sino que debe ser buscada en sí y por sí. De otra forma, se estará descuidando lo que está entre lo más importante: aquella integración de la que Wallon decía ser la más compleja y frágil de las funciones psicológicas.

Hemos aprendido, finalmente, que hay que cambiar la escuela, que es necesario transformarla a fondo. Y sabemos que esa transformación no sólo es necesaria, sino que es posible. Muchas son las dificultades que se oponen a que el enseñante trabaje por la transformación; mayor debe ser el coraje con que luche por ella. Ciertamente, no es una tarea fácil: hay que luchar contra la propia formación, insuficiente e inadecuada; el enseñante que busque otros horizontes tiene que estudiar, tiene que ensayar, tiene que replantearse todo lo que está acostumbrado a hacer y decir en su clase; tiene que luchar contra la masificación de las aulas, contra la insuficiencia de los espacios y los materiales; tiene que luchar contra la propia soledad y buscar la ayuda y el apoyo de otros enseñantes en lucha por los mismos objetivos; tiene que compartir experiencias, problemas, inquietudes; tiene que organizar con sus compañeros tareas cooperativas similares a las que organiza con sus alumnos. En educación no existen soluciones definitivas aportadas por quien Engels llama «el último profeta»: «Él, el profeta último, trae la verdad definitiva de última instancia, la moral eterna, la justicia eterna, ya

99. Paulo Freire en unas declaraciones para el programa «Temas» de Radio Nacional de España (18-VI-78).

lista y terminada en su mochila.» [100] En educación tampoco existen soluciones mágicas que uno pueda aplicar y que transformen la escuela de la noche a la mañana. La única posibilidad que existe (y no hay otra, por incómodo que ello sea) es la lucha cotidiana, el esfuerzo permanente, el trabajo incansable por transformar, junto con otros, una escuela que clama a gritos la transformación. Cada uno dentro del margen que sus posibilidades personales y circunstanciales le permitan, el compromiso en la lucha por la transformación es ineludible. Es cierto que hay muchas dificultades, pero cuanto más se estudia, cuanto más se investiga y ensaya, cuanto más se comparten inquietudes y experiencias, cuanto más se trabaja y se arriesga, se comprende, se aprende, que también hay muchas posibilidades. Es necesario aprovecharlas todas ellas, no renunciar a ninguna, ser permanentemente activo por la transformación.

La lucha no compete sólo a los que ya son enseñantes. En ella están también comprometidos los futuros maestros, pedagogos y psicólogos escolares que al procurarse una formación más científica, menos acomodada a los intereses de la ideología, más ligada a la realidad actual y futura, más cercana a las alternativas vivas, actuales y transformadoras que a los viejos modelos esterilizantes y estatistas, están ya luchando por la transformación. El enseñante, el pedagogo, el psicólogo escolar, tienen, cada uno a su nivel, una ineludible responsabilidad en la transformación de la escuela; todo lo que conduzca a la preparación de enseñantes, pedagogos y psicólogos escolares eficientes, bien preparados y comprometidos en la lucha por el cambio de la escuela, todo ello conduce ya a ese cambio, lo prepara, lo hace posible.

El compromiso, pues, 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.

6. *Escuela y sociedad*

Pero hemos aprendido algunas cosas más. Hemos aprendido a no ser tan ingenuos como aquellos maestros madrileños de la Liga Internacional de la Educación Nueva que en

100. F. ENGELS, *Anti-Dühring*, p. 79.

su Carta de Derechos proclamaban: «Durante la infancia no debe haber clases sociales.» [101] Hemos aprendido que «a tal sociedad, tal escuela; a sociedad discriminatoria, escuela discriminatoria; a sociedad en crisis, escuela en crisis; la sociedad de clases engendra una escuela de clases».[102] Sabemos también, como lo demuestra todo el libro de Aníbal Ponce *Educación y lucha de clases*, que «ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases».[103] Hemos, en definitiva, aprendido que ni la transformación de la escuela es posible sin la transformación de la sociedad, ni la transformación de la sociedad es posible sin la transformación de la escuela. Ningún proceso, revolucionario o no, violento o pacífico, es capaz de transformar la escuela y la sociedad de la noche a la mañana; sólo la dialéctica de los cambios a nivel social y a nivel de cada uno de los espacios sociales (y la escuela es uno de ellos) es capaz de realizar la transformación. 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.

De parte de los sistemas políticos establecidos hay que esperar poca ayuda para esa transformación: «La burguesía —escribió Engels— tiene muy poco que esperar y mucho que temer de la formación intelectual de los obreros.» [104] Puesto que de esos sistemas no hay que esperar sino dificultades, obstáculos y barreras para la transformación de la escuela y de la sociedad, es necesario aplicar en ambos niveles el principio establecido por Engels a nivel social: «El único camino histórico por el cual pueden destruirse y transformarse las contradicciones de una forma histórica de producción es el desarrollo de esas mismas contradicciones.» [105] La lucha por el aprovechamiento de lo que ofrece la actual escuela, va inextrincablemente unida a la lucha por el aprovechamiento de lo

101. Citado en A. PONCE, *Escuela y lucha de clases*, p. 185; nota a pie de página.
102. M. PERCHE, citado en G. SNYDERS, *Escuela, clase...*, p. 101.
103. A. PONCE, *op. cit.*, p. 173.
104. Citado en G. SNYDERS, *op. cit.*, p. 95.
105. En K. MARX y F. ENGELS, *Textos sobre educación y enseñanza*, p. 115.

que ofrece la actual sociedad; la lucha por el desarrollo de las contradicciones en la escuela y su transformación es inseparable de la lucha por el desarrollo y transformación de las contradicciones sociales.

La ingenuidad de que Pestalozzi hizo gala ante el zar Alejandro, es una ingenuidad que ya nadie puede permitirse: «En el año 1814, los ejércitos del zar de Rusia quisieron instalar un hospital en el local del internado que Pestalozzi dirigía. Indignado, el gran hombre llevó la queja al zar Alejandro que por entonces se encontraba en Basilea. El zar lo recibió con bondad y accedió gustoso a sus reclamos. Pero Pestalozzi, satisfecho con el éxito, resolvió hacerle al zar otro pedido. Si le había concedido uno, ¿por qué no habría de concederle otro? Masticando un poco la corbata, como hacía cada vez que estaba emocionado, Pestalozzi le pidió, entonces, la emancipación de los siervos de Rusia... El zar le miró un instante y, sin decirle una palabra, se limitó a sonreír...» [106] Esta ingenuidad es insostenible porque sabemos que en la esencia del poder está el no autolimitarse, porque sabemos que, como Freire ha dicho, «hasta hoy en ningún momento de la historia la clase dominante cometió suicidio».[107]

Tal y como lo indica Snyders, «no cabe duda de que [la escuela] tiene un margen de iniciativa, y es posible, y sobre todo necesario, aumentar ese margen. Pero es ilusión el hecho de atribuirle un poder realmente enorme de creación: a pesar de las apariencias, no es la escuela la que crea las desigualdades, las especialidades diferenciadas; no es ella quien transforma en "ineptitudes" las situaciones desfavorecidas: ella toma nota, de entrada no puede dejar de tomar nota, de que las situaciones de explotación en las que viven ciertas clases de niños, suscitan para ellos dificultades particulares en la vida y, por lo tanto, especialmente dificultades en su vida escolar».[108] No hay que perder nunca de vista que la educación pertenece a la esfera de la superestructura y que, por lo tanto, estará siempre determinada por las condiciones de la infraestructura. Si se quiere que la transformación de la escuela sea una transformación posible, verdadera y con posibilidades de futuro, la lucha por la transformación de la infraestructura económica y social debe ir inseparablemente unida a ella.

Sólo la crítica que se convierte en praxis escapa a la uto-

106. Citado en A. PONCE, *op. cit.*, p. 169.
107. Freire, en las declaraciones radiofónicas citadas.
108. G. SNYDERS, *op. cit.*, p. 83.

pía al tiempo que se encamina hacia ella. Para esa praxis no existen recetas. Cada maestro, cada clase, cada centro de enseñanza, cada sociedad, deben aportar su esfuerzo en función de sus problemas y sus posibilidades. Sólo este esfuerzo, unido al esfuerzo común de transformación social, puede conseguir que la educación sea un proceso enriquecedor y facilitador del desarrollo personal y social; que la escuela compense las desigualdades ligadas al medio de procedencia; que la escuela esté vinculada a la vida y las situaciones vitales (familia, barrio, ciudad...) del niño; que la escuela sirva a la integración social y la cooperación entre los individuos; que desarrolle al máximo las posibilidades y los intereses de cada uno; que utilice todos los recursos disponibles de la sociedad (ese «aula sin muros» de McLuhan) para el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos; que la escuela, por fin, deje de reproducir el *statu quo* y ayude a transformarlo.

Pero, como acabamos de señalar, el trabajo por la transformación de la escuela será un trabajo de Sísifo si no se acompaña del trabajo por la transformación de la sociedad. Si estos trabajos, si estas luchas no se unen y no se orientan en la misma dirección, se añadirá constantemente leña al fuego de la crisis escolar y seguirá siendo una manía de todos los años escribir sobre educación, como ya en 1763 lo constataba el barón Grimm.

Bibliografía

ADLER, A.: *Conocimiento del hombre*, Espasa-Calpe, Madrid, 1968.
La psicología individual y la escuela, Losada, Buenos Aires, 1965.
ALBERTI, A., y otros: *El autoritarismo en la escuela*, Fontanella, Barcelona, 1975.
ALFIERI, F.: *El oficio de maestro*, Avance, Barcelona, 1975.
ALTHUSSER, L.: «Acerca de Gramsci» en FERNÁNDEZ BUEY, F., 1977, páginas 274-279.
«Sobre la Ideología y el Estado» en ALTHUSSER, L., 1974, pp. 105-170.
Escritos, Laia, Barcelona, 1974.
ALUMNOS DE BARBIANA: *Carta a una maestra*, Nova Terra, Barcelona, 1970.
ANZIEU, D. y MARTÍN, J.-Y.: *La dinámica de los grupos pequeños*, Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
APC; CEMEA; CRAP., y otros: *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*, ESF, Paris, 1972.
ARAGÓ, J. M.: «Los protagonistas del mundo del consumo», en *Razón y Fe*, núm. 920-921, pp. 193-213, Madrid, 1974.
«Psicología del niño en la sociedad de consumo», en *Razón y Fe*, número 912, pp. 49-62, Madrid, 1974.
ARBLASTER, A.: «Education and Ideology» en RUBINSTEIN, D. y STONEMAN, C., 1973, pp. 34-40.
ARDOINO, J.: *El grupo de diagnóstico, instrumento de formación*, Rialp, Madrid, 1967.
«Prólogo» en HAMELINE, D., 1971.
«Prólogo» en LOBROT, M., 1974 (b).
ARMANDO, A.: *Freud et l'éducation*, ESF, Paris, 1974.
AUBIN, H.: *La psychothérapie institutionnelle chez l'enfant*, PUF, Paris, 1973.
BALESSE, L. y FREINET, C.: *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*, Laia, Barcelona, 1973.
BARROS, R. C.: *La escuela ¿utilitaria o liberadora?*, Marsiega, Madrid, 1971.
BATAILLON, M. y BERGE, A.: *Reconstruir la escuela*, Ateneo, Buenos Aires, 1974.
BATTEN, T. R.: *El trabajo no-directivo en el trabajo social de grupo y comunidad*, Euramérica, Madrid, 1969.
BAUDOLET, CH. y ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, Madrid, 1975.
BELPERRON, R.: *El fichero escolar*, Laia, Barcelona, 1973.
BERNARDÍN, A.: *Diario de un maestro*, Fontanella, Barcelona, 1974.

BERNFELD, S.: *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*, Barral, Barcelona, 1973.
Sísifo o los límites de la educación, Siglo XXI, Madrid, 1977.
BERNSTEIN, B.: «Education cannot compensate for society» en RUBINSTEIN, D. y STONEMAN, C., 1973, pp. 104-116.
Class, codes and control, Routledge and Kegan Paul, London, 1971.
BESSIERE, B. y LAPASSADE, G.: «L'institution de conseil» en LAPASSADE, G., 1971 (c), pp. 81-91.
BIASSUTTI, B.: *Guía para una educación no represiva*, Atenas, Salamanca, 1975.
BION, W. R.: *Experiencia en grupos*, Paidós, Buenos Aires, 1976.
BOBBIO, N.: «Gramsci y la concepción de la sociedad civil» en FERNÁNDEZ BUEY, F., 1977, pp. 150-176.
BOLSTANKY, L.: *Puericultura y moral de clase*, Laia, Barcelona, 1974.
BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C.: *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1973.
La reproducción, Laia, Barcelona, 1977.
Mitosociología, Fontanella, Barcelona, 1975.
BOURDET, Y.: *Pour l'autogestion*, Anthropos, París, 1974.
BRAMELD, TH.: *La educación como poder*, Trillas, México, 1967.
BRUNELLE, L.: *¿Qué es la no-directividad?*, Narcea, Madrid, 1975.
BRUNER, J. S.: *El proceso de la educación*, Union Tipografica, México, 1972.
The relevance of education, W. W. Norton, New York, 1971.
CALO, G.: «M. Montessori» en CHÂTEAU, J., 1974, pp. 295-317.
CARPENTER, E. y MCLUHAN, M.: *El aula sin muros*, Laia, Barcelona, 1974.
CAVALLINI, G.: *La fábrica del deficiente*, Atenas, Salamanca, 1975.
CHATEAU, J.: «Alain» en CHÂTEAU, J., 1974, pp. 318-340.
Idem, pp. 163-202.
(dir.) *Los grandes pedagogos*, FCE, México, 1974.
CIABATTI, P.: *Contraescuela*, Zero, Barcelona, 1973.
CIARI, B.: *Modos de ensenar*, Avance, Barcelona, 1977.
CIRIGLIANO, G.; FORCADE, H., e ILLICH, I.: *Juicio a la escuela*, Humánitas, Buenos Aires, 1973.
CITRON, S.: *L'école bloquée*, Bordas, París, 1971.
CLANET, C., y otros: *Dossier Wallon-Piaget*, Granica, Buenos Aires, 1974.
CLAPAREDE, E.: *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux-Niestlé, Neuchâtel-París, 1931.
COLL, C.: *Las actividades espontáneas de exploración en el contexto escolar*, Tesis de doctorado inédita, Barcelona, 1977.
COOMBS, PH.: *La crisis mundial de la educación*, Península, Barcelona, 1974.
COPFERMANN, E.: *Problemas y alternativas de la juventud*, Fontanella, Barcelona, 1974.
COSIN, B. R. (ed.): *Education: structure and society*, Penguin, Harmondsworth, 1972.
COSTER, S. y HOTYAT, F.: *Sociología de la educación*, Guadarrama, Madrid, 1975.
COUSINET, R.: *La Escuela Nueva*, Miracle, Barcelona, 1972.
Formación del educador, Miracle, Barcelona, 1975.
Pedagogía del aprendizaje, Miracle, Barcelona, 1967.
¿Qué es la educación nueva? Kapelusz, Buenos Aires, 1959.

CROS, M.: *Escuela: nuevos testimonios, nuevas experiencias*, Narcea, Madrid, 1972.
DARCY, R. y DOMINICE, P.: *Illich-Freire: pedagogía de los oprimidos, opresión de la pedagogía*, en «Cuadernos de Pedagogía», núms. 7-8 (julio-agosto) 1975, pp. 4-16.
DAWSON, CH.: *La crisis de la educación occidental*, Rialp, Madrid, 1962.
DEBESSE, M. y MIALARET, G.: *Historia de la pedagogía*, Oikos-Tau, Barcelona, 1974, tomos I y II.
DELEUZE, G. y GUATTARI, F.: *El antiedipo*, Barral, Barcelona, 1974.
DENNISON, G.: *Las vidas de los niños*, Siglo XXI, México, 1972.
DEWEY, J.: *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1946.
El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico, Losada, Buenos Aires, 1967.
La ciencia de la educación, Losada, Buenos Aires, 1964.
DIETRICH, TH.: *Pedagogía socialista*, Sígueme, Salamanca, 1976.
«P. P. Blonskij: una experiencia de pedagogía activa en la URSS» en VARIOS, *Pedagogía...*, pp. 162-187.
DOLTO, F.: «Prólogo» en VÁSQUEZ, A. y OURY, F., 1974.
Psicoanálisis y Pediatría, Siglo XXI, México, 1974
DOMMANGET, M.: *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*, Fragua, Madrid, 1972.
DOTTRENS, R.: «E. Claparéde» en CHÂTEAU, J., 1974, pp. 262-276.
Hay que cambiar la educación, Kapelusz, Buenos Aires, 1967.
DUANE, M.: «Education in Britain today» en RUBINSTEIN, D. y STONEMAN, C., 1973, pp. 41-52.
DURAND-DASSIER, J.: *Psicoterapia sin psicoterapeuta*, Marova, Madrid, 1971.
DURKHEIM, E.: *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, 1972.
ECHEVARRÍA, J. J.: *Escuela y concientización*, Zero, Madrid, 1974.
ELIADE, B.: *La escuela abierta*, Fontanella, Barcelona, 1975.
ELSANDER, J.-F.: *L'enfance libérée*, Delachaux - Niestlé, Neuchâtel - París, 1948.
ELVIN, H. L.: *La educación y la sociedad contemporánea*, Labor, Barcelona, 1973.
ENGELS, F.: *Anti-Dühring*, Grijalbo, México, 1968.
Principios del comunismo, en MARX, K. y ENGELS, F., en «Obras completas», tomo I, pp. 82-98.
ENGELS, F. y otros: *K. Marx como hombre, pensador y revolucionario*, Crítica, Barcelona, 1976.
FAURE, E.: *Aprender a ser*, Alianza Universidad, Madrid, 1975.
FABRE, A.: *Escuela activa experimental*, Miracle, Barcelona, 1975.
FACHINELLI, E.: *L'école de l'impossible*, Mercure de France, París, 1973.
FERNÁNDEZ BUEY, F. (ed.): *Actualidad del pensamiento político de Gramsci*, Grijalbo, Barcelona, 1977.
FERNÁNDEZ CASTRO, I.: *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Edicusa, Madrid, 1973.
FERRER, F.: *La Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona, 1976.
FERRIÈRE, A.: *La educación autónoma*, F. Beltrán, Madrid, 1926.
La educación constructiva. El progreso espiritual, Espasa-Calpe, Madrid, 1932.
La escuela activa, Studium, Madrid, 1971.
La libertad del niño en la escuela activa, F. Beltrán, Madrid, 1928.
La práctica de la escuela activa, F. Beltrán, Madrid, 1928.
Problemas de educación nueva, Zero, Madrid, 1972.

Transformemos la escuela, Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación, Barcelona, 1929.
FERRY, G., y otros: *Nuevas actitudes en la relación pedagógica*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1976.
FLAVELL, J.: *Psicología evolutiva de J. Piaget*, Paidós, Buenos Aires, 1972.
FONVIEILLE, R.: «Une classe du cycle terminal», en LAPASSADE, G., 1971 (c), pp. 91-98.
FOURCADE, R.: *Pour une pédagogie dynamique*, ESF, París, 1973.
FRANCO, FAUSTO: *El hombre, construcción progresiva*, Marsiega, Madrid, 1973.
FREINET, C.: *Consejos a los maestros jóvenes*, Laia, Barcelona, 1974.
El diario escolar, Laia, Barcelona, 1974.
El método natural de lectura, Laia, Barcelona, 1974.
La educación moral y cívica, Laia, Barcelona, 1972.
La educación por el trabajo, FCE, México, 1974.
La psicología sensitiva y la educación, Troquel, Buenos Aires, 1969.
La salud mental de los niños, Laia, Barcelona, 1973.
Las enfermedades escolares, Laia, Barcelona, 1972.
Las invariantes pedagógicas, Laia, Barcelona, 1974.
Las técnicas audiovisuales, Laia, Barcelona, 1974.
Los métodos naturales. I: El aprendizaje de la lengua, Fontanella-Estela, Barcelona, 1970.
Los métodos naturales. II: El aprendizaje del dibujo, Fontanella-Estela, Barcelona, 1970.
Los métodos naturales. III: El aprendizaje de la escritura, Fontanella-Laia, Barcelona, 1972.
Los planes de trabajo, Laia, Barcelona, 1973.
Parábolas para una pedagogía popular, Laia, Barcelona, 1973.
Por una escuela del pueblo, Fontanella, Barcelona, 1972; el mismo libro apareció en Ed. Universidad Veracruzana, México, 1966, bajo el título *La escuela popular moderna*.
Técnicas Freinet en la Escuela Moderna, Siglo XXI, México, 1973.
«Vers l'école du prolétariat: la dernière étape de l'école capitaliste», en PARTISANS, *Education ou mise en condition?*, Maspero, París, 1971, pp. 138-143.
FREINET, C. y BEAUGRAND, M.: *La enseñanza del cálculo*, Laia, Barcelona, 1973.
FREINET, C. y SALENGROS, R.: *Modernizar la escuela*, Laia, Barcelona, 1972.
FREINET, E.: *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?*, Laia, Barcelona, 1972.
L'école Freinet, réserve d'enfants, Maspero, París, 1975.
Nacimiento de una pedagogía popular, Laia, Barcelona, 1975.
La trayectoria de Célestin Freinet, Gedisa, Barcelona, 1978.
FREIRE, P.: *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975.
Cambio, América Latina, Bogotá, 1970.
Concientización, Búsqueda, Buenos Aires, 1974.
Concientización y liberación, Axi, Buenos Aires, 1975.
Desmitificación de la concientización, Boletín multicopiado.
¿Extensión o comunicación?, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, Madrid, 1975.

Sobre la acción cultural, ICIRA, Santiago de Chile, 1969.
Entrevista en «Cuadernos de Pedagogía», núms. 7-8, julio-agosto, Barcelona, 1975.
FREIRE, P.; FIORI, H., y FIORI, J. L.: *Educación liberadora*, Zero, Madrid, 1973.
FREIRE, P., e ILLICH, I.: *Diálogo*, Búsqueda, Buenos Aires, 1975.
FREIRE, P.; ILLICH, I., y FURTER, P.: *Educación para el cambio social*, Tierra Nueva, Buenos Aires (sin fecha).
FREUD, A.: *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Paidós, Buenos Aires, 1971.
FREUD, S.: *El porvenir de una ilusión*, en «Obras completas», Biblioteca Nueva, Madrid, 1948, vol. I.
Múltiple interés del psicoanálisis, en «Obras Completas», vol. II.
Nuevas aportaciones al psicoanálisis, en «Obras Completas», vol. II.
GARÍN, E.: «Política y cultura en Gramsci», en FERNÁNDEZ BUEY, F., 1977, pp. 111-149.
GFEN: *L'echec scolaire: doué ou non doué?*, Ed. Sociales, París, 1974.
GILLIARD, E.: *La escuela contra la vida*, A. Redondo, Barcelona, 1973.
GLASSER, W.: *Escuelas sin fracasos*, Paidós, Buenos Aires, 1972.
GONDRA, J. N.: *La psicoterapia de Carl Rogers*, Desclée de Brower, Bilbao, 1975.
GOODMAN, P.: *La comunidad de los estudiantes*, Proyección, Buenos Aires, 1970.
La deseducación obligatoria, Fontanella, Barcelona, 1973.
GRAMSCI, A.: *Antología*, Siglo XXI, Madrid, 1974.
Cartas de la cárcel, Edicusa, Madrid, 1976.
Introducción a la filosofía de la praxis, Península, Barcelona, 1976.
La alternativa pedagógica, Nova Terra, Barcelona, 1976.
La formazione dell'uomo. Scritti di Pedagogia, Ed. Riuniti, Roma, 1967.
Los intelectuales y la organización de la cultura, Nueva Visión, Buenos Aires, 1972.
Pequeña antología política, Fontanella, Barcelona, 1975.
GUIGOU, I.: «La pédagogie institutionnelle», en LAPASSADE, G., 1971 (c), pp. 55-56.
GUIRAUD, M.: «Le rôle de l'enseignant», en *Idem*, pp. 35-53.
«Une classe en autogestion», en *Idem*, pp. 133-164.
HALLAK, J.: *A qui profite l'école?*, PUF, Paris, 1974.
HAMBAYE, F.: «École ouvrière et autogestion», en LAPASSADE, G., 1971 (b), pp. 179-193.
HAMELINE, D.: *Du savoir et des hommes*, Gauthier-Villars, París, 1971.
HAMELINE, D. y DARDELIN, M.-J.: *La libertad de aprender*, Studium, Madrid, 1973.
HANNOUN, H.: *Ivan Illich o la escuela sin sociedad*, Península, Barcelona, 1977.
L'attitude non-directive de Carl Rogers, ESF, París, 1972.
HART, H. (ed.): *Summerhill: pro y contra*, FCE, México, 1971.
HEMMINGS, R.: *Cincuenta años de libertad*, Alianza Universidad, Madrid, 1975.
HERBERT, E. L., y otros (ARIP): *Pedagogía y psicología de los grupos*, Nova Terra, Barcelona, 1973.
HESS, R.: *La pedagogía institucional hoy*, Nárcea, Madrid, 1976.
HOCHMAN, J.: *Hacia una psiquiatría comunitaria*, Amorrortu, Buenos Aires, 1972.

HOERNLE, E., y otros: *La internacional comunista y la escuela*, Icaria, Barcelona, 1978.
ILLICH, I.: *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Búsqueda, Buenos Aires, 1974.
Energía y equidad, Barral, Barcelona, 1974.
La convivencialidad, Barral, Barcelona, 1974.
La sociedad desescolarizada, Barral, Barcelona, 1974.
L'alternative a la scolarisation, en «Orientations», núm. 4 (janv.), París, 1972, pp. 105-126.
Némesis médica, Barral, Barcelona, 1975.
Entrevista en «Cuadernos de Pedagogía», núms. 7-8, jul.-agt., Barcelona, 1975.
ILLICH, I., y otros: *Educación sin escuelas*, Península, Barcelona, 1975.
INODEP. *El mensaje de Paulo Freire*, Marsiega, Madrid, 1972.
ISAACS, S.: *Años de infancia*, Hormé, Buenos Aires, 1965.
JAKUBOWICZ, M. y POUGNY, C.: *Si j'avais de l'argent, beaucoup de l'argent, je quitterais l'école*, Maspero, París, 1972.
J. P.: «¿Cómo ser maestro de una clase normal?», en VARIOS, *Pedagogía ¿educación o condicionamiento?*, pp. 57-63.
JUNG, C. G.: *Psicología y educación*, Paidós, Buenos Aires, 1974.
KLEIN, M.: «Panel de la escuela en el desarrollo libidinoso del niño», en *Contribuciones al psicoanálisis*, Hormé, Buenos Aires, 1964, pp. 65-79.
KOHL, H. R.: *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*, Ariel, Barcelona, 1972.
KRUPSKAIA, N.: *La educación comunista. Lenin y la juventud*, Nuestra Cultura, Madrid, 1978.
LABAT, M.: «Le plan de travail», en LAPASSADE, G., 1971 (c), pp. 69-79.
LAGO, R.: «La autonomía en las repúblicas juveniles», en PIAGET, J. y HELLER, J.: *La autonomía en la escuela*, pp. 139-192.
LAGUILLAUME, P.: «Summerhill, pedagogía de la no represión», en VARIOS, *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, pp. 133-161.
LAPASSADE, G.: a) *Groupes, organisations et institutions*, Gauthier-Villars, París, 1970. (Traducción castellana, Granica, Barcelona, 1977.)
b) *L'analyseur et l'analyste*, Gauthier-Villars, París, 1971.
c) *L'autogestion pédagogique*, Gauthier-Villars, París, 1971. (Granica, Barcelona, 1977.)
d) *La entrada en la vida*, Fundamentos, Madrid, 1970.
LAPASSADE, G. y LOUREAU, R.: *Claves de la sociología*, Laia, Barcelona, 1973.
LAVIGNE, M.-H.: «Une collége d'enseignament secondaire», en LAPASSADE, G., 1971 (b).
LAWTON, D.: *Social class, language and education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1968.
LECERCLE, J.: «Emilio en la Historia», estudio introductorio en ROUSSEAU, J.-J., *Emilio*.
LENIN, V.-I.: *Obras escogidas*, Progreso, Moscú, 1974.
¿Qué hacer?, Progreso, Moscú (sin fecha).
LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona, 1976.
LERNER, M.: *Introducción a la psicoterapia de Rogers*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.
LEVITAS, M.: *Marxismo y sociología de la educación*, Siglo XXI, Madrid, 1976.

LOBROT, M.: *L'animation non-directive des groupes*, Payot, París, 1974 (a).
Pedagogía institucional, Humánitas, Buenos Aires, 1974 (b).
Pour ou contre l'autorité, Gauthier-Villars, París, 1973 (a).
Priorité a l'éducation, Payot, París, 1973 (b).
Teoría de la educación, Fontanella, Barcelona, 1972.
«Une experience», en LAPASSADE, G., 1971 (c), pp. 115-131.
Entrevista en «Cuadernos de Pedagogía», núm. 12 (dic.), Barcelona, 1975.
LODI, M.: *Crónica pedagógica*, Laia, Barcelona, 1973.
El país errado, Laia, Barcelona, 1973.
LOMBARDI, F.: *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, A. Redondo, Barcelona, 1972.
LOUREAU, R.: *Análisis institucional*, Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
Analyse institutionelle et pédagogie, Epi, París, 1971.
Deux tendences de pédagogie institutionelle, en «Partisans», núm. 50, París, 1969, pp. 39-47.
«L'autogestion instituée», en LAPASSADE, G., 1971 (c), pp. 99-103.
L'illusion pédagogique, Epi, París, 1969.
«Un próbleme polítique?», en LAPASSADE, G., 1971 (c), pp. 19-34.
LUNING, H., e ILLICH, I.: *La escuela y la represión de nuestros hijos*, Atenas, Madrid, 1974.
LURIA, A. R.; LEONTIEV, N., y VYGOTSKY, L. S.: *Psicología y Pedagogía*, Akal, Madrid, 1973.
LUZURIAGA, L.: *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Losada, Buenos Aires, 1968.
MAIER, H.: *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Amorrortu, Buenos Aires, 1971.
MAKARENKO, A. S.: *Poema pedagógico*, Planeta, Barcelona, 1967.
Banderas en las torres, Planeta, Barcelona, 1970.
Oeuvres en trois volumes, Progrés, Moscú, 1967 (vol. III).
La educación infantil, Nuestra Cultura, Madrid, 1978.
MANACORDA, M. A.: *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos Tau, Barcelona, 1969.
El principio educativo en Gramsci, Sígueme, Salamanca, 1977.
«Introducción», en GRAMSCI, A., *La alternativa pedagógica*, pp. 7-47.
MANNONI, M.: *El niño retrasado y su madre*, Fax, Madrid, 1971.
MARCUSE, H.: *El hombre unidimensional*, Seix Barral, Barcelona, 1969.
Eros y Civilización, Seix Barral, Barcelona, 1970.
MARKIEWICZ-LAGNEAU, J.: *Estratificación y movilidad social en los países socialistas*, Siglo XXI, Madrid, 1971.
MARRAMAO, G.: «Para una crítica de la ideología de Gramsci», en FERNÁNDEZ BUEY, F., 1977, pp. 324-350.
MARTÍ, M.: *El maestro de Barbiana*, Nova Terra, Barcelona, 1972.
MARX, K.: *Crítica al programa de Gotha*, en MARX, K. y ENGELS, F., *Obras Escogidas*, tomo III, pp. 5-27.
El Capital, FCE, México, 1964.
Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional, MARX, K. y ENGELS, F., «Obras escogidas», tomo III, pp. 77-86.
MARX, K. y ENGELS, F.: *Manifiesto del Partido Comunista*, en *Idem*, Madrid, 1978.
Obras Escogidas (I, II, III), Progreso, Moscú, 1973.
Textos sobre educación y enseñanza, Comunicación, Madrid, 1978.
MASLOW, A. H.: *El hombre autorrealizado*, Kairós, Barcelona, 1973.

Some educational implications of the humanistic Psycology, en «Harvard Educational Review», núm. 38, 4, otoño 1968.
MAUGER, P.: «Selection for Secondary education», en RUBINSTEIN, D. y STONEMAN, C., 1973, pp. 125-132.
MAY, R. (dir.): *Psicología existencial*, Paidós, Buenos Aires, 1963.
MAYOL, A. (ed.): *Boletín de la Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona, 1978.
MEIGNIEZ, R.: *El análisis de grupo*, Marova, Madrid, 1971.
MENDEL, G.: «Acerca de la regresión de lo político al plano de lo psíquico», en MENDEL, G., 1973 (a), pp. 13-61.
La crisis de generaciones, Península, Barcelona, 1972.
La descolonización del niño, Ariel, Barcelona, 1974.
«La metabolización del padre social y la insoportable fantasía del padre malo», en MENDEL, G., 1973 (b), pp. 115-169.
La rebelión contra el padre, Península, Barcelona, 1971.
«La sociopsychanalyse institutionnelle: pour qui? pour quoi?», en MENDEL, G., 1975, pp. 11-40.
«La teoría de la plusvalía de poder y la práctica de su desocultación», en MENDEL, G., 1973 (b), pp. 7-114.
Sociopsicoanálisis 1, Amorrortu, Buenos Aires, 1973 (a).
Sociopsicoanálisis 2, Amorrortu, Buenos Aires, 1973 (b).
Sociopsychanalyse 5, Payot, París, 1975.
MENDEL, G. y VOGT, CH.: *El manifiesto de la educación*, Siglo XXI, Madrid, 1975.
MERANI, A. L.: *Psicología y Pedagogía*, Grijalbo, México, 1969.
MESNARD, P.: «La pedagogía de los jesuitas», en CHÂTEAU, J., 1974, p. 53-110.
MEYLAN, L.: «H. Pestalozzi», en *Idem*, pp. 203-218.
MIALARET, G. (ed.), *Educación nueva y mundo moderno*, Vicens-Vives, Barcelona, 1968.
Nueva pedagogía científica, Miracle, Barcelona, 1975.
MICHAUD, G. N.: *Análisis institucional y pedagogía*, Laia, Barcelona, 1972.
MONES, J.; SOLÁ, P., y LÁZARO, L. M.: *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria*, Icaria, Barcelona, 1977.
MORENO, J. L.: *Fundamentos de la sociometría*, Paidós, Buenos Aires, 1972.
MORENO, M.: *Aprendizaje y procesos de generalización*, Tesis de doctorado inédita, Barcelona, mayo 1977.
MOSER, L. E., y MOSER, R. S.: *Asesoramiento y orientación*, Paidós, Buenos Aires, 1968.
NEILL, A. S.: *Autobiografía*, FCE, México, 1976.
Corazones, no sólo cabezas en la escuela, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975.
Hablando sobre Summerhill, Editores Mexicanos Unidos, México, 1973.
Hijos en libertad, Granica, Buenos Aires, 1972.
Maestros problema, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975.
Padres problema y los problemas de los padres, Editores Mexicanos Unidos, México, 1975.
Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños, FCE, México, 1974.
NEWSON, J. y NEWSON, E.: *Patterns of infant care in an urban community*, Penguin, Harmondsworth, 1966.
OURY, F. y PAIN, J.: *Crónica de la escuela-cuartel*, Fontanella, Barcelona, 1975.

OURY, J.: «Algunos problemas de grupos en práctica psiquiátrica y pedagógica», en *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, pp. 91-109.
OWEN, L. y STONEMAN, C.: «Education and the nature of intelligence», en RUBINSTEIN, D. y STONEMAN, C.: 1973, pp. 67-81.
PAGÉS, M.: *L'orientation non-directive en psychoterapie et en psychologie sociale*, Dunod, París, 1970.
La vida afectiva de los grupos, Fontanella, Barcelona, 1977.
PALLACH, J.: *La explosión educativa*, Salvat, Barcelona, 1975.
PERETTI, A. DE: *Las contradicciones de la cultura y la pedagogía*, Studium, Madrid, 1970.
Libertad y relaciones humanas, Marova, Madrid, 1972.
PFISTER, O.: *El psicoanálisis y la educación*, Losada, Buenos Aires, 1969.
PHILIPS, J. H.: *Los orígenes del intelecto según Piaget*, Fontanella, Barcelona, 1970.
PIAGET, J.: *A dónde va la educación*, Teide, Barcelona, 1974.
Algunas reflexiones sobre la educación, en «Cuadernos de Pedagogía», número 27, marzo, Barcelona, 1977.
Psicología de la inteligencia, Psique, Buenos Aires, 1972.
Psicología y Pedagogía, Ariel, Barcelona, 1973.
Seis estudios de Psicología, Seix Barral, Barcelona, 1975.
PIAGET, J. y HELLER, J.: *La autonomía en la escuela*, Losada, Buenos Aires, 1968.
PIAGET, J. e INHELDER, B.: *Psicología del niño*, Morata, Madrid, 1975.
PIAGET, J., y otros: *Los años postergados*, Paidós, Buenos Aires, 1975.
PIATON, G.: *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975.
PIOBBETA, J. B.: «Juan Amós Comenio», en CHÂTEAU, J., 1974, pp. 111-124.
PISTRAK, *Problemas fundamentales de la escuela del trabajo*, Atenas, Salamanca, 1975.
PLANCKE, R.: «Ovide Decroly», en CHÂTEAU, J., 1974, pp. 250-261.
PONCE, A.: *Educación y lucha de clases*, Akal, Madrid, 1978.
POPENOE, J.: *Summerhill: una experiencia pedagógica revolucionaria*, Laia, Barcelona, 1975.
POSTMAN, N. y WEINTGARTNER, CH.: *La enseñanza como actividad crítica*, Fontanella, Barcelona, 1973.
PREVOT, G.: *La coopération scolaire et la pédagogie*, ESF, París, 1972.
Pedagogía de la cooperación escolar, Miracle, Barcelona, 1969.
PUENTE, M. DE LA: *Carl R. Rogers: de la psicoterapia a la enseñanza*. Razón y Fe, Madrid, 1973.
PULASKI, M. A.: *Para comprender a Piaget*, Península, Barcelona, 1975.
RANJARD, P.: «Grupitis y no-directivitis», en MENDEL, G. 1973 (a), p. 147-171.
RAZELL, A.: «Reflections on Primary education», en RUBINSTEIN, D. y STONEMAN, C., 1973, pp. 117-124.
REBOUL, O.: *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Narcea, Madrid, 1972.
REICH, W. y SHMID, V.: *Psicoanálisis y educación*, Anagrama, Barcelona, 1973 (dos tomos).
REIMER, E.: *La escuela ha muerto*, Barral, Barcelona, 1973.
ROGERS, C. R.: «Dos tendencias divergentes», en MAY, R., y otros, 1963, pp. 99-108.
El matrimonio y sus alternativas, Kairós, Barcelona, 1976.
El proceso de convertirse en persona, Paidos, Buenos Aires, 1972.
Grupos de encuentro, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

Libertad y creatividad en la educación, Paidós, Buenos Aires, 1975.
Psicoterapia centrada en el cliente, Paidós, Buenos Aires, 1966.
ROGERS, C. R. y KINGET, G. M.: *Psicoterapia y relaciones humanas*, Alfaguara, Madrid, 1967 (dos tomos).
ROSENTHAL, R., y JACOBSON, L.: *Pymalion in the classroom*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.
ROSSELLÓ, P.: *Teoría de las corrientes educativas*, Promoción cultural, Barcelona, 1974.
ROSZAK, TH.: *El nacimiento de una contracultura*, Kairós, Barcelona, 1975.
La contestación de los universitarios, Península, Barcelona, 1973.
ROUSSEAU, J.-J.: *Emilio o de la educación*, Fontanella, Barcelona, 1973.
ROWE, A.: «Human beings, class and education», en RUBINSTEIN, D. y STONEMAN, C., 1973, pp. 17-26.
RUBINSTEIN, D. y STONEMAN, C.: *Education for democracy*, Penguin, Harmondsworth, 1973.
RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.; MORALES, B., y MARROQUÍN, M.: *Paulo Freire. Concientización y andragogía*, Paidós, Buenos Aires, 1975.
SACRISTÁN, M.: «La formación del marxismo de Gramsci», en FERNÁNDEZ BUEY, F., 1977, pp. 307-323.
SALVAT, H.: *La inteligencia. Mitos y realidades*, Península, Barcelona, 1972.
SARACENO, CH.: *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*, Fontanella, Barcelona, 1977.
SASTRE, G.: *Pedagogía operatoria y desarrollo intelectual*, Tesis de doctorado inédita, Barcelona, mayo 1977.
SAVIOZ, R.: «G. Kerchensteiner», en CHÂTEAU, J., 1974, pp. 234-249.
SCHMID, J. R.: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Fontanella, Barcelona, 1973.
SCHUTZ, W.: *Todos somos uno*, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
SEGEFORD, B.: *Diario de Summerhill*, Extemporáneos, México, 1974.
SIGUÁN, M. y ESTRUCH, J., *El precio de la enseñanza en España*, Dopesa, Barcelona, 1974.
SILVA, A.: *La escuela fuera de la escuela*, Atenas, Salamanca, 1973.
SKIDELSKY, R.: *La escuela progresiva*, A. Redondo, Barcelona, 1973.
SNYDERS, G.: *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*, Planeta, Barcelona, 1975.
«Los siglos XVII y XVIII», en DEBESSE, M. y MIALARET, G., 1974, tomo II, pp. 13-82.
Pédagogie progressiste, PUF, París, 1973.
Escuela, clase y lucha de clases, Comunicación, Madrid, 1978.
SOLÁ, P.: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Tusquets, Barcelona, 1976.
STANDING, E. M.: *La revolución Montessori en educación*, Siglo XXI, México, 1974.
SUCHODOLSKI, B.: *Fundamentos de pedagogía socialista*, Laia, Barcelona, 1974.
La educación humana del hombre, Laia, Barcelona, 1977.
Tratado de Pedagogía, Península, Barcelona, 1975.
TOMASI, T.: *Ideología libertaria y educación*, Campo Abierto, Madrid, 1978.
TOSQUELLES, F.: *Estructura y reeducación terapéutica*, Fundamentos, Madrid, 1973.
TOSQUELLES, F.: *Pédagogie et psychothérapie institutionalle*, número es-

pecial de la «Revue de psychoterapie institutionnelle», núms. 2-3, 1966.
TRANG-THONG: *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?*, Doncel, Madrid, 1971.
TONUCCI, F.: *La escuela como investigación*, Avance, Barcelona, 1976.
TRONTI, M.: «Consideraciones acerca del marxismo de Gramsci», en FERNÁNDEZ BUEY, F., 1977, pp. 94-110.
URBANI, G.: «Egemonia e pedagogia nel pensiero di Antonio Gramsci», en GRAMSCI, A., *La formazione dell'uomo*, pp. 13-70.
VARIOS: *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, Maspero, París, 1975.
VARIOS: *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, A. Redondo, Barcelona, 1973.
VÁSQUEZ, A. y OURY, F.: *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, París, 1971.
Hacia una pedagogía del siglo XX, Siglo XXI, México, 1974.
«Posibilidades educativas de la clase cooperativa», en *Pedagogía: ¿educación o condicionamiento?*, pp. 109-133.
VIAL, J.: «La época contemporánea», en DEBESSE, M. y MIALARET, G., 1974, tomo II, pp. 135-282.
VOGT, CH.: «Hacia el poder colectivo en un externado médico-educativo», en MENDEL, G., 1973 (a), pp. 62-96.
VYGOTSKY, L. S.: *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires, 1973.
WALLON, H.: *Del acto al pensamiento*, Lautaro, Buenos Aires, 1963.
La evolución psicológica del niño, Psique, Buenos Aires, 1972.
Los orígenes del pensamiento en el niño, Lautaro, Buenos Aires, 1965.
«Prólogo» a ROUSSEAU, J.-J., *Emilio*, pp. 7-64.
Número especial de la revista «Enface» (1971) en el que se reúnen artículos aparecidos en otros números de la misma revista de los años 1959 y 1963.
Discipline et troubles du caractère, en «Enface», 1959, pp. 415-418.
La formation psychologique des maîtres, Idem, pp. 401-407.
La psychologie genetique, Idem, pp. 220-234.
La réforme de l'Université, Idem, pp. 433-449.
Le rôle de l'autre dans la conscience du moi, Idem, pp. 279-286.
Len enfants dits perverses, Idem, pp. 415-432.
Les ètapes de la sociabilité chez l'enfant, Idem, pp. 309-323.
Les milieux, les grupes et la psychogenéses de l'enfant, Idem, pp. 287-296.
L'étude psychologique et sociologique de l'enfant, Idem, pp. 297-308.
Psychologie et éducation de l'enfant, Idem pp. 195-202.
Science de la nature et science de l'home: la psychologie, Idem, páginas 203-219
Sociologie et éducation, Idem, pp. 324-333.
L'evolution dialectique de la personnalité, en «Enfance», 1963, pp. 43-49.
Les étapes de la personnalité chez l'enfant, Idem, pp. 73-78.
L'organique et le social chez l'homme, Idem, pp. 59-65.
Psychologie et matérialisme dialectique, Idem, pp. 31-34.
YELA, M.: *Educación y libertad*, Banco de Vizcaya, Bilbao, 1967.
«Una psicoterapia de la libertad», Prólogo en ROGERS, C. R. y KINGET, G. M., *Psicoterapia y relaciones humanas*, tomo I, pp. VII-XX.

Índice

PRÓLOGO 7

INTRODUCCIÓN . . 11

1. Dimensiones de una crisis y diversidad de perspectivas 11
2. Algo sobre la escuela tradicional . 16

Bibliografía 23

1. LA TRADICIÓN RENOVADORA . 25

Introducción 25

I. *Orientación general de la Escuela Nueva* . . 28
II. *Actitud de la Escuela Nueva respecto al niño* 30
III. *La relación maestro-alumno en la Escuela Nueva* 32
IV. *El nuevo contenido de la enseñanza* . 33
V. *Los autores* 35

Bibliografía . . 38

J. J. Rousseau: El gran precursor . . 39

I. *Emilio o el descubrimiento del niño* . 39
II. *Educación: naturaleza y acción* . 42

III. *Contra la educación verbalista y libresca* . . 44

IV. *Una nueva pedagogía y una filosofía de la educación* 45

V. *Una educación para la libertad* 48

Bibliografía 49

A. Ferrière: La escuela nueva, el nuevo espíritu . 51

I. *El movimiento de la Escuela Nueva* . . 51

II. *Necesidad de la transformación* 54

III. *Crítica a la escuela tradicional* 56

IV. *Escuela Nueva, Escuela Activa* . . . 61

V. *El problema de los métodos* 64

Bibliografía 67

J. Piaget: La educación por la acción . . . 68

I. *Los logros de la educación. Necesidad de una pedagogía experimental* 68

II. *Desarrollo intelectual y desarrollo moral. La educación* 70

III. *Crítica a la escuela tradicional y bases de la Escuela Activa* 74

IV. *Reforma educativa, programas, métodos maestros, padres* 83

Bibliografía 88

C. Freinet: Una educación para el pueblo . . . 89

I. *Escuela y sociedad: la escuela del capitalismo* 89

II. *Punto de partida: la confianza en la naturaleza* 94

IV. *La crítica a la escuela tradicional y las insuficiencias de la Escuela Nueva* 112

V. *Programa para la transformación* . . 120

Bibliografía . . 125

H. Wallon: Dialéctica y educación . 127

I. *Un punto de vista dialéctico sobre el desarrollo infantil* 127

II. *Materialismo histórico y pedagogía: de la actitud oposicional al análisis dialéctico* . . 131

III. *Un punto de vista dialéctico sobre la educación* 137

IV. *La reforma de la enseñanza: sus implicaciones* 145

Bibliografía 151

2. LA CRITICA ANTIAUTORITARIA 153

Introducción 153

I. *La libertad como principio y como fin* . . 153

II. *Los autores* 154

F. Ferrer Guardia: La «escuela moderna», racionalista y libertaria 156

I. *Raíces del ideario pedagógico de Ferrer* . . 157

II. *Objetivos de la Escuela Moderna* 161

III. *Coeducación de sexos y de clases* . . . 168

IV. *La ciencia y su papel* 170

V. *El antiautoritarismo y el problema de los métodos* 171

VI. *La cuestión ideológica* 175

VII. *La escuela y su papel social* 178

Bibliografía 182

A. S. Neill: Summerhill, escuela en libertad. . 183

I. *¿Por qué Summerhill?* 184

II. *Lo que Summerhill es* 189

III. *Los principios de Summerhill* 192

Bibliografía 211

C. R. Rogers: La enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante 212

I. *La psicoterapia centrada en el cliente* . . . 213

II. *La enseñanza centrada en el estudiante* . . 220

M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez: Las pedagogías institucionales 247

I. *La perspectiva institucional* 247

II. *Las dos orientaciones de la pedagogía institucional* 251

III. *Michel Lobrot* 260

IV. *Fernad Oury, Aïda Vásquez* 273

Bibliografía 287

Psicoanálisis y educación 289

I. *Psicoanálisis clásico y educación* 289

II. *Gérard Mendel: del sociopsicoanálisis de las relaciones sociales al sociopsicoanálisis de las relaciones educativas* 293

Bibliografía . 328

3. LA PERSPECTIVA SOCIOPOLÍTICA DEL MARXISMO 331

Introducción 331

I. *Pedagogía socialista y análisis marxista de la crisis escolar* 331

II. *Los autores* 332

K. Marx y F. Engels: Las bases de la pedagogía socialista 334

I. *Marx, Engels y la educación* 334

II. *Régimen combinado de producción y educación* 336

III. *Educación para la polivalencia* 340

IV. *Los contenidos de la enseñanza y el papel del Estado en la educación* 346

V. *Educación y cambio social* . . . 348

Bibliografía 350

A. Makarenko y P. Blonskij: La pedagogía soviética posrevolucionaria 351

I. *Lenin y la política escolar soviética* . 351

II. *A. S. Makarenko: una pedagogía bolchevique* 358

III. *P. P. Blonskij: la escuela del trabajo* . . . 384

Bibliografía 396

A. Gramsci: Educación y hegemonía 397

I. *El lugar de los problemas pedagógicos en el pensamiento de Gramsci* 398

II. *Cultura, intelectuales y «bloque histórico»* . 403

III. *La escuela única* 424

V. *Enseñanza y trabajo* 426

Bibliografía 428

P. Bourdieu y J. C. Passeron; Ch. Baudelot y R. Establet; L. Althusser: La escuela capitalista, aparato ideológico del Estado al servicio de la reproducción social 429

I. *L. Althusser: El Estado y sus Aparatos Ideológicos* 431

II. *P. Bourdieu, J. C. Passeron: escuela y reproducción* 436

III. *Ch. Baudelot, R. Establet: la realidad de la escuela capitalista* 450

IV. *Aparato escolar y reproducción social* . . 476

Bibliografía 482

B. Suchodolski: Educación socialista para un futuro socialista 485

I. *La sociedad socialista: sus exigencias* . . . 485
II. *La educación para el futuro: sus implicaciones* 489
III. *Una perspectiva integradora* . 500
IV. *Dialéctica individuo-sociedad* . 505
V. *Tareas y métodos* . . 508

Bibliografía . 518

4. DOS PUNTOS DE VISTA DESDE AMÉRICA LATINA 519

Introducción 519

P. Freire: Concientización y liberación . 522

I. *Contexto histórico y pretensiones* . 522
II. *Reflexión en torno al hombre* 527
III. *El hombre oprimido* 531
IV. *¿Extensión o comunicación?* 536
V. *Educación bancaria-educación liberadora* . 539
VI. *Educación y concientización* 546
VII. *Hacia la utopía: la revolución cultural* . . 553

Bibliografía . . 555

I. Illich y E. Reimer: La desescolarización de la sociedad 557

I. *La intencionalidad de Illich y Reimer* . . . 557
II. *Su planteamiento del problema educacional* 564

III. *Su crítica a la educación escolarizada* . 568

IV. *La alternativa y sus aspectos* 583

Bibliografía 592

5. VALORACIÓN E INTEGRACIÓN. PERSPECTIVA 593

I. *La disfuncionalidad de la escuela tradicional* 594

II. *La actitutd oposicional y los reduccionismos de las críticas* 609

III. *La superación integradora de las ilusiones* . 632

BIBLIOGRAFÍA 649

LIBROS CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

Textos didácticos, experiencias escolares, debates pedagógicos: una colección especialmente destinada a maestros.

1 **LA PSICOMOTRICIDAD EN EL PARVULARIO, Montserrat Anton.**
(Teoría y práctica de la psicomotricidad, en la etapa preescolar. Texto ilustrado).

2 **EL EQUILIBRIO MENTAL DEL NIÑO, Célestin Freinet.**
(La salud del niño, su equilibrio psíquico, es uno de los objetivos primordiales de la renovación de la enseñanza. Estudio específico de la dislexia y delincuencia).

3 **LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA, Dr. Gustau Nadal.**
(La perspectiva terapéutica y la perspectiva médica de la educación física. Normas prácticas para conseguir que el ejercicio físico constituya un elemento primordial de la tarea educativa.

4 **TEATRO, IMAGEN, ANIMACIÓN, Colectivo La Teja, Teatro de Inutensilios Varios y Carlos Herans.**
(A partir de una campaña de animación para las escuelas se promueven múltiples actividades y talleres de expresión. Una invitación a la creatividad individual y colectiva).

5 **LA ESCUELA UNITARIA, Jesús Jiménez.**
(Propuestas de trabajo de gran utilidad para la nueva programación escolar y el desarrollo de diversas actividades).

7 **LOS TELENIÑOS, Manuel Alonso, Luis Matilla y Manuel Vázquez. (Equipo Nueve y medio).**
(Análisis del impacto del medio televisivo sobre el niño-receptor. Hacia una educación de imagen...).

8 **PARA MEDIR, APARATOS Y MÉTODOS, Eduardo Averbuj.**
(Cómo construir aparatos de medida en la escuela).

9 **TEATRO Y ESCUELA, Carlos Herans y Enrique Patiño.**
(Análisis del juego, el juego dramático, expresión corporal, pantomima).

10 **LA ECOLOGÍA EN LA ESCUELA, Pedro Cañal, Eduardo García, Rafael Porlán.**
(Introducción a la educación ambiental y su didáctica, metodología, materiales, objetivos de una educación del entorno).

11 **CRECER Y PENSAR, Juan Delval.**
(Los problemas más importantes del desarrollo del niño y las bases para una nueva escuela basada en la autonomía. La presentación es tan clara como rigurosa).

12 **CRÓNICA PEDAGÓGICA, Mario Lodi.**
(Un diario de Lodi y sus alumnos. Una experiencia de aprendizaje vivida con intensidad y relatada con extraordinaria belleza).

13 **INSIEME, Mario Lodi.**
(Diario de clase). (Del autor de **El país errado y Crónica pedagógica.** Las implicaciones, en cualquier tarea pedagógica, de padres, municipio, maestros y alumnos. Sólo se educa cuando se trabaja «insieme», es decir: conjuntamente).

14 **VIAJE ALREDEDOR DE «EL MUNDO», Francesco Tonucci.**
(Una lectura apasionada y rigurosa del Diario de Lodi y sus alumnos. Nuevas propuestas teóricas y didácticas para enriquecer el trabajo cotidiano en el aula).

15 **LA ESCUELA PÚBLICA COMUNITARIA, Luis Gómez, Llorente y Victorino Mayoral.**
(Una reflexión a fondo sobre la libertad, la igualdad y la democracia escolar. Una alternativa de futuro basada en la escuela pública para todos).

16 **IL MOVIMENTO DE COOPERAZIONE EDUCATIVA, Francisco Imbernón.**
(La evolución, las ideas y las propuestas de uno de los movimientos de renovación más representativos).

17 **GUÍA PRÁCTICA PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES E INFANTILES, Núria Ventura.**
(Un instrumento muy útil para organizar y animar una pequeña biblioteca).

18 **APRENDER EN EL CAMPO, Juan Barja de Quiroga, Javier López-Roberts y Alejandro Tiana.**
(Relato de la experiencia de la Granja-Escuela La Limpia, donde los escolares realizan un aprendizaje activo en convivencia con la naturaleza. Prólogo de Fiorenzo Alfieri).

19 **LA PEDAGOGÍA OPERATORIA, Montserrat Moreno** y equipo del **IMIPAE** del Ayuntamiento de Barcelona.
(Recopilación de colaboraciones que abordan diversos aspectos relacionados con el desarrollo genético y el aprendizaje escolar).

38. LA EDUCACIÓN HUMANA DEL HOMBRE, Bogdan Suchodolski.
39. LA REPRODUCCIÓN, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron.
40. GRAMSCI Y LA CUESTIÓN RELIGIOSA, Hugues Portelli.
41. LAS NUEVAS CIUDADES, Pierre Merlin.
42. LA CRISIS ECONÓMICA MUNDIAL Y EL CAPITALISMO AMERICANO, Manuel Castells.
43. HACER LA HISTORIA, Jacques Le Goff/Pierre Nora. Con la colaboración de: M. Certeau, F. Furet, P. Weyne, A. Leroi-Gourhan, H. Moniot, N. Wachtel, G. Duby, P. Vilar, P. Nora. Vol. I.
44. LYSENKO, Dominique Lecourt. Prólogo de Louis Althusser.
45. LOS TRASTORNOS DE LA ESCRITURA INFANTIL, Marguerite Auzias.
46. LA CUESTIÓN ESCOLAR, Jesús Palacios. (Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet, Wallon, Ferrer, Neill, Rogers, Lobrot, Oury, Vásquez, Freud, Mendel, Marx, Engels, Lenin, Makarenko, Blonskij, Gramsci, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Suchodolski, Freire, Illich, Reimer.)
47. HACER LA HISTORIA, Jacques Le Goff/Pierre Nora. Con la colaboración de: A. Schnapp, P. Chaunu, A. Burguière, A. Dupront, D. Julia, J. Starobinski, H. Zerner, J. Bouvier, M. Serres, J. Julliard. Vol. II.
48. ESCRITOS DE PEDIATRÍA Y PSICOANÁLISIS, D. W. Winnicott.
49. CRÍTICA DE LA RELIGIÓN Y ANTROPOLOGÍA EN LUDWIG FEUERBACH, Gabriel Amengual.
50. HACER LA HISTORIA, Jacques Le Goff/Pierre Nora. Con la colaboración de: E. LeRoy Ladurie, A. Besançon, M. Detienne, J. Le Goff, J. C. Chevalier, R. Charlier, D. Roche, P. Vidal-Naquet, J. P. Peter, J. Revel, M. Ferro, J. P. Aron, J. Ozouf, M. Ozouf. Vol. III.
51. LA ESCUELA FREINET, Élise Freinet.
52. LA CULTURA Y EL PUEBLO, Christopher H. Cobb.
53. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA NOVELA, J. Souvage.
54. SALUD MENTAL Y TRABAJO SOCIAL, edición de M. T. Rossell y J. Tizón.
55. HISTORIA DEL DERECHO MERCANTIL, Francesco Galgano.
56. EL FIN DE LA ERA KEYNESIANA, edición de Robert Skidelsky.
57. LA MATEMÁTICA, DE PITÁGORAS A NEWTON, Lucio Lombardo Radice.
58. LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES, Raymond Boudon.
59. EL RAPTO DE LA CULTURA, Carlos París.
60. HISTORIA LITERARIA. PRINCIPIOS Y CONCEPTOS, René Wellek.
61. EL SOCIALISMO ROMÁNTCO, Sarane Alexandrian.
62. IMPROMTUS, Theodor Adorno.
63. LA MUERTE COMO VOCACIÓN, EN EL HOMBRE Y EN LA LITERATURA, Eugenio G. Pérez del Río.
64. IDEAS DE LOS GRANDES PSICÓLOGOS, Samuel Smith.

LA CUESTION ESCOLAR *«EL OBJETIVO DE ESTE LIBRO ES OFRECER, ANTE TODO, UN TRABAJO EN EL QUE SE ORDENEN Y SISTEMATICEN LOS PRINCIPALES PUNTOS DE VISTA QUE NUESTRA EPOCA HA DADO Y ESTA DANDO SOBRE LA ESCUELA Y LA EDUCACION; SU OBJETIVO PRIMERO ES ORDENAR, CLASIFICAR Y SISTEMATIZAR LAS CRITICAS A LA ESCUELA EN EL PENSAMIENTO CONTEMPORANEO. NO SE LIMITA, SIN EMBARGO, A HACER UNA EXPOSICION —QUE PRETENDE SER FIEL— DE LAS MAS NOTABLES DE ESAS CRITICAS, SINO QUE INTENTA TAMBIEN VALORARLAS Y BUSCAR A TRAVES DE ELLAS LAS POSIBILIDADES DE UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA, NO FRAGMENTARIA PERO TAMPOCO ECLECTICA, QUE GLOBALICE LO QUE PERSONALMENTE CONSIDERO LAS APORTACIONES INDISCUTIBLES DE LOS DISTINTOS AUTORES...»* (*DEL PROLOGO.*)

PSICOPEDAGOGÍA
PAPEL 451/EDITORIAL LAIA