

El pensamiento pedagógico del siglo XX como instrumento de optimización de las prácticas educativas de los docentes

*Dra. Virginia Guichot Reina
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla - España*

RESUMEN

En este artículo, pretendemos revisar algunas de las principales teorías pedagógicas que han surgido en el siglo XX con el objetivo de extraer de ellas las aportaciones más significativas de cara a la práctica de los educadores de nuestros días. Situándonos en una perspectiva crítica, defendemos que nuestra misión como docentes no ha de limitarse al aula, sino que ha de procurar un cambio destinado al mejoramiento de la sociedad, hemos de apostar por lograr un mundo más justo y más humano. Esta tarea exige una reflexión previa acerca de los fines que adjudicamos a la educación, las mejores estrategias para lograrlos, los contenidos que seleccionamos, las formas que empleamos de evaluación y el destino que a ésta damos. Deseamos que nuestros alumnos sean capaces de interpretar, adaptarse y, en su caso, transformar el mundo en el que les ha tocado vivir. Poseemos la firme convicción de que un examen por las propuestas teóricas que han sido formuladas en nuestro recién finalizado siglo veinte, puede ser de una ayuda importante en ese proceso de formación personal como educadores que nos posibilita la compleja tarea de toma de decisiones que supone toda acción educativa. Con tal objetivo, revisaremos algunos rasgos de las siguientes corrientes: escuela nueva, pedagogías antiautoritarias, sociología de la reproducción, movimiento desescolarizador y teorías personalistas.

1. INTRODUCCIÓN

Enseñar Historia no sólo sirve para conocer el pasado y encontrar en él ciertas claves necesarias para la comprensión del presente, sino también para crear en nosotros la conciencia de la dificultad y la necesidad del saber, la disciplina intelectual que nos hace falta para interpretar diariamente los indicios de la vida

Es habitual recurrir a una cita como comienzo de un libro o de un artículo. Nosotros nos hemos servido de las palabras de uno de nuestros escritores favoritos, Antonio Muñoz Molina¹, porque resumen bastante bien nuestras aspiraciones a la hora de escribir este trabajo. Nuestro objetivo al efectuar una aproximación a algunas de las principales teorías educativas del siglo XX es tanto facilitar una comprensión, una toma de conciencia, de nuestro presente actual mediante el conocimiento del pasado más reciente, como el de suscitar la reflexión, la capacidad de pensar sobre aspectos de esa realidad compleja que es la educación y que nos afectan directamente, con la finalidad de mejorar nuestra práctica. Quizás aquí, debemos reconocer la gran influencia que el pragmatismo educativo, y en concreto, John Dewey, ha ejercido sobre nosotros². Para dicha corriente, pensamiento y acción están íntimamente imbricados. El primero, surge para

solucionar problemas prácticos, y las consecuencias a las que la conducta da lugar, sirven a su vez para transformar el pensamiento, las teorías que sostenemos. Nuestro deseo, a través de este examen de las propuestas teóricas, espera dar lugar a una acción educativa que incida en una mejora: *pensar sobre educación para transformar en una línea optimizadora nuestro presente educativo*.

Sería ingenuo creer que en unas cuantas páginas sea posible resumir lo que ha sido la Historia del pensamiento pedagógico del siglo XX y llegar hasta nuestros días, hasta los albores del siglo XXI. Así pues, siendo un poco más realistas, hemos preferido seleccionar algunas de las corrientes y autores más representativos y tomar sus ideas-clave para que, retomando la cita de Muñoz Molina: "la Historia, ese pasado consciente, nos sirva para interpretar diariamente los indicios de la vida". Dichas corrientes serán: la escuela nueva, las teorías antiautoritarias, la sociología de la reproducción, las apuestas desescolarizadoras y las teorías personalistas-críticas.

2. LA ESCUELA NUEVA

Nuestro viaje por el pasado se iniciará a finales del XIX, con el movimiento de renovación pedagógica conocido como *Escuela Nueva*, que se suele inscribir entre 1889 y 1939³. Con el término *escuela*

1 MUÑOZ MOLINA, A.: "La Historia y el olvido", El País, noviembre de 1997.

2 Mi tesis doctoral versó sobre "El pensamiento educativo de John Dewey" y fue defendida en mayo de 2001.

3 1889 es la fecha en que Cecil Reddie funda una "escuela nueva" que va a ser el modelo de otras muchas europeas. La New School era un intento de contraponerse a las Public Schools, los centros clásicos ingleses, marcando nuevas rutas educativas. Fue fundada en Abbotsholme. En 1939 se inicia la Segunda Guerra Mundial y, como señala Marín Ibáñez, "todas las energías se destinaron a la guerra". Al terminar la guerra en 1945, la educación tomó otros rumbos. Persisten no pocas instituciones de las décadas anteriores, pero ya han perdido su carácter de bandera. Ahora la iniciativa corresponde a otros, aunque muchos de sus ideales han quedado incorporados al común haber de la educación en la segunda mitad del XX. En MARÍN IBÁÑEZ, R.: Principios de la educación contemporánea, Rialp, Madrid, 1986, pp. 260-261.

nueva nos referimos principalmente a todo un conjunto de principios tendentes a revisar las formas tradicionales de la enseñanza. En las postrimerías del XIX, en varios países, muchos educadores comienzan a considerar nuevos problemas, tratando de resolverlos con la aplicación de recientes descubrimientos relativos al desarrollo infantil. Otros intentan variar los procedimientos de enseñanza, transformar las normas tradicionales de la organización escolar, ensayando con ello una escuela nueva, en el sentido de "diferente de las que existían". Así pues, este nombre sencillo fue adoptado por algunos para caracterizar el trabajo en los establecimientos que dirigían y luego también por asociaciones creadas para el intercambio de informaciones y la propagación de ideales comunes de reforma. Más tarde, caracterizó a reuniones nacionales e internacionales y figuró en el título de revistas y serie de publicaciones consagradas al asunto. La expresión *escuela nueva* había adquirido un sentido más amplio, ligado a un nuevo tratamiento de los problemas de la educación en general. Los nuevos principios defendidos derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron y se relacionaron con otros referidos a las funciones

La expresión escuela nueva había adquirido un sentido más amplio, ligado a un nuevo tratamiento de los problemas de la educación en general. Los nuevos principios defendidos derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron y se relacionaron con otros referidos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social.

de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social.

¿Qué le critican estos autores a la educación tradicional, que no era sino aquella que se encontraba generalizada en su momento histórico? Se le reprochaba el ser verbalista, abstracta, alejada de la vida, ignorante de la verdadera naturaleza del niño; escuela pasiva para el escolar, olvidada de sus intereses; institución educativa despreocupada por inculcar el sentimiento de responsabilidad social, fundada sobre la autoridad opresiva del maestro. Leamos lo que dice de ella uno de sus representantes, John Dewey, y nos haremos una idea bastante clara acerca de sus quejas:

"Hace algunos años, estaba buscando en las tiendas que abastecían a la escuela en la ciudad, intentando encontrar pupitres y sillas que parecieran totalmente adecuados desde todos los puntos de vista (artístico, higiénico y educativo) a las necesidades de los niños. Tuvimos una gran dificultad en encontrar lo que necesitábamos y, finalmente, un comerciante, más inteligente que el resto, nos hizo esta observación: "Me temo que no tenemos lo que desean. Ustedes quieren algo donde los niños puedan trabajar; todo lo que tenemos es para escuchar." Ésta es la historia de la

educación tradicional. Igual que el biólogo puede tomar un hueso o dos y reconstruir el animal completo, así, si imaginamos la clase ordinaria, con sus filas de horribles pupitres colocados en orden geométrico amontonados de forma que haya el menor espacio posible para moverse, casi todos los pupitres del mismo tamaño, con el espacio justo para los libros, lápices y papel, y añaden alguna mesa, algunas sillas, las desnudas paredes y posiblemente algunos pocos cuadros, podemos reconstruir la única actividad educativa que cabe llevar a cabo en tal lugar. Todo está hecho "para escuchar"; porque estudiar simplemente las lecciones de un libro es sólo una forma de escuchar; esto señala la dependencia de una mente de otra. La actitud de escuchar significa, hablando comparativamente, pasividad y absorción, y que hay ciertos materiales confeccionados que están ahí, que han sido preparados por el director de la escuela, el patronato, el maestro, y de los cuales el niño debe asimilar lo máximo posible en el menor tiempo posible"⁴

La realidad educativa con que se encontraban estos autores era, ante sus ojos, claramente decepcionante. Ellos van a embarcarse, de forma decidida, en lo que se ha llamado "*la revolución copernicana en educación*". Con esta expresión

Tuvimos una gran dificultad en encontrar lo que necesitábamos y, finalmente, un comerciante, más inteligente que el resto, nos hizo esta observación: "Me temo que no tenemos lo que desean. Ustedes quieren algo donde los niños puedan trabajar; todo lo que tenemos es para escuchar."
Ésta es la historia de la educación tradicional.

apuntamos al lema que va a caracterizar a todo este movimiento, a la frase que va a alumbrar toda la "nueva" corriente: El niño es el centro de la escuela.

Es aquí donde se debe hacer mención a quién se considera como principal precursor de la *escuela nueva*, el personaje sin duda controvertido, de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), y, en concreto a su obra educativa fundamental, *Emilio* (1762)⁵. El gran descubrimiento de Rousseau será el niño, un ser que es sustancialmente distinto del adulto, un niño que no es un adulto en miniatura, que posee entidad propia: "La infancia - dirá el ginebrino- tiene ciertos modos de ver, de sentir, de pensar, completamente especiales". Antes de llegar a adulto, el niño tiene que atravesar unas etapas y cada una exige una aproximación, un trato y una labor diferentes. Este reconocimiento está hoy claramente asumido por toda la psicología y la pedagogía contemporáneas, esa toma de conciencia de que hay varios estadios evolutivos en el terreno del desarrollo intelectual, social, moral, afectivo. Sin embargo, es preciso observar el enorme impacto que significó en su momento. Suponía poner en crisis, cuestionar todas las prácticas educativas entonces en boga. Rousseau reivindicaba una máxima que ha de estar siempre

⁴ DEWEY, J.: *The School and Society*, (1900, reimp. 1965), p. 173s.

⁵ Emilio o sobre la educación *sale a la luz en 1762, el mismo año de su célebre libro El Contrato Social, hecho nada casual si consideramos que las ideas centrales del primero son una respuesta a la necesidad de formar un nuevo ser humano para una nueva sociedad, la que plantea en El Contrato Social.*

presente en la mente del docente: *No se puede educar si no se conoce la naturaleza del niño.*

Todo está hecho "para escuchar"; porque estudiar simplemente las lecciones de un libro es sólo una forma de escuchar; esto señala la dependencia de una mente de otra. La actitud de escuchar significa, hablando comparativamente, pasividad y absorción, y que hay ciertos materiales confeccionados que están ahí, que han sido preparados por el director de la escuela, el patronato, el maestro, y de los cuales el niño debe asimilar lo máximo posible en el menor tiempo posible

Otra de las ideas que también aparece en el *Emilio* y recogida por el movimiento de renovación educativa de la *Escuela Nueva* es que toda educación debe partir del interés del que se va a educar, en caso contrario, está condenada al fracaso. La enseñanza debe responder a la curiosidad y a las necesidades del niño, ser una respuesta a los problemas que se le plantean, ha de ser aceptada con gusto. Si no partimos de esta base, el niño se verá agobiado y aburrido y no pondrá en juego sus posibilidades. La atención y el esfuerzo provienen de la afición, del deseo, del interés. Dado que el ser humano

evoluciona a través de una serie de etapas, cada una de ellas con sus propios intereses, los contenidos de la educación deben ir variando según éstas cambian. El término "interés" actualmente es sustituido por el de "motivación" y es una de las condiciones esenciales para que se produzca lo que en nuestro lenguaje actual denominamos "aprendizaje significativo". No basta con que los contenidos que transmita el profesor sean claros y estén bien organizados; no es suficiente con que éste tenga en cuenta las ideas previas del alumnado sobre el tema. El educando ha de estar motivado para aprender, tiene que sentir interés, y hay que reconocer que ésta es muchas veces una de las tareas más difíciles para el educador.

Volviendo a Rousseau, son muchas las ideas que podríamos extraer de su pensamiento educativo pero nos quedaremos con estas dos como fundamentales: la *infancia como categoría específica* y el *interés como condición básica para un buen aprendizaje*. Ambas propuestas son asumidas por ese heterogéneo movimiento de la *Escuela Nueva*, esencialmente práctico. En sus orígenes, se desarrolló sobre todo en escuelas privadas de tal modo que sus teorías sólo se irán incorporando al sistema público de los diferentes países europeos tras la Segunda Guerra Mundial. Sus principios generales siguen, hoy en día, teniendo vigencia.

¿Cuáles son algunos de los principios de la Escuela Nueva?

1. La escuela debe estar situada en la vida: Debe ser dinámica, evolucionar al ritmo de la sociedad, ayudar a resolver los

No se puede educar si no se conoce la naturaleza del niño

problemas de la vida cotidiana. De la frase con que Decroly⁶ definió su "Escuela del Ermitaño", *Escuela por la vida y para la vida*, se desprende esta actitud profunda de concebir la enseñanza como una serie de estrategias para situar al alumno ante la vida y aprender de él y con él en una actitud de búsqueda constante. Y como Decroly definía la vida como un movimiento continuo, defendía que "la obra de la educación más que cualquier otra ha de ser ágil, plástica, capaz de evolucionar. Es absurdo querer preparar para la vida social de mañana con procedimientos que convenían a la sociedad de ayer. En educación, nada hay definitivo, siempre ha de haber investigación, siempre la experiencia"⁷. Enunciado vigente en la actualidad que nos plantea una actividad educativa dinámica y dialéctica con el entorno, con el contexto vital que nos rodea.

2. La escuela debe girar en torno de los intereses del niño: Él es el "rey de la escuela", a partir de sus intereses hay que organizar los contenidos y las actividades⁸. Sirva como punto de referencia el siguiente texto de Adolphe Ferrière, otra figura cumbre del movimiento de la *Escuela Nueva*:

"El interés es la piedra angular de la Escuela Activa, se ha dicho: soporta todo

el edificio. (...) Es que el interés es sencillamente una palabra que revela la presencia activa del impulso espiritual (...) Se puede designar también esta presencia por la palabra "apetito" espiritual. Es un hambre que se manifiesta, hambre de saber, hambre de aumentar, sobre tal o cual punto del campo ilimitado de conocimientos, la potencia del espíritu, potencia lógica o potencia práctica. Se comprende, pues, que el interés sea inseparable del esfuerzo espontáneo".

Interés, pues, que se exterioriza en el deseo de crecer, de continuar aprendiendo, de esforzarse por alcanzar las metas. Intereses que nos definen como personas, que nos caracterizan como seres humanos: "dime lo que te interesa y sabré cómo eres".

3. La escuela debe ser activa: El principio de actividad se considera tan significativo en este movimiento que algunos lo denominan *Escuela Activa*⁹. Se vio que el niño era esencialmente una actividad dirigida a la realización de sí mismo, según unas necesidades que se manifiestan bajo la forma de intereses. Aparece la escuela como experiencia y exploración del propio discente. Para la

⁶ Ovide Decroly (1871-1932) es uno de los principales representantes de la Escuela Nueva. Entre sus obras: *Problemas de psicología y de pedagogía (1929, ed. esp.)*, *La psicología aplicada a la escuela (1934, ed. esp.)*, *Hacia la escuela renovada (1922, ed. esp.)*, *Iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos (1919, ed. esp.)*.

⁷ DECROLY, O.; BOON, G.: *Iniciation Générale aux idées decrolyniennes. Vossegat-Uccle. Centre Nationale d'Éducation, 1937, p. 20.*

⁸ Decroly destacó especialmente por su propuesta de los **centros de interés**, ejes de referencia de todas las actividades escolares (el niño y...: la familia, la escuela, la sociedad, los animales, las plantas, la tierra, el sol, la luna y las estrellas).

⁹ Ferrière observa en la introducción a la tercera edición de su libro *L'école active*, publicado en 1926: "Escuela activa. Expresión desconocida en 1918. Se hizo corriente sólo después de 1920... Me parece que el primero en emplearla fue Pierre Bovet, un ilustre colega y amigo, director del Instituto Jean Jacques Rousseau y profesor de la Universidad de Ginebra." Bovet utilizó "escuela activa" como traducción del nombre alemán "Arbertsschule", literalmente "escuela del trabajo", creado en 1911 por el educador alemán Jorge Kerschensteiner. En FERRIÈRE, A.: *L'école active. Forum, Ginebra, 1926.*

nueva pedagogía, es esencial que el niño pueda emprender sus búsquedas, sus investigaciones, con completa libertad. Sirva esta definición de los *métodos activos*:

“El método activo en su sentido completo se opone al método receptivo, en el cual el alumno recibe del maestro o del manual el conocimiento ya hecho y elaborado, donde sólo tiene que comprender y repetir las soluciones dadas y reproducidas exactamente en deberes. Hay, naturalmente, una cierta actividad en la enseñanza ex cátedra, pero es una actividad secundaria la que se pide entonces al alumno; es el maestro quien actúa primero y presenta al alumno los saberes que debe lograr, totalmente organizados, recortados, coordinados y expresados bajo una forma definitiva. El alumno debe estar atento y comprender bien para encontrarse en condiciones de reproducir o repetir lo que se ha enseñado. Hay actividad en un sentido más completo y principal, cuando el alumno está en condiciones de participar en la elaboración misma de sus conocimientos y en realizaciones que tanto pueden ser externas como internas, pero que requieren un esfuerzo personal de creación o de búsqueda. Como lo dice M. Debesse, con los métodos activos “se trata de actividades de investigación y de reacción, no de actividades de pura repetición. Uno olvida pronto lo que ha aprendido, pero no se olvida tan

*fácilmente lo que se ha hallado. Aprender consiste en hacer sus propias experiencias. El niño capta mejor actuando que contentándose con escuchar y leer”.*¹⁰

Éste es uno de los mensajes más importantes que creemos que nos ha legado la pedagogía de la *Escuela Nueva*. El docente ha de intentar que el alumno construya sus propios conocimientos, que no se limite a absorber información externa sin que reflexione sobre ella, sin que actúe, sin que, en definitiva posea una experiencia realmente educativa. ¿Qué actividades proponemos a nuestro alumnado?, ¿incitan a la búsqueda, a la investigación personal?, ¿contribuyen a crear esa actitud científica de cuestionamiento y búsqueda de soluciones razonables?, ¿o en cambio nuestras prácticas promueven en los discentes actitudes dogmáticas, de no problematización de los conocimientos, de memorización sin comprensión?

4. La escuela debe ser una auténtica comunidad vital, con aspiraciones, objetivos, metas compartidas, en las que se unen los esfuerzos de todos sus integrantes para conseguir dichos fines. La institución escolar no debe concebirse como una reunión de individuos aislados, sino como una “sociedad en miniatura” donde se intente eliminar el sentido de rivalidad, siendo sustituido por la búsqueda del compañerismo y la solidaridad.

¹⁰ GAL, R.: “¿Qué son los métodos activos?”, en JUIF, P. Y LEGRAND, L.: *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*, Narcea, Madrid, 1984, pp. 54-55.

Este objetivo se lograba de diferentes formas: colaboración de los padres y otros elementos del colectivo social (autoridades, asociaciones, etc.), actividades que acercaban al alumno a su entorno vital (visitas a talleres, fábricas, museos...), enseñanza en equipo, autogobierno democrático de la clase (donde el alumnado se da a sí mismo un reglamento, elige a los "jefes", reparte los cargos...), etc.

5. El maestro es un guía, un orientador, al servicio del educando, que se esfuerza por lograr que éste desarrolle sus potencialidades. Él explica, pero ante todo, plantea cuestiones, suscita el trabajo personal, estimula la investigación activa del niño. Decía John Dewey que el profesor posee dos metas esenciales respecto al educando: promover el deseo de aprender y proporcionar los recursos para que éste pueda hacerlo de manera autónoma.

Roger Cousinet describía de esta forma el papel del docente:

"¿Cuál es el papel del maestro en esta organización? (...) El maestro está a la disposición de los alumnos. Ya no son los alumnos los que colaboran con él para ayudarlo a que dé clase, es él quien colabora con los niños y quien les ayuda a vivir. Ya no domina la clase desde lo alto de una cátedra; ahora se sienta en una mesa en un rincón de la sala. No está desocupado, no da a los niños que trabajan ese molesto espectáculo de un adulto que no hace nada. Él también trabaja, observa a los alumnos, toma notas, investiga, se instruye. Corrige, cuando hace falta, los trabajos que se le presentan; pero, sobre todo, contesta las preguntas que se le hacen. Informa a los que necesitan que se les de informes.

Ya no tiene que prohibir porque los niños son libres, ya no tiene que constreñir, porque los niños son activos. Espera tranquilamente a que se tenga necesidad de él. Por el contrario, a medida que se va desarrollando su vida social y que se intensifica el trabajo de grupo, los niños necesitan cada vez menos de él. Pero saben que está ahí y representa para ellos un apoyo, una certidumbre, una ayuda que nunca los defrauda."¹¹

Ayudar a vivir, algo que sería esencial que cualquier educador interiorizara como su principal responsabilidad ante sus alumnos. Ayudar a ser personas, añadiríamos nosotros.

Podríamos citar más principios, pero destaquemos que se tendrán en cuenta tanto la *individualización* como la *socialización* de la enseñanza. La primera viene a decir que la educación debe realizarse teniendo en cuenta las peculiaridades de cada alumno, sus capacidades, sus intereses. La segunda, apunta a la dimensión social del ser humano. A través de actividades efectuadas en grupo o equipos, se desarrollan en el discente hábitos de convivencia, responsabilidad y cooperación social que le preparan para la vida misma.

Autores de la *Escuela Nueva* son Adolphe Ferrière, María Montessori, Ovide Decroly, Roger Cousinet, Edouard Claparède, John Dewey, J. Kerschnsteiner, entre otros.

Pedagogías antiautoritarias

Otra corriente educativa que cabe reseñar dentro de este complejo siglo XX

¹¹ COUSINET, R.: Un nuevo método de trabajo libre por grupos. *Losada, Buenos Aires, 1962, pp. 80-81.*

la forman las que denominamos *pedagogías antiautoritarias*. Pese a las múltiples diferencias entre los autores que se encuadran en ellas, comparten una característica común: *la defensa de la libertad como la primera condición de la educación*. Los movimientos antiautoritarios se proponen como meta conseguir seres humanos auténticamente libres y se plantean que la única estrategia para lograrlo es que esa ansiada libertad constituya la esencia misma del método. La libertad es una conquista y ésta sólo se alcanza proporcionando experiencias educativas donde se vivencie esa libertad.

Las pedagogías antiautoritarias rechazan cualquier tipo de adaptación pasiva al entorno, cualquier conformismo acrítico con el mundo social vigente. Buscan, pues, fomentar la capacidad crítica, esa competencia que es el primer motor para la búsqueda de una sociedad más justa. Una criticidad que va a implicar compromiso con la comunidad en la que vivimos, participación en sus instituciones. Valores, actitudes, que tendrán que adquirirse gracias a una educación convencida en las potencialidades del ser humano.

Entender los principios pedagógicos antiautoritarios requiere situarlos en un contexto que podemos dividir en dos niveles¹²: un "ecosistema de ideas", formado por teorías que han ayudado a configurar este pensamiento educativo, y un "ecosistema socio-político", constituido por hechos que han creado un entorno favorable para la aparición y desarrollo de estas ideas. Dentro del primer ecosistema, el de ideas, cabe indicar tres referencias: las aportaciones de J.J. Rousseau, las teorías anarquistas y las freudo-marxistas.

Del ginebrino Rousseau acabamos de hablar. Aquí, sin embargo, queremos hacer hincapié en varias afirmaciones que son reivindicadas por las pedagogías antiautoritarias. La primera de ellas es la *bondad de la naturaleza humana*: los hombres cuando salen de manos del Creador son buenos; el orden social establecido es el que los corrompe y pervierte. De esta primera proposición, se extraen otras muy significativas para organizar el proceso educativo. Si el ser humano es bueno "por naturaleza", la mejor *intervención* del educador es la *negativa*, la que se basa en la abstención –frente a la transmisión directa-. Lo mejor que puede hacer el docente es *crear las condiciones idóneas para el libre desarrollo de la naturaleza*. Asimismo, el culto a la naturaleza va a conllevar dos consecuencias importantes en la educación: la *revalorización de los sentimientos* (naturales) frente a la razón (artificial) y la *búsqueda de un entorno natural*, rural como el más idóneo para el desarrollo de la persona.

En definitiva, tres grandes principios de las pedagogías antiautoritarias se encuentran de algún modo en Rousseau:

- La defensa de la bondad natural del ser humano cuando la sociedad no le perturba.
- La defensa de la libertad y la espontaneidad en el desarrollo de la naturaleza humana.
- La defensa de una acción educativa que se limite a disponer un medio tan natural, libre y no intrusivo como sea posible.

¹² Seguimos a Josep M. Puig Rovira quien presenta ambos ecosistemas en el capítulo "Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias", en TRILLA, J. (coord.): El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Grao, Barcelona, 2001, pp. 151-176.

El *pensamiento anarquista* y las *pedagogías libertarias* son el segundo elemento del ecosistema de ideas de las pedagogías antiautoritarias. De nuevo, encontramos una defensa de la bondad de la naturaleza humana: los males que sufren los individuos tienen su origen en una organización política y social basada en la coerción. Ésta, para el anarquismo, se manifiesta en tres frentes: religión, estado y economía capitalista.

En cuanto a la *religión*, es considerada como sistema de sometimiento de la conciencia. Las iglesias son formas sociales de inculcación de ideas que impiden el libre ejercicio de la razón. La segunda crítica es dirigida al *Estado*. Policía, ejército, escuela y judicatura, sus aparatos represivos, coartan la acción social libre de los ciudadanos y les someten a la voluntad y el interés de las clases favorecidas. Por último, la *economía capitalista* consagra la propiedad privada, de la cual derivan –dirá el anarquismo– todas las demás formas de poder y desigualdad que atraviesan la sociedad.

Destruídos estos “tres demonios”, los anarquistas aspiran a conseguir un ordenamiento social igualitario, únicamente posible estando, ausentes, estos poderes coercitivos, ya que sólo entonces los seres humanos podrían ejercitar la libertad. Todo ello lleva implícito un reconocimiento de la dignidad y el valor de los individuos como personas.

Desde una perspectiva pedagógica, conviene indicar algunos *principios* importantes. El primero, la eliminación de los órdenes que emanan de un autoritarismo por parte de los docentes. Sólo la *persuasión razonada* y la *fuerza del ejemplo* son instrumentos educativos legítimos. Aquí

quizás convenga detenerse para resaltar la necesidad de que nues-

tras decisiones educativas siempre se basen en argumentaciones bien fundamentadas, razonamientos que podamos mostrar al alumnado de

forma que entiendan el por qué de nuestros actos. Es, además, la mejor estrategia para incitar en nuestros alumnos este tipo de comportamiento, que reflexionen sobre la base de sus opiniones y de su actuar.

A su vez, el educador no debe olvidar que es un modelo sometido a la observación de sus discentes, por lo

tanto, ha de tener presente que la mejor lección para sus discípulos no son sus pa-

labras sino su comportamiento. Si

quiere inculcar la tolerancia, debería ser él el primero que actuase de modo tolerante con los demás. Si pretende fomentar la cooperación, no estaría de más que sus discentes advirtiesen como colabora con sus camaradas en la búsqueda de una mejora de la calidad de la enseñanza.

Asimismo, las pedagogías libertarias van a respetar las aptitudes y el ritmo individual de desarrollo y van a eliminar los métodos basados en la coerción física

Las pedagogías

libertarias

van a respetar las

aptitudes y el ritmo

individual de

desarrollo y van a

eliminar los métodos

basados en la coerción

física o moral: ni castigos,

ni premios, ni calificaciones,

ni exámenes.

Por el contrario, buscan métodos

que impulsen la cooperación,

la autodisciplina, el trabajo

en grupo y la diversidad

de contenidos en función

de los intereses

y nivel de cada

individuo.

o moral: ni castigos, ni premios, ni calificaciones, ni exámenes. Por el contrario, buscan métodos que impulsen la cooperación, la autodisciplina, el trabajo en grupo y la diversidad de contenidos en función de los intereses y nivel de cada individuo. Como se observa, son aspectos que hemos visto reivindicar, en general, por el movimiento de la Escuela Nueva: armonía entre el principio de individualización y el de socialización.

De las teorías freudo-marxistas, cabe señalar la lucha contra la represión o contra la sobrerrepresión que impone la sociedad. Freud se centró en la represión sexual como causa de disfunciones psicológicas, de enfermedad de la persona, de carencia de equilibrio, de salud. Las pedagogías antiautoritarias lanzarán un ataque contra las formas culturales de control del deseo, y apuestan por la manifestación del yo auténtico. Estas ideas se unen con planteamientos marxistas. Para el marxismo, el ser humano se forma a partir de las relaciones sociales en las que está inmerso. Una sociedad capitalista origina individuos insolidarios, competitivos, individualistas, faltos de una formación integral, acríticos, poco conscientes de su capacidad transformadora. Por consiguiente, se tratará de cambiar las relaciones sociales, de eliminar el capitalismo como sistema deshumanizador. La educación juega un papel muy significativo. Digna de reflexión es la siguiente frase de Marx: "Por una parte, es necesario cambiar las condiciones sociales para crear un nuevo sistema de enseñanza; por otra, hace falta un sistema de enseñanza nuevo para poder cambiar las condiciones sociales"¹³. Psicoanálisis y marxismo nos van a hablar, en definitiva, de lucha por terminar con

sistemas coercitivos, de revolución socio-cultural.

Junto con este ecosistema de ideas, hemos de señalar un conjunto de hechos históricos que propiciaron la aparición y desarrollo de las pedagogías antiautoritarias. Hay que contar con el trauma que supuso la Segunda Guerra Mundial y los campos de concentración, la quiebra de las esperanzas depositadas en la revolución soviética y la acusación de que las "democracias liberales" eran democracias burguesas que sólo favorecían los intereses de esta clase social. En este caldo de cultivo de desencanto y desengaño y ante lo que había, ante la realidad presente, toma impulso la utopía como único horizonte defendible, como posibilitadora de esperanza. Sólo se podía contar con ese fondo de bondad natural de los humanos convenientemente liberado de represiones como medio para encontrar nuevas formas de vida más felices donde se desarrollara la esencia fundamental de la persona: la libertad. Las pedagogías antiautoritarias buscarán las estrategias pedagógicas donde se encarnasen estos ideales liberadores.

Ofertas antiautoritarias nos las encontramos en la educación anarquista (como la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia), la no-directiva de Carl Rogers, Summerhill -la escuela de Neill-, o la pedagogía institucional. Veamos algunos rasgos de las últimas propuestas.

Alexander Neill funda en 1921 su escuela de Summerhill, cerca de Londres. Se trataba de una escuela-internado donde unos 50 ó 60 muchachos y muchachas viven y aprenden. Los alumnos, cuyas

13 MARX, K.: "Exposición en las sesiones de los días 10 y 17 de agosto de 1869 en el Consejo General de la AIT", en *Textos sobre educación y enseñanza*, Alberto Corazón, Madrid, 1978, p. 156.

edades estaban comprendidas entre los 5 y los 16 años, estaban divididos en tres grupos y por edades (de 5 a 7 años, de 8 a 10 años y de 11 a 16 años). Viven en una atmósfera de libertad tal que "hacen lo que quieren": cuando quieren leer, leen; cuando quieren divertirse, se divierten¹⁴. Ellos deciden si asistir o no a clase: éstas son una opción, no una obligación.¹⁵ Desde los comienzos de esta escuela, se advierte una postura de enfrentamiento, de rechazo, contra la institución escolar a la usanza tradicional y, en general, contra las estructuras sociales y políticas, el sistema de valores, vigentes en su época, en cuanto negadores de la libertad.

Neill parte de dos principios antropológicos que sitúa al principio y al final de su tarea como educador: en el inicio coloca su firme convicción de que los seres humanos son *buenos*, y durante todo el proceso y como logro final de la educación coloca la *felicidad*. ¿Cómo alcanzar la felicidad partiendo del fondo de bondad de los humanos? La respuesta del pedagogo escocés se resume en dos palabras: *amor y libertad*.

"Cuando Summerhill contaba con numerosos chicos problema, casi todos salieron al mundo en calidad de personas rectas, debido únicamente a que fueron amados, debido únicamente a que la libertad los hizo felices"

Y con respecto a la libertad:

"¿Cuál es la reacción del niño a la libertad? Los niños inteligentes y los niños no tan inteligentes ganan algo que nunca tuvieron, algo que es casi indefinible. Su principal manifestación exterior es un gran aumento de sinceridad y de caridad, y además un decrecimiento de la agresividad. Cuando los niños no están bajo el miedo y la disciplina, no son patentemente agresivos. Sólo una vez en treinta y ocho años en Summerhill vi una pelea en la que sangraban narices. Siempre tenemos algún valentón, porque ninguna cantidad de libertad en la escuela puede contrarrestar la influencia de un mal hogar. El carácter adquirido en los primeros meses o años de la vida puede modificarse mediante la libertad, pero nunca puede ser completamente cambiado. El enemigo malo de la libertad es el miedo."¹⁶

Asumir el principio del amor supone la abstención de castigos, reprimendas, sermones y otras conductas que producen temor, y asimismo, acoger a los alumnos con calidez, con afecto. Crear entre educador y educando un clima de confianza, de aceptación que es clave para una buena educación. En este sentido queremos destacar aquí tres actitudes que propone Carl Rogers, máximo representante de la psicología no directiva, que deberían de encontrarse en todo docente: *empatía, autenticidad y confianza*, que, para nosotros son esenciales y que a veces

¹⁴ *"Cuando un niño ha jugado lo suficiente, empezará a trabajar y a enfrentarse a las dificultades, y sostengo que esta teoría ha sido reivindicada con la habilidad que muestran nuestros alumnos mayores para trabajar bien, incluso cuando hacerlo implica realizar numerosas faenas desagradables."* NEILL, A.S.: *El nuevo Summerhill, México, FCE, 1994, p. 57.*

¹⁵ *Los profesores sí tenían un horario establecido de clases.*

¹⁶ NEILL, A.H.: *Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Summerhill, México, FCE, 1979 (16 reimpresión.), pp. 104-105.*

están ausentes y son en gran parte responsables del fracaso escolar. La empatía es esa capacidad que nos lleva a entender desde el interior las reacciones de un estudiante, a ser consciente de forma vivencial del modo cómo experimenta su proceso de formación. Es ese ponerse en el lugar del otro

para poder comprenderlo. Capacidad tremendamente olvidada en un mundo de egoísmo, de aislamiento del yo frente a los demás, de recompensa al individualismo. La autenticidad a la que se refiere Rogers supone dejar de lado nuestras máscaras y fachadas, acercarnos al alumno como verdaderas personas que ríen, lloran, se alegran y sufren... No somos máquinas dando una clase: somos personas intentando que otros crezcan, que se desarrollen como seres humanos. La autenticidad exige que el educador ponga de acuerdo sus sentimientos, la conciencia que tiene de ellos y las expresiones externas con que los manifiesta. Supone el no ser neutrales ante las cuestiones que tratamos, pero, eso sí, argumentar por qué no lo somos. De esa forma, para el alumno, el educador empieza a ser uno más de ellos, no esa persona que en su pedestal parece situarse más allá del bien y del mal. Por último, la confianza y la aceptación del otro, da pie a crear un clima en que nadie siente temor a manifestar sus opiniones, sus creencias, sus ideas, un clima en que, ante las dudas, se formulan preguntas y, no olvidemos que gracias a la capacidad de interrogación, de cuestionamiento, la especie humana ha conseguido sus mayores progresos, la mejora de

Asumir el principio del amor supone la abstención de castigos, reprimendas, sermones y otras conductas que producen temor, y asimismo, acoger a los alumnos con calidez, con afecto. Crear entre educador y educando un clima de confianza, de aceptación que es clave para una buena educación.

la calidad de su existencia. El miedo, el temor, frenan nuestro deseo por satisfacer nuestra curiosidad, nos limitan como personas, como seres humanos. Nuestra principal preocupación se centra entonces en procurar no enfadar al profesor con nuestros comentarios o conductas.

Estas últimas reflexiones enganchan con la importancia que da Neill al *cuidado de las emociones del niño* que para este educador "tienen infinitamente más importancia que su adelanto intelectual".¹⁷ Ello es debido a que defiende que son la puerta que asegura la felicidad pero es que, además, son las que harán posible cualquier tipo de aprendizaje y de esfuerzo que en el futuro deba llevar a cabo la persona. La construcción personal y la adquisición de conocimientos dependen de una vida emocional equilibrada. De nuevo, otra cuestión digna de reflexión: ¿realmente atendemos a una formación integral en nuestro alumnado o en el fondo sólo nos "obsesiona" la dimensión intelectual o cognitiva?, ¿tiene mucho sentido hablar de una inteligencia sin sentimientos o hay que considerar que nuestro intelecto es una "inteligencia afectiva"?, y, si es así, ¿cómo podemos despreciar el cuidado del mundo de las emociones? ¿no somos nosotros mismos, como educadores, los responsables de esas actitudes y valores que luego no descuidamos en atacar, actitudes de violencia, de falta de compañerismo, de insolidaridad, de ausencia de respeto al compañero? Y, a nuestro entender, ese

17 NEILL, A. S.: El nuevo Summerhill, *op. cit.*, p. 76.

olvido de la faceta emocional del discente se incrementa en niveles superiores, como el universitario. ¿Qué mensaje están recibiendo aquellos que desempeñarán los puestos superiores de nuestra sociedad?

En cuanto a la organización de Summerhill, hay que mencionar que el internado se regía por un *sistema de autogobierno* por parte del alumnado; un sistema en el cual los adultos han limitado su autoridad moral y su poder para decidir qué se debe hacer y cómo hacerlo. Son los jóvenes los que han de darse las leyes que van a regir la comunidad. Ésta es una palabra clave, *comunidad*, término que nos habla de una comunión de intereses entre sus miembros, quienes se esfuerzan en lograr conjuntamente unos objetivos. Una comunidad que va a crear el sentido de responsabilidad, de lucha por el colectivo, de respeto al semejante, valorar a todos como seres con igual dignidad. Como nos han recordado muchos pedagogos contemporáneos: *nadie nace demócrata y sólo se aprende a serlo experimentando situaciones en que se hayan de poner en juego las competencias necesarias para una vida*

auténticamente democrática, la capacidad de crítica, de análisis de las situaciones, de toma de decisiones, valorando los pro y los contra de cada alternativa. Ésta es la propuesta que nos ofrece Neill, en cuya escuela el principal órgano de discusión y de poder era la asamblea semanal, donde todos los votos, sean de niños o de adultos, tienen el mismo valor, y la que nos hacen en general las pedagogías libertarias y antiautoritarias. Kohlberg y su comunidad justa, Dewey y sus ocupaciones activas, Freinet y sus asambleas de clase, Freire y su concientización mediante el diálogo¹⁸.

En esta línea, también hay que encuadrar lo que se ha dado en llamar la *pedagogía institucional* o *autogestión pedagógica*. Ésta nace en Francia en los años sesenta, se desarrolla con fuerza durante unos veinte años y luego va perdiendo empuje pese a su reconocimiento universitario. La pedagogía institucional pretende poner en manos de los alumnos las instituciones de la clase que realmente pueden gestionar por sí mismos, de manera que sean ellos quienes organicen el grupo-clase en los aspectos que se refieren al trabajo y a la convivencia¹⁹.

18 *Por poner un ejemplo que nos resulta bastante atractivo y operativo, señalemos los principios de funcionamiento de la "comunidad justa" que propone Kohlberg: 1. Democracia directa insitucionalizada mediante las reuniones de toda la comunidad. 2. Comisiones permanentes integradas por padres, alumnos y profesores. 3. Redacción de un contrato social para establecer las responsabilidades y derechos de cada miembro. 4. Estudiantes y profesores tienen los mismos derechos básicos.* En KOHLBERG, L., POWER, F.C.; HIGGINS, A.: La educación moral según Lawrence Kohlberg. Gedisa, Barcelona, 1997, pp. 81-116.

19 *Esta primera aproximación esconde una historia compleja. El origen remoto de la pedagogía institucional debe situarse en el interior del movimiento fundado por C. Freinet. A finales de los años cincuenta se producen ciertos enfrentamientos entre los docentes parisinos y los rurales del Instituto Cooperativo de Educación Moderna. La ruptura fue debida a un cierto distanciamiento entre un movimiento de origen rural y las preocupaciones urbanas y, sobre todo, a una dificultad por integrar las aportaciones de las ciencias humanas y del psicoanálisis al trabajo del aula. En 1961, Raymond Fonvielle y Fernand Oury son excluidos del movimiento Freinet. Pronto el recién creado grupo de pedagogía institucional sufre de nuevo una escisión. Por una parte, F. Oury y A. Vásquez se centran en el trabajo en la escuela primaria, mantienen las técnicas Freinet, otorgan un papel central al consejo de clase o asamblea, incorporan algunos elementos de dinámica de grupos y, sobre todo, dan a sus trabajos una dimensión terapéutica. Por otra parte, Fonvielle encabeza una tendencia que contará con las aportaciones de G. Lapassade, R. Lourau, M. Lobrot y R. Hess, entre otros. Es un conjunto de autores que no se fijan sólo en las escuelas sino también en otras organizaciones educativas y sociales. Conectan las instituciones con el contexto social y político que le dan sentido. Para ellos, las aulas reflejan las estructuras del poder de la sociedad y lo inoculan en la conciencia de los alumnos.* En HESS, R.: La pedagogía institucional hoy. Narcea, Madrid, 1976, pp. 29-59. Tb.: PUIG ROVIRA, J. M.: "Alexander Neill y las pedagogías antiautoritarias", en TRILLA, J. (coord.): El legado pedagógico del siglo XX. Op. cit. , pp. 169-172.

El núcleo principal de sus propuestas gira en torno al término *institución*. Para esta pedagogía, las instituciones, y en especial las instituciones escolares, son los agentes pedagógicos por excelencia, por encima incluso de los educadores personales. El conjunto de instituciones que frecuenta un sujeto le educa en los aspectos esenciales de su existencia. Por tanto, la pedagogía debe centrar su intervención en este nivel. Primero, intentando optimizar las instituciones y luego, sometiéndolas al análisis institucional y a la autogestión pedagógica.

En esta línea, se trata, por un lado, de introducir nuevas instituciones, como puede ser por ejemplo la asamblea de clase, el texto libre, la imprenta escolar, etc., que ayuden a que los individuos se movilicen y desplieguen sus fuerzas creativas, constructivas, a que se desarrollen como auténticas personas. Por otro, de transformar las instituciones ya existentes, siempre a partir de la libre participación de los educandos. La condición previa que ha de permitir estas reformas es la eliminación del poder absoluto que en las situaciones educativas tradicionales ostenta el profesor, cuya principal misión pasa a ser la de facilitar el análisis y la autogestión. Cuando se da esta primera condición, la clase puede empezar a analizar las formas escolares que viven y desvelar sus dependencias ocultas. Estamos ante un proceso de crítica socio-política y de toma de conciencia personal de cada sujeto en este juego de fuerzas que es la vida en el aula escolar. La reunión del grupo-clase es la instancia privilegiada donde se realiza el análisis.

La disolución del poder adulto y el análisis de las instituciones escolares incrementan el espacio de libertad de los alumnos en el ámbito de lo que les resulta accesible: las instituciones internas de la

clase. Es el momento de dar vía libre a la creatividad, a la toma de decisiones, a la puesta en práctica de diversas alternativas ideadas por el alumnado, a su posterior evaluación y modificación. Llega la hora de la autogestión.

Para comprender mejor todas estas ideas, el siguiente texto de Lobrot, perteneciente a su obra *Pedagogía Institucional* (1966) puede aportar claridad:

"Pensamos que si la razón autoritaria -la relación de alineación- ha de ser destruida, sólo puede serlo "desde la base", donde tiene lugar la relación "maestro-alumno" (...) Nuestro movimiento se inspira en el psicoanálisis. El monitor se niega a dar órdenes, consignas y directivas, a enseñar y a informar; se contenta con ayudar al grupo a funcionar de por sí, a encontrar su unidad, a crear su red de comunicaciones. Los fenómenos que tienen lugar, (...) consisten precisamente en que los participantes cobran conciencia de la profunda dependencia en que se encuentran respecto del monitor, en manifestaciones de contra-dependencia y algunas veces en el acceso a la independencia.

No reducimos la autogestión a la "gestión" en el sentido administrativo del término. Esta palabra nos parece útil porque va más allá que los términos no-directividad o cooperación. La no-directividad término lanzado por los norteamericanos- supone solamente cierta actitud (no directiva) del que normalmente debería comportarse como representante de una burocracia. La cooperación (tipo Freinet) supone sólo una colaboración entre dos o varias

personas. Creemos que tales conceptos son insuficientes. Es necesario, en efecto, que la clase y que el grupo escolar lleguen a conducta unificada que permita el trabajo en común, una organización, un plan y la utilización del monitor que se pone a su disposición.”²⁰

Algunos principios básicos de la pedagogía institucional son:

- Interés por las relaciones humanas: El educador debe estudiarlas y conocerlas porque de las relaciones que establezcan los alumnos dependerá el éxito de la autogestión.
- Libertad como punto de partida: El ser humano aprende a ser libre siendo libre.
- Aprende a organizarse sin organización: En un contexto organizado lo que se aprende es la organización establecida, nunca a organizarse.
- La vida de la clase debe sustentarse en el denominado *consejo de clase*, órgano de carácter deliberativo y organizador de cualquier actividad o problema del aula. En él, el educador es considerado uno más, con un único voto a la hora de tomar decisiones, por lo que el grupo-clase posee el poder político.
- La escuela siempre tiene que estar abierta a la realidad externa, no sólo del barrio y de sus problemáticas, sino también a los mass-media, al cine, a la economía de la zona, etc., a fin de lograr hábitos de formación permanente.

A nuestro entender, la principal aportación de toda esta corriente es su contribución a despertar la conciencia a favor de la participación de los alumnos, del incremento de sus niveles de libertad, de la posibilidad de instaurar sistemas de autogobierno escolar, o, al menos, de amplio margen de involucración en la toma de decisiones por parte del alumnado. Han fomentado la sensibilización sobre la necesidad de que la escuela sea un espacio de formación personal en el pleno sentido de la palabra (no sólo atendiendo a la dimensión intelectual) y de aprendizaje cívico. Han reforzado la idea de que para aprender a ser auténticos demócratas hay que vivenciar experiencias donde se pongan en juego las competencias y habilidades conectadas con la democracia: diálogo, respeto hacia los demás, tolerancia, cooperación, solidaridad, análisis crítico, responsabilidad social. Todas las unidades se encaminan a la instauración de un mundo más justo.

Sociología de la reproducción

Una tercera corriente que estará íntimamente relacionada con la pedagogía institucional, en este caso, representada por sociólogos de la educación como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Bowles, Gintis, Bernstein, etc., la constituyen las teorías que recalcan el *papel de la escuela como agente de reproducción de las estructuras socioculturales*. El mundo de la educación es concebido como una construcción histórica y social que aparece como un complejo de instituciones y realidades materiales y simbólicas que poseen un papel capital en la justificación y

²⁰ LOBROT, M.: Pedagogía Institucional, *Humanitas*, Buenos Aires, 1966, pp. 40-41.

conservación de la sociedad global. En efecto, dirán estos sociólogos fuertemente influidos por el marxismo, todo sistema social, político, económico, busca legitimarse de forma que aparezca como el mejor de todos los posibles. El mundo educativo se va a alzar como precepto, como norma, como base de la legitimidad del ejercicio del poder dentro del universo cultural e ideológico de la sociedad donde se halla. La educación se convierte en una poderosa arma política, en un instrumento de control social.

Los defensores de la teoría de la reproducción social denunciaron la utilización por parte de la clase dirigente de las prácticas educativas para hacer valer sus intereses. Sus críticas se centraron en tres puntos. Primeramente, *oposición a la enseñanza pública como medio de ideologización, entendida como manipulación*. Opinaban que los dirigentes, para mantener su poder, desarrollaban una enseñanza pública que conducía a producir ciudadanos dóciles, sin capacidad crítica, de discusión. En esta línea, Althusser indica que la ideología no se adquiere a través de la inculcación ni se conserva sólo como un conjunto de ideas en las que creer, sino que se adquiere y se ejerce mediante prácticas materiales, es decir, a través de relaciones sociales. Prácticas escolares con dimensiones ideológicas serían la estructuración de la jornada del alumno, la definición de qué es conocimiento, el fomento de la diligencia, la deferencia hacia la autoridad del profesor, etc.

para aprender a ser auténticos demócratas hay que vivenciar experiencias donde se pongan en juego las competencias y habilidades conectadas con la democracia: diálogo, respeto hacia los demás, tolerancia, cooperación, solidaridad, análisis crítico, responsabilidad social. Todas las unidas se encaminan a la instauración de un mundo más justo.

En segundo lugar, estos pensadores criticaban una *escuela puesta al servicio del ámbito económico* en la que el principal objetivo era preparar al individuo para la dinámica de la economía capitalista, producir trabajadores aptos para que aceptaran resignadamente un trabajo monótono y con poca satisfacción personal. Hay que destacar en este sentido los trabajos de dos autores marxistas norteamericanos, Bowles y Gintis que plantean la existencia de un principio de correspondencia entre la esfera educativa y la económica. Según ellos, la escuela

no se ha desarrollado como parte de un proceso igualitario, sino como consecuencia de la necesidad que tiene el capitalismo de tener fuerza de trabajo disciplinada y cualificada, y también de un mecanismo de control social para el mantenimiento de la estabilidad política. Así pues, la función de la escuela no sería tanto la instrucción de conocimientos como la socialización de la mano de obra. Las relaciones sociales que se establecen en la escuela poseen una importancia esencial para lograr este objetivo. Éstas no serían sino una copia de la división desigual del trabajo: la educación prepara a los alumnos para ser buenos trabajadores. Ello se alcanza mediante una equivalencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones escolares. Esta equivalencia se traduce a muchos niveles y conlleva, por ejemplo, que en el nivel educativo inferior se socialice para puestos de trabajo subordinados y que en niveles superiores se socialice para puestos de mando, desarrollando la capacidad de iniciativa²¹.

²¹ BOWLES, S.; GINTIS, H.: La instrucción escolar en la América capitalista, *Siglo XXI, Madrid, 1985. La teoría de estos autores se conoce como "teoría de la correspondencia"*.

Por último, la tercera crítica está ligada a la máxima de Helvetius: "todos los hombres nacen iguales, sólo la educación crea diferencias", pues iba dirigida al *mito del cambio social* provocado desde el sistema educativo. Estos sociólogos de la educación constatan que la educación tenía un efecto contrario al que proclamaba: refuerza aún más las divisiones existentes entre las clases sociales. Las prácticas educativas producen determinadas diferencias que están ligadas al proceso de legitimación de diferencias de posición social²². La cultura que se transmite en la escuela es la cultura de determinado grupo, aquel que establece las normas que configuran las jerarquías de excelencia. Cultura que resulta familiar y fácil de asimilar para aquellos que pertenecen a la clase social de la misma cultura que se enseña en los centros educativos pero de difícil integración para aquellos miembros de otras clases, en concreto para los de clase baja o minorías de otras etnias. Sin embargo, el mensaje con el que se anuncia la institución educativa es el de igualdad de acceso y de oportunidades, por lo que en el sujeto se crea la conciencia de que si fracasa no es por la institución, sino por su "ineficiencia", por sus propias limitaciones personales. La escuela no induce a hacernos reflexionar acerca de, si esa igualdad de acceso va aparejada o no (como indican estos sociólogos) a la igualdad de oportunidades, que es la que debería ser la auténtica meta educativa.

***Las prácticas
educativas
producen
determinadas
diferencias que están
ligadas al proceso
de legitimación
de diferencias de
posición social***

No podemos olvidar, además, el enorme poder psicológico del que disfruta la institución educativa sobre el concepto que el sujeto se forma de sí mismo y más a determinadas edades, justo cuando la escolarización es obligatoria: las personas aprenden a pensar en sí mismas como inteligentes o estúpidas, como capaces y fracasadas a partir del feed-back que le aportan los demás.

¿Qué ocurre entonces cuando se produce el fracaso escolar, generalmente más ligado a personas de clase baja, aquellas que sufren el mayor choque cultural cuando llegan a la escuela? El sujeto queda convencido de que se le ha dado todo tipo de oportunidades y que ha sido él quien ha fracasado; sale de la misma con la idea de que "no vale para nada" al menos, para las profesiones de mayor estatus, reconocimiento, para las más ligadas a la toma de decisiones importantes para la organización social. Ello puede conducir a aceptar la sumisión hacia otros -de aquellos mejores que yo, de quienes superaron lo que yo no pude alcanzar- y a la apatía. Todo esto fortalece el asentamiento de la estructura de clases sociales existentes que se ve reforzada gracias a la escuela pública. Ésta enseña al hijo del obrero, del campesino, a asumir su papel de obrero o de campesino, a aprender cuáles son sus expectativas respecto a su función en la sociedad, a aceptar que si hay otros por encima de él es simplemente porque se lo merecen,

²² No podemos dejar de mencionar las importantes investigaciones realizadas por Basil Bernstein en torno a la "teoría de los códigos". El discurso pedagógico, que forma parte del código elaborado y que conlleva una práctica pedagógica, provoca que cada sujeto quede posicionado en una clase (clasificado) y cada clase quede, a su vez, enmarcada en su relación con otras clases. Se recomienda consultar sus siguientes publicaciones: "Some sociological determinants of perception", en *Class, codes and control*, Routledge and Kegan, 1958; Poder, educación y conciencia, El Roure, Barcelona, 1990.

dado que todo el sistema escolar está montado sobre el llamado "régimen meritocrático". El siguiente fragmento de Fernández Enguita, perteneciente a su libro *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo* (1990), condensa admirablemente estas últimas ideas:

"Una sociedad dividida en clases sociales, géneros, grupos étnicos o a lo largo de otras líneas de fractura, se torna mucho más llevadera para los sectores más desfavorecidos si presenta o aparenta presentar un alto grado de apertura y ofrece o promete vías de movilidad social. Cada persona descontenta con su suerte, entonces, tiene ante sí dos alternativas: tratar de mejorar la posición relativa del grupo al que pertenece o tratar simplemente de mejorar su posición personal. La primera, a su vez, admite dos variantes: mejorar la posición colectiva subvirtiendo o dando la vuelta a las relaciones de poder existentes o tratar de hacerlo dentro de ellas, sin llegar a ponerlas en cuestión (...)

Desde la perspectiva individual, puede resultar más seguro, menos esforzado y menos arriesgado, y presentar más posibilidades de éxito, el intento de cambiar la propia suerte dentro de las relaciones sociales existentes que el de alterar éstas para cambiar la de todos.

La problemática escolar, sólo se puede comprender en profundidad, si se sobrepasa el marco estrictamente escolar y se contextualiza la escuela en el sistema económico-social dado, que procura mantenerse y legitimarse a través de la institución escolar.

La escuela juega aquí un doble papel. Por un lado, abre una vía, aunque para la mayoría sea más aparente que real, por la que es posible mejorar la posición de individuos y grupos dentro de los cauces de acción establecidos y aceptados y sin riesgo de desembocar en un conflicto abierto. Fundamentalmente, permite a los grupos ocupacionales reforzar su posición, controlando las posibilidades de acceso a los mismos, que son restringidas a través de la elevación de las exigencias en términos educacionales; y, sobre todo, permite a los individuos pugnar personal-

mente por cambiar de grupo, por acceder a otro situado en una posición más deseable. De hecho, la escuela es hoy el principal mecanismo de legitimación meritocrática de nuestra sociedad, pues se supone que a través suyo tiene lugar una selección objetiva de los más capaces para el desempeño de las funciones más relevantes, a las que también se asocian recompensas más elevadas."²³

Autores como Baudelot y Establet²⁴ señalaron que el éxito del alumno en la escuela no sólo está determinado por la capacidad y el esfuerzo personal, sino básicamente por las circunstancias materiales y sociales que han configurado a la persona antes de entrar en la escuela y que continúan influyendo paralelamente

²³ FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo. Siglo XXI, Madrid, 1990, pp. 213-215.*

²⁴ BAUDELLOT, CH. Y ESTABLET, R. *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI, Madrid, 1980.*

al proceso escolar. Las posibilidades de acceso a la escolarización, duración, calidad, no son iguales para todas las clases sociales. Resulta más fácil llegar a la cima de la pirámide educativa cuanto más elevada es la posición en la jerarquía social.

Quizás la principal conclusión que debemos extraer de estos autores y lo que será el objetivo común de todos ellos, es desvelar lo que se puede calificar de "ilusión psicopedagógica", que ve en los problemas de la escuela, meras cuestiones de carácter técnico, pedagógico y psicológico, y los analiza en términos de relaciones profesores - alumnos, metodologías, recursos, etc. Para estos intelectuales, la problemática escolar, sólo se puede comprender en profundidad, si se sobrepasa el marco estrictamente escolar y se contextualiza la escuela en el sistema económico-social dado, que procura mantenerse y legitimarse a través de la institución escolar.

Nuestra opinión es que no hay una reproducción automática de los intereses de la clase dominante y menos una asimilación tal cual de los contenidos y de las formas de comportamiento por parte de los discentes. Figuras de la relevancia de Michael Apple²⁵ señalan que los estudiantes no son receptores pasivos de los mensajes sociales. Salvo excepciones, lo más nor-

mal es una reinterpretación por parte del alumno, la aceptación parcial o el rechazo directo de los métodos planificados por la escuela. Cada sujeto procesa e interpreta el mensaje cultural e ideológico de una manera determinada, personal. La cultura vivida, fruto de nuestra experiencia directa, es responsable de que no se produzca una mera

reproducción automática de los mensajes sociales que la institución escolar nos transmite. No hay que sobrevalorar el papel de la escuela. Asimismo, creo que actualmente en muchas de nuestras instituciones educativas se tienden a establecer dinámicas distintas a las expuestas donde se fomentan ya en los niveles inferiores del sistema, la participación, el diálogo, la crítica, etc.

La lección que podríamos aprender en este sentido de estos sociólogos es la

necesidad de que reflexionemos acerca de qué tipo de persona estamos forjando, no sólo basándonos en los objetivos que explícitamente se señalen en las leyes educativas, sino intentando ir más allá, examinando nuestras prácticas cotidianas en el aula, nuestra forma de planificar, de evaluar, de organizar aquello que sucede en las clases. ¿Son coherentes nuestras prácticas con nuestros objetivos?, ¿estamos promoviendo individuos críticos y activos o sujetos sumisos y pasivos ante el mundo que les rodea?

***reflexionemos acerca de
qué tipo de persona
estamos forjando, no sólo
basándonos en los
objetivos que
explícitamente se señalen
en las leyes educativas,
sino intentando ir más allá,
examinando nuestras
prácticas cotidianas en el
aula, nuestra forma de
planificar, de evaluar, de
organizar aquello que
sucede en las clases.***

25 APPLE, M. Educación y poder. Paidós, Barcelona, 1982.

La corriente de la desescolarización

En este contexto de “desvelamiento” que plantean los defensores de la “teoría de la reproducción” es fácil entender quizás la propuesta más dura y radical frente a la institución escolar: la corriente de la *desescolarización*. En su conjunto, no es tanto un movimiento pedagógico dirigido a modificar las prácticas escolares, ni tan sólo se trata de un conjunto de ensayos desde dentro del mundo educativo y centrado únicamente en la educación. Corresponde, más bien, a un subgrupo de propuestas y análisis dentro de un amplio abanico de aportaciones dirigidas a socavar algunas de las estructuras sociales establecidas en la segunda mitad del siglo XX. De este modo, a finales de los sesenta y principios de los setenta se sitúa el núcleo central de una gran contestación frente a las normas de organización de la sociedad consolidadas en el mundo occidental a partir del término de la Segunda Guerra Mundial. Una fuerte avalancha de críticas de carácter cultural y de dimensión internacional afecta a las instituciones y a las prácticas sociales del momento, entre ellas a las educativas.

Nos encontramos con una efervescencia cultural relacionada con la consolidación de amplias capas de clase media en Occidente que van unidas a la aparición de nuevas clases “basura” y nuevos tipos de marginalidad. Se empieza a exponer que el subdesarrollo no es tanto el retraso de los “países pobres” con respecto a los “ricos” como la condición misma del desarrollo de éstos, como el requisito de sostenimiento del capitalismo como sistema económico. Las nuevas

estructuras de consumo, la rápida industrialización y la extensión de los avances tecnológicos también sitúan en primer plano la destrucción del medio ambiente y empiezan a cobrar fuerza los movimientos ecologistas que impulsan a la reflexión ética sobre la implementación de la técnica sin control. La irrupción de los mass-media y el inicio de la era de la informática abren nuevos horizontes y formulan nuevos interrogantes sociales.

Las tesis desescolarizadoras son deudoras de este contexto, y conviven con otras teorías que ya hemos tratado: las de la reproducción, las de la pedagogía institucional, las antiautoritarias de

Summerhill, la publicación de los trabajos de Paulo Freire (de los que hablaremos más adelante), etc. La desescolarización surge con fuerza en este ambiente de contestación cultural y pedagógica.

El concepto de desescolarización aparece por primera vez en la obra de Ivan Illich, *La sociedad desescolarizada* (1971). Dicho autor es considerado el máximo representante de la desescolarización entendida como corriente pedagógica de crítica radical a la escuela. No es estrictamente un pedagogo que hable desde dentro de la acción educativa, de hecho, él se definía como un historiador y como un observador de las mentalidades y su evolución. Su interés por el sistema educativo se relaciona con el estudio de la génesis de las realidades sociales que han dado lugar a la educación institucionalizada, no con preocupaciones de carácter pedagógico-didáctico. Se interesa, principalmente, por cómo se construye socialmente la idea de la

***no es posible convertir
las actuales escuelas
que son manipuladoras
por otras donde las
personas actúen
autónomamente.***

necesidad de ser educado y menos por proponer una alternativa a la escuela.

Las críticas que Illich, como también las de autores como Reimer, hacen a la institución escolar, se sitúan en el contexto de asalto intelectual a las instituciones. Estos intelectuales cuestionan la autoridad de las instituciones que determinan gracias a sus universos simbólicos que la conformidad con ellas es moralmente correcta y la no-conformidad, incorrecta.

La imposibilidad de una progresiva transformación de las instituciones educativas desde una concepción emancipatoria distancia la desescolarización de otras propuestas alternativas como por ejemplo las de la pedagogía institucional francesa, europea en general. Los defensores de esta iniciativa no creen posible la mejora y la reforma de la escuela en el sentido de que se humanice. Para ellos, no es posible convertir las actuales escuelas que son manipuladoras por otras donde las personas actúen autónomamente.

Illich, al igual que Reimer, se propone desvelarnos algunos *engaños*, falsedades que dichas instituciones nos venden como certezas. El primero de ellos es que *el aprendizaje es el resultado de la enseñanza curricular*. Illich constata que todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela, ésta no nos enseña a vivir. Es un error suponer que la educación es el resultado de un proceso institucional dirigido por el educador. *La proposición verdadera es que el aprendizaje es fruto especialmente de una participación no estorbada del educando en un entorno significativo*. No hay que confundir educación con escolaridad.

Iván Illich considera que la escuela, esclaviza al niño con sus enseñanzas, le

inculca una determinada visión del mundo, define lo que es legítimo... El maestro limita y destruye la libertad individual en sus tres roles de *custodio, moralista y terapeuta*. Como custodio, se convierte en árbitro del cumplimiento de normas; como moralista, adoctrina sobre lo que es bueno o malo en la sociedad; como terapeuta, se inmiscuye en la vida privada del alumno consiguiendo una domesticación de su visión de la verdad y de la justicia.

Afirma Illich que *la escuela obligatoria polariza una sociedad de castas*: la dignidad la determina el número de años pasados en la escuela. Él critica duramente que el ser elegido para una función en el mercado de trabajo dependa cada vez más sólo del tiempo que se ha asistido a un centro de instrucción. Se atiende a los títulos y certificados que se presenten, sin observar si verdaderamente se poseen los conocimientos y habilidades requeridas para el oficio en cuestión. Illich opina que deberían de dictarse leyes que prohibieran la discriminación para conseguir un cargo basada en una previa escolarización, porque el pasar por la escuela no asegura que el individuo sea apto para desempeñar la tarea.

Podríamos preguntarnos entonces: si ni el aprendizaje individual ni la igualdad social se acrecientan mediante el ritual de la escolarización, ¿cómo continúan existiendo? La respuesta estriba en que las jerarquías profesionales de estas instituciones han convencido a la sociedad de que sus servicios son moralmente necesarios, de que éstas nos ofrecen un aprendizaje altamente valioso que no podemos obtener en ningún otro sitio.

Illich postula un retorno a la responsabilidad y a la iniciativa personal en la educación, denunciando la coacción

que supone la obligatoriedad de la enseñanza, favorecedora de alienación, burocracia y represión. No cree que las alternativas educativas pasen por las reformas escolares, ni por nuevas actitudes de los maestros, ni por la creación de nuevos métodos. Su propuesta va en la línea de crear nuevas *tramas educativas* que aumenten la oportunidad de que cada cual transforme cada momento de su vida en un tiempo de aprendizaje. Los sistemas escolares son reemplazados por *redes*, gracias a las cuales el individuo accede libremente a la educación. En *la sociedad desescolarizada*, aparecen las siguientes redes o canales de recursos educativos:

- a) *Servicios de referencia respecto de objetos educativos*: se trata de que los sujetos puedan acceder a lugares de adquisición de conocimientos más fácil y cotidianamente, ya sean de carácter general como las industrias, fábricas, granjas..., como de carácter más centrado en aprendizajes formales como los museos, salas de exposiciones, bibliotecas y laboratorios.
- b) *Lonjas de habilidades*: se establece una lista de personas y entidades que ofrecerían propuestas y modelos relacionados con habilidades específicas que servirían de referencia para determinados aprendizajes. Illich puntualiza la necesidad de un cierto control para evitar que se generen entidades que monopolicen ciertos saberes.
- c) *Servicio de búsqueda de compañeros*: se propone el establecimiento de una red de comunicaciones que ponga en contacto las necesidades y afinidades de las personas para que puedan aprender y buscar conjuntamente sobre los temas cuyo interés es compartido.

d) *Servicios de referencia respecto de educadores independientes*: Implicaría la elaboración de un catálogo de profesionales y personas independientes que se postulan como posibles educadores para aprendizajes específicos y que podrían ser evaluados por los "clientes" sucesivos. La competencia pedagógica de estas personas se fundamentaría en la conducción de las lonjas (administradores educativos), la guía de los estudiantes en la utilización de las redes (consejos pedagógicos) y en la investigación y prospección de nuevas esferas educativas (líderes educativos).

La propuesta de estas redes alternativas a la escolarización obligatoria facilitaría la libertad de acceso a los objetos y los saberes, la libertad de compartir habilidades, la liberación de los recursos críticos y creativos de las personas y se evitaría la supeditación a los requerimientos del mercado. Las nuevas tecnologías pasarían a ser una ayuda para la organización libre y desinstitucionalizada de estas redes de comunicación y aprendizaje. Illich consideraba que el desmontaje de las escuelas ocurriría inevitablemente y a una velocidad sorprendente. La frustración respecto de las escuelas tendría en sí un potencial importante para poner en marcha un cambio hacia nuevas configuraciones sociales.

Otro autor que comparte gran número de sus planteamientos es Everett Reimer, quien en su obra *La escuela ha muerto*²⁶, amplía la crítica a la escuela, al denunciar que es la responsable de

²⁶ REIMER, E.: *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*, Barral, Barcelona, 1973.

crear ambientes negativos que dañan la salud mental del hombre, hasta tal punto que destruyen su esencia en cuanto a persona (supresión de la creatividad, de la espontaneidad intelectual...) Otro pensador destacable es John Holt²⁷, quien señala que las instituciones escolares no entienden las necesidades de conocimiento y de relación personal de los niños y jóvenes y les crean presión y ansiedad. Apuesta por la progresiva entrada en la escuela, de adultos no docentes y por la supresión de todo tipo de credenciales. Piensa que la institución escolar frustra las capacidades de pensar y de independencia, integra a los niños en una sociedad conformista. Ideas que podemos ver reflejadas en el siguiente texto:

“Creo que tenemos que encontrar la forma de integrar en la escuela cada vez más personas que no sean profesores. Pienso que no es bueno que los niños se pasen todo el tiempo con personas que no tienen más preocupación que los niños. Me gustaría ver cómo acuden a la escuela riadas de personas, para hablar de su vida y su trabajo en el mundo cotidiano. Me gustaría también que se estimulara a los niños a utilizar los recursos existentes de puertas afuera de la escuela para ampliar su aprendizaje. Creo que la asistencia obligatoria a la escuela no cumple ya una función válida ni para las escuelas,

ni para los profesores ni para los alumnos, y que se debería eliminar o al menos modificar profundamente. Creo que hemos convertido la Educación, que debería ser algo que ayudase a los jóvenes a desenvolverse en el mundo y a realizar en él cosas útiles, en un enorme obstáculo que se interpone en su camino, y creo que tenemos que encontrar formas de eliminar dicho obstáculo”²⁸.

Las tesis desescolarizadoras provocaron hace treinta años un debate internacional de grandes dimensiones. La UNESCO constituyó grupos de trabajo para profundizar en el estudio de la desescolarización aunque los informes sobre educación de dicho organismo la califican de “mera especulación intelectual”. En 1984 se hablaba en términos de idea ya superada²⁹, pero se reconocía su valor como revulsivo y como acicate para replantear las funciones y modos de la educación contemporánea. Tanto el informe Faure como el del Club de Roma³⁰ hacían referencia a la opción desescolarizadora como hipótesis sobre el futuro de los sistemas educativos. El informe Faure, *Aprender a ser* (1971) anticipó lo que es ya una realidad. Venía a decir que la educación no debe ser sólo patrimonio de la institución escolar porque, para un futuro, en el que de alguna forma estamos ahora inmersos, ésta dejará de ser patrimonio exclusivo de unos pocos. Además, no tendría que adscribirse únicamente a unos grupos de edad, como la infancia o la ado-

27 HOLT, J.: El fracaso de la escuela, *Alianza Editorial, Madrid, 1987*.

28 HOLT, J. El fracaso de la escuela, *Alianza Editorial, Madrid, 1982, p. 199*.

29 UNESCO. Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. *Narcea, Madrid, 1990*.

30 FAURE, E. Aprender a ser. *Alianza Editorial, Madrid, 1974*. BOTKIN, ELMANDJRA, MALITZA: Aprender, horizonte sin límites. Informe al club de Roma, *Santillana, Madrid, 1979*.

lescencia. Es la apuesta por la *universalización de la educación* y por su *carácter permanente* a lo largo de toda nuestra existencia. El mencionado informe nos llama a convertir la sociedad mundial en una *ciudad educativa*, en una fuente inagotable de estímulos formativos que conduzcan al pleno desarrollo de las facultades y posibilidades del ser humano. Partiendo del postulado de que "todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda la vida", se aboga por una organización de la sociedad que ayude a cumplirlo. Ello significa fundamentalmente universalizar la educación, democratizarla y, al mismo tiempo, fomentar las múltiples variantes propias de la educación no formal³¹. La educación debe salir de la escuela y convertirse en una constante de la vida del hombre. El informe Faure nos ofrecería lo que podemos llamar una alternativa global al pretender que sea la sociedad la que se transforme en una realidad auténticamente educativa. El adjetivo "global" pretende indicar que no se decanta por una crítica unidireccional hacia la escuela sino que persigue el logro de la sociedad educativa no sólo mediante la tecnología sino bajo pluralidad de medios.

El futuro educativo apunta a una fusión y diversificación de estructuras, redes e instituciones educativas.

Hoy se aboga por crear nuevos ámbitos de encuentro para aprender, por hacer de la escuela un lugar de vida abierto a la comunidad, a la sociedad, una flexibilización que integre los avances de la tecnología y de los medios de comunicación.

Las principales críticas al movimiento desescolarizador hay que decir que vinieron de los sectores más comprometidos con la renovación educativa en Europa y también desde la pedagogía de orientación marxista. Éstos consideraban que la escuela puede transformarse, que es posible una escuela progresista partiendo de una lucha política general por una sociedad renovada y manteniendo al mismo tiempo el frente pedagógico, que posee su especificidad. Entre las acusaciones a la opción desescolarizadora, destacaremos

la que le reprocha el abogar por un retorno a sociedades más precarias en lo que respecta a la posibilidad de acceder a la educación y de hacer abstracción de los conflictos sociales al no identificar los grupos e intereses hegemónicos que determinan la actual

e injusta organización de la sociedad. Asimismo, se le critica ser una "alternativa difusa". Dice Neil Postman: "¿qué haríamos con los niños si mañana no hubiera escuela?"³². Esa falta de concreción favorecería la aparición de otros poderes manipuladores que monopolizarían el mercado de la educación no escolarizada. También se le acusa de no considerar las transformaciones sociales previas que serían necesarias para esa autoorganización en re-

³¹ *La educación no formal se caracteriza por ser intencional y no conducente a grados académicos oficializados.*

³² *Visto en TORT BARDOLET, A. "Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin la escuela". En TRILLA, J. (coord.): El legado pedagógico del siglo XX... op. cit. p. 293.*

des de aprendizaje que postulan: ¿quiénes en la situación actual podrían permitirse acceder a esas redes?, ¿no habría muchos sectores sociales que quedarían apartados e incluso se podría aumentar más las diferencias entre clases?

De todas formas, lo que sí hay que reconocer es que una educación respetuosa con el deseo de aprender implica necesariamente la aceptación de entornos distintos al escolar. El futuro educativo apunta a una fusión y diversificación de estructuras, redes e instituciones educativas. Hoy se aboga por crear nuevos ámbitos de encuentro para aprender, por hacer de la escuela un lugar de vida abierto a la comunidad, a la sociedad, una flexibilización que integre los avances de la tecnología y de los medios de comunicación.

Teorías personalistas-críticas.

Las *teorías personalistas* van a ser examinadas a través de la obra de Paulo Freire, uno de nuestros pedagogos favoritos. En él encontramos una *pedagogía de la conciencia*, determinante para la transformación social. Su objetivo es hacer que los educandos se tornen más conscientes y más deseosos de cambiar el mundo, es decir, su meta no apuntaba tanto a mejorar el modo de adquirir más conocimientos como a una auténtica modificación de la sociedad, a la instauración de un mundo más justo. De esta forma, cuando idea un método de alfabetización de las personas adultas, busca ante todo la emergencia socio-política del pueblo, proporcionar

herramientas que capaciten a éste para su participación en la vida pública. El hombre necesita saber decir su "palabra", para lo cual le es indispensable ser alfabetizado y asimilar la cultura en la que transcurre su existencia. No podrá ejercer su derecho de participación en la construcción de la sociedad en la que vive, a menos que haya salido de la situación de opresión a la que las jerarquías dominantes con frecuencia le tienen sometido. El ser humano no ha nacido para ser oprimido sino para gozar de libertad y ser responsable de su destino.

*El ser humano
no ha nacido para ser
oprimido sino para gozar
de libertad y ser
responsable de su
destino.*

Observamos en este fragmento los objetivos de Paulo Freire:

"Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo; aunque esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre.

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el

sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos".³³

Freire pretenderá hacer consciente a los sujetos de la capacidad que tienen de transformar la realidad, hacerles ver que ésta no es algo dado, fijo e inamovible. Para ello se vale de la educación. Busca sacar al individuo del silencio y la pasividad ante su entorno, despertar su conciencia crítica, su capacidad de enjuiciamiento, de razonar sobre los hechos. En definitiva, desea poner en marcha el proceso que conduce a la verdadera humanización. El primer paso es vivenciar la insatisfacción testificadora de que, en el mundo las cosas no marchan tan bien como pudieran, que hay injusticias que deben ser erradicadas. Esta vivencia ha de llevar a una concienciación: diagnóstico de lo que hay y de lo que debería y podría haber. El paso final será la "praxis liberadora", el compromiso de luchar por la liberación de todas las opresiones, de las injusticias, de las manipulaciones.

Freire establece una distinción entre *educación bancaria* y *educación liberadora*. La primera, propia de la escuela tradicional, es la que considera al educando como un depósito que se debe llenar de conocimientos que le vienen dados. La postura del alumno es estática, receptora, pasiva y de memorización irreflexiva. A semejanza de la banca, los educandos poseen como única actividad recibir los depósitos, guardarlos y

archivarlos. El proceso educativo es concebido como una transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. La creatividad del alumno está ausente de la educación. En la concepción bancaria, el saber es donación de sabios a ignorantes, donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión. El educador -el sabio- llena a los educandos de contenidos desvinculados de la realidad y arrancados del contexto que le dan su verdadero sentido. El docente narra; los discentes se limitan a escuchar. No hay diálogo entre ambas partes.

***El ser humano
llega a ser sujeto
gracias a que se
compromete y se
construye a sí mismo y
a la realidad que le
rodea.***

Como alternativa, el pedagogo brasileño propone la *educación liberadora*, problematizadora. Quiere que el hombre reflexione con actitud crítica, siendo el *diálogo* la esencia de la educación como práctica de la libertad. Éste supone un pensar crítico que nada tiene que ver con el pensar ingenuo que se acomoda a la realidad. El diálogo da lugar a la comprensión, a la síntesis, al conocimiento apropiado por parte del sujeto. Busca una constante transformación del contexto vital, una permanente humanización de los hombres y mujeres. El ser humano llega a ser sujeto gracias a que se compromete y se construye a sí mismo y a la realidad que le rodea.

Hay una idea de Freire que nos gustaría destacar y es su insistencia en que todo acto educativo tiene una dimensión política. Todo proceso educativo induce unas actitudes y valores en los educandos

³³ FREIRE, P. La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, Madrid, 1973, p. 84.

que los torna pasivos o críticos, egoístas o solidarios, etc. La educación pretendidamente apolítica es también política. En este sentido, Freire pensaba que el fatalismo implícito en las teorías de la reproducción podía y debía ser combatido con una intencionalidad explícita de la educación puesta al servicio de la criticidad y de la construcción de personas críticas que puedan y quieran cambiar la sociedad³⁴. Nosotros apostamos claramente por esta proposición y creemos que si la pedagogía tiene sentido es porque confía en que las cosas pueden mejorar, pueden cambiar en un sentido optimizador. Es lo que llamaríamos “practicar una pedagogía de la esperanza”, “de la posibilidad”, que procura disolver el efecto destructor de una sociedad que nos pretende vender la idea de la completa impotencia del individuo para transformar el mundo que le rodea. Es ese engaño que nos intentó vender hace unos años Fukujama con su libro *El fin de la Historia y el último hombre*³⁵, donde el capitalismo aparecía como el término de un proceso que habría acabado por homogeneizar el mundo, sin posibilidad de nuevos rumbos³⁶.

Menos mal que esto no es así, y que cada vez es más fuerte la corriente que pone en tela de juicio las consecuencias de la globalización económica. Precisamente fue Freire una de las figuras que escribieron sobre el impacto de la

mundialización impregnada de ideología neoliberal³⁷. Las nuevas políticas educativas de América Latina y, en gran medida, del mundo, están al servicio de la política a secas, que en este momento está supeditada a los requerimientos de la economía, del mercado mundial, que crea una nueva brecha entre los países ricos y los pobres. Ello lleva a impregnar la educación de valores egoístas e individualistas, al tiempo que se encarga al sistema educativo de hacer la primera criba entre quienes serán competitivos en la nueva economía y el ejército de parias de por vida. En nuestras manos está pensar sobre la alternativa educativa para una mundialización respetuosa con todos los pueblos y personas y con el futuro del planeta.

Y con este mensaje de esperanza, de apuesta por un mundo mejor, de compromiso por la justicia social, concluimos este artículo con el que esperamos incitar a una reflexión sobre nuestras propias prácticas educativas, sobre el proceso formativo que intentamos provocar en nuestros alumnos. Decía Paulo Freire que él quería morir dejando un mensaje de lucha, que, a su vez, era indiscutiblemente un mensaje de amor. Ojalá esa fuera también nuestra aportación a los alumnos y alumnas. Ojalá inculcáramos en ellos el compromiso por la lucha por un mundo más justo, más libre, más humano.

34 Visto en FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A.: “Paulo Freire y la educación liberadora”, en TRILLA, J. (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX...op. cit. p. 330.*

35 FUKUJAMA, F.: *El fin de la Historia y el último Hombre*, Planeta, Barcelona, 1992.

36 *Y la pedagogía que le legitima, la pedagogía neoliberal “combate la posibilidad del sueño. Y la imposibilidad del sueño impide el mañana”, frase pronunciada por Paulo Freire en la última clase en la Universidad Pontificia de Sao Pablo, citado por RODRÍGUEZ, T.: “Pedagogía de la indignación”, Documentación social, nº 110, p. 125.*

37 FREIRE, P.: *Pedagogía de la esperanza, Siglo XXI, Madrid, 1993* y *Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI, Madrid, 1997.*



Domingo. Wassily Kandinsky

