El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI

J. Trilla (coord.), E. Cano, M. Carretero, A. Escofet, G. Fairstein, J.A. Fernández Fernández, J. González Monteagudo, B. Gros, F. Imbernón, N. Lorenzo, J. Monés, M. Muset, M. Pla, J.M. Puig, J.L. Rodríguez Illera, P. Solà, A. Tort, I. Vila

159

GRAÓ

El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI

J. Trilla (coordinador), E. Cano, M. Carretero,
A. Escofet, G. Fairstein, J.A. Fernández Fernández,
J. González Monteagudo, B. Gros, F. Imbernón,
N. Lorenzo, J. Monés, M. Muset, M. Pla, J.M. Puig,
J.L. Rodríguez Illera, P. Solà, A. Tort, I. Vila

GRAÓ

159

Serie Fundamentos de la educación
© J. Trilla (coordinador), E. Cano, M. Carretero, A. Escofet, G. Fairstein,
J.A. Fernández Fernández, J. González Monteagudo, B. Gros, F. Imbernón, N. Lorenzo,
M. Muset, M. Pla, J.M. Puig, J.L. Rodríguez Illera, P. Solà, A. Tort, I. Vila

© De esta edición: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: junio 2001
4.ª reimpresión: mayo 2007
ISBN: 978-84-7827-256-3
DL: B-21.058-2007

Diseño cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Publidisa
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*).

Índice

Introducción, Jaume Trilla Bernet | **9**

1. **John Dewey y la pedagogía progresista,** José González Monteagudo | **15**
   Presentación | 15
   Contexto histórico, filosófico y pedagógico de John Dewey y la educación progresista | 16
   La pedagogía de John Dewey | 20
   - Nota biográfica | 20
   - Las propuestas teóricas: democracia, progreso y educación | 22
   - Aportaciones metodológicas | 26

   El movimiento de la educación progresista | 30
   Valoración e interpretación del legado pedagógico de J. Dewey y de la educación progresista | 33
   Bibliografía | 37

2. **Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista,** Pere Solà Gussinyer | **41**
   Presentación | 41
   Antecedentes y contexto histórico y pedagógico de Ferrer Guardia y de la educación racionalista | 42
   La pedagogía de Francisco Ferrer Guardia | 46
   - Aspectos biográficos de F. Ferrer Guardia | 46
   - Ideas generales sobre educación | 48
   - Aportaciones metodológicas, realizaciones prácticas y experiencias realizadas | 50

   Continuadores e influencias de la pedagogía racionalista | 53
   - La diversidad de modelos educativos en la tradición comunista libertaria | 54
   - Proyección internacional de la pedagogía racionalista y anarcosindicalista. Desarrollo de nuevas líneas | 61

   Ferrer Guardia, las escuelas racionalistas y la pedagogía anarquista: proyección actual | 63
   Bibliografía | 67

3. **Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica,** Maria Pla Molins, Elena Cano García, Núria Lorenzo Ramírez | **69**
   Presentación | 69
   Antecedentes y contexto histórico | 70
   - Contexto histórico | 70
   - Antecedentes | 71

   La pedagogía de Maria Montessori | 73
   - Nota biográfica | 73
   - Ideas generales sobre educación, aportaciones metodológicas y realizaciones prácticas | 74

   Tendencias de futuro | 90
   Bibliografía | 92

4. Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales, Margarida Muset Adel | **95**
Presentación | 95
Contextualización de la propuesta pedagógica decroliana | 96
- Antecedentes | 97
- El movimiento de la Escuela Nueva | 98
- Los métodos globales de enseñanza | 99

Una vida y una obra al servicio de la educación y de los niños | 101
- Breve biografía | 101
- Fundamentos y principios pedagógicos | 103
- La función de globalización | 105
- El método global de lectura | 106
- El programa de las ideas asociadas o de los centros de interés | 108

Influencia de la obra de Ovide Decroly en la educación | 113
- Continuadores de la obra iniciada | 114
- Repercusión en nuestro entorno más inmediato | 115

Significación y vigencia de algunas aportaciones | 117
- La vida como objeto de educación | 118
- La globalización, base del aprendizaje escolar | 118
- Incorporación de la observación y la experimentación en la escuela | 118
- Distinta consideración de la enseñanza de la lectura y la escritura | 119
- Nuevo enfoque de los contenidos escolares | 119

Bibliografía |

5. Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas, Jaume Trilla Bernet | **123**
Presentación | 123
La pedagogía marxiana | 124
La obra pedagógica de Antón Semionovich Makarenko | 130
- El contexto de Makarenko | 130
- Nota biográfica | 131
- Los principios básicos: colectividad y trabajo | 133
- La técnica pedagógica | 136

Otras pedagogías marxistas del siglo XX | 142
Sobre lo que quedará (o debería quedar) para el siglo XXI | 146
Bibliografía | 149

6. Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias, Josep M. Puig Rovira | **151**
Presentación | 151
Contexto de las pedagogías antiautoritarias | 152
- Ecosistema de ideas | 152
- Ecosistema socio-político | 156

Neill y la Escuela de Summerhill | 157
- Principales influencias | 159
- Las ideas de Summerhill | 160
- La práctica de Summerhill | 162

Rogers y la no directividad | 166
La pedagogía institucional | 169
Kohlberg y la comunidad justa | 172
Balance y perspectivas | 175
Bibliografía | 176

7. La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones, Gabriela Fairstein, Mario Carretero Rodríguez | **177**
Presentación | 177
Piaget y el movimiento constructivista | 179
La teoría de Piaget y la explicación del desarrollo y el aprendizaje | 181
- La descripción de los estadios del desarrollo cognitivo | 183
- La teoría de la equilibración | 185

Implicaciones educativas de la teoría de Piaget | 186
- Propuestas pedagógicas basadas en la psicología genética | 187
- Investigaciones psicopedagógicas enmarcadas en la psicología genética | 193

La teoría de Piaget y los problemas actuales del constructivismo | 198
Bibliografía | 200

8. Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación, Ignasi Vila Mendiburu | **207**
Presentación | 207
Algunas claves intelectuales de la URSS de los años veinte | 208
Lev S. Vigotsky: una corta vida con una gran proyección intelectual | 211
La psicología de Vigotsky: un intento de construir una psicología general | 214
- La conciencia: el objeto de estudio de la psicología | 214
- El método genético y la psicología del desarrollo | 216
- La mediación semiótica de la mente y el origen social de la conciencia | 219
- Las ideas pedagógicas de Vigotsky | 221

La psicología cultural | 223
A modo de resumen | 226
Bibliografía | 226

9. Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza, Begoña Gros Salvat | **229**
Presentación | 229
Antecedentes y contexto histórico | 230
La teoría del aprendizaje y la enseñanza de Skinner | 233
- Datos biográficos | 233
- Ideas generales sobre el aprendizaje | 233
- Las aportaciones educativas de la obra de Skinner | 237

La influencia del conductismo en la tecnología educativa | 241
- El diseño instructivo | 241
- De la enseñanza asistida por ordenador a la enseñanza virtual | 243

¿Tiene sentido el conductismo en la enseñanza del siglo XXI? | 247
Bibliografía | 247

10. Célestin Freinet y la cooperación educativa, Francisco Imbernón Muñoz | **249**
Freinet, un maestro en la Escuela Nueva | 249
Antecedentes e influencias en la pedagogía Freinet | 250
Célestin Freinet y la Escuela Moderna | 251
- Un maestro del pueblo y para el pueblo | 251
- Las ideas de Célestin Freinet. De la Escuela Activa a la Escuela Moderna y Cooperativa | 254
- La práctica educativa: las técnicas Freinet | 258

Tendencias y movimientos pedagógicos freinetianos | 265
- El pasado | 265
- El presente | 265

La pedagogía Freinet, una pedagogía nacida en el siglo XX pero imprescindible en el siglo XXI | 267
Bibliografía | 268

11. Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela, Antoni Tort Bardolet | **271**
Presentación | 271
Contexto histórico y pedagógico | 272
Autores principales | 274
- Paul Goodman | 275
- John Holt | 277
- Ivan Illich y Everett Reimer | 278

La objeción escolar, una forma contemporánea de desescolarización | 289
La desescolarización, ayer y hoy | 292
- Críticas y evidencias, treinta años más tarde | 292
- Hacia la fusión, hacia la diversificación | 294

Bibliografía | 295

12. Basil Bernstein y la Sociología de la Educación, José L. Rodríguez Illera, Anna Escofet Roig | **297**
Presentación | 297
La teoría de los códigos | 299
- Basil Bernstein y los objetivos de una teoría sobre la educación | 299
- La primera versión de la teoría de los códigos | 300
- Los códigos y el discurso pedagógico | 302
- Algunas investigaciones | 304

La teoría de los códigos socioeducativos y las concepciones sobre la reproducción cultural | 306
- Bernstein y la Sociología de la Educación | 306
- La concepción de Baudelot y Establet | 307
- La teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis | 308
- La Reproducción según Bourdieu y Passeron | 309
- Sumario | 310

Reflexión final | 311
Bibliografía | 312

13. Paulo Freire y la educación liberadora, José Antonio Fernández Fernández | **313**
Presentación | 313
Paulo Freire: actor y testigo de la historia del siglo XX | 315

- Cuarenta años en su tierra natal (1921-1961) | 315
- Freire en el torbellino de la historia latinoamericana | 317
- La salida al mundo: la etapa africana | 321
- En el mundo | 323
- De vuelta a Brasil: el desafío de la escuela | 323

La construcción teórica de Freire | 324
- Las primeras ideas-fuerza y el nacimiento del «método» | 324
- Un cambio de rumbo: del educador político al político educador | 327
- Las ideas principales de Freire | 329
- Las ideas-fuerza que quedarán | 333

Los continuadores de la obra de Freire | 334
- Reconocimiento mundial | 334
- El mundo de la educación y de la acción popular | 334
- Autores individuales e institucionales | 338

La inconclusión del impulso de Freire: una apuesta de futuro | 339
Bibliografía | 341

Anexo: Cronología de los acontecimientos educativos, científico-técnicos y político-sociales más importantes del siglo XX, Jordi Monés Pujol-Busquets | **343**

Introducción

Jaume Trilla Bernet
Coordinador de la obra

Éste no es exactamente un libro de historia de la educación o de la pedagogía del siglo xx. Su pretensión es más modesta. Se trata de un compendio de pedagogos y pedagogías relevantes de este período. Aunque también es verdad que puestos todos juntos ofrecen una buena panorámica de lo que ha dado de sí la pedagogía gestada durante la última centuria. Hemos elegido a trece pedagogos, y no hay que decir que podrían ser unos cuantos más. En este sentido, da un cierto reparo acogerse a ese tópico justificatorio que se utiliza siempre de que no hay más remedio que conformarse con un determinado *numerus clausus,* pero el tópico es verdad: estamos tan convencidos de que son todos los que están como de que no están todos los que son. Del sesgo que pueda descubrir el lector en la criba son responsables el coordinador y la editorial. Desde luego, podemos razonar con relativa facilidad la elección de cada uno de los que están, aunque costaría un poco más justificar las exclusiones. Hagamos un repaso rapidísimo de los elegidos y del motivo de su elección.

John Dewey es el gran teórico (no desligado de la práctica) de la educación progresista y renovadora del siglo xx; sus obras, algunas con cien o más años de antigüedad, se mantienen alimentando todavía la reflexión profunda sobre el hecho y la práctica de educar en la democracia y para la democracia; y no hay más que ver lo mucho que se le sigue citando.

Queríamos que en el libro hubiera alguna representación española y elegimos a Ferrer y Guardia. Hubiéramos podido optar por algún nombre de la ilustre lista de la Institución Libre de Enseñanza, de la proyección de la Escuela Nueva en este país o incluso, ¿por qué no?, por el padre Manjón. Pero, a pesar de que a Ferrer le dejaron vivir sólo una pequeña porción del siglo xx, y aunque su notoriedad haya sido debida no exclusivamente a razones educativas, sin duda ha sido el pedagogo español más internacionalmente conocido del siglo.

Maria Montessori no está, ni mucho menos, para cubrir una cuota femenina en la selección. Está por muchos motivos: porque sin ella la educación infantil sería otra cosa; porque es una de las mejores representantes del movimiento de renovación escolar que quizá más ha influido en estos cien años (la Escuela Nueva); porque su presencia, en buena parte convertida ya en anónima, se siente en muchísimo del material escolar que se utiliza para los más pequeños e incluso en las tiendas de juguetes. Y, en fin, porque su nombre es de los pocos de la nómina de la pedagogía que suelen conocer las personas con un nivel cultural medio que no forman parte del gremio de la educación, aunque esto sólo sea porque hay en todo el mundo muchas escuelas que se llaman Montessori.

Buena parte de los motivos que acabamos de mencionar respecto a la pedagoga italiana serían aplicables a Decroly. Además, la relevancia que acabamos de reconocer al movimiento de la Escuela Nueva nos ha inducido a incluir otro de sus nombres célebres. En este sentido, hubiéramos podido optar por otros (Ferriere, Kerchensteiner, Claparede, las hermanas Agazzi... o alguno de la rama americana ya presente con Dewey), pero hemos creído que Decroly formaba el mejor tándem con Montessori, incluso por sus diferencias.

Makarenko era inevitable, entre otras muchas cosas, por su contundencia; y por ser el pedagogo más conocido de orientación marxista, ideología que en un balance del siglo xx de ninguna manera podía omitirse. Alexander Neill, que, como veremos, en muchos sentidos se encuentra en las antípodas del anterior —aunque una lectura profunda de ambos les descubriría semejanzas significativas— fue el creador de la que ha sido, seguramente, la escuela más célebre de este siglo: Summerhill. Además, como dato también sociológico, su libro principal ha sido uno de los grandes *best-sellers* pedagógicos de la centuria. Y, por otro lado, su inclusión da pie a hablar de la incidencia del psicoanálisis en la educación y de las diversas pedagogías antiautoritarias que ha producido el siglo.

Jean Piaget no fue principalmente un pedagogo, pero nadie discutirá que ha sido el psicólogo de este siglo más influyente en el mundo educativo; aparte de que la porción de su obra específica y directamente referida a temas educacionales es de una gran consistencia. El también psicólogo Vigotsky, contemporáneo de Piaget aunque de vida demasiado breve, ha tenido influencia pedagógica mucho más tardía; pero la relevancia póstuma que se le ha concedido fundamentalmente en las dos últimas décadas y el tándem que también forma con el ginebrino, nos han inducido a incluirle.

La presencia de psicólogos dedicados a (o influyentes en) la educación se completa en este libro con el nombre de Skinner. No cabe duda de que el neoconductismo skinneriano repercutió considerablemente en determinadas concepciones educativas de notable implantación en el discurso y la práctica educativas. Por otro lado, Skinner fue el más célebre precursor e inventor de la enseñanza programada y de las máquinas de enseñar; y ambas cosas servirán de excusa para hablar en este libro también del uso de las tecnologías en la enseñanza, aunque este uso se haya querido ir desmarcando de la fundamentación skinneriana.

Difícilmente alguien podría poner en cuestión la presencia de Célestin Freinet. Él ha sido el pedagogo escolar por excelencia del siglo. El maestro de escuela de pueblo (y popular) que sin grandes alardes teóricos, desde su propia práctica, por ensayo y error, fue construyendo un modelo escolar renovador completo, coherente y al alcance de los maestros empeñados en cambiar su manera de trabajar y en transformar la escuela. Supo divulgar muy bien su pedagogía y ha tenido, y sigue teniendo, muchos seguidores, ortodoxos u heterodoxos; aparte de todo aquello inventado por él que, como en el caso de otros pedagogos citados, ya forma parte del bagaje anónimo de la práctica escolar.

Una de las mayores ampliaciones del universo educativo que se han producido en el siglo xx ha sido la incorporación de medios, servicios e instituciones educativas para las personas adultas. Paulo Freire ha sido, con diferencia, el nombre más señero

de este sector educativo y el último de los grandes pedagogos carismáticos del siglo XX. Indiscutible, por tanto. En cambio, es posible que haya quien pueda cuestionar la inclusión de Ivan Illich en este repertorio. No esconderemos que quizá aquí haya habido un sesgo del coordinador del libro. Es verdad que la aportación específicamente pedagógica illichiana, en términos cuantitativos de obra publicada, es bastante reducida. Pero, junto con ciertos precursores y compañeros de viaje que aparecerán en el capítulo correspondiente, hizo algo verdaderamente atrevido: cuestionar radicalmente la institución escolar. En este libro se hablará fundamentalmente de la escuela, pero puesto que otra de las grandes ampliaciones que en el universo educativo ha producido la pedagogía de este siglo ha consistido en reconocer que la educación no se circunscribe al espacio escolar, nos ha parecido conveniente significar el auge de las educaciones no escolares, aunque sólo sea por medio de las críticas de Illich a la institución escolar.

En el libro, como hemos visto, han sido acogidos algunos autores que no son estrictamente pedagogos; que no lo son en el sentido de que la educación no ha sido su campo principal de trabajo, aunque —y por eso es justificada su presencia aquí— su obra haya repercutido de forma importante y directa en la pedagogía. De esta clase de autores los hasta ahora mencionados son todos —aparte de Illich— psicólogos. Ello está justificado porque la pedagogía de este siglo ha estado muy psicologizada. Pero eso tampoco es razón para excluir a otra disciplina que también se ha ocupado mucho del fenómeno escolar y educativo en general: la sociología. Para representar a esta aproximación disciplinar a la educación hemos elegido a Basil Bernstein: seguramente el exponente con una obra más amplia y rigurosa del llamado *paradigma de la reproducción*. Orientación teórico-sociológica que en el último tercio de siglo ha influido grandemente en el discurso crítico sobre la realidad educativa.

Los elegidos forman parte ya de la lista de «clásicos» de la pedagogía del siglo XX. Remitirse, o limitarse, a quienes son reconocidos ya como clásicos ofrece una ventaja: siempre se puede seguir aprendiendo de ellos sin necesidad de declararse partidario, epígono, seguidor suyo. Con los clásicos existe la distancia suficiente como para poder valorarlos mucho desmarcándose de los ismos que con ellos se crearon. Aunque puedan seguir existiendo montessorianos, piagetianos, freinetianos, ferrerianos, freirerianos... nada obliga a colocarse tales etiquetas para reconocer la excelencia pedagógica de quienes dan nombre a tales «movimientos». Y no sólo para reconocer tal excelencia, sino también o sobre todo para servirse de ella, para aprovecharla con el objeto de aprender a educar mejor y de seguir generando conocimiento pedagógico. Porque al fin y al cabo, volviendo al inicio, con este libro lo que se pretende no es tanto levantar acta historiográfica de la pedagogía del siglo XX, ni tampoco proponer un canon de la misma, como intentar el balance de lo que ella puede seguir aportando al siglo que estamos iniciando.

La diversidad de los elegidos es grande. Unos educaron a pobres (Makarenko, Freire...), otros a hijos de familias más bien pudientes (Neill) y otros a ricos y pobres juntos (Ferrer); ésta trabajó con los pequeños (Montessori) y aquél con los mayores (Freire); hay quien noveló su pedagogía (Makarenko) y quien la conceptualizó (Dewey); uno adoraba su escuela (Freinet) y otro abominaba de todas ellas (Illich); aquéllos venían de la psicología (Piaget, Vigotsky, Skinner), éste de la sociología

(Bernstein), otros de la medicina (Montessori, Decroly), de la filosofía (Dewey)... y algunos, sin más, directamente del trabajo a pie de obra (Makarenko, Neill, Freinet). A la pedagogía de Montessori se la etiqueta de analítica, pero a la de Decroly de globalizadora; a la de Neill, de individualista, y a la de Makarenko, de colectivista. Unos se encontraban muy bien en la isla que construyeron (Neill), mientras otros, en su escuelita del pueblo, trataron de tender cuantos más puentes mejor con el medio (Freinet). Aquél se empeñó mucho más en explicar (Bernstein), éste en criticar (Illich), este otro en proponer técnicas (Freinet) y aquélla en diseñar materiales (Montessori)...

El plantel de los escogidos es diverso en muchas cosas (épocas, contextos, ideas, afanes, métodos, destinatarios, etc.). Pero si se consiguiera encontrar lo que a todos ellos les une en su diversidad, quizá estaríamos descubriendo algunos de los secretos de la educación y de la pedagogía. Si lográramos ir entendiendo y explicando por qué consideramos valiosos a pedagogos que, en muchos aspectos, han realizado aportaciones tan dispares, estaríamos forjando un conocimiento pedagógico realmente constructivo. Esta tarea de síntesis, de formular lo transversal de pedagogías diferentes e incluso encontradas, no es, sin embargo, la que este libro se propone directamente. Intenta, eso sí, facilitarla ofreciendo algunos de los materiales imprescindibles para llevarla a cabo. Y ofreciéndolos ordenados, en lo posible, bajo un mismo patrón. De este patrón o estructura del libro es de lo que seguiremos tratando ahora.

Del orden general del libro no hay mucho que decir: la presentación de los pedagogos es, aproximadamente[1], cronológica según su año de nacimiento. Pero hemos procurado que la estructura de cada capítulo fuera casi la misma. Hay primero una breve presentación a la que sigue un apartado para situar los antecedentes y el contexto histórico y pedagógico del autor que da nombre al capítulo. Luego viene el apartado central dedicado específicamente al autor de que se trate: esbozo biográfico; ideas y teorías presentes en su propuesta pedagógica; y aspectos metodológicos de la misma, técnicas, experiencias realizadas, etc. El cuarto apartado se dedica a tratar sobre seguidores de las propuestas del autor principal, influencias que ha ejercido en otras pedagogías y, en su caso, este apartado incluirá otros autores o tendencias que, aun cuando quizá no hayan estado directamente influidos por el pedagogo que encabeza el capítulo, realizaron coetánea o posteriormente aportaciones en una línea similar. El último apartado es el que se dedica a un comentario general para comprender la significación que en siglo XX han tenido las aportaciones correspondientes, así como para valorar la proyección que ellas pueden tener actualmente y en el futuro.

La inclusión de los dos apartados que en cada capítulo se dedican, respectiva-

1. Nos hemos permitido una sola licencia. Si hubiéramos seguido un orden cronológico estricto según el año de nacimiento, el libro debería cerrarse con Ivan Illich (nacido en 1926); hemos preferido que fuera Paulo Freire (nacido en 1921) quien pusiera el punto final. Acabar con las propuestas desescolarizadoras sería como sugerir que el siglo XX le ha diagnosticado una enfermedad incurable a la escuela y presagiar que el XXI va a extenderle el acta de defunción. Como no estamos muy convencidos de que eso vaya a ser así, nos ha gustado más acabar con Paulo Freire, que además puso por título a una de sus últimas obras *Pedagogía de la esperanza:* un buen augurio para terminar un siglo y comenzar con el siguiente.

mente, al contexto del autor principal y a los pedagogos que han formado parte de la misma tendencia que éste, hace que este libro no trate únicamente de los trece citados, sino de bastantes más. En realidad, lo que se ha pretendido es matar dos pájaros de un tiro: presentar trece celebridades pedagógicas del siglo xx, asociándolas a un número bastante mayor de antecesores, continuadores y compañeros de viaje, a veces, no menos célebres que los seleccionados. Con ello el libro pretende mostrar a la pedagogía del siglo xx no tanto como un conjunto de individualidades, cuanto como un universo de constelaciones en las que hacemos destacar, eso sí, el brillo de un número limitado de nombres propios. También se verá que estas constelaciones interseccionan entre sí y que, por tanto, las referencias cruzadas entre los diferentes capítulos son bastante numerosas. No podía ser de otra manera ya que ni en el universo del conocimiento pedagógico —y mucho menos aún en la práctica educativa— existen compartimentos estancos configurados en función de supuestos paradigmas excluyentes entre sí. Eso sólo existe en ciertas aproximaciones apriorísticas, academicistas y simplemente especulativas más empeñadas en cuadricular las cosas que en comprenderlas tal y como son.

Nos ha parecido que enriquecería el libro ofrecer una panorámica muy sintética, casi telegráfica, de los eventos pedagógicos fundamentales que el siglo xx ha producido. En este sentido, la cronología que cierra el libro será un instrumento útil para localizar fácilmente datos y fechas.

Finalmente, al abajo firmante sólo le resta agradecer a la editorial el encargo de coordinar esta obra, y a los autores de cada uno de los capítulos el haber aceptado la invitación de colaborar en ella, así como su buena disposición para acomodarse a las indicaciones formales y de estructuración que propusimos.

1

John Dewey y la pedagogía progresista

José González Monteagudo
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla

Presentación

La importancia de John Dewey (1859-1952) en el panorama pedagógico del siglo XX es innegable y no necesita demasiada justificación. Pocos pedagogos encarnan, como él, la figura del renovador educativo y social que ha caracterizado esta centuria convulsa y atribulada que ahora concluimos. Casi nadie discute que Dewey es el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos de América y uno de los educadores más perspicaces y geniales de nuestra contemporaneidad.

Dewey fue un intelectual de una fecundidad desconcertante, pues se mantuvo activo escribiendo hasta poco antes de su muerte, durante un período de setenta años, e influyó en el curso de tres generaciones diferentes. Su obra escrita completa abarca treinta y siete volúmenes y trata temas filosóficos (epistemología, ética, estética, lógica, ontología y antropología), sociales, psicológicos y educativos.

John Dewey

UTEHA EDITORIAL

Pero la significación de Dewey no se agota en esta imponente contribución escrita. Su compromiso práctico, moral y ciudadano, impregna una trayectoria vital consagrada a la reforma social y educativa. En esta tarea, Dewey mostró, como pocos, que es posible compatibilizar el trabajo teórico e investigador con una praxis social lúcida y abierta.

Esta doble faceta de teórico y de persona implicada en la escena social ha permitido a Dewey influir de una manera importante en la teoría y la práctica educativas, en Estados Unidos y en otros países (incluyendo algunos tan lejanos y diferentes como Japón y China), a lo largo de todo el siglo XX, pues algunos de los argumentos básicos de su ideario pedagógico ya estaban planteados al iniciarse el siglo, tras la fundación de la University of Chicago Elementary School (1896) y la publicación de obras como *Mi credo pedagógico* (1897) y *Escuela y sociedad* (1899).

En el contexto español, la recepción de Dewey ha venido, fundamentalmente, a través de las ediciones de Losada, de Buenos Aires, y Fondo de Cultura Económica, de México. En la mayor parte de los casos estas traducciones no se encuentran disponibles en las librerías, y ello desde hace bastantes años. Sólo en la última década hemos empezado a disponer, en castellano, de algunos de los textos pedagógicos de Dewey, entre ellos *Cómo pensamos*, editado por Paidós en 1989, y *Democracia y educación,* publicado por Morata en 1995. Estos textos están ayudando a la recuperación del legado de Dewey en nuestro ámbito.

Contexto histórico, filosófico y pedagógico de John Dewey y la educación progresista

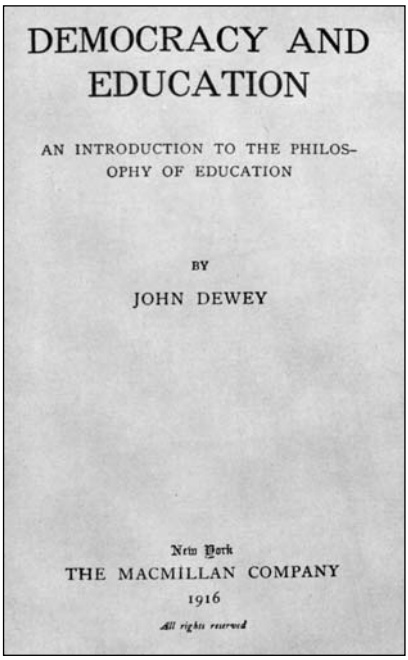
En este apartado vamos a ofrecer algunos datos básicos que nos parecen importantes para comprender una figura tan compleja y polivalente como la que estamos tratando. Para ello, destacamos algunos rasgos sociohistóricos de la evolución de los Estados Unidos en el cruce de los siglos XIX y XX y caracterizamos de manera breve el movimiento pragmatista, dentro del cual hemos de situar a nuestro autor. Así estaremos en condiciones de ubicar mejor la propuesta pedagógica de Dewey.

Desde el punto de vista sociohistórico, hay que tener en cuenta el peculiar momento que vivieron los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Concretamente, cabe destacar:

- La movilidad de las fronteras estadounidenses y la colonización de nuevos territorios, lo que condujo al control y la transformación del entorno, alentados por la fe en la experiencia humana como vía para el cambio.
- La ductilidad y permeabilidad de la organización social, que permitió una recreación institucional de acuerdo con las necesidades sociales.
- Una estratificación social flexible, que valoraba a las personas más por su capacidad intrínseca que por sus orígenes familiares.
- La relativización de los principios y prácticas de la herencia histórica, resaltando, en cambio, la atención hacia los problemas que confrontan los hombres en la actualidad.
- La elección de una forma de vida democrática, es decir, la democracia como

forma de vida y como principio educativo; esto suponía realizar una crítica de la escisión característica del liberalismo entre fines y medios, discursos y prácticas; dicho de otro modo, la democracia había de ser reinventada, y esto constituía una tarea moral.

Primera edición de *Democracia y educación* (1916)


DEMOCRACY AND EDUCATION

AN INTRODUCTION TO THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

BY

JOHN DEWEY

New York
THE MACMILLAN COMPANY
1916
All rights reserved

En definitiva, este clima social abierto y desafiante impregnó el pensamiento y la praxis de Dewey, que se sintió comprometido en la tarea de la reforma social y educativa, entendida como una empresa colectiva, y no sólo individual[1].

En el ámbito filosófico, hemos de situar a Dewey dentro del pragmatismo, movimiento filosófico surgido en Estados Unidos a finales del siglo XIX[2]. El pragmatismo es una filosofía netamente americana y en su momento inicial, es decir, en la transición del XIX al XX, emergió como una importante alternativa a la hasta entonces dominante filosofía alemana. En efecto, los filósofos norteamericanos del siglo XIX tenían sus referencias principales en Alemania, y en particular en Hegel. Este ambiente idealista es el que respiró Dewey en su formación filosófica y a él se adhirió en sus años iniciales como profesor universitario.

El término *pragmatismo*, derivado de la distinción kantiana entre práctico y pragmático, fue acuñado por Ch.S. Peirce (1839-1914) en 1872. El pragmatismo básicamente mantiene que el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles. Se trata de la famosa máxima pragmática, tantas veces citada y que reza así:

> *Considérese qué efectos que pudieran tener concebiblemente alcance práctico concebimos que tenga el objeto de nuestra concepción. Entonces, nuestra concepción de esos efectos es nuestra concepción integral del objeto*[3].

1. GENEYRO, J.C. (1991): *La democracia inquieta*: *E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona. Anthropos, pp. 115-119.
2. Sobre el pragmatismo, véase JAMES, W. (1907): *Pragmatismo. Un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*. Barcelona. Orbis, 1975; PÉREZ DE TUDELA, J. (1988): *El pragmatismo americano. Acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid. Cincel; FAERNA, A.M. (1996): *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid. Siglo XXI; GARZA, Mª T. DE LA (1995): *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid. Aprendizaje Visor; BELLO, G. (1989): «El pragmatismo americano», en CAMPS, V. (ed.): *Historia de la Ética*. Vol. 3. *La ética contemporánea*. Barcelona. Crítica, pp. 38-86; BERNSTEIN, R.J. (1971): *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Madrid. Alianza, 1979, pp. 173-235.
3. Ch.S. Peirce, citado en PÉREZ DE TUDELA, J.: *El pragmatismo americano*... p. 75.

UTEHA EDITORIAL

El pragmatismo se caracteriza por poseer una concepción dinámica de la inteligencia (*Mind*) y del conocimiento. Esta doctrina trata de desarrollar evolutiva y unitariamente las relaciones organismo-ambiente, sujeto-objeto, individuo-sociedad. Se opone a toda suerte de dualismos, que considera la peor herencia de las diferentes escuelas filosóficas. También rechaza la teoría de la verdad como correspondencia. Entre los autores pragmatistas más importantes hay que mencionar al ya citado Peirce, a W. James (1842-1910), a Dewey y a G.H. Mead (1863-1931). El pragmatismo está asociado a las ideas de cambio, relativismo e inestabilidad. W. James acertó a divulgar y a presentar en sociedad la nueva corriente, con su libro de 1907, *Pragmatismo: un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar.* En este texto, James atacaba al racionalismo y a la metafísica tradicionales y proponía, de la mano de Schiller y Dewey, una nueva perspectiva filosófica, que

> *[...] aparece menos como una solución que como un programa para un trabajo ulterior, y en particular como una indicación de los modos en que las realidades existentes pueden cambiarse [...] las teorías llegan a ser instrumentos, no respuestas a enigmas, en las que podamos descansar [...] el pragmatismo suaviza todas las teorías, las hace flexibles y manejables*[4].

En otras obras, James defendió una psicología holista. Rechazó las perspectivas dualistas y pluralistas y para caracterizar al sujeto humano se manifestó a favor de la existencia de sólo un continuo de experiencia. Entre los principales rasgos del pragmatismo se han señalado los que presentamos a continuación[5]:

- *Antifundamentalismo*, puesto que se renuncia a la búsqueda de la certeza. «Lo que queremos decir por verdad», dice Peirce, «es la opinión destinada a ser acordada por todos los que investigan, y el objeto representado por esta opinión es lo real»[6].
- *Falabilismo*, dado que la filosofía es interpretativa, tentativa y siempre está sujeta a la corrección crítica. Este rasgo del pragmatismo anticipa algunas de las posiciones de Popper y Kuhn sobre la concepción del conocimiento científico.
- *Sensibilidad para aceptar la contingencia radical y el azar.* Esto supone el rechazo de las doctrinas basadas en una verdad trascendental o inmutable, tanto de signo religioso como laico.
- *Carácter social del Yo y necesidad de alentar una comunidad crítica de investigadores.* Esto implica la existencia de una pluralidad de tradiciones, perspectivas y orientaciones que es preciso respetar y tutelar, desde un enfoque dialógico y democrático.

Se suele distinguir entre un *pragmatismo ético,* según el cual el bien se identifica con lo útil, y un *pragmatismo epistemológico,* que concibe la verdad como equivalente al éxito de las teorías en su aplicación. El pragmatismo considera la práctica

4. JAMES, W: *Pragmatismo...*, p. 50.
5. GARZA, Mª T. DE LA: *Educación y democracia...*, pp. 32-34.
6. Ch.S. Peirce, citado en GARZA, Mª T. DE LA: *Educación y democracia...*, p. 36.

como la prueba de la verdad o del valor de la reflexión realizada, y ello con un alcance general, pues este supuesto afecta al científico, al filósofo y al moralista. Las ideas pragmatistas tuvieron aplicaciones relevantes en los ámbitos ético, religioso, estético, político, social, psicológico y, también, pedagógico. En la actualidad existe una importante revitalización de la tradición pragmatista en campos muy diferentes, entre ellos el pedagógico, que coincide, en parte, con la recuperación de la figura de Dewey a partir de los años ochenta, propiciada, sobre todo, a partir de R. Rorty[7].

Hay que aclarar que la versión peculiar del pragmatismo defendida por Dewey se denomina *instrumentalismo*. Este enfoque coincide en parte con Peirce (sobre todo en el concepto de la comunidad de investigación) y con W. James (en particular en la idea del continuo de experiencia, como alternativa a las concepciones racionalistas y trascendentales del ser humano), pero posee rasgos específicos que lo diferencian de las otras corrientes pragmatistas. La validez de la teoría, tanto desde la perspectiva epistemológica como ética, dice Dewey, ha de ser determinada mediante un examen práctico de las consecuencias que se siguen de su empleo. En este sentido, las ideas generales son instrumentos (*Tools*) para la reconstrucción de situaciones problemáticas.

Es indudable que para entender la obra pedagógica de Dewey resulta imprescindible esta aproximación al pragmatismo. Pero al pedagogo progresista también hay que situarlo en las coordenadas específicamente educativas. En el panorama pedagógico norteamericano de las últimas décadas del siglo XIX se producen una serie de importantes cambios, que anuncian una nueva fase del desarrollo educativo. Se recibe la tradición renovadora propugnada en Europa por Pestalozzi y Froebel, los cuales prolongan el naturalismo de Rousseau. Sin embargo, la influencia europea más significativa procede de Herbart. En efecto, a finales del XIX, el *herbartismo* es la corriente pedagógica que domina Estados Unidos. Dewey será de los primeros, junto a Rice, que se atreva a criticar el formalismo herbartiano. En sus primeras obras pedagógicas, y en particular en *Escuela y sociedad* (1899), Dewey se sitúa en una óptica *froebeliana*, con la intención de destacar la importancia del elemento activo e impulsivo del niño en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, desde esos años finales de siglo Dewey enfatiza la necesidad de combinar el enfoque activo centrado en las capacidades infantiles con el enfoque social del proceso educativo. Así, este pedagogo busca la conciliación de elementos que aparentemente son opuestos, pero que tienen en sí mismos algún grado de verdad o validez[8].

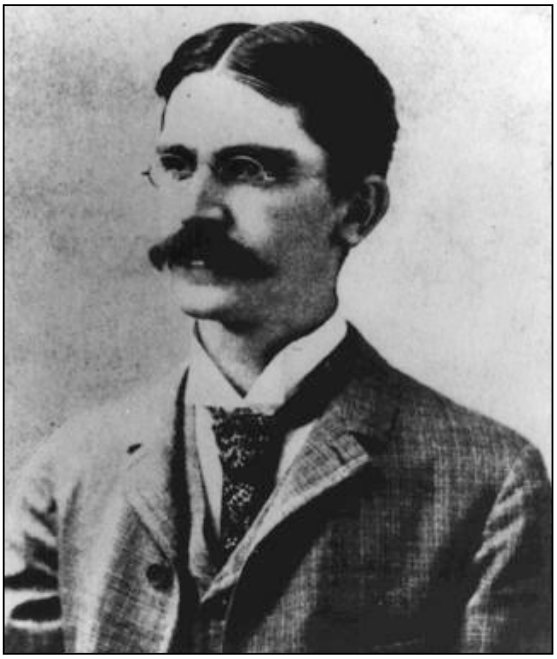
Dewey vivió el acelerado proceso de industrialización y de crecimiento que experimentaron los Estados Unidos en la parte final del siglo XIX y primer tercio del XX. Con su habilidad para la exposición sintética, en el prefacio de *Democracia y educación* escribió lo siguiente sobre la filosofía expresada en su libro:

---

7. Véase CHERRIHOLMES, C.H. (1988): «(Re)clamación del pragmatismo para la educación». *Revista de Pedagogía*, n. 297, pp. 227-262

8. Véase BOWEN, J. (1981): *Historia de la educación occidental*. Vol. III. *El Occidente Moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVIII-XX*. Barcelona. Herder, 1985, pp. 512-549; WESTBROOK, R.B. (1994): «John Dewey (1859-1952)». *Perspectivas. Grandes Educadores* (Número extraordinario en 2 vols.). Vol. I, pp. 289-305; DEWEY, J. (1897*a*): *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Losada, 1967; DEWEY, J. (1899*a*): «The School and Society», en *Middle Works* (M.W.). Vol. 1, pp. 1-109; DEWEY, J. (1902): *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires. Losada, 1967.

John Dewey en la década de 1880



[...] relaciona el crecimiento de la democracia con el desarrollo del método experimental, con las ideas evolucionistas en las ciencias biológicas y con la reorganización industrial [9].

En efecto, éste es el ambiente que Dewey vivió y que acertó a expresar de forma magistral en sus obras. Sin ser marxista ni revolucionario, se convirtió en un reformador social insatisfecho con la democracia de su tiempo; sin ser un positivista en toda regla, se hizo un defensor incansable de las virtudes de la ciencia contemporánea; sin ser un darwinista social, defendió la idea del cambio y del progreso, así como la necesidad de adaptación a las transformaciones sociales derivadas del desarrollo de la industria, del comercio y de las comunicaciones.

La pedagogía de John Dewey

Nota biográfica

Con lo que hemos comentado en el apartado anterior tenemos ya algunas claves para ir situando al educador norteamericano. Ahora añadimos un breve relato biográfico, como preludio para situarnos de lleno en sus propuestas pedagógicas.

John Dewey nació en Burlington (Vermont, Estados Unidos) el 20 de octubre de 1859, justamente el año en que Ch. Darwin publicaba *El origen de las especies* y K. Marx la *Crítica de la economía política.* Después de graduarse como *Bachelor of Arts,* enseñó varios años en escuelas medias. En 1882 se trasladó a Baltimore (Maryland) y se matriculó en la recién creada Universidad John Hopkins, estudiando con Ch.S. Peirce, S. Hall y G.S. Morris. Le influyó especialmente, ya lo hemos dicho antes, el ambiente hegeliano de la universidad. Más tarde declaró que la huella de Hegel se refleja en tres rasgos que le influyeron poderosamente:

9. DEWEY, J. (1916): *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación.* Madrid. Morata, 1995, p. 11.

el gusto por la esquematización lógica, el interés por las cuestiones sociales y psicológicas; y la atribución de una raíz común a lo objetivo y subjetivo, al hombre y la naturaleza.

En 1884 obtuvo el doctorado con una tesis sobre Kant. Posteriormente, se hizo asistente de filosofía en Ann Arbor, Michigan, puesto que desempeñó entre 1884 y 1894. En 1886 se casó con una antigua alumna, Alice Chipman, que había ejercido en la escuela primaria durante varios años. Tuvieron seis hijos, aunque dos de ellos murieron en el curso de sendos viajes a Europa, uno en 1895 y otro en 1905. Para compensar esta última pérdida, adoptaron, también en Europa, a un niño italiano. Alice contribuyó más que nadie a interesar a Dewey en los temas educativos y colaboró estrechamente con él, en particular durante el período de la University Elementary School, la popular Escuela Dewey de la Universidad de Chicago, en la cual Alice llegó a ser directora. Murió en 1927.

En 1894 Dewey se trasladó a la Universidad de Chicago, como director del Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía, siendo, a la vez, director de la Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago, que abrió sus puertas en enero de 1896. Allí fraguó su definitivo interés hacia la educación, ensayó en el terreno práctico sus ideas pedagógicas y publicó varias obras sobre pedagogía, entre ellas *The School and Society* (1899). Se relacionó con pragmatistas como Peirce, W. James y G.H. Mead. En 1904 dimitió como director de la escuela y también renunció a su puesto como profesor. Su próximo y último destino docente sería la Universidad de Columbia, en Nueva York, en la que profesó entre 1905 y 1929, y en la que continuó como emérito todavía veintitrés años más. Dewey permaneció viudo dos décadas y volvió a casarse a la edad de ochenta y siete años, con Roberta Lowitz Grant, de cuarenta y dos años. La pareja adoptó a dos pequeños belgas, que habían quedado huérfanos en el curso de la Segunda Guerra Mundial. El padre de la educación progresiva americana murió el 1 de junio de 1952, a los noventa y dos años de edad.

Fue un hombre de acción, que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica[10]. Además de su dedicación en pro de la reforma educativa, defendió la igualdad de la mujer, incuyendo el derecho al voto (fue el único hombre en una manifestación de 1919 que reivindicaba el voto para las mujeres[11]) y colaboró con la Hull House, de Jane Addams. Fue cofundador, en 1929, de la Liga para una acción política independiente, fomentó el sindicalismo docente, alentó la ayuda a los intelectuales exiliados de los regímenes totalitarios y apoyó al candidato socialista Norman Thomas en las convocatorias electorales de los años trein-

10. Véase CATALÁN, M. (1994): *Pensamiento y acción (La teoría de la investigación moral de John Dewey).* Barcelona. PPU, pp. 142-143.

11. Como anécdota curiosa, recordaremos la peculiar situación en que acudió Dewey a la manifestación. Le entregaron una pancarta, cuyo lema no debió leer y que decía: «Los hombres votan ¿Por qué yo no?». Véase WESTBROOK, R.B. (1991): *John Dewey and American Democracy*. Londres. Cornell University Press.

12. Para los datos biográficos de Dewey, véase WESTBROOK, R.B.: ibídem; ROCKEFELLER, S.C. (1991): *Religious faith and democratic humanism*. Nueva York. Columbia University Press; DYKHUIZEN, G. (1986): «John Dewey», en *Britannica*, 15.ª edición, vol. 5, pp. 680-682; MOLERO, A.; POZO, Mª DEL M. (1994): «Introducción crítica», en DEWEY, J.: *Antología sociopedagógica*. Madrid. CEPE, pp. 12-22.

ta. Viajó mucho e impartió clases en México, Europa, Unión Soviética, China y Japón. En estos dos últimos países estuvo un bienio académico[12]. Además, Dewey tuvo una gran influencia en el desarrollo del progresismo pedagógico, desempeñando un papel protagonista en el período que abarca desde finales del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial.

Las propuestas teóricas: democracia, progreso y educación

En este apartado vamos a sintetizar los rasgos más significativos de la propuesta pedagógica deweyana. Para ello, vamos a tomar como punto de partida una muy breve caracterización de su sistema filosófico, en el cual encontramos supuestos relativos a la epistemología, la metafísica, la antropología, la ética y axiología, y el pensamiento social y político[13]. Repasaremos sucesivamente estos supuestos, empezando por la teoría del conocimiento.

Desde el punto de vista epistemológico, Dewey considera que los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas meramente provisionales, pues tienen una función instrumental y están relacionados con la acción y la adaptación al medio. Dewey critica el enfoque clásico sobre el conocimiento y lo contrapone a su perspectiva experimental y científica. En efecto, frente a la versión contemplativa del conocimiento clásico, es decir, frente a la versión del espectador, tenemos ahora una ciencia moderna de clara vocación experimentalista; frente a los «objetos»

Resolviendo problemas en la escuela como habrían de hacerlo fuera de ellas. Ilustración del libro de J. Dewey, *Las escuelas del mañana* (1915)

13. Véase FERMOSO, P. (1991*b*): «John Dewey», en F. ALTAREJOS y otros: *Filosofía de la Educación. Conceptos, autores, temas.* Madrid. Dykinson, pp. 327-341.

como algo dado y acabado, nos encontramos con una ciencia que trabaja con «datos»; frente a una perspectiva inmutable, hoy nos situamos en una perspectiva caracterizada por los cambios y las relaciones entre cambios; y por último, frente a un universo cerrado y de formas fijas, en la actualidad concebimos el universo abierto, sin límites y variado[14].

El principal concepto relacionado con la teoría del conocimiento de Dewey, y tal vez el más importante de todo su sistema filosófico, es el de *experiencia*[15]. La epistemología clásica mantiene un punto de vista ortodoxo de la experiencia; a él opone Dewey su visión dinámica. La experiencia, en efecto, es para Dewey un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social, y no meramente un asunto de conocimiento. También implica una integración de acciones y afecciones, y no se refiere, por tanto, a algo simplemente subjetivo. Además, la experiencia supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. Está basada en conexiones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia. Para Dewey, la experiencia y el pensamiento no son términos antitéticos, pues ambos se reclaman mutuamente.

De esta base epistemológica podemos entrever ya los supuestos ontológicos deweyanos. En efecto, la realidad se caracteriza por la indeterminación y la pluralidad. Como indica Fermoso[16], su naturalismo empírico es «pluralismo, contextualismo y relativismo». Esta misma orientación encontramos en su antropología, que refleja la influencia del evolucionismo darwiniano. De manera parecida a como plantea la cuestión G.H. Mead, Dewey mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona que expresa del siguiente modo:

> *La personalidad, el sí mismo y la subjetividad son funciones eventuales que emergen con la complejidad de interacciones organizadas, desde el punto de vista orgánico y social. La individualización personal tiene su sustento y condiciones en los simples sucesos*[17].

Esta antropología niega toda suerte de dualismos, como mente y cuerpo, naturaleza y sociedad, y otros. Ya podemos suponer que una axiología coherente con estos planteamientos ha de ser, necesariamente, relativista. Los juicios de valor son hipotéticos y experimentales; poseen, también, una función instrumental. Algunos autores han encontrado aquí un buen filón para cuestionar a Dewey[18]. Lo que propone Dewey es la reconstrucción de las prácticas morales y sociales, y también de las creencias, mediante la aplicación de los métodos científicos y su conocimiento críti-

14. Véase PÉREZ DE TUDELA, J.: *El pragmatismo americano....*, pp. 180-184.
15. DEWEY, J. (1916): *Democracia y educación...;* DEWEY, J. (1938): *Experiencia y educación.* Buenos Aires. Losada, 1964; BERNSTEIN: *Praxis y acción....,* pp. 209-220; PÉREZ DE TUDELA, J.: *El pragmatismo americano...*, pp. 173-189; CAPITÁN, A. (1986): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa.* Vol. 2. *Pedagogía contemporánea.* Madrid. Dykinson, pp. 108-112.
16. FERMOSO, P.: «John Dewey...», p. 332.
17. DEWEY, J., citado en FERMOSO, P.: «John Dewey...», p. 333.
18. Véase HORKHEIMER, M. (1967): *Crítica de la razón instrumental.* Buenos Aires. Sur, 1973, pp. 52-65; BELLO, G.: «El pragmatismo...».

co. También en el ámbito de los problemas éticos, sociales y políticos es deseable, dice Dewey, la aplicación de las ciencias empíricas.

Esto nos sitúa en el meollo de su pensamiento social y político[19]. Dewey mantiene una posición crítica respecto de la sociedad industrial, que, en parte, le identifica con las críticas a ésta procedentes del pensamiento marxista. Sin embargo, y aunque radicalizó en las últimas etapas de su vida sus concepciones, Dewey mantiene una distancia enorme respecto del marxismo. Critica a la sociedad industrial porque reduce a las personas a un estado de aquiescencia pasiva con respecto a rutinas externas. Esta es, precisamente, la actitud contraria a la que debería promover una democracia en el pleno sentido de la palabra. Pues la democracia no es sólo un asunto institucional, sino una forma de vida asociada que se construye con la colaboración activa de todos. Esto implica un ideal moral, que entronca la construcción democrática con la dimensión ética. Las personas deben poder determinar inteligentemente (la noción deweyana de *intelligence* se acerca a la *phronesis* aristotélica, y supone una forma de conducción de los asuntos humanos sabia y prudente) sus objetivos, participando, a la vez, libremente y en pie de igualdad en la realización de un destino común.

Hablar de los supuestos filosóficos de Dewey y hablar de su propuesta pedagógica llega a ser, por la unidad lógica que forma el sistema deweyano, casi la misma cosa. En efecto, con las indicaciones anteriores podemos delinear más fácilmente su propuesta pedagógica. Para ello, seguimos fundamentalmente la exposición contenida en *Democracia y educación,* que el propio autor consideraba una especie de resumen no sólo de su teoría pedagógica, sino de todo su sistema filosófico. Como indica Bowen:

> *[...] su influencia sobre los maestros fue enorme... ningún otro trabajo ha influido tan profundamente en la educación americana*[20].

La educación progresiva hemos de contraponerla a la concepción educativa tradicionalista, basada en el ejercicio de las facultades, en la disciplina moral y mental y en un método de instrucción autoritario[21]. Dewey rechaza un conjunto de doctrinas pedagógicas de variado signo:

- La educación como preparación, es decir, la perspectiva de considerar a los niños como candidatos a adultos.
- La educación como desenvolvimiento, en la cual el crecimiento y el progreso son contemplados como aproximaciones a un objetivo invariable (Hegel, Froebel).
- La educación como adiestramiento de las facultades, fundada en la teoría de la disciplina formal (Locke).
- La educación como formación (Herbart), que supone un avance respecto de la teoría de las facultades innatas, pero que ignora la existencia de un ser vivo con funciones activas y específicas[22].

---

19. Sobre esta cuestión, véase DEWEY, J. (1939): *Libertad y cultura.* México. UTHEA, 1965; WESTBROOK, R.B. (1991): *John Dewey and American...;* GENEYRO, J.C.: *La democracia inquieta...,* pp. 115-200.
20. BOWEN, J.: *Historia de la educación...*, p. 529.
21. Véase BRUBACHER , J.S. (1956): «John Dewey», en CHATEAU, J. (dir.): *Los grandes pedagogos.* México. FCE, 1959, pp. 277-294.
22. DEWEY, J.: *Democracia y educación...* pp. 46-73.

Frente a estas concepciones conservadoras, y en particular en oposición al herbartismo dominante en el siglo XIX, Dewey propone la concepción de la *educación progresiva*, versión norteamericana de la Escuela Activa o Nueva europea de fines del siglo XIX y primer tercio del XX. Así, para Dewey, la educación es «una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia»[23]. Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir el curso subsiguiente de la experiencia. Para Dewey, esto supone incardinar los procesos educativos y escolares en el ámbito de los procesos sociales y de la vida asociativa, es decir, en el seno de la comunidad democrática. La escuela se concibe, no sin una gran dosis de idealismo o al menos de utopismo, como reconstructora del orden social. Y aquí se entroncan las esferas de la política y de la educación, pues ambas coinciden en que suponen, o al menos deberían suponer, una gestión inteligente de los asuntos humanos. La educación, pues, está relacionada con lo común, con la comunidad y con la comunicación. Posee una función social e implica crecimiento, dirección y control. Como indica Westbrook[24], hay que rechazar la visión paidocentrista de Dewey transmitida por algunos autores que han comprendido mal su obra o la han leído de manera sesgada. También hay que aclarar que Dewey adjudica al educador un papel de guía y orientador de los alumnos, pero que esto no significa que defienda los postulados del «maestro-camarada» ni que esté próximo, como también se ha dicho con frecuencia, a las concepciones que atenúan la influencia del educador dentro del activismo escolar.

Al caracterizar la pedagogía de Dewey es importante subrayar los rasgos de *continuidad* e *interacción*, que dan sentido al concepto de *experiencia* ya comentado anteriormente[25]. Dewey se opone con energía a los dualismos que desde los griegos han impregnado no sólo el pensamiento, sino también la misma vida social (con la división en clases sociales y la asignación de una diferente función social a cada una de ellas). Según Dewey, hay que superar la artificialidad que suponen las dicotomías alma-cuerpo, psíquico-físico, teoría-práctica (o reflexión-acción), empírico-racional, intelecto-emoción, naturalismo-humanismo, sociedad-naturaleza, individuo (o conciencia, Yo, espíritu, persona)-mundo, trabajo-ocio, materia de estudio-método, juego-trabajo, educación cultural-vocacional[26].

La experiencia y el pensamiento son, en cierto modo, la misma cosa. La experiencia implica un cierto grado de reflexividad y supone cinco estadios:

1. Perplejidad.
2. Anticipación por conjetura.
3. Revisión cuidadosa.
4. Elaboración consiguiente de la hipótesis.
5. Plan de acción.

23. DEWEY, J.: *Democracia y educación...*, p. 73.
24. WESTBROOK, R.B.: «John Dewey (1859-1952)»..., pp. 294-295.
25. DEWEY, J.: *Experiencia y educación...*, pp. 31-56.
26. DEWEY, J.: *Democracia y educación...*, passim.

Esta propuesta dio origen al llamado *método del problema*, expuesto con detenimiento en una obra de 1910, reelaborada sustancialmente en 1933[27]. En ella, Dewey realiza una adaptación y simplificación del método científico, que aplica al proceso de aprendizaje, a través del método del problema, al cual nos referiremos más adelante. También ofrece su famosa definición, tantas veces citada, sobre el pensamiento reflexivo:

> *Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende*[28].

Aportaciones metodológicas

Como ya hemos indicado, Dewey fue un gran teórico de la educación. Pero esta faceta constituye sólo una cara de su poliédrica figura. Pretendía formular sobre bases enteramente nuevas una propuesta pedagógica en oposición a la escuela antigua y tradicional, y todo ello de acuerdo con el avance del conocimiento psicopedagógico de su tiempo. Para llevar a cabo esta labor, Dewey pensaba que la nueva educación tenía que superar a la tradicional no sólo en los fundamentos del discurso, sino también en la propia práctica. Esto es aún más evidente si recordamos las concepciones pragmatistas sobre la importancia de la práctica.

Sin embargo, la obra de Dewey no tiene una orientación fundamentalmente didáctica o metodológica, a diferencia, por ejemplo, de renovadores europeos como Freinet o Decroly. No existe, en rigor, un método Dewey, ya acabado y codificado para ser aplicado o adaptado. Cuando Dewey habla del método, de la materia de estudio y del

El trabajo real en un taller real. Ilustración del libro de J. Dewey, *Las escuelas del mañana* (1915)

27. Véase DEWEY, J. (1933): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós, 1989.
28. DEWEY, J.: *Cómo pensamos...*, p. 25.

proceso de enseñanza-aprendizaje, lo hace en un nivel discursivo muy amplio e incluso abstracto, lo cual llega a veces a decepcionar a los educadores que se acercan a su obra, por ejemplo a *Democracia y educación*, buscando sugerencias directas susceptibles de ser llevadas al terreno práctico. En realidad, Dewey piensa que no existen métodos cerrados y envasados de una manera completa para ser transferidos a la praxis escolar.

De todas formas, Dewey confía plenamente en el desarrollo de la ciencia y en la contribución de ésta a la mejora de la vida humana. Esta actitud general se refleja, también, en el ámbito pedagógico. La constitución de una ciencia de la educación la ve como algo necesario, pero esta ciencia no puede suministrar un repertorio de reglas técnicas regulador de la práctica escolar[29]. Sin renunciar al ideal del establecimiento de una ciencia pedagógica derivada de la investigación científica, Dewey estima que la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción.

> *No hay regla rígida con la que se pueda decidir si un significado sugerido es el correcto, el que conviene adoptar. La única guía es el propio bueno (o mal) juicio del individuo... el pensador tiene que decidir, que elegir; y siempre existe un riesgo, de modo que el pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o la negación de acuerdo con los acontecimientos posteriores*[30].

El pensador, aquí, puede significar el político, el educador, o simplemente la persona común que toma parte en procesos o actividades relacionados con seres humanos. La clásica distinción de Aristóteles entre las actividades técnicas y las prácticas está presente, de alguna manera, en el planteamiento del educador progresista. La ciencia pedagógica, pues, sólo puede constituir una ayuda que ilustre a los maestros en relación con su actividad. La ciencia, simplemente,

> *[...] hace a aquellos que la aplican más inteligentes, más concienzudos, más conscientes de lo que hacen, y así enriquece y rectifica en el futuro lo que han estado haciendo en el pasado*[31].

Dewey distingue entre un método general y otro individual. El primero supone una acción inteligente dirigida por fines, en la cual se tienen en cuenta, como por ejemplo en la actividad artística, el pasado, la tradición y los instrumentos y técnicas que han contribuido al desarrollo de esa actividad. Al igual que en los casos del arte y la medicina, la educación ha de trabajar con un método general, pero éste no equivale a un conjunto de reglas técnicas o prescriptas. El método individual, en cambio, se refiere a la actuación singular de educador y educando. El maestro, pues, desarrolla su labor ponderando las diferentes alternativas que se le presentan y para ello se sirve del pensamiento reflexivo. Como escribe Dewey:

---

29. DEWEY, J.: *Democracia y educación...*, pp. 149-157; DEWEY, J. (1929): *La ciencia de la educación*. Buenos Aires. Losada, 1964.
30. DEWEY, J.: *Cómo pensamos...*, p. 115.
31. DEWEY, J.: *La ciencia de la educación...*, p. 78.

Cada día de enseñanza debe capacitar al maestro para revisar y mejorar en algún aspecto los objetivos perseguidos en su labor anterior[32].

Esta gestión reflexiva e inteligente de los asuntos educativos ha de estar guiada por la savia del método científico. Por eso, Dewey considera que el método educativo debe derivarse del *método científico,* con todas las adaptaciones que sean necesarias. En este sentido amplio, sí existe un «método Dewey», el llamado *método del problema,* que consiste en un proceso secuenciado a través del cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación, llevada a cabo por grupos de alumnos bajo la tutela y orientación del educador. Con este método, que para Dewey es, simplemente, el método del pensar humano, el método de aprendizaje pasa a ser un capítulo del método general de investigación. Así, la propuesta metodológica de Dewey consta de cinco fases:

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño, en el ámbito de su vida familiar o comunitaria.
2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia; es decir, un obstáculo en la experiencia sobre el cual habremos de trabajar para intentar estudiarlo y salvarlo.
3. Inspección de los datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables; en esta etapa, los materiales escogidos y trabajos se convierten en partes del programa escolar.
4. Formulación de la hipótesis de solución, que funcionará como idea conductora para solucionar el problema planteado.
5. Comprobación de la hipótesis por la acción, pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el educando con objeto de resolver el problema[33].

Esta propuesta metodológica, nucleada en torno al desarrollo de un pensamiento reflexivo complejo, ha influido en algunas de las experiencias renovadoras más interesantes de las últimas décadas, como ponemos de relieve en el siguiente epígrafe.

A la hora de comentar las aportaciones metodológicas de Dewey no puede faltar la referencia a la experiencia de la famosa Escuela-Laboratorio, la cual resultó decisiva en su itinerario pedagógico[34]. En su escuela, Dewey tuvo ocasión de some-

32. DEWEY, J.: *La ciencia de la educación...*, p. 78.

33. DEWEY, J.: *Cómo pensamos...,* pp. 99-110.

34. Sobre la Escuela Elemental de la Universidad de Chicago, véase DEWEY, J. (1895): «Plan of Organization of the University Primary School», en Early Works (E.W.). Vol. 5, pp. 224-246; DEWEY, J. (1897*b*): «The University Elementary School: History and Character», en *Middle Works* (M.W.). Vol. 1, pp. 325-334; DEWEY, J. (1898): «Report of the Committee on a Detailed Plan for a Report on Elementary Education», en *Early Works* (E.W.). Vol. 5, pp. 448-464; DEWEY, J. (1936): «The Dewey School: Introduction and Statements», en *Later Works* (L.W.). Vol. 11, pp. 190-216; MOLERO, A.; POZO, Mª DEL M.: «Introducción crítica»..., pp. 36-50; WESTBROOK, R.B.: *John Dewey and American...,* pp. 83-115; WETSBROOK, R.B.: «John Dewey (1859-1952)»..., pp. 295-300.

ter a prueba las hipótesis de trabajo planteadas en sus publicaciones pedagógicas, valorando las dificultades didácticas de la implantación de los métodos progresivos en una institución docente. La escuela comenzó a funcionar en enero de 1896 con dieciséis alumnos y dos maestros. El número de alumnos fue creciendo paulatinamente y, al concluir la experiencia, en 1904, la escuela comprendía ciento cuarenta alumnos de cuatro a quince años y quince docentes. La ratio, pues, era muy baja (ocho o nueve educandos por maestro), y ello sin contar los ayudantes en prácticas de la propia Universidad de Chicago. La dirección de la institución estaba encabezada por Dewey y por su esposa Alice. Con la escuela, Dewey mostró la posibilidad de construir un currículum basado en las llamadas *ocupaciones*, que para Dewey consistían en actividades funcionales, ligadas al medio social del niño, prácticas y formativas en el plano físico, intelectual, estético y moral. Las actividades en torno a la madera, el alojamiento, la alimentación y la ropa constituían los núcleos relevantes globalizadores del trabajo escolar. Las materias de estudio se derivaban a partir de actividades teóricas y prácticas relacionadas con estos cuatro tópicos. Por ejemplo, a partir de los trabajos de la madera, Dewey proponía trabajar aritmética, botánica, química, historia, física, zoología, geografía, geología y mineralogía. En el curso de la experiencia y en las publicaciones elaboradas en el curso de la misma, Dewey mostró un excelente sentido práctico para planificar y desarrollar un currículum integrado derivado de las referidas ocupaciones, incluyendo previsiones de desarrollo del programa en ciclos temporales cortos, por ejemplo de dos meses. Hay que señalar que la escuela logró llevar a cabo sus objetivos iniciales por la implicación de un grupo de docentes altamente motivado y formado, que sintonizó con las ideas progresistas y supo llevarlas a la práctica, con la colaboración de padres muy interesados por la nueva educación y de alumnos de clase media y alta que tenían una disposición favorable hacia el trabajo escolar. La escuela tuvo realmente éxito en el logro de sus objetivos, con el desarrollo de un currículum abierto, en el cual los niños indagaban sobre la realidad natural, social e histórica. De todas formas, hay que tener en cuenta las excelentes condiciones personales y materiales del centro docente, así como las características del alumnado, procedente en su mayor parte

Alice, esposa de John Dewey, con su hijo Gordon en 1902. Alice Dewey fue la primera directora de la Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago

de la clase media universitaria. La experiencia finalizó de manera abrupta, al no contemplarse la renovación del contrato de Alice Chipman como directora de la escuela. En vistas de ello, Dewey dimitió de todos sus cargos en la Universidad de Chicago, incluyendo su responsabilidad al frente de la escuela elemental.

El movimiento de la educación progresista

Dewey forma parte de una tradición pedagógica renovadora que pretendió una modernización de las instituciones educativas norteamericanas. La educación progresista fue defendida a partir de 1890, aproximadamente, por profesores universitarios y filántropos sociales, la mayoría de los cuales viajaron a Alemania para conocer las experiencias desarrolladas en la Europa de habla alemana. A diferencia del movimiento de la *Escuela Activa* europea, el movimiento progresista americano tuvo desde sus comienzos un fuerte contenido de reforma social, comprometido con la crítica a las limitaciones de la democracia y de la economía del momento. Corresponde al pediatra Joseph Rice el mérito de haber diagnosticado elocuentemente el penoso y deficiente estado en que se encontraban las escuelas norteamericanas. Esto contribuyó a poner en tela de juicio la tradición educativa asimilada de manera rutinaria. Un importante reformador de la escuela fue el coronel y profesor Francis Wayland Parker (1837-1902), que a la vuelta de un viaje de estudios a Alemania fue nombrado director del complejo escolar de Quincy, Massachusetts, que convirtió en un sistema modelo por los nuevos métodos empleados con el fin de desarrollar un aprendizaje anclado en la vida real. Posteriormente se hizo cargo de las escuelas del condado de Cook, en Chicago, aplicando la pedagogía de Pestalozzi, Froebel y Herbart. Dewey se interesó por estas experiencias y se sintió muy animado al no encontrarse solo en sus ideas sobre la mejora de la educación[35].

Es habitual distinguir tres fases en el movimiento progresista americano: la primera abarca desde finales del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial; la segunda transcurre desde el fin de la guerra hasta la Depresión de 1929; y la tercera se desarrolla entre 1929 y la Segunda Guerra Mundial.

Aunque Dewey influyó en las tres etapas mencionadas, sin duda marcó de una manera más profunda la primera de ellas, que, además, coincide temporalmente con la experiencia de Dewey y de su esposa Alice llevada a cabo en la Escuela Elemental de la Universidad de Chicago. En esta primera fase hay que situar la creación de la Escuela Orgánica, una escuela experimental y privada, creada en 1907 por Marietta Johnson en Fairhope (Alabama); los inicios del llamado Plan Dalton, ideado por Hellen Parkhurst a comienzos del siglo y extendido masivamente a partir de 1920; y,

35. Sobre el movimiento educativo progresista americano, véase BOWEN, J.: *Historia de la educación...*, pp. 521-522 y 538-549; WESTBROOK, R.B.: *John Dewey and American...;* FEINBERG, W.; ROSEMONT, H. (1975): «La preparación para el Estado-providencia: El movimiento de la educación progresiva», en FEINBERG, W.; ROSEMONT, H. (comps.): *Trabajo, tecnología y educación. Ensayos en disidencia con los fundamentos de la educación estadounidense*. Buenos Aires. Las Paralelas, 1977, pp. 69-101; PLANCHARD, E. (1969): *La pedagogía contemporánea*. Madrid. Rialp, pp. 131-136 y 491-498.

sobre todo, la experiencia de William Wirt, director de la escuela de Gary, de Indiana, creador del sistema de los pelotones (*Platoon system*), el cual permitía que mientras un turno escolar realizaba actividades académicas en el aula, el otro desarrollaba aprendizajes en laboratorios, bibliotecas, gimnasios y otros espacios externos al centro.

Dewey elogió, en una obra publicada junto con su hija Evelyn, el sistema Gary, señalando que los educadores progresistas tenían ya modelos en los que inspirarse para llevar a cabo una aplicación masiva de los métodos nuevos. Una iniciativa importante dentro del movimiento progresista fue el trabajo desarrollado por William Heard Kilpatrick (1871-1965), creador del *método de proyectos,* que pretendía el estudio integrado y pluridisciplinar de un tema de foco amplio relacionado con la vida real del niño.

Tras la guerra, en 1919, se fundó la *Progressive Education Association*, en cuya creación no participó Dewey, aunque éste inspiró intelectualmente al movimiento, el cual tuvo su sede a partir de 1927 en el mismo Teachers College de la Universidad de Columbia, en el cual enseñaba Dewey. La carta fundacional recogía siete puntos:

- La libertad para favorecer el desarrollo natural del niño.
- El interés considerado como el motor del trabajo escolar.
- El maestro como guía.
- El estudio científico de la evolución psicobiológica del niño.
- La cooperación entre la escuela y el hogar.
- La escuela progresiva entendida como líder de los movimientos de educación.

Esta asociación alentó el desarrollo de multitud de experiencias de escuelas nuevas y publicó una revista trimestral a partir de 1924.

En la asociación pronto se evidenciaron dos tendencias enfrentadas, simbolizadas en la obra de dos profesores de Columbia. Harold Rugg adoptó un enfoque decididamente paidocéntrico, vinculado a una visión romántica y espontaneista del niño. En cambio, George Counts defendió un enfoque más social y comprometido políticamente con la profundización de la democracia. Dewey se alineaba claramente en esta segunda tendencia. Después de la Depresión de 1929, Counts continuó defendiendo sus posiciones, influido por el izquierdismo característico de los años treinta. Dewey, mientras tanto, continuó mostrándose disconforme con las tendencias paidocéntricas de muchas de las nuevas escuelas creadas. Hay que señalar que las críticas hacia Dewey, tildándolo de pedagogo romántico y espontaneista, son injustas, puesto que al menos desde *Mi credo pedagógico* (1897) y *El niño y el programa* (1902) dejó claramente expuesto que los principios psicológico y social no son contradictorios, y que ambos se reclaman mutuamente.

La educación progresista fue atacada duramente después de la Segunda Guerra Mundial, particularmente a partir de 1959, fecha en que la Unión Soviética lanzó al espacio la nave Sputnik. Aunque la influencia de Dewey sobre la enseñanza norteamericana no llegó a ser tan fuerte como a veces se hizo creer, a partir del lanzamiento del Sputnik, Dewey fue uno de los chivos expiatorios que la derecha

Cumpleaños de J. Dewey, 1949

SALVAT EDITORES

conservadora y patriotera eligió para desarrollar su cruzada de vuelta a los fundamentos y a los principios básicos. Esta ola conservadora y neoconservadora reivindicó, y reivindica, un currículum nacional cerrado, apoyado en conocimientos básicos de las principales materias y susceptible de ser evaluado cuantitativamente, es decir, un currículum técnico, acrítico e igual para todos los estudiantes.

Por fortuna, desde los años ochenta asistimos a una importante recuperación del legado social y pedagógico de Dewey. Ya antes de los ochenta, la figura de Dewey fue reivindicada de una manera muy creativa por maestros y pedagogos italianos del *Movimento di Cooperazione Educativa,* colectivo que, aun siendo freinetiano, aspiraba a integrar otras aportaciones pedagógicas, entre ellas la de Dewey, que sirvió para defender una concepción de la enseñanza como investigación[36]. En el ámbito anglosajón la edición, en 37 volúmenes, de las obras completas de Dewey ha sido un factor decisivo para el conocimiento de su pedagogía en los últimos años. Por otra parte, la revista *Educational Theory,* editada por la John Dewey Society, ha realizado y sigue realizando una excelente labor de discusión y debate en torno a la pedagogía progresista. Se han publicado varios libros decisivos para realizar una valoración más moderna y completa de Dewey; entre ellos, sobresale el documentado trabajo de R.B. Westbrook, publicado en 1991. Además, la crisis de los modelos pedagógicos positivistas y el auge de los enfoques cognitivos, prácticos, interpretativos y críticos ha favorecido la creación de un clima intelectual proclive a los pedagogos del activismo escolar.

Por otra parte, la literatura pedagógica está haciéndose un importante eco de la trascendencia del planteamiento deweyano en ámbitos como la filosofía práctica y política, la formación de los profesores y la metodología didáctica fundada en

36. Véase el interesante ensayo de MOSCA, S. (1975): *Psicopedagogia per il curriculo.* Padova (Italia). La Linea Editrice, así como la obra de orientación más práctica GIARDELLO, G.; CHIESA, B. (1976): *Els instruments per a la recerca.* Barcelona. Avance.

la enseñanza reflexiva. Esta última cuestión, derivada del texto de Dewey de 1933 *Cómo pensamos*, se evidencia claramente en la obra teórica y metodológica de W. Lipman, el creador del programa *Filosofía para los niños,* dedicada a la enseñanza del pensamiento complejo[37]. También resulta muy patente la huella de Dewey en los programas de formación de profesores que adoptan el enfoque de la enseñanza reflexiva, como se pone de relieve en las propuestas de K.M. Zeichner. En los últimos años, la revista *Educational Theory* está publicando diversos trabajos que debaten temas como el currículum, la enseñanza universitaria, la enseñanza dialogante, el multiculturalismo, la democratización de la escuela y otros, desde una perspectiva deweyana.

Valoración e interpretación del legado pedagógico de J. Dewey y de la educación progresista

Nos haremos eco, en primer lugar, de algunas críticas realizadas al pragmatismo y particularmente a Dewey. Comenzaremos mencionando a Horkheimer[38], que analiza y critica duramente el papel del pragmatismo en el proceso de subjetivación de la razón. Horkheimer interpreta el pragmatismo en paralelo al positivismo. En efecto, éste constituye el aspecto formalista de la razón subjetiva y aquél el aspecto instrumental de esa misma razón, de ese pensar devaluado que se ha reducido al nivel de los procesos industriales. El pragmatismo, dice Horkheimer, mantiene que una idea, concepto o teoría no son más que un esquema o un plan para la acción y que, en consecuencia, la verdad no es sino el éxito de la idea. Para Horkheimer, esto supone una visión cientifista de la filosofía, la sustitución de la lógica de la verdad por la lógica de la probabilidad, la primacía de la predicción y del control y, en definitiva, una forma de pensar que forma pareja con el industrialismo moderno y la cultura mercantil[39].

Para mostrar la pluralidad de lecturas que admite la teoría de Dewey, ofreceremos dos ejemplos que nos parecen muy ilustrativos. Uno se refiere a la interpretación deweyana desde la óptica de las teorías de la reproducción social y ha sido defendida por Gintis y Bowles. El otro ejemplo es más reciente; se trata de una lec-

37. LIPMAN, W. (1991): *Pensamiento complejo y educación.* Madrid. De la Torre, 1997.

38. HORKHEIMER, M.: *Crítica de la razón...,* pp. 52-65.

39. Desde la perspectiva del materialismo dialéctico, Wells ha criticado a Dewey y al resto de los principales autores pragmatistas en un ensayo guiado por el marxismo dogmático y ortodoxo. Wells hace una lectura en clave ideológica de la teoría pedagógica de Dewey, y para ello se remite al análisis de la obra de 1899, *The School and Society.* «La teoría pragmática de la educación de Dewey —escribe Wells—, encubría la esencia de la educación burguesa haciéndola aparecer como un despliegue de los instintos naturales y de los impulsos del niño; a través de realizar un adoctrinamiento burgués aparece como el florecimiento del ser interior de los niños». Véase WELLS, H.K. (1964): *El pragmatismo. Filosofía del imperialismo.* Buenos Aires. Platina, p. 92. En nuestra opinión estas críticas mecanicistas son incorrectas e injustas.

tura de Dewey en clave constructiva que hace Carr en el marco de los horizontes postmodernos.

El enfoque adoptado por Gintis y Bowles (1977) consiste en analizar las contradicciones de la reforma liberal de la educación y ejemplifica la crítica sociológica que señala las insuficiencias del activismo escolar contemporáneo[40]. La tesis básica que mantienen estos autores es que la reforma liberal ha cosechado un rotundo fracaso, y ello debido a la contradicción estructural entre los supuestos liberales de la reforma y las condiciones económicas y sociales de las sociedades capitalistas avanzadas, como es el caso de los Estados Unidos. El problema que encuentran Gintis y Bowles es que el liberalismo, ya sea clásico, ya sea progresivo, no cuestiona la racionalidad de las instituciones económicas capitalistas. Se trata, pues, de una lectura de la reforma educativa en clave sociológica, orientada por el marxismo y situada en el amplio marco de las llamadas *teorías de la reproducción social y de la correspondencia*, en las que se sitúan autores europeos como Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron. Desde esta óptica las diferentes propuestas educativas son vistas como una labor correctiva de los males sociales, al igual que la intervención del Estado en su papel regulador de la actividad económica.

Gintis y Bowles recuerdan que Dewey asigna tres funciones a la educación:

- El desarrollo personal.
- El favorecimiento de la igualdad de oportunidades.
- La integración ocupacional y laboral en el entramado económico.

A continuación señalan que la escuela cumple bien la función económica, pero no las otras dos:

> *La educación parece bastante capaz de preparar a la gente para la vida económica— llenando su función de reproducción ampliada— sin producir la cabal «persona» deweyana*[41].

Además, la educación no ha reducido de manera significativa la estratificación de clases ni la desigualdad de ingresos ni tampoco ha aumentado la movilidad social. El fracaso de la reforma educativa de orientación progresiva proviene:

> *[...] de la naturaleza contradictoria de los objetivos de la reproducción ampliada, la igualdad de oportunidades y el autodesarrollo, en una sociedad cuya vida económica está gobernada por las instituciones del capitalismo organizado*[42].

Esto es, los requerimientos referidos a la integración económica son contradictorios con el énfasis sobre el desarrollo individual y la promoción de la

40. GINTIS, H.; BOWLES, S. (1975): «Las contradicciones de la reforma liberal en la educación», en FEINBERG, W.; ROSEMONT, H. (comps.): *Trabajo, tecnología y educación. Ensayos en disidencia con los fundamentos de la educación estadounidense*. Buenos Aires. Las Paralelas, 1977, pp. 102-154.
41. GINTIS, H.; BOWLES, S: «Las contradicciones de la reforma liberal...», p. 116.
42. GINTIS, H.; BOWLES, S: «Las contradicciones de la reforma liberal...», pp. 129-130.

igualdad. A partir de aquí, Gintis y Bowles contraponen la realidad alienante de la división jerárquica del trabajo a la propuesta deweyana de la actividad escolar centrada en el niño y el juego. En la práctica, la prevalencia del objeto de reproducción e integración en la esfera económica ha provocado que la reforma liberal progresiva no pueda mostrar demasiado en el desarrollo de los objetivos ligados al autodesarrollo y a la promoción de la igualdad. Una lectura ideológica similar a la de Gintis y Bowles podemos encontrar en el trabajo de Feinberg y Rosemont, que evalúa críticamente el desarrollo del movimiento de educación, en relación con los rasgos económicos y sociales de los Estados Unidos[43]. En resumidas cuentas, ambos trabajos, al adoptar una perspectiva exclusivamente sociológica, transmiten en el fondo la convicción de que en las actuales estructuras sociales y económicas capitalistas no es posible, en razón de esas mismas estructuras, desarrollar un trabajo pedagógico de signo innovador. En nuestra opinión se trata de una lectura reduccionista no sólo de Dewey y del progresivismo, sino también de la misma posibilidad de trabajar con coherencia y sentido ético desde el ámbito educativo por la mejora de la vida de los niños y de los jóvenes.

La segunda aportación para ilustrar el legado de Dewey constituye una buena muestra de la recuperación de este autor en el horizonte de los tiempos postmodernos y nos viene de la mano de uno de los autores más significados del enfoque educativo crítico[44]. Carr (1995) se propone como problema si podemos imaginar una forma de pensar sobre la relación entre educación y democracia que sea *moderna*, en el sentido de que no abandone la prosecución de los ideales emancipadores, y que, a un tiempo, sea *postmoderna*, en el sentido de que abdique del tipo de ideales ahistóricos y universales mantenidos por el discurso ilustrado. Y encuentra precisamente en Dewey, y en particular en *Democracia y educación*, una posible solución al aparente dilema formulado. Carr comenta que Dewey apostaba por el ideal emancipador ilustrado, pero que consideró la Ilustración una revolución incompleta. Frente a la búsqueda de verdades y valores trascendentales, Dewey, al igual que el postmodernismo, pensaba que toda investigación filosófica tiene un punto de partida contingente, por lo cual el intento de establecer verdades atemporales estaba condenado al fracaso. La clave para situar los intentos de los hombres por dotar de sentido su existencia y fundamentar la vida individual y social tiene que ver con un tipo de vida asociada que llamamos democracia. Como dice Carr:

> *Para Dewey, por tanto, la democracia... es lo que llega ser una sociedad cuando cesa de entenderse a sí misma en términos de fundamentos filosóficos y crea las condiciones en que sus miembros determinan por sí mismos el futuro de su sociedad*[45].

Frente a las lecturas que señalan el carácter impreciso, falto de rigor y anticuado de *Democracia y educación*, Carr mantiene que esta obra resulta muy rele-

43. FEINBERG, W.; ROSEMONT, H. (1975): «La preparación para el Estado-providencia...».
44. Véase CARR, W. (1995): «Educación y democracia: ante el desafío postmoderno», en AA.VV.: *Volver a pensar la educación*. Madrid. Morata/Paideia. Vol. 1, pp. 96-111.
45. CARR, W.: «Educación y democracia...», p. 107.

vante en el marco de una estrategia educativa postmoderna que se haga cargo, de manera crítica, de la herencia ilustrada. Para ello, señala algunas coincidencias entre el pensamiento deweyano y la propuesta postmoderna. En primer lugar, aunque Dewey mantiene, como ya hemos dicho, los ideales emancipadores de la Ilustración, renuncia a que esos ideales pueden basarse en, o derivarse de, una supuesta naturaleza humana objetiva y atemporal. Como dice Carr:

> *Para Dewey, como para el postmodernismo, nada hay externo a la experiencia, no hay «esencia» de la naturaleza humana. En cambio, hay seres humanos que configuran y son configurados por su historia, mientras hacen su camino al andar a través de un mundo incierto, atravesado por contingencias, mundo siempre incompleto y siempre haciéndose*[46].

En segundo lugar, lo que pretende Dewey con su propuesta es formular la clase de filosofía de la educación adecuada para las necesidades y exigencias de una sociedad democrática moderna, tratando de mostrar lo siguiente:

> *[...] cómo han de reestructurarse las instituciones y prácticas educativas existentes para que los valores fundamentales de la tradición democrática liberal se extiendan y amplíen de manera progresiva*[47].

Según Carr, podemos interpretar *Democracia y educación* como un ejemplo de principios del siglo XX de lo que debe ser una propuesta educativa en una sociedad democrática y *postmoderna* de fines del siglo XX. Entendida así, podemos reconstruir el sentido de *Democracia y educación* como:

> *Un texto postmoderno que habla de la visión emancipadora de la educación de la Ilustración de una forma que prevé la aparición de muchas ideas postmodernas: la formación abierta del sujeto humano; la contingencia de las normas y valores democráticos; la futilidad de las ideas utópicas acerca de un Yo predeterminado y prefabricado; la convicción de que no hay corpus de conocimiento «objetivo» que trascienda el contexto histórico que le da sentido y significación*[48].

El legado teórico y práctico de Dewey constituye, por su actualidad, originalidad, variedad y profundidad, una herramienta útil para pensar y actuar en los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos. No se trata, sin embargo, de aplicar de una manera mimética las propuestas que Dewey formulara en el marco de la revolución industrial, sino más bien de considerar su obra desde una perspectiva ilustradora y cuestionadora. Nuevos problemas y nuevos interrogantes nos asedian en el comienzo de una nueva era. Para situarnos ante ellos de una manera más lúcida, el conocimiento crítico del movimiento pedagógico renovador del siglo XX resulta, cuando menos, recomendable.

46. CARR, W.: «Educación y democracia...», p. 109.
47. CARR, W.: «Educación y democracia...», p. 110.
48. CARR, W.: «Educación y democracia...», p. 111.

Bibliografía

Obras de J. Dewey

DEWEY, J. (1969): *Works*. Jo Ann Boydston ed. Carbondale, Illinois. Southern Illinois University Press. Se trata de una edición crítica de las obras completas de Dewey. Comprende tres partes:

1. *The Early Works 1882-1898,* 5 vols. (En siglas: E.W.).
2. *The Middle Works 1899-1924,* 15 vols. (En siglas: M.W.).
3. *The Later Works 1924-1953,* 17 vols. (En siglas: L.W.).

— (1895): «Plan of Organization of the University Primary School», en E.W. Vol. 5, pp. 224-246.
— (1896): «The Reflex Arc concept in Psychology», en E.W. Vol. 5, pp. 96-109.
— (1897*a*): *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Losada, 1972.
— (1897*b*): «The University Elementary School: History and Character», en M.W. Vol. 1, pp. 325-334.
— (1898): «The University Elementary School: General Outline of Scheme of Work», en M.W. Vol. 1, pp. 335-338.
— (1899*a*): «The School and Society», en M.W. Vol. 1, pp. 1-109.
— (1899*b*): «The University Elementary School», en M.W. Vol. 1, pp. 317-320.
— (1902): *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires. Losada, 1972.
— (1915): «Schools of To-morrow», en M.W. Vol. 8, pp. 205-404.
— (1916): *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata, 1995.
— (1920): *La reconstrucción de la filosofía.* Buenos Aires. Aguilar, 1964.
— (1922): *Naturaleza humana y conducta.* México. FCE, 1966.
— (1929): *La ciencia de la educación.* Buenos Aires. Losada, 1968.
— (1933): *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo.* Barcelona. Paidós, 1989.
— (1936): «The Dewey School: Introduction and Statements», en L.W. Vol. 11, pp. 190-216.
— (1938): *Experiencia y educación.* Buenos Aires. Losada, 1964.
— (1939): *Libertad y cultura.* México. UTHEA, 1965.
— (1994): *Antología sociopedagógica* («Introducción crítica» a cargo de A. Molero Pintado y Mª del Mar Pozo Andrés). Madrid. CEPE.
— (1996): *Liberalismo y acción social*. Valencia. Alfons el Magnànim.

Para consultar un listado más amplio de los escritos pedagógicos de Dewey, véase: APEL, H.J. (1974), pp. 237-240; MOLERO, A.; POZO, Mª DEL M. (1994), pp. 22-23.

Para la bibliografía relativa a la filosofía de y sobre Dewey, consultar PÉREZ DE TUDELA, J. (1988), pp. 227-234.

En las siguientes obras se pueden encontrar selecciones antológicas de textos pedagógicos de Dewey: BOWEN, J.; HOBSON, P.R. (1979), pp. 172-212; DELEDALLE, G. (1995), pp. 46-125; DEWEY, J. (1994), pp. 57-158; y FERMOSO, P. (1991*b*), pp. 290-301.

Para estar al corriente de los debates actuales en torno a la figura de Dewey y su legado en el ámbito anglosajón, conviene acudir a la revista *Educational Theory*, editada por la John Dewey Society.

Obras sobre J. Dewey

APEL, H.J. (1974): *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*. Madrid. Sociedad de Educación Atenas, 1978.

BELLO, G. (1989):«El pragmatismo americano», en CAMPS, V. (Ed.) (1989): *Historia de la ética.* Vol. 3. *La ética contemporánea.* Barcelona. Crítica, pp. 38-86.

BERNSTEIN, R.J. (1971): *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Madrid. Alianza, 1979, pp. 207-234.

BOWEN, J. (1981): *Historia de la educación occidental.* Vol. III. *El Occidente moderno. Europa y el nuevo mundo. Siglos XVIII-XX*. Cap. XII: «La nueva era en la educación: (II) El progresismo en los Estados Unidos». Barcelona. Herder, 1985, pp. 512-549.

BOWEN, J.; HOBSON, P.R. (1979): *Teorías de la Educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental.* Cap. 4. México. Limusa, 1994, pp. 163-212.

BRUBACHER, J.S. (1956): «John Dewey», en CHÂTEAU, J. (Dir.): *Los grandes pedagogos*. México. FCE, 1959, pp. 277-294.

CARR, W. (1995): «Educación y democracia: Ante el desafío postmoderno», en AA.VV. (1995): *Volver a pensar la educación*. Vol. 1. Madrid. Morata / Paideia, pp. 96-111.

CATALÁN, M. (1994): *Pensamiento y acción (La teoría de la investigación moral de John Dewey).* Barcelona. PPU.

CHILDS, J.L. (1959): *Pragmatismo y educación.* Buenos Aires. Nova.

DELEDALLE, G. (1995): *John Dewey.* París. Presses Universitaires de France.

FAERNA, A.M. (1996): *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Cap 5. Madrid. Siglo XXI, pp. 160-221.

FERMOSO, P. (1991*a*): «Bibliografía sobre John Dewey: Filosofía de la Educación». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n. 3, pp. 165-178.

— (1991*b*): «John Dewey», en F. ALTAREJOS y otros: *Filosofía de la educación hoy. Autores: Selección de textos.* Madrid. Dykinson, pp. 285-301.

FRANKENA, W.K. (1965): *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey.* México. UTHEA, 1968.

GARZA, Mª T. DE LA (1995): *Educación y democracia. Aplicación de la Teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid. Aprendizaje Visor («Educación, investigación y comunidad en el pensamiento de John Dewey», pp. 55-67).

GENEYRO, J.C. (1991): *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey.* 2.ª parte. Barcelona. Anthropos, pp. 115-200.

JAMES, W. (1907): *Pragmatismo. Un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar.* Barcelona. Orbis, 1975.

LIPMAN, M. (1991): *Pensamiento complejo y educación.* Madrid. De la Torre, 1997.

MAÑACH, J. (1959): *Dewey y el pensamiento americano.* Madrid. Taurus.

MATAIX, A. (1964): *La norma moral en J. Dewey.* Madrid. Revista de Occidente.
MEAD, G.H. (1934): *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social.* Buenos Aires. Paidós, 1972.
MOLERO, A.; POZO, Mª DEL M. (1994): «Introducción crítica», en J. DEWEY (1994): *Antología sociopedagógica.* Madrid. CEPE, pp. 11-56.
MOORE, T.W. (1974): «La Teoría educativa de John Dewey», en *Introducción a la Teoría de la Educación.* Madrid. Alianza, 1980 (pp. 59-65).
NASSIF, R. (1968): *John Dewey: su pensamiento pedagógico.* Buenos Aires. CEAL.
PÉREZ DE TUDELA, J. (1988): *El pragmatismo americano: Acción racional y reconstrucción del sentido.* 3.ª parte: «John Dewey: Experiencia y reconstrucción». Madrid. Cincel, pp. 157-202.
POPKEWITZ, Th.S. (1991): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata / Paideia, 1994.
PUTNAM, H.; PUTNAM, R.A. (1993): «Education for democracy». *Educational Theory,* vol. 43, n. 4, pp. 361-376.
ROCKEFELLER, S.C. (1991): *Religious faith and democratic humanism.* Nueva York. Columbia University Press.
RORTY, R. (1991): *Objetividad, relatismo y verdad.* Barcelona. Paidós, 1996.
SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (1994): *La mirada reflexiva de G.H. Mead. Sobre la socialidad y la comunicación.* Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas, especialmente, pp. 44-74.
SANTOS REGO, M.A. (1992): «La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n. 4, pp. 91-112.
TISATO, R. (1972): «John Dewey», en L. GEYMONAT: *Historia del pensamiento filosófico y científico.* VII. Siglo XX (I). Barcelona. Ariel, 1984, pp. 44-87.
WELLS, H.K. (1964): *El pragmatismo. Filosofía del imperialismo*. Buenos Aires. Platina (especialmente los capítulos dedicados a Dewey: 6 y 9 al 12, pp. 91-115 y 157-221).
WESTBROOK, R.B. (1991): *John Dewey and American Democracy.* Londres. Cornell University Press.
— (1994): «John Dewey (1859-1952)», en *Perspectivas. Grandes Educadores* (número extraordinario en dos volúmenes). Vol. I, pp. 289-305.

2

Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista

Pere Solà Gussinyer
Historiador, biógrafo de F. Ferrer Guardia. Barcelona

Presentación

Hablar de Ferrer Guardia es, primero, interrogarse sobre el reclamo recurrente del movimiento de la *Escuela Moderna* en círculos educativos. Es también revisar un modelo de intervención socioeducativa metodológicamente inseparable del compromiso político y del cambio social. Y es, en tercer lugar, tener presente que el análisis de la pedagogía ferreriana nos conduce a redimensionar lo que suele entenderse por *educación anarquista.*

A este respecto, acaso convenga recordar que la educación constituye sólo uno de los aspectos de un paquete de actitudes ante la vida y la sociedad característicos de la visión libertaria. Una visión dentro de la que caben sensibilidades muy distintas, partiendo de presupuestos básicos como el principio de que uno es libre solamente si los demás son

Francisco Ferrer Guardia

libres, o lo que viene a ser lo mismo, que mientras haya esclavos o explotados todos somos esclavos y explotados. Principios éticos como la idea de que los hombres son iguales por naturaleza o que el poder es *per se* corruptor conducen, en el anarquismo, a considerar que el Estado, como fuente de poder y de autoridad, debe ser fiscalizado o neutralizado, si no suprimido, con medios apropiados; aunque ya ninguna corriente anarquista seria cree hoy en día en la idea, desmentida por la historia, de la desactivación automática y directa (como consecuencia del «acto» revolucionario) de la fuerza coactiva del Estado.

En la tradición anarquista no violenta, la sociedad alternativa no será fruto de la violencia minoritaria sino de la acción racional inteligente de la mayoría. La sociedad libertaria será como un fruto maduro de la espontaneidad revolucionaria del pueblo, que llevará a la superación de la propiedad privada en aras de la felicidad colectiva y del interés público.

La conducción a buen puerto de este comunismo libertario viene asegurada por la federación libre de organismos locales y regionales autónomos y gestionados autónoma y democráticamente, sobre la base de que únicamente la participación real de la población asegura la bondad y el éxito de cualquier actuación colectiva, en el terreno de la economía, la sanidad, la educación, etc. Esta participación democrática se basa, en última instancia, en el desarrollo por la educación y la cultura del sentido comunitario.

Rasgos ideológicos como los acabados de mencionar aparecen en la mayoría de formulaciones anarquistas importantes hasta nuestros días. Actualmente, el anarquismo es estudiado y valorado como una respuesta personal y colectiva a grandes problemas contemporáneos. Una respuesta desencaminada y/o utópica para unos. Incitante, radical y extrema, para otros. Manifestación infantil de izquierdismo o preludio de nuevas formas de contestación socialista y humanista frente a un neocapitalismo materialista fundado sobre el expolio universal, lo cierto es que los deseos poderosos de felicidad colectiva que el anarquismo ha desatado o nutrido no parecen haberse disipado. Y es, precisamente, desde esta perspectiva que habría que considerar el racionalismo pedagógico de un autor como Ferrer Guardia.

Antecedentes y contexto histórico y pedagógico de Ferrer Guardia y de la educación racionalista

La trayectoria intelectual de Francisco Ferrer Guardia refleja muy bien los problemas y las aspiraciones de una generación de europeos cuya juventud ve desarrollarse, sobre las cenizas ensangrentadas del gran sueño socialista de 1870, la Tercera República francesa de Thiers, construida sobre el terror blanco y la ejecución sumaria de miles de activistas *communards*. Una generación que observa, asombrada, la desenfrenada carrera imperialista de las potencias occidentales en África, Asia y América central y del sur, y la intensificación de la lucha de clases que enfrentan a las instituciones y grupos capitalistas, amparadas en el Estado, con una clase obrera influenciada por socialdemócratas, sindicalistas revolucionarios y anarquistas.

En los medios avanzados, no sólo anarquistas, la cuestión de una instrucción li-

beradora de conciencias, formadora de la humanidad de hombres y mujeres, era una pieza central del debate público. La educación, como el arte o la ciencia, no podría ser cosa de minorías y para minorías, sino que el verdadero arte y educación populares eran el arte y educación para el pueblo y con el sostén del pueblo, de la colectividad.

El historiador francés Jean Maîtron sitúa entre 1897 y 1914 el momento en que la problemática educativa suscitó el máximo interés en los medios anarquistas. En Francia —donde Ferrer Guardia vivió unos cuantos años en el exilio— el modelo principal inmediato lo constituía las experiencias de educación activa e integral y de coeducación iniciadas por Paul Robin en el Orfanato de Cempuis, siguiendo el camino trazado por Proudhon. En 1898, a sugerencia de P. Kropotkin se creó un comité pro-enseñanza anarquista, con el propósito de hacer frente a lo que este grupo consideraba la enseñanza religiosa y burguesa dominantes. En dicho comité, además del proponente, estaban J. Grave, L. Tolstoi, Ch. Malato, J. Ardouin, L. Michel y E. Reclus.

La iniciativa pro-enseñanza libertaria de 1898 adoptaba el principio de una educación verdaderamente integral, racional, mixta y libertaria, es decir, escrupulosamente respetuosa de la libertad, y por lo tanto, contraria a una disciplina basada en el disimulo y la mentira, contraria a los programas escolares anuladores de la originalidad, la iniciativa y el sentido de responsabilidad en educadores y educandos, y, finalmente, contraria a las clasificaciones que motivan rivalidades, celos y odio.

Propuestas como la Escuela Moderna de Ferrer o la institución del militante libertario Sébastien Faure (1858-1942) de sugestivo nombre —*La Ruche* (La Colmena)— entre 1904 y 1917, que apostaba por el método cooperativista, en anticipación de Célestin Freinet, sin olvidar a la también francesa Madeleine Vernet con su institución *L'Avenir Social* (1906), siguiendo los pasos de Paul Robin, ponen en evidencia que el programa internacional pro educación libertaria de 1898 no había caído en saco roto.

La Gran Guerra de 1914, el ascenso de la revolución bolchevique pero también el afianzamiento del modelo capitalista *made in USA*, que ha llevado al ensanchamiento de capas medias de la población y a una dilución de la identidad de las clases obreras tradicionales, fueron obstáculos del desarrollo de una cultura como la libertaria. Poco a poco se va forjando un clima de individualismo salvaje —el que envuelve nuestra actual civilización neoliberal— donde las ideas sobre cultura y educación propias de la tradición anarquista constituyen un elemento más del gran «ruido» mediático.

La historia demuestra que las ideas libertarias «han funcionado». La revolución española de 1936 tuvo una componente anarquista de primera magnitud y apostó, qué duda cabe, por el valor *liberador* desde el punto de vista individual y colectivo de la educación *integral* en una escuela *nueva* en la que, en palabras del principal responsable de la reorganización educativa en Cataluña durante la Guerra Civil, Joan Puig Elías:

> *Se ha impuesto la más absoluta prescindencia de toda tendencia u orientación política [...] La Escuela Nueva respeta la personalidad del niño. Creemos que deben probarse todos los métodos, optando siempre por el que más convenga según las características locales, la naturaleza y carácter de cada niño, etc.*[1]

1. SOLÀ, P. (1980): *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939).* Barcelona. Edicions 62, pp. 197 y ss. Véase también MONTERO, J. (1936): *Joan Puig Elías. Conferencias.* Barcelona. Imprenta Moderna.

Hay que probar todos los métodos, se dice, hay que desarrollar una pedagogía creativa, que incorpore lo bueno del experimentalismo de la Escuela Nueva y que tenga en cuenta la complejidad de la condición humana, que no es sólo razón, sino que también es sentimiento y sensibilidad estética, realización por el trabajo y por el arte. Este tipo de consideraciones prueba que a estas alturas (a casi tres décadas de Ferrer Guardia), la tradición anarcosindicalista consideraba ya el término *escuela racionalista* como un concepto en cierto modo algo limitador, si no superado. Se prefería insistir en la idea de que el plan de enseñanza libertaria debía ser integral.

Se prefería, en efecto, pivotar en torno al concepto de *integralidad pedagógica,* más central en el movimiento libertario que el de *racionalismo educativo,* desde los días de Mijhail Bakunin, promotor ya de una educación racional e integral, consistente no sólo en la instrucción intelectual y moral, sino antes que nada (primordialmente) en la influencia positiva del medio, la influencia de aquello que perciben los sentidos, la higiene, el alimento, de modo que cualquier ser humano viene a ser el producto puro del mundo que lo ha forjado, que lo ha nutrido.

Instrucción integral equivale a *educación igual para todos,* que prepara para una vida intelectual y de trabajo para ambos sexos. Comporta una integración real del saber intelectual y del manual. Educando así se supera, según Bakunin, la nefasta división del trabajo, fuente de la desigualdad y de la injusticia social, y se superan los intereses clasistas en la medida en que moviliza el saber científico y tecnológico a favor de la sociedad en su conjunto.

Pero una educación completa e integral, que armonice lo manual y lo científico con lo humanístico, como la que soñaran Bakunin, Kropotkin y otros libertarios conspicuos, no puede prescindir del toque de realidad que supone la exigencia de una buena enseñanza básica hasta los diez años, basada en la libre actividad infantil y en la creatividad. Para Kropotkin los niños gustan de hacerse sus propios juguetes. Les apetece imitar el trabajo de los adultos cuando los ven en acción. Y, a pesar de ello, los padres ignoran con gran estupidez esta tendencia al trabajo manual de sus hijos y prefieren que estudien historia romana o el sistema de Benjamín Franklin para lograr una fortuna, ya que consideran que trabajar es propio de las clases inferiores[2].

El mayor activo de la tradición pedagógica racionalista o integral en el anarcosindicalismo acaso radique en el hecho de que durante varias décadas, y en contextos difíciles, de conflictividad social aguda, se fueron ensayando en la clandestinidad y perfeccionando unos métodos. El pedagogo catalán Joan Puig Elías consideraba en julio de 1937 que Ferrer fue «el gran maestro», pero que Ricardo Mella le superó luego. Uno y otro diseñaron el itinerario de los problemas educacionales, que posteriormente otros educadores de orientación anarquista, «modificando los posibles fallos, pero tratando de llevar a la realización los nobles ideales que les alentaron».

Se ha considerado a veces que la gracia, la fuerza y la originalidad de la corriente pedagógica libertaria que toma como base el legado ferreriano acaso consista en la

2. Véase los reveladores propósitos del príncipe ruso en KROPOTKIN (1977): «A los jóvenes», en: *Panfletos Revolucionarios.* Madrid. Ayuso, pp. 32-52. Edición de J. Álvarez Junco.

característica de no tratarse de una teoría pedagógica de laboratorio o de departamento universitario o de instituto de ciencias de la educación académico, sino de intentar encarnarse en formas organizativas vinculadas a la cultura popular y a la vida cotidiana.

Alumnos de la Escuela Moderna, *Boletín de la Escuela Moderna*, n. 8, 1 de junio de 1902

Los anarcosindicalistas en situación de animar y orientar una sociedad transformada de acuerdo con los anteriores principios filosóficos y políticos, se plantearon formas de actuación pedagógica vanguardista, no sin contradicciones a veces acusadas (como la misma falta crónica de docentes preparados tanto desde el punto de vista teórico como profesional, y de aquí las propuestas e intentos recurrentes de creación de escuelas de formación de docentes y de militantes).

Propusieron, cuando estuvieron en situación de implementarlas, actuaciones de sentido común, como por ejemplo profundizar en la forma de vincular a los niños de las distintas escuelas de una región, mediante sistemáticos intercambios escolares que sirvieran no sólo para aumentar los conocimientos de los niños, sino sobre todo para incentivar «la cordialidad, la solidaridad y el afecto entre los que mañana serán hombres formados y conscientes». Para ello se procuraba vincular a madres y padres de alumnos a las escuelas, fomentando las asociaciones de padres y amigos de la escuela, asegurando así una eficaz colaboración familias-educadores.

Por otro parte, el anarcosindicalismo en situación política hegemónica se propuso un plan general de enseñanza basado en la idea de continuidad y unicidad escolar, animada, como se ha dicho, por el principio de educación integral. El resultado fue un proyecto educativo bien generoso. Decía el cenetista que presidía el Consejo de la Escuela Nueva Unificada en 1937:

> *Queremos la escuela sin solución de continuidad. Queremos que desde que el niño entra a la escuela hasta que salga de los Politécnicos o de las Universidades, su aprendizaje no sufra interrupciones. [...] Lo que la Escuela Nueva Unificada se propone es independizar al niño de la condición económica de los padres. Sean los padres ricos o pobres, el niño tiene derecho a la escuela, al estudio, a la ciencia, al arte*[3].

No sorprende por ello el énfasis dado en el seno del anarcosindicalismo a las escuelas de preparación técnica profesional, uno de cuyos objetivos sería complemen-

3. SOLÀ, P.: *Educació i moviment llibertari...*, pp. 197 y ss.

tar la competencia de los obreros para estabilizar los avances sociales operados en las distintas industrias. Y, junto a la formación técnica, la ideológica: los sindicalistas ácratas proponían la creación de Escuelas de Militantes donde se impartieran estudios especiales, tales como filosofía, historia, economía, sociología, política, idiomas, geografía o matemáticas, dando por sentado que dichos estudios serían organizados por los sindicatos, en particular aquellos que profesionalmente estuvieran capacitados para ello, previo estudio económico sobre si las Escuelas debían ser locales, provinciales o regionales, sobre las características del profesorado y el alumnado, sobre el currículum y la duración de los estudios, sobre la viabilidad económica de su instalación y sostenimiento, sobre la cantidad que correspondería pagar a cada sindicato, de acuerdo con el número de afiliados.

Esta institucionalización de la pedagogía técnico-profesional obrera en escuelas sindicales era vista en conexión con una decidida línea de extensión universitaria que implicaba el recurso a conferencias de divulgación científica y educativa, que permitieran elevar el nivel cultural de los trabajadores, estimulándoles para el estudio, así como para intervenir en el mundo de la información de masas y del control de la propaganda.

Vamos a tratar de ver a continuación dónde se sitúa la Escuela Moderna de Barcelona, en el marco esbozado hasta aquí de lo que fuera el desplegamiento de la acción pedagógica del movimiento libertario.

La pedagogía de Francisco Ferrer Guardia

Aspectos biográficos de F. Ferrer Guardia

Dos aspectos destacan en la biografía de Francisco Ferrer Guardia (1859-1909): su autodidactismo y su compromiso social. Francesc Ferrer i Guàrdia nació el 14 de enero de 1859 en Alella (Maresme, Barcelona). Sus padres, Jaume Ferrer y Maria Àngels Guàrdia, eran campesinos acomodados propietarios del Mas Boter (Coma Clara) y de los terrenos colindantes. Miembro de una familia católica y monárquica, estudió en la escuela municipal de Alella y, posteriormente, en la de la localidad próxima de Teià. La influencia clerical en la familia provocó, al parecer, la insumisión de Francesc y de su hermano Josep. Ferrer tiene catorce años cuando se traslada a la localidad de Sant Martí de Provençals, colindante con Barcelona, donde trabaja en la tienda de un negociante de harina. Posteriormente, trabaja de revisor de la compañía ferroviaria del trayecto de Barcelona a Francia.

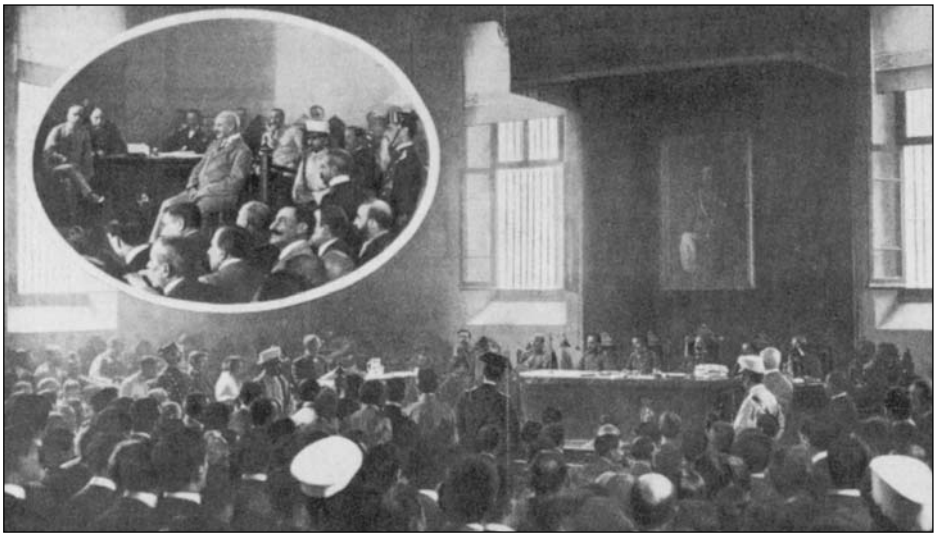
Comprometido con el republicanismo insurgente de Ruiz Zorrilla, tras el fracaso del alzamiento del general Villacampa toma el camino del exilio a París donde prosigue su carrera —ya iniciada en Cataluña— dentro de la Masonería (Gran Oriente de Francia) y se va formando en contacto con intelectuales, artistas y activistas de izquierdas, ganándose el sustento como profesor de español. Su ideología republicana evoluciona hacia un republicanismo de base social, con notable influencia ácrata. Una alumna y amiga, Ernestine Meunié, cede al morir buena parte de su cuantiosa herencia para que Francisco Ferrer la emplee en lograr su filantrópico propósito de crear una institución escolar «moderna».

A principios del siglo xx Barcelona es una ciudad en plena expansión industrial, con un movimiento obrero que se está organizando con grandes dificultades. Ferrer vuelve a Barcelona con la idea de crear escuelas «racionales y científicas». A tal efecto promueve un Patronato Escolar y en agosto de 1901 inaugura en la calle Bailén, en pleno Ensanche barcelonés, la primera Escuela Moderna.

Simultáneamente, publica una revista pedagógica propia, el llamado *Boletín de la Escuela Moderna* y, sobre todo, impulsa una impresionante labor editorial estrechamente vinculada a la vida escolar del centro. También patrocina y dirige *La Huelga General,* periódico anarquista. Alejandro Lerroux, republicano radical, y Anselmo Lorenzo, anarcosindicalista, apoyaron a Ferrer. Muchos de los colaboradores de la Escuela Moderna eran librepensadores y francmasones. La editorial de la Escuela Moderna traduce obras de importantes libertarios europeos como J. Grave o E. Reclus. Publica libros de ciencias naturales del profesor Odón de Buen y se propone un verdadero y ambicioso plan de publicaciones de divulgación científica y, también, de formación de militantes obreros y sindicalistas. Edita trabajos de Ch. Malato, A. Lorenzo, E. Lluria, F. Palasí o J. Montseny, padre de Federica, con el pseudónimo de Federico Urales, a quien se debió la celebrada (en los medios populares anarquistas) novela pedagógica *Sembrando flores.*

Al encarcelamiento de Ferrer en 1906, tras el intento de Mateo Morral de regicidio, en el cual el gobierno monárquico y los sectores conservadores trataron infructuosamente de implicar a Ferrer, sobrevino el cierre de la Escuela Moderna (como centro de enseñanza, que no como casa editorial). Tal gesto de represión suscitó movimientos de solidaridad dentro y fuera de las fronteras españolas. Al

Consejo de guerra a Ferrer Guardia, 1909. Primera fotografía hecha en Europa en un tribunal, de escondidas y sin *flash* (*Francesc Ferrer i Guàrdia i l'escola moderna*. Ateneu Enciclopèdia Popular)



cabo de un año de prisión en Madrid, Ferrer fue declarado inocente por falta de pruebas, tras un juicio civil ajustado a derecho. La derecha española y catalana no han aceptado ni acatado jamás, hasta nuestros días, este veredicto de la justicia. Por ello les fue de perlas el que un Tribunal Militar inquisitorial decidiera, en 1909, tras un proceso judicial con graves defectos de forma y de fondo, el fusilamiento de Ferrer como autor y jefe de la revolución de la Semana Trágica de 1909, extremo éste que, sólo implícitamente, y nunca de modo solemne y declarado, la justicia militar española reconocería como *absolutamente falto de pruebas* unos años más tarde.

Los hechos empiezan el día 26 de julio de 1909 con una huelga general de protesta contra el envío de soldados a la guerra colonial de Marruecos. Pronto la huelga deriva en casi toda Cataluña en una insurrección republicana y anticlerical. Son incendiados cuarenta conventos y doce iglesias parroquiales y asesinados tres frailes. Ferrer no tiene nada que ver ni con la preparación de la huelga ni con su dirección. Es testigo (en Barcelona y en diversas localidades del Maresme, al norte de la capital) de la defección de los radicales de Alejandro Lerroux y certifica la acefalia de un movimiento popular que acabará en el fracaso y suscitará una feroz represión conservadora, con detenciones, deportaciones, cierre de escuelas laicas y de sociedades obreras y republicanas, fuertes condenas y algunas, pocas pero suficientes, ejecuciones ejemplares.

En Cataluña se produce una auténtica persecución de disidentes y el gobierno conservador de Antonio Maura utiliza a fondo la jurisdicción militar para intimidar a la población, mientras los líderes republicanos se esconden y eluden responsabilidades. La burguesía catalana, en nombre del principio de autoridad y la salvaguarda del orden social es partidaria del castigo ejemplar en la persona de Ferrer, finalmente detenido en Alella. Voces humanitarias como la del poeta Joan Maragall son acalladas y su artículo «La ciutat del Perdó», es vetado por el líder nacionalista conservador, Enric Prat de la Riba. La repulsa social que siguió a esta actuación gubernativa, bajo el lema «¡Maura, no!» provocó la dimisión de éste y prácticamente el fin de su carrera política.

Desaparecido Ferrer, la herencia de la editorial pasó al profesor L. Portet, quien, desgraciadamente para la continuidad de los designios editoriales del fundador de la Escuela Moderna, murió en 1917.

Ideas generales sobre educación

En el contexto de pensamiento libertario, republicano y progresista europeo del fin de siglo es donde hay que ubicar las ideas pedagógicas de Francisco Ferrer Guardia, que en principio no tienen nada de original. Sí, en cambio, es original y creativa —hasta el punto de constituir un verdadero hito de la pedagogía progresista radical— su forma de llevar a cabo tales ideas. Ferrer no fue un pensador del calado de un Bakunin, Kropotkin o Robin, pero supo recoger lo esencial del proyecto pedagógico de la izquierda librepensadora y libertaria de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Consideraba la educación popular como un problema político crucial, dado que las clases dirigentes han ido comprendiendo progresivamente que la clave de su poder hegemónico está en el control de la escuela. En consonancia con la tradición socialista libertaria, Ferrer reviste su concepción educativa de una decidida orienta-

ción anti-estatal, y no sólo a-estatal. La educación no podrá basarse en los prejuicios militaristas, chovinistas ni en dogmas religiosos, sino que deberá tomar como guía los desarrollos de la ciencia positiva. Ferrer apuesta por una enseñanza calificada de *científica y racional.* La ciencia positiva, columna vertebral de una educación emancipadora, deberá estar al servicio de las verdaderas necesidades del individuo y de la sociedad. Ferrer opone la razón natural —la que se deduce de las verdaderas necesidades humanas— a la razón artificial del capital y de la burguesía. La razón artificial aplicada a la pedagogía propicia la alienación y la sumisión. Frente a la violencia física y mental hay que reivindicar la ausencia de premios y castigos en la escuela, así como la supresión de exámenes y concursos.

Contra esta burguesía que se contradice cuando dice defender una escuela para todos (escuela obligatoria y universal) y una educación no supeditada a una confesión religiosa de Estado (escuela laica), Ferrer apuesta por una educación en régimen de coeducación de clases sociales, donde ricos y pobres, «puestos unos con otros en contacto en la inocente igualdad de la infancia», alcanzarán el supremo objetivo de una escuela «buena, necesaria y reparadora». La coeducación de clases constituye la solución óptima, porque por la fuerza misma de las cosas la escuela de pago enseñará «la conservación del privilegio y el aprovechamiento de sus ventajas». En cambio, una escuela para niños pobres, planteada honestamente, deberá enseñar forzosamente la rebeldía y el odio de clase. Es por ello que Ferrer acaba presentando la solución de la coeducación de clases frente a la alternativa *escuela reproductora del privilegio-escuela del odio y de la lucha de clases:* muy conocida y harto reproducida ha sido su máxima: «aprendan los niños (por la razón y la ciencia) a ser hombres, y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía».

La pedagogía racional y científica concede asimismo un valor decisivo a la coeducación de sexos, en el convencimiento de que la mujer y el hombre completan el ser humano, y que el trabajo humano, proponiéndose la felicidad de la especie, ha sido deficiente hasta ahora: debe de ser mixto en lo sucesivo; tiene que estar encomendado al hombre y a la mujer, cada cual desde su punto de vista.

El plan racionalista de educación contribuiría a disolver las separaciones y prejuicios intelectuales y afectivos que separan clases sociales, grupos étnicos, sexos y naciones. Internacionalismo, ideal de lengua única —esperanto— y superación de lo que Ferrer considera el falso problema de las lenguas maternas o territoriales, serían el corolario lógico de esta forma de ver. Catalán que vivió en pleno auge del catalanismo político, Ferrer rechazó la enseñanza en catalán por motivos claramente ideológicos, no porque no supiera distinguir entre un catalanismo progresista y un nacionalismo conservador, sino simplemente por considerar que el uso pedagógico de la lengua materna constituiría un «empequeñecimiento» de la idea humana.

Ferrer avisa de modo singularmente eficaz de un peligro que acecha al pedagogo en tanto que trabajador intelectual al servicio de la sociedad: el peligro de coadyuvar desde una actividad aparentemente neutra a crear y consolidar un consenso social idóneo para «la conservación de las instituciones de esta sociedad», haciendo del educando, en suma, «un individuo estrictamente adaptado al mecanismo social». Para el pedagogo catalán, con las reformas educativas que promueven las clases dirigentes de los Estados capitalistas, avaladas por los expertos en ciencias de la edu-

cación de rigor, con frecuencia no se trata tanto de secundar el desarrollo espontáneo de las facultades del niño, de dejarle buscar libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales, como de imponerle pensamientos, hechos, una forma de ver el mundo, un corsé mental, una ideología conformista y legitimadora de la injusticia.

Naturalmente, una nueva sociedad libre, solidaria y comunista sólo tiene sentido con mujeres y hombres educados de acuerdo con las pautas y valores referidos. Unos valores de libertad, de creatividad, de voluntad (criterio) libre y autónomo, de ayuda mutua, etc. Una sociedad en la que la expresión creativa a través del juego (de gran importancia en el proceso educativo) tendrá su continuación natural en el trabajo, es decir, en la actividad manual e intelectual que culmina en la realización de obras en las que el niño-hombre se reconoce.

Un trabajo así ha de ser un trabajo creativo, muchas veces artístico, no alienador: el trabajo como lo concibiera la sociedad anarcocomunista. Para el fundador de la Escuela Moderna, una pedagogía bien articulada debe partir del hermoso instinto del cumplimiento del trabajo que se encuentra en los únicos hombres (y con más razón en la infancia) cuyas voliciones no hayan sido falseadas, a quienes ha quedado la razón normal del acto.

En última instancia, Ferrer Guardia y su movimiento de Escuelas Modernas quisieron echar las bases de una enseñanza científica y racional que, por decirlo de algún modo, disolviera o neutralizara el espíritu de masa popular amorfa (en el sentido orteguiano *avant la lettre* de la rebelión de las masas) con el fin de hacer de cada mujer y de cada hombre un ser consciente, responsable y activo, capaz de determinar su voluntad por su propio juicio, asesorado por su propio conocimiento, más allá de las consignas y la propaganda de los medios de comunicación y educación en manos de los modernos forjadores de programas políticos.

Los reformadores europeos, coetáneos, de la Escuela Nueva, en general, no apreciaron ni entendieron bien, en general, la crítica que Ferrer hacía del sistema escolar de las democracias burguesas. Célestin Freinet, el educador cooperativo francés, que utilizó el nombre de Escuela Moderna para su movimiento, en homenaje al fundador de su homóloga de Barcelona, sería la excepción que confirma la regla.

Aportaciones metodológicas, realizaciones prácticas y experiencias realizadas

La práctica pedagógica generada por el movimiento de la Escuela Moderna se desarrolla, cuando menos, en tres planos interrelacionados:

- Nivel didáctico y organizativo escolar propiamente dicho.
- Nivel de extensión universitaria (educación popular).
- Nivel de investigación en ciencias de la educación.

Nivel didáctico y organizativo escolar

En cuanto a este primer nivel, se sabe que la actividad pedagógica de la Escuela Moderna apunta a «emancipar positivamente» mediante la «solidaridad para lo por venir, consistente en preparar la generación naciente para la enseñanza racional y científica». Para ello se instaura en el medio escolar (no olvidemos que la experiencia

tiene lugar en una sociedad oficialmente católica en un Estado monárquico como el español) un clima laicista, de despojamiento de todo sentimiento religioso y de neta separación Iglesia-Estado. Pero el medio escolar no es un medio cerrado sino absolutamente abierto a la vida y a sus requerimientos. De ahí, por ejemplo, el buen ritmo de actividades extraescolares —visitas a fábricas, museos, etc.— que caracteriza el régimen escolar de una escuela como la de Ferrer, cuyo afán proselitista es evidente y que aspira a convertirse en modelo pedagógico popular, y que para ello se pone en contacto con grupos promotores de escuelas populares: no es casualidad que nueve escuelas de inspiración republicana o anarquista y más de seiscientas personas, niños y adultos, participaran en el acto de final de curso de la Escuela Moderna en junio de 1905. Ni es incongruente con este planteamiento el que Ferrer Guardia instituyera en su centro un germen de Escuela Normal para preparar profesores «sostenedores de la enseñanza racional», centro que no pudo llegar a cristalizar por las circunstancias.

La instauración de un clima escolar de confianza y sobre todo de amistad, de unas relaciones maestro-alumno individualizadas y basadas en el afecto sincero, constituye otra de las características de la metodología racionalista, que se acogía sistemáticamente a recursos didácticos como la correspondencia e intercambio escolares a fin de obtener información concreta y viva sobre la realidad social y económica circundante y así enriquecer el proceso formativo.

Los alumnos valoraban, de la Escuela Moderna, el clima de camaradería y de confianza. Uno de ellos dijo, de mayor, que lo que temían eran las vacaciones, de tan bien que lo pasaban en la escuela, y que la Escuela Moderna de la calle Bailén era realmente eso, moderna para su época, ya que estaba perfectamente acondicionada, con clases aireadas, mesas individuales, libros con gancho y material para realizar experimentos.

Los juegos, paseos y excursiones, así como la ausencia de verdaderos exámenes, substituidos por *souvenirs d'amitié,* ocasiones de amistad, formarían parte de esta valoración positiva de la práctica cotidiana de un centro que experimentaba e improvisaba sobre el terreno (siguiendo un poco como inspirador lejano el modelo de la Institución Libre de Enseñanza). Conviene no olvidar, a este propósito, que salvo importantes excepciones como José Casasola, Clémence Jacquinet o Léopoldine Bonnard, el profesorado reclutado por la Escuela no tenía ni cualificación ni preparación específicas. El eugenismo y el higienismo, la educación de y para la salud, constituían una de las líneas de trabajo del centro, como ponen de manifiesto textos de los manuales usados, donde leemos, por ejemplo:

> *La ciencia sanitaria en lamentable olvido es causa, no solamente de la excesiva mortalidad que se observa en la mayoría de las ciudades de España, sino que es causa también de una espantosa morbilidad, hasta tal punto evidente, que el tipo español es enfermizo, caracterizado por el color pálido de sus tegumentos, su corta estatura y su menguada fuerza física*[4].

4. *Cuaderno manuscrito. Recapitulación de pensamientos antimilitaristas* (1903). Ed. Escuela Moderna. Véase también FERRER GUARDIA, F. (1912): *La Escuela Moderna. Póstuma Explicación y Alcance de la Enseñanza Racionalista.* Barcelona. Tusquets. (1977). Cap. VII, pp. 103 y ss.

Boletín de la Escuela Moderna, n. 3, 31 de diciembre de 1901

Nivel de extensión universitaria (educación popular)

La extensión universitaria (educación popular) de la Escuela Moderna pivota en torno al plan de conferencias dominicales, la difusión intelectual vía *Boletín de la Escuela Moderna* y, sobre todo, la ingente obra editorial en lengua castellana, en la que destacan proyectos como la traducción y publicación mejorada de los volúmenes de *El Hombre y la Tierra*, del geógrafo innovador E. Reclus. Profesores universitarios como Odón de Buen o Martínez Vargas fueron asiduos animadores conferenciantes en estas tandas de extensión universitaria que tenían lugar los domingos en la Escuela Moderna, y a los que asistían profesores del centro y público en general, además de alumnos universitarios de los mencionados catedráticos. Éstos asistían, al parecer, porque el centro de Ferrer tenía mejor material (material moderno y muy perfeccionado, dice O. de Buen), y porque se hacían proyecciones. El éxito de la extensión universitaria levantó en Ferrer el propósito de construir un edificio de nueva planta para Escuela Moderna.

La sensibilidad ecologista, el equilibrio hombre/naturaleza, típico del pensamiento libertario finisecular (piénsese en Kropotkin o Eliseo Reclus) impregnan la pedagogía de la Escuela Moderna.

Nivel de investigación en ciencias de la educación

El movimiento racionalista concede una gran importancia a la investigación en ciencias de la educación, pero una investigación absolutamente articulada en la práctica pedagógica y subsidiaria de ella en cierto modo. Se quiere una educación basada en las ciencias naturales y experimentales que no atrofie el «órgano de la idealidad», o sea, el aspecto libre, creador y voluntarista de la acción humana. En contacto con renovadores europeos de su época como O. Decroly o Roorda van Eysinga, Ferrer vivió el gran impulso hacia adelante de la experimentación científica en educación ocurrido en el cambio de siglo. Conoció los efectos de la aplicación de las ciencias sociales y experimentales de su época a la educación (vía positivista aplicada a la pedagogía) y las perspectivas de renovación escolar que de dicha aplicación se derivaban, al comprobarse la irracionalidad de la organización presente de la enseñanza. Precisamente para recomponer esta realidad irracional de la enseñanza, la vía positivista proponía la adopción de medidas progresivas. Unas medidas de tipo reformista de las que Ferrer desconfiaba, por lo que recomendaba

la fundación directa de escuelas que siguieran los principios racionales, científicos y humanitarios. Esta práctica formativa apuntaba a la producción de una cultura eminentemente positivista, racionalista, anticlerical y decididamente internacionalista, crítica, con elementos materialistas, exaltadora de la solidaridad social y con tendencia a valorar por encima de todo las soluciones de tipo comunista y antiautoritario a los problemas colectivos. Las plataformas internacionales de Ferrer, como la LIERI (Liga Internacional para Educación Racional de la Infancia, 1908), tenían por objeto, precisamente, profundizar en el debate y la experimentación práctica de una forma de educar para un tipo de mujer y hombre moral y físicamente bien equilibrado, cuyas facultades estuvieran armoniosamente combinadas y conducidas a su potencialidad máxima. La secretaria inicial de esta Liga pedagógica racionalista fue, dato muy revelador, Henriette Meyer, antigua y estrecha colaboradora de Paul Robin, el pedagogo francés de la educación integral y de la propaganda eugenista, pionero de la propagación de las ideas de paternidad/maternidad responsable.

Continuadores e influencias de la pedagogía racionalista

La Escuela Moderna, fenómeno pedagógico sincrético, con influencias de la Escuela Nueva, positivistas, masónicas, librepensadoras y anarquistas, influye desde 1906 aproximadamente en buena parte de escuelas laicas del Estado español y en los planteamientos educativos de los sindicatos de clase, desde la propia Cataluña (donde destaca la educación integral de Albano Rosell) a las Islas Canarias, pasando por el País Vasco (Sestao), Andalucía (Sevilla, Granada, Málaga, Córdoba, etc.) o Murcia (Mazarrón, Cartagena, etc.).

La Escuela Moderna de Valencia de Samuel Torner fue una de las réplicas más logradas. Importantes pedagogos populares implicados directamente en el sindicalismo libertario, como José Sánchez Rosa en Andalucía, y los representantes de la línea crítica gallego-asturiana, con Ricardo Mella y más tarde Eleuterio Quintanilla al frente, ambos defensores de una neutralidad escolar de tipo positivista que contrarrestara el dogmatismo (ideológico y pedagógico) potencial del mensaje racionalista puro y duro, hicieron avanzar por la experimentación de años este tipo de pedagogía popular original. Con la expansión anarcosindicalista de la segunda, tercera y cuarta décadas del siglo XX se dan numerosas experiencias de enseñanza laico-racionalista y «neutra» (libertaria) en Aragón, Galicia, Asturias, Andalucía y País Valenciano.

Las escuelas vinculadas a sindicatos obreros hasta 1936 fueron objeto de atención en los principales congresos cenetistas. En ellos —como el de Madrid de 1919— se debatió la cuestión de la enseñanza racionalista y la educación de adultos. Algunos pedagogos militantes, como el asturiano Quintanilla, propusieron en aquella ocasión planes al parecer bastante precisos de educación de adultos en el seno de los sindicatos de orientación anarcosindicalista. Éstos se plantearon puntos

relacionados con la financiación de la enseñanza racionalista, la consecución de espacios escolares idóneos y la producción de profesores racionalistas. En cambio, en cuanto al contenido y valores que se debía transmitir, parece haberse aceptado genéricamente el modelo ferreriano, a pesar del peso del sector crítico de los partidarios de la neutralidad escolar, corriente encabezada por R. Mella y E. Quintanilla.

En plena Guerra Civil, sindicatos y colectividades, así como diversas escuelas-colonias de niños refugiados asumen planteamientos racionalistas en Cataluña, Aragón, Valencia o Madrid. Muchas de estas experiencias tienen lugar en el medio rural y abarcan desde la enseñanza de párvulos hasta la de adultos, cargando el énfasis en la enseñanza profesional, sin olvidar la educación estética.

La diversidad de modelos educativos en la tradición comunista libertaria

Ferrer y la tradición obrerista de carácter laico sirvieron de modelo de una corriente de escuela popular vigente en los medios sindicalistas y anarquistas entre 1909 y 1939. Además, diversos autores, experiencias, tendencias y movimientos pedagógicos internacionales se han inspirado en este modelo. Vamos a considerar estos aspectos a continuación.

Paradójicamente ni Ferrer Guardia ni los movimientos escolares que dijeron inspirarse en este pedagogo —el llamado *racionalismo educativo*— se ocuparon mucho, en general, en sus reflexiones teóricas y planteamientos organizativos de establecer teóricamente un modelo pedagógico definido de pedagogía libertaria, más o menos cerrado, donde cada elemento (desde la autonomía interna de los centros hasta los ingredientes del currículum, pasando por los requisitos profesionales del docente) quedara establecido con suficiente claridad.

En algunos casos, hasta consideraron que ocuparse demasiado de cuestiones internas organizativas era rizar el rizo, no dar importancia a lo esencial: educar alternativamente, formar para otra sociedad. Seguramente ello se debió, en parte, al hecho de que, doctrinalmente, daban algo alegremente por sentado la existencia de un margen suficiente de autonomía en la intervención educativa, un margen a modo de requisito que no ponían en duda (aun sin tener de él una idea muy clara: en realidad, probablemente se guiaban por las ideas vigentes sobre libertad de enseñanza y libertad de cátedra). He dicho «algo alegremente» porque en la práctica hubo problemas grandes y conflictos derivados de la aplicación de la autonomía escolar en los centros racionalistas.

En el plano ideológico, preocupaba mucho más la autonomía externa, el grado de independencia del centro escolar racionalista con relación a la Administración estatal y con respecto a otras fuerzas fácticas, como la Iglesia o el Ejército. No se discutía tanto la autonomía del centro escolar como su independencia organizativa con relación al Estado y otros aparatos ideológicos, su margen de maniobra para educar de acuerdo con determinados criterios y valores. En cierto modo, pues, se infravaloró la importancia del debate en torno a las formas y canales de participación en el seno de la institución escolar. Volveremos a este punto, pues nos parece importante.

Escuela Moderna de Detroit, 1914

Interesa calibrar la tensión entre lo *qué querían ser* estos centros de enseñanza libertaria y *qué fueron efectivamente*. Para comprender desde la perspectiva presente, a las puertas del siglo XXI, qué querían ser, hay que meterse en la piel de la militancia obrera radical de principios de siglo y entender las necesidades de los obreros —mujeres y hombres— de aquella fase de civilización (la necesidad de cultura o de educación sexual y orientación familiar, por ejemplo).

Por su importancia cuantitativa y cualitativa, las escuelas racionalistas constituyen un capítulo específico de la historia de la escuela popular en el territorio del Estado español, y con menos relevancia en América Latina. Ello no es ciertamente ajeno al auge revolucionario del sindicalismo anarquista (en España desde luego, pero también en Argentina y otros puntos del Nuevo Mundo) hasta la Guerra Civil.

En lo que se refiere a educación, la ventaja del movimiento libertario peninsular sobre otros movimientos de ideas libertarias en otros lugares del mundo es que no fue un episodio especulativo ni coyuntural sino que tuvo una plasmación práctica y duradera incuestionable: encarnó en unas realizaciones que bien podemos juzgar y analizar[5]. También debe, a continuación, añadirse que no cristalizó en teorizaciones y análisis profundos. En realidad, la inspiración del racionalismo edu-

5. Véase SOLÀ, P. (1976): *Las Escuelas Racionalistas en Cataluña (1909-1939).* Barcelona. Tusquets; SOLÀ, P. (1980): *Educació i moviment llibertari...*, y TIANA, A. (1987): *Educación libertaria y revolución social. España, 1936-1939.* Madrid. UNED.

cativo latino debe buscarse en fuentes europeas decimonónicas diversas, sobre las que no vamos ahora a extendernos. En ninguna parte del mundo, sin embargo, hubo tantas experiencias y tan coordinadas como en España. Quizá en otros puntos se intentó aplicar con mayor profundidad y consistencia teórica un programa de educación libertaria. Estoy pensando por ejemplo en la Escuela Ferrer de Lausana, conducida por J. Wintsch[6], pensada no como un experimento romántico sino como una escuela al servicio de la clase obrera[7]. Pero la mayoría de experiencias se extinguieron al cabo de pocos años y dejaron poco rastro, salvo en los Estados Unidos.

En el Estado español no existió en el período 1901-1938 un modelo único de escuela libertaria. Aunque destaque como pivote referencial la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, nada induce a pensar que todas las experiencias escolares y formativas de inspiración obrera libertaria se redujeran a un único modelo o tipo. Muy al contrario, podemos hablar de cinco modelos de escuela sucesiva o simultáneamente ensayados por los pedagogos libertarios:

- La institución privada o institución de patronato escolar laico-progresista, tipo escuela racionalista-ferreriana (Escuela Moderna y afines).
- La escuela de sindicatos (la Escuela Natura del Clot, Barcelona, etc.).
- La escuela de entidades de barrio tipo ateneo o universidad popular.
- La Escuela Nueva Unificada[8], o modelo que de un modo u otro se ciñe a las directrices de la escuela estatal (de la Generalitat de Cataluña) establecida en Cataluña a raíz de la Revolución de 1936.
- Las escuelas de colectivizaciones campesinas y de fábricas en régimen de autogestión obrera (durante la Revolución Española).

Cada uno de estos modelos se basa en experiencias históricas reales nada teóricas. En nuestra área geográfica, a todos ellos sirve de referencia o contrapunto el *modelo racionalista ferreriano,* ya analizado.

Ferrer quiso que su escuela fuera exactamente esto: un modelo. Un modelo que ofreciera una norma aplicable a todo tipo de escuelas de patronato, de sociedades particulares de composición popular y de sindicatos. Por otro lado, la posición antiestatista de la Escuela Moderna se tradujo en el terreno de la gestión y control de la enseñanza en un rechazo de cualquier forma de subvención o financiación por parte de los organismos del Estado. En punto a la dinámica intra-escolar prevista, la Escuela Moderna de Ferrer no concedía ningún tipo de beligerancia a la auto-organización de los alumnos. Su coeducación de sexos y de clases se desarrollaba de acuerdo con un modelo cerrado y muy tradicional de escuela «a la francesa», con las

6. Apareció esta escuela como fruto de los esfuerzos de la Sociedad de la Escuela Ferrer en julio de 1910. Secundaron a esta sociedad trabajadores inmigrantes italianos de Lausana e intelectuales como Luigi Bertoni y Henri Roorda. No pasó de veinticinco o treinta alumnos. FIDLER, G. (1990): «Henri Roorda van Eysinga and "Education Libertaire"». *Pedagogica Historica,* pp. 7-46.

7. FIDLER (ibídem, p. 41, nota 62) incurre más bien en ingenuidad o desconocimiento al pensar que esto era excepcional: todas las escuelas sindicales en España o en América estaban pensadas como servicio a la revolución obrera.

8. SOLÀ, P.: *Educació i moviment llibertari...* Cap. IV.

debidas adaptaciones a la legislación escolar española del momento. Sin haberlo teorizado, es posible que Ferrer y sus colaboradores pensaran que la autonomía grupal de los alumnos era irrelevante, o muy poco a tener en cuenta. Con ello se alejaban de otras corrientes coetáneas de *nouvelle éducation.* Ferrer desconfiaba de la pedagogía experimental profesionalizada que apuntaba entonces y que, en parte, apostaba sobre variables como la actividad espontánea de los grupos en el espacio escolar. El producto pedagógico auténtico debía ser la consecución de hombres libres, de espíritus con criterio propio y voluntad constructiva en el aspecto comunitario.

Por otro lado, y en lo que se refiere al *modelo escolar sindical,* acaso sus mejores difusores fueron los propagandistas del sindicalismo revolucionario francés de principios de siglo.

Así, para G. Yvetot una educación racional de la infancia en escuelas sindicales tendrá la razón de ser profiláctica de preservar al niño de las escuelas estatales de la burguesía, ya que «la escuela crea la mentalidad popular de las naciones». Pero fue en el Estado español, con un movimiento sindicalista revolucionario muy importante, donde las escuelas sindicales alcanzarían un desarrollo notable. Su principal mentor teórico fue el toledano establecido en Cataluña A. Lorenzo, quien hasta cierto punto fusionó el ideal de la Escuela Moderna con el de las escuelas sindicales.

Las escuelas vinculadas a sindicatos obreros hasta 1936 fueron objeto de atención en los principales congresos cenetistas. En ellos —como el de Madrid de 1919— se debatió la cuestión de la enseñanza racionalista y la educación de adultos. Algunos pedagogos militantes, como el asturiano Quintanilla, propusieron en aquella ocasión planes al parecer bastante precisos de educación de adultos en el seno de los sindicatos de orientación anarcosindicalista. Éstos se plantearon puntos relacionados con la financiación de la enseñanza racionalista, la consecución de espacios escolares idóneos y la producción de profesores racionalistas. En cambio, en cuanto al contenido y valores que se debía transmitir, parece haberse aceptado genéricamente el modelo ferreriano, a pesar del peso del sector crítico de los partidarios de la neutralidad escolar, corriente encabezada por R. Mella y E. Quintanilla.

Cuando el anarcosindicalismo se consolidó como fuerza social —y en definitiva como fuerza política con la función de «Estado» a pesar de su orientación anti-estatista—, se dieron tensiones, a veces importantes, entre promotores de escuelas laicas y realizadores —docentes— del programa escolar, entre miembros de los patronatos de gestión escolar y los profesores laicos y racionalistas. De hecho, estas tensiones eran la continuación de las existentes a principios de siglo entre los patronatos escolares laicos y los maestros alternativos, evocadas por Albano Rosell. Aquí interesa analizar las racionalizaciones de la conexión entre sindicatos obreros y escuelas racionalistas, como la de Fortunée Barthe, justamente valorada para el caso argentino por D. Barrancos. Pensada como guía sindical, la propuesta de Barthe de creación de asociaciones libres de padres y amigos de la educación racionalista (Comités Pro-Escuelas Racionalistas), a finales de la segunda década de siglo —es decir, en los momentos de auge del sindicalismo revolucionario latino—, propone la creación de escuelas populares especialmente destinadas a los hijos de los trabajadores. Barthe propone una especie de consejo escolar de cada escuela de este tipo o Comisión Administrativa, compuesta por tres miembros de la asamblea de los socios de la asocia-

ción pro-escuela racionalista, dos miembros representantes de la asamblea de padres y un miembro del personal docente. La función de esta Comisión Administrativa consiste en buscar recursos y administrar los fondos para pagar el sueldo de los maestros, así como en asesorar al consejo de maestros en todo lo concerniente al funcionamiento de la escuela[9].

El plan educativo de Barthe, muy elemental, recupera la vieja idea internacionalista y proudhoniana del trabajo útil productivo en una óptica de educación integral. Nos interesa sobre todo porque esboza, a diferencia de otros autores como Ferrer que no entran en absoluto en el tema, un organigrama de organización intraescolar, con un Consejo Escolar de Maestros y un Comité de Alumnos, que podía convocar asambleas e intervenir en la marcha de la escuela. Los «amigos de la enseñanza racionalista» eran invitados a dar su parecer sobre la marcha de estas escuelas y poner en conocimiento de la Comisión Administrativa las posibles discordancias percibidas. En otro orden de cosas, Barthe apostaba por un control desde el plano sindical (CNT) e ideológico (es decir, desde la ortodoxia anarquista) de las escuelas racionalistas, «y, además, que la selección y otorgamiento de credenciales para la habilitación de los profesores, también corriera por cuenta» del sindicato[10].

Por su parte, el *centro escolar dependiente de un ateneo racionalista* cobra cierto auge en diversas comunidades con presencia obrera, como la Cataluña industrial de los años veinte y treinta. Va muy unido a la difusión militante del comunismo libertario.

Entre 1931 y 1938 la coordinación entre centros racionalistas de ateneo y sindicato fue un hecho. La represión motivó que muchas de estas escuelas tuvieran una trayectoria azarosa y discontinua. Así, un centro barcelonés dependiente del Ateneo de Les Corts, y conducido por los hermanos Carrasquer, apenas duró más de un año.

Contó en una ocasión Félix Carrasquer cómo el levantamiento del 18 de julio obligó al cierre de las clases en un momento en que diversos proyectos inmediatos —como un curso sobre la problemática sexual, otro de catalán «y un tercero que analizara las líneas inmediatas de una Revolución Sindicalista Libertaria»— ilusionaban a los ochenta jóvenes que concurrían a las clases de ocho a diez de la noche. Las escuelas de ateneo se querían de funcionamiento auto-gestionario y asambleario. Había en ellas reuniones periódicas entre maestros y alumnos; entre maestros, alumnos padres y socios del centro. En fin, las veladas escolares y los festivales abiertos de los días festivos permitían un contacto renovado entre niños y adultos, la mayoría de mentalidad anarquista o filo-libertaria. El régimen interno escolar era cooperativo (en especial interesaron las técnicas y el espíritu del método Freinet). En este sentido, la cooperativa escolar se convertía en una fuente de entrenamiento a la autoadministración, a la autogestión y a la autodisciplina.

En el aspecto económico, el ateneo pagaba el local —que se prefería en lugar distinto del mismo edificio del ateneo— administraba los gastos escolares y pagaba a

9. BARRANCOS, D. (1990): *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo.* Buenos Aires. Editorial Contrapunto. En las páginas 152 y siguientes la autora se refiere a la edición de F. Barthe (1923) y a la noticia que de este autor da P. Solà (1976).
10. BARRANCOS, D.: *Anarquismo, educación...,* p. 157.

los maestros. Por su parte, los padres de alumnos pagaban una cuota, rebajada cuando a la escuela asistían varios hijos. En diversas ocasiones, entre 1907 y 1939, se intentó crear organismos de coordinación de escuelas racionalistas.

En cuanto al *modelo de escuela racionalista asociada o integrada en la red escolar pública unificada*, cabe decir que uno de los mejores ideólogos de esta integración de los planteamientos libertarios en un sistema escolar público fue el cordobés, afincado en Cataluña hasta que le llegó el exilio, José de Tapia. Para este destacado pedagogo freinetiano el servicio escolar público es de la incumbencia de la sociedad y sus instituciones representativas (como el Estado). Pero el Estado no puede abusar de su fuerza, so pena de caer en una dictadura espiritual injustificable:

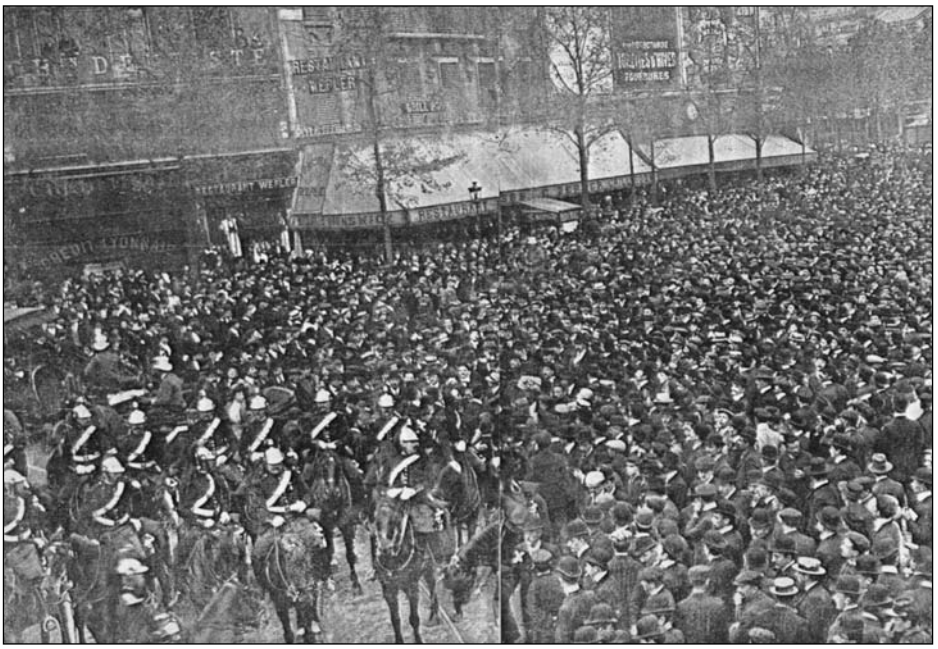
> *Sabemos lo que cuesta la creación y sostenimiento de las llamadas obras y centros de educación y, en tanto que los impuestos funcionen, viene el Estado obligado a dedicar un fuerte porcentaje de los mismos en las obras de educación y enseñanza. Al Estado, por delegación circunstancial, corresponderá el fijar un mínimo de conocimientos para la posesión de los llamados títulos oficiales, dejando libertad absoluta para el establecimiento de los métodos y procedimientos necesarios para adquirirlos*[11].

Interesa la reflexión *a posteriori* —es decir, una vez pasada la experiencia de colaboración de la pedagogía libertaria en la escuela pública de la Cataluña revolucionaria, 1936-1939, bajo el régimen del CENU— de Tapia, por ser muy representativa. Para Tapia —quien más tarde continuaría su actividad vanguardista apasionante en Francia y México— la gestión de la escuela pública corre a cargo del Estado (en el modelo del Consell de l'Escola Nova Unificada o CENU era la Generalitat de Cataluña), pero también corre a cargo de los ayuntamientos y de los sindicatos: su modelo es claramente el de la revolución sindicalista y autogestionaria de la primera fase de la Guerra Civil. No discute la obligatoriedad escolar hasta los quince años y postula la gratuidad efectiva del servicio educativo. Partidario de concentraciones escolares rurales, en régimen de escuela productiva donde se aprendan y practiquen las técnicas agrícolas, concibe el sistema educativo bajo el prisma de la supresión de barreras selectivas artificiales: únicamente debe privar la «preparación y selección natural de las individualidades» a través de un sistema educativo concebido como un todo armónico. El método de proyectos y el cooperativo de Freinet son los más favorecidos por Tapia, para quien los equipos docentes deben favorecer la constitución de grupos autónomos y de afinidad entre los estudiantes[12].

Mencionemos, para finalizar, los intentos de estructuración de un sistema educativo popular en las colectividades españolas durante la Guerra Civil. Sistema en buena parte, aunque no totalmente, inspirado en el racionalismo ferrerista. En general, la improvisación y la discontinuidad fueron —como no podía ser de otro modo— la tónica de un movimiento de educación popular de muchos obreros y campesinos prácticamente analfabetos. Porque es evidente que entre la gente de los pueblos donde

11. SOLÀ, P. (1980): *Educació i moviment llibertari...*, pp. 230 y ss.
12. Sobre José de Tapia, véase la atinada remembranza de JIMÉNEZ MIER Y TERAN, F. (1989): *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia*. México. Autoedición.

Manifestación en París contra el gobierno español con motivo del fusilamiento de Ferrer



DELIUS

se colectivizó la tierra la lacra del analfabetismo estaba muy extendida. También entre los obreros procedentes del campo emigrados a las ciudades. Un militante recuerda cómo Maurín, dirigente de la CNT antes de serlo del POUM, se percató del analfabetismo de un candidato a un puesto sindical:

> *[...] y sugirió a sus compañeros de trabajo que recortasen los titulares de los periódicos para enseñarle a formar sílabas y pronunciarlas. Fue la peor época de la represión que el gobierno y los patronos descargaron sobre la CNT de Barcelona*[13].

Pero el nivel cultural deficitario no fue el único inconveniente con el que toparon los educadores de la colectivizaciones libertarias; la falta de medios económicos y humanos y la desorganización provocada por la situación de guerra hicieron lo suyo. Con todo, tanto en el medio rural como en el urbano, los planes educativos en las colectivizaciones se materializaron en la fundación de algunas escuelas racionalistas, la reorganización a veces muy sólida de la formación profesional campesina e industrial, el impulso, a veces más teórico que real, a las escuelas de formación de militantes, bibliotecas rudimentarias, clases de adultos, sensibilización de la consciencia y la auto-estima feminista (potenciación del espíritu crítico y de la autonomía de la mujer), etc.

Hasta aquí hemos visto diferentes formas históricas de educación libertaria, en

13. FRASER, R. (1979): *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros.* Barcelona. Grijalbo, 2 vols., p. 86, II.

las que está presente, en mayor o menor grado, la inspiración racionalista ferreriana. Ahora nos ocuparemos de la influencia de estas teorías y prácticas de educación popular más allá del ámbito ibérico. Para ello, no habrá más remedio que retroceder y volver a las consecuencias de la desaparición violenta de Ferrer y su experimento pedagógico en 1909.

Proyección internacional de la pedagogía racionalista y anarcosindicalista. Desarrollo de nuevas líneas

Si por un lado el fusilamiento de Ferrer conmocionó a las masas y a los intelectuales europeos, sólo experiencias aisladas como las del Dr. Wintsch en Suiza o los programas de diversas escuelas y universidades populares vinculadas al socialismo y al anarcosindicalismo aprovecharon a fondo el plan de la Escuela Moderna.

Téngase en cuenta que el carácter traumático y violento de los acontecimientos que pusieron fin a la experiencia ferreriana dividió a la opinión pública europea, muy polarizada y frontalmente dividida en cuestiones como la confesionalidad del Estado y de la educación, o el derecho de los sindicatos a intervenir en la regulación de la economía y en los asuntos públicos. Todo ello hizo pasar a un segundo plano la discusión de los méritos o deméritos pedagógicos de Ferrer. Es cierto que después de su primera detención (1906-1907) se había constituido una Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia. También lo es que diversas iniciativas que apelaban a su nombre o a su obra aparecen después de 1909 en diversos países europeos.

Pero los reformadores de la Escuela Nueva, en general, no apreciaron ni entendieron bien la crítica que Ferrer hacía del sistema escolar de las democracias burguesas ni la alternativa escolar que ofrecía, aunque hay que ver en la utilización por Célestin Freinet del nombre de Escuela Moderna un homenaje a la idea escolar emancipadora de Ferrer.

El sistema de educación racionalista tuvo seguidores en medios sindicalistas avanzados de América Latina. En México inspiró políticas educativas socialistas. Tras su trágica desaparición, sectores combativos del magisterio latinoamericano (en Uruguay o Argentina, por ejemplo) incorporaron significativos aspectos del ideario ferreriano. Los experimentos del profesor Mena en México, o la acción de las escuelas modernas brasileñas, por ejemplo en Sao Paulo, constituyen buena prueba de ello. También los anarquistas norteamericanos establecieron, entre 1910 y 1960, Escuelas Modernas animadas por personajes como Margaret Sanger, Emma Goldman, Man Ray o Rockwell Kent. A su manera, esta corriente racionalista influyó en el movimiento educativo renovador de los años sesenta en los países anglosajones, en el que destacan Paul Goodman en Norteamérica y A.S. Neill en Gran Bretaña.

Según el historiador P. Avrich los alumnos de las escuelas «modernas» norteamericanas guardaron un espíritu fresco y versátil y un sentido crítico libertario y cooperador. Como dijo un profesor de escuela racionalista norteamericana:

> *No queremos cambiar el mundo. Sólo procuramos salvar nuestras almas... Y si no hemos conseguido la tierra prometida, al menos hemos ido a parar a uno de sus atajos, y esto ya es algo*[14].

14. Harry Kelly, 1921. Extraído de AVRICH, P. (1980): *The Modern School Mouvement.* Princeton, UP. USA.

Después de la Segunda Guerra Mundial únicamente pudieron desarrollarse experiencias de autogestión educativa en contextos de capitalismo liberal o de democracia capitalista. Quizá la más conocida y famosa haya sido el Summerhill de A.S. Neill, que tanta tinta hizo correr en los años sesenta. Neill no teorizó mucho. O lo hizo como quien no lo hace, disimulando. Mostró un camino irrepetible, objeto de enjuiciamientos contrastados. Otros sí teorizaron más, como los críticos radicales de la escuela obligatoria, Paul Goodman o John Holt, y sobre todo Ivan Illich, sin olvidar a quienes analizaron de modo independiente el funcionamiento de la escuela de los regímenes comunistas. La pedagogía institucional francesa analizó en los sesenta y setenta la cuestión de la autogestión en las instituciones escolares, con contribuciones interesantes de Fernand Oury, de René Loureau, etc.

Y así llegamos a la actualidad, en que siguen apareciendo en diversos puntos del viejo Continente —y en otras partes del Planeta— experiencias militantes de pedagogía libertaria. Siendo muy importante la actitud militante de buena voluntad sobre la base de buenas resoluciones, como ha dicho Marianne Werner, éstas no bastan para difundir las excelencias de una pedagogía esencialmente pacifista. A falta de profesorado preparado y competente tanto en el aspecto del arte de la educación como en el terreno de la psicología dinámica, es difícil la creación de ambientes pedagógicos caracterizados por una *actitud libertaria hacia los niños,* por lo que muchas actitudes pedagógicas progresistas de carácter antiautoritario han ido fracasando en la realización de sus proyectos, al estar todavía impregnadas inconscientemente por valores, sentimientos y estereotipos sociales propios de la cultura autoritaria y capitalista dominantes, como se ha esforzado en explicar el psicopedagogo Friedrich Liebling (1893-1982), quien en su longeva vida vivió el pacifismo de la Primera Guerra Mundial, se apasionó y luego decepcionó con las enseñanzas del psiquiatra Alfred Adler, y habiendo establecido su consulta en un barrio popular de Viena, conoció la persecución nazi por lo que emigró a Suiza (1938), donde al cabo de más de cuatro décadas dejó una considerable y controvertida escuela de psicoterapia basada en la concepción social libertaria.

Según este psicopedagogo judío originario de la Galitzia hoy ucraniana, antes de la Primera Guerra Mundial provincia del imperio austrohúngaro, los filósofos y los psicólogos tendrían que ejercer el papel de guardas de la libertad y de la igualdad de todos los hombres. Siempre según Liebling, el *statu quo* injusto se mantiene gracias a lo que denomina *principios místicos,* entre los que cuenta al poder estatal, la desigualdad social y económica, la violencia y la especulación científica al servicio de los privilegios. Naturalmente, esta denuncia topó con la incomprensión de académicos y profesionales instalados en la rutina y las seguridades al uso.

Con Liebling la psicopedagogía libertaria militante se relacionó con la Escuela de Francfort, el psicoanálisis (vía Alfred Adler, singularmente, pero también C.G. Jung y S. Freud) o el pensamiento ácrata socialista de un Pierre Ramus. Liebling estaba convencido de que únicamente la educación no violenta y socialista-libertaria habría las puertas de una verdadera cultura humanista. Aunque repasando la biografía de Liebling observamos un nuevo fracaso de la viabilidad práctica de una psicopedagogía humanista de corte libertario, cuya ambición profética no desmerece de intentos anteriores como el del mismo Ferrer Guardia. En última instancia, se trata de pro-

fundizar en la alternativa psicopedagógica a una civilización «insana». Para Liebling, la educación en la mentalidad capitalista destruye la raíces mismas de la solidaridad, sin la cual el individuo y la colectividad pierden el norte, nadan en la alienación. La persona, mujer o hombre, mentalmente sana no puede «afiliarse a la sociedad contemporánea». Según se ha dicho, para Liebling únicamente la ética de la solidaridad permite evitar el fracaso humano. El proyecto educativo debe inscribirse en un marco dinámico de justicia social y de utopía, para no morir de pura inanición en una sociedad insolidaria e hipercapitalista.

Entre los intentos recientes —en Europa— de implementación de un programa pedagógico libertario señalemos los de la Escuela Bonaventure en la Isla de Oléron (Charente Maritime), y la institución para la reinserción social y profesional Le Coral de Claude Sigala, Aimargues, Occitania, en Francia, así como la experiencia del equipo de Josefa Martín Luengo y su colectivo, Paideia, en Mérida (Extremadura, España) que pone de manifiesto que la teoría y práctica de la educación libertaria ha evolucionado en consonancia con mayores exigencias científicas y sociales. Dicha experiencia ha puesto el énfasis en la actitud psicológica del enseñante/adulto. Ha criticado el utopismo reformista de la izquierda de este Estado, ha recalcado el valor *respeto mutuo,* valor de grandes posibilidades de desarrollo. El caso del colectivo Paideia de Mérida, que gestiona una escuela privada desde 1979 con jardín de infancia, preescolar y primaria —este último tramo tras superar un papeleo de dos años— no deja de ser revelador: en 1990 el centro de Mérida contaba con noventa alumnos, y después de once años de existencia, y con ochenta alumnos, estaba todavía por legalizar plenamente. El centro ha funcionado prácticamente con una gradación flexible de cuotas, sin subvenciones. Se ha mantenido gracias a ser una cooperativa que ha asumido los déficits económicos.

Ninguna de estas experiencias ha gozado del amplio soporte social a favor de una escuela popular alternativa que tuvieron la Escuela Moderna y las escuelas racionalistas y sindicalistas a que hemos hecho referencia con anterioridad. Pero pasemos ahora a considerar lo que a nuestro parecer puede aportar el modelo racionalista descrito a las estrategias educativas del nuevo siglo. Que es tanto como considerar lo que, en el modelo ferreriano, hay de obsoleto, superado o absorbido por la misma evolución histórico-educativa.

Ferrer Guardia, las escuelas racionalistas y la pedagogía anarquista: proyección actual

Aquí hay que tener en cuenta dos facetas: por un lado, la significación histórico-educativa de Ferrer y por el otro, el de los autores, ideas, movimientos o tendencias directamente conectados con el fundador de la Escuela Moderna.

Respecto al primer punto, hay que distinguir en la figura de Ferrer el nivel histórico-pedagógico y el simbólico, si realmente se pueden disociar ambos planos. En cuanto al primer aspecto, y como se ha visto en los párrafos precedentes, muchísimo se ha escrito sobre la propuesta pedagógica del modelo racionalista ferreriano. Hoy

Monumento a Ferrer Guardia en Bruselas

en día queda claro que la metodología de la Escuela Moderna no puede esconder su evidente ascendiente positivista y anarquista.

También recibió una clara influencia del espíritu de la época: el espíritu de la Escuela Nueva (inspirada en Rousseau y Tolstoi, e impulsada desde América por Dewey, y guiada por los conocidos principios de paidocentrismo, activismo, investigación pedagógica constante, acercamiento de la escuela a la vida y de la escuela a la naturaleza, etc.) entra con fuerza en los planteamientos ferrerianos, nada ajenos por lo demás a los valores republicano-radicales, masónicos y librepensadores europeos de principios de siglo.

Como ya se ha dicho, Ferrer quiso que su escuela fuera un modelo, una norma que pudiera ser aplicada y, en efecto, en la Península Ibérica, se percibe su influencia cuando menos en diversos tipos de escuela popular: escuelas de sindicatos, entidades de barrio, ateneos y universidades populares. Sin olvidar el significativo hecho de que una corriente pedagógica y sindical que influyó en la denominada Escuela Nueva Unificada, escuela pública catalana resultante de la Revolución de 1936, se declara inspirada en el ideario racionalista ferreriano, empezando por el presidente del CENU, el cenetista Puig Elías.

En el plano simbólico, y desde una perspectiva democrática y una sensibilidad civilizada, se impone una revisión de la actitud de las autoridades españolas y, concretamente, de la institución de la Monarquía. Una revisión que comporte un reconocimiento oficial y público del error de lesa humanidad que fue permitir el fusilamiento en Montjuïc del fundador de la Escuela Moderna en 1909, ya que, aunque implícitamente las autoridades españolas y el Ejército reconocieron la inocencia de Ferrer en 1911, oficialmente y de manera declarada ni aquél, ni la Monarquía, han reconocido nunca el crimen de Estado perpetrado en la persona de Ferrer.

La Escuela Moderna de Ferrer Guardia sigue siendo una referencia válida para una concepción práctica de la formación orientada hacia la consecución de un

mundo justo, solidario y fraternal, a modo de hito de una pedagogía comprometida y crítica, muy en la línea social y de desarrollo humano de las organizaciones que en el terreno político y social luchan hoy en día por un mundo mucho más justo y fraterno que el que vemos dramáticamente dividido entre países opulentos y países pobres, y en cada país, entre minorías opulentas y clases medias confortables, por un lado, y amplios estratos sociales sumidos en la pobreza y la ignorancia, por el otro.

Naturalmente, la ilusión escolarista de Ferrer, su fe en la escuela y en la educación formal, era excesiva e incluso perjudicial. No hacen falta Milani y Barbiana[15] para reflexionar sobre el papel selectivo y clasista de los sistemas escolares públicos de las democracias capitalistas.

El programa ferrerista/racionalista comportaba una peligrosa exageración del imperativo racional (imbuido de cientifismo positivista) y un optimismo en las soluciones colectivas que los desmanes, holocaustos y gulags y demás campos de internamiento y exterminio de nuestro siglo, desde las sangrientas trincheras de Verdún hasta las de Grozni, no han hecho más que desmentir.

La praxis educativa libertaria de los años treinta percibió claramente los puntos débiles o reduccionistas del mensaje racionalista ferreriano, como indican planteamientos como el de Puig Elías en 1937:

> *¿Por qué reducir sus objetivos a la facultad razonadora del individuo? ¡No basta que el hombre piense bien, es necesario que sienta y obre bien! La escuela debe colocar al niño en un ambiente tal que le haga imposible el ejercicio de impulsos antisociales, pero no por la coacción y la violencia, sino por las características de solidaridad, sinceridad, trabajo, amor y libertad del medio físico y humano que le rodea. ¡Queremos forjar el hombre nuevo! ¡Nada de dogmas impuestos por los mayores en las conciencias vírgenes de los niños! Hablamos de escuela antigua y de escuela nueva. Nos dedicamos a esta obra auténticamente revolucionaria, con todo nuestro calor y con nuestra profunda fe. Pero del mismo modo que consideramos dañoso que la vieja escuela enseñase al niño a gritar: «¡Viva el Rey!», «¡Viva la República!», hoy creemos igualmente nefasto enseñarles a gritar: «¡Viva Marx o Bakunin!», «¡Viva la Revolución!»*[16].

Por otro lado, el lastre positivista de la Escuela Moderna condujo a una clara infravaloración del arte, como elemento vertebrador del currículum escolar, tema éste que sigue pendiente en las reformas escolares de nuestros días. El intelectualismo racionalista conducía asimismo a una infravaloración práctica del trabajo manual y a cierto olvido del principio politécnico, tan presente en la tradición de educación socialista integral.

Por lo tanto, hay claramente aspectos del programa pedagógico de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia que se han visto hoy superados, así como otros han pasado al patrimonio común, algunos eran exagerados y otros erróneos. En este sentido, no parece que vayan a renacer las viejas formulaciones de pedagogía libertaria, entre ellas la de Ferrer. Su carga ideológica de tipo racionalista, anticlerical y/o

15. Existe númerosa bibliografía crítica sobre Barbiana. Por ejemplo, ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA (1998): *Cartes a una mestra.* Vic. Eumo, pp. 25-37. (Prólogo de M. Martí Solé.)
16. MONTERO, J.: *Joan Puig Elías...*

atea, comunista (anticapitalista) y antiestatal puede parecer desplazada o fuera de lugar, en lo que son sus formulaciones clásicas, y parte de sus planteamientos se enmarcan en un contexto cultural y social muy distinto del actual.

Mas todo ello no es óbice para que tanto el movimiento de la Escuela Moderna como otras modulaciones del ideario pedagógico anarquista y sindicalista —evocadas en este capítulo— sigan siendo, en las puertas del siglo XXI, un espléndido motivo inspirador de una praxis de intervención educativa humanizadora.

En definitiva, la globalización marcada por el capitalismo insolidario y ecológicamente devastador debe ser contrarrestada por una acción que ponga a la razón y a los avances científicos al servicio del hombre y la mujer y de su felicidad, para construir una «tierra de hombres», más justa y fraterna.

Invertir en educación es atenerse a prioridades de desarrollo humano y de libertad. Ferrer nos lo recordó pronto hará un siglo. Por ello le recordamos. Por eso la Escuela Moderna sigue siendo un instrumento de intervención social y pedagógica válido. Lo cual significa que ideas centrales de su ideología mantienen plena vigencia, en buena parte porque los problemas que afrontan permanecen, y son —como tales ideas— susceptibles de formulación operativa en el terreno pedagógico a fin de ir configurando un modelo de educación libertaria presidida por ideas-eje como libertad, autonomía, solidaridad y compromiso.

Reparemos en la última de esas ideas-eje: *compromiso*. El proyecto educativo es sintónico con una actitud militante de rebeldía frente a unas estructuras de dominación económico-social-político-cultural injustas. En este punto, algunas de las más nobles líneas de renovación europeas de los años sesenta y setenta conectaban directamente con los puntos de vista de Ferrer[17], en cuanto a la pretensión de crear individuos solidarios y dispuestos a la cooperación, en una óptica donde bien común y bien individual se funden.

Pero, es esencial subrayar que en las concepciones racionalistas y libertarias el sentido de solidaridad no se impone: se induce, se descubre y se experimenta vivencialmente en libertad. Lo mismo que la autonomía, la independencia y firmeza de criterio, o la asunción de los propios errores para superarse.

Sólo una actitud firme regida por estos valores justifica el conocimiento científico, la inteligencia práctico-tecnológica. La apropiación del saber no es nunca neutra sino que tiene en sí misma unas virtualidades éticas nada despreciables.

Quizá el problema pueda aparecer cuando se trate de aplicar tales directrices en un marco pre-establecido, que no es otro que el de nuestra sociedad de la globalización y del neo-liberalismo salvaje, de la manipulación mediática y del pensamiento *light*, donde dicen que impera la corrección política. En esta sociedad de principios del siglo XXI, no lo olvidemos, la estructura escolar es un poderosos elemen-

17. LODI, M. (1977), p. 122, citado por MARTÍN LUENGO: «El desarrollo de las cualidades personales, la adquisición de las capacidades de aprender continuadamente, de usar la razón para expresar libremente, de colaborar, de asociar teoría y práctica. Todo esto significa formar a un/una joven que sepa comprender cómo es el mundo, que sepa ver las causas de las contradicciones y de las injusticias y que quiera eliminarlas. Significa un/una joven revolucionario/a». (MARTÍN LUENGO, J. (1990): *Desde nuestra Escuela Paideia*. Madrid. Ediciones Madre Tierra, p. 233.)

to de control social y de producción de consenso. En tal contexto de una estructura escolar que sirve para conservar un sistema injusto, una estructura que apabulla en informaciones (léase «informática») y, fundamentalmente, no forma ni educa la pregunta sería: ¿Acaso pueden la directrices de compromiso-solidaridad-libertad y autonomía «salvar» a una institución viciada de origen, o más bien no corren el peligro de desvirtuarse más allá de límites y concesiones posibilistas inevitables?

Parece que la radicalidad de las ideas de un pedagogo que pagó su compromiso de humanidad con la propia vida pueda ayudar a avanzar para lograr un mundo más justo, mediante la acción educativa, y más allá de cualquier veleidad de fundamentalismo racionalista.

Bibliografía

AVRICH, P. (1980): *The Modern School Mouvement.* Princeton, UP, USA.

BARRANCOS, D. (1990): *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo.* Buenos Aires. Contrapunto.

BARTHE, F. (1923): *Algo sobre la enseñanza.* Buenos Aires. La Protesta.

CAMBRA BASSOLS, J. (1981): *Anarquismo y positivismo: el caso Ferrer.* Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

CAPELLETTI, A. (1980): *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria.* Madrid. La Piqueta.

DELGADO, B. (1979): *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia.* Barcelona. CEAC.

DOMMANGET, M. (1970): *Les grands socialistes et l'éducation.* París. A. Colin. Versión española: *Los grandes socialistas y la educación.* Madrid. Fragua, 1972.

DUFOUR, A. (realizador): *¡Viva la Escuela Moderna!* Reportaje histórico biográfico de TV2 (26/12/1999).

FERRER GUARDIA, F. (1912): *La Escuela Moderna. Póstuma Explicación y Alcance de la Enseñanza Racionalista.* Barcelona. Editorial Tusquets,1977. Edición en catalá con bibliografía actualizada: Vic, Eumo Editorial, 1990. Ambas a cargo de P. Solà.

FERRER, S. (1980): *Vida y obra de Francisco Ferrer.* Barcelona. L. de Caralt editor. Traducción de *La Vie et l'Oeuvre...* París. Fischbacher,1962.

FIDLER, G. (1990): «Henri Roorda van Eysinga and "Education Libertaire"». *Pedagogica Historica.*

FRASER, R. (1979): *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros.* Barcelona. Grijalbo, 2 vols.

GONZÁLEZ PÉREZ, T. (1997): *Anarquismo y educación en Canarias.* La Laguna, Tenerife. El Baifo. Prólogo de José Manuel González Pérez.

JIMÉNEZ MIER Y TERÁN, F. (1989): *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia.* México. Autoedición.

LÁZARO LORENTE, L.M. (1989): *La Escuela Moderna de Valencia.* Valencia. Generalitat Valenciana.

LODI, M. (1977): *Empezar por el niño.* Barcelona. Reforma de la Escuela.

LUIZETTO, F.I. (1984): «Presença do Anarquismo no Brasil: um dos episódios literário e educacional 1900-1920». Tesis doctoral que dio lugar a publicaciones como (1986): «O movimento anarquista em São Paulo: A experiência da escola moderna n.1 (1912-1919)». *Educaçao & Sociedade*, n. 24, CEDES,18-48, entre otros trabajos.

MARTÍN LUENGO, J. (1990): *Desde nuestra Escuela Paideia.* Madrid. Ediciones Madre Tierra.
— (1993): *La Escuela de la Anarquía.* Madrid. Ediciones Madre Tierra. (Véase también la colección del Boletín de la Escuela Paideia.)
MAYOL, A. (ed.) (1977): *Boletín de la Escuela Moderna.* Barcelona. Tusquets.
MONÉS, J.; SOLÀ, P.; LÁZARO, M. (1978): *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria. Elementos para un debate.* Barcelona. Icaria. Edición de J. Carbonell Sebarroja.
Revista *Anthropos*: «F. Urales. Una cultura de la acracia, ejercicio de un proyecto de libertad solidaria», 1987, n. 78 (monográfico) y «Félix Carrasquer. Proyecto de una sociedad libertaria: experiencias históricas y actualidad», 1988, n. 90 (también monográfico).
SOCIETAT D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ DELS PAÏSOS DE LLENGUA CATALANA (1994): «Ferrer Guardia». *Educació i Història,* n. 1 (monográfico).
SOLÀ, P. (1976): *Las Escuelas Racionalistas en Cataluña (1909-1939).* Barcelona. Tusquets.
— (1980): *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939).* Barcelona. Edicions 62.
— (1991): «École nouvelle, libre pensée et anarchisme au début du siècle dans la vie et l'oeuvre de Francisco Ferrer», en BOSCUS, A. (ed.): *L'affaire Ferrer.* Castres. Centre National et Musée Jean Jaurès.
SPRING, J. (1975): *A primer of Libertarian Education.* Montreal. Black Rose Books.
TIANA, A. (1987): *Educación libertaria y revolución social. España,1936-1939.* Madrid. UNED.
TOMASI, T. (1973): *Ideologie libertarie e formazione umana.* Florencia. La Nuova Italia. Versión española: *Ideologías libertarias y formación humana.* Madrid. Campo Abierto ediciones, 1978.

3

Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica

Maria Pla Molins, Elena Cano García, Núria Lorenzo Ramírez
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universitat de Barcelona

Presentación

En estos tiempos de confusión, de cambios acelerados, de obsesión por el rendimiento y de implantación indiscriminada de nuevas tecnologías en cualquier proceso, rescatamos el espíritu humanista de Maria Montessori. Consideramos que se puede recuperar y adaptar su propuesta, centrada en un ambiente de aprendizaje seguro, estructurado y ordenado (aspecto, por otra parte, largamente enfatizado por el movimiento de las escuelas eficaces), basado en un profundo respeto por los niños y en la comprensión y el amor docentes como motor del crecimiento y desarrollo infantil.

Creemos en la posibilidad de aplicar actualmente la propuesta de Maria Montessori, sin embargo, ninguna metodología educativa es perfecta ni perdurable tal y como se presenta en sus inicios. El hombre, la sociedad, las escuelas... evolucionan, por lo que la metodología con la

Maria Montessori

cual debe ser educado el individuo ha de ser flexible, cambiante, adaptable a las características específicas del mismo y del marco en el que está inserto. Pese a ser éste el espíritu de Maria Montessori, el método no ha sufrido grandes variaciones.

Maria Montessori aporta actividad ordenada y progresiva, independencia y espontaneidad, observación de la naturaleza del niño y sistematicidad. Su método es predominantemente empírico y experimental, en tanto en cuanto está basado en la realidad. Concibe la educadora como *preparadora de alimento espiritual,* la escuela como *terreno* o *medio de cultivo* y el niño como *el sujeto del experimento*. Además, Montessori introduce en la escuela infantil prácticas que hoy consideramos habituales, pero que en su época fueron innovadoras: sillas y muebles a la medida de los niños, una hora de sueño en la escuela, salidas al aire libre, materiales lúdicos en el aula, etc.

Por todo ello en el presente capítulo abordamos, tras enmarcar la aportación de Montessori en su contexto histórico, los principios pedagógicos y principales contribuciones metodológicas realizadas para pasar después a perfilar cuál puede ser la aportación de la pedagogía científica para la educación del siglo XXI.

Antecedentes y contexto histórico

Contexto histórico

Las aportaciones de cualquier investigador, intelectual o tratadista no pueden deslindarse del contexto social, cultural y económico en el que surgen. Éste es, también, el caso de Maria Montessori. El primer tercio de la vida de Maria Montessori coincide con el inicio de la segunda revolución industrial, momento en que el progreso está fundamentado en postulados económicos y tecnológicos, pese a la oposición de la Iglesia. Coincide también con un crecimiento de los Estados Unidos en detrimento de Europa. Respecto a educación, se asiste a un fortalecimiento de la educación pública (por el desarrollo normativo) y al aseguramiento del control estatal de la enseñanza. Nacen diversas experiencias encuadradas en la corriente de la Escuela Nueva en diferentes lugares de Europa. En España aparece en 1876 la Institución Libre de Enseñanza de la mano de Giner de los Ríos, enfatizándose la libertad de cátedra.

Durante el segundo tercio de la vida de Montessori es cuando se consagra su método. A principios de siglo crea la Casa dei Bambini y comienza a publicar su obra y sus ideas. Se trata de momentos en los que se agudizan las tensiones Estado-Iglesia, que finalizan con la consolidación de gobiernos burgueses laicos y en los que existe una verdadera ebullición pedagógica. Por ejemplo, en Cataluña hay experiencias de renovación escolar, como la Escuela Moderna de Ferrer Guardia o la Escuela Horaciana de Pau Vila. Del mismo modo, hallamos las primeras aplicaciones del método de Montessori, que se extienden gracias a los viajes de Montessori, a la fijación de su residencia en Barcelona y a la ayuda de Joan Palau. Mientras, Montessori, ya consagrada, publica sus obras más importantes y se ve obligada a viajar a Holanda, puesto que en España la Dictadura de Primo de Rivera supone un freno para cualquier innovación pedagógica. Pese a la Segunda República Española y a las interesantes propuestas del CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada), con la implantación de la Dictadura franquista cualquier intento de experimentación educativa queda descartado por la unificación que exige el Régimen en materia escolar.

Sin embargo, más allá de nuestras fronteras, es una época de prosperidad económica, de inventos y descubrimientos, de efervescencia generalizada que termina tajantemente con la Segunda Guerra Mundial. Tras ella sobreviene la «explosión escolar», la generalización de la escolarización en los países industrializados. En España experimentamos, en cambio, una fase de atonía y poco crecimiento. Es el tramo final de la vida de Maria Montessori, quien empieza a recibir fuertes críticas a su método e intenta clarificarlo en las últimas ediciones de sus obras.

Todo ello perfila una situación de cambio e innovación buscada por Montessori que contrasta con los momentos políticos de los países en los que vive (Italia, España) pero que liga con el espíritu de renovación pedagógica de inicios del siglo XX.

Antecedentes

Montessori estudia propuestas de diferentes autores, pero siempre que las retoma lo hace adaptándolas a su pensamiento. Así, por ejemplo, de Rousseau toma el individualismo —que no aislamiento— en el sentido de ocupación individual en provecho del espíritu; de Herbart adopta la educación de las facultades perceptivas (o sea, la idea de que el niño se autoeduca a través de la manipulación y la experimentación con materiales y de que el maestro es tan sólo un facilitador externo) y de Pestalozzi recoge la noción de educación sensorial (esencial en Montessori).

Sin embargo, si hay un claro antecedente en la pedagogía montessoriana es Fröbel, del que recibe la idea de que la educación debe adaptarse a la naturaleza del niño manteniendo su libertad. El pedagogo alemán Friedrich Fröbel (1782-1852), que a su vez fue discípulo de Pestalozzi, estudioso de la botánica y los minerales y consciente de la importancia de la primera infancia, ideó una propuesta educativa para los jardines de infancia, centrada en el uso de materiales didácticos de formas puras basadas en los minerales. De hecho, consideraba que todo se basaba en la forma esférica, elemento inicial del mundo y a partir de ahí elaboró una serie analítica de juegos, compuesta por los dones y otros materiales (en un nivel descendente o de simplificación de dimensiones o de descomposición de la materia) y una serie sintética o ascendente, compuesta por actividades de construcción de diversos tipos. Este material bien estructurado, con el que se puede trabajar libremente, y con afán lúdico-didáctico, es uno de los pilares que sustenta la propuesta montessoriana. Maria Montessori adopta también la filosofía positiva de Fröbel, de amor a los niños y de trabajo a través del juego, que facilita la evolución psicológica así como la transformación de los instintos e impulsos en hábitos, pues el progreso ha de venir de la acción voluntaria.

También algunos de sus coetáneos generan claras influencias en el pensamiento y obra de Montessori. Es el caso de los tres científicos altamente determinantes en sus primeras aportaciones (Cesare Lombroso, Achille De Giovanni y Giuseppe Sergi) y especialmente del doctor Itard, del que aprovecha la idea de que es importante ejercitar y mejorar separadamente todos los órganos sensoriales y del doctor Séguin, del que recoge el respeto por la individualización (darles a los niños la posibilidad de desarrollarse).

En primer lugar Montessori recoge la voluntad de Itard de investigar sobre los niños excluidos de la vida social por razones fisiológicas para devolverlos a ella. De hecho, las investigaciones de Itard, el primer educador que enfatiza la observación

sistemática, están centradas en la realidad de la escuela. Éstas le llevan a obtener resultados que superan el trabajo de laboratorio y constituyen la base de la pedagogía científica montessoriana, de la que algunos le consideran el verdadero precursor. En segundo lugar, Montessori continúa el trabajo de Séguin en el tratamiento de niños deficientes no únicamente desde la medicina, sino desde la fisiología y desde la educación, combinando todo ello con el afecto hacia los niños. Maria Montessori respeta su mismo espíritu: educar los sentidos de forma progresiva y racional, comenzando por ofrecer pocos objetos opuestos entre sí en alguna cualidad para llegar gradualmente a un gran número de ellos con diferencias imperceptibles. De hecho, es de Séguin, de quien Montessori toma la idea de los tres tiempos de enseñanza.

Wundt (1832-1920), uno de los precursores de la psicología científica, inicia un laboratorio de investigación en la Universidad Leipzpig (1879) como aproximación científica al estudio del niño, realizando trabajos para medir la inteligencia general, estudiando el factor «g» y los factores específicos que variaban de acuerdo con las capacidades psicológicas que se medían y desarrollando, con todo ello, una teoría de la inteligencia. Se interesó por las diferencias individuales y, especialmente, por la medida de estas diferencias. Se trataba, por tanto, de un espacio donde las cuestiones de la mente eran investigadas con metodologías prestadas de la filosofía, fisiología y psicofísica. Los trabajos se inscribían en los tests mentales que centraron la primera media centuria de la psicología. Se desarrolla una psicología aplicada a la educación, con una metodología para dar respuesta a cuestiones de la mente. Como recuerda Lowe (2000), Montessori pasó por este laboratorio y ello dejó gran impronta en su pedagogía.

Por su parte, Helen Parkhurst organizó una *nursery* durante la Primera Guerra Mundial, adoptando el sistema Montessori por su aparente efectividad en disciplinar a los niños a los que atendía. El legado global de ideas que había recibido de Montessori se plasmó en el diseño final del plan Dalton.

En tierras americanas Kilpatrick, discípulo de Dewey, no sólo estudia el método Montessori, sino que lo supera e incluso acaba censurando la artificialidad de su material. Como recoge Polk (1991), en 1914 Kilpatrick escribió su primer libro contrario al método Montessori (*The Montessori System Examined*). En él centró su juicio básicamente en dos aspectos: la vida social del grupo escolar y el plan de estudios. Kilpatrick critica el aislamiento con el que aprenden los alumnos al olvidar Montessori que la escuela es una institución social; la escasa variedad de materiales, que considera poco estimulantes de la imaginación; el desfase entre el deseo de coeducación y su poca realización práctica; critica la inutilidad del material sensorial para adiestrar al niño en unas habilidades que ya adquiere como fruto de su experiencia sensible con el mundo que le rodea y todo el enfoque de la lectura, la escritura y la aritmética montessorianas puesto que considera innecesario «forzar» a los niños a edades tan tempranas. Por ello, pese a valorar algunos de los fundamentos de la aportación de Montessori, a descubrir puntos de coincidencia entre ésta y la propuesta de Dewey (libertad, escuela experimental organizada, importancia de la actividad y la autoeducación del niño, etc.) y pese a apreciar, por ejemplo, los ejercicios de la vida práctica, considera más didácticos otros métodos.

La pedagogía de Maria Montessori

Nota biográfica

1870 Nace en Chiaravelle, Italia.
1886 La familia se traslada a Roma.
1896 Obtiene el doctorado en medicina.
1904 Publica su primera obra *Sui caratteri antropometrici in relazione alla gerarchie intellettuale del fanciulli nelle scuole.*
1907 Abre, en el barrio de San Lorenzo de Roma, la primera Casa dei Bambini.
1909 Se publica en Nápoles el libro *Manuale della pedagogia scientifica.*
1913 Empieza a difundir el método y la pedagogía científica del sistema Montessori.
1915 Maria Montessori viaja a Barcelona, a la Escuela de Verano, y también a los Estados Unidos.
1916 Se inaugura en Barcelona la primera Casa de los Niños de la Diputación, dirigida por Dolores Canals i Ferrer.
1918 Maria Montessori se traslada a vivir a Barcelona, donde dirige el Laboratorio de Pedagogía.
1923 Deja Cataluña donde la Dictadura de Primo de Rivera frena la expansión de este método.
1934 La doctora Montessori vuelve a residir y a trabajar en Barcelona.
1936 Mussolini prohíbe en Italia la actividad montessoriana. Maria Montessori va a vivir a Holanda.
1946 Se establece en Noordwijk, Holanda, donde escribe sus últimas obras.
1949 Vive un tiempo en la India, donde trabaja con R. Tagore y publica en Madras *The absorbent mind* hecho en colaboración.
1952 Muere el 6 de mayo en Noordwijk.

Nacida el 31 de agosto de 1870 en Chiaravelle (Roma), fue la primera mujer en Italia que se doctoró en ciencias naturales y medicina por la Universidad de Roma. Poco después fue elegida para representar a su país en dos conferencias internacionales de mujeres, en Berlín y en Londres. A través de su práctica profesional llegó a la conclusión de que los niños «se construyen a sí mismos» a partir de elementos del ambiente y, para comprobarlo, volvió a las aulas universitarias a estudiar psicología. Cuando tenía dieciocho años, en el Congreso Pedagógico de Turín, presentó un modelo pedagógico con un plan para la educación de niños deficientes, que incluía la creación de escuelas especiales. Montessori vio la necesidad de ayudar a estos niños deficientes fuera del marco estrictamente médico o terapéutico. Intentó, pues, hacer una orientación psicopedagógica de estos alumnos. Entre 1899 y 1900 dirigió la Scuola Magistrale Ortofrenica, donde se recogían niños que los maestros de las escuelas ordinarias consideraban ineducables a causa de su deficiencia mental. En esta escuela aplicó el material de los doctores Itard y Séguin, que conocía gracias a sus estudios en Inglaterra y Francia. Es entonces cuando empezó a darle una crucial importancia al material. En 1906, decidió hacerse cargo durante el día de sesenta niños de entre tres y seis años, en un barrio marginal. De esta manera pasó a ocuparse de todo tipo de niños y fundó la Casa dei Bambini, desarrollando allí lo que se llamaría el *método Montessori de enseñanza.* Todas sus teorías se basaron en lo que observó a los pequeños hacer por su cuenta, sin la supervisión de adultos. La premisa de que

Escuela municipal Montessori de Barcelona

Instituto municipal de historia de Barcelona

los niños son sus propios maestros y que para aprender necesitan libertad y multiplicidad de opciones entre las cuales escoger, inspiró a Maria Montessori en todas sus batallas por reformar la metodología y la psicología de la educación. Su método se difundió muy rápidamente por Italia y el extranjero. Incluso en Estados Unidos tuvo a partir de 1911 una enorme importancia, donde se crearon escuelas montessorianas y en las que, tal y como ella las concibió, destaca la participación y el compromiso de los padres. Con el fascismo italiano se prohibió la pedagogía montessoriana, con lo que la doctora Montessori abandonó su país y residió largas temporadas en Barcelona, concretamente durante la Segunda República (de ahí la enorme importancia que tiene su método en Cataluña). Durante su estancia en Barcelona, contactó con Joan Palau, que fue el gran divulgador de su método. Con el inicio de la Guerra Civil Española (1936) se marchó a Holanda, donde falleció en 1952 pero su pensamiento sigue vivo en las muchas instituciones educativas que en diversos países del mundo aplican su método.

Ideas generales sobre educación, aportaciones metodológicas y realizaciones prácticas

El Método de la Pedagogía Científica

Al método Montessori también se le denomina Método de la Pedagogía Científica por el camino y el método que inicia, no por el más o menos riguroso contenido

científico que ofrece. Inducir de la observación y la experimentación, del ambiente cuidado y de los estímulos seleccionados, pero libremente ofrecidos, he aquí lo científico. Así mismo esa observación y experimentación en la que pretendía educar Montessori, también era la base o las premisas de trabajo del docente.

> *Si la pedagogía ha de surgir del estudio individual de la escuela, el estudio ha de provenir de la observación de los niños libres, de los niños estudiados y vigilados, pero no oprimidos.* (Standing, 1979)

El respeto a la vida infantil, en parte desconocida por los propios educadores, la libertad de los niños y su propia autoeducación para Montessori son esenciales, el material y la disciplina aparecen después. La pedagogía científica o experimental consiste en hacer un «experimento pedagógico con un material de enseñanza y esperar la reacción espontánea del niño». El Método de la Pedagogía Científica o experimental se basa en:

- Preparar al niño para la vida, para enfrentarse al ambiente.
- Facilitar un ambiente agradable a los niños en el aula.
- No interferir en los esfuerzos del niño, en su propio aprendizaje.
- Proporcionar unos materiales sensoriales que ejerciten los sentidos (tacto, olor, sabor, etc.) y desarrollen la voluntad.

El objetivo principal del método Montessori es que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador. En el método de Maria Montessori, la casa, el jardín, el mobiliario y el material constituyen un sistema completo de experimentos pedagógicos junto con el material de enseñanza para esperar la reacción espontánea del niño. Standing (1979) adapta y resume en doce puntos los aspectos principales del Método de la Pedagogía Científica:

1. Está basado en años de paciente *observación de la naturaleza del niño.*
2. Ha demostrado tener una *aplicación universal* en los niños de casi cualquier país civilizado.
3. Ha revelado al niño pequeño como un *amante del trabajo*, del trabajo intelectual, escogido espontáneamente y llevado a cabo con una profunda alegría. «Toda ayuda inútil que damos al niño detiene su desarrollo». El maestro montessoriano está ayudando al niño en todo momento, es decir, indirectamente, en tanto que le ha provisto todo el «ambiente preparado», que incluye los medios que estimulen de inmediato y mantengan la actividad creadora del niño.
4. Está basado en la necesidad imperiosa del niño de *aprender haciendo.* En cada etapa del crecimiento mental del niño se proporcionan ocupaciones correspondientes gracias a las cuales desarrolla sus facultades.
5. Si bien ofrece al niño un *máximo de espontaneidad,* lo capacita para que alcance el mismo nivel o incluso uno superior de logro escolar que bajo los sistemas antiguos.
6. Aunque prescinde de la necesidad de coacción mediante recompensas y castigos, logra un gran nivel de *disciplina*. Se trata de una disciplina que tiene

su origen dentro del niño, no es impuesta. «El premio y el castigo van en contra de la libertad y de la espontaneidad del niño; si éstas no se respetan, no se puede educar. Para realizar una empresa humana se necesitan estímulos internos. Si no hay, aunque el joven consiga el título de doctor, más valdría que no lo obtuviera».

7. Está basado en un profundo *respeto por la personalidad del niño* y le quita la influencia preponderante del adulto, dejándole espacio para crecer en una independencia biológica. Se permite al niño un amplio margen de libertad (no licencia) que constituye la base de la disciplina real.
8. Permite al maestro tratar con cada niño *individualmente* en cada materia, y así le guía de acuerdo con sus *necesidades individuales.*
9. *Respeta el ritmo interno del alma del niño.* De aquí que el niño rápido no se vea retenido por el lento, ni éste, al tratar de alcanzar al primero, se vea obligado a dar tumbos sin esperanza para salir de su profundidad. Cada piedra del edificio mental está «bien colocada y con exactitud» antes de que se coloque la siguiente.
10. Prescinde del espíritu de competencia y de su tren de resultados perniciosos. Es más, en cada momento les ofrece a los niños infinitas oportunidades para una *ayuda mutua* —que es dada con alegría y recibida gustosamente.
11. Siendo que el niño trabaja partiendo de su libre elección, sin competencia ni coerción, está *libre del daño de un exceso de tensión*, de sentimientos de inferioridad y de otras experiencias que son capaces de ser la causa inconsciente de desórdenes mentales profundos más adelante en su vida.
12. Finalmente, el método Montessori desarrolla la totalidad de la personalidad del niño, no sólo sus facultades intelectuales sino también sus poderes de *deliberación, iniciativa y elección independiente, junto con sus complementos emocionales.* Al vivir como un miembro libre de una comunidad social real, el niño se adiestra en esas cualidades sociales fundamentales que constituyen la base para la buena ciudadanía.

La Casa de los Niños: orden, ambiente cuidado y estímulos seleccionados

El fundamento del Método de la Pedagogía Científica reside en ofrecer estímulos en un marco en que se desarrollen la libertad y la autoeducación. Por ello se puede afirmar que el objetivo principal del método Montessori es que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador. En este sentido, en la Casa de los Niños se cuidan al máximo los detalles en mobiliario y equipamiento, de forma que se pueda vivir y trabajar cómodamente y que se favorezca la disciplina autoeducadora de los niños.

La Casa de los Niños es verdaderamente como un hogar, tiene espacios más grandes de encuentro y otros más pequeños de intimidad, como pequeñas habitaciones; tiene alfombras y sofás. Pero, sobre todo, un elemento que destaca es el orden y el ambiente estructurado que domina en toda la estancia. Este orden es un principio para diseñar espacios, materiales y actividades en el Método de la Pedagogía Científica. Así, Montessori señala el orden como algo necesario para la investigación del niño. El ambiente ha de ser preparado por el educador, el hecho de que no sea demasiado nece-

saria la intervención del docente es un indicativo de que el ambiente es estimulante y promueve la investigación del niño.

> *Ordene la vida del niño de tal modo que le dé a este espíritu de investigación rienda suelta en el salón escolar y verá que se expresa a sí mismo de la manera más maravillosa.* (Montessori, 1937)

Primer libro publicado en España sobre el método Montessori (1933)

> *Comencemos por proveer a las necesidades del niño disponiendo de un ambiente adaptado a su personalidad. Ello es una obra de servicio social, porque aquél no puede desenvolver una verdadera vida en el ambiente complicado de nuestra sociedad y menos aún en el de los refugios y prisiones que llamamos escuela... En lugar de esto, debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible; cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Éste es un problema fundamental de la educación... Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo, el mundo del niño.* (Montessori, 1937)

Cabe resaltar la importancia determinante del ambiente. Debemos diseñar un marco estructurado y que permita el acceso a los materiales y el trabajo individual y grupal, que facilite el movimiento y el descubrimiento. Por eso Montessori elimina el banco o pupitre, la tarima del profesor y adapta el mobiliario a la estatura y fuerza de los niños, creando espacios para jugar, para hablar, para descansar y para escuchar.

> *Sentar a los niños en filas, como en las escuelas comunes, y asignarle a cada pequeño un lugar, y proponer que así se queden sentados en observación del orden de la clase como en una asamblea, esto puede obtenerse más tarde, al comienzo de la educación colectiva. Porque también en la vida sucede a veces que debemos quedarnos sentados y quietos, cuando, por ejemplo, asistimos a un concierto o a una disertación. Y sabemos bien que incluso para nosotros, como adultos, esto no se hace sin sacrificio. Si podemos —cuando hemos establecido la disciplina individual— enviar a cada uno a su propio sitio, en orden, tratando de hacerles entender que es una buena cosa estar ubicados así; que hay entonces un orden agradable en el cuarto, este ajuste ordenado y tranquilo de su parte, quedándose en sus sitios quietos y silenciosos, será el resultado de una especie de lección, no de una imposición.* (Montessori, 1994*a*)

En los planteamientos didácticos de Montessori se destaca todo lo que hace referencia al ambiente del aula, al espíritu estético que se ha de configurar tanto en el

orden general como en cada uno de los objetos que los escolares pueden utilizar. Poner en el ambiente del niño buenos y sólidos materiales constituye un punto de partida que da lugar a la iniciativa, estimula la imaginación y el aprendizaje, al tiempo que mantiene el interés para crear nuevos motivos de actividad y ocasiones de fantasear. Para Maria Montessori la escuela, el ambiente de la clase tiene que ser extremadamente favorable a la educación:

> *Comencé por crear un ambiente y una decoración escolares que fuesen proporcionales a la infancia y respondiese a la necesidad de actuar de manera inteligente... hice construir unas mesitas sólidas, pero ligerísimas, que dos niños pequeños de cuatro años las pudiesen transportar fácilmente, también sillitas, algunas de boga y otras de madera, y a poder ser elegantes y proporcionadas a la forma del cuerpo infantil.* (Montessori, 1937)

Pretende conseguir la alegría de un ambiente estético, cálido y atractivo para los niños; un espacio a la medida de los pequeños que les permita dominarlo de forma relajada y todo con aquella nota de distinción y gusto estético que transforma la escuela a la entrada del siglo XX: flores, pequeños detalles que los mismos niños cuidan y organizan y todo junto en un ambiente que respira «un difuso poder educativo» (Montessori, 1937).

Autonomía, libertad y disciplina como base de la autoeducación

En la época de Maria Montessori el concepto de *infancia*, el reconocimiento del niño no estaba establecido ni social ni culturalmente. La diferencia entre los niños y los adultos está en la base del método montessoriano, continuamente en sus conferencias hacia referencia al siguiente hecho:

> *El niño se encuentra en un estado de transformación continua e intensa... mientras que el adulto ha alcanzado la norma de la especie.* (Standing, 1973)

Por ello el reconocimiento de las diferencias individuales, el respeto por el ritmo de aprendizaje junto con la idea de permitir y favorecer la libre actividad, la espontaneidad y la expresión de los niños está en la base del método Montessori.

> *Uno de los principios fundamentales de la pedagogía científica es el siguiente: es preciso que la escuela permita las libres manifestaciones de los alumnos, libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño.* (Montessori, 1937)

> *No podemos conocer las consecuencias de sofocar una* acción espontánea *en un tiempo en el cual el niño recién comienza a ser activo: tal vez sofoquemos* la vida misma. *La humanidad se muestra a sí misma en todo su esplendor intelectual durante esta tierna edad como el sol se muestra en la alborada, como la flor que abre sus pétalos; y debemos respetar religiosamente, reverentemente, estas primeras señales de individualidad. Si un acto educativo pretende ser eficaz, lo será sólo aquel que tienda a asistir al desarrollo de esa vida. Es conveniente no impedir los* movimientos espontáneos *y no imponer* tareas arbitrarias. *Se entiende, por supuesto, que no hablamos aquí de actos inútiles o peligrosos, ya que éstos deben ser* suprimidos, destruidos. (Montessori, 1994*d*)

El objetivo de la pedagogía científica es preparar a los niños para ser libres, para sentir, pensar, elegir, decidir y actuar; porque sólo de esta forma sabrá el niño obe-

decer a la guía interior que le hará avanzar por el camino de la mejora personal. En este sentido, la autonomía es la única vía de llegar a conseguir esta libertad. Dicha libertad no quiere decir movimiento desordenado o sin finalidad. La libertad es la elección de estímulos útiles e, incluso, puede ser pasividad voluntaria, que se tendrá que aceptar. Sin embargo, lo usual es que la avidez primera de estímulos haga elegir al niño cualquier tarea.

> *Que no hayamos asimilado acabadamente el concepto de la palabra independencia se debe a que la forma social en la que vivimos todavía es servil. [...] Muy a menudo creemos ser independientes nada más que porque nadie nos manda, o porque mandamos a otros, pero el noble que necesita llamar a un sirviente en su ayuda realmente es dependiente por causa de su propia inferioridad. [...] En realidad, el que es servido ve su independencia limitada. Este concepto debe ser el cimiento de la dignidad futura del hombre: «No deseo ser servido, porque no soy un impotente».* (Montessori, 1994e)

Creer en la capacidad de cada uno de los niños es el primer paso para potenciar su crecimiento. Las diferencias individuales que se observan en el grupo no sólo no impiden un buen funcionamiento sino que, al fomentar el educador un clima de colaboración, enriquecen a todos sus componentes. Así pues, se respetan los distintos ritmos de desarrollo, lo cual permite integrar en un mismo grupo a niños con diferentes capacidades e intereses. Se puede afirmar que Montessori apuesta por una metodología individualizada, por el trabajo de cada niño a su ritmo y centrado en lo que le interesa. Por ello inicialmente cada niño posee su espacio (mesa, silla, alfombrilla) donde los otros niños no pueden inmiscuirse sin permiso. Sin embargo, esta máxima se flexibiliza según las ocasiones. Dos niños pueden trabajar juntos o individualmente según sus apetencias en cada momento. Tampoco existe orden fijo para el desarrollo de las actividades.

Maria Montessori en una Casa de los Niños

En esta misma línea, un aspecto que cabe resaltar de la pedagogía Montessori es la estimulación de la disciplina voluntaria en la realización de un trabajo manual o intelectual (en la medida en que crea una disciplina mental). Ello se materializa también en la *lección del silencio.* Consiste en guardar unos minutos de silencio, de concen-

tración, de vigilancia de los movimientos y aguzamiento interior de los sentidos y de inhibición (para trabajar la renuncia voluntaria) frente a los estímulos externos. Esta lección, útil también desde el punto de vista sensorial, se desarrolla bajo una ceremonia pausada y repetitiva en la que se va dejando el aula en penumbra y la calma y el orden se va apropiando de ella. Se trata de ejercitar la voluntad y la concentración para poder lograr, bajo el desarrollo de la conciencia y la responsabilidad, lo que Montessori denomina la *verdadera libertad*. El secreto está en la actividad estructurada. Ésta facilita la disciplina escolar y social y favorece la actividad mental y el aprendizaje.

> *La disciplina debe surgir de la libertad. He aquí un gran principio que no logran entender los seguidores de los métodos escolares tradicionales. ¿Cómo obtener disciplina en una clase de niños libres? En nuestro sistema, por cierto, tenemos un concepto de* disciplina *muy distinto del que comúnmente se acepta. Si la disciplina se funda en la libertad, la disciplina misma debe ser necesariamente* activa. *No consideramos a un individuo disciplinado sólo cuando se le ha reducido artificialmente al silencio como a un mudo, o inmóvil como un paralítico. Éste es un individuo* aniquilado, *no disciplinado. Llamamos a un individuo disciplinado cuando* es dueño de sí mismo, *y puede, por lo tanto, regular su propia conducta cuando resulte necesario para seguir alguna norma de vida.* (Montessori, 1994e)

En este marco diseñado para el fortalecimiento de la voluntad, el niño debe desarrollar una serie de tareas colectivas: barrer, lavar, ordenar, cuidar de las plantas y los animales, etc. así como otras tareas individuales como medirse y pesarse cada semana. La educadora por su parte ha de establecer los límites centrándose en el interés y el bien colectivo.

> *La libertad del niño debe tener como límite el interés colectivo, y como forma lo que universalmente consideramos «buen comportamiento». Debemos, por lo tanto, controlar en el niño todo lo que ofenda o moleste a otros, o cualquier cosa que apunte hacia actos rudos o de mal gusto.* (Montessori, 1937)

Así mismo, en este contexto, los premios y los castigos, tan habituales en la escuela tradicional, en el método Montessori no tienen sentido alguno.

> *[...] Quien ejecuta un trabajo verdaderamente humano, quien hace algo realmente grande y victorioso, nunca es alentado en su tarea por esas vanas atracciones que reciben el nombre de «premios», ni por el miedo a esos minúsculos males que llamamos «castigos». Si en una guerra un ejército de gigantes pelease sin otra inspiración que no fuese el deseo de promoción, honores y medallas, o por miedo a ser heridos; si tales hombres se opusieran a un puñado de pigmeos inflamados de amor por su tierra, la victoria sería para estos últimos. Cuando el heroísmo ha muerto en un ejército, los premios y los castigos no logran sino completar el deterioro, trayendo corrupción y cobardía. Todas las victorias humanas, todo el humano progreso, se basan en la fuerza interior.* (Montessori, 1937)

La maestra montessoriana y la pedagogía maternal

La pieza clave de todo el engranaje educativo es el educador o la educadora. El protagonista es el niño, pero es el maestro o la maestra quien potencia el crecimien-

to, la autodisciplina y las sanas relaciones sociales dentro de un clima de libertad y respeto hacia la naturaleza del niño, hacia su forma de ser, sentir y pensar. El niño está lleno de posibilidades, pero el encargado de mostrar el camino que permita su desarrollo es el educador. Maria Montessori incide en los aspectos no sólo profesionales, sino también vocacionales y morales de la formación y el espíritu de un maestro. Idea que con frecuencia, en los tiempos de incertidumbre y falta de compromiso se vuelve a retomar de cara al siglo XXI.

> *Un maestro —sostenía Montessori— no debe imaginarse que puede prepararse para su vocación simplemente adquiriendo conocimientos y cultura. Por encima de todo lo demás debe cultivar dentro de sí mismo una actitud adecuada en el orden moral. De manera especial, debe limpiar su alma de esos dos pecados mortales a los que siempre están propensos los maestros: el orgullo y la ira.* (Standing, 1979)

Este ideal de lo que debía de ser un educador infantil conduce a Montessori a la formación de docentes y al interés por difundir sus ideas. Una cita gráfica que resume el espíritu y el modelo de docente que pretendía Montessori es el que se relata en esta anécdota.

> *Formaba parte Montessori de un tribunal de oposiciones. Debía juzgar las prácticas de jóvenes maestras con parvulitos a quienes había de dar una lección. Tocó en suerte el jabón. Todas disertaron largamente sobre sus orígenes, composición, propiedades, etc. Los niños o se distraían o escuchaban sugestionados a veces por una hermosa voz, pero luego al ser interrogados no contestaban o lo hacían inseguros y balbucientes. Montessori, a la hora de las calificaciones, manifestó su descontento y severidad. Sus compañeros de tribunal se asombraban. Pidió ella entonces dar una lección a los niños. Pidió agua, jabón, palangana, toalla, y fue lavando las manos o haciéndoselas lavar uno por uno. Al interrogarlos, todos contestaban entusiasmados a la vez, con frases sencillas, claro está, pero intuitivas y personales, sobre los usos, color, sensaciones del jabón. No sabían nada de sus orígenes ni propiedades físicoquímicas. Pero los parvulitos tampoco lo necesitaban. La idea resultaba sencilla, fuerte y clara. La expresaban todos a la vez impetuosa y simplemente.* (Serrano, 1967)

Por otra parte, puede parecer que la maestra sea aparentemente pasiva. Su labor es equiparable a la del naturalista que cultiva y experimenta sus flores, ofreciendo «alimento y ambiente» según la individualidad y posibilidad de cada una de las especies sin prejuzgarlas. La nueva maestra, esencialmente naturalista, no puede usar y abusar de la palabra del método oral más que muy limitadamente. Dada la tendencia a la actividad de los niños, y puesto que les resulta difícil mantener la atención de forma continuada, es necesario pensar en unas clases variadas, en las que la palabra de la educadora sea breve.

> *[...] la brevedad debe ser una de sus principales características. Dante nos da un excelente consejo a los maestros cuando dice «Sean tus palabras contadas». Cuanto más cuidadosamente eliminemos palabras innecesarias, más perfecta será la lección. Y al preparar sus lecciones, la maestra debe prestar especial atención a este punto, contando y pesando el valor de las palabras que va a pronunciar.* (Montessori, 1937)

Los niños difícilmente mantienen la atención durante media hora, y en cambio se pasan horas y horas entretenidos en el material montessoriano u otro trabajo manual. El principal defecto de los educadores es su impaciencia por el ritmo lento del niño, esto lleva a la incomprensión y a la falta de respeto por su proceso de maduración. Los educadores se han de limitar a preparar el ambiente, estimular los ejercicios de la vida práctica, seguir el método materno de la persuasión (convenciendo al niño de hacer alguna cosa correcta, haciéndole creer que ha escogido él). Por todo ello, según Montessori, lo que es más urgente cambiar en la escuela es el papel de la maestra.

> *Estimular la vida —dejándola libre para desarrollarse, para desenvolverse— he aquí la primera tarea del educador. En tan delicada empresa, un gran arte nos debe sugerir el momento y limitar nuestra intervención, de modo que no haya ninguna perturbación, no se cause ninguna desviación, sino que en cambio ayudemos al alma que surge a la plenitud de la vida, y que habrá de vivir por su propia fuerza.* (Montessori, 1994*b*)

> *Y así descubrimos que la educación no es algo que haga el maestro, sino que es un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el ser humano. No se adquiere escuchando palabras, sino en virtud de las experiencias que el niño realiza en su medio ambiente. La tarea del maestro no es hablar, sino preparar y organizar una serie de motivos para la actividad cultural en un ambiente especialmente preparado para el niño.* (Montessori, 1958)

Es necesario ayudar al niño a expresarse, pero no hace falta actuar sobre él (porque en este caso lo que hacemos es obstaculizar su expansión). De pequeño lo vestimos, lo sentamos, lo ponemos en la cama, etc. y de mayor lo mantenemos en su pupitre, atiborrándole de alimento intelectual. Todo esto le destroza la personalidad. Creemos que somos sus creadores, y en verdad lo único que podemos hacer es ayudarle a liberarse de los obstáculos. Por tanto, es conveniente dejarle hacer todo lo que sea capaz de hacer por sí mismo. No obstante, es necesario realizar un seguimiento exhaustivo porque como el niño elige el material que desea, puede tender a trabajar más con un solo juego o material y descuidar otros aspectos de su desarrollo.

No se trata, tanto de dar un programa impuesto como de que la maestra sea una persona observadora, tenaz, calmada, que quiera a los niños y, sobre todo, innovadora.

> *A menudo la educación de los niños consiste en volcar en su inteligencia el contenido intelectual de los programas escolares. Y a menudo estos programas han sido compilados en el departamento oficial de educación y su uso es impuesto por ley sobre el maestro y el niño.* (Montessori, 1994*c*)

Montessori incide en el hecho de que los padres son los legítimos educadores. Los docentes deben colaborar con los padres y madres. Con su propuesta se difunde la pedagogía maternal y familiar, instaurando el carnet maternal y los diarios. Los carnets maternales vendrían a corresponderse con los registros médicos, pues hacían constar observaciones sobre el desarrollo de la dentición, la talla y el peso. Así mismo, Montessori llevaba una hoja biográfica escolar de cada alumno en la que hacía constar datos familiares y antropométricos, a modo de registro personal del alumno.

Los materiales didácticos

Montessori desarrolla una propuesta para el aprendizaje en la que considera esenciales la práctica, la imitación, la repetición y la ordenación y clasificación. Este proceder, en ocasiones tildado de poco creativo, permite al niño apropiarse de unas habilidades de tipo lógico y clasificatorio esenciales para el posterior desarrollo de operaciones mentales de mayor complejidad. Por otra parte, la repetición y la imitación son pasos previos a la copia y la creación, e imprescindibles en el desarrollo infantil, tal y como nos muestra el juego simbólico o el simple aprendizaje del habla.

Esta pedagoga crea para ello una serie de materiales y ejercicios didácticos, que aún hoy en día se utilizan tal y como fueron concebidos pero que no pueden desprenderse de un modelo didáctico más amplio. Ligan con su propuesta curricular y son, como dice ella misma, materiales para la educación intelectual, motriz y sensorial. Los materiales no intentan ser una ayuda para el maestro, sino para que el niño trabaje de forma autónoma e independiente.

Las principales características de material montessoriano son las siguientes:

- *Aísla una sola cualidad física.* «El material sensorial está constituido por un sistema de objetos agrupados según una determinada cualidad física de los cuerpos, como color, forma, dimensión, sonido, rugosidad, peso, temperatura, etc.» (Montessori, 1984).

  La característica esencial de este material reside en el hecho de que en cada elemento se aísla escrupulosamente una propiedad, la que se pretenda que el alumno adquiera. Así, para trabajar los sonidos, se utilizará una serie de campanillas idénticas, cuya única diferencia consiste en las notas que producen cuando son percutidas con un martillo. El principio es siempre el mismo: cualquier objeto presenta simultáneamente diversas propiedades; para la educación de los sentidos es necesario aislar cada vez una sola propiedad, que es la que variará gradualmente en una serie de objetos, por lo demás idénticos. Esta exigencia hace que el material propuesto por Montessori esté constituido en gran parte por figuras geométricas y abstractas. Ello permitirá en otro momento del progreso educativo la relación y comparación de formas concretas de una misma base abstracta.
- *Autocorrector*. El niño podrá, al utilizar el material, comprobar la actividad realizada, darse cuenta de los errores y autoeducarse. Con este fin, el material es autocorrector: los ajustes o encajes de maderas, las planchitas de hierro, las barras y los cubos, etc. facilitan el autocontrol del error. Si, al manejar los encajes sólidos, se coloca un cilindro en un orificio que no le corresponde, al final del ejercicio sobrará un cilindro, con lo que el niño podrá constatar que se ha producido un error y podrá proceder a rectificarlo. Se propicia así, según Montessori, la concentración en el trabajo y la autoeducación.
- *Realista*. Es un error dar al niño objetos como los que utilizamos cotidianamente pero en miniatura (material de guerra, soldados, casas de muñecas, etc.). Hay que darles objetos sencillos (tablillas, trozo de madera, botones, etc.), cotidianos y asequibles para todos.
- *Accesible*. En el entorno del aula, el material se sitúa en un nivel donde el niño puede cogerlo y devolverlo después. Es necesario que el niño lo pueda ordenar

Materiales montessorianos

en la caja o recipiente que lo contiene, así como que limpie lo que ha ensuciado al trabajar. Hay que aprovechar la energía de los niños en conservar las cosas que los rodean; eso se facilita, en parte, porque el ambiente es atractivo.

- *Estético*. El material, como todo lo que rodea al niño en el método Montessori, es atractivo, pintado de brillantes colores, sobrio, simple, elaborado con materias primas de gran calidad para suscitar su interés. Pero no basta con estética; en ese caso, el niño se limitaría a contemplarlo. Al contrario, debe ser susceptible de manipulación, debe prestarse a la actividad del alumno.
- *Estructurado*. El material tiene mucho de mecánico. Se trata de una «mecánica perfeccionada para entretener inteligente y gradualmente a los pequeños» porque, a juicio de Montessori, la percepción infantil tiene también esa necesidad de medida interior, de ritmo, de ordenación del ambiente casi mecánica.

La propuesta curricular

El método Montessori alienta la espontaneidad del niño dándole libertad para desarrollarse dentro de un ambiente que favorece su autodesarrollo, brindándole oportunidades para que él aprenda. Como se ha dicho ya, apuesta por una «libertad dentro de un ambiente preparado», para la cual adopta un triple enfoque curricular: enfoque motor, sensorial e intelectual.

Montessori desarrolla, a partir de sus consideraciones acerca de la naturaleza del niño, de las características de los materiales y de la conveniencia de un diseño curricular integral, un proyecto de trabajo centrado en:

- El desarrollo de la función motora.
- El desarrollo sensorial.
- El desarrollo de diferentes formas de lenguajes.

Dicha propuesta bien podría ser comparada, con algunos matices, con las actuales tres áreas curriculares: identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social y comunicación y representación.

El desarrollo de la función motora

Montessori propone una serie de ejercicios individuales y colectivos tanto gimnásticos y psicomotrices (de entre los que destacan los ejercicios «sobre la raya») como relacionados con la vida práctica y con el ambiente, en los que los alumnos, a la vez que progresan en la adquisición de dominio psicomotriz, están desarrollando tareas útiles para resultar seres cada vez más autónomos y prepararse para la vida en sociedad. Así, los alumnos se abrochan las batas, se peinan, ponen la mesa, doblan las servilletas, limpian el aula, pulen objetos y anudan diferentes tipos de cierres en los bastidores, etc.

El desarrollo sensorial

Montessori elabora una serie de materiales diseñados con esmero que, prestando gran atención a la estética, provocan la libre manipulación activa por parte de los niños y el aprendizaje individualizado. Con ellos pretende ejercitar los sentidos para que permanezcan atentos a los estímulos externos de los que nos proviene la información que genera el aprendizaje. Estos materiales son, resumidamente:

TACTO

a) *Reconocimiento de forma y calidad; también educa el movimiento*

- Pieza de madera o cartón sobre la cual hay pegados papeles de rugosidad diferente, desde el más fino al papel de lija más áspero (son las llamadas tablas del tacto).
  - Edad: utilizables desde los tres años.
  - Utilidad: permiten hacer gradaciones.
- Maderas o cartones de la misma forma y dimensión. Encima, papeles pegados de diferente grado de rugosidad.
  Dos de cada tipo.
  - Edad: de los tres a los cinco años.
  - Utilidad: emparejamiento.

b) *Impresiones de peso (sentido bárico)*

- Trozos de tela de materiales diferentes (lana, nylon, algodón, seda, pana, etc.). Dos de cada tipo.
  - Edad: de los tres a los cinco años.
  - Utilidad: emparejamientos.
- Maderas del mismo color y la misma medida (cedro, nogal, abeto, etc.). Varía el peso.
  - Edad: hacia los cuatro años.
  - Utilidad: gradaciones.

VISTA

a) *Apreciación de diferencias en tres direcciones: volúmenes, esfuerzo muscular y ejercicio de la memoria muscular*

- La torre rosa: diez cubos de madera, todos del mismo color. El más grande es un cuadrado de diez centímetros de lado; hasta llegar al más pequeño, de un centímetro. La construcción con estos cubos ejercita también el equilibrio.
  - Edad: a los tres años.
  - Utilidad: gradaciones.
- Los encajes sólidos: soportes de madera maciza, de color natural, todos de la misma forma y dimensión. Cada uno tiene diez piezas de madera de forma cilíndrica, que han de encajar en los agujeros de soporte. Cada cilindro tiene encima un botón para cogerlo. Hay tres tipos de soportes:
  . Los cilindros son de sección igual, pero de altura diferente.
  . Los cilindros de altura igual pero la sección disminuye gradualmente (el más pequeño, un centímetro, aumentando cada uno medio centímetro).
  . Los cilindros disminuyen en las dos dimensiones.
  A veces, por la forma de los cilindros con el botón encima, se los denomina *las pesas.*
  - Edad: utilizable desde los tres años.
  - Utilidad: gradaciones.

b) *Apreciación de diferencias en dos direcciones: apreciación de volúmenes y ejercicio del movimiento*

- Prismas o bloques de la misma longitud. Cambia la sección cuadrada: va desde diez hasta un centímetro. Se le denomina *la escala verde* porque suelen pintarse de color verde.
  - Edad: desde los tres años.
  - Utilidad: gradaciones.

c) *Apreciación de diferencias en una sola dirección. También ejercita el movimiento*

- Juego de barras de sección cuadrada (de trece milímetros de lado). Cambia la longitud. La

VISTA	más larga mide un metro y la más corta, diez centímetros. Suelen denominarse *las barras rojas* por el color en que se presentan. - Edad: hacia los cuatro años. - Utilidad: gradaciones.
	d) *Percepción de formas y precisión de movimientos* ▪ Los encajes planos: conjunto de maderas planos en los cuales se ha hecho unos agujeros de formas geométricas que no llegan al fondo de la madera, dentro de los cuales se encajan unas maderas de la misma forma y dimensión del agujero. Hay de diferentes grupos (círculos, cuadriláteros, figuras diferentes, etc.). La forma que se ha de encajar suele ser del mismo color que el fondo de la madera agujereada. Como complemento de los ejercicios que se pueden hacer con estos encajes, hay tres series de cartones, en los que se han dibujado las mismas formas geométricas: . Pintada toda entera. . Dibujado sólo el contorno (grueso y delgado). - Edad: puede darse entre los tres, cuatro y cinco años. - Utilidad: emparejamientos.
	e) *Percepción de colores* ▪ Formas iguales, que pueden ser de diferente materia (madera o cartón pintados o recubiertos de hilos de colores). De cada color, hay de diferentes tonos. - Edad: hacia los tres años. - Utilidad: gradaciones.
	f) *Percepción de colores* ▪ Formas iguales, como en el caso anterior, pero hay dos de cada color. - Edad: hacia los tres o los cinco años. - Utilidad: emparejamientos.
	g) *Apreciación de volúmenes* ▪ Cuerpos geométricos de madera (esfera, prisma, cono, cilindro, pirámide, etc.) - Edad: a los tres años. - Utilidad: emparejamientos.
OÍDO	▪ Serie de campanillas, cada una con un sonido diferente, que corresponden a la escala musical. - Edad: a los tres años. - Utilidad: gradación.
OLFATO	▪ Tubos de igual aspecto externo que contienen arroz, arena, piedras más o menos pequeñas y grandes. - Edad: Hacia los tres años. - Utilidad: gradación y emparejamientos. ▪ Tubos iguales. En su interior contienen materias de olores diferentes (café, laurel, chocolate, canela, etc.). - Edad: hacia los cuatro años. - Utilidad: emparejamientos.

Respecto a la educación en diversos lenguajes

Montessori desarrolla especialmente una propuesta para la profundización de la inteligencia, principalmente para la lengua y el cálculo. Es decir, se centra en las áreas de expresión del lenguaje oral y escrito y del lenguaje matemático, aunque también las actividades de expresión plástica y corporal ocupan gran parte de su aportación curricular. Dicha aportación pasa por los tópicos o áreas disciplinares siguientes:

- Cuidado de sí mismo y del ambiente.
- Desarrollo de la capacidad sensorial.
- Lectura, fonética y reconocimiento visual.
- Escritura.
- Dictado.
- Inglés.
- Idiomas extranjeros.
- Teatro.
- Música.
- Arte.
- Danza.
- Matemáticas.
- Ciencias naturales.
- Estudios sociales.
- Socialización.

Todas estas disciplinas se desarrollan a partir de la actividad de los niños, de lecciones o de juegos en los que se procede en tres tiempos que proponía Séguin.

> *Nos ha parecido excelente también para los niños normales la lección de los tres tiempos que Séguin utilizó para obtener en el niño deficiente la asociación entre la imagen y la palabra correspondiente, y por eso la hemos adoptado en nuestras escuelas.* (Montessori, 1984)

En el primer tiempo, la maestra se propone que el niño asocie la impresión sensorial con el nombre de la cualidad que se trabaja. Por ejemplo, presentando el cilindro más grueso y el más delgado de la serie de los encajes sólidos, repetirá: «es el más grueso», «es el más delgado». En palabras de Montessori se trata de

> *[...] provocar la asociación de nombre con el objeto o con la idea abstracta que el nombre mismo representa.* (Montessori, 1984)

En el segundo tiempo, el objetivo es que el niño reconozca el objeto que corresponde al nombre. Unos segundos después de la presentación, la maestra preguntará:

> *¿Cuál es el más grueso?, ¿cuál es el más delgado? El niño señalará con el dedo el objeto y la maestra sabrá si se ha hecho la asociación.* (Montessori, 1984)

Por último, en el tercer tiempo, el niño debe recordar el nombre o la cualidad que corresponde al objeto. Enseñando nuevamente los cilindros, la maestra preguntará: «¿Cómo es éste?». De este forma estructurada y en la que se aumenta complejidad progresivamente los niños y niñas van adquiriendo e integrando los nuevos aprendizajes.

Este proceder pautado se utiliza también para la enseñanza de la lectoescritura, que es considerado por Montessori como un proceso sintético, que va de la parte al todo. Propone, por ello, desarrollar la secuencia: Habla-Escritura-Lectura. A partir de la observación, Maria Montessori relata cómo la escritura precede a la lectura:

> *[...] Yo estaba sentada junto a una chimenea y le dije a un niño de cinco años que estaba a mi lado: «A ver si me dibujas esta chimenea», dándole un pedazo de tiza. Agachándose en el suelo, obedeció inmediatamente, dibujando a su modo la chimenea [...], después gritó: «¡Puedo escribir, puedo escribir!». Y, arrodillándose de nuevo escribió en los ladrillos la palabra «mano». Después, lleno de entusiasmo, escribió también «chimenea», «tejado» [...] Sus gritos de alegría atrajeron a otros [...] Dos o tres entre ellos me dijeron, temblando de excitación: «Dame a mí tiza» o «Yo también sé escribir». [...] Las primeras palabras escritas por estos pequeñuelos míos despertaron en su interior una indescriptible emoción de alegría. Siendo incapaces de unir en sus mentes la conexión entre la preparación y el acto, estaban poseídos de la ilusión de que, habiendo crecido lo suficiente, podían ya escribir [...]* (Montessori, 1937)

Así, pues, por casualidad, descubrió Montessori que la escritura precede generalmente a la lectura, y durante varios meses observó el desarrollo de este fenómeno. Se le ocurrió escribir frases cortas en la pizarra: «Si me quieres, ven y dame un beso», o «Si puedes leer esto ven cerca de mí», pero no pasó nada.

> *Se creen que estoy escribiendo en la pizarra para mi propio divertimento, como ellos escriben para su alegría y desarrollo.* (Montessori, 1937)

Sin embargo, seguía con el experimento, y unos seis meses después de haberse iniciado la «explosión» de la escritura, una niña, que había estado observando la pizarra donde estaba escrita la frase: «Si puedes leer esto ven cerca de mí» fue hacia donde estaba Maria Montessori y le dijo: «Aquí estoy», y poco a poco otros niños hicieron lo mismo. De este modo, el «secreto» quedó descubierto: uno se puede comunicar con otra persona sin pronunciar palabra alguna.

> *Y así vigilaban con interés silencioso a medida que yo escribía frase tras frase, pequeños mandatos para que ellos los ejecutasen. Los leían, respondían a ellos y los ejecutaban con una alegría secreta e intensa. De este modo descubrieron lo esencial de la escritura: que transmite el pensamiento humano.* (Montessori, 1937)

Así fue como nacieron los *comandos de lectura* que han pasado a ser de uso general en la clase Montessori y en las propuestas de otros autores, llegando hasta nuestros días, en que se utilizan en numerosas escuelas aplicados a diferentes situaciones y materiales.

Con relación a la lectoescritura, dentro de las actividades de preparación del lenguaje destaca la progresión en los ejercicios de fonética y de enriquecimiento de vocabulario que realiza. En segundo lugar, para la escritura aprovecha ciertos materiales sensoriales que sirven para entrenar el movimiento de pinza de los dedos (como los encajes) y el desarrollo del tacto (como las tablas del tacto), de modo que inicia el conocimiento de las grafías con las letras rugosas que se repa-

san con los dedos a la vez que se pronuncia el sonido asociado a las mismas. Normalmente las vocales se hacen en rosa y las consonantes en azul (no sólo por estética sino por didáctica). El niño empieza así a vivenciar las letras. Después tendrá que interiorizarlas (habrá de reconocer su forma con los ojos cerrados y recordar su sonido). Posteriormente existen las letras para elaborar palabras o el alfabeto móvil con el que se empiezan a construir sílabas y palabras. Finalmente, se procede a la lectura, que en un primer momento puede resultar mecánica, pero que enseguida se hace comprensiva.

Tendencias de futuro

Montessori realizó numerosos viajes por Europa, Estados Unidos e incluso India. Ello difundió su método, creando diversos focos de trabajo montessoriano. Sin embargo, curiosamente, no se han creado corrientes de neo-montessorianos que hayan adaptado y contextualizado el método, sino que éste se ha conservado con bastante pureza a lo largo de todo el siglo. Lo que sí sucede, en ocasiones, es que se toma sólo una parte de la propuesta de Montessori, ignorando la aportación en su conjunto. Ello desvirtúa y pervierte el espíritu montessoriano.

Como se ha señalado anteriormente, Maria Montessori, fue una de las personas que más influyó en los parvularios catalanes, su aportación fue de signo renovador. Con su método de pedagogía científica logró completar los principios fröebelianos en los que, desde mediados del siglo XIX hasta aquel momento, se habían orientado las escuelas de párvulos. Ya en 1912 aparecen las principales obras de la pedagoga italiana, traducidas por Palau i Vera, quien realizó un viaje a Roma para conocer a fondo el funcionamiento de este método. A partir de ello, la Mancomunitat de Cataluña realizó un gran esfuerzo en la difusión y aplicación de este método, creando diversas escuelas montessorianas. La envergadura que llegó a alcanzar este método queda demostrada por las trece escuelas que funcionaban en Barcelona durante la Mancomunitat, además de las situadas en otras treinta y tres ciudades de Cataluña. En Barcelona se celebraron también el III y el XIII Curso Internacional Montessori, en 1915 y 1933 respectivamente. El último curso realizado en Barcelona fue presidido por la propia Maria Montessori.

Si bien hasta los años setenta el método fue bien acogido y ampliamente utilizado, a partir de ese momento, con la explosión de la renovación pedagógica en nuestro país, se empieza a abandonar a favor de otras propuestas menos estructuradas, que dan más libertad de elección al docente y que permiten más o mejor el desarrollo de la creatividad infantil.

Por esta razón, mientras en Estados Unidos por ejemplo, siguen existiendo escuelas Montessori y siguen considerándose como centros escolares prestigiosos, en nuestro país, el movimiento Montessori ha remitido de tal modo que apenas si se conservan colegios que sigan este método.

Pese a ello, la filosofía de Maria Montessori es vigente y ha influido en algunas tendencias actuales. El MCE italiano, Malaguzzi, Goldschmied, Cohen, entre otros,

han bebido en las fuentes de la pedagogía Montessori para desarrollar sus metodologías y por ello su aportación sigue viva en la educación infantil.

De hecho, el método Montessori no nació como un sistema cerrado, descubierto de una vez y para siempre, con el fin de ser aplicado rutinariamente. Deseaba seguir creciendo como algo vivo, creciendo en profundidad, riqueza y variedad, no sólo en lo que se refiere a la aplicación más amplia de sus principios, sino también en cuanto a la profundidad de esos mismos principios.

Montessori fue, en todos los sentidos, una persona avanzada a su tiempo: una feminista convencida, de personalidad fuerte, de mentalidad progresista y acciones consecuentes con su forma de pensar. Se avanzó a su tiempo y desarrolló una propuesta pedagógicamente bien diseñada y congruente con su pensamiento.

Ha pasado ya un siglo desde las primeras aportaciones de Montessori. En este momento, y a las puertas de un nuevo milenio, destacamos la calidad, el rigor y la innovación que supone la aportación de Montessori. Su cientificidad combinada con el mimo con el que cuida cada pequeño detalle hace de su propuesta un referente actual y futuro para cualquier diseño educativo centrado en la etapa infantil. Tal y como señala Sizaire (1995) «la herencia legada por Maria Montessori ha sido desvirtuada, en tanto que se ha separado su metodología del espíritu que la fundamentaba». Pese a disponer en la actualidad de materiales inspirados en las ideas montessorianas, éstos no se utilizan ligados forzosamente a un verdadero respeto por el niño y sus estadios de desarrollo.

Algunos aspectos de la propuesta montessoriana tendrían que tenerse presentes en nuestros días, tales como la idea de trabajo de los niños y niñas más pequeños, ausente en nuestra cultura —aunque no en todos los centros escolares y proyectos educativos— en la que se les estimula para que jueguen todo el día. Los conceptos de actividad, trabajo, autodisciplina, autoeducación y perseverancia son ideas que deberían mantenerse en las propuestas educativas actuales y futuras.

Así mismo, en una época como la nuestra en la que la familia es una institución que está cambiando, es necesario recuperar la idea de Montessori de que la familia ha de ser la unidad natural para la nutrición y protección del niño, al mismo tiempo que la escuela ha de facilitar los servicios y la coordinación necesaria para potenciar la función educativa de la familia. En este sentido, el diálogo y las reuniones frecuentes con los padres han de servir para establecer unos patrones educativos comunes y para tener un conocimiento más pertinente y profundo de los niños y niñas.

La doctora Montessori soñó con que su método se adaptase a los tiempos y las realidades cambiantes, se extrapolase o se extendiese a la escuela primaria y beneficiase a todos los niños, enfermos o sanos, pobres o ricos. Ninguno de estos tres deseos se ha cumplido. Su método no sólo no ha evolucionado, sino que ha sido desnaturalizado. Tampoco se ha extendido a las escuelas elementales por varios motivos: en primer lugar, por el alto coste que representa; en segundo lugar, por su desviación religiosa (la escuela pública laica no comparte el sesgo catolicista de su propuesta y por ello ni siquiera se ha extendido mucho en la etapa infantil); y, en tercer lugar, en el momento que surgió la propuesta se valoró como excesivamente laxa

en un contexto escolar tradicional, y después, con los movimientos de renovación pedagógica surgidos después de mayo del 68 y presentes a lo largo de los setenta, se considera la propuesta montessoriana demasiado dirigida, en oposición con el activismo y la libertad propuesta por estos movimientos.

En ocasiones las innovaciones en educación, como en otros campos disciplinares, parecen evolucionar por oposición radical a las inmediatamente anteriores. Ello puede haber llevado a pasar de tendencias en exceso memorísticas a otras totalmente carentes de memorización, del control absoluto a políticas de *laissez faire*. Recuperemos el equilibrio armónico y la moderación sosegada de Montessori que se desprende de su método y filosofía.

Nos quedamos con su herencia, el hombre y mujer nuevos con los que ella soñaba en una sociedad sin muros ni barreras:

> *La nueva educación debe destruirlos y mostrar un horizonte libre. La nueva educación es una revolución. Una revolución no violenta: si triunfa, las revoluciones violentas se volverán imposibles.* (Montessori, 1994*d*)

Bibliografía

Obras de Maria Montessori

MONTESSORI, M. (1934): *Psicoaritmética*. Barcelona. Garrofé.
— (1937): *El Método de la Pedagogía Científica.* Barcelona. Araluce.
— (1939): *Manual Práctico del Método.* Barcelona. Araluce.
— (1967): *To Educate the Human Potential.* Madras, India. Kalakshetra Publications.
— (1973): *The Montessori Elementary Material.* Nueva York. Schocken Books.
— (1979): *La Educación Para el Desarrollo Humano.* México. Diana.
— (1987): *La Descoberta de l'Infant*. Vic. EUMO.
— (1989): *The Child in the Family.* Londres. Clio Press.
— (1994*a*): *El Niño: El Secreto de la Infancia.* México. Diana.
— (1994*b*): *Formación del Hombre*. México. Diana.
— (1994*c*): *From Childhood to Adolescence*. Oxford. Clio Press.
— (1994*d*): *Ideas generales sobre el método*. Madrid. CEPE
— (1994*e*): *La Mente absorbente del niño*. México. Diana.
— (1997): *The Advanced Montessori Method-I.* Londres. Clio Press.
— (1998): *Educación y Paz.* Buenos Aires. Errepar.

Pedagogía Montessori

AA.VV. (1987): *Catalunya-Europa. Una Mirada Pedagógica*. Vic. EUMO, 1987.
AJUNTAMENT DE BARCELONA (1933): *L'Escola Pública de Barcelona i el Mètode Montessori.* Barcelona. Ajuntament de Barcelona.
ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONALE (1970): *Maria Montessori: A Centenary Authology (1870-1970).* Amsterdam. Association Montessori Internationale
BOYD, W. (1917): *From Locke to Montessori.* Londres. George G. Harrap Company.
HELMING, H. (1972): *El Sistema Montessori*. Barcelona. Luis Miracle.

HOUSSAYE, J. (ed.) (1995): *Quinze pedagogs: la seva influència, avui.* Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya/Proa.
KHOLBERG, L. (1968): «Montessori and the culturally disadvantatged: A cognitive developmental interpretation and some research findigns», en: HESS, R.D.; BAER, R.N. (eds.): *Early education: Current Theory, Research and Action*. Chicago. Aldine.
KRAMER, R. (1988): *Maria Montessori*. Londres. Hamish Hamilton Paperback.
LIOTTA, E. (1997): «Maria Montessori», en BRINGMANN, W.C.: *A Pictorial history of Psychology.* Illionis. Quintessence Publishing, pp. 326-328.
LOWE, R. (2000): *History of Education.* Londres. Nueva York. Routledge. Falmer. Vol. III, pp. 242-250.
MARISCAL, E. (1968): *Montessori.* Buenos Aires. Centro Editor de America Latina.
MICHELET, A. (1977): *Los útiles de la infancia*. Barcelona. Herder.
NOT, L. (1979): *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse. Privat.
OREM, R.C. (1974): *La Teoría y el Método Montessori en la Actualidad.* Buenos Aires. Paidós.
— (comp.) (1979): *Manual del Método Montessori.* Buenos Aires. Paidós.
PAEW, M. (1935): *El Método Montessori.* Madrid. Espasa Calpe.
PLA, M. (1978): *Cromatisme fonètic. Aprenentatge de la lectura*. Barcelona. Edicions del Mall.
— (1994): *Introducción a la Educación Infantil*. Barcelona. Barcanova.
POLK, P. (1991): *Un Enfoque Moderno al Método Montessori.* México. Diana, 8.ª impresión.
ROMERO, I.; CAMHI, J. (1993): *Conoce a Maria Montessori. Una Biografía para Niños.* México. Irma Romero y Jacqueline Camhi.
SCOCCHERA, A. (1990): *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito.* Florencia. La nuova Italia.
SERRANO, L. (1961): «El Método Montessori», en *Métodos de la nueva educación.* Buenos Aires. Losada.
SIZAIRE, A. (1995): *Maria Montessori. La educación liberadora*. Bilbao. Desclée De Brouwer.
SOËTARD, M. (1990): *Friedrich Fröbel. Pédagogie et vie*. París. Armand Colin.
STANDING, E.M. (1979): *La Revolución Montessori en la Educación*. México. Siglo XXI.
— (1984): *Maria Montessori: Her Life and Work.* Nueva York. New American Library.
YAGLIS, D. (1996): *Montessori*. México. Trillas.

Referencias en el World Wide Web

A través de cualquier buscador es posible encontrar escuelas que siguen el Método Montessori, así como información sobre sus principios y filosofía o asociaciones profesionales. Tan sólo ofrecemos una selección de algunas páginas *web*.

- Montessori Unlimited. Escuelas Montessori en Estados Unidos:
  http://www.montessori.com/contact/index.html
- American Montessori Society. Montessori Life. A quarterly magazine for parents and educators:
  http://www.amshq.org/pub/catalogbooks.html

- The History of Education and Childhood:
  http://www.socsi.kun.nl/ped/whp/histeduc/index.html
- Montessori Online. Centro de recursos:
  http://www.montessori.org/
- Montessori N'Such, Inc. Catálogo de materiales:
  http://www.montessori-n-such.com/
- Villa Montessori. Multiculturalismo y método Montessori:
  http:/www.villamontessori.com/
- STARTKABEL Montessori. Escuelas y método Montessori en Holanda:
  http://www.startkabel.nl/k/montessori
- Yahoo! Education > Theory and Methods. Montessori Method:
  http://dir.yahoo.com/Education
- Montessori connections. Información diaria sobre actividades montessorianas:
  http://www.montessoriconnections.com/
- American Montessori Consulting in Spanish:
  http://home.earthlink.net/~amontessoric/index.html

Direcciones útiles

- AMI, Asociación Montessori Internacional:
  AMI: Koninginneweg, 161 - NL1075CN. Amsterdam (Holanda)
- AME, Asociación Montessori de España:
  Colegio Parque Conde de Orgaz «International Montessori School»
  C/ Gregorio Benítez, 45. Madrid.
  Tel. 913 001 344
- AMF, Asociacion Montessori de Francia:
  AMF: 47 rue de l'Université, 75007 París.
  Tel. (16) 33 64 16 84

4

Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales

Margarida Muset Adel
Maestra, pedagoga e inspectora de educación. Barcelona

Presentación

Entre las aportaciones más controvertidas, y a la vez más innovadoras, que se han producido, en el ámbito educativo, durante la primera mitad del siglo XX, se encuentran el método global de enseñanza de la lectura y la escritura, y la programación escolar por centros de interés. Ambas aportaciones fueron concebidas y desarrolladas por Ovide Decroly, quien dedicó toda su vida a observar y a experimentar sobre el aprendizaje natural en los niños.

Cualquier texto que desee mostrar una panorámica de lo que ha sucedido en el mundo educativo en los últimos cien años no puede silenciar ni olvidar la figura extraordinaria del médico belga, y primer psicopedagogo de Europa, el Dr. Ovide Decroly. En este capítulo intentaremos aproximarnos a su vida y sobre todo a su gran obra, de la cual el testimonio escrito, aunque muy extenso, no es lo más destacable.

Ovide Decroly

La teoría y, sobre todo, la práctica pedagógica que se derivó de ella suscitaron una dura crítica de los sectores más conservadores del mundo educativo iniciando una fuerte polémica, durante los años veinte, que no fue superada hasta después de su muerte, ocurrida en 1932. La razón de tal controversia se debe a que la aportación se basa en una durísima crítica a las prácticas educativas de la escuela contemporánea, que consideró contrarias a la forma natural del aprendizaje espontáneo del niño, por lo cual propuso un sistema absolutamente distinto, casi revolucionario.

Los principios y la base metodológica que él propuso al mundo, como un reto, se hallaban absolutamente en sintonía con los principios enunciados por el movimiento educativo denominado École Nouvelle que tuvo, en los años veinte, un momento de impulso importante en Europa.

Decroly, en una de las conferencias internacionales de la Ligue Internationalle des Écoles Nouvelles, inició su exposición gritando «Il faut changer...», expresando con vehemencia el sentir común del colectivo de psicólogos, pedagogos y demás profesionales dedicados a la educación que en el período de entreguerras impulsaron una serie de principios que provocaron cambios sustanciales en el quehacer de las escuelas, durante todo este siglo[1].

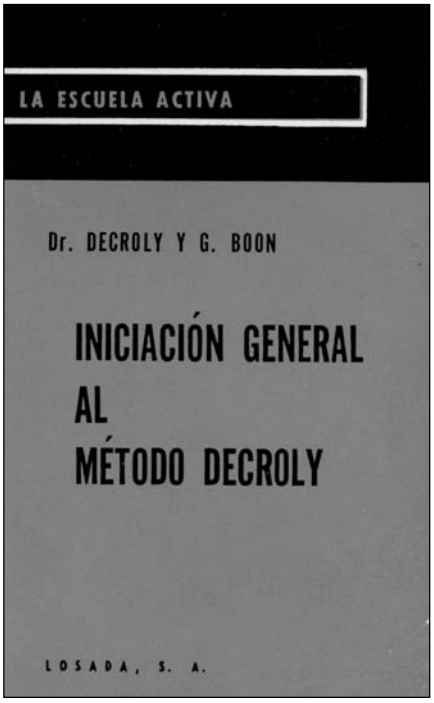
A partir de 1901 desde el Instituto Decroly, y a partir de 1907 desde l'École de l'Ermitage se fue extendiendo por todo el mundo el conocimiento de la obra decroliana, de su realidad escolar y de los numerosos escritos que, con sus colaboradores, este autor iba dejando como un legado a la humanidad. Es por esta doble vertiente teórica y práctica, así como por la complejidad de unas aportaciones que se refieren tanto a la psicología como a la pedagogía, que resulta difícil presentar en su verdadera dimensión la figura y la obra de Ovide Decroly, transcurridos sesenta y ocho años de su muerte. No obstante y debido a que los cambios en los sistemas educativos son lentos y, con frecuencia, poco profundos, muchos de los postulados de su obra, particularmente su visión crítica de la institución escolar, siguen, hoy, con la misma vigencia que cuando fueron enunciados y esta actualidad de la obra facilita enormemente su accesibilidad a los educadores actuales.

Contextualización de la propuesta pedagógica decroliana

Aun siendo muy innovadora la aportación de Decroly, no podemos explicarla sin hacer referencia a los condicionantes que su época le confiere. Un personaje con la cultura y la erudición de nuestro autor no fue ajeno a los avances que se iban produciendo en el mundo de la ciencia, pero sobre todo en las denominadas *ciencias del hombre*. El estudio de los progresos de la medicina, la psicología y la pedagogía fueron tan importantes para su producción intelectual como importante fue la influencia de su obra, en el campo de la educación, para las generaciones posteriores.

1. BOSCH, J.M.; MUSET, M. (1980): *Iniciació al mètode Decroly*. Barcelona. Teide, p. 20.

En este libro escrito en 1937 y traducido al castellano en 1965, Decroly sintetiza sus ideas sobre la educación y expone los principios generales de su método



La sociedad europea, durante la vida de nuestro autor, sufrió convulsiones importantes, tales como el creciente auge de la burguesía a causa de la industrialización o la confrontación bélica de la Primera Guerra Mundial. Ante esta profunda transformación de la sociedad occidental, las ciencias hicieron grandes progresos, en especial la psicología, que se hizo más cuantitativa y ofreció nuevos datos sobre el pensamiento humano y la medida de la inteligencia y del aprendizaje.

Los países desarrollados se vieron obligados a mejorar y ampliar la enseñanza para las clases populares, debido a la necesidad de la industria en expansión, de disponer de trabajadores más cualificados. De ahí la aparición, en esta época, de métodos activos de enseñanza, que al mismo tiempo que se adecuaban más a los nuevos descubrimientos de la psicología permitían una mayor eficacia y mejores resultados escolares en capas más amplias de la población.

En esta época en que se planteó la preocupación por el carácter científico de la pedagogía —y demás ciencias humanas— que duró hasta bien entrados los años cincuenta, cabe situar la actividad profesional del Dr. Decroly, cuya dedicación profesional e intereses fueron: la vida, en el sentido biológico y humano; la humanidad, entendida como el conjunto de hombres en sociedad; y el niño, a quien dedicó todo su esfuerzo.

Si se analiza su legado, se adivina un hombre profundamente preocupado por el futuro, comprometido con la sociedad, atento siempre a los estudios y aportaciones de sus contemporáneos, y dispuesto a contrastar estos datos con su experiencia cotidiana cerca de los niños, con la intencionalidad de «aportar más felicidad a los individuos y a toda la humanidad»[2].

Antecedentes

Como referente a la obra que nos ocupa, encontramos el pensamiento y la aportación de autores como Rousseau, Herbert, Froebel y Pestalozzi, anteriores en el

2. DECROLY, O.; DECORDES, V. (1975): *Conférences inédites. Un enfant, une école.* Bruselas. Vandenbosch. Frase atribuida a Decroly: «Estos principios implican que estudiemos por un lado al niño en sí mismo, y por otro, las necesidades de la sociedad. De esta manera podemos aportar más felicidad a los individuos y a toda la humanidad. También comporta que todo el esfuerzo reflexivo para hallar una forma educativa adecuada a las necesidades ha de ser estimulada».

tiempo, y también, y sobre todo, de autores contemporáneos con los que intercambia opiniones e hipótesis mediante la tarea de publicar los estudios realizados o bien de exponerlos en los foros profesionales.

De Rousseau, como casi todos los psicólogos y pedagogos de su época, acoge la idea teórica de sobrevalorar el entorno y la naturaleza, el rechazo a la ciudad y la formulación de la *pedagogía negativa,* a la que se debería hallar remedio en la nueva época, etc.

El autor que, sin duda, le aproximó más al niño real fue Pestalozzi, el cual preconizaba una enseñanza basada en el amor y en unos saberes que se traducen en gran parte en realizaciones manuales. La aportación de este autor desde su escuela principal de Yverdon, fue más teórica que práctica, pero se encuentra entre las influencias claras de Decroly, sobre todo por la actitud que mantiene ante los niños.

Mayor influencia ejerció sobre él Froebel, quien en 1837 fundó su primer Kindergarden, en Alemania, donde aplicó un método educativo basado en el juego. El juego, al que tanto valor concederá, asume en la metodología de los centros de interés un papel importante, especialmente para los aprendizajes de las rutinas escolares para las cuales es necesaria una gran motivación.

Los *pasos formales* de Herbert, padre de la pedagogía moderna, también se encuentran como referencias claras en la obra que nos ocupa. No obstante, en esta época, el herbartismo estaba ya en crisis y fue superado por modelos más adaptados a la nueva situación económica y social, tales como la e*scuela del trabajo* propuesta por Kerschensteiner, o la *teoría de la acción*, inventada por G.A. Lay[3].

En el campo de la psicología, Decroly conoció, sin lugar a dudas, la obra de psicólogos experimentales, tales como Claparède, quien describe los fenómenos de *percepción sincrética* en los niños pequeños, o bien Jonckheere, Revault d'Allonnes o H. Wallon, los cuales aportan elementos para poder elaborar la *teoría de la globalización* que formuló Decroly, y que es la base de su metodología[4]. En el ámbito de la psicología conductista, los estudios de Alfred Binet (1857-1911), de Lewis M. Terman, de Torndike (1874-1949) fueron seguidos de cerca por él. Su aportación en este campo se concreta en la elaboración de algunas pruebas a tests que aplicó y validó en Bélgica.

Es obvio que ninguna aportación en el campo de la psicología, de la pedagogía o de la filosofía fue ajena a la obra que se iba realizando, día a día, en contacto con los avances científicos, pero sobre todo, con la investigación propia y de sus numerosos colaboradores.

El movimiento de la Escuela Nueva

En la ciudad de Ginebra se creó el Bureau Internationale des Écoles Nouvelles, organismo que pretendía canalizar y acoger las aportaciones de todos los educadores y pedagogos que se comprometieran con un proyecto de renovación escolar en el

3. DECROLY, O. (1987): *La funció de la globalització i altres escrits.* Barcelona. Eumo/Diputació, p. 13.
4. CLAPARÈDE (1908): *Archives de Psycologie;* JONCKHEERE (1907): *Archives de Psycologie*, p. 84; REVAULT D'ALLONNES (1921-1922): *Journal de Psychologie;* WALLON, H. (1928): *Journal de Psychologie*. Enero.

cual el centro de atención fuera el alumno con sus características, su historia y sus intereses.

Uno de los promotores de este movimiento que, aunque minoritario, llegó a tener una gran fuerza en los países desarrollados de Europa y América, fue Adolf Ferrière, que formuló los treinta puntos programáticos, los cuales definieron a los participantes del movimiento y sentaron las bases de sus aportaciones pedagógicas.

Entre los principios que sustentaban, el más importante era considerar al alumno como centro de la actividad escolar, por lo cual la enseñanza debía partir de su realidad, valorando la actividad del niño como fuente de desarrollo y aprendizaje, y considerando la escuela como un espacio lleno de vida. La forma concreta que se proponía para conseguir estos objetivos es lo que singularizaba cada una de estas experiencias entre sí.

La importancia de estos autores y de las realizaciones escolares que impulsaron es evidente, al analizar el camino que han seguido los sistemas escolares de los países desarrollados. Aunque el movimiento fue minoritario en un principio, su repercusión fue muy grande por la fundamentación teórica de sus postulados. De hecho, a este movimiento se debe la democratización de la escuela, la racionalización de los contenidos escolares y la utilización de los avances de la psicología en la escuela, la progresiva individualización de la enseñanza, la adopción de la actividad del alumno como principal forma de aprender, etc.

Entre los participantes de este movimiento, que tuvo gran vigencia en el primer cuarto de siglo, encontramos a autores de tan reconocido prestigio como Dewey, Montessori, Kerschensteiner, Ferrière, Cousinet, Kilpatric, Pankhurst, Washburne y Bakule. Todos ellos, a parte de enunciar una teoría, realizaron una concreción práctica de ésta, aplicando sus postulados en escuelas experimentales que estaban situadas en los diversos países de procedencia y que mostraron al mundo el buen resultado de sus técnicas didácticas influyendo en las demás escuelas durante décadas.

El Dr. Decroly, dentro de este movimiento, representó al psicopedagogo completo que desarrolla una alternativa educativa integral que se aproxima a la realidad escolar con un triple enfoque: por un lado, formuló unos principios psicopedagógicos sobre el aprendizaje; por otro, presentó unos procesos didácticos y, finalmente, propuso un programa alternativo de contenidos educativos. Esta ambiciosa propuesta da coherencia a su método y a la aplicación que de él se realizó en las escuelas que le siguieron.

Los métodos globales de enseñanza

Entre la diversidad de alternativas que se manejan dentro del movimiento de las Escuelas Nuevas, la aportación decroliana se encuentra relacionada más estrechamente con autores y realizaciones denominadas *globalizadas*. Este grupo de metodologías reúnen las siguientes características:

- Elaboran un programa escolar que surge de núcleos temáticos significativos para el alumnado porque se extraen de su entorno real.
- Las unidades temáticas en que se estructuran los contenidos educativos no se estudian parcelados en materias o asignaturas de acuerdo con la lógica de las diferentes ramas del conocimiento o de las ciencias.

- Cada método adopta un procedimiento de trabajo propio que se usa para el estudio de cualquier tema y que se reitera en casa ocasión.

En la época contemporánea a la obra que analizamos, las aplicaciones más conocidas de los denominados *métodos globales* —también llamados *naturales*— son el *Morrison Plan,* el método de la *Lincoln School*, el *método de proyectos* de Dewey, el *Plan Dalton*, experimentado por H. Parkhurst, y el *método de complejos* de la escuela soviética[5].

De todos ellos, el que sin duda ejerció una influencia mayor hasta los años cincuenta es el *método Decroly.* En la segunda mitad del siglo, el *método de proyectos* ha sido también muy conocido y aplicado. La singularidad que nuestro autor presenta respecto a los demás se puede concretar en los siguientes aspectos:

- La base de toda su obra es la observación del niño real. El conocimiento del niño y del adulto es válido y útil en la medida en que es fruto de la observación y la experimentación.
- El fundamento de su didáctica y de su pedagogía es científico, en cuanto se basa en las conclusiones a las que llega a través de la experimentación.
- Los principios que formula están íntimamente relacionados con la práctica escolar. Su trabajo en contacto con los niños tiene por finalidad verificar, en la práctica, sus teorías.
- Sienta las bases de un sistema coherente y organizado que permite respetar los intereses personales y sociales del alumnado, pero al mismo tiempo programa una enseñanza que abarca desde el parvulario hasta el bachillerato.

El Dr. Decroly, enunciador de la psicogénesis, estudioso de la función de globalización en el niño, creador de los *centros de interés*, impulsor del juego educativo, no puede ser identificado con estos conceptos. Si alguien lo hiciera, falsearía su obra, porque le sustraería realismo y agilidad, dos de las cualidades que más le caracterizan.

En el prólogo de la edición de 1927, que la *Revista de Pedagogía* hace de la obra *La función de globalización y la enseñanza*[6], Luzuriaga, con la intención de identificar la aportación de Decroly entre las de los demás educadores y pedagogos contemporáneos, nos define esta obra como «positivista» y califica su propuesta pedagógica de «biologista» y «pragmática», puesto que anuncia como fin de la educación el mantenimiento y la conservación de la vida, para lo cual propugna ofrecer contenidos educativos útiles y prácticos para este fin. También la considera «diferenciadora» por priorizar la necesaria adaptación de la enseñanza a cada niño y a su ritmo de aprendizaje, y, finalmente, la considera «activa» por considerar la actividad fuente de conocimiento, y «globalizadora» porque sitúa al alumno ante la realidad con toda su complejidad. También para otros autores estos cinco

5. RENZO, T. (1966): *Metodología y didáctica.* Madrid. Rialp, pp. 40-45. 2.ª ed. (Biblioteca de la Educación y Ciencias Sociales.)

6. LUZURIAGA, L. (1927): «Estudio preliminar», en *La función de globalización en la enseñanza.* Madrid. Revista de Pedagogía, pp. 12-13.

adjetivos distinguen la obra pedagógica del Dr. Decroly: biologista, pragmática, diferenciadora, activa y globalizadora.

Una vida y una obra al servicio de la educación y de los niños

Breve biografía

En el seno de una familia burguesa y culta, nace el 23 de julio de 1871 Ovide Decroly, en un pueblo del Flandes Oriental denominado Ronse (Renaix). Su padre, de nacionalidad francesa, se ocupó permanentemente de la educación de sus hijos, con los cuales compartió mucho tiempo en el jardín y en un taller de bricolage familiar. El trabajo manual y toda su formación musical marcaron profundamente la personalidad de aquel niño, que se convirtió en un hombre culto, inquieto e interesado en la búsqueda de lo desconocido.

Aunque no había precedentes familiares, estudió medicina en la Universidad de Gante, donde se especializó en psiquiatría. Obtuvo el doctorado en la Universidad de Bruselas. Fueron sus profesores universitarios Van Duyse, Deboek, Heymans, los cuales sin duda influyeron en que, muy joven aún, se iniciara en la investigación médica y en la publicación de sus primeros trabajos sobre medicina.

Fruto de su incipiente éxito profesional, consiguió una beca para estudiar en la Universidad de Berlín con los profesores de neuropsiquiatría Langerhaus, Manuel Mendel y Dolly. Más tarde, en la Universidad de París pudo colaborar con Joffroy y Raymond, sucesores del famoso Charcot, fundador del Instituto de Psiquiatría de París. Toda esta época le dejó profundamente marcado y le indujo a que su dedicación en el campo de la medicina fuera el estudio de las enfermedades nerviosas.

De regreso a Bélgica, el Dr. Decroly trabajó como profesor de la Universidad de Bruselas y colaboró con los doctores Glorieux y De Moor en la Policlínica de Bruselas. Fruto de esta colaboración nació la idea de crear una institución para el cuidado de deficientes mentales procedentes de familias de clase media, que se concretó en la creación en su domicilio familiar del Instituto Decroly, que fue, a partir de 1901, el primer centro experimental de psicología de Bélgica.

Su esposa Jadot-Decroly fue la primera colaboradora y, más tarde, Julie Degand y Eugène Monchamp se incorporaron a la ardua tarea, científica y educativa, de atender, enseñar y observar la evolución de niños con déficits sensoriales y retraso mental, que permitió a Decroly formular principios educativos que pudieron aplicarse, más tarde, a niños psíquicamente normales.

En esta época, Decroly fue nombrado inspector médico de las escuelas especiales de Bruselas, hecho que le permitió conocer de cerca los problemas de los docentes y de las escuelas contemporáneas. Su influencia sobre los maestros y profesores se concretó, mucho más tarde, en la fundación de la Sociedad Belga de Paidotecnia. No olvidemos que los docentes de su época y de su país mostraron siempre un gran respeto por aquel médico que dedicó su vida a la educación de las jóvenes generaciones.

En 1907, fundó la famosa École de l'Ermitage en Bruselas, donde se iba a expe-

Aspecto actual de l´École de l'Ermitage de Bruselas, fundada por Decroly en 1907

rimentar con alumnos denominados *normales* una metodología basada en los principios pedagógicos que se extrajeron de la experiencia del Instituto. Este centro educativo, con el tiempo, fue centro de interés de maestros, profesores y pedagogos de todo el mundo que iban a visitarlo, siendo el principal foco de difusión de las ideas y de la práctica educativa decroliana.

Durante los años siguientes, Ovide Decroly fue muy reconocido y apreciado en su país y, además de la dedicación al Instituto y a l'École de l'Ermitage, desempeñó cargos públicos tales como profesor en la Universidad de Bruselas, en la Escuela Normal, en el Instituto Buls-Tempel y como director del Servicio de Orientación Profesional. Fue jefe de servicio de la Policlínica, jefe de sección de psicología en el Instituto de Altos Estudios. También fue presidente del Hogar de huérfanos y de la sección belga de la Liga Internacional de la Escuela Nueva.

Como se desprende de esta larga relación, su actividad profesional fue muy intensa y la compaginaba con su presencia en congresos internacionales a los que asistía en calidad de psiquiatra, de psicólogo o de educador, es decir, de psicopedagogo. Su presencia en estos actos contribuyó en gran medida a la difusión de su teoría y práctica educativa. A partir de los años veinte, se desarrolla más y más la tarea de difusión; por ello, es en esta década cuando se publican la mayoría de los estudios de temática educativa, los cuales son realizados siempre en colaboración con los profesionales de la educación que experimentan las distintas innovaciones que se presentan.

En 1932, el 12 de septiembre, a los sesenta y un años, Ovide Decroly murió, después de una enfermedad que no logró retirarle de su incesante actividad, puesto que la muerte le sobrevino mientras escribía la frase siguiente:

Es una gran alegría, para quien siente que la hora del reposo eterno se acerca, saber que otros continuarán a...[7]

Fundamentos y principios pedagógicos

Su condición de médico preside toda la obra y la actividad de Decroly, y se pone de manifiesto tanto en la concepción científica y biologista que tiene del niño, de la educación y de la sociedad, como por la metodología que usa en sus investigaciones y que llegará a proponer como método de enseñanza-aprendizaje en los niños. En tanto que científico, su concepción de la educación es muy relativista y esto condiciona que su metodología se construya por una dialéctica entre los elementos que no desea definir excesivamente. En este sentido, Henri Pieron decía de él lo siguiente:

[...] nunca había querido fijar definitivamente su pedagogía porque en realidad esta cristalización se habría opuesto al mismo espíritu de su concepción de la educación[8].

Para muchos pedagogos, la flexibilidad, el evolucionismo y este relativismo son la aportación más original de su sistema. El mismo Decroly nos lo refiere así:

El error constante es querer en esta materia hacer algo definitivo e inmutable. 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[9].

El resto de principios que enuncia surgen de una profunda crítica de la escuela contemporánea y de sus prácticas habituales. A partir del estudio de los resultados escolares que mostraban el elevado fracaso escolar y, también, a partir del análisis de los problemas de muchos niños que la escuela no solo no resolvía, sino que agravaba, Decroly plantea una alternativa, la base de la cual es la experimentación, tanto para el profesor como para el alumno.

De su trabajo como médico y psicólogo extrae un conocimiento preciso sobre los procedimientos espontáneos del aprendizaje en los niños. En su tarea como pedagogo en el Instituto Decroly y en l'École de l'Ermitage busca unas estrategias para que los alumnos aprendan siguiendo un procedimiento parecido. Este respeto por la actividad espontánea y por las formas naturales del comportamiento infantil se traduce en el rechazo de los programas escolares tradicionales, divididos en materias, y en los métodos verbalistas centrados en el docente. Y plantea como alternativa la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana.

---

7. DECORDES, V. (1933): «Le Docteur Decroly tel qu'il fut». *Éducation*, n. 83. Bruselas. Resumen de una conferencia impartida en Barcelona.
8. PIERON, H. (1933): «L'oeuvre scientifique du Dr. Decroly». *Bulletin de la Societé Francaise de Pédagogie*. n. 47. París.
9. DECROLY, O.; BOON, G. (1937): *Initiation Générale aux idées decrolyniennes*. Vossegat-Uccle. Centre National d'Education, p. 20.

Lo que interesa del niño en edad escolar es la realidad inmediata, sobre todo la vida que hay a su alrededor, y esta no se encuentra parcelada en materias o asignaturas. Por ello su propuesta es transformar radicalmente los programas escolares vigentes y sustituirlos.

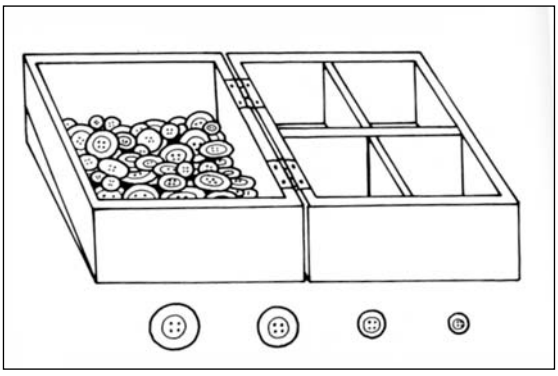
La vida natural y social es para él la educadora por excelencia. Por ello, considera necesario que la escuela sea permeable y abierta, con el fin de que la vida se haga presente en la escuela y los alumnos aprendan de la realidad tal como es, sin simplificaciones inútiles. En este contexto, el educador se convierte en un orientador del proceso de aprendizaje, que no debe violentar la forma y el ritmo individual de aprender de cada niño. De hecho, se pretende que la vida escolar sea una continuidad de la vida familiar y social.

Al fundar l'École de l'Ermitage, Decroly, en 1907, ya la definió como una *escuela por la vida y para la vida* y esta base resumía en gran parte su intencionalidad educativa y su concepción del niño, de la sociedad y de la educación. Esta frase definitoria explica una posición no trascendente por la cual adaptarse a la vida social y natural es el objetivo educativo final y, al mismo tiempo, un medio y un recurso para la educación.

El interés del niño es considerado por nuestro autor como el motor de todo aprendizaje. Estos intereses los considera fundamentados en las necesidades básicas del hombre. Por ello, al definir el programa de los centros de interés, precisa concretar estas necesidades fundamentales, y lo hace teniendo en cuenta factores fisiológicos, con una clara visión biologista y del hombre.

En su método el valor educativo primordial del interés está siempre presente; sin embargo, este interés varía con la edad y, por consiguiente, debe variar su papel en la enseñanza. En preescolar, los intereses fortuitos, puntuales, son el motor del aprendizaje; en los cursos más avanzados, el interés que sirve en la escuela es el interés profundo surgido de las necesidades del ser humano.

Caja de clasificación (modelo original de Decroly). Los juegos educativos Decroly se han utilizado como modelo en muchos juegos comercializados actualmente. Para Decroly, el juego es la actividad educativa por excelencia



DELACRAUX ET NIESTLÉ

A pesar de sus numerosas aportaciones a la psicología cuantitativa y de su interés en medir las capacidades mentales de los alumnos y los aprendizajes realizados, su método se fundamenta en el principio de individualización, por el cual aun con el trabajo conjunto del grupo de alumnos, siempre se respeta a cada alumno su propio proceso, proporcionando un procedimiento didáctico que conduce al alumno, de forma muy parecida al proceso espontáneo, a la adquisición de los conceptos, de los procedimientos que se desprenden del análisis de la realidad.

La importancia del medio social en la educación es otro elemento puesto de relieve en esta obra. Esta formulación conducirá, entre otras cosas, a la incorporación de la coeducación como elemento indispensable en la educación, o bien, a la conveniencia de dar cabida en la escuela a ciertas formas elementales de la vida social con la asunción de responsabilidades concretas ante el grupo.

Esta consideración de los aspectos sociales en la educación, con la voluntad de hacer de la vida escolar una prolongación de la vida social, queda justificada si se concibe la educación social como un todo inseparable de la formación del individuo. La libertad, el orden, la responsabilidad son conceptos que sólo tienen sentido en el grupo humano donde niños y niñas han de aprender a convivir y a colaborar con otros, tal como lo deberán hacer en la sociedad real.

La función de globalización

La observación de los niños y niñas acogidos en el Instituto Decroly y también la experimentación realizada en l'École de l'Ermitage, permitió cuestionar las teorías más comunes sobre la formación de las ideas en los niños. Esta constatación, que en parte ya había sido elaborada por Claparède, fue fundamentándose en la descripción de la función de globalización que Decroly definió y sobre la cual se construye su obra pedagógica.

La psicología experimental lleva a constatar que en la percepción se da el fenómeno del sincretismo. Claparède, observando a su hijo de cuatro años, constató que podía reconocer una canción y asociarla al texto musical, sin que supiera racionalmente leer o reconocer las notas musicales. A este fenómeno lo denominó *percepción sincrética*[10]. Otro psicólogo, Jonckheere, experimentó fenómenos similares en relación con la memoria. Revault d'Allonnes y H. Wallon vienen a denunciar *esquematismo*, *sincretismo* o *globalismo* en fenómenos normalmente relacionados con la percepción, por los cuales la primera imagen que guardamos de una persona, de un objeto, de un mapa o de una melodía es global, y se produce previamente a hacer el análisis de sus elementos.

Influido también por las teorías de Levy-Bruhl sobre el pensamiento prelógico de los hombres primitivos, por los primeros trabajos experimentales de Piaget y por la teoría de la *Gestaltfunktion*, llegó a confirmar sus constataciones experimentales y le llevó a enunciar su teoría sobre la *función de globalización* en el niño, que se encuentra en los diversos dominios de la actividad mental y que está dominada por las tendencias, la afectividad y el interés.

Para nuestro autor, toda la actividad mental en el niño se produce por un primer conocimiento global de los objetos y los conceptos. Esta primera aprehensión está muy influida por las tendencias preponderantes en el sujeto. De ahí se desprenden las diversas significaciones que toman los objetos, los acontecimientos, para cada individuo y en cada momento de su vida.

Para esta teoría, la posibilidad que en el fenómeno global se produzca un aná-

10. Claparède describe este fenómeno observado en su hijo, el año 1908, en *Archives de Psychologie*. Hay una gran proximidad temporal con el enunciado de la función de globalización por parte de Decroly.

lisis, viene determinada por el interés del sujeto en hacerlo. Este análisis es siempre posterior y, en muchos casos, será inconsciente. Justamente en la enseñanza puede incidirse en este análisis, que permite llegar a los elementos más simples y también a los conceptos más abstractos, siempre que se aproveche el interés del niño.

Finalmente, el *clisé global* que tiene el sujeto de lo que conoce no queda indefinidamente en un mismo punto, sino que, por sucesivos encajes, va acercándose a un esquema, a una síntesis, fruto de un análisis de diferentes tiempos. En resumen, la actividad mental, inicialmente global y poco precisa, llega por el análisis consciente a convertirse en un esquema elaborado y preciso. Éste es el principio básico de su teoría.

Así pues, si la función de globalización es efectiva en manifestaciones diversas de la actividad mental, es lógico que se deba tener en cuenta en pedagogía. Por ello, considera absurda la aplicación de métodos que suponen que es más fácil para el niño el aprendizaje de elementos que se van complicando hasta llegar al aprendizaje del todo. Para él, y precisamente por la función de globalización, el niño puede ponerse delante de la vida tal como es, con su complejidad, porque la percibirá y se aproximará a ella globalmente, y la escuela y el profesor son quienes deberán conducirle por el camino del análisis, teniendo muy en cuenta sus intereses.

La función de globalización, aplicada a la enseñanza, supone un giro copernicano, y ya no tienen sentido los métodos deductivos para la enseñanza de la lectura, ni pueden plantearse los contenidos educativos sin tomar en consideración el interés del educando. Es por ello que Decroly nos plantea la alternativa a los programas escolares, secuenciados en asignaturas que responden a la división de las ciencias, y aplica un nuevo concepto de interrelación de las disciplinas escolares que se estructuran en un programa de *ideas asociadas* o de *centros de interés.*

Podemos afirmar que todo lo que aportó esta obra y su metodología a la enseñanza gira en torno al descubrimiento de la función de globalización en la actividad mental del niño. Después de esta formulación, se irá construyendo, paso a paso, con una gran coherencia interna, toda la metodología decroliana.

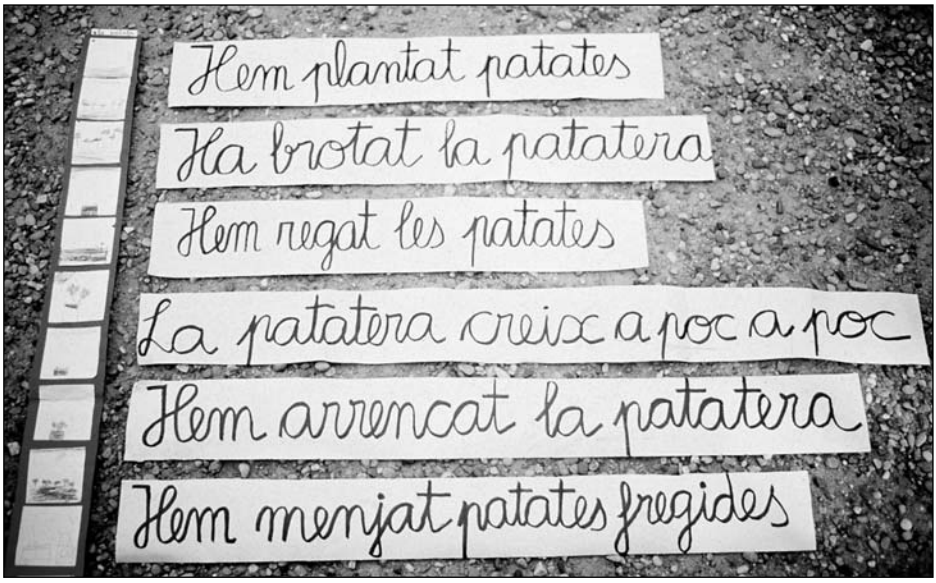
El método global de lectura

Para la escuela de su tiempo, el aprendizaje de la lectura y de la escritura era el centro de la actividad escolar; para el Dr. Decroly, este papel central no tiene sentido, puesto que el niño tiene otros muchos aprendizajes que hacer. Además, el método global de enseñanza de la lectura no sitúa al niño ante las letras y sus sonidos, sino que lo sitúa delante de la frase escrita con toda su complejidad, pero también con toda su carga de significación y sentido.

Evidentemente, han existido precedentes en la historia de la educación que intentaron iniciar la lectura a partir de frases o de palabras. No obstante, la fundamentación teórica que hizo Decroly de esta metodología no ha tenido precedentes. De ahí precisamente recibió las más duras críticas por parte de sectores importantes del mundo educativo. La batalla dialéctica entre defensores y detractores del método global o del analítico duró una serie de años y, de hecho, no se ha llegado a un punto de vista único, existiendo hasta la actualidad ambas metodologías en vigencia.

La forma concreta como se elaboró el método se debe tanto a Decroly como a los maestros y profesores que en l'École de l'Ermitage experimentaron esta nueva

La lectura global o natural de Decroly implica una gran actividad en el alumnado. (Muestra de la escuela Decroly de Barcelona: «Hemos plantado patatas / Ha brotado la patatera / Hemos regado las patatas / La patatera crece poco a poco / Hemos arrancado la patatera / Hemos comido patatas fritas»)



forma de hacer, que estará inspirada en la usada por la madre en los primeros aprendizajes del lenguaje oral. No en vano nos dice lo siguiente:

> *[...] si esta especie de milagro fuese reconocido por los educadores verían más claro a la hora de enseñar. La madre hablando, entre atenta y despreocupada, obtiene llanamente lo que los maestros obtendrán, sólo en parte, con mucho trabajo y al cabo de algunos años*[11].

La forma de aplicar la lectura global puede variar según las circunstancias de cada escuela. El principio siempre es el mismo, el interés de leer para saber que dice una frase que entre todos han redactado, el deseo de decir de verdad «ya leemos», la alegría de invitar por escrito a los compañeros de otra clase a una actividad divertida, etc. Todo esto motiva para que la lectura llegue a ser un «descubrimiento» personal y esté cargada de un vivo interés.

Generalmente la forma en que se procede en la enseñanza de la lectura y la escritura es la siguiente: la frase que surge de una vivencia colectiva es escrita por el maestro en la pizarra y leída por todos poco a poco. Esta frase es reproducida en grande y colocada en la pared, y los niños la reproducen en su propio libro de lectura, ilustrándola con un dibujo. Esta frase, que es memorizada, servirá para hacer jue-

11. LIBOIS-FONTEYNE, M.; CLARET, A.; GALLIND, G.; DEGAND, J.; LEY, A. (1946): *L'initiation à la Méthode Decroly*. Bruselas. Uccle. 2.ª ed.

gos en cartoncitos que servirán una vez cortados, primero por palabras, y mucho más adelante por sílabas y por letras, para hacer ejercicios de reconocimiento y de construcción de frases nuevas. Las paredes de la clase se van convirtiendo en un libro de lectura gigante con todas las frases aprendidas.

La técnica de la lectura global comporta un primer período en que se insiste en la memorización y reproducción oral y escrita de la frase entera, pero pronto se pasa a un segundo momento en el que se pasa al análisis de las palabras. Este inicio se favorece con diversos juegos que refuerzan la memoria visual tales como juegos de identificación de palabras, juegos de asociación de objetos con su nombre escrito, juegos de frases con palabras recortadas.

Más adelante, y por sí solos, los niños llegan a descubrir las sílabas; a partir de este momento los descubrimientos se suceden deprisa y se va profundizando en el análisis hasta llegar al sonido y sus combinaciones. Completando esta actividad, es necesario trabajar en la clase la lectura silenciosa, mediante juegos que permitan siempre situar al alumno delante de la escritura y de su necesidad para comunicarse. Llegados al final del proceso, se llega al estudio deductivo, y con esto termina el aprendizaje lector.

Para que un método de lectura y escritura global tenga éxito, es necesario que las frases con que se inicia el proceso tengan la fuerza que le da el interés del niño, han de ser frases surgidas de su vida y cargadas de afectividad. El proceso de análisis no se produce si no existe el interés. La existencia o no del interés por las frases concretas que se aprenden a leer y escribir condiciona en gran manera los resultados obtenidos por los niños de tal forma que se han dado experiencias de uso del procedimiento con frases previamente seleccionadas y el éxito en el aprendizaje es menor[12].

El programa de las ideas asociadas o de los centros de interés

Uno de los componentes del método más singulares es la propuesta de contenidos educativos que ofrece, como alternativa a la tradicional división por materias. Esta elaboración responde a tres cuestiones que se plantean después de considerar los principios enunciados y sobre todo la función de globalización:

- ¿Existe un procedimiento didáctico que reproduzca fielmente la forma natural y espontánea de aprender?
- ¿Puede prescindirse de la programación de los contenidos educativos realizada a partir de la estructura de las ciencias?
- ¿Los programas escolares pueden adaptarse a la psicología del niño?

A estas tres preguntas se les da una respuesta de conjunto en toda la obra decroliana. Se responde con la definición de un programa de ideas asociadas y con un procedimiento de actividades básicas escolares.

12. F. Doreste expone las dificultades de aplicar la lectura global mediante frases preconcebidas y no surgidas de los propios niños. DORESTE, F. (1933): «La méthode Decroly en Espagne». *Vers l'École Active*. Año X, n. 5.

Las actividades básicas de la escuela

Tomando en consideración lo observado en los primeros años de la vida de los niños, los estudios sobre hombres primitivos y el método empleado por los científicos, el Dr. Decroly propone que las actividades básicas que han de vertebrar todo aprendizaje escolar sean: la *observación,* la *asociación* y la *expresión.*

- La *observación* es la primera actividad que debe proponerse la escuela ante cualquier objeto de aprendizaje. La observación directa es el ejercicio primordial para desvelar en el alumno el espíritu científico y crearle el hábito psicológico, la voluntad, la necesidad constante de volver a la fuente más segura, al ser, al objeto, al hecho tangible porque «nuestros juicios son acertados en la medida en que se fundamentan en sensaciones numerosas, de las cuales conservamos el recuerdo vivo y preciso, es decir, en la medida en que poseemos nociones adecuadas a la realidad»[13].

  Para nuestro autor, se debe partir siempre de la experiencia inmediata para poder llegar a conceptos más alejados. Esta actividad permitirá que la primera aproximación a los objetos de estudio pueda ser global y que solamente tras la actividad mental realizada se pueda llegar por análisis a la adquisición de los conceptos específicos. Esta actividad deja en lugar importante a la educación sensorial que —a diferencia del método Montessori— se realiza sobre objetos reales sin simplificar. Entre los ejercicios que habrá que realizar, son necesarios los de la medida y clasificación de lo observado, iniciándose así el conocimiento de la matemática.
- La *asociación* es la actividad básica que debe seguir a la observación, por la cual las ideas y nociones específicas inmediatas se relacionan con otras, frecuentemente alejadas por la experiencia, ya sea por el espacio o por el tiempo. Esta actividad permite la ampliación del ámbito vital del niño, añadiendo a sus experiencias personales —observación— las representaciones de otros. Por medio de la asociación de ideas se llegan a asimilar y a adquirir conceptos abstractos.

  En esta actividad se procura la aproximación a otras realidades lejanas al niño, ya sea porque se dan en países alejados de nosotros o porque han ocurrido en otra época. El material didáctico habitual en la escuela sirve para realizar esta actividad, que siempre debe hacerse con posterioridad a la observación.
- La *expresión* se produce después de observar y asociar, y mientras estas actividades se realizan. Por ella tiene lugar la comunicación imprescindible en cualquier actividad escolar. Bajo este término se incluyen desde la expresión abstracta del lenguaje hasta formas más concretas, que incluyen la actividad manual y artística en sus vertientes de precisión y creatividad. El lenguaje, y concretamente la lectura y escritura, a las que antes nos hemos referido, tienen aquí su espacio propio, dentro del conjunto de los aprendizajes escolares y, por tanto, pierde el espacio central en la escuela. Apren-

13. LIBOIS-FONTEYNE, M.; CLARET, A.; GALLIND, G.; DEGAND, J.; LEY, A.: *L'initation à la...* p. 44.

der a leer y escribir es necesario cuando se tienen cosas que comunicar, cuando la experiencia es rica y queremos compartirla, pero no tiene sentido fuera de su contexto.

Una de las características más notables de las escuelas que aplican el *método Decroly* es justamente el ejercicio de estas tres actividades: *observación–asociación–expresión,* las cuales se aplican siempre, cambiando el contenido o el contexto, según la edad de los niños y las circunstancias escolares, pero manteniendo el procedimiento intacto. Posiblemente ésta es una de las aportaciones en pedagogía menos cuestionadas y es, no obstante, un elemento esencial de este todo coherente que es la obra decroliana.

El programa de los centros de interés

Otra de las respuestas más radicales de la obra que nos ocupa a la práctica escolar tradicional es el programa escolar que se propone, y que rompe con la programación por materias, perfectamente adaptadas a la secuenciación epistemológica de las distintas ciencias, para substituirlo por núcleos temáticos que denomina *centros de interés*[14].

El centro de interés es un tema de enseñanza por la curiosidad y expectación que debe despertar en el alumno. En los primeros años, este centro de interés es fortuito y la escuela debe aprovecharlo y incluirlo en su programación. De esto se deduce que en el parvulario el método es muy abierto y ha de estar sujeto en cada momento a los intereses de los niños, favoreciendo el coleccionismo tan propio de la edad y la predisposición al juego.

Este planteamiento para las primera edades no podía ser la alternativa a toda la programación escolar y tampoco servía cuando la enseñanza se estructuraba en el grupo–clase donde convivían muchos niños y, por tanto, muchos intereses concretos distintos. Para los niveles más altos de la escolaridad era necesario profundizar en el estudio de la psicología infantil y obtener datos sobre los intereses del niño y del hombre.

Como ya he dicho anteriormente, la globalización esta íntimamente relacionada con el interés. Sin interés no se da el aprendizaje, del mismo modo que no se produce ninguna actividad humana. El Dr. Decroly sostiene además que los intereses profundos de los niños nacen de sus necesidades y son la manifestación directa de los instintos.

Para conseguir aprovechar de manera efectiva y real el interés del alumno y convertirlo en programa escolar, considera que ha de dotarse a los individuos de dos tipos de conocimientos: primero, los que se refieren al conocimiento de sí mismo, a sus necesidades, posibilidades y aspiraciones, y, en segundo lugar, los conocimientos sobre el medio natural y social donde viven y donde han de satisfacer aquellas necesidades, posibilidades y aspiraciones.

En cuanto al conocimiento de sí mismo, Decroly —aplicando aquí su concepción biologista del hombre— propone que las necesidades básicas del hombre son de cuatro tipos:

14. DECROLY, O.; BOON, G. (1921): *Vers l'École Renovée.* Bruselas. Office de Publicité, pp. 7-10.

- El hombre para sobrevivir precisa de la alimentación. Ésta es una necesidad universal y prioritaria.
- Otra cuestión básica para vivir es la protección de las intemperies. Por ello, el hombre construye su hábitat y desarrolla múltiples actividades.
- Defenderse de los peligros y de los enemigos es otra necesidad que debe resolver el hombre si quiere conservar la vida en el medio natural.
- En el caso de tener satisfechas las tres necesidades ya descritas, el hombre debe actuar y trabajar para transformar el entorno. El trabajo, es decir, la acción consciente de transformar el medio natural o social para realizarse.

Según nuestro autor, estas cuatro necesidades básicas, en tanto que generales, son comunes a todos los niños y, por tanto, pueden ser la base del programa escolar, convirtiéndolas en los cuatro grandes centros de interés del programa de ideas asociadas.

El tratamiento que se da a cada uno de estos centros de interés parte siempre del conocimiento de uno mismo y del hombre para ir abarcando de forma cíclica el estudio y conocimiento del medio natural y social con todos sus elementos. Así pues, partiendo del conocimiento de sí mismo se pasa al conocimiento del ambiente familiar, escolar, social y del medio natural, que se estudia a partir del mundo animal, el vegetal y el mineral.

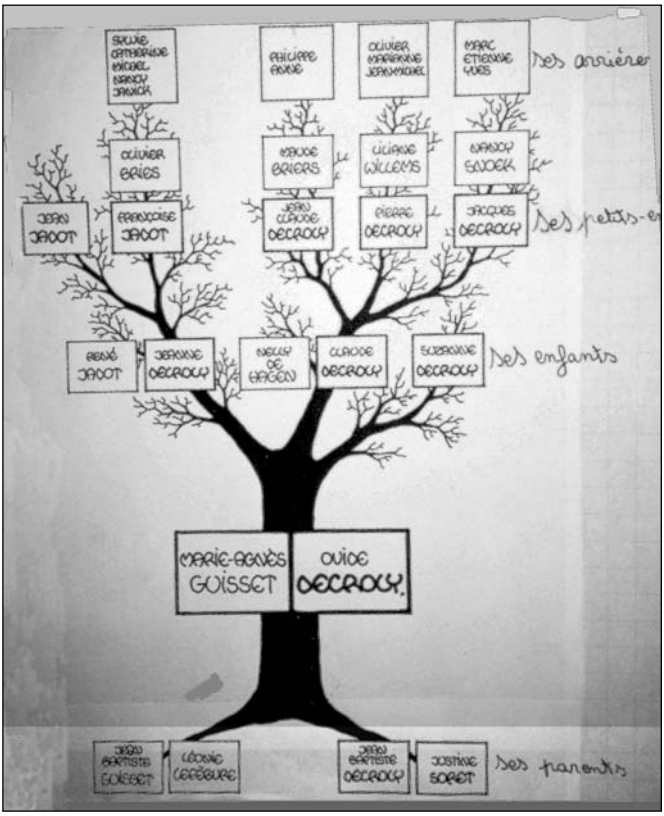
En el método de las ideas asociadas cualquier objeto de aprendizaje puede referirse a alguno de los centros de interés y se puede programar a partir de su relación con el niño y sus necesidades y el medio en que vive y donde puede satisfacerlas. Todos los contenidos educativos de la escuela tradicional pueden ser objeto de aprendizaje en este sistema; sin embargo, se estudiarán con una intencionalidad basada en las necesidades profundas del hombre y siguiendo el procedimiento de observación–asociación–expresión y no en función de la estructura de las diversas ciencias que contiene el plan de estudios. Y ello porque la estructura de cada ciencia es una elaboración y no responde a los intereses del niño.

Esta novedad del método es, por un lado, la más divulgada sobre todo en la educación infantil y, al mismo tiempo, la más criticada, puesto que presupone una determinada concepción del hombre y del mundo, es decir, una opción previa que tiene una base intuitiva y filosófica que la hace más controvertida.

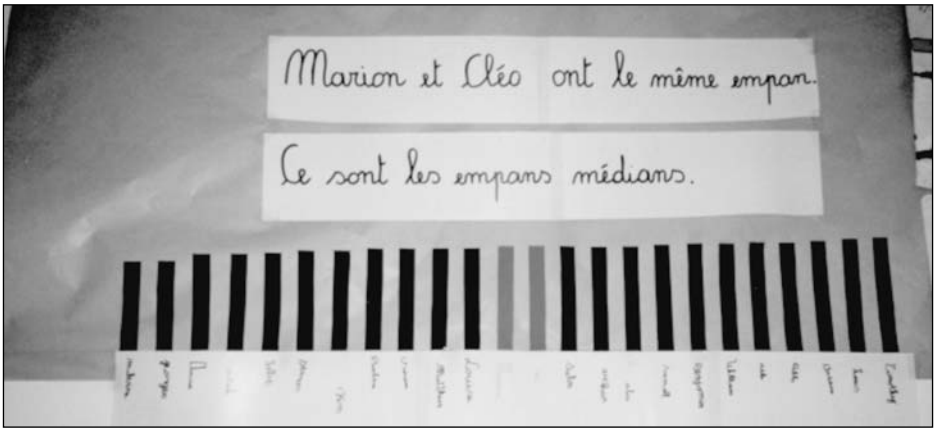
Como complemento al programa de centros de interés, no podemos dejar de citar otros aspectos que complementan el método y que ocupan un espacio importante en el quehacer de l'École de l'Ermitage: los *juegos educativos Decroly*, la *ambientación de la clase* y el *medio social.*

- Los *juegos educativos Decroly,* como se denominaron en una época, son una serie de concreciones que plasmaban en la práctica el valor educativo concedido por nuestro autor al juego. Hasta el punto que afirma que toda tarea escolar debe presentarse como un juego estimulante. Los ejercicios que comportan repeticiones y ejercitación reiterada para fijar los conocimientos pueden ser fácilmente convertidos en juegos individuales y colectivos a los cuales los niños accederán orientados por el maestro, permitiendo su gradación, un elemento para el aprendizaje individualizado.

Árbol genealógico de la familia Decroly realizado por alumnado de 12 años de l'École de l'Ermitage de Bruselas



Las medidas naturales: el palmo, la envergadura ayudan al alumnado a iniciarse en conceptos más abstractos: la media, la escala, el sistema métrico



El Dr. Decroly, con su colaboradora del Instituto E. Monchamp, nos presenta ya en 1914, en el libro titulado *Iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*[15], una serie de posibilidades educativas que permiten la utilización del juego como elemento motivador por excelencia de los aprendizajes escolares. La elaboración constante de juegos hechos a partir de materiales diversos y fortuitos fue en l'École de l'Ermitage una práctica habitual.

- Con relación a la *ambientación de la clase*, en un centro donde se aplica este método, lo primero que sorprende es la cantidad de material que se guarda en el aula. La premisa de educar por la vida implica la entrada en el centro escolar de los materiales más diversos, que, fruto del coleccionismo espontáneo del niño, van llegando sin cesar y que se encuentran en el medio vital del alumno. Este conjunto de materiales naturales diversos es de hecho el material didáctico, y sirve para observar, clasificar, sistematizar y ordenar. En otras propuestas, el material didáctico está elaborado; en esta propuesta, cualquier material puede ser objeto de aprendizaje y es útil.
- En cuanto al *medio social*, en l'École de l'Ermitage los alumnos desarrollan responsabilidades ante el grupo de compañeros y existe una estructura de representación social que hace que la escuela se parezca a una sociedad adulta. Cada individuo dispone de una cierta libertad y, también, de responsabilidades de las que habrá de dar cuenta.

La aportación de Decroly en el campo de la pedagogía es fruto, por un lado, de sus aportaciones y estudios en el campo de la psicología experimental, y por otro, de la experimentación educativa realizada por sus colaboradores del Instituto Decroly y de l'École de l'Ermitage. Es por ello que la obra escrita en el campo de la pedagogía fue hecha siempre en colaboración con diversos autores tales como Decordes, Hamaide, Boon, Monchamp, Degan, etc. Su aportación en pedagogía no puede considerarse separada de la obra realizada en psicología; ello se debe a la consideración de psicopedagogo que tan acertadamente se le concede en la historia de la educación y que hace inseparable sus teorías de la práctica educativa a que dieron lugar y que, añadido a la relatividad de su propuesta, le convierte en una de las voces más incisivas e interesantes de este siglo en el campo de la educación.

Influencia de la obra de Ovide Decroly en la educación

Es a partir de la segunda década del siglo que en la actividad del Dr. Decroly empieza a tener importancia la tarea de divulgación que se iba a concretar en tres vías de actuación:

15. DECROLY, O.; MONCHAMP, E. (1919): *Iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos.* Madrid. Beltrán.

- La publicación de sus postulados en libros y artículos en una serie de revistas especializadas dirigidas a un público interesado.
- Su intensa participación en congresos internacionales, presentación de ponencias, comunicaciones y conferencias en diversos países del mundo que le facilitan el conocimiento de otras opiniones y el contraste de sus experiencias con las de científicos contemporáneos.
- La difusión desde Bruselas por parte de las dos instituciones que creó y que fueron el verdadero laboratorio en que se fue generando el método. (La llegada de profesionales de la educación a Bruselas desde todos los lugares del mundo merecería un estudio para apreciar la influencia de todos estos visitantes en la difusión del método.)

La dedicación a esta tarea de difusión formaba parte del convencimiento de este autor de que era preciso que se renovaran las escuelas para servir más y mejor a los niños y a la sociedad; de ahí su dedicación al intercambio de experiencias y a dar a conocer los resultados de sus estudios. De hecho, antes de su muerte pudo comprobar hasta qué punto fue considerada su aportación en Bélgica y en lugares más lejanos, donde había dejado discípulos.

Continuadores de la obra iniciada

La influencia que ejerció la obra que nos ocupa se produjo con diversa intensidad de implicación, desde la adopción del método en su totalidad por parte de seguidores, hasta la incorporación de alguno de sus postulados en los sistemas educativos de ciertos países de forma generalizada.

La aplicación que del método hizo l'École de l'Ermitage, que tantos fervores despertó entre los docentes contemporáneos, produjo la aparición de discípulos que, convencidos del acierto de los principios pedagógicos y del éxito de la experiencia escolar desarrollada, decidieron crear escuelas en sus países adaptándolas a sus contextos sociales y geográficos. Existieron escuelas Decroly en Bogotá —El Gimnasio Moderno — de Nieto Caballero, Portugal —la obra de Dias Agudo—, Japón —la Escuela Nueva de K.Venuma en Tokio—, Rumania —dos establecimientos para sordomudos del Dr. Capraru y las escuelas de deficientes de Cluj—, París —la escuela fundada por Morlay, St. Mandé—, Barcelona —l'Escola Decroly, fundada por J.M. Bosch. Este tipo de influencia de gran intensidad fue muy minoritaria y, a excepción de l'École de l'Ermitage, han ido evolucionando fórmulas más eclécticas.

En otro nivel se encuentra la influencia ejercida sobre la obra de otros psicopedagogos educadores contemporáneos o posteriores, que acogen alguno de los aspectos del método y lo desarrollan y reelaboran incorporándolo a su propia obra. Esta influencia viene condicionada a la presencia del Dr. Decroly en la mayoría de foros profesionales donde cada cual aportaba el resultado de sus experiencias e investigaciones. En este caso la influencia queda relativamente desdibujada por el hecho de que sólo se hace una utilización parcial del método o de sus fundamentos. A veces incluso se hace difícil delimitar si ha existido influencia o coincidencia.

El libro *Homenaje al Dr. Ovide Decroly* (AA.VV., 1932), que se elaboró para festejar su sesenta aniversario y que se publicó tras su muerte, nos ofrece una relación

de autores que le rinden homenaje y que se declaran conocedores, seguidores y atraídos por esta obra. Entre los participantes en este homenaje encontramos a Claparède, Petersen, Ballard, Bakule, Cousinet, Ferrière, Freinet, Lewin, Piaget, Lombardo Radice, Wallon, Badley, Washburne. Encontramos entre ellos psicólogos experimentales, pedagogos del movimiento de la Escuela Nueva y algunos de ellos pertenecientes al grupo de impulsores de métodos globales. Particularmente interesante es la influencia ejercida sobre Célestin Freinet, el cual, sobre los principios decrolianos, supo elaborar una serie de técnicas didácticas bien diferenciadas y que, a su vez, han influido muy fuertemente en la educación del siglo XX.

Por último, debemos destacar la influencia muy general que tuvo esta obra en la incorporación de alguno de sus postulados en textos legislativos, en planes de estudio y orientaciones promulgadas en algunos países por parte de las Administraciones educativas. Esta forma de influencia sólo se da en pocos casos y ante obras de gran reconocimiento social y esto ha ocurrido con la obra decroliana.

Los países de habla francesa, singularmente Bélgica y Francia, incluyeron en sus planes de estudio referencias claras a la obra que nos ocupa. Esto sucedió de los años treinta a los cincuenta en Bélgica, en los planes de estudio oficiales de 1936, 1945 y 1957. En España, en la Ley de Educación del año 1970 también se dieron ciertas referencias a los centros de interés decrolianos.

La repercusión de la generalización a todo un país de la obra del Dr. Decroly ha ido siempre acompañada de una cierta esclerotización del método, puesto que supone la aplicación de unas didácticas por parte de profesionales que no conocen en profundidad los principios de aplicación, ni tienen ningún convencimiento sobre sus valores. Es decir, lo aplican sin ningún interés y, por este motivo, con resultados escasos. Por ello, los intentos oficiales de generalizar el *método Decroly* fueron en muchos casos contraproducentes, puesto que lo dieron a conocer una vez descontextualizado[16]. No obstante, el mismo hecho de ser adoptado por diversos países de forma oficial nos da idea del gran impacto que tuvo y de cómo en algunos sectores educativos la aplicación de algunos postulados del método llegaron a ser una corriente de opinión muy extendida y popular.

De todas las realizaciones que suponen una cierta continuidad de la obra decroliana, creemos que la más importante se encuentra en la continuidad de l'École de l'Ermitage que se mantiene abierta en la actualidad, aplicando con numerosas adaptaciones al mundo actual los principios y la metodología Decroly, después de noventa y tres años de vida. En la actualidad, los profesionales de esta escuela han ido actualizando e innovando ciertas prácticas pero siguen fieles a los principios y continúan abriendo cada año las puertas de la escuela para mostrar la riqueza de su experimentación.

Repercusión en nuestro entorno más inmediato

En nuestro entorno más inmediato el conocimiento sobre la obra desarrollado en l'École de l'Ermitage, se produjo muy pronto, influyendo en una serie de educa-

16. SEGERS, J.A. (1985): *En torno a Decroly*. Presentación MONÉS Y PUJOL-BUSQUETS, J. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, p. 51. (Clásicos de educación.)

dores hasta llegar a ser muy popular en los años treinta, coincidiendo con el período de la República. Con la dictadura franquista, este método, así como toda la influencia de la Escuela Nueva o Activa, quedó proscrito y dejó de aplicarse y de tener espacio en la formación de maestros.

En Cataluña a partir del año 1907 ya se conocen los primeros contactos personales entre el Dr. Decroly y algunos profesionales de la enseñanza, concretamente hay referencias del conocimiento mutuo con el profesor Ferrer Guardia, impulsor de la escuela moderna. Pocos años después se producirá una serie de visitas a l'École de l'Ermitage por parte de estudiantes de la Escuela de maestros, dirigida por Joan Bardina, que dependía de la Mancomunitat de Cataluña. Estas visitas llegaron a ser frecuentes en el segundo y tercer decenio de nuestro siglo.

En esta primera época fue minoritario el número de profesores que tuvieron conocimiento de la obra realizada en la escuela belga. No obstante, el entusiasmo que despertó se hizo notar enseguida y produjo la experimentación en diversas escuelas de la aplicación del método de lectura global del programa de centros de interés. Entre estas aplicaciones destaca la realizada por Federico Doreste en la Escuela Mendizábal de Barcelona y, sobre todo, la reseñada en sendas publicaciones por Anna Rubies, en la escuela Ramon Llull, también de Barcelona.

En la Escuela Normal, así como en las Escoles d'Estiu para maestros, dependientes de la Generalitat de Cataluña desde 1917, se imparten cursos sobre los centros de interés y la lectura global. El primer profesor de estos cursos fue el Dr. Alzina Melis, director de la escuela de deficientes de Vilajoana. Estos cursos se fueron prodigando en los años siguientes y, en 1935, la Escola d'Estiu invitó a colaboradores y profesores de l'École de l'Ermitage —Mlle. Jadoule, Mlle. Gallien, Mme. Degard, Mme. J. Jadot-Decroly— para impartir un curso monográfico sobre el método. Justamente en esta época, es decir, en plena república, fue muy popular esta metodología entre los maestros catalanes.

También en Cataluña, y en el ámbito de la psicología, fue conocida y reconocida la obra decroliana. En 1921, con ocasión de la celebración del Segundo Congreso de Psicotecnia, se recibió en Barcelona al Dr. Decroly, que presidió la tercera sesión del congreso y pudo compartir opiniones y conocer a D. Emili Mira y demás personal del Instituto de Orientación Profesional de Barcelona.

En España, la influencia de la obra que nos ocupa se difundió fundamentalmente por una serie de publicaciones que traducían la obra de Decroly o de otros autores que se referían a ella. Concretamente la *Revista de Pedagogía* publicó en los años veinte las obras básicas de nuestro autor, prologadas y traducidas por R. Tomàs Samper, J. Orellana y Sr. Pintado.

A partir de los años sesenta y en el camino a la democracia, los profesionales de la enseñanza buscaron modelos escolares anteriores y, entre otros muchos, el *método Decroly* fue redescubierto y dado a conocer en la formación de maestros.

Después de una larga ausencia de referencias y contactos con l'École de l'Ermitage, y a la vez que se inicia en Cataluña un movimiento ciudadano y profesional que fomentó y creó una serie de escuelas con metodologías activas, se fundó en 1960 una escuela infantil y primaria que aplicó de nuevo el *método Decroly,* con ciertas adaptaciones, guiadas por profesores de l' École de l'Ermitage, singularmente por Valérie

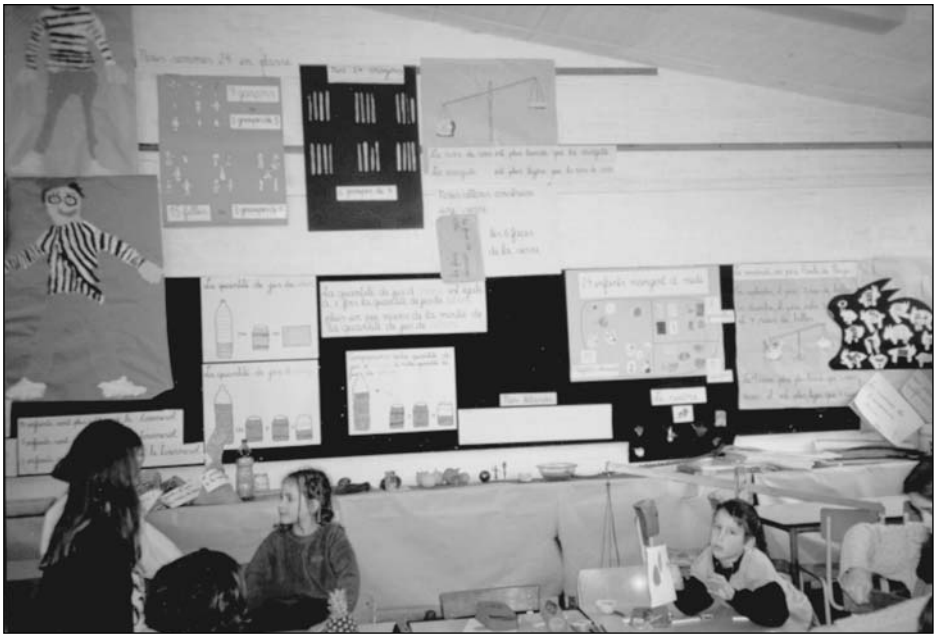
Decordes. El fundador, J.M. Bosch, organizó también ciclos de conferencias, en 1961, 1968 y en 1978, impartidos por las profesoras Mme. Decordes y Mme. Dubreucq con la finalidad de divulgar de nuevo el método. Algunos cursos en Escoles d'Estiu fueron impartidos, dando a conocer a los jóvenes maestros éste y otros métodos de enseñanza activos.

Significación y vigencia de algunas aportaciones

En un siglo como el XX, en el que los avances sociales, científicos y tecnológicos han convulsionado al mundo y al hombre, resulta difícil situar cualquier obra o aportación. Esto es aún más cierto en el ámbito de la educación, ya que unas obras influyen en las otras y no resulta simple distinguirlas y determinar sus límites. Sin embargo, en una obra tan completa y extensa como la que nos ocupa, se hallan ideas axiales que, sin duda, han impulsado el avance de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica posterior.

En las prácticas escolares actuales se han asumido como habituales ciertos postulados que, en el momento en que fueron formulados, resultaron radicales e incómodos para muchos profesionales. Hoy se han generalizado conceptos y prácticas que fueron enunciadas y defendidas por Decroly, el cual consideró siempre la educación como un reto, un compromiso con el alumno y con la sociedad que debía romper con las rutinas escolares y adaptarse a las características del joven de cada época.

Alumnado de l'École de l'Ermitage de Bruselas. Curso 2000-2001



Seguramente no puede atribuirse a un solo autor el mérito del cambio producido; es a las diversas aportaciones y a diversos autores a que debe atribuirse la mejora de la educación y el cambio que la ha conducido al estado actual. A pesar de ello, señalaré cinco aspectos de la aportación del Dr. Decroly que creo que tienen hoy vigencia en las actuales prácticas escolares y que son fruto del trabajo y del esfuerzo, entre otros, de nuestro autor. Veamos, a continuación, cada uno de ellos.

La vida como objeto de educación

De la frase con que Decroly definió l'École de l'Ermitage: «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, mediante una actitud de búsqueda constante.

El relativismo de los principios decrolianos «[...] siempre hay la búsqueda, nada hay definitivo» es un enunciado vigente en la actualidad y nos plantea una actividad escolar dinámica y dialéctica con el entorno, es decir, con la vida.

Actualmente son muchos los educadores y las escuelas que toman como un compromiso la tarea de educar y que, conscientes de que educan hoy para el futuro, se arriesgan en el camino emprendido, el mismo que señaló Decroly al situar al niño, al alumno, ante la vida con toda su complejidad.

La globalización, base del aprendizaje escolar

El enunciado respecto a la función de globalización hecho por Decroly no ha sido desmentido por los psicólogos posteriores, sino que ha sido completado y enriquecido. Por ello, en la actualidad, los planes de estudios y los programas escolares en los primeros cursos de escolaridad plantean unos contenidos muy cercanos a la realidad infantil y llenos de significación para el niño, sin relación con la división de los aprendizajes por asignaturas o materias, basada en la estructura de las ciencias.

La importancia que se da hoy en día a la motivación y el valor concedido al interés del alumno son también elementos que se han adoptado y que se basan en las formulaciones decrolianas. Muchas escuelas se plantean en preescolar un trabajo en torno a *centros de interés.* Un interés si se quiere forzado, pero que puede ser muy sugestivo para el alumno. En este ámbito, debemos señalar la gran difusión de los juegos educativos que reproducen o aplican los llamados *juegos Decroly* de asociación, de identificación, de discriminación y de atención. Curiosamente, el *método Decroly*, del cual no existe más material didáctico que el fortuito, surgido de la realidad que interesa al niño, ha quedado plasmado en una serie de juegos educativos que en los parvularios son muy útiles y, por ello, muy usados por los maestros.

Incorporación de la observación y la experimentación en la escuela

La adopción del método científico como metodología escolar que propugna el Dr. Decroly sitúa la observación directa y la experiencia del alumno en el centro de la actividad escolar. Esta práctica educativa es hoy normal en muchas escuelas.

En la actualidad, es habitual poner a los alumnos ante la realidad, ya sea mediante salidas escolares o bien llevando objetos y materiales al aula o al laboratorio para ser analizados y estudiados. La experiencia del alumno es valorada por los pro-

fesores, por los padres y por la sociedad, y nadie se sorprende de ver grupos de escolares en el zoológico, en un museo o en un mercado, como tampoco extraña ver a los alumnos de cualquier edad haciendo prácticas en el laboratorio escolar. Toda esta corriente, absolutamente general de aproximar la realidad a las aulas, se debe también al Dr. Decroly, entre otros.

La idea de facilitar al alumnado un procedimiento que, de forma natural y muy parecido a la forma espontánea, le permita adquirir nuevos conocimientos a partir de nuevas situaciones, de ponerle en disposición de aprender a aprender, es también una concepción muy actual que, sin lugar a dudas, encontramos en los primeros enunciados del método de las ideas asociadas.

Distinta consideración de la enseñanza de la lectura y la escritura

Las metodologías de enseñanza de la lectura y de la escritura han evolucionado mucho en los últimos años y se distingue un antes y un después del método propuesto por Decroly. Y, aunque el método global no se ha impuesto de forma generalizada, hay dos aspectos que sí siguen teniendo absoluta vigencia en la práctica educativa de hoy, sea cual sea el método usado.

En primer lugar, nos referimos al espacio que se concede en las escuelas de hoy a este aprendizaje. Es evidente que la adquisición de la lectura es importante, pero no es la única actividad escolar. La escuela tiene hoy otras prioridades además de la lectura y la escritura y, por lo tanto, esta relatividad de su importancia escolar está en la línea de la práctica en l'École de l'Ermitage, donde, además de aprender a leer y escribir, se aprendían muchas otras cosas útiles para la vida.

En segundo lugar, aunque el método global de lectura no es el único usado en nuestros días y que ha coexistido con métodos analíticos, sí que podemos afirmar que después de la aportación de Ovide Decroly, todas las metodologías han sido influidas por alguna de sus aportaciones.

Durante este siglo, el método global ha sido reelaborado por otros autores dando lugar a los métodos denominados *naturales*, que han sido utilizados por muchos educadores. Y en la actualidad coexisten estas formas de hacer con otras, más o menos eclécticas, que tienen elementos de unos y otros.

Nuevo enfoque de los contenidos escolares

Si bien el programa de las ideas asociadas fue una verdadera alternativa a la división por asignaturas de los programas escolares, con el tiempo esta alternativa ha sido poco seguida de forma general, posiblemente por el trasfondo ideológico que tiene. Por ello, ésta es una de las aportaciones que, en principio, menos vigencia parece tener. No obstante, observando los programas oficiales de diversos países y las aportaciones teóricas sobre esta cuestión, observamos dos tendencias. En primer lugar, en los programas escolares para niños pequeños vemos la enumeración de unidades o temas significativos como contenidos educativos adecuados a estas primeras edades. En este caso, el parecido al programa de centros de interés es muy notorio. En segundo lugar, y en los niveles de escolaridad más altos, lo que continúa siendo vigente del pensamiento de Decroly es la dificultad de programar la enseñanza de forma que resulte, a la vez, interesante y útil para el alumno. El programa de ideas

asociadas de los centros de interés no se ha generalizado y hoy no es vigente. Sin embargo, continúa siendo vigente la búsqueda de la respuesta adecuada.

Algunas propuestas contemporáneas apuntan a la necesidad de profundizar en una programación interdisciplinar en los niveles escolares más elevados. Esta tendencia está claramente en la línea propugnada por el método de los centros de interés y, en todo caso, con la práctica educativa que se aplica actualmente en l'École de l'Ermitage.

En los cinco aspectos en que hemos intentado resumir la vigencia de la obra de Ovide Decroly en la educación de nuestros días, se muestra que, en su conjunto, su obra se halla entre las más relevantes de nuestro siglo y continúa vigente en la medida en que las aportaciones posteriores no la han desmentido sino que la han completado y enriquecido. Se trata de una obra que forma parte del patrimonio educativo del siglo XX, tal como la concibió su autor con su pragmatismo y su deseo de servir al hombre y a la humanidad.

Bibliografía

AA.VV. (1964:) *Hommage à Ovide Decroly.* Bélgica. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture.

AGAZZI, AS. (1954): *Ovidio Decroly*. Brescia. Scuola Materna.

BASSAN, V.J. (1979): *Cómo interesar al niño por la escuela*. Barcelona. Planeta.

BOSCH, J.M. (1974): «La escuela Decroly de Barcelona». *Bordón,* n. 201. Madrid. Sociedad Española de Pedagogía, enero-febrero.

BOSCH, J.M.; MUSET, M. (1980): *Iniciació al Mètode Decroly. Una aplicació a Barcelona.* Barcelona. Teide. (Programes i Mètodes d'Ensenyament.)

DE MOOR, F. (1930): *L'école active par la méthode Decroly.* Bruselas. Lamertin. Prólogo de O. Decroly.

DECORDES, V. (1943*a*): «Le Docteur Decroly tel qu'il fut». *Éducation*, n. 83. Bruselas.

— (1943*b*): *Le Dr. Decroly et quelques uns de ses principes éducatifs.* Bruselas. E. Decroly l'Ermitage.

— (1957) *Le jardin d'enfants à l'école Decroly.* Bruselas. CIREB. Edición en castellano: *El jardín de infancia en la escuela Decroly.* Barcelona. Ed. Teide, 1973.

DECROLY, O. (1929): *Problemas de psicología y de pedagogía.* Madrid. Beltrán. Trad. y prólogo de Tomàs Samper.

— (1934): *La psicología aplicada a la escuela.* Madrid. Beltrán. Trad. Orellana.

— (1987): *La funció de globalització i altres escrits.* Vic. Eumo. (Textos Pedagògics.)

DECROLY, O.; BOON, G. (1922): *Hacia la escuela renovada*. Madrid. La Lectura. (Educación y Ciencia). Trad. S. Pintado.

— (1937) *Initiation générale aux idées decrolyennes et essai d'aplication dans l'enseignement primaire*. Bruselas. Uccle. Edición castellana: *Iniciación General al Método Decroly*. Buenos Aires. Losada, 1968. (La escuela activa.)

DECROLY, O; BUYSE, R. (1929): *Introduction à la pédagogie quantitative*. Bruselas. Lamertin.

DECROLY, O; DEGAN, J. (1907): «Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture». *Archives de Psychologie*, vol. 6, Bruselas.
DECROLY, O; HAMAIDE, A. (1934): *El cálculo y la medida en el primer grado de la Escuela Superior.* Madrid. Espasa y Calpe. Trad. E. García Martínez.
DECROLY, O; MONCHAMP (1919): *Iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos.* Madrid. Beltrán. Trad. Orellana.
DESCHAMPS, A. (1924): *L'auto-éducation appliquée au programme Decroly.* Prologado por O. Decroly. Bruselas. Lamertin. Edición en castellano traducida por E. Elías: *La autoeducación aplicada al programa Decroly.* Madrid. Juan Ortiz, 1932.
DORESTE BETANCOR, F. (1933): «La méthode Decroly en Espagne». *Vers l'École Active*, año X, n. 5. Bruselas. Lamertin, febrero.
DOTTRENS, R.; MAGAIRAZ, E. (1947): *L'aprentissage de la lecture par la méthode globale.* Neuchâtel-París. Delachaux-Niestle. (Actualités Pédagogiques et Psychologiques.)
DUBREUCQ, F. (1972): «La escuela Decroly hoy». *Éducation et Développement.* París, julio-septiembre.
FERRIÈRE, A. (1923): «L'École Decroly en Belgique». *Notre enfant,* n. 20. Bruselas.
— (1932): «Le Doctor Ovide Decroly». *Schweizer Erzieehungs.* Rundschau, octubre.
— (1936): «Ovide Decroly». *Éducation*, febrero.
FLAYOL, E. (1930*a*): *La Pédagogie moderne. Le Dr. Decroly.* París. Nathan.
— (1930*b*): *Le Dr. O. Decroly, éducateur.* París. Nathan.
GALLIEN, G.; FONTEYNE, L; LEY, A.; CLARET, A.; DEGAND, J. (1937): *Initiation à la méthode Decroly.* Bruselas. Ermitage.
HAMAÏDE, A. (1922): *La méthode Decroly.* Prefacio de Claparède. Neucâtel-París. Delachaux-Niestle. Edición en castellano trad. por S. Pintado. Madrid. Ed. Beltrán, 1924. (Actualidades Pedagógicas.)
— (1928): *Initiation à la méthode Decroly.* Bruselas. Vossegat-Uccle. (Bleue.)
HOTYAT. (1971): *Le Dr. Decroly et l'éducation*, editado por «L'exposition retrospective organisée par l'École Decroly à la mémoire de son fondateur, du 17 août au 19 septembre».
MÉDICI, A. (1940): *L'éducation nouvelle, ses fondateurs, son évolution.* París. Presses Universitaries de France, PUF.
— (1972): «Valor permanente de la obra de Decroly». *Éducation et Développement*, n. 79. París, julio-septiembre.
PIERON, H. (1933): «L'oeuvre scientifique du Dr. Decroly». *Bulletin Societé Française de Pédagogie,* n. 47. París.
ROUMA, G. (1907): *La parole et les troubles de la parole.* Prologado por O. Decroly. París. Edición castellana trad. por D. Gonzalo y R. Lafora. Madrid. Beltrán, 1920. (Actualidades Pedagógicas.)
RUBIÉS MONJONELL, A. (1929): *Aplicación del método Decroly en la enseñanza primaria.* Madrid. Pub. de la Revista de Pedagogía. (La Práctica de la Escuela Activa III.) Reeditado por Losada, Buenos Aires, 1958.
— (1938): *Cuatro años de experiencia en la lectura y escritura global.* Barcelona. Bosch. Edición en catalán: *Lectura i escriptura global.* Barcelona. Proa, 1978.

SEGERS, J.A. (1926): *La perception visuelle et la fonction de globalisations chez les enfants.* Prologado por O. Decroly. Bruselas. Lamertin. Edición en castellano trad. por J. Orellana: *La percepción visual y la función de globalización en los niños.* Madrid. La Lectura, Espasa Calpe, 1930.
— (1958): *La enseñanza de la lectura por el método global.* Buenos Aires. Kapelusz, B. Cultura Popular.
— (1985): *En torno a Decroly.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. (Clásicos de Educación). Traducido y presentado por J. Monés.
WALLON, H. (1933): «Les anormaux dans l'oeuvre de Decroly». *Bulletin de la Societé Française de Pédagogie*, n. 47, París, 1.
— (1951): «Rapport de la psychologie et de la pédagogie chez Decroly». *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 11-12. París.
— (1956): *Psycho-pédagogie de Decroly.* París. École Decroly. St. Monde.
— (1968): «L'Oeuvre du Dr. Decroly». *Enfance*, n. 1-2, monográfico.

5

Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas

Jaume Trilla Bernet
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universitat de Barcelona

Presentación

Un libro sobre pedagogías y pedagogos del siglo XX no podía omitir un capítulo como éste. Ello, al menos, por dos motivos. El primero se refiere al hecho de que Antón Semionovich Makarenko —como después intentaremos mostrar— ha sido una de las personalidades pedagógicas más sobresalientes de aquella centuria: un pedagogo contundente, original, eficaz en relación con sus propósitos y del que siempre se puede seguir aprendiendo, aunque no siempre se esté de acuerdo con sus posiciones. La segunda razón de este capítulo es el marco político e ideológico en el que hay que inscribir la pedagogía makarenkiana. Aunque no hubiera existido Makarenko, habría que hablar de la pedagogía socialista, concretamente de las pedagogías del socialismo *marxista* que es de las que nos toca ocuparnos aquí. Los planteamientos pedagógicos

Anton S. Makarenko en 1920

Editorial Progreso

realizados desde el marxismo han sido una realidad y una referencia importantes durante estos cien años.

Desde luego aquí no hay espacio para tratar extensamente de la teoría y la práctica educativas marxistas. La pretensión ha de ser mucho más modesta: presentar la obra pedagógica de Makarenko y recorrer, casi sólo a vista de pájaro, otras aportaciones remarcables. Pero antes, para enmarcarlas teóricamente, incluiremos un primer apartado que en seguida vamos a justificar.

La pedagogía marxiana

Algunos autores manejan una convención terminológica bastante útil para empezar a desbrozar las diversas aportaciones pedagógicas producidas desde el marxismo. La propuesta consiste en diferenciar entre *pedagogía marxiana* y *pedagogía marxista*[1]. La primera comprende las reflexiones y propuestas educativas inherentes a la obra de Marx (o más exactamente, a la de Marx y Engels). La segunda, por su parte, se referiría a las derivaciones y desarrollos que sobre la educación han producido el pensamiento y los sistemas políticos que se han reclamado marxistas.

Puesto que este libro trata de la pedagogía del siglo XX, aquí correspondería hablar sólo de pedagogía marxista. Sin embargo, tampoco hay que esforzarse demasiado para justificar la pertinencia de dedicar un espacio, aunque sea insuficiente, al origen decimonónico de estas pedagogías marxistas; es decir, a la pedagogía genuinamente marxiana. Además, ello nos permitirá situar en su tradición propia las pedagogías marxistas del siglo XX.

Marx, por supuesto, no fue un pedagogo; no lo fue, al menos, en el sentido estricto de la palabra. No hizo de la educación un objeto central de su pensamiento ni de su actividad política. Pero ello no significa que no puedan encontrarse en su obra aportaciones relevantes. Básicamente, aportaciones de dos tipos. Unas muy directas o explícitas que consisten en los textos, relativamente escasos y desperdigados en su voluminosa producción, en los que Marx trató de forma expresa aspectos diversos relacionados con la educación, la escuela o la enseñanza.

El otro tipo de aportación consiste en aquellos contenidos que, aun cuando no se refieran explícitamente a la educación, fácilmente pueden interpretarse en clave pedagógica. Es decir, ocuparse de la pedagogía marxiana también consiste en leer en Marx aquello que *dice* sobre educación, aun cuando él no lo refiera con esta palabra. Y quizá sea ahí donde la aportación de Marx haya sido más fructífera. Como afirma Fernández Enguita:

> *El concepto de educación, entendida como formación del hombre, comprende un campo enormemente más amplio que el de la escuela o la instrucción. Y es en este campo más amplio, precisamente, donde Marx tiene una mayor relevancia*[2].

Los contenidos pedagógicos marxianos, tanto si aparecen explícitamente como

1. MANACORDA, M.A. (1969): *Marx y la pedagogía moderna.* Barcelona. Oikos-Tau, p. 7.
2. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología.* Madrid. Akal, pp. 10-11.

si proceden de esta otra vía implícita que acabamos de señalar, son, a su vez de dos clases. De dos clases que se corresponden además con las dos dimensiones clásicamente reconocidas a la pedagogía. Es decir, la dimensión descriptiva, que toma la educación como un aspecto de la realidad social que es posible conocer (describir, explicar, comprender, criticar, etc.); y la dimensión normativa (o propositiva, proyectiva…) —quizá la más propiamente pedagógica— que pretende no ya describir lo que hay, sino diseñar cómo debiera ser la educación proponiendo criterios, principios, métodos e instrumentos para conseguirlo. Pues bien, en la pedagogía marxiana encontramos también contenidos de ambas clases.

Los primeros son los que en la pedagogía marxiana se centran sobre todo en la crítica de la educación en el sistema capitalista. Entiéndase bien, como ya hemos apuntado antes, que en este contexto hablar de educación significa referirse, en primer lugar y sobre todo, a la formación humana entendida en el sentido más amplio. El ser humano se forma realmente a partir de las relaciones sociales en las que está inmerso, y en este marco, los prolijos análisis críticos de Marx y Engels sobre cómo se da en el capitalismo la división del trabajo (particularmente, la división entre trabajo manual y trabajo intelectual) y el desarrollo unilateral y la falsa conciencia que produce, la alienación, etc., constituyen de hecho una teoría crítica sobre la realidad de la formación humana. Pero a pesar del nunca excesivo énfasis que hay que hacer en que, según la perspectiva marxiana, la formación se juega en las condiciones sociales más que en el propio sistema educativo formal, dado que éste también forma parte de tales condiciones tampoco se puede obviar el análisis de su función en el capitalismo. Marx y Engels ya apuntaron algunos elementos en este sentido: las descripciones sobre la flagrante condición de vida de los niños de las clases trabajadoras decimonónicas (cuando su sangre se convertía en capital, en la famosa frase de Marx), sobre el clasismo de las instituciones educativas y su función en la reproducción social, etc. En el capítulo 12 (el dedicado a Bernstein y el paradigma de la reproducción) ya se abundará en los desarrollos sociológicos que aquellas ideas germinales de Marx han producido en este siglo. Por eso hay que pasar ya a la dimensión propositiva de la pedagogía marxiana.

Esta será fundamentalmente una pedagogía del trabajo. Porque el trabajo es, para Marx, la instancia que efectivamente forma al hombre. En *El Capital,* Marx escribe:

> *El trabajo es, por de pronto, un proceso entre ser humano y naturaleza, un proceso en el cual el ser humano media, regula y controla mediante su propia actividad su metabolismo con la naturaleza. El ser humano se enfrenta con la materia natural como fuerza natural él mismo. Pone en movimiento las fuerzas naturales pertenecientes a su corporeidad –brazos y piernas, cabeza y manos–, con objeto de apropiarse la materia natural en una forma utilizable para su propia vida. Mediante ese movimiento obra en la naturaleza externa a él y la altera, y así altera al mismo tiempo su propia naturaleza. Desarrolla las potencias que dormían en ella y somete a su propio dominio el funcionamiento de sus fuerzas*[3].

3. MARX, K. (1976): *El Capital. I,* en *Obras de Marx y Engels, 40.* Barcelona. Grijalbo, p. 193.

No habrá que advertir que, al afirmar que según Marx el trabajo se erige en instancia formadora fundamental, no hay que entender que lo es siempre en sentido positivo. Acabamos de ver que, para nuestro autor, el trabajo en el capitalismo se convierte en el medio deformador por excelencia.

Como dice Manacorda:

Precisamente porque forma parte histórica de la actividad humana el trabajo no es más que una forma o existencia contradictoria[4].

En cualquier caso, la pedagogía marxiana (y también, como veremos después, en buena parte, la marxista) es predominantemente una pedagogía del trabajo, tanto en su dimensión crítica como proyectiva. Y en relación con esta última, en Marx se encuentran tres propuestas muy claramente formuladas que brevemente presentaremos a continuación: la *reivindicación del trabajo infantil,* la *combinación de trabajo y enseñanza* y la *formación polivalente*[5].

- *La reivindicación del trabajo infantil:* puede resultar sorprendente que después de denunciar la sangrante realidad del trabajo infantil en la sociedad de su época, y cuando además se estaban iniciando los movimientos para legislar en favor de la erradicación del trabajo de los niños, Marx de una forma muy contundente afirmara la conveniencia del mismo:

  En una sociedad racional, cualquier *niño debe ser un trabajador* productivo *desde los nueve años, de la misma forma que un adulto en la posesión de todos sus medios no puede escapar a la ley de la naturaleza, según la cual* aquel que quiere comer ha de trabajar, no sólo con su cerebro, sino también con sus manos[6].

  Hay que advertir que la propuesta de Marx no se asienta en la confianza en que supuestamente la futura sociedad socialista consiguiera erradicar todos los componentes desagradables del trabajo. Marx no idealizaba el trabajo ni creía que pudiera llegar a ser siempre una actividad creativa y agradable en sí misma, pero eso no limitaba el sentido de su propuesta: la reivindicación del trabajo infantil —por supuesto, bajo unas condiciones razonables— era simple y llanamente uno de los corolarios de lo dicho anteriormente: si el trabajo productivo real es la instancia formativa fundamental, ¿por qué hay que excluir de ella a quienes se encuentran precisamente en el período educable por excelencia?
- *La combinación de trabajo y enseñanza:* posteriormente, en la *Crítica al programa de Gotha,* Marx calificaría incluso de reaccionaria la prohibición del trabajo infantil:

  El poner en práctica esta prohibición suponiendo que fuese posible sería reaccionario, ya que, reglamentada severamente la jornada de trabajo según las distintas

4. MANACORDA, M.A.: *Marx y la pedagogía...,* p. 58.
5. Aquí seguimos el esquema y contenido de un trabajo anterior: TRILLA, J. (1985): «Sobre la escuela en la pedagogía socialista», en *Ensayos sobre la escuela.* Barcelona. Laertes, pp. 63 y ss.
6. «Instrucciones a los delegados del Consejo Central Provisional. AIT, 1968», en MARX/ENGELS (1978): *Textos sobre educación y enseñanza.* Madrid. Alberto Corazón Ed., p. 99.

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[7].

Makarenko con sus alumnos en 1905

ARMANDO ARMANDO EDITORE

Se trata por tanto de que los niños, a la vez, estudien y trabajen. Una combinación que Marx y Engels toman de propuestas anteriores de socialistas utópicos (especialmente de Owen), en la que coinciden —en este punto, difiriendo en muchos otros— con los planteamientos de algunos anarquistas coetáneos (por ejemplo, Proudhon)[8], y que después será diversamente interpretada en la pedagogía marxista. Más adelante ya veremos un par de ejemplos contrapuestos: en las experiencias de Makarenko los niños y jóvenes de sus instituciones recibían enseñanza escolar y realizaban tareas productivas, pero el contenido de una actividad podía ser independiente del de la otra; en cambio, en las propuestas de Blonskij, ambos quehaceres debían estar íntimamente relacionados. Sea como sea, lo que sí que está claro en toda la pedagogía, tanto marxiana como marxista, es que el trabajo debe ser un trabajo productivo real y no un artificio didáctico o una simple simulación, como ocurrirá en otras tendencias pedagógicas progresistas del siglo XX.

- *La formación polivalente:* se trata de formar al «hombre totalmente desarrollado», al hombre «omnilateral», de restituir su ser íntegro, cercenado, parcelado y enajenado por la división del trabajo industrial en la forma que adopta bajo el capitalismo. Marx, en la *Ideología alemana*, lo describía con acentos incluso bucólicos:
  [...] a partir del momento en que empieza a dividirse el trabajo, cada cual se mueve en un determinado círculo de actividades, que le es impuesto y del que no puede salirse; el hombre es cazador, pescador 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

7. MARX. K. (1973). «Crítica al Programa de Gotha», en *Obras escogidas*. Tomo III. Moscú. Progreso, p. 26.
8. TRILLA, J. (1981): «La pedagogía en un clásico del socialismo libertario: Proudhon». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 83, noviembre.

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[9].

En esta ojeada sobre los contenidos pedagógicos en la obra marxiana habría que añadir unas cuantas cosas más. Por ejemplo, la que se refiere a la función del Estado en la organización de la enseñanza. Marx y Engels defendían, por supuesto, el carácter público de la educación. En *El manifiesto comunista* exigían «la educación pública y gratuita de todos los niños»[10], y Engels en sus *Principios del comunismo* lo formulaba en estos términos:

Educación de todos los niños en establecimientos estatales y a cargo del Estado desde el momento que puedan prescindir del cuidado de la madre[11].

Ahora bien, a pesar de lo que algunos han interpretado —quizá a la vista de lo ocurrido luego en países que se han reclamado marxistas—, la defensa que hacen Marx y Engels del carácter estatal y público del sistema educativo no significa que estén de acuerdo con la dependencia ideológica en cuanto a contenidos o con ninguna suerte de atribución a las escuelas de la función de ser agentes de adoctrinamiento partidista. Por el contrario, Marx en su momento propugnó explícitamente lo contrario:

Eso de «educación popular a cargo del Estado» es absolutamente inadmisible. ¡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 ... y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia[12].

---

9. En MARX /ENGELS: *Textos sobre educación...*, p. 36.

10. MARX, K., F. ENGELS (1974): *El manifiesto comunista*. Madrid. Ayuso, p. 95.

11. ENGELS, F. (1973): «Principios del comunismo», en MARX, K.; ENGELS, F: *Obras escogidas.* Tomo I. Moscú. Progreso, p. 92.
Hay que advertir que Marx y Engels tampoco eran tan ingenuos como para admitir acríticamente la simple proclamación teórica o legal de la gratuidad y de la igualdad ante el sistema educativo. En la «Crítica al programa de Gotha», Marx escribía: «¿Educación popular igual? ¿Qué se entiende por esto? ¿Se cree que en la sociedad actual (que es de la que se trata), la educación puede ser igual para todas la clases? ¿O lo que se exige es que también las clases altas sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero asalariado, sino también del campesino? [...] El que en algunos Estados de este último país (EEUU) sean "gratuitos" también los centros de instrucción superior sólo significa, en realidad, que allí a las clases altas se les pagan sus gastos de educación a costa del fondo de los impuestos generales». (MARX, K.: «Crítica al programa de Gotha», en MARX/ENGELS: *Textos sobre educación...*, pp. 148-149.)

12. En: *Textos sobre educación...*, p. 149.

Y en una conocida cita, Marx abogaba por una suerte de «neutralidad» ideológica de los contenidos de la enseñanza:

> *En las escuelas elementales —y más aún en las superiores— no hace falta autorizar disciplinas que admiten una interpretación de partido o de 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*[13].

Finalmente, algo habrá que decir también sobre cómo aborda la pedagogía marxiana el recurrente problema teórico sobre el cambio social y el cambio educativo. El dilema del huevo y la gallina; es decir, de si hay que transformar la sociedad para que sea realidad la transformación de la educación, o si el orden ha de ser el inverso. Algo hay que decir de ello pues, como advierte Fernández Enguita:

> *La falsa dicotomía entre cambiar las conciencias o cambiar la realidad ha tenido y tiene también su manifestación, e intensa, dentro del marxismo después de Marx y del movimiento obrero que en él se inspira ideológicamente*[14].

En el planteamiento genuinamente marxiano, se trata precisamente de eso, de una *falsa* dicotomía ya que, por decirlo así, ambos cambios han de darse de manera sincrónica. En este sentido, Marx dice lo siguiente:

> *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*[15].

Pero la clave para superar dialécticamente esta especie de dicotomía o antinomia la ofrece más claramente el pensador de Tréveris en un archivisitado párrafo de las *Tesis sobre Feuerbach:*

> *La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. La coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria*[16].

Se trata, por tanto, de entender que es la propia acción de las personas de transformar la realidad lo que las transforma —las educa— a ellas. No nos exten-

---

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...,* p. 159. Sobre la discusión en torno a si estos posicionamientos de Marx fueron sólo coyunturales o expresaban una convicción generalizable, véase FERNÁNDEZ ENGUITA, M.:*Trabajo, escuela e*..., pp. 339 y ss. Y sobre el tema concreto de la neutralidad, TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación.* Barcelona. Paidós, p. 67 y ss.

14. FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Trabajo, escuela e*..., p. 101.

15. 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...,* p. 156.

16. En: *Textos sobre educación...,* p. 51.

deremos más en este planteamiento puesto que lo vamos a poder ver desarrollado, con terminología distinta pero con fidelidad a esta idea marxiana, por otros pedagogos presentes en este libro. Concretamente, en el capítulo 13 destinado a Freire, y en este mismo capítulo en las líneas que dedicaremos a Suchodolski. Ambos entendieron muy bien esta dialéctica, lo cual no es igualmente aplicable a todas las pedagogías que durante el siglo XX se han declarado marxistas. Algunas de ellas, seguramente a partir de una simplista interpretación de la educación como instancia sobreestructural, relegaron o infravaloraron el papel de la misma en la transformación social.

La obra pedagógica de Antón Semionovich Makarenko

El contexto de Makarenko

La Unión Soviética fue el primer campo de pruebas extenso y oficial del marxismo. Un campo de pruebas que se extendió desde la revolución bolchevique de 1917 hasta el derrumbe del sistema soviético a finales de la centuria. Se trata, obviamente, de un marxismo tamizado por las condiciones económicas, sociales y culturales de su lugar de aplicación, por las interpretaciones específicas de sus sucesivos dirigentes y por los avatares históricos (internos y externos) de los aproximadamente tres cuartos de siglo en que se mantuvo este Estado comunista. Un marxismo —también hay que decirlo— que algunos han entendido que constituyó una interpretación espuria de las ideas genuinas del fundador, cuando no una traición flagrante. Pero ésta es otra discusión. Lo cierto es que la URSS fue un gran caldo de cultivo de pedagogías que se autoproclamaron marxistas.

El contexto político de quien ha sido entronizado como el pedagogo soviético por excelencia, A.S. Makarenko, fue el de los primeros años del nuevo Estado, con Lenin a la cabeza, que es cuando el pedagogo empieza a realizar sus experiencias más significativas, y el período estalinista, durante el cual prosigue primero con su tarea educativa directa para dedicar el último tramo de su vida a la reflexión y extensión de su pedagogía.

El contexto real con el que se encuentra Makarenko es el de un país agrario, económica y socialmente devastado como consecuencia de la dominación zarista y de los durísimos años de la revolución. Con unos índices muy elevados de analfabetismo y —en lo que respecta al que será el campo de trabajo de nuestro pedagogo— un numeroso contingente de niños y jóvenes sin hogar y sumidos en la marginación y la delincuencia.

Es un país que hay que levantar y recrear con el objetivo de construir la sociedad comunista. Un objetivo al que deberá contribuir decisivamente la nueva educación que hay que diseñar. En esta labor de pensar, planificar e instaurar un sistema educativo capaz de colaborar en la forja del nuevo hombre comunista, se empeña en los primeros tiempos del Estado soviético, y con orientaciones a veces divergentes, un plantel de significados dirigentes y pedagogos: el mismo Lenin, que ya antes de la re-

volución se había interesado notablemente por la cuestión educativa; su compañera N. Kruspkaia, pedagoga de oficio que concretó las ideas de Lenin y colaboró con A. V. Lunacharski, máximo responsable político de la educación durante el primer período de la URSS; y un nutrido grupo de pedagogos entre los que estará Makarenko, aunque la notoriedad pública le llegará más adelante.

Nota biográfica[17]

Antón Semionovich Makarenko nació en 1988 en la ciudad ucraniana de Bielopolie. Fue el segundo hijo de una familia obrera. Su padre, pintor de profesión que trabajaba en la industria ferroviaria, fue destinado en 1900 a otra ciudad, Kriúkov, donde nuestro pedagogo terminó sus estudios secundarios al parecer con excelente aprovechamiento. En 1905, después de realizar un cursillo pedagógico, empezó a ejercer como maestro en una escuela ferroviaria de primaria, en los mismos talleres donde trabajaba su padre. En 1911 fue destinado a otra escuela ferroviaria, ahora con el cargo de inspector. Por estos años ya va practicando su afición literaria y escribe un pequeño relato que envió a Máximo Gorki solicitándole su opinión. Éste le responde, señalándole algunos defectos pero animándole a seguir escribiendo: tal fue el inicio de una fructuosa relación. En 1914 se inauguró en Poltava un Instituto Pedagógico con el fin de formar a profesores de secundaria, en el cual ingresó inmediatamente Makarenko para proseguir su formación como educador. Con una breve interrupción a causa del servicio militar, para el que finalmente fue declarado inútil por su gran miopía, se tituló brillantemente en 1917. Hasta 1920 ejerció, de nuevo en Kriúkov y después en Poltava, como director de escuela.

Aquel año le fue encomendada la creación y dirección de un centro, cerca de Poltava, para niños y jóvenes que se habían quedado sin hogar a causa de los tumultuosos años de la revolución. Muchos de ellos eran delincuentes en ciernes o ya consumados. Se trata de la Colonia Gorki. El escritor ruso, además de dar nombre a esta institución, fue una especie de padrino de la misma: la visitó personalmente y mantuvo frecuente correspondencia con ella. Máximo Gorki, además, escribió un elocuente retrato de Makarenko:

> *¿Quién pudo cambiar de forma tan radical y reeducar a cientos de niños, tan cruel y ofensivamente deformados por la vida? Antón Makarenko es el organizador y director de la colonia. No hay duda de que es un pedagogo de talento. Los colonos le adoran sinceramente y hablan de él con tal orgullo que hasta parece que ellos mismos son sus creadores. Es un hombre exteriormente severo, parco en palabras, que representa algo más de cuarenta años, narigudo, mirada inteligente y escudriñadora, tiene algo de militar y de maestro rural de los que «sustentan ideas». Habla con voz enronquecida, bronca o tomada, se mueve con lentitud, pero acude a todas partes, no se le escapa nada, conoce a cada colono, caracterizándole con cinco palabras, como si hiciera una instantánea de su carácter. Al parecer, en él está desarrollada la necesidad de acari-*

17. Para esta reseña biográfica nos hemos basado sobre todo en KUMARIN, V. (1975): «Pedagogo, escritor, ciudadano», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor pedagógica.* Moscú. Progreso, pp. 5-48.

Makarenko (de pie, segundo por la izquierda), Máximo Gorki (sentado en el centro) con jóvenes de la Colonia Gorki

Editorial Progreso

ciar al pequeño de pasada, desapercibidamente, tener para cada uno de ellos una palabra cariñosa, una sonrisa, acariciarles la cabeza pelada[18].

En 1926 la Colonia Gorki cambia de emplazamiento. Los ciento veinte educandos que había en la institución se hacen cargo de otro centro educativo —Kuriazh, a pocos kilómetros de la capital ucraniana Járkov— que contaba con unos doscientos niños en un lamentable estado organizativo y pedagógico. En poco tiempo se impone el estilo de la Colonia Gorki.

En el verano de 1927 a Makarenko se le encarga la dirección de otra colectividad infantil y juvenil situada también en Járkov: la Comuna F. Dzerzhinski. En ella aplicó ya directamente los métodos educativos que de forma muy pragmática había ido descubriendo y ensayando en la anterior institución. La comuna llegó a tener una fábrica de taladradoras eléctricas y otra de cámaras fotográficas Leika. Durante estos años desarrolla una intensa actividad literaria. Entre 1930 y 1932 escribe dos libros sobre la experiencia de la Comuna Dzerzhinski: *La marcha del año 30,* en forma de reportajes, y *FD-1,* en forma de novela. En 1933 escribe la obra teatral *Tono mayor.* Y en 1935 redacta la tercera y última parte de su obra más conocida, *Poema pedagógico,* donde narra su experiencia previa en la Colonia Gorki.

En septiembre de 1935, sin interrumpir totalmente su relación con la Comuna Dzerzhinski, es destinado al Negociado de Comunas de Trabajo de la República de Ucrania, en Kíev. La última fase de su vida, siendo ya un pedagogo célebre, transcurrió en Moscú donde pudo dedicarse a escribir y publicar sobre pedagogía y literatura, así como a divulgar sus ideas mediante conferencias, programas radiofónicos y

18. GORKI, M.: «Por la unión de los soviets», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor...*, p. 59.

artículos periodísticos que frecuentemente aparecían en *Pravda* e *Izvestia*. Durante estos años publica, entre otros, *Libro para los padres* (1937), *Conferencias sobre educación infantil* (1938) y *Banderas en las torres* (1939), donde narra noveladamente la experiencia de la Comuna Dzerzhinski. El 1 de abril de 1939, mientras viajaba de vuelta a Moscú en el ferrocarril suburbano, falleció víctima de un ataque cardiaco.

Los principios básicos: colectividad y trabajo

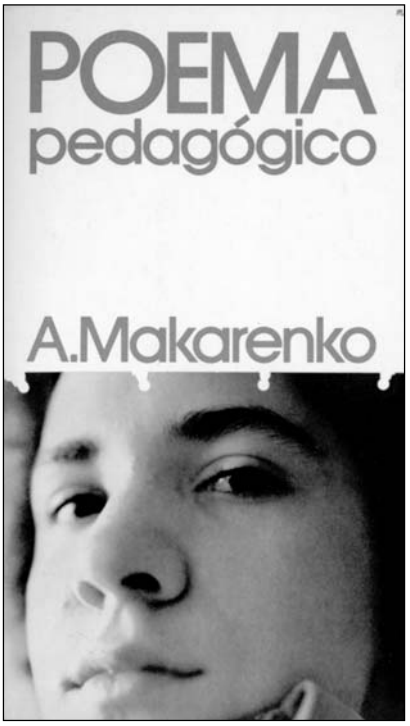
La de Makarenko es, en diversos sentidos como veremos, una especie de *rara avis* entre las pedagogías innovadoras del siglo XX. De entrada, es una pedagogía sin concesiones al discurso naturalista y, a menudo, bucólico e ingenuo de la tradición *rousseauniana*. En la cita del *Poema Pedagógico* que a continuación transcribimos, utilizando a su favor la metáfora de la naturaleza, queda muy clara la opción *anti-rousseauniana* de Makarenko:

> *En las nubes y en sus proximidades, en las cumbres del «Olimpo» pedagógico, toda técnica pedagógica en el terreno de la educación propiamente dicha era tenida por una herejía. 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. [...] Se suponía (hipótesis de trabajo) que ese gas poseía la facultad del autodesarrollo y que lo único que hacía falta era no ponerle trabas. Sobre ello se habían escrito muchos libros, pero todos ellos repetían, realmente, las sentencias de Rousseau: «Tratad a la infancia con veneración...», «Tened cuidado con poner trabas a la naturaleza...». El dogma principal de esta doctrina consistía en que, en esas condiciones de veneración y de obsequiosidad para con la naturaleza, el gas arriba mencionado tendría que producir obligatoriamente, la personalidad comunista. Pero en las condiciones de la naturaleza pura, lo que realmente surgía era sólo lo que podía brotar de una manera natural, es decir, la vulgar maleza del campo. Ahora bien, este hecho no turbaba a nadie: para los moradores de las nubes lo que tenía valor eran los principios y las ideas. Mis indicaciones acerca de la discordancia práctica entre la maleza obtenida y el proyecto que debía forjar la personalidad comunista eran tildadas de practicismo. Cuando deseaban subrayar mi verdadera naturaleza, decían: «Makarenko es un buen práctico, pero se orienta débilmente en la teoría»*[19].

Cualquiera que lea las obras cumbre de Makarenko (el *Poema pedagógico* y *Banderas en las torres*) adivinará que por debajo, por encima y a los lados de esos relatos casi novelados hay una sabiduría pedagógica de gran calado, aunque en aquellos libros no la exprese de forma sistemática. Por eso no es fácil resumirla de forma ordenada sin despojarla de lo que resulta más *pregnante* de la forma en que principalmente decidió exponerla: una forma vivenciada, experiencial y personalizada tanto en lo que se refiere a sí mismo en tanto que educador como a sus educandos, que nunca son una abstracción sino personajes de carne y hueso. Pero hay, al menos, dos conceptos fundamentales que es preciso destacar pues son los que caracterizan más claramente su pedagogía: *colectividad* y *trabajo*.

19. MAKARENKO, A.S. (1977): *Poema pedagógico*. Barcelona. Planeta, pp. 494-495.

En *Poema pedagógico* (1935), Makarenko narra su experiencia en la Colonia Gorki



Podríamos decir que para Makarenko la colectividad se erige, a la vez, en un fin y en un medio fundamentales de la educación. Así, Makarenko escribe:

> *Un carácter se puede formar sólo mediante una prolongada participación en la vida de una colectividad bien organizada, disciplinada, forjada y orgullosa*[20].

Incluso, prima —a veces aparentemente hasta la exageración— a la colectividad sobre el individuo, pero quien lo lea atentamente descubrirá también en él un conocimiento primoroso y respetuoso de la personalidad de cada educando[21]. Sea como sea, para Makarenko el educador es quien crea y organiza la colectividad, pero es ésta quien realmente educa a los individuos. Ahí reside una de las grandes ideas-fuerza del educador soviético: el educador no sólo actúa relacionándose directamente con el educando, sino también, y quizá sobre todo, organizando el medio social en el que éste se desarrolla:

> *En cada momento de nuestro influjo sobre la personalidad esta acción debe también influir sobre la colectividad. Y viceversa: cada contacto nuestro con la colectividad ha de ser también, necesariamente, momento de educación de cada individuo integrado en la colectividad*[22].

Y así Makarenko creará un colectivo fuerte, cohesionado, bien organizado, con metas claras y exigentes, en el que impere una disciplina conscientemente asumida por todos, y que sea capaz de reconocerse en una tradición propia y de generar su propia historia.

Pero, a pesar de lo dicho y contrariamente a lo que cabe pensar si uno se queda con los tópicos y las etiquetas, en este punto de la organización social, las instituciones que creó Makarenko han sido consideradas como experiencias de autogestión educativa. El propio movimiento de la Pedagogía Institucional Francesa, que desa-

20. MAKARENKO, A.S. (1977): *La colectividad y la educación de la personalidad.* Moscú. Progreso, p. 162.
21. «El principio fundamental en nuestra labor pedagógica, en la escuela y al margen de ella, así como en el trabajo preescolar, es el de tener el máximo respeto por la persona». (MAKARENKO, A.S.: «Acerca de mi experiencia», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor...*, p. 310.)
22. MAKARENKO, A.S.: *La colectividad y la educación...*, p. 47.

rrolló lo mejor de la pedagogía autogestionaria de la década de los setenta, reconoció explícitamente en Makarenko a uno de sus precursores. G. Lapassade[23] puso al pedagogo soviético como modelo de una de las tres concepciones o tendencias de la autogestión, la que paradójicamente denominaba *autoritaria*. Autoritaria porque los modelos institucionales de funcionamiento eran propuestos desde arriba, pero autogestión al fin y al cabo ya que tales modelos posibilitaban la gestión de la institución por parte de la propia colectividad. Como explica Makarenko:

> *Mi colectividad tenía quinientas personas. Había niños de ocho a dieciocho años. [...] Yo no me permití ni una sola vez privar de sus derechos de miembro de la colectividad y de voto a uno solo de mis comuneros, cualquiera que fuera su edad y desarrollo. La asamblea general de los miembros de la comuna era realmente un órgano dirigente*[24].

La pedagogía makarenkiana es también una pedagogía del trabajo. Sea como dicho entre paréntesis, una pedagogía del trabajo *stajanovista*[25]. Las instituciones dirigidas por él no sólo llegaron a autofinanciarse con el producto del trabajo de los chicos, sino que incluso producían excedentes que ingresaban en las arcas del Estado:

> *La Comuna Dzerzhinski renunció al subsidio estatal, pasando a la autoamortización. Últimamente, no sólo cubría totalmente los gastos de la fábrica, vivienda comunal, de todos los servicios, alimentación, vestuario y escuela, sino que además entregaba al Estado cinco millones de rublos anuales de beneficio neto*[26].

El trabajo es pues para Makarenko la otra instancia educativa fundamental. Pero se trata siempre de trabajo real; de trabajo efectivamente productivo, y no de un artificio con fines exclusivamente formativos o instructivistas. Y es que para Makarenko la potencialidad educativa del trabajo reside en que se trate de una actividad verdaderamente productiva y con sentido social. Defendiendo los métodos aplicados en la Colonia Gorki, decía:

> *También 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 con la forma con que él entiende este interés. A mi juicio se imponía la educación de un ser resistente y fuerte, capaz de ejecutar incluso un trabajo desagradable y fastidioso si lo requerían los intereses de la colectividad*[27].

La de Makarenko es también, pues, una pedagogía del esfuerzo, del cultivo de la fuerza de voluntad, de la máxima exigencia al educando; pedagogía que expone, como siempre, con toda rotundidad y sin paliativos retóricos:

---

23. LAPASSADE, G. (1977): *Autogestión pedagógica*. Barcelona. Granica, pp. 19 y ss.
24. MAKARENKO, A.S.: *La colectividad y la educación...*, p. 234.
25. El adjetivo no es exagerado, pues el propio Makarenko habla explícitamente de formar stajanovistas. Véase MAKARENKO, A.S. (1980): *La educación infantil*. Madrid. Nuestra Cultura, p. 81.
26. MAKARENKO, A.S.: «De mi experiencia de trabajo», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor...*, pp. 316-317.
27. MAKARENKO, A.S.: *Poema...*, pp.110-111.

Creo que un pedagogo no debe tolerar ningún defecto, y a nuestros alumnos ni siquiera les debe caber en la cabeza que sea posible la más mínima complacencia en sus defectos. Debemos exigir a los hombres un comportamiento perfecto (aunque esto no quiera decir que siempre alcancemos esta meta). De esta forma nos acercaremos más a nuestro ideal[28].

En su estilo, expresamente provocador, una vez tituló una de sus conferencias: «¿Para qué necesita el hombre los defectos?»[29] Y, en la misma línea, en este caso para expresar de forma contundente su oposición a esta pedagogía permisiva que idealiza la suerte de espontaneidad infantil que consiste simplemente en descontrol, suelta una frase que nos resistimos a obviar:

He tropezado con algunos pedagogos partidarios de que el niño debe corretear y escandalizar, por cuanto así manifiesta su naturaleza. No estoy de acuerdo con esta teoría. El niño no necesita eso para nada[30].

La técnica pedagógica

Un rasgo muy destacable de la pedagogía de Makarenko es precisamente la forma en que la fue elaborando: desde su propia práctica, por ensayo y error, y sin partir de teorías que, a pesar de conocerlas bien, según él poco tenían que ver con el contexto y la realidad de los chicos que intentaba educar[31]. Makarenko no sólo desoía sino que, por lo que él mismo cuenta, se irritaba con las especulaciones procedentes de los teóricos situados en las alturas de lo que llamaba el «Olimpo Pedagógico».

En otra larga cita que vamos a transcribir, y en la forma polémica que no es extraño hallar en sus escritos, Makarenko expone una analogía entre la educación y el proceso de producción material:

Nuestra producción pedagógica no se basó nunca en la lógica de la técnica, sino en la lógica de la prédica moral. [...] Precisamente por ello nos faltan todas las secciones importantes de la producción; el proceso tecnológico, el recuento de las operaciones, el trabajo de diseño, la aplicación de poleas y aparatos, las normas, el control. Cuando pronuncié tímidamente estas palabras al pie del «Olimpo», los dioses me arrojaron ladrillos y gritaron que ésa era una teoría mecánica. En cambio, yo, cuanto más lo pensaba, mayor parecido descubría entre el proceso educativo y los procesos habituales en la producción material, sin ver en esta semejanza ninguna mecanización particularmente espantosa. La personalidad humana continuaba siendo en mi imaginación una personalidad humana con toda su complejidad, su riqueza y su hermosura, pero me parecía que, precisamente por ello, era necesario manejarla con aparatos de medida más

28. MAKARENKO, A.S., citado por DIETRICH, T. (1976): *Pedagogía socialista.* Salamanca. Sígueme, p. 255.
29. Véase FINK, V.: «Felicidad inquietante», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor...*, p. 163.
30. MAKARENKO, A.S.: *La colectividad y la educación...*, p. 193.
31. En uno de sus exabruptos en contra de la especulación, Makarenko escribió: «¡Qué nombres, qué pensamientos tan brillantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonski! ¡Cuántos libros, cuánto papel, cuánta gloria! Y al mismo tiempo, un cero a la izquierda, un lugar vacío, nada que pueda corregir a un solo granuja, ningún método, ningún instrumento, ninguna lógica, nada. Pura charlatanería». (MAKARENKO, A.S.: *Poema...*, p. 92.)

precisos, con mayor responsabilidad y mayor ciencia, y no al estilo del simple e ignorante curanderismo. Lejos de ofender al hombre, la profundísima analogía entre la producción y la educación me hacía sentir, al contrario, un respeto particular por el ser humano, ya que tampoco se puede tratar sin respeto una máquina buena y complicada. En todo caso, para mí estaba claro que muchas piezas de la personalidad y de la conducta humanas podían hacerse en prensas, podían estamparse simplemente conforme a un standard. Mas para ello, hacía falta que los troqueles, que exigen una precisión y un cuidado escrupulosos, fueran de un trabajo particularmente delicado. Otras piezas requerían, por el contrario, el torneo individual de un artífice altamente especializado, de un hombre con manos de oro y mirada penetrante. Para muchas piezas se requerían complicados aparatos especiales que exigen una gran inventiva y un gran vuelo del genio humano. Mas, para todas las piezas y para todo el trabajo del educador, hace falta una ciencia especial. ¿Por qué en los centros de enseñanza técnica superior estudiamos la resistencia de los materiales y, en cambio, no estudiamos en los institutos pedagógicos la resistencia de la personalidad cuando se la empieza a educar? Sin embargo, para nadie es un secreto que esta resistencia se produce. En fin, ignoro por qué no tenemos tampoco una sección de control que pueda 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 el estropicio»[32].

Para Makarenko la finalidad del proceso educativo estaba clara; el modelo de hombre que debía formarse (la personalidad comunista) se lo proporcionaba directamente el marco ideológico y político de su pedagogía. Es por eso que el problema acuciante él se lo planteaba en términos estricta y descaradamente técnicos. Pero que nadie se confunda, ni confunda la pretensión de Makarenko, porque la técnica pedagógica que él perseguía, y que encontraba flagrantemente ausente de los planteamientos de la especulación educativa, era la más ambiciosa. No la de enseñar unos determinados conocimientos o habilidades, sino la técnica de formar personalidades enteras. Una técnica minuciosa y matizada que fue construyendo a través de su propia práctica, y una técnica que supo narrar en sus novelas pedagógicas y que también llegó a medio sistematizar en sus obras menos conocidas. Puesto que no es posible exponer todos sus pormenores, nos fijaremos de nuevo en los dos elementos centrales de su pedagogía: la colectividad y el trabajo.

Ya se ha dicho que en las colonias o comunas creadas por Makarenko los educandos trabajaban. Dedicaban cinco horas diarias al trabajo escolar[33] y cuatro horas al trabajo productivo, haciéndose cargo también de prácticamente todos los servicios necesarios de la colonia. Ésta se organizaba en destacamentos, formados por entre diez y quince colonos y cada uno con su jefe. El destacamento constituía la

32. En MAKARENKO, A.S.: *Poema...*, pp. 496-497.

33. Curiosamente —o no tan curiosamente—, en sus libros Makarenko habla muy poco del funcionamiento de las clases y de los métodos de enseñanza. Makarenko pertenece a una estirpe de grandes pedagogos a quienes les interesaba muy poco la didáctica (como A.S. Neill, por ejemplo); para ellos lo verdaderamente importante no era cómo enseñar-aprender determinados conocimientos, sino cómo se forjan las personalidades.

Una clase en la Comuna Dzerzhinski

Editorial Progreso

colectividad *primaria* a partir de la cual se organizaba la vida del colectivo completo de la colonia, que tenía como órgano de dirección al *consejo de jefes.* La forma de configurar los destacamentos fue variando en el tiempo, hasta que Makarenko llegó a la conclusión de que la más idónea, eficaz y formativa de constituirlos era integrando edades diversas: desde los más pequeños a los mayores. Simultáneamente funcionaban también los que Makarenko llamaba *destacamentos mixtos.* Éstos eran de carácter temporal, se formaban para tareas concretas y se disolvían una vez realizadas. Cada uno tenía también su jefe, que nombraba el consejo de jefes de manera que prácticamente todos los colonos pasaran por la experiencia de dirigir a sus compañeros. Así, cualquier chico o chica podía tener temporalmente bajo sus órdenes a quienes dirigían los destacamentos permanentes.

Con respecto al trabajo, Makarenko se desmarcó del clásico principio socialista de la necesidad de relacionar intrínsecamente el aprendizaje escolar con el trabajo productivo. El pragmatismo de nuestro educador le llevó a rechazar tal idea y, además, a ironizar sobre ella:

> *Cuánto nos devanamos los sesos con este maldito problema. Los chicos hacían un taburete y teníamos que ver la forma de que esto estuviese ligado a la geografía y a las matemáticas. Me llevaba el demonio cuando venía una comisión y no encontraba concordancia entre el taburete y la lengua rusa. Hasta que decidí mandar todo esto al cuerno y empecé a afirmar sin más miramientos que no debía existir relación alguna*[34].

Habría que hablar también de lo que él consideraba un elemento metodológico fundamental para actuar pedagógicamente con los individuos que le adjudicaron, muchos de ellos delincuentes: hacer caso omiso de su historial para no estigmatizarlos, y destruir o encerrar bajo llave sus antecedentes:

> *Yo consideraba que el método fundamental de reeducación de los delincuentes se basaba en la ignorancia completa de su pasado y tanto más de los antiguos delitos*[35].

34. MAKARENKO, A.S.: «De mi experiencia de trabajo», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor...,* p. 315.
35. MAKARENKO, A.S.: *Poema...,* p. 192.

Tampoco pueden silenciarse los numerosos elementos *militaristas* que funcionaban en las instituciones makarenkianas[36]. O el importante lugar que en ellas ocupaban las actividades artísticas (música, teatro, literatura)[37], y el sentido formativo que a todo ello le asignaba. Y se debería comentar algo sobre la concepción que Makarenko tenía de la disciplina: no un medio educativo sino uno de los resultados de la educación. Makarenko define así la disciplina:

> *La disciplina ni es un método ni puede serlo. En cuanto se empieza a entender la disciplina como método, obligatoriamente se transforma en una maldición. La disciplina sólo puede ser el resultado final de toda una labor*[38].

Y, en fin, habría que referirse también a lo que llamaba la *maestría pedagógica,* que no es para él ninguna suerte de talento o cualidad innata del educador, sino algo que puede enseñarse, entrenarse y aprenderse[39], y que dicho en pocas palabras consiste en el «saber hacer» del educador: saber actuar, relacionarse con el educando, saber cuándo hay que contenerse y cuándo no, saber expresar bien los sentimientos[40], «saber leer en el rostro de la persona, en la carita del niño...»[41].

Acabaremos este resumen de pedagogía makarenkiana con la narración, por boca del propio Makarenko, de un suceso contradictorio pero muy expresivo que ocurrió en los primeros meses de la Colonia Gorki y que él recordó (y que le recordaron) durante toda su vida. La Colonia Gorki inició su historia en unas condiciones pésimas en casi todos los sentidos: materiales, económicas, humanas... Le habían asignado un grupito de jóvenes delincuentes de dieciséis o diecisiete años, que empezaron su andadura en la Colonia con una actitud de total descaro, insubordinación y cinismo. Makarenko describe aquella situación anómica de esta manera:

> *Durante los primeros días ni siquiera nos ofendían: simplemente hacían caso omiso de nuestra presencia. Al anochecer se iban tranquilamente de la colonia y volvían por la mañana, escuchando con una discreta sonrisa mis reconvenciones. [...] Rechazaban categóricamente no sólo nuestra pedagogía, sino toda la cultura humana. [...] Nuestra vida se tornó melancólica y siniestra. Cada noche se oían gritos en la carretera princi-*

36. «Introdujo en la colonia —cuenta Máximo Gorki— algunos rasgos de escuela militar, causa de sus desavenencias con los órganos de Instrucción Pública de Ucrania. A las seis de la mañana el corneta toca diana en el patio de la colonia. A las siete, después del desayuno, otro toque de corneta y los colonos forman en cuadro en medio del patio con la bandera en el centro y dos camaradas colonos con fusil por ambos costados del abanderado...». (GORKI, M.: «Por la unión de los soviets», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor...*, p. 60.)

37. «No puedo imaginarme una colectividad en la que un niño quisiera vivir, de la que pudiera enorgullecerse, siendo fea en su aspecto externo. No pueden desecharse los aspectos estéticos de la vida». (MAKARENKO, A.S.: *La colectividad y la educación...*, p. 207.)

38. MAKARENKO, A.S.: «Acerca de mi experiencia», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor...,* p. 298.

39. «La maestría del educador no es un arte especial que exija talento, pero sí es una especialidad que hay que enseñar, de la misma forma que se enseña al médico su maestría, como hay que enseñar al músico». (MAKARENKO, A.S.: «Acerca de mi experiencia», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor...,* p. 302.)

40. «Yo, como pedagogo, me río, me alegro, bromeo y me enfado sin el menor recato.» (MAKARENKO, A.S.: «Acerca de mi experiencia», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor...*, p. 308.)

41. Ibídem, p. 302.

pal de Jarkov. [...] Los aldeanos desvalijados acudían a nosotros y con voces trágicas imploraban nuestra ayuda. Conseguí del delegado provincial un revólver para defenderme de los caballeros salteadores, pero le oculté la situación en la colonia. Aún no había perdido la esperanza de encontrar la manera de llegar a un acuerdo con los educandos. [...] La colonia estaba adquiriendo cada vez más el carácter de una cueva de bandidos. En la actitud de los educandos frente a los educadores se incrementaban más y más el tono permanente de burla y granujería. Se negaban resueltamente a cortar leña para las estufas y un día destrozaron... el tejado de madera del cobertizo. Lo hicieron entre risas y amistosas bromas...[42].

Esta era la situación inicial y ahora viene el suceso iniciático al que nos referíamos:

Una mañana de invierno pedí a Zadórov que cortase leña para la cocina. Y escuché la habitual contestación descarada y alegre:

—¡Ve a cortarla tú mismo: sois muchos aquí!

Era la primera vez que me tuteaban.

Colérico y ofendido, llevado a la desesperación y al frenesí por todos los meses precedentes, me lancé sobre Zadórov y le abofeteé. Le abofeteé con tanta fuerza, que vaciló y fue a caer contra la estufa. Le golpeé por segunda vez, y agarrándole del cuello y levantándole, le pegué una vez más.

De pronto, vi que se había asustado terriblemente. [...] Y probablemente yo hubiera seguido golpeándole, pero el muchacho gimió, balbuceó:

—Perdóneme, Antón Semionovich.

Mi ira era tan frenética y tan incontenible que, me daba cuenta de ello, si alguien decía una sola palabra contra mí, me arrojaría sobre todos para matar, para exterminar aquel tropel de bandidos. En mis manos apareció un atizador de hierro [...]. Me volví a ellos y golpeé con el atizador el respaldo de una cama:

—O vais todos inmediatamente al bosque a trabajar, o ahora mismo os marcháis fuera de la colonia con mil demonios.

Y salí del dormitorio. [...]

Para asombro mío, todo transcurrió bien. Estuve trabajando con los muchachos hasta la hora de comer. [...] En un alto, fumamos confusos de mi reserva de tabaco, y Zadórov, echando el humo hacia las copas de los pinos, lanzó de repente una carcajada:

—¡Qué bueno! ¡Ja, ja, ja, ja!

Era agradable ver su rostro sonrosado, agitado por la risa, y yo no pude dejar de sonreír:

—¿A qué te refieres? ¿Al trabajo?

— También al trabajo, pero ¡hay que ver cómo me ha zumbado usted!

Era natural que Zadórov, un mocetón robusto y grandote, se riese. Yo mismo me sorprendía de haberme atrevido a tocar a aquel gigante. [...]

Almorzamos juntos con apetito, bromeando, pero no aludimos más al suceso de la mañana. [...] Vólojov sonreía, pero Zadórov se me aproximó con una expresión de lo más seria:

—¡No somos tan malos, Antón Semionovich! Todo irá bien. Sabemos comprender.

---

42. MAKARENKO, A.S.: *Poema...*, pp. 14-16.

Luego, Makarenko, en compañía de las dos educadoras que trabajaban con él, reflexionaría sobre el suceso:

En honor a la verdad, no me sentía atormentado por ningún remordimiento. Sí, había abofeteado a un educando. Experimentaba toda la incongruencia pedagógica, toda la ilegalidad jurídica de aquel hecho, pero, al mismo tiempo, comprendía que la pureza de mis manos pedagógicas era un asunto secundario en comparación con la tarea que tenía planteada. [...]

Sin embargo, es preciso indicar que no pensé ni por un minuto haber hallado en la violencia un medio todopoderoso de pedagogía. El incidente con Zadórov me había costado más caro que al mismo Zadórov. Tenía miedo a lanzarme por el camino más fácil. [...]

Una de los educadores inquiere a Makarenko:

—¿Sabe usted qué es lo más triste de toda esta historia?

—¿Lo más triste?

—Sí, lo más desagradable es que los muchachos hablan de su hazaña con admiración. Están incluso dispuestos a enamorarse de usted, y Zadórov el primero. ¿Cómo explicarlo? No lo comprendo. ¿La costumbre de la esclavitud?

Después de reflexionar un poco, conteste a Akaterina Grigíevna:

—No, aquí no se trata de esclavitud. Es una cosa distinta. Analícelo usted bien: Zadórov, más fuerte que yo, podía haberme mutilado de un golpe. Considere usted, además, que nada le asusta, como tampoco hay nada que asuste a Burún y a los demás. En toda esta historia ellos no ven golpes sino la ira, el estallido humano[43].

Muchos años después de aquel suceso, Makarenko aún lo recordaba y completaba así su interpretación:

Este acontecimiento tuvo para mí un carácter lamentable y no en el sentido de que yo llegase hasta desesperación tan extrema, sino en el sentido de que no fui yo quien encontró la salida, sino Zadórov, el chico por mí golpeado. Él supo hallar en sí una fuerza y entereza colosales para comprender hasta qué grado de frenesí yo había llegado y me tendió su mano. El éxito de este episodio no dimanaba de mi método... No todo el mundo tropieza con una persona que después de golpearla le tiende de su mano y dice: voy a ayudarte, y realmente lo hace. Yo tuve esta suerte y entonces así lo comprendí[44].

En cierto modo, una actuación tan pedagógica y humanamente despreciable como la violencia física había transformado —explosivamente, como diría Makarenko— una situación insostenible y crítica. El estallido de Makarenko hizo que los educandos empezaran a percibirle como ser humano y que pudieran empezar a relacionarse como tales. Éstas son las paradojas y las extraordinarias complejidades de

43. MAKARENKO, A.S.: *Poema...*, pp. 16-20.

44. MAKARENKO, A.S.: «Acerca de mi experiencia», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida...*, pp. 295-296.

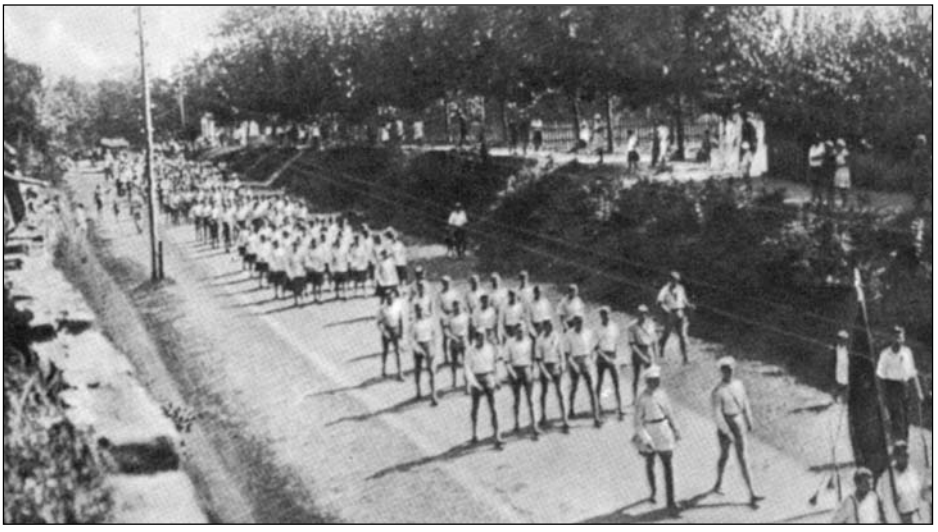
la educación que los grandes pedagogos saben comprender y aprovechar. La pedagogía simplista y tópica que se queda en tópicos y superficialidades diría que Makarenko era partidario del castigo físico; una pedagogía más seria diría que Makarenko era un ser humano que pudo en un momento descontrolarse, pero que al mismo tiempo tuvo el genio y la lucidez educativa de saber interpretar y aprovechar la situación.

Otras pedagogías marxistas del siglo XX

Makarenko ha sido el más célebre de los pedagogos de la historia del socialismo marxista. Sin embargo, no nos atreveríamos a afirmar que su pedagogía sea la más representativa de entre las que el marxismo ha producido durante el siglo XX. Quizá no lo sea, pero tampoco nos entretendremos ahora en establecer una especie de ranking en la ortodoxia marxista de la educación. En cualquier caso, lo que sí está claro es que en el siglo XX se han producido un buen número de pedagogías marxistas diferentes.

Pero igual que al principio de este capítulo distinguíamos entre pedagogía marxiana y pedagogía marxista, para hablar de esta última habría que hacer también alguna distinción. De entrada, habría que distinguir las que serían propiamente *pedagogías marxistas* de las influencias (directas o indirectas, lábiles o fuertes) que el marxismo ha podido ejercer en otras pedagogías[45]. Como siempre ocurre en estos casos, la frontera entre una categoría y otra no es del todo nítida. Hay pedagogos y educadores claramente ubicables, pero también los hay que resultan mucho más difíciles de situar a un lado u otro de la línea. En unos casos, por el motivo de que el

Los colonos formados



EDITORIAL PROGRESO

45. Y aún se podría hablar de una tercera categoría formada por los «tratadistas» de la pedagogía marxista o de la marxiana. Es decir, aquellos autores cuya aportación ha consistido no tanto en desarrollar

propio contenido de su pedagogía dificulta el etiquetarlos así o asá; en otros casos por el hecho de que aquel autor ha ido evolucionando de un lugar a otro; o también, porque en la obra de un pedagogo determinado pueden simultanearse aportaciones de distintas clases. A pesar de estas dificultades, en lo que sigue intentaremos reflejar lo que nos parece más notorio de lo que el marxismo ha producido en materia pedagógica durante estos últimos cien años, empezando por la pedagogía más propiamente marxista y siguiendo con las influencias en otras pedagogías. El recorrido habrá de ser breve, pero no en razón de la cantidad y calidad de lo referenciable sino del espacio de que disponemos: nos limitaremos a citar de pasada a autores o tendencias, deteniéndonos un poco más en los que consideremos de mayor interés.

El cajón de las pedagogías más propiamente marxistas entendemos que engloba todas aquellas aportaciones educativas teóricas y prácticas que se han formulado o llevado a cabo desde una expresa y explícita adscripción al marxismo, en cualquiera de sus variantes. Ahí hay que empezar incluyendo pues la primera pedagogía de la revolución soviética. Antes ya han aparecido los nombres del propio Lenin —que, como hemos dicho, estaba personalmente interesado por la educación y formuló directrices en tal sentido—, el de su compañera N. Krupskaia, o el del primer organizador del sistema educativo de la URSS, Lounatcharski[46]. También A.S. Makarenko, Pistrak y P.P. Blonskij forman parte de esta primera y más lucida hornada de la pedagogía soviética: del primero ya hemos tratado largo y tendido; el segundo es el autor de uno de los pocos libros de pedagogía soviética de la época (publicado originalmente en 1925) que podemos encontrar traducidos al español[47]; y sobre el tercero conviene decir alguna cosa.

Pavel Petrovitch Blonskij (1884-1914) es un autor especialmente interesante, aunque bastante desconocido, por desarrollar una pedagogía que queriendo partir fielmente de los postulados de Marx incorporara, a su vez, lo mejor de la pedagogía progresista que se había gestado y se estaba produciendo en Occidente (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Dewey...). La ambigüedad de la frase anterior es calculada: esta intención de Blonskij confiere a su pedagogía un especial interés, y, a la vez, motivó su postergación en la propia Unión Soviética: después de los años inmediatamente posteriores a la revolución en que sus ideas y sus propuestas gozaron de un cierto predicamento, fueron relegadas al ostracismo por considerarlas como pequeño-burguesas, pseudosocialistas.y, en definitiva, liberal-reformistas. Blonskij ideó todo un sistema educativo en el que, queriendo llevar a su culminación lo más nuclear de la pedagogía marxiana (unión de trabajo productivo y enseñanza, y educación polivalente), la escuela prácticamente quedaría disuelta en favor de las dos instancias que debían convertirse en los ámbitos educativos fundamentales: la comunidad y los lugares propios de la producción[48].

---

una pedagogía propia, cuanto en dedicarse al estudio, la exégesis o la divulgación de la pedagogía marxista. De este tipo de autores no hablaremos aquí. Por otro lado, algunos de ellos ya han ido apareciendo citados en este trabajo como fuentes secundarias.

46. Véase LENIN, V.I. (1981): *La instrucción pública.* Moscú. Progreso; KRUPSKAIA, N. (1978): *La educación comunista. Lenin y la juventud.* Madrid. Nuestra Cultura; LOUNATCHARSKY, A.V. y otros (1978): *La Internacional Comunista y la escuela.* Barcelona. Icaria.

47. PISTRAK (1975): *Problemas fundamentales de la escuela del trabajo.* Madrid. Atenas.

Aunque sea sólo a título de inventario también merece la pena reseñar el nombre de Vera Schmidt que, entre 1921 y 1924, llevó a cabo una experiencia educativa de orientación psicoanalítica con los más pequeños en el Laboratorio-Hogar de Infancia de Moscú: un interesante ensayo pedagógico freudo-marxista que todavía fue posible llevar a cabo en los primeros años de la revolución[49]. Y ya que acabamos de introducir la fundamentación psicológica de la educación, viene bien introducir aquí el nombre de Lev Vigotsky, cuya influencia en pedagogías posteriores justifica que se le dedique un capítulo particular en este mismo libro.

Ni que decir tiene que la historia de la pedagogía marxista en la Unión Soviética no se agota en estas primeras hornadas, pero el espacio no da más que para dejar constancia de algún nombre ilustre pero sólo con proyección interna —como el del pedagogo Vasili A. Sujomlinski (1918-1970)[50]—, y del interés que, desde el punto de vista de la política educativa, puede tener el estudio de las reformas posteriores del sistema educativo soviético producidas en función de los cambios políticos que fueron aconteciendo hasta el desmoronamiento del sistema.

Naturalmente, también habría que inscribir en este rapidísimo repaso histórico por la pedagogía marxista del siglo XX las particularidades de los sistemas educativos del resto de países del llamado socialismo real (China, Cuba, países de la Europa del este...) y algunas experiencias concretas o momentos significativos habidos en ellos, como las dimensiones educativas de la Revolución Cultural en la China maoísta. Pero la nómina pedagógica de nombres propios que hayan tenido proyección más allá de sus fronteras es limitado. Seguramente el pedagogo marxista más relevante que aparece en estos contextos es el del polaco Bogdan Suchodolski, con quien hemos de hacer un alto en este recorrido.

La obra de Suchodolski[51] se extiende más allá de la pedagogía (filosofía, historia de la cultura...), pero aquí nos hemos de ceñir a su pensamiento en torno a la educación. La perspectiva desde la que elaboró su pedagogía fue fundamentalmente filosófica, y en lo que aquí nos concierne más directamente, abarcó los dos aspectos que antes distinguíamos: fue un conocedor minucioso y riguroso de la pedagogía marxiana[52] y, a la

48. Desgraciadamente la obra de Blonskij no está traducida al español, aunque el libro citado en la nota anterior incluye un pequeño artículo suyo, «Marxismo y pedagogía», en LOUNATCHARSKY, A.V. y otros: *La Internacional comunista...*, pp. 184 y ss. T. Dietrich en su libro sobre la pedagogía socialista le dedica un amplio apartado (*Pedagogía socialista.* Salamanca. Sígueme, 1976, pp. 147-182); también, partiendo del anterior, J. Palacios habla con cierta extensión de él (*La cuestión escolar.* Barcelona. Laia, 1978, pp. 384-395); y A. Capitán expone resumidamente la ideas principales de la versión alemana del libro de Blonskij (*La escuela del trabajo en su Historia del pensamiento pedagógico.* Tomo II, Madrid. Dyckinson, 1986, pp. 403 y ss).

49. REICH, W.; SCHMIDT, V. (1973): *Psicoanálisis y educación.* 2 vols., Barcelona. Anagrama.

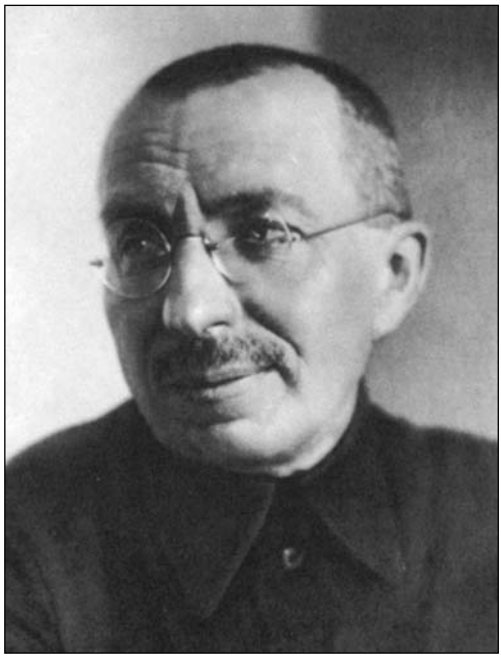
50. SUJOMLINSKI, V. (1975): *Pensamiento pedagógico.* Moscú. Progreso.

51. De este autor, sí que disponemos de versiones en español de algunas de sus principales obras pedagógicas: *La educación humana del hombre.* Barcelona. Laia, 1977; *Tratado de Pedagogía.* Barcelona. Península, 1971; *Teoría marxista de la educación.* México, Grijalbo, 1965; *Fundamentos de la pedagogía socialista.* Barcelona. Laia, 1974; *Pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència.* Vic. Eumo, 1986. Este último libro incorpora, además de la obra que le da título, otros trabajos del pedagogo polaco, así como un estudio introductorio del autor de este capítulo.

52. Véase su *Teoría marxista de la educación,*

vez, fue desarrollando un pensamiento pedagógico propio de gran amplitud y considerable profundidad. Es autor de una teoría de la educación construida desde un marxismo de raigambre inequívocamente humanista, abierta a las aportaciones filosóficas y pedagógicas procedentes de otras esferas ideológicas y siempre atenta a las cuestiones candentes de la realidad y de la práctica educativas. Dado que gozó de una vida intelectual muy larga y activa, su producción pedagógica es cuantiosa y diversa: historia del pensamiento educativo, epistemología y antropología pedagógicas, educación permanente ..., aparte, claro está, de los temas recurrentes de la pedagogía marxiana y marxista (trabajo, igualdad, formación omnilateral...). Uno de sus temas predilectos fue el de la educación para el futuro (pedagogía de la esperanza, como alguna vez lo llamó), que él reflexionaba no con el objetivo propio del utopismo clásico (que precisamente tanto criticó el marxismo) de pretender adivinar cómo sería la educación en el futuro, sino de cómo formar a las generaciones actuales para que ellas participaran activa, consciente y responsablemente en la construcción de su futuro; es decir, en la transformación de la realidad.

Makarenko, director de la Colonia Gorki



Y pasamos ya a las pedagogías de adscripción marxista generadas en países capitalistas. Entre ellas hay que contabilizar los diferentes posicionamientos orgánicos sobre la educación que han venido defendiendo los partidos comunistas y socialdemócratas, así como las aportaciones que, dentro o fuera de tales partidos, han realizado determinados autores como H. Schulz, R. Seidel, P. Oestreich[53], y otros que sería prolijo enumerar. Mención especial merecerían Aníbal Ponce desde la América Latina[54], y el gran teórico y político marxista italiano Antonio Gramsci que dedicó una atención muy particular a la cuestión educativa[55].

53. Sobre estos tres autores, véase DIETRICH, T.: *Pedagogía socialista.*

54. Véase su *Educación y lucha de clases.* Buenos Aires. Cartago, 1975.

55. Textos suyos sobre educación se encuentran recogidos en *La alternativa pedagógica,* Barcelona. Nova Terra, 1976; *La formación de los intelectuales.* Barcelona. Grijalbo, 1974. Sobre Gramsci y la pedagogía: LOMBARDO, F. (1972): *Las ideas pedagógicas de Gramsci.* Barcelona A. Redondo Ed.; BROCCOLI, A. (1977): *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía.* México. Nueva Imagen; y también en las obras citadas de Manacorda y Palacios.

Hay que citar el llamado *paradigma de la reproducción* (Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, Bernstein y otros) y reservarle un lugar aparte (ya lo tiene en este libro). Un lugar aparte ya que más que de pedagogía marxista se trata de una sociología de la educación fundada, en buena medida aunque no exclusivamente, en el cuerpo teórico y conceptual del marxismo.

Y con ello ya nos salimos de pedagogías muy genuinamente marxistas para adentrarnos en las influencias del marxismo en otras pedagogías. Aunque, como advertíamos, la frontera siempre resulta lábil y las ubicaciones discutibles. Bien podríamos poner entre las *influidas* algunas que acabamos de mencionar, y algunas de las que seguirán entre las más coherentemente marxistas: pero con algún orden hay que hacer este repertorio. Un repertorio que a partir de aquí podría ser larguísimo. El marxismo ha sido una ideología archipresente y activísima —por no decir, a menudo dominante— en el pensamiento y en la política izquierdistas de buena parte del siglo XX. Por eso no es de extrañar que, de una manera u otra, directa o indirectamente, haya influido en numerosos planteamientos educativos progresistas, aunque no se hayan reclamado marxistas de forma explícita y global. En cualquier caso, no es difícil hallar elementos marxistas en pedagogías llamadas *populares*, *igualitarias* y, en general, en pedagogías que se han planteado una clara voluntad de transformación social. En muchas de ellas, aun cuando en sus formulaciones no se hallen referencias directas al marxismo, tampoco costaría demasiado interpretarlas con las claves del mismo. Algunos nombres a título de ejemplo, que no de enumeración: Freinet, que tiene aquí su propio capítulo (a recordar que militó durante un tiempo en el Partido comunista francés); la sencilla e interesantísima experiencia de Don Lorenzo Milani en la escuela de Barbiana (Italia); Paulo Freire —también con su capítulo propio— que sí abunda, en algunas de sus obras en citas a Marx y a autores marxistas; la llamada *pedagogía crítica* que pone como mentores, entre otros, al propio Freire y al marxismo pasado por la Escuela de Frankfurt y especialmente por Habermas; ensayistas pedagógicos —probablemente incluibles en la mención anterior— de la izquierda norteamericana como M. Apple o H. Giroux; etc.

Sobre lo que quedará (o debería quedar) para el siglo XXI

Una cosa es plantearse qué de lo explicado en este capítulo puede tener vigencia en el siglo XXI; algo distinto es preguntarse por lo que *debiera* conservarse. Lo primero supone ejercitar la capacidad adivinatoria y lo segundo la desiderativa. Vamos a hacer un poco de ambas cosas procurando que el contexto muestre cuándo hacemos lo uno o lo otro.

Hay que empezar por reconocer que, por el momento, los tiempos no son muy propicios. El llamado *socialismo real* se ha desmantelado en gran medida y lo previsible es que termine por desmantelarse del todo de forma más o menos rápida. Los grandes partidos de la izquierda siempre que pueden omiten cualquier mención al marxismo, y los pequeños partidos que se resisten a hacerlo cada vez son más pe-

queños. Por lo que se refiere a las ideas, las marxistas tampoco cotizan al alza en el mercado intelectual. Con este escenario, parece que las pedagogías derivadas del marxismo no puedan tener unas expectativas muy boyantes. Esto, en lo que se refiere a lo previsible a corto plazo.

Lo deseable es otro asunto. Si hay que seguir creyendo en ideales de la modernidad como igualdad y solidaridad, habrá que continuar buscando las filosofías, las políticas y las prácticas (y entre todas ellas, las educativas) que construyan el camino para ir acercándonos a aquellos ideales. Y si esto ha de ser así, sólo un doctrinarismo ultraliberal o postmoderno podría rehuir la posibilidad de tomar el marxismo como una referencia más para este camino.

En el siglo XXI el discurso pedagógico deberá seguir elaborando la crítica a las condiciones de desigualdad social en que se da la educación y a la función perpetuadora, cuando no acrecentadora, de la misma que, a menudo, sigue cumpliendo. Esta crítica —se reconozca explícitamente o no— seguirá siendo deudora del utillaje teórico creado en buena medida desde el marxismo. En la parte proyectiva, algunas de las demandas más genuinas de la pedagogía marxista y de otras pedagogías también progresistas (educación pública y gratuita, igualdad real de oportunidades de formación...), se han incorporado ya al discurso político casi sin adjetivos, pero obviando que en su origen tales demandas sí que tuvieron adjetivos y que uno de ellos fue el de *marxista*. Además, tales demandas seguirán siendo vigentes pues estamos lejos todavía de verlas satisfechas: las desigualdades educativas son notorias en todas partes y flagrantes en muchas de ellas y para amplios sectores de la población.

Por lo que se refiere a propuestas pedagógicas marxistas tan idiosincrásicas como las del trabajo, ahí el tema serviría para un largo debate. Lo de la relación entre educación y trabajo productivo quizá pueda volver a plantearse cuando la explotación del trabajo infantil deje de ser una realidad tan cruel; aunque quizá merecería la pena repensarlo incluso antes, pues, como creía el propio Marx, quizá no sea tan contradictoria la pretensión de erradicar la casi esclavización (muchas veces sin el casi) de tantos niños que han de trabajar en el mundo, con la de pensar que la formación de la infancia y la juventud puede incluir alguna forma de trabajo real adecuada a sus condiciones. Por otro lado, aquello tan caro a las pedagogías marxiana y marxistas de la educación polivalente, ¿no podría entrar en el debate actual —y seguramente futuro— sobre educación general-educación especializada, educación a lo largo de la vida, educación recurrente, etc.? Desde luego, el tema del ajuste entre el sistema educativo y el mundo del trabajo está lejos de resolverse. En este sentido reintroducir, actualizándolos, algunos elementos de una pedagogía tan del trabajo como ha sido la marxista, quizá animaría el debate sobre aquel tema.

Y, en fin, de la pedagogía marxista van a quedar también algunas de las aportaciones personales de aquellos que forman parte de su nómina. Aquí hemos hablado sobre todo de Makarenko; terminaremos pues haciendo un rápido balance de lo que él puede seguir aportando.

Podría pensarse que la significatividad actual de la aportación pedagógica de Antón Semionovich Makarenko es únicamente historiográfica; y no sólo eso, sino que, además, se trata de una pedagogía que, por estar tan condicionada por un marco político ya desaparecido, resulta de todo punto obsoleta. Sin embargo, creemos que no

es así; que, ciertamente, Makarenko es un *clásico* de la pedagogía del siglo XX, pero que —o quizá por ello mismo— la lectura y el conocimiento de su obra sigue teniendo un valor intrínseco que va más allá del de la pura erudición historiográfica.

De entrada, es cierto que Makarenko tendría muy pocos números para entrar en el *hit parade* de los pedagogos del siglo XX vigentes para el XXI o, al menos, para los años que corren. Fue un pedagogo comunista (más aún, fue *el* pedagogo soviético por antonomasia, incluso declaradamente estalinista), y la historia reciente ha arrasado con el comunismo. La pedagogía de Makarenko era manifiestamente antinaturalista; es decir, lo contrario de una de las músicas de fondo de la mayoría de las pedagogías progresistas de la época contemporánea. Fue también una pedagogía extraordinariamente exigente con el educando; o sea, lo opuesto a las formas educativas permisivas y complacientes que han primado últimamente. Una pedagogía hipercolectivista e, incluso, militarista, que previsiblemente poco ha de conectar con nuestra sensibilidad individualista y postmoderna. Tampoco a una sociedad del paro y del ocio no le ha de ser fácil comprender y valorar la propuesta productivista de Makarenko. Makarenko se revolvía contra el *paidologismo* que, según decía, reinaba demasiado en la pedagogía de su época; cabe imaginar lo que en este sentido pensaría del psicologismo que actualmente impera en nuestros planteamientos educacionales. En resumen, Makarenko lo tiene casi todo en contra en estos momentos.

Sin embargo, la pedagogía del ucraniano no debería quedar arrinconada, ni pasar como obsoleta y fuera de contexto. A Makarenko hay que seguir leyéndole. Al menos, así lo pensamos nosotros. Y ello por muy diversas razones. Entre otras, las que siguen.

En primer lugar, porque algunos de los contenidos de esta pedagogía, aparentemente tan fuera de lugar, quizá sean convenientes para contrapesar los extremos opuestos que padece la educación generalizada de hoy. ¿No irían bien unas dosis de sentido de la colectividad en el individualismo hipertrofiado de nuestra sociedad neoliberal? ¿y no nos quejamos de carencias notorias en cuanto a la educación de la responsabilidad, de la voluntad, del carácter, y de la falta de perspectivas en nuestra juventud?... Pues bien, para todo eso Makarenko ofrece ideas, ejemplos, pistas y procedimientos a manos llenas.

En segundo lugar, hay que seguir con Makarenko porque, independientemente de su contexto, de su ideología e incluso de los fines y contenidos concretos de su pedagogía, no hay más remedio que reconocerlo como un gran educador. Un educador genial y eficaz. Un personaje dotado del doble talento que reconocemos en todos los grandes educadores: el don carismático de la influencia personal y la capacidad de crear medio educativo. Fue un educador que, en gran medida, consiguió lo que se propuso: transformar a incipientes y consumados delincuentes en buenos ciudadanos; crear desde el caos instituciones modélicamente organizadas y eficientes. Aún en el caso de no compartir enteramente los parámetros que midan el éxito educativo, el ejemplo de un educador exitoso siempre ha de venir bien; particularmente en tiempos en que la palabra «fracaso» resulta tan omnipresente en el lenguaje educativo.

En tercer lugar, Makarenko no sólo fue un gran educador sino también un excelente pedagogo. Su manera de crear pedagogía también debiera resultarnos fructífera. La beligerancia contra los tópicos y prejuicios imperantes en la teoría pedagógica; el partir siempre de la realidad concreta y de los sujetos concretos; su fi-

delidad a los hechos, pero para que la técnica pedagógica los pueda modificar; su pedagogía —digamos— del sentido común; la claridad y radicalidad con la que la expone; sus formas narrativas tan pregnantes... A Makarenko, como a todos los grandes pedagogos de verdad, siempre se le entiende todo, aunque no siempre se pueda compartir lo que dice. Quizá recuperar algo de todo eso atenuaría el esoterismo que, bajo la falsa coartada de rigor intelectual, está dominando el lenguaje de las autoproclamadas Ciencias de la Educación.

Bibliografía

BROCCOLI, A.(1977): *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía.* México. Nueva Imagen.

CAIVANO, F.; CARBONELL, J. (comp.) (1981): *Antón Makarenko: una antología.* Madrid. Nuestra Cultura.

CAPITÁN, A. (1986): *Historia del pensamiento pedagógico.* Tomo II. Madrid. Dyckinson.

DIETRICH, T. (1976): *Pedagogía socialista.* Salamanca. Sígueme.

ENGELS, F. (1973): «Principios del comunismo», en MARX, K.; ENGELS, F.: *Obras escogidas.* T-I. Moscú. Progreso.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología.* Madrid. Akal.

FINK, V. (1975): «Felicidad inquietante», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor pedagógica.* Moscú. Progreso, pp. 160-165.

FRANCH, J. (1977): «Lectura de Makarenko». *Guix*, n. 2, diciembre, pp. 29-34.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1969): *Comunismo y educación familiar.* Madrid. Magisterio Español.

GORKI, M. (1975): «Por la unión de los soviets», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor pedagógica.* Moscú. Progreso, pp. 51-63.

GRAMSCI, A.(1974): *La formación de los intelectuales.* Barcelona. Grijalbo.

— (1976): *La alternativa pedagógica.* Barcelona. Nova Terra.

KRUPSKAIA, N. (1978): *La educación comunista. Lenin y la juventud.* Madrid. Nuestra Cultura.

KUMARIN, V. (1975): «Pedagogo, escritor, ciudadano», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor pedagógica.* Moscú. Ed. Progreso, pp. 5-48.

LAPASSADE, G. (1977): *Autogestión pedagógica.* Barcelona. Granica.

LENIN, V. Y. (1981): *La instrucción pública.* Moscú. Progreso.

LOMBARDO, F. (1972): *Las ideas pedagógicas de Gramsci.* Barcelona. A. Redondo Ed.

LOUNATCHARSKY, A.V. y otros (1978): *La Internacional Comunista y la escuela.* Barcelona. Icaria.

LOZANO, C. (1994): *La educación en los siglos XIX y XX.* Madrid. Síntesis.

MAKARENKO, A.S.: (1975*a*): «Acerca de mi experiencia», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor pedagógica.* Moscú. Progreso, pp. 281-311.

— (1975*b*): «De mi experiencia de trabajo», en AA.VV.: *Antón Makarenko. Su vida y labor pedagógica.* Moscú. Progreso, pp. 312-325.

— (1977*a*): *Banderas en las torres.* Barcelona. Planeta.

— (1977*b*): *La colectividad y la educación de la personalidad.* Moscú. Progreso.
— (1977*c*): *Poema pedagógico.* Barcelona. Planeta. (También hay ediciones en español en la Editorial Akal de Madrid y en la Editorial Progreso de Moscú.)
— (1979): *Colectividad y educación.* Madrid. Nuestra Cultura.
— (1980): *La educación infantil.* Madrid. Nuestra Cultura.
— (1982): *Problemas de la educación escolar.* Moscú. Progreso.
MANACORDA, M.A. (1969): *Marx y la pedagogía moderna.* Barcelona. Oikos-Tau.
MARX. K. (1973): «Crítica al Programa de Gotha», en *Obras escogidas.* T-III. Moscú. Progreso.
— (1976): *El Capital. I,* en *Obras de Marx y Engels,* 40. Barcelona. Grijalbo.
MARX, K.; ENGELS, F. (1974): *El manifiesto comunista.* Madrid. Ayuso.
— (1978): *Textos sobre educación y enseñanza.* Madrid. Alberto Corazón Ed.
PALACIOS , J. (1978*a*). *La cuestión escolar.* Barcelona. Laia,
— (1978*b*): «¿Quién es... A.S. Makarenko?». *Cuadernos de Pedagogía,* n. 46, octubre, p. 43.
PISTRAK (1975): *Problemas fundamentales de la escuela del trabajo.* Madrid. Atenas.
PONCE, A. (1975): *Educación y lucha de clases.* Buenos Aires. Cartago.
REICH, W.; SCHMIDT, V. (1973): *Psicoanálisis y educación.* 2 vols. Barcelona. Anagrama.
SUCHODOLSKI, B. (1965): *Teoría marxista de la educación.* México. Grijalbo.
— (1971): *Tratado de Pedagogía.* Barcelona. Península.
— (1974): *Fundamentos de la pedagogía socialista.* Barcelona. Laia.
— (1977): *La educación humana del hombre.* Barcelona. Laia.
— (1986): *Pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència.* Vic. Eumo.
SUJOMLINSKI, V. (1975): *Pensamiento pedagógico.* Moscú. Progreso.
TRILLA, J. (1981): «La pedagogía en un clásico del socialismo libertario: Proudhon». *Cuadernos de Pedagogía,* n. 83, noviembre, pp. 46-52.
— (1985): *Ensayos sobre la escuela.* Barcelona. Laertes.
— (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación.* Barcelona. Paidós.

6

Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias

Josep M. Puig Rovira
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universitat de Barcelona

Presentación

La lucha contra la represión, la ampliación de los espacios de libertad y la defensa de la participación constituyen uno de los focos de ideas pedagógicas que han impregnado el siglo XX. Los autores antiautoritarios, pese a sus muchas diferencias, coinciden en defender la libertad como la primera condición de la educación. Una condición que se convierte en finalidad: se trata de hacer personas libres que puedan expresar los valores positivos de su naturaleza. Y una condición que es también método: la única manera de hacer personas libres es dejando que experimenten en el interior de un régimen de libertad. La libertad es finalidad y método en las pedagogías antiautoritarias.

Si la educación tiene la doble tarea de lograr una adaptación crítica al mundo de la cultura y una adaptación crítica al mundo social, las pedagogías antiautoritarias se preocupan especialmente por la segunda cuestión.

Alexander S. Neill

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

Sin olvidar ninguna de las dimensiones educativas, centran su atención en el aprendizaje de la relación con los demás, de la vida en el interior de los grupos sociales, del reconocimiento de las normas y leyes de la colectividad, y de la participación en las instituciones.

Neill y los demás antiautoritarios se preguntan por los principios que deben regir estos aspectos de la convivencia. Las respuestas son distintas, pero coincidentes en su fondo: la convivencia se basa en la plena confianza en la bondad de la naturaleza humana, se organiza a partir de un combate contra la represión y contra todas las formas de poder establecidas, y se concreta abriendo espacios al ejercicio de la libertad expresiva de cada sujeto.

La presentación de las pedagogías antiautoritarias que vamos a llevar a cabo no puede entenderse como un recorrido histórico completo sobre las ideas y realizaciones de tal tendencia. Creemos que es un cometido casi imposible de realizar en la actualidad. Falta todavía mucho trabajo historiográfico. En cambio, resulta posible trazar las líneas maestras de las pedagogías antiautoritarias y presentar algunas de sus realizaciones más importantes. A ello dedicaremos las páginas siguientes.

Contexto de las pedagogías antiautoritarias

Vamos a dividir la aproximación al contexto de las ideas pedagógicas antiautoritarias en dos apartados: «Ecosistema de ideas» y «Ecosistema socio-político». En el primero presentaremos aquellas teorías que han ayudado a configurar el pensamiento pedagógico antiautoritario. Y en el segundo se presentarán algunos hechos que han creado un entorno favorable a la aparición y desarrollo de las ideas antiautoritarias.

Hemos llamado *ecosistema de ideas* al primer apartado porque no estamos ante una teoría coherente, ni tampoco ante un sistema de ideas bien articulado. Por el contrario, se trata de un conjunto de ideas, teorías y valores que tienen cierto aire de familia y que, pese a su diversidad, han prestado ideas a esta tendencia pedagógica. Veremos que las pedagogías antiautoritarias surgen en un ecosistema de ideas, pero no responden a una teoría unificada.

Por otra parte, hemos llamado *ecosistema socio-político* a un conjunto de hechos que no tienen por qué estar relacionados entre sí, pero que en un momento determinado dibujan un fondo coherente y motivador. Un fondo que impulsa y da sentido a la reflexión y a la acción pedagógica. Sin lugar a dudas, las pedagogías antiautoritarias comparten un ecosistema socio-político bastante preciso.

Ecosistema de ideas

Al hablar de un ecosistema de ideas nos referimos a puntos de vista y teorías que están claramente presentes en el pensamiento de los autores antiautoritarios, pero también nos referimos a algunas opiniones menos explícitas, aunque veladamente forman parte de su horizonte de ideas. El ecosistema de las pedagogías no autoritarias está constituido por:

- Las aportaciones de J.J. Rousseau.
- Las ideas anarquistas.
- Las teorías freudo-marxistas.

Veamos cuáles son las aportaciones de cada una de estas líneas de pensamiento a la pedagogía antiautoritaria.

Las aportaciones de J.J. Rousseau

Considerar que la primera aportación al ecosistema de ideas del antiautoritarismo la realizó Rousseau (1712-1778) no debe interpretarse como una búsqueda exagerada de los orígenes. En su obra se encuentran varios temas que retomarán los antiautoritarios con insistencia[1]. Es sabido que el principal motivo de los escritos de Rousseau es el contraste entre el hombre natural y el hombre artificial que ha creado la sociedad. Un contraste que sitúa todo lo positivo en el hombre tal cual sale de la naturaleza, aunque luego va corrompiéndose a causa de la influencia perniciosa de la sociedad. Los hombres al salir de las manos del Creador son buenos, su naturaleza está dispuesta para dirigirse hacia el bien. Sin embargo, el orden social, la ciencia, las artes y, en definitiva, todos los bienes que la sociedad ha creado no deparan una mayor felicidad y virtud a los hombres. Por el contrario, los alejan de su bondad natural y producen múltiples formas de desigualdad, egoísmo y malestar. Se trata de volver a la naturaleza y poner en marcha una completa educación natural que permita reencontrar el fondo bueno de cada sujeto.

Rousseau nos propone una educación que haga posible la espontánea y libre manifestación de la bondad de la naturaleza humana. No conviene encauzar cultural o socialmente la naturaleza de los educandos sino que, por el contrario, debemos permitir su desarrollo libre, espontáneo y natural; un desarrollo que tan sólo obedezca a las leyes de su naturaleza individual. La vuelta a la naturaleza supone conectar de nuevo con los sentimientos en detrimento del culto a la razón. Cada individuo debe escuchar su sentido interior por encima de las normas abstractas que le dicta la razón y, por supuesto, debe dejarse guiar por la inspiración pura y espontánea de su sentido más íntimo. Aquí los sentimientos de nuevo adoptan el papel de lo natural en oposición a los artificios de la razón. Finalmente, el proyecto de la educación natural requiere también alejarse de la vida urbana y volver a recuperar el contacto con la vida rural.

La confianza en la bondad natural del ser humano y el proyecto de educación natural —desarrollo libre, escucha de los sentimientos y vida en la naturaleza— se completan con el precepto de la *educación negativa*. La educación negativa preconiza un tipo de intervención de los educadores basada en la abstención, la lentitud y el dar tiempo a la naturaleza para que se manifieste por sí misma. Dar tiempo para que madure sin la influencia perniciosa de los educadores ansiosos por transmitir verdades y normas morales. No se debe educar, es mejor abstenerse, no se deben transmitir preceptos ni informaciones, se trata únicamente de crear unas condiciones idóneas para el libre desarrollo de la naturaleza. La educación negativa no pretende sino preservar la obra que puede realizar por sí misma la naturaleza. No hay prisa por quemar la infancia ni por llenarla de preceptos. Por el contrario, la edad infantil es ya un tiempo con sentido y totalmente imprescindible para alcanzar una óp-

1. ROUSSEAU, J.J. (1972): *Emilio*. Madrid. Edaf.

tima madurez. La infancia es una etapa de la vida que debe vivirse plenamente, con felicidad, sin otro objetivo que vivirla tal como va dictando el desarrollo espontáneo de la propia naturaleza.

Al menos 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.

Las ideas anarquistas

El *pensamiento anarquista* y las *pedagogías libertarias* son el segundo elemento del ecosistema de ideas de las pedagogías antiautoritarias. En el pensamiento anarquista de nuevo nos encontramos con una defensa de la bondad de la naturaleza humana. Los males que sufren los individuos y el conjunto de la sociedad tienen su origen en una organización política y social basada en la coerción. Por lo tanto, el anarquismo va a elaborar una completa crítica de los diferentes órdenes en los que se manifiesta el poder y el dominio que unos hombres ejercen sobre otros hombres[2].

Una primera crítica se lleva a cabo en el ámbito de las ideas y se dirige contra la religión en tanto que sistema de sometimiento de la conciencia. Las iglesias no son más que formas sociales de inculcación de ideas que impiden el ejercicio libre de la razón. La segunda crítica va dirigida al Estado en la medida en que actúa como represor de la acción libre de los individuos. Los aparatos represivos del Estado —policía, ejército, escuela y judicatura— coartan la acción social libre de los ciudadanos y les someten a la voluntad y el interés de las clases favorecidas. La tercera crítica se dirige a la economía capitalista en la medida en que consagra la propiedad privada, de la cual derivan todas las demás formas de poder y desigualdad que atraviesan la sociedad. Buena parte de los esfuerzos teóricos del anarquismo estuvieron dirigidos a denunciar el poder destructor de Dios, el Estado y la propiedad.

Otra parte muy considerable del trabajo reflexivo del pensamiento anarquista se dirigió a justificar la posibilidad de un ordenamiento social igualitario. En tal sentido pensaban que la igualdad sólo es posible cuando los hombres pueden mostrar su bondad. Y, por su parte, la bondad únicamente aparece cuando se dan las siguientes condiciones: ausencia de poderes coercitivos, posibilidad de ejercitar la libertad, y reconocimiento de la dignidad y el valor del individuo. Las expresiones de bondad se plasmarán en un comportamiento individual profundamente moral y en un ordenamiento social de comunidades basadas en la convergencia libre de voluntades.

Desde una perspectiva pedagógica, el pensamiento anarquista es muy rico y diverso, pero coincidente en varios puntos. La eliminación de las órdenes y los conse-

2. TOMASI (1978): *Ideología libertaria y educación*. Madrid. Campo Abierto Ediciones. Buena parte de los capítulos de la obra de DOMMANGET, M. (1972): *Los socialistas y la educación*. Madrid. Fragua.

jos que emanan de la autoridad de los educadores es el primer y principal principio de su pedagogía. Sólo la persuasión razonada y la fuerza del ejemplo son instrumentos educativos legítimos. Asimismo, las pedagogías libertarias van a respetar escrupulosamente las aptitudes y el ritmo individual de desarrollo y van a eliminar todos los métodos basados en la coacción física o moral: ni castigos, ni premios, ni clasificaciones, 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.

El espíritu de rebeldía que late en todo el pensamiento anarquista es una de las actitudes que las pedagogías antiautoritarias adaptan a sus circunstancias. También se inspiran en la lucha contra cualquier forma de poder y en la búsqueda de métodos educativos que faciliten la participación libre de los educandos.

Las teorías freudo-marxistas

El último elemento del ecosistema de ideas de las pedagogías antiautoritarias es el *freudo-marxismo.* O mejor dicho, primero la obra de S. Freud y luego los posteriores intentos de fundirla con el marxismo.

¿Qué aporta el pensamiento freudiano a las pedagogías antiautoritarias? Freud introduce en la pedagogía un ataque frontal a la represión sexual y por extensión a cualquier otra forma de represión. Ya se había justificado el antiautoritarismo señalando el eclipse que la sociedad impone a la bondad natural, y criticando el poder alienante de la Iglesia, el Estado y el capital; ahora se añade un ataque a las formas culturales de control del deseo, un ataque que se plasma en la denuncia de la represión de la sexualidad.

Freud inicia su larga obra afirmando que la neurosis es un resultado de la represión sexual que impone la civilización[3]. La prohibición de las manifestaciones sexuales, la censura del pensamiento y la represión del deseo forman un cuadro cultural que angustia hasta provocar la enfermedad. Se impone un programa de liberación que diluya prohibiciones, censura y represión sexual. Un programa de liberación que suavice las normas sociales y, sobre todo, que implante una educación permisiva que libere la sexualidad.

El Freud posterior, mucho menos opti-

Summerhill (1960). La escuela de Summerhill alcanzó reconocimiento mundial durante los años sesenta y setenta gracias a la publicación de este libro

3. FREUD, S. (1973*b*): *Tres ensayos sobre teoría sexual.* Madrid. Alianza Editorial.

mista, no articula su crítica antropológica únicamente sobre la represión del deseo y la necesidad de liberarlo, sino que plantea un equilibrio más difícil entre liberación y prohibición[4]. Eros y thanatos, placer y muerte, y otras tantas formulaciones, reconocen que no todo lo humano es bondad, amor y creatividad. La destrucción está tan presente en la arquitectura humana como el placer. De ahí que ahora el programa educativo de Freud defienda tanto la necesaria satisfacción del deseo como la inevitable represión de sus excesos. Sólo limitando el placer será posible la convivencia y la cultura.

Si la tesis de la maldad intrínseca de la represión conducía a reclamar una liberación sin límites, la tesis del equilibrio entre expresión del deseo y prohibición lleva a criticar el exceso de represión. No obstante, el resultado de ambas posiciones acaba siendo parecido: es necesario emprender una lucha contra toda represión o una lucha contra la sobrerrepresión que impone la sociedad. La diferencia es cuantitativa: lucha contra toda represión o sólo contra su exceso, pero lucha siempre.

La recepción de las ideas de Freud y su cruce con el pensamiento marxista tuvo como principal resultado la firme convicción de que resulta imposible una verdadera revolución social si ésta no incluye, junto a la liberación económica, una liberación de las relaciones humanas: una amplísima liberación sexual. La verdadera sociedad comunista debe ser igualitaria en lo económico y satisfactoria en lo sexual. Por tanto, socavar la represión sexual y la censura del deseo es una forma más de contribuir a la tarea revolucionaria. Aportaciones tan influyentes como las de W. Reich, que inspiró directamente la obra de Neill, defienden una amplia liberación sexual como método de revolución social y personal[5]. Por su parte, los trabajos de H. Marcuse, aunque reconocen con el segundo Freud la necesidad de cierta represión, no dudan en denunciar la sobrerrepresión que impone la sociedad[6].

La liberación sexual, tomada en sí misma o como símbolo y germen de todas las demás formas de liberación personal, se convierte en el ideal de las pedagogías antiautoritarias. La tarea de tales pedagogías será llevar esas propuestas antropológico-culturales a la educación y ver cómo aplicarlas al proceso formativo.

Ecosistema socio-político

A menudo, las ideas que forman un ecosistema adquieren relevancia gracias al impulso que les proporcionan ciertos acontecimientos políticos y procesos sociales. Así ocurrió con las pedagogías antiautoritarias. Sus formulaciones teóricas y el auge que experimentaron durante parte del siglo XX se deben a la confluencia de un conjunto de hechos socio-políticos.

Ante todo, las pedagogías antiautoritarias no hubieran existido, o al menos no hubieran adoptado la forma que las caracterizó, sin el trauma de la Segunda Guerra Mundial y los campos de concentración, sin la quiebra de las esperanzas depositadas en la revolución soviética y sin la acusación vertida sobre las llamadas *democracias*

4. FREUD, S. (1979): *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis.* Buenos Aires. Amorrortu. FREUD, S. (1973*a*): *El malestar en la cultura.* Madrid. Alianza Editorial.
5. REICH, W. (1970): *Materialismo dialéctico y psicoanálisis.* Buenos Aires. Siglo XXI.
6. MARCUSE, H. (1968): *Eros y civilización.* Barcelona. Seix Barral.

burguesas de encubrir inevitablemente intereses de clase. La búsqueda de explicación y antídoto a la inmensa maldad que hizo posible la masiva destrucción humana de la guerra, los campos y el gulag hizo pensar en la necesidad de una nueva cultura que permitiera la expresión de lo mejor del ser humano que la civilización había transmutado en barbarie. Por otra parte, la traición autoritaria y burocrática sufrida por la revolución soviética abrió las puertas a la búsqueda de formas de relación y organización social más libres, más flexibles y más abiertas a la creatividad. Por último, las democracias occidentales usan los aparatos del Estado en beneficio de las clases que detentan el poder y los usan para engañar y someter a las clases populares. Por tanto, tampoco se podía encontrar remedio a la guerra y al estalinismo en las democracias convencionales porque ellas eran causa de nuevos males.

Un horizonte político tan desolador tan sólo dejaba opción a buscar en la utopía lo que debía ser la sociedad. Lo que todavía ha de venir y lo enteramente bueno se convierten en las categorías que dan sentido a las vidas particulares y a la acción política de amplios grupos sociales. Por otra parte, si la utopía es el único horizonte defendible, los jóvenes son el único grupo social en disposición de esbozar sus formas y rasgos. Tal como desarrollo M. Mead, sólo una cultura prefigurativa permite a los jóvenes captar el futuro y convertirse en educadores de los adultos y del conjunto de la sociedad. Cuando el pasado no ofrece nada que merezca la pena conservar ni transmitir, los hijos serán los que tracen las líneas del porvenir, sólo ellos están en condiciones de diseñar una nueva cultura y una nueva forma de vida que supere toda la oscuridad del presente[7].

Las pedagogías antiautoritarias surgen en un medio socio-político donde nada parece recuperable, donde únicamente la utopía ofrece esperanzas, y donde sólo contamos con el fondo de bondad natural de los humanos convenientemente liberado de represiones como medio para encontrar nuevas formas de vida más libres y más felices. La obra de Neill y la de otros autores antiautoritarios se forja en este ecosistema de ideas y hechos. Su tarea específica, como veremos a continuación, será traducir este estado de ánimo al mundo de la educación y encontrar los medios pedagógicos coherentes con tales principios.

Neill y la Escuela de Summerhill

Alexander Sutherland Neill fundó la Escuela de Summerhill, conocida por su defensa de una educación basada en la libertad y el autogobierno.

Neill nació en Forfan, Escocia, el 17 de octubre del año 1883 y murió el 23 de setiembre de 1973 en Aldeburgh. Fue el cuarto hijo de una familia de trece hermanos. Su padre, maestro de maneras muy tradicionales, tomó durante algún tiempo a su hijo como ayudante en sus clases. Más tarde Neill entró en la Universidad de Edimburgo y se graduó en el año 1912. Tras algunos breves trabajos, fue director de la Gretna Green School en Escocia. Su experiencia en esta escuela se recoge en su primera obra: *Dominie's Log* (1916). Allí empezaron a madurar sus ideas en favor de una educación no autoritaria. Principios que se verían reafirmados tras la visita, en el año

7. MEAD, M. (1977): *Cultura y compromiso*. Barcelona. Granica.

Dibujo realizado por Neill de la escuela Summerhill de Leiston (1954)

Fondo de cultura económica

1917, a la comunidad de jóvenes delincuentes, Little Commonwealth, dirigida por Homer Lane. Allí pudo observar el funcionamiento de una institución educativa que aplicaba el principio del autogobierno. A partir de este momento se inicia la historia inmediata de Summerhill. Primero en Hellerau, un suburbio de Dresden, Alemania, donde realizó en el año 1921 su primera experiencia como parte de una escuela internacional llamada Neue Schule. Tres años más tarde, la escuela fue trasladada a Sonntagberg, Austria, donde pronto fue cerrada porque su currículum poco convencional y las formas peculiares de entender la educación chocaron con las autoridades locales y los campesinos de la zona. En 1923, Neill se trasladó a Lyme Regis, Dorset, en Inglaterra. Instalados en una casa llamada Summerhill, la escuela empezó a adquirir sus rasgos más característicos. Sin embargo, no fue hasta 1927 cuando realizaron el último cambio de domicilio y marcharon a Leiston, Suffolk. Definitivamente instalados, Neill dirigió la escuela hasta su muerte. A partir de este momento tomó la dirección, que en realidad ya compartía, su segunda esposa Ena, y desde 1985 hasta la actualidad la dirige Zoë Readhead, hija de Neill y ex-alumna de Summerhill. La escuela alcanzó reconocimiento mundial durante los años sesenta y setenta y el libro de Neill, *A Radical Approach to Child Rearing* (1960), entre nosotros simplemente *Summerhill*, se vendió por millones en varias lenguas[8]. Desde entonces la obra teórica y práctica de Neill es un referente y una fuente constante de controversias. Pocas escuelas han podido imitar el sistema de Summerhill y muchos educadores y educadoras han reflexionado sobre su tarea a partir de las propuestas de Neill.

8. NEILL, A.S. (1968): *Summerhill*. México. FCE.

Principales influencias

Neill repite con insistencia que las influencias más formativas no las recibió de autores catalogados convencionalmente como pedagogos o educadores. Por el contrario, destaca a personas como Freud, Lane, Reich y Cristo, aunque este último con alguna precaución debida al impacto negativo de su temprana y tradicional formación religiosa. De todas maneras, para entender a Neill es imprescindible hablar de Homer Lane y de Wilhelm Reich.

H. Lane es, con toda probabilidad, quien más influyó en la obra pedagógica de Neill. Aunque nacido en Estados Unidos desarrolló buena parte de su tarea reformadora en Inglaterra. Fue invitado para abrir un hogar para jóvenes delincuentes, que Neill visitó y de donde obtuvo las ideas que más tarde darían fundamento a sus intuiciones en favor de la libertad infantil. Lane constituyó una fuente constante de inspiración pedagógica para Neill, además le introdujo en el psicoanálisis, fue su psicoanalista, y sobre todo mantuvieron una gran amistad. Lane había montado una colonia para jóvenes delincuentes regida por un sistema de autogobierno en el que cada integrante, incluidos los adultos, tenía un voto en la asamblea de la comunidad. Un antecedente casi exacto de Summerhill. En cuanto a las ideas teóricas, Neill resume las enseñanzas que recibió de Lane cuando nos dice:

> *En educación la única manera de proceder es colocarse del lado de los niños, lo cual significa eliminar toda forma de castigo, de temor y toda disciplina externa; quería decir también tener confianza en los niños, de modo que crecieran a su manera sin recibir presiones del exterior, excepto la del autogobierno de la comunidad; significaba igualmente situar la enseñanza en su lugar, o sea, en lugar inferior a la vida. [...] Lane me demostró que las emociones eran infinitamente más poderosas y vitales que el intelecto*[9].

También le mostró el enorme papel que tienen la calidez personal y el amor en la relación educativa. No es exagerado afirmar que Summerhill sería muy diferente sin el trabajo de Lane.

Ya hemos hablado de la aportación de Reich a la pedagogía antiautoritaria y a los trabajos de Neill. Sin embargo, no es exagerado decir que la amistad que mantuvieron probablemente influyó más que la misma lectura de las obras de Reich. Merece la pena destacar, como tesis fundamental del pensamiento reichiano, el convencimiento de que los males de la humanidad se deben a la represión sexual. Por tanto, como luego dirá Neill, se trata de idear un tipo de educación que tenga en la liberación sexual uno de sus principales criterios. También dio base teórica a la opinión de Neill que expone que los niños ante todo deben vivir y actuar de manera espontánea, y sólo *a posteriori* podrán reconocer sus objetivos y el sentido de lo que el deseo les empuja a realizar. La función está por delante de las finalidades y los propósitos conscientes. Finalmente, Reich era crítico con el psicoanálisis debido al valor desmesurado que otorgaba a la palabra. Neill hereda esta idea y la transfiere a la educación. No es posible basar en palabras una formación que pretenda llegar al fondo emocional de los alumnos. Por el contrario, sólo los hechos llegan a tocar lo más íntimo e importante de las personas. De

9. NEILL, A.S. (1994): *El nuevo Summerhill.* México. FCE, p. 266

ahí la disposición, también presente en Lane, a expresar mediante acciones educativas sorprendentes significados que no pueden transmitirse con palabras. Por encima de estas ideas, la aportación más relevante de Reich hemos de situarla en la lucha por la liberación sexual como clave para alcanzar la felicidad, la justicia y la paz. La falta de compromiso político que a veces se critica a Neill puede entenderse mejor a partir de esta idea de Reich. En realidad, Neill no cree en la política porque opina que no es posible cambiar nada importante si antes no conseguimos hacer personas felices. Podría decirse, por lo tanto, que la liberación sexual y la búsqueda de la felicidad son para Neill la mejor política revolucionaria que se pueda imaginar.

Las ideas de Summerhill

Neill parte de dos principios antropológicos que sitúa al principio y al final de su tarea como educador: en el inicio coloca la firme convicción de que *los seres humanos son buenos,* y durante todo el proceso y como logro final de la educación coloca la *felicidad*. Bondad y felicidad son los dos pilares de la antropología de Neill.

Sin haber leído todavía a Rousseau, tal como él mismo declara, llega a conclusiones muy parecidas a las del ginebrino. La maldad no es natural sino un resultado de la falta de amor. Es rotundo cuando nos dice:

> *No creo que el niño tenga instintos criminales ni tendencia natural alguna hacia el mal. La criminalidad aparece en el niño como una forma perversa del amor. [...] Todo caso de actitud criminal en un niño puede ser rastreado hasta encontrar la falta de cariño hacia él*[10].

Neill está convencido de que el *thanatos*, el instinto de muerte o la propensión a ejercer el mal, no existe de forma natural o espontánea. Son siempre el producto de una falta de amor que puede remediarse. Por lo tanto, si aman a sus alumnos, los educadores pueden permitirles con tranquilidad la libre expresión en todos los órdenes de su personalidad. El optimismo sobre la naturaleza humana se convierte en el primer pilar de su obra educativa.

Si la bondad es el fundamento de la educación, la felicidad es sin duda su finalidad. La cultura, la política, el dinero o cualquier otro señuelo no pueden conducir más que al fracaso: al malestar y a la guerra. El progreso tecnológico y todos sus resultados no hacen mejores a las personas. Sólo la felicidad humaniza y previene del mal. De nuevo las palabras de Neill resultan claras:

> *El niño problema es aquel que es infeliz. Está en guerra consigo mismo y, en consecuencia, en guerra con el mundo. [...] Jamás un hombre feliz creó un problema en una reunión, se declaró a favor de la guerra o linchó a un negro. Ningún hombre feliz ha asesinado o cometido un robo. Ningún patrón feliz ha asustado jamás a sus empleados*[11].

Para Neill la felicidad es un logro personal deseable, una garantía para la convivencia social y una inversión de futuro. Quien es feliz durante la infancia tiene casi

10. NEILL, A.S.: *El nuevo S...,* p. 75
11. NEILL, A.S.: *El nuevo S...*, p. 27.

asegurado un buen desarrollo futuro. En síntesis, la felicidad es una finalidad educativa que reúne lo personal, lo social y el futuro.

¿Cómo alcanzar la felicidad partiendo del fondo de bondad de los humanos? Para Neill está claro el modo de lograrlo: la fórmula es amor y libertad. Se alcanza la felicidad y se superan los problemas con estos dos remedios. Según nos cuenta Neill:

> *[...] 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*[12].

En el patio de Summerhill

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

Realizar el principio del amor supone abstenerse de castigos, reprimendas, sermones y otros comportamientos que producen temor y, por el contrario, acoger a los alumnos con calidez. De este modo se logrará el tipo de vínculo que está en la base de toda educación: el afecto recíproco. Por lo que se refiere a la libertad, las formulaciones de Neill son múltiples. Pero merece la pena destacar que, al menos, la libertad supone: ausencia de órdenes y de adulto autoritarios, limitación de la obediencia, posibilidad de decidir cuando se quiere aprender, reconocimiento de la sexualidad y, en definitiva, posibilidad de autodeterminarse.

Para lograr la felicidad por medio del amor y la libertad es imprescindible incidir en primer lugar sobre las emociones: «las emociones de un niño tienen infinitamente más importancia que su adelanto intelectual»[13]. Tienen más importancia porque son la puerta que asegura la felicidad, pero también porque 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.

En palabras de Albert Lamb, compilador de la obra *El nuevo Summerhill:*

> *Neill comenzó a ver Summerhill como una escuela terapéutica destinada a niños normales. Su meta era recurrir a la niñez y la adolescencia con el fin de crear integridad*

12. NEILL, A.S.: *El nuevo S...*, p. 76.
13. NEILL, A.S.: *El nuevo S...*, p. 140.

emocional y fuerza personal. Neill consideraba que una vez que tal integridad hubiera sido alcanzada, los niños quedarían automotivados para aprender lo que académicamente requirieran. La llave para lograr este crecimiento era otorgar al niño la libertad de jugar tanto tiempo como quisiera dentro de una atmósfera de aprobación y amor[14].

La práctica de Summerhill

Como todas las grandes experiencias pedagógicas, Summerhill está constituido por un sistema de prácticas educativas que cristalizan las ideas y los valores que Neill pretendía vehicular en su escuela. Algunas de estas prácticas educativas se han hecho famosas, mientras que otras quizás ni siquiera el mismo Neill llegó a ser enteramente consciente de ellas. Una realización pedagógica creativa suele estar formada por un conjunto de prácticas conscientes y otro conjunto de prácticas, quizás tan eficaz e importante como el primero, pero que se mantienen en el inconsciente de su creador. Probablemente Summerhill no sea una excepción, y las prácticas que Neill nos transmitió en sus libros no sean todas las que llegó a practicar en su escuela, pese a todo deberemos conformarnos con lo que él nos dijo y con lo que han aclarado con posterioridad algunos de sus continuadores. Seguramente no sea todo lo relevante, pero sí buena parte de lo más significativo de la escuela Summerhill.

Ante todo Summerhill es un internado de chicos y chicas que se rigen por un sistema de autogobierno. Es decir, un sistema en el que tienen un amplio margen de libertad para conducirse; un sistema en el que los adultos han limitado su autoridad moral y su poder para decidir qué se debe hacer y cómo deben hacerlo. Como resultado del nuevo papel que toma el adulto, los jóvenes están en disposición de darse las leyes que van a regir la comunidad. Por otra parte, en la medida que Summerhill es un internado donde lo más importante no es asistir a clase la mayor parte del tiempo, los jóvenes tienen un sinfín de cuestiones sobre las que decidir cómo deben conducirse.

Pero Summerhill no es sólo un internado que se autogobierna, sino sobre todo una comunidad. Una comunidad siempre en formación porque sus miembros más jóvenes, como nos recuerda Neill, no adquieren las nociones de pertenencia a un colectivo y de responsabilidad social hasta mucho más tarde. Sin embargo, el egocentrismo natural que a menudo aparece en los comportamientos infantiles no es obstáculo para que se trabaje la idea de comunidad. En este sentido, la mezcla de edades y sobre todo la mezcla de chicos que ya llevan años en Summerhill con otros que acaban de llegar permite a los más antiguos, verdaderos summerhillianos, crear un ambiente de responsabilidad que va integrando lentamente a los menos dispuestos a respetar las normas. Un buen autogobierno necesita algunos alumnos que hayan crecido en el interior del sistema, o necesita bastante tiempo para impregnar a cada sujeto del amor a la institución, el respeto a las normas y la reciprocidad con los compañeros. Para Neill la vida en comunidad es la mejor experiencia educativa que es posible imaginar, mucho más que la lectura de cuantos libros se quiera.

Un sistema de autogobierno en el que una comunidad decide las normas que han de regir la convivencia debe dotarse de instancias que permitan la discusión, la

14. NEILL, A.S.: *El nuevo S...*, p. 12.

búsqueda de normas y la regulación del conjunto de la vida colectiva. Esta institución vital en Summerhill es la asamblea semanal. La asamblea es una reunión a la que libremente tienen el derecho a asistir todos los summerhillianos, donde se discute sobre cualquier aspecto de la colectividad y donde todos, jóvenes y adultos, tienen voz y un voto con el mismo valor. Todos los votos valen lo mismo y, por lo tanto, lo adultos no pueden de ninguna manera imponer sus opiniones. Las asambleas son conducidas por un presidente que ejerce el cargo durante una sola sesión. Las sesiones de asamblea suelen tener un secretario que actúa durante varias semanas y que toma nota de todos los aspectos relevantes y de los acuerdos que se alcanzan. Se discute sobre todo lo que es importante para la vida de la comunidad, y sólo se excluyen los temas de gestión administrativa del centro que aburrirían a los chicos y están más allá de sus posibilidades.

Además de las asambleas generales, en Summerhill funcionan también otras instituciones de regulación de la convivencia: el tribunal, las asambleas especiales, el *ombudsmen* y los comités. El tribunal procede como una corte de justicia y analiza los casos en los que alguien se ha sentido agraviado o perjudicado. El tribunal analiza los problemas y decide si procede castigar al infractor y, en caso afirmativo, qué tipo de castigo imponer. Los adultos pueden ser llevados ante el tribunal de la misma manera que son llevados los chicos y chicas. Cuando el tribunal no soluciona directamente el caso, el conjunto de la comunidad podrá votar cómo resolver las cuestiones que el tribunal ha analizado y presentado a la asamblea.

Todos los summerhillianos tienen derecho a solicitar la convocatoria de una asamblea especial cuando consideran que se debe plantear una cuestión de modo inmediato. Para hacerlo deben convencer al secretario y al presidente. Además, en Summerhill actúa también un *ombudsmen* que media en situaciones de conflicto o ayuda a tratar controversias que se producen entre los chicos. Suele solucionar las cuestiones o prepararlas para su consideración en la asamblea general. Finalmente, en la Escuela de Summerhill funcionan comités que se encargan de algunas tareas especiales, como por ejemplo la biblioteca o la hora de acostarse.

Junto al régimen de autogobierno y las instituciones de regulación de la convivencia, una de las prácticas educativas que más sorprenden en Summerhill es la posibilidad de asistir a clases o de no hacerlo nunca. Los profesores tienen un horario establecido de clases, pero los alumnos pueden decidir libremente si asisten a las clases o si no lo hacen: las clases son una opción no una obligación. Cuando los alumnos asisten a las clases suelen hacerlo de acuerdo con su edad, pero en ocasiones lo hacen siguiendo sus intereses. En cuanto a los métodos didácticos, Summerhill no sigue ningún procedimiento docente en especial, ni está preocupado por adoptar nuevos sistemas. En opinión de Neill lo importante no son los métodos sino el deseo de aprender de los alumnos. Si quieren aprender lo harán con cualquier procedimiento y si no quieren ningún sistema logrará enseñarles lo que no les importa.

El derecho a asistir o no a clase se completa con el derecho que tienen los summerhillianos a jugar durante tanto tiempo como quieran, es decir, durante tantas horas, días o años como les parezca. La teoría de Summerhill sobre la necesidad del juego es muy clara:

Trabajos de carpintería en Summerhill

PEGUIN EDUCATION

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[15].

Por tanto, podríamos decir que jugar es el primer deber de los alumnos de Summerhill. Pero sobre todo entendiendo que se trata de juegos de fantasía donde los chicos y chicas practican actividades propias de la vida adulta o actividades que en la realidad no aprobarían, pero que como juego ayudan a formar una personalidad equilibrada. Finalmente, el juego en Summerhill no excluye el deporte y las competiciones por equipos, pero lo cierto es que no parece que los niños en libertad tengan demasiada necesidad de entregarse a este tipo de actividades. El espíritu de equipo se logra en Summerhill como resultado de la disposición para el esfuerzo que muestran los niños felices y como resultado del espíritu de comunidad que crea el régimen de autogobierno.

Las fiestas en Summerhill, así como muchas veladas invernales, se dedican al teatro. Se representan obras escritas en la escuela por alguno de sus miembros, adultos o jóvenes. Las representaciones suelen tener bastante público que es, en opinión

15. NEILL, A.S: *El nuevo S...*, p. 57.

de Neill, muy receptivo y considerado con autores y actores. Como casi todo en Summerhill, las representaciones no son una obligación, de modo que pasan rachas en las que hay muchas obras y le siguen otros momentos en los que cesan casi por completo. El teatro es una buena ocasión para jugar con la imaginación, para practicar la capacidad de identificarse con los demás, para adquirir confianza en uno mismo y para que el conjunto de la comunidad vibre y disfrute conjuntamente.

¿Qué pretende Neill en el ámbito de la educación moral? Podemos resumir así los principios que se siguen en Summerhill:

- No adoctrinar ni dar instrucciones sobre cómo comportarse.
- No moldear el carácter.
- No provocar temor ni usarlo para inducir conductas morales.
- Permitir la autorregulación o capacidad de dirigirse libremente de acuerdo a impulsos que provienen del propio Yo.
- Conseguir que los adultos sean cálidos, francos y honrados con sus alumnos.
- Reconocer que no se educa con palabras sino con actos o incidentes educativos críticos.

Estos principios orientan la educación moral en Summerhill y, por supuesto, las cuestiones relacionadas con la sexualidad. La permisividad en estos temas es tan elevada como en todas las demás cuestiones. Sólo se pondrá limites a aquellas conductas sexuales que pudieran poner en peligro la misma continuidad de la escuela.

De entre los principios enumerados vamos a centrar la atención en el último: *los actos o incidentes educativos críticos.* Damos este nombre a aquellas acciones que han de substituir a las palabras, en especial cuando hablamos de educación moral. En Summerhill la inutilidad de las palabras para conseguir una correcta educación moral estaba ampliamente reconocida y en su lugar se colocaba la libertad, las relaciones personales positivas y los incidentes educativos críticos. Por lo que se refiere a estos últimos, entendemos por incidentes educativos críticos un tipo de acciones del educador, normalmente sorprendentes, mediante las que se pretende llegar al inconsciente del alumno.

Neill narra con frecuencia situaciones reales de esta naturaleza, pero vamos a reproducir un incidente hipotético:

> *La religión no puede llegar al inconsciente de un muchacho mediante la prédica, pero si una noche su sacerdote saliera con él para irse a robar, tal acción comenzaría a diluir el autodesprecio que es responsable de su comportamiento antisocial. Esa comprensiva camaradería haría que el niño comenzara a pensar de manera distinta. La acción toca el inconsciente donde las palabras no lo logran y se debe a esto que el amor y la aprobación restauren tan a menudo los problemas de un niño*[16].

Casos como el de dar dinero a un joven recién salido de la prisión para realizar un viaje, compensar económicamente los errores, compartir con los jóvenes ciertos destrozos son algunas de las propuestas de Neill sobre cómo tratar en ciertas situaciones a sus alumnos. No adelanta ni una teoría de cómo actúan ni una propuesta de

16. NEILL, A.S.: *El nuevo S...*, p. 164.

la anatomía de este tipo de acciones, pero sí nos da una notable variedad de ejemplos de algo que grandes pedagogos han utilizado de modo más o menos espontáneo y que, sin duda, merecería una atención más detallada por nuestra parte.

Si mezclamos éstas y otras prácticas educativas con la enorme capacidad de estima que mostró Neill con los summerhillianos tenemos las claves de una escuela difícil de imitar y a la vez profundamente influyente en la reflexión y la práctica educativa del siglo xx.

Rogers y la no directividad

Carl Ransom Rogers fue un psicólogo americano que desarrolló la terapia no directiva o centrada en el cliente, y cuyas ideas se utilizaron con frecuencia en ámbitos educativos, dando lugar a la educación no directiva e influyendo en muy diversos autores y tendencias. Rogers nació en Oak Park, Illinois, en el año 1902 y murió en La Jolla, California, en 1987. La formación de Rogers comenzó en la Universidad de Wisconsin, estudiando física y biología, luego se trasladó a Nueva York para estudiar filosofía y religión en la Union Theological Seminary, y finalmente en el Teachers College de la Universidad de Columbia se introdujo en la psicología y escribió su tesis de doctorado. Ejerció durante años como psicoterapeuta hasta reiniciar su contacto con la universidad, ahora como profesor. Primero en la Universidad del Estado de Ohio, luego en la Universidad de Chicago y en la Universidad de Wisconsin y, finalmente, en 1963 se instaló en La Jolla donde contribuyó a fundar el Center for Studies of the Person. Durante estos años universitarios tomó conciencia primero de la novedad de su práctica terapéutica, luego la sistematizó y publicó, y finalmente la desarrolló y transfirió a otros ámbitos de las ciencias humanas, como por ejemplo a la educación.

Antes de referirnos directamente a los aspectos educativos de la obra de Rogers, veamos algunas de sus ideas básicas sobre el desarrollo de la personalidad, las relaciones humanas y la terapia. La tesis que el mismo Rogers califica como fundamental en toda su obra afirma lo siguiente:

> *Los seres humanos tienen la capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismos y de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias a un funcionamiento adecuado*[17].

De nuevo estamos ante la tesis de la bondad de la naturaleza humana: disponemos de una capacidad de actualización que nos permite vivir del mejor modo posible, siempre y cuando nada altere su manifestación más natural. Y los niños más pequeños, en la medida en que todavía valoran su experiencia con criterios que provienen exclusivamente de su organismo biopsíquico, son el paradigma del correcto funcionamiento de la capacidad de actualización.

Más adelante, cuando los sujetos construyen el Yo y toman conciencia simbó-

17. ROGERS, C.R. (1967): *Psicoterapia y relaciones humanas.* (2 vols.). Madrid. Alfaguara. Volumen I, p. 28.

lica de su personalidad, necesitan recibir valoración positiva de las personas de referencia, necesitan valorar por sí mismas su experiencia de modo positivo, y necesitan que la valoración exterior y la interior coincidan. En opinión de Rogers, para que se produzca este triple proceso y no se bloquee la capacidad de optimizar la biografía personal, se requieren buenas relaciones humanas, es decir, relaciones favorables a la conservación y valoración del propio yo. Un tipo de relaciones que no amenace ni pongan en duda la idea que el sujeto se hace de sí mismo. Dicho de otro modo, la relación con los demás no puede alterar ni contradecir en lo fundamental la imagen que cada sujeto se forma de sí mismo. Cuando los demás, en especial las personas apreciadas, devuelven una valoración muy distante a la que cada sujeto se hace de sí mismo, se inicia un proceso de desvalorización que conducirá inevitablemente a problemas. Para Rogers está claro que las relaciones interpersonales que no respetan la autoimagen e imponen criterios externos de valoración de la experiencia son el factor que desbarata la natural disposición a optimizar el propio desarrollo.

Carl Rogers

Por el contrario, cuando las relaciones cumplen con ciertas condiciones que detallaremos de inmediato, se acepta la valoración positiva que los demás manifiestan y se recupera la valoración positiva de sí mismo. Las condiciones de una relación personal que no altere la tendencia a la actualización biográfica son:

- La no-directividad que impide interpretar el sentir de los demás y darle consejos sobre cómo valorar su vida.
- Un foco de atención centrado en el cliente, o el alumno, que requiere mirar la experiencia personal del interlocutor y trabajar desde su propia percepción sin añadir elementos externos.
- Un conjunto de actitudes —*comprensión empática, autenticidad* y *consideración positiva incondicional*— que deberá manifestar el terapeuta o el educador para contribuir al proceso de crecimiento personal.

Junto a los principios de no-directividad y de centrarse en el cliente, fuente de inspiración de todas las reflexiones terapéuticas y pedagógicas de Rogers, hemos de resaltar de un modo muy especial la operativización de las actitudes interpersonales que nos propone, ya que son la verdadera garantía de que se realizarán los principios de libertad y significatividad que requieren la terapia y la pedagogía rogeriana. Tal lista de actitudes ha mostrado cómo debe conducirse un educador antiautoritario. Aquí reside en buena parte la novedad de la aportación de Rogers: operativizar de modo muy preciso el comportamiento de un educador no directivo.

Sin llegar a los detalles que requiere la operativización de las actitudes interpersonales básicas, veamos cómo las define:

La *comprensión empática* se refiere a la capacidad de entender desde el interior las reacciones de un estudiante y ser consciente de forma vivencial del modo cómo el estudiante experimenta su proceso de formación. Se trata de entrar en el universo de sentimientos del otro sin ninguna defensa o juicio previo.

La *autenticidad* o congruencia *del educador* es la capacidad de ser una persona verdadera y auténtica consigo misma y capaz de entrar en relación con los demás sin máscaras ni fachadas. Se trata de que el educador ponga de acuerdo sus sentimientos, la conciencia que tiene de ellos y las expresiones externas con que los manifiesta.

Finalmente, la *consideración positiva incondicional* o, mejor dicho, la consideración, aceptación y confianza en el otro supone su reconocimiento en tanto alguien que no me intranquiliza, sino que me permite estar seguro de que tiene suficientes posibilidades personales para lograr lo que se propone. Si soy capaz de experimentar esta confianza, podré aceptar al otro como alguien distinto y lograré abstenerme de juzgarlo.

Con estas ideas Rogers está en disposición de entrar de lleno en el mundo de la educación y elaborar una verdadera teoría de la educación. Veamos sus formulaciones educativas básicas:

1. *Todos los individuos tienen una tendencia innata a actualizar sus posibilidades vitales* que se expresa en una capacidad natural de aprender; una capacidad que se activa cuando el sujeto está seguro de sí mismo, encuentra un clima de libertad y es valorado positivamente por parte de sus educadores.

Un pabellón de Summerhill. La mujer de espaldas es Zoe, hija de Neill y actual directora de la escuela

2. *La no directividad es un principio que debe regir todos los intercambios humanos y en especial los educativos,* de modo que nadie debe tomar en sus manos los procesos de crecimiento personal y formación de otras personas. Nadie aprende nada relevante bajo presión.
3. *El aprendizaje centrado en el alumno supone que no hay desarrollo personal ni adquisición de conocimientos si no es a partir de la experiencia de cada sujeto.* Nadie debe imponer significados a los demás y nadie aprende nada significativo al margen de sus intereses vitales.
4. *Los educadores deben ayudar a los alumnos a desarrollar su impulso optimizador manifestando actitudes como la empatía, la autenticidad y la confianza.* Cuando un alumno se siente personalmente reconocido se incrementa su rendimiento y el valor de lo que aprende.

La pedagogía no directiva de Rogers usó estos principios de múltiples maneras y encontró numerosos seguidores que los hicieron suyos íntegramente o bien los aplicaron parcialmente a sus respectivos sistemas. Sea como fuere, Rogers ha influido de modo muy notable en buena parte de las tendencias educativas antiautoritarias.

La pedagogía institucional

La *pedagogía institucional* o *autogestión pedagógica* 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 convivencia.

Esta primera aproximación esconde una historia compleja y un conjunto de aportaciones muy amplio y rico[18]. 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 conatos de crítica que enfrentan a un grupo de docentes parisinos con el núcleo central del movimiento Freinet que se encuentra en Cannes. La ruptura fue debida a 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 a su vez una nueva división que opone a los protagonistas de la primera 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. Sus libros están repletos de monografías que analizan el desa-

18. HESS, R. (1976): *La pedagogía institucional hoy.* Madrid. Narcea, pp. 29-59.

rrollo de algunos de sus alumnos. 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 exclusivamente en la escuela, sino que intervienen en otras organizaciones educativas y sociales. Además, cuando analizan la clase y sus instituciones internas, están interesados en conectarlas con el contexto social y político que les da sentido. Las aulas reflejan las estructuras de poder de la sociedad y lo inoculan en la conciencia de los alumnos. Finalmente, el grupo elabora una detallada propuesta de intervención educativa que consta de dos fases: el análisis institucional y la autogestión pedagógica. Una propuesta aplicable a cualquier organización social. Probablemente, y pese a la escisión, entre estas dos tendencias hay muchos más puntos de contacto y perspectivas complementarias que oposiciones irreconciliables. Por tanto, vamos a presentar esta síntesis de modo conjunto y sin distinguir la procedencia de las distintas ideas.

El núcleo principal de ambas tendencias gira en torno del concepto de *institución*[19]. Un concepto con múltiples significados:

- La institución como *sistema jurídico-político* (legislación, organismos del Estado).
- La institución como *instancia social* (escuela, familia).
- La institución como *conjunto de prácticas sociales* (asamblea escolar, trabajo en grupo).
- La institución como *artilugio* (imprenta, pizarra, tarima).
- La institución como *sistema de comportamientos y pensamientos* (rutinas y hábitos, pautas y normas, ideologías).
- La institución como *elemento inconsciente* (super Yo, carácter).

Además de polisémico, el concepto de institución es dialéctico. La institución no refleja únicamente el momento de lo instituido o de lo que ya existe, sino que se refiere también al momento de lo instituyente o de la fuerza que anuncia y realiza lo que puede llegar a ser. La idea de institución abarca lo que es y lo que todavía no ha llegado a ser. La institución abre las puertas a la negación, a la transformación, a la creatividad social y a la autogestión.

Finalmente, la institución es un espacio de confrontación social. Y lo es porque a su nivel cristaliza el poder político y económico, pero también define el espacio de operaciones de la imaginación crítica y creadora de los individuos y los grupos. Es, en consecuencia, un terreno adecuado para impulsar el cambio social.

Pero además las instituciones, y en especial las instituciones escolares, son agentes educativos; son el agente pedagógico por excelencia, por encima incluso de los educadores personales. El conjunto de instituciones que frecuenta un sujeto le educan en los aspectos más esenciales de su existencia. Por tanto, la pedagogía debe centrar su intervención en este nivel. Así lo hizo la pedagogía institucional. Primero, intentando optimizar o educar las instituciones —no serán formativas si ellas mismas no son previamente reformadas— y, luego, sometiéndolas al análisis institucional y a la autogestión pedagógica.

19. HESS, R.; SAVOYE, A. (1981): *L'analyse institutionnelle.* París. PUF, pp. 53-61.

¿Qué entendemos por optimización de las instituciones educativas? En este momento de la acción pedagógica aparece con toda su fuerza la tradición freinetiana. Se trata de transformar el medio institucional llenándolo de nuevas instituciones como la imprenta, el texto libre o la asamblea de clase. Instituciones que pueden movilizar a los individuos y a los grupos, que liberan sus fuerzas creativas y los convierten en verdaderos sujetos. Una parte de la pedagogía institucional trata de idear o aprovechar instituciones que permitan incrementar la libertad de los alumnos.

¿Qué entendemos por análisis institucional y autogestión pedagógica? Se trata de una propuesta cuya principal pretensión no es introducir nuevas instituciones en el aula, sino analizar y transformar las existentes, y hacerlo a partir de la libre participación de los educandos. La pedagogía institucional trabaja en dos niveles de modo simultáneo: el análisis y la autogestión. Pero la condición previa que ha de permitir desbloquear esas dos vías es la eliminación del poder absoluto que en las situaciones educativas tradicionales ostenta el profesor. Los educadores deben abandonar su posición de autoridad en los ámbitos del saber, la afectividad y el poder. El educador debe ser un facilitador del análisis y de la autogestión. Cuando se da esta primera condición, la clase puede liberar el pensamiento y la palabra; puede empezar a analizar las formas escolares que viven y desvelar sus dependencias ocultas. Mediante el análisis se trata de poner en claro las funciones ocultas de las instituciones internas y externas de una escuela y, sobre todo, se trata de esclarecer cuál es la posición de cada sujeto en el seno de tales instituciones. Estamos ante un proceso de crítica socio-política y de toma de conciencia personal del rol de cada sujeto en este juego interpersonal, social y político que es la vida en un 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 poner en manos de los alumnos todo lo que es posible poner para que mediante prueba y error creen nuevas instituciones internas. Es el momento de abrir un espacio a la creatividad, a la toma de decisiones, a la realización de tales opciones y a su posterior evaluación y modificación; es el momento de la autogestión.

La conducción de este proceso por parte de los educadores requiere la limitación de su poder, pero también una actitud de tranquilidad que demuestre la aceptación real del proceso de autogestión. Y luego un conjunto de capacidades cotidianas:

- La capacidad para presentar la experiencia.
- La capacidad para mantenerse en silencio cuando el grupo le pide que recupere el poder y le salve de la angustia.
- La capacidad para esperar hasta que las demandas del grupo no sean fruto del miedo sino de la búsqueda de informaciones que le ayuden en su proceso creativo.
- La capacidad de iluminar el proceso del grupo mediante análisis no directivos que le devuelvan su imagen en ámbitos como la organización, el trabajo o las relaciones. Finalmente, un educador debe saber que una clase autogestionada vive un proceso que no siempre es fácil; el orden y el trabajo no imperan desde el primer momento. Por el contrario, las clases suelen pasar por

Neill en Summerhill: una escuela difícil de imitar y a la vez muy influyente en la reflexión y la práctica educativa del siglo XX

FONDO CE CULTURA ECONÓMICA

una etapa de despiste, desorganización y agresividad, luego logran organizarse, más tarde pueden entrar en un período de trabajo y actividad y, finalmente, suelen vivir con pena la separación. El aprendizaje de la libertad puede dar miedo y como todo saber significativo su logro exige esfuerzo.

Kohlberg y la comunidad justa

Lawrence Kohlberg es conocido por sus investigaciones sobre psicología del desarrollo moral y educación moral. Su obra no se acostumbra a relacionar con las pedagogías antiautoritarias, aunque una parte de sus trabajos, los referidos a la *comunidad justa,* constituyen experiencias educativas que resaltan la participación de los alumnos y la ayuda no directiva de los educadores, y todo ello en el interior de un clima institucional que apunta a valores como la autonomía, la comunidad y la justicia.

Sus trabajos sobre la comunidad justa están cerca del antiautoritarismo y de las experiencias de participación de las escuelas democráticas, pero también recibieron la influencia de la obra de Durkheim y de los kibbutz israelíes, puntos de vista poco proclives a resaltar la libertad individual y más atentos a subrayar la fuerza educativa de la comunidad. La fuerza de Kohlberg fue precisamente relacionar autonomía y responsabilidad comunitaria.

Kohlberg nació en Bronxville, Nueva York, en el año 1927 y murió en el año 1987. Su vida académica transcurrió fundamentalmente entre Chicago y Harvard. Fue profesor de educación y psicología social en la Universidad de Harvard. En el año 1958 alcanzó el grado de doctor con una investigación titulada *El desarrollo de los modos de pensamiento y opción moral entre los diez y los dieciséis años.*

El pensamiento de Kohlberg sobre la moralidad puede sintetizarse en las siguientes ideas básicas que fue elaborando con detenimiento:

1. La educación moral no consiste en la transmisión de un conjunto de valores absolutos y pautas de carácter establecidas, pero tampoco se trata de un proceso de valoración individual y sujeto a criterios de valor situacionales y relativos. La educación moral debe respetar las diferentes opciones de valor que conviven en una sociedad plural y, simultáneamente, proporcionar algún tipo de formación moral común a todos: se debe enseñar algo que no dependa de las legítimas y a menudo opuestas opciones de valor personales o de grupo.
2. Tras la estela de J. Piaget, acaba rechazando la educación moral como inculcación o como elección de valores, y mostrando que la educación moral es principalmente desarrollo del juicio moral. Se trata de impulsar el desarrollo de una capacidad que es común a todos los humanos y que va más allá de las creencias de valor individuales. El dominio progresivo de las formas de pensamiento moral es un valor en sí mismo que debemos ejercitar en todos los escolares.
3. Kohlberg elaboró una completa descripción de los sucesivos estadios a través de los cuales va transitando la capacidad de juicio moral. Mostró que del mismo modo que la inteligencia pasa por una sucesión de estadios cada vez mejores, el juicio moral hace exactamente lo mismo. Sus trabajos de campo le permitieron establecer una sucesión de seis estadios de juicio moral que no tienen un contenido moral sustancial sino que son formas de pensamiento, que son universales, que aportan un horizonte normativo y procedimental, y finalmente que los últimos estadios son moralmente mejores que los primeros.
4. Provistos de esta teoría sobre el desarrollo del juicio moral, Kohlberg estaba ya en disposición de afirmar con mayor propiedad que la educación debía intervenir con el fin de estimular el desarrollo del juicio moral. Algo que no se enseña ni se elige, sino que se desarrolla mediante ejercicio. Y además logró demostrar la eficacia de un método para impulsar el desarrollo del juicio moral: la discusión de *dilemas morales.* La discusión sistemática de breves narraciones que plantean un conflicto de valores es un buen ejercicio para impulsar el desarrollo del juicio moral.

Hasta aquí las ideas del primer Kohlberg[20].

Pero, ¿por qué hablamos de Kohlberg en un capítulo sobre las pedagogías antiautoritarias? Lo hacemos porque él mismo se dio cuenta de las limitaciones de sus ideas y al rectificar acabó proponiendo un tipo de experiencias netamente participativa: la *comunidad justa.* Pronto advirtió que el puro desarrollo del juicio moral ofre-

20. KOHLBERG, L (1992): *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao. Desclée de Brouwer.

cía poca ayuda en el momento de adoptar una conducta moral. Entre el juicio y la acción hay una distancia mucho más amplia de la que suponía al principio, y además para colmarla era necesario dar más peso a las emociones, a la cultura moral, a las normas convencionales del grupo, al papel de los educadores y a los problemas contextualizados. Un conjunto de cuestiones que remitían a un marco de trabajo distinto: no se trata de discutir dilemas en un laboratorio o en una clase, sino de participar en la vida de una comunidad para hacerla más justa.

Creo que los conceptos de participación, comunidad y justicia resumen su nuevo punto de vista. Kohlberg prolonga la tradición de Piaget sobre el autogobierno. La tesis de Piaget sobre el aprendizaje activo aplicada a la moralidad venía a decir que del mismo modo que para aprender física se han de hacer experimentos y para aprender geografía se han de realizar salidas y observar el entorno, para aprender civismo y moral se debe dejar que los alumnos experimenten sin imposiciones lo que significa participar en la convivencia de un grupo. De ahí su propuesta de establecer sistemas de autogobierno de los escolares que les permitiese la libre participación en la vida de la colectividad. Kohlberg recoge esta primera tradición. Pero además también se fija en la fuerza de la comunidad como instrumento de educación moral. La comunidad ejerce una presión moral sobre sus miembros, pero una presión que no debe entenderse como limitación de la libertad, sino como marco estable donde ejercerla. Además, la comunidad permite ejercitar el sentido de la responsabilidad, el sentimiento de pertenencia y el espíritu de disciplina o voluntad de cumplir con las normas del colectivo. Demasiados dinamismos educativos como para olvidar esta realidad. Sin embargo, la propuesta de Kolhberg consiste en aprovechar la fuerza de la comunidad, pero entender que la comunidad es un resultado de la libre participación de todos y cada una de los individuos que la forman. No es nada exagerado afirmar que su propuesta pretende fundir democracia y comunidad.

Finalmente, Kohlberg pretende que esta comunidad democrática se oriente por criterios de justicia, es decir, que acabe siendo una verdadera comunidad moral. Eso explica los debates en asamblea que se realizan en las experiencias de *comunidad justa* para determinar la corrección de ciertas opciones o para buscar la solución más justa a ciertos problemas. En síntesis, Kohlberg pretende trenzar las ideas de autogobierno, comunidad y justicia: un nuevo programa de educación moral que se acerca mucho a las pedagogías antiautoritarias.

¿Cómo se organiza una *comunidad justa*? Las escuelas que han funcionado como comunidades justas suelen ser escuelas pequeñas o una parte de una escuela mayor que se decide organizar de modo distinto. Los principios de funcionamiento más habituales son los siguientes:

1. Democracia directa institucionalizada mediante 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 los derechos de cada miembro.
4. Estudiantes y profesores tienen los mismos derechos básicos.

Una *comunidad justa* se acostumbra a vertebrar mediante tres instituciones de regulación de la vida colectiva: el grupo asesor, la reunión de la comunidad y la co-

misión de disciplina[21]. En realidad se llama grupo asesor a cada uno de los pequeños grupos en que se encuadran todos los alumnos y profesores del centro. Estos grupos han de servir, por una parte, como espacio de relación social cálida y lugar para compartir los intereses más personales, y por la otra, como momento para preparar la reunión de la comunidad mediante el estudio de las propuestas del orden del día.

La reunión de la comunidad convoca a todos los miembros del centro un día a la semana para debatir las cuestiones morales que haya planteado la vida en común. Es un momento en el que se valora la calidad de las discusiones morales, donde se tendrán en cuenta los procedimientos y rituales de diálogo, donde se dará especial importancia a la responsabilidad colectiva y, finalmente, donde se deben tomar las decisiones colectivas que procedan.

La comisión de disciplina suele estar compuesta por un alumno de cada grupo asesor y dos profesores, unos y otros participan de forma voluntaria y rotativa, y su función global es mediar en las situaciones de conflicto personal o de clase. Además pueden adjudicar castigos cuando así lo decidan, deben mediar en las disputas, y deben asesorar y ayudar a los estudiantes con problemas de disciplina. Estos tres espacios de participación permiten la regulación de la vida colectiva a partir de criterios de justicia.

Junto al valor de las experiencias que Kohlberg realizó o impulsó, consideramos que uno de sus mejores legados es la demostración palpable que los sistemas de participación, no dirección y autogobierno son caminos esenciales en la formación moral de las personas. Dicho de otro modo, que el antiautoritarismo es una condición necesaria de la moralidad.

Balance y perspectivas

La obra de Neill, las realizaciones de los demás autores que hemos presentado y sin duda la de otros educadores que han trabajado desde perspectivas distintas —como la Escuela Nueva o la pedagogía socialista— han aportado durante el siglo que hemos concluido elementos muy sustanciales a una reflexión pedagógica y a una práctica educativa basadas en la libertad de los educandos. El autoritarismo y la represión de la llamada *pedagogía tradicional* fueron socavados por estos autores. Despertaron la conciencia en favor de la participación de los alumnos, del incremento de sus niveles de libertad, de la posibilidad de instaurar sistemas de autogobierno escolar; en definitiva, han vinculado la educación a la libertad y la participación de los alumnos.

Como prolongación de esta nueva concepción que ya no concibe a los alumnos como sujetos a disciplinar mediante métodos autoritarios, sino que los entiende como individuos que se hacen participando, los educadores han diseñado prácticas y perfilado actitudes que han quedado como aportaciones ya muy contrastadas. El caso de las asambleas de clase o los sistemas de resolución de conflictos ejemplifican bien el capítulo de las prácticas que forman parte del mejor patrimonio educativo. Y, por

21. KOHLBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A. (1997): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona. Gedisa, pp. 81-116.

otra parte, el conjunto de actitudes personales no directivas ha sido otra contribución fundamental a la disolución de las formas autoritarias de ejercer la docencia.

Sin embargo, un mínimo de realismo nos obliga a afirmar que estos logros son únicamente parciales. En primer lugar, porque las experiencias antiautoritarias radicales no han tenido demasiada continuidad. En unos casos porque el momento socio-político ha dejado de ser propicio y, en otros, porque esas mismas experiencias se interpretaron como *laissez faire,* o quizás a veces lo fueron. Por unos motivos u otros, su prestigio decreció notablemente. En segundo lugar, los aspectos que hemos considerado como adquisiciones consolidadas, lo son a nivel teórico, mientras que a nivel práctico su generalización es mucho más irregular. En consecuencia, el balance es a la vez positivo —se ha cambiado el tono autoritario de la educación— y negativo —pero la realidad está aun lejos de ser idónea. Y no olvidemos que estamos hablando siempre de la escuela de los países más desarrollados, de la escuela del resto de países deberíamos saber mucho más para decir algo con seguridad, aunque los indicios no son nada favorables.

Las perspectivas para el nuevo siglo forman parte del terreno de las predicciones por lo cual es mejor callarse. Si cabe hablar de algo debe ser de lo que nos gustaría que sucediese y no de lo que pensamos que va a suceder. La pedagogía es un saber normativo no predictivo. Si nos situamos en el ámbito de lo deseable nos parece un buen proyecto intentar que la tradición antiautoritaria contribuya a evitar una escuela colonizada por el instructivismo, la rentabilidad de los conocimientos y la competitividad. Desearíamos que la escuela se reforzara como espacio de formación personal y de aprendizaje cívico. Y para lograr ambos objetivos es preciso contar con una pedagogía que valore la libertad y la participación de los alumnos y alumnas.

Bibliografía

FREUD, S. (1973*a*): *El malestar en la cultura.* Madrid. Alianza Editorial.
FREUD, S. (1973*b*): *Tres ensayos sobre teoría sexual.* Madrid. Alianza Editorial.
HESS, R.; SAVOYE, A. (1981): *L'analyse institutionnelle.* París. PUF.
KOHLBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A. (1989): *La educación moral según Lawrence Kohlberg.* Barcelona. Gedisa, 1997.
LAPASSADE, G. (1970): *Grupos, organizaciones e instituciones.* Barcelona. Granica, 1977.
LOBROT, M. (1972): *Pedagogía institucional.* Buenos Aires. Humanitas, 1976.
LOURAU, R. (1970): *El análisis institucional.* Buenos Aires. Amorrortu, 1975.
MARCUSE, H. (1968): *Eros y civilización.* Barcelona. Seix Barral.
MILLOT, C. (1979): *Freud antipedagogo.* Barcelona. Paidós, 1982.
NEILL, A.S. (1960): *Summerhill.* México. FCE, 1978.
— (1992): *El nuevo Summerhill.* México. FCE, 1994.
REICH, W. (1970): *Materialismo dialéctico y psicoanálisis.* México. Siglo XXI.
ROGERS, C.R. (1967): *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona. Paidós, 1989.
— (1969): *Libertad y creatividad en la educación.* Barcelona. Paidós, 1975.
VÁSQUEZ, A.; OURY, F. (1967): *Hacia una pedagogía del siglo xx.* México. Siglo XXI, 1968.
— (1971): *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.* París. Maspero.

7

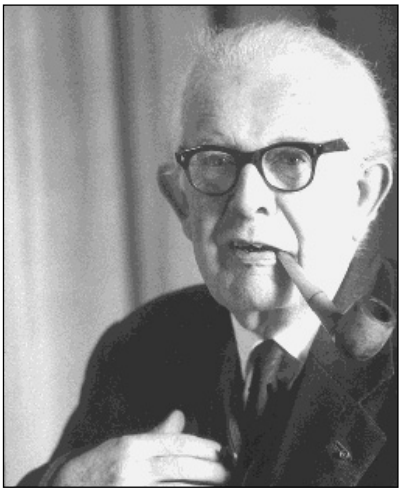
La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones[1]

Gabriela Fairstein
Universidad de Buenos Aires y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Argentina
Mario Carretero Rodríguez
Universidad Autónoma de Madrid y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Argentina

Presentación

En una revisión de las teorías más influyentes en la educación durante el siglo XX, sin duda resulta imprescindible considerar los aportes de la teoría de Piaget. La psicología genética, fundada por Jean Piaget durante la primera mitad del siglo XX, ha tenido un enorme impacto en la educación, tanto en lo que respecta a las elaboraciones teóricas como en la propia práctica pedagógica. La producción pedagógica inspirada en la psicología genética ha sido vasta y diversificada. En lo que respecta concretamente al ámbito iberoamericano, el nombre de Piaget es uno de los que con mayor frecuencia aparece mencionado en las publicaciones pedagógicas[2]. La influencia de esta teoría en la educación

Jean Piaget



1. Agradecemos a José Antonio Castorina, Alicia Lenzi y Fernanda González las valiosas sugerencias rea-

sigue siendo muy importante en nuestros días, si bien las lecturas y el tipo de apropiación que, desde la educación se han hecho de ella, han ido variando a lo largo de las décadas. En el caso de las investigaciones y aplicaciones en España e Iberoamérica la influencia de la obra piagetiana en la educación ha sido tan intensa como en otros países[3].

Sin duda, una problemática como ésta supone la consideración de muchas más cuestiones de las que pueden tratarse en este texto. Por tanto, dada la gran cantidad de trabajos que se han producido en este ámbito, tanto en castellano como en otras lenguas, en esta ocasión presentaremos, en primer lugar, un breve resumen de la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, que sin duda resultará innecesario para los lectores familiarizados con estas cuestiones, pero que creemos indispensable para entender algunas de las aportaciones centrales de la psicología genética a la educación. Posteriormente, expondremos una presentación descriptiva de las diferentes propuestas y estudios de carácter pedagógico inspirados en la teoría de Piaget y abordaremos algunas de las cuestiones teóricas y prácticas de fondo que se han suscitado en los debates relacionados con ellos. Hemos intentado incluir en este trabajo las aportaciones de autores tanto españoles como de diferentes países de Latinoamérica.

Utilizamos el término *implicaciones educativas* para referirnos tanto a las propuestas de aplicación elaboradas a partir de la teoría como a los trabajos de investigación sobre cuestiones relativas a la educación inspirados en los conceptos de Piaget.

Durante el siglo XX, la relación entre la psicología genética y la educación ha pasado por diferentes momentos, caracterizados cada uno por cierto tipo de lectura, cierto tipo de apropiación y, en definitiva, cierto tipo de utilización de la pri-

---

lizadas en el proceso de elaboración de este documento. Este trabajo se ha visto facilitado por la concesión de la ayuda PB-95-0175 de la DGICYT (España) a Mario Carretero. Las direcciones electrónicas de los autores son las siguientes: *gfai@flacso.org.ar* y *mario.carretero@uam.es*

2. En relación con este punto, cabe señalar que una búsqueda en dos de las publicaciones más importantes en habla castellana sobre cuestiones educativas arroja resultados más que significativos. Sobre las publicaciones de *Cuadernos de Pedagogía,* entre los años 1975 y 1997, el nombre de Piaget o de la psicología genética aparece en 64 documentos en las *palabras clave,* triplicando la cifra del autor o teoría que aparece en segundo lugar (Vigotsky, en 20 documentos), y con grandes diferencias con respecto a otros nombres de figuras relacionadas con la psicología o la educación (Freire, en 12 documentos; Bruner, en 10; Ausubel, Dewey o Illich, en 6 de ellos). En relación con las publicaciones de *Infancia y Aprendizaje,* entre los años 1978 y 1997, el nombre de Piaget o la psicología genética aparece (revisando todo el cuerpo del documento) en 412 de los 1098 trabajos, frente a 183 en que aparece el nombre de Bruner y 155 en los que aparece el de Vigotsky. Por su parte, los nombres de Ausubel, Dewey, Freire, Freud o Illich aparecen en menos de 50 documentos.

3. En el caso de España, la obra de Piaget fue bien conocida en los años veinte y treinta e incluso traducida prontamente. La Guerra Civil y el oscurantismo franquista impidieron cualquier difusión posterior. A comienzos de los setenta algunos grupos de investigación, liderados por Juan Delval en Madrid y Monserrat Moreno y Genoveva Sastre en Barcelona, impulsaron muy notablemente el interés por su obra y posibles aplicaciones educativas. Hasta donde llega nuestro conocimiento Carlos Vasco (1999) (Colombia), Emilia Ferreiro (Argentina y México) y Margarita Sánchez Palacios (México) realizaron una labor similar en América Latina, aproximadamente por la misma época. Hacia la mitad de los ochenta ya contábamos con una producción similar, en orientación aunque no en cantidad, a la existente en inglés (véase Carretero, 1983, para una revisión bibliográfica exhaustiva sobre Piaget y la educación).

mera en el campo, más práctico, de la enseñanza. Sin embargo, es preciso señalar que los cambios en esta relación entre la educación y la psicología genética no pueden considerarse casuales ya que responden a una multiplicidad de factores de diversa índole, no sólo ligados al ámbito educacional, sino también culturales y políticos más amplios.

Piaget y el movimiento constructivista

Actualmente, los usos y aportes de la teoría de Piaget en la educación se enmarcan dentro de lo que ya es común denominar como *perspectiva o concepción constructivista* (p.e. Resnick, 1999). Como se verá más adelante, hasta los años ochenta, las diversas propuestas pedagógicas en las que se recogen aportes de la psicología genética tienen la característica común de postular esta teoría como fundamentación prácticamente exclusiva de una práctica docente que tuviera en cuenta las características del desarrollo cognitivo y social del alumno. Hoy en día, esta postura (que respondía a un contexto histórico particular y reconoce una multiplicidad de condicionantes) está siendo revisada y modificada por muchos psicólogos y educadores. Actualmente, se considera que una sola teoría psicológica no puede constituir el único fundamento de la teoría y la práctica pedagógicas. Así, se considera que los aportes de la teoría de Piaget y sus usos en educación deben ser complementados e integrados con aportes provenientes de otras teorías.

La idea de *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje* está siendo utilizada para designar una posición, un enfoque amplio, en el cual convergen diversas teorías psicológicas y educativas, que comparten el supuesto de que el conocimiento y el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad sino una construcción activa del sujeto en interacción con un entorno sociocultural. En este sentido, la idea de *constructivismo* no hace referencia únicamente a una teoría psicológica, ni aun a una confluencia de distintas teorías psicológicas. Más bien habría que decir que con *constructivismo* hoy se está haciendo referencia a una posición amplia acerca de la educación y principalmente la educación escolar, un paradigma o clima intelectual sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, en el que confluyen teorías de diversas disciplinas (véase, por ejemplo, Carretero, 1998; Castorina, 1998; Coll, 1997, Delval, 1997, en relación con las discusiones actuales sobre estas cuestiones).

En este sentido, Carretero y Limón (1997) proponen distinguir tres tipos de constructivismo —el epistemológico, el psicológico y el educativo— para hacer referencia a tres niveles de análisis diferentes de los problemas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza. Estos tres niveles permiten ubicar los aportes diferenciales que las distintas teorías pueden realizar así como las diversas elaboraciones teóricas y propuestas prácticas que de ellas se deriven. En una línea similar, C. Coll sostiene que la concepción constructivista no debe entenderse como una teoría más del desarrollo y el aprendizaje, ni siquiera «como la teoría que trata de integrar y superar las restantes teorías del desarrollo y del aprendizaje que comparten las ideas

Piaget niño con su familia

fundamentales del constructivismo» ya que su objetivo «no es explicar el desarrollo y el aprendizaje humano». Por el contrario, entiende que «su finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje» (Coll, 1997). Por último, señalemos que A. Camilloni también sugiere lo siguiente:

> *El constructivismo debe ser entendido como una unidad de análisis más amplia que una teoría. Correspondería pensarlo como una solución modélica para muchos problemas que tienen que ver con el conocimiento y la enseñanza.* (Camilloni, 1998)

Las posiciones precedentes permiten entonces aclarar una confusión común que suele darse en torno del término *constructivismo*, y su relación con la teoría de Piaget. Se ha señalado que la psicología genética es «el punto de partida del constructivismo contemporáneo» (Delval, 1997), y de hecho, durante muchos años, la teoría de Piaget ha sido «el referente obligado y casi único del constructivismo» (Carretero, 1998). Como ya hemos señalado, en gran parte de los países de Latinoamérica, la idea de *psicología constructivista* fue utilizada prácticamente como sinónimo de *psicología genética* o *teoría de Piaget.* Es por ello que hoy en día, en pleno auge y expansión de nuevas posiciones constructivistas, suele aparecer como necesario distinguir entre *constructivismo* en sentido restrictivo y *constructivismo* en sentido amplio, *constructivismo radical* y *constructivismo social,* o, como ya mencionamos, *constructivismo epistemológico, constructivismo psicológico* y *constructivismo educativo.*

Fuera de estas distinciones, y sea como sea que designemos a los diferentes tipos de constructivismo, un dato es incontestable: hoy en día, es dentro del amplio marco del *constructivismo* donde se inscriben los aportes de la teoría psicogenética a la educación. Actualmente, prácticamente todas las propuestas pedagógicas que recogen conceptos piagetianos, lo hacen complementándolos e integrándolos con aportes de otras teorías, básicamente provenientes de los enfoques socioculturales y de la psicología cognitiva. Los intentos iniciales de utilizar las ideas de Piaget en la educación estuvieron guiados por un espíritu de cierto purismo teórico, reinante en la pedagogía en particular, y en las ciencias sociales en general, hasta mediados de los ochenta. Sin entrar a analizar los condicionantes de esta tendencia general y los de su sustitución por posiciones más eclécticas, que responden a factores de índole social, política y cultural que escapan a este trabajo, nos interesa destacar la idea de que ésta ha sido una tendencia generalizada en el campo de la didáctica (Camilloni, 1996, 1997; Feldman, 1999; Kemmis, 1988; Lenzi, 1998; Schwab, 1958; Varela, 1991) más que una suerte de capricho académico de los psicólogos y pedagogos piagetianos.

La teoría de Piaget y la explicación del desarrollo y el aprendizaje

Comenzaremos por señalar algo que, aunque ya se ha repetido muchas veces, no puede dejar de destacarse al efectuar una síntesis del corpus conceptual de la psicología genética, esto es, que el interés inicial de Piaget no fue psicológico sino epistemológico. Esto significa que Piaget no se interesó inicialmente en el desarrollo del niño, sino que, preocupado por cuestiones de la filosofía recurrió a la investigación psicológica para buscar una respuesta a interrogantes gnoseológicos.

Las preguntas epistemológicas de Piaget giraban en torno a cuestiones filosóficas, como: ¿Cómo se constituye el conocimiento científico? ¿Cómo se diferencia este conocimiento de otros tipos de saber? Para responder a estas preguntas, Piaget recurre a dos vías de respuesta complementarias. Por un lado, a la historia del conocimiento humano. Por otro lado, y éste es el aspecto al que dedicó la mayor parte de sus investigaciones, a la ontogénesis, es decir, cómo adquiere el hombre, a lo largo de su vida, el conocimiento, particularmente el conocimiento científico. Para responder a esta última pregunta, Piaget se dedica a estudiar el desarrollo cognitivo del niño, con el fin de averiguar de qué manera va adquiriendo éste el conocimiento. Para utilizar una de sus propias expresiones, diremos que se preocupó por investigar cómo pasa el sujeto de estados de menor conocimiento a estados de mayor conocimiento.

A partir de estos intereses iniciales, Piaget comienza a investigar las formas de conocimiento y de inteligencia que presentan los sujetos desde el nacimiento hasta la vida adulta. Esta obra, a la que dedicó toda su vida, es la que da como resultado el corpus teórico de la psicología genética, una teoría psicológica del desarrollo y del aprendizaje que se suele considerar una de las más importantes de la historia de la psicología.

La psicología genética considera el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea. Se entiende que en el ser humano existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso, de origen cognitivo pero también afectivo, lo que lo lleva a construir, a partir de las informaciones tomadas del ambiente, esquemas mentales explicativos de la realidad. Por otro lado, el desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa.

En este marco, el comportamiento es considerado como una resultante de las representaciones mentales, es decir, son las estructuras mentales, por su carácter predictivo, las que orientan la acción del sujeto sobre su medio. Pero es sólo a partir de esta acción, a través de la cual los esquemas mentales entran en interacción con el ambiente modificándose mutuamente, que se elaboran los nuevos significados. En este marco, el desarrollo cognitivo progresa a partir de procesos de reestructuración de los esquemas o sistemas cognitivos previos. Tanto las funciones psíquicas como los conocimientos se diversifican y especializan a partir de estas reestructuraciones.

Por otra parte se considera que las representaciones mentales se organizan como estructuras o esquemas según una exigencia interna de coherencia. De hecho, los esquemas mentales no son un reflejo de la realidad, sino que los datos que se recogen del medio son interpretados mediante la comprensión que posibilitan los esquemas previos. De este modo, en tanto los estímulos no son incorporados en forma aislada de los anteriores, éstos se organizan en la mente en forma de estructuras o redes de significados lo suficientemente estables como para reducir la complejidad del entorno. Sin embargo, esta estabilidad de las estructuras no significa que sean estáticas. Por el contrario, es su carácter dinámico lo que les otorga la flexibilidad suficiente como para mantener una relativa coherencia interna del sistema ante la diversidad de los estímulos del medio. Los diferentes estadios o etapas del desarrollo cognitivo pueden considerarse como grados sucesivos de estructuración, en dirección a niveles mayores de coherencia interna.

El sujeto de la psicología genética es pues un constructor activo de significados. Dado que esta construcción es producto de la interacción del sujeto con su entorno, los significados que se elaboran están determinados, a la vez, por las estructuras internas previas y por las características del ambiente. Ambos componentes de la interacción fijan los límites de la construcción resultante.

El paso de un estadio de conocimiento a otro se realiza a través de la interacción de factores internos y externos, más concretamente la experiencia física y lógico-matemática, el medio y la interacción social, las experiencias afectivas y, sobre todo, la tendencia a la equilibración. Así, la teoría de Piaget concibe el aprendizaje como un proceso de adaptación de las estructuras mentales del sujeto a su entorno. Dicha adaptación se entiende como la síntesis entre el proceso de asimilación (consistente en la modificación de los datos de la realidad para ser incorporados a las estructuras del sujeto) y el proceso de acomodación (consistente en la modificación de las estructuras del sujeto para ajustarse a las características de los datos del entorno y así poder incorporarlos). Ambos procesos mantienen una relación dialéctica que da lugar a constantes adaptaciones entre las estructuras del sujeto y el medio. En estas adaptaciones, los esquemas de asimilación del sujeto se van reestructurando a partir de procesos de diferenciación y generalización. Estos procesos dan lugar a la conformación de nuevos esquemas de asimilación y estructuras mentales, cada vez más equilibrados y complejos.

De este modo, el modelo teórico postula que todo cambio constituye una adaptación, producto de la síntesis entre los procesos de asimilación y acomodación. La investigación ha diferenciado en forma analítica dos tipos de procesos de adquisición de conocimientos: uno en el que predomina la asimilación, y que consiste en la integración de nuevos conocimientos a estructuras anteriores del sujeto, y otro, en el que hay predominio de la acomodación, y que consiste en una reestructuración de los esquemas de asimilación previos, a raíz de la interacción con el objeto de conocimiento. Estos esquemas de asimilación constituyen representaciones que permiten al sujeto explicar el entorno y atribuir sentido y significado a cualquier objeto percibido como objeto de conocimiento. El proceso de reestructuración se iniciará a raíz de una perturbación producida en el sistema cognoscitivo cuando un dato de la realidad no es inmediatamente asimilable, dando lugar a un conflicto

entre un o unos esquemas y algún dato extraído del objeto de conocimiento, o bien entre dos esquemas que aparecen como contradictorios entre sí. Este conflicto produce un desequilibrio en la estructura cognitiva, que debe resolverse modificando algún aspecto o la totalidad de los esquemas implicados.

La permanente actividad del sujeto sobre su entorno va dando lugar a una constante reestructuración de sus esquemas de asimilación, que posibilitan paulatinamente una modificación de las estructuras cognitivas. Esta modificación de estructuras marca el paso de un estadio de conocimiento a otro, como producto de la actividad constructiva del sujeto en interacción con el medio.

A fin de organizar nuestra exposición, señalemos que dentro del corpus de la psicología genética pueden distinguirse dos grandes aspectos, que revisten importancia para la educación:

- La descripción de los *estadios del desarrollo cognitivo.*
- La *teoría de la equilibración.*

Piaget investigó cómo pasa el niño de estados de menor conocimiento a estados de mayor conocimiento

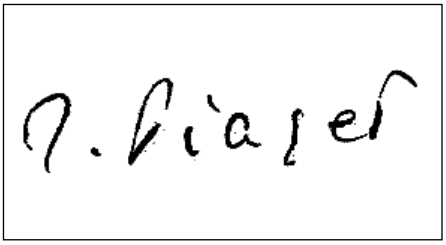
La descripción de los estadios del desarrollo cognitivo

Éste es, seguramente, el aspecto más conocido de la teoría. Como hemos señalado, cada uno de estos estadios o etapas se caracteriza por presentar una estructura cognitiva particular, que determina la forma de acercamiento intelectual que el sujeto realiza sobre su entorno.

Una primera etapa, que va aproximadamente desde el nacimiento hasta los dos años de edad, está caracterizada por presentar una inteligencia práctica. Esto significa que el niño conoce el mundo que le rodea a través de las acciones que ejerce sobre él. Los esquemas reflejos con los que nace se van diversificando y ampliando para dar lugar a esquemas de acción, que el niño aplica a los diversos objetos, atribuyéndoles significados. Las acciones prácticas, realizadas básicamente a partir de los sentidos y el cuerpo, son las que le van permitiendo relacionarse con el entorno y «conocerlo». Al aplicar los esquemas de acción sobre distintos objetos, y en función de las acomodaciones (o transformaciones) que aquéllos les exigen, estos esquemas se van diferenciando y combinando para dar lugar inicialmente a reacciones circulares y hábitos, y luego a la resolución de problemas prácticos, que caracterizan esta etapa del desarrollo. Este es el estadio *sensoriomotor* o *sensoriomotriz*.

Con el desarrollo de la función semiótica (o función simbólica) se marca el

Firma de Piaget



acceso a la segunda etapa del desarrollo, que es la llamada *de las operaciones concretas.* Esto es, la capacidad de simbolizar, de construir imágenes mentales y descodificar signos y símbolos, permite al niño un universo mucho más amplio de conocimiento. Dentro de este estadio, se distinguen dos subestadios: preoperatorio, de los dos a los siete años aproximadamente, y de consolidación de las operaciones concretas, hasta los doce años aproximadamente.

En la subetapa preoperatoria el niño ya es capaz de utilizar esquemas representacionales, que le permiten efectuar distintas actividades simbólicas. Entre ellas, pueden señalarse el juego simbólico, la imitación diferida, el dibujo y la utilización del lenguaje. Sin embargo, todavía su pensamiento es básicamente egocéntrico y no reversible. Esto significa que el niño es incapaz de pensar desde un punto de vista diferente al suyo o de considerar más de una perspectiva simultáneamente. Del mismo modo, tampoco puede compensar mentalmente los efectos de dos transformaciones ocurridas simultáneamente. Son conocidas, en este sentido, las respuestas que dan los niños ante las pruebas de conservación de cantidades (discretas o continuas). En los experimentos, extraordinariamente difundidos, en los que se pide a los niños que digan si dos bolitas de plastilina conservan la misma cantidad de materia cuando una de ellas ha sido convertida en salchicha, los niños de esta etapa no pueden compensar el «alargamiento» de la bolita con su «afinamiento». Por el contrario, se centran sólo en una de estas transformaciones y sostienen que ha variado la cantidad de plastilina, aun cuando las transformaciones, en las que no se agregó ni quitó nada, se han realizado delante de sus ojos.

El subestadio de consolidación de las operaciones concretas será el que permitirá al niño comprender la compensación de las transformaciones, ya que su pensamiento se va tornando paulatinamente más reversible. Los niños van construyendo, en relación con diferentes dominios de conocimiento, las nociones de clasificación, seriación, correspondencia numérica y conservaciones físicas, entre otras. Asimismo, realizan adquisiciones de carácter más conceptual, como la construcción de la noción de número y el progresivo dominio del sistema de escritura. Ya son capaces de utilizar cierto tipo de conceptos y de razonar; sin embargo este razonamiento está aún ligado a situaciones concretas, ya que su pensamiento está caracterizado por una reversibilidad simple, que no les permite realizar razonamientos más complejos.

Por último, coincidiendo con la aparición de la pubertad, el sujeto alcanza la etapa de las operaciones formales, que supone un mayor grado de reversibilidad en su pensamiento. A partir de los logros de este estadio, se tornará capaz de razonar sobre conceptos de mayor grado de abstracción, que implican el uso de un sistema explícito de enunciados hipotéticos, y de utilizar la lógica proposicional. Estará en condiciones de utilizar un pensamiento hipotético-deductivo, el cual seguirá extendiéndose hacia diferentes dominios de la realidad a lo largo

de su vida. Ésta es la última etapa del desarrollo cognitivo, en la cual se consolida la estructura cognitiva característica del pensamiento adolescente y adulto. Esta estructura será la que le permitirá desarrollar razonamientos complejos y sobre conceptos de alto grado de abstracción, formular hipótesis y anticipar y controlar las variables involucradas.

La teoría de la equilibración

Si bien la formulación de la teoría de la equilibración constituye uno de los últimos desarrollos realizados por Piaget, antes de su fallecimiento en 1980, se refiere a uno de los aspectos centrales de la psicología genética. Esta teoría hace referencia a los mecanismos que permiten al sujeto el paso de un esquema o estructura a otro de orden superior, completando la explicación de la teoría de la adaptación. Ya hemos señalado que la adaptación, en tanto síntesis entre la asimilación y la acomodación, es el mecanismo central que permite, en términos generales, la mejora paulatina de los esquemas. Sin embargo, la creación de nuevos productos cognitivos por reestructuración ocurre cuando se produce un desequilibrio o desajuste entre los esquemas del sujeto y el objeto al cual se aplican, o entre dos esquemas que aparecen como contradictorios entre sí. Ante este desequilibrio, el sujeto experimenta una perturbación cognitiva que pone en marcha mecanismos reguladores y compensatorios tendientes a restablecer el equilibrio. Se han distinguido tres tipos de respuestas a estas perturbaciones (tipo alfa, beta y gamma) según que provoquen sólo una reorganización parcial, impliquen una modificación sustancial de los esquemas anteriores o la construcción de uno o varios. De esta manera, el sujeto va alcanzando nuevos estadios de equilibrio de sus estructuras cognitivas, cada vez más estables. Nótese que tanto los estadios sucesivos como el mismo proceso de *equilibrio-conflicto- nuevo equilibrio* reciben el nombre de *equilibración* ya que estos estadios no constituyen fases terminales sino que siempre son posibles nuevas equilibraciones.

La síntesis que hemos efectuado de los conceptos centrales de la teoría psicogenética permite apreciar la magnitud de sus potencialidades para la educación. Si bien cabe señalar que algunas de las ideas iniciales de la teoría han sido revisadas y reformuladas, hemos pretendido exponer sólo una síntesis de aquellos aspectos que permiten comprender las diferentes propuestas y estudios pedagógicos que se han realizado a partir de la teoría de Piaget. En el apartado que sigue, el lector podrá apreciar cómo se han utilizado preponderantemente unos u otros de los diferentes aspectos de la teoría, al pensarse sus implicaciones para la educación[4].

4. Obviamente, el resumen presentado no incluye una visión de las reformulaciones de la posición piagetiana en las últimas décadas. Para una visión de los últimos desarrollos de la Escuela de Ginebra, sobre todo en lo que se refiere a la teoría de la equilibración, puede consultarse Vuyk (1984). En Karmiloff-Smith (1994) puede hallarse un desarrollo muy actual sobre las relaciones entre las aportaciones de la ciencia cognitiva y la posición piagetiana y en Case (1998) una visión de las aportaciones de las investigaciones neopiagetianas a la educación.

Implicaciones educativas de la teoría de Piaget

Numerosos autores han destacado la influencia que esta teoría psicológica ha ejercido sobre las teorías y las prácticas educativas (Bruner, 1988*b*; Carretero, 1993; Coll, 1983; Hernández Rojas, 1998), en un siglo caracterizado por la expansión de la educación hacia un número cada vez mayor de personas y de ámbitos, y por un creciente interés por las cuestiones educacionales. Además, la progresiva constitución de la pedagogía y de la psicología como disciplinas científicas ha seguido un proceso en el que esta última fue ocupando un espacio central como saber desde el cual fundamentar y legitimar las teorías y prácticas de la enseñanza (Kemmis, 1988; Popkewitz, 1994; Walkerdine, 1984). Dentro de este marco, la psicología genética, en tanto teoría que permite explicar los procesos a través de los cuales los sujetos construyen su conocimiento, ha tenido mucho que decir y se le ha hecho decir mucho también.

Las aplicaciones educativas de la psicología genética comienzan a realizarse a partir de la década de los sesenta. Aunque existen intentos anteriores, entre los que cabe citar el de Aebli en los cincuenta (Aebli, 1951), ha sido básicamente en los últimos cuarenta años cuando se han efectuado la mayor cantidad y las más significativas propuestas de aplicación de la obra piagetiana en la educación. En este sentido, Hernández Rojas (1998) ha señalado que pueden diferenciarse tres períodos que caracterizan estos intentos. Así, las primeras propuestas, en los años sesenta, constituyeron meras extrapolaciones de la teoría, en las que ésta se utilizó en forma global o superficial, «dado que se retomaban aislados algunos de sus aspectos o bien se hacían generalizaciones demasiado amplias» (*op. cit.*). Un segundo momento corresponde a las interpretaciones de tipo literal, «en el sentido de que se apegaban demasiado al texto (considerado doctrinal) y asumían una actitud aplicacionista unilateral» (*op. cit.*). Ya en la década de los setenta y ochenta comienzan a efectuarse lecturas más críticas y libres de la teoría en relación con la situación educativa, que dieron lugar a planteamientos diferentes. Entre ellos, comienza a hacerse hincapié en los aspectos funcionales de la teoría, se toman en cuenta los contenidos escolares para efectuar investigaciones sobre la construcción del aprendizaje en diferentes dominios y se inician estudios relativos a los factores interaccionales y contextuales que inciden sobre los procesos de aprendizaje y cambio conceptual.

En los últimos años, numerosos investigadores se han dedicado a reseñar y analizar las aplicaciones, implicaciones y usos de la teoría de Piaget en la educación. Entre ellos cabe señalar trabajos en los que se han clasificado y analizado las aplicaciones e implicaciones educativas desde una perspectiva psicoeducativa (Coll, 1983; Coll y Martí, 1990; DeVries y Kohlberg, 1987; Hernández Rojas, 1998; Marro, 1983) y otros en los que las aplicaciones y usos educativos de la psicología genética se han analizado desde una perspectiva histórica (Caruso y Fairstein, 1996, 1997; Vasconcelos, 1997; Veras Soares, 1997). Asimismo, se han utilizado diversos criterios para agrupar las implicaciones educativas de la teoría de Piaget: según el aspecto del proceso de enseñanza sobre el que inciden o el tema de la didáctica al que se refieren en los trabajos de orientación psicopedagógica, o bien según el tipo de articulaciones con movimientos políticos o discursos sociales a las que dieron lugar las aplicaciones.

En el presente trabajo, hemos considerado oportuno distinguir, entre las implicaciones educativas de la teoría de Piaget, dos grandes grupos:

- *Propuestas pedagógicas:* se trata de trabajos o proyectos en los cuales la psicología genética ha sido utilizada como base para el diseño de programas educativos, métodos de enseñanza, estrategias didácticas, etc. Es decir, trabajos en los que aparecen propuestas para ser aplicadas en la educación.
- *Investigaciones psicopedagógicas:* se trata de estudios en los que los conceptos de la teoría de Piaget se han tomado como base para desarrollar investigaciones sobre aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, pero que no constituyen propuestas de aplicación directa en la educación.

Propuestas pedagógicas basadas en la psicología genética

Dentro de estas propuestas pedagógicas podemos distinguir nuevamente dos grandes grupos:

- Propuestas que se sitúan en el ámbito del *diseño de la enseñanza.* Dentro de este grupo, encontramos que se han elaborado proyectos curriculares para un nivel o ciclo del sistema educativo, recomendaciones para la formulación de objetivos educativos, o bien para la selección o secuenciación de contenidos.
- Propuestas más relacionadas con *estrategias didácticas,* como métodos de enseñanza, modelos de instrucción y estrategias de evaluación. En este segundo grupo, las propuestas no siempre aparecen sistematizadas, sino, muchas veces, en forma de sugerencias o recomendaciones no formalizadas.

Esta división permite, entonces, distinguir propuestas pedagógicas para el *nivel del diseño didáctico,* tanto si se trata de proyectos educativos concretos como de modelos para elaborarlos, y propuestas pedagógicas para el *nivel de las estrategias del aula.* Sin embargo, cabe señalar que si bien las analizaremos por separado, no necesariamente se han dado así en la práctica. Generalmente, las propuestas sobre el diseño han ido acompañadas ya sea de modelos de instrucción propiamente dichos, ya sea de recomendaciones y sugerencias para el trabajo en el aula. Por su parte, en muchos de los casos en que se han elaborado estrategias didácticas, éstas han sido propuestas para ser utilizadas dentro de los programas educativos existentes.

Propuestas en relación con el diseño de la enseñanza

En el nivel del diseño de la enseñanza, la psicología genética ha sido utilizada básicamente en los niveles o ciclos iniciales del sistema educativo. En este sentido han sido elaborados proyectos concretos, para el nivel preescolar o los primeros años de la escuela primaria, que han sido efectivamente llevados a la práctica. Asimismo, ha sido elaborada una gran cantidad de modelos y propuestas para el diseño de programas educativos, aunque su aplicación no se encuentra suficientemente documentada.

Entre los más conocidos proyectos concretos de inspiración piagetiana pueden citarse los programas para el nivel preescolar elaborados por Kamii y DeVries en la década de los setenta (Kamii, 1982, 1985; Kamii y DeVries, 1983, 1985). Estos programas tienen la particularidad de constituir propuestas educativas globales, en el

sentido de que incluyen tanto una formulación de objetivos y contenidos como especificaciones para el trabajo en el aula. Ambos han sido aplicados en los Estados Unidos y otros países, y extendidos a los primeros años de primaria, a la vez que han constituido la base de una gran cantidad de publicaciones relacionadas con la enseñanza de los más pequeños.

Así, la educación infantil (3-6 años) ha sido un campo privilegiado en la elaboración de propuestas curriculares de inspiración piagetiana. Si bien no nos detendremos en los diversos factores que hicieron que este nivel constituyera, en diferentes países, un campo propicio para la aplicación de la teoría de Piaget, podemos señalar que se trató de un nivel educativo pionero en lo que respecta a llevar la psicología genética al aula[5]. Como ejemplos de ello, pueden citarse además de los de Kamii y DeVries, la propuesta curricular para la Fundación Highscope encabezada por Weikart (Homann y otros, 1984), el programa elaborado por Lavatelli o el currículum diseñado por Furth y Wachs (Furth y Wachs, 1974; Lavatelli, 1970). Mucho menos conocido, pero muy ambicioso en términos de impacto sobre el sistema educativo, lo constituye un programa elaborado en la Argentina también en la década de los setenta. Se trata de un proyecto elaborado por C. Fritzsche, S. Julansky y L. Tolchinsky, consistente en extender la educación infantil (3-6 años) hasta los ocho años, coincidiendo con el final del subestadio preoperatorio. Si bien su aplicación fue interrumpida por cuestiones políticas, fue implementado durante un año en forma piloto, llegándose a sugerir su extensión a otras escuelas (Caruso y Fairstein, 1996).

Respecto a programas elaborados para otros niveles del sistema educativo puede destacarse el desarrollado por Lawson para los alumnos de bachillerato (Lawson, 1975), el cual se inicia con el estudio Karplus para el *Mejoramiento del Currículum de Ciencias en los Estados Unidos.* Este programa adopta como objetivo educativo el desarrollo del pensamiento operacional formal, y se estructura a partir de actividades consideradas como el «medio más eficaz para que los niños dominen los conceptos científicos» (Carretero, 1996; Khun, 1981). Por otra parte, en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, más concretamente la historia, merece destacarse la influencia que estas mismas ideas sobre el desarrollo del pensamiento formal ejercen sobre los investigadores que trabajan en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia (Domínguez, 1989; Prats, 1989 y Zaragoza, 1989). El objetivo fundamental que se persigue en dichos proyectos, sobre todo en el de Historia 13-16 (Shemilt, 1980) que fue adaptado al español y aplicado en numerosos centros, es que los alumnos puedan llegar a comprender y usar en cierta medida el método del historiador. De ahí la relación con las habilidades de pensamiento de carácter formal, ya que la forma en que la teoría piagetiana había definido tradicionalmente dicho pensamiento se asemeja bastante a los elementos básicos de la metodología científica (Carretero, Pozo y Asensio, 1989 y Carretero, 1995).

5. Para un análisis de programas piagetianos de preescolar aplicados en los Estados Unidos, pueden consultarse Carretero, 1986 y Kuhn, 1981. Para las articulaciones de la teoría genética y la pedagogía en la educación infantil (3-6 años) en la Argentina, véase Caruso y Fairstein, 1996.

En nuestro medio, tanto en España como en Latinoamérica, una propuesta pedagógica basada en la teoría de Piaget que tuvo amplia difusión fue la denominada Pedagogía Operatoria (Moreno y Sastre, 1978, 1980; Sastre y Moreno, 1980). Esta propuesta parte de la denuncia de la acientificidad del sistema escolar y de la consideración de que su organización violenta el curso normal del desarrollo psicológico del niño, y se propone construir una alternativa pedagógica basada en la psicología genética. Las autoras se proponen «demostrar la posibilidad de activar el desarrollo intelectual [del niño] mediante un aprendizaje dirigido a las nociones operatorias», y denominan *operatorio* a este tipo de aprendizaje «por tener como finalidad primordial el desarrollo de las estructuras operatorias del pensamiento» (Sastre y Moreno, 1980).

Independientemente de la elaboración de programas concretos como los anteriores, la teoría de Piaget fue muchas veces propuesta como base para la formulación de objetivos educativos y para la selección y/o secuenciación de contenidos escolares. En términos generales, las diversas propuestas han asumido como objetivo general de la educación el potenciar y favorecer el desarrollo cognitivo del niño. A partir de este objetivo general, pueden identificarse dos vías para la formulación de objetivos y la especificación de contenidos (Hernández Rojas, 1998; Moreno y Del Barrio, 1996):

- Una vía que podríamos llamar *más radical,* que se ha propuesto la *utilización de las estructuras cognitivas que caracterizan a los diferentes estadios y subestadios como objetivos de los diferentes ciclos y niveles educativos.* Ejemplos de este tipo de aplicación constituyen el proponer, para la educación preescolar, el objetivo de que los niños progresen hacia un pensamiento operatorio concreto o hacia un juicio moral autónomo, y para la educación primaria, que alcancen un nivel de pensamiento formal. También en esta línea más radical, se ha propuesto sustituir los contenidos escolares tradicionales por las nociones operatorias estudiadas por la Escuela de Ginebra, como la clasificación, seriación o conservación. La idea básica que subyace en este tipo de aplicaciones es que la enseñanza explícita de las competencias cognitivas constituye la manera de favorecer el desarrollo cognitivo.
- Una segunda vía que utiliza la teoría de Piaget para plantear objetivos y contenidos educativos consiste en *utilizar la descripción*

En 1955, Piaget creó y dirigió hasta su muerte el Centro Internacional de Epistemología Genética de Ginebra

de las estructuras evolutivas para secuenciar tales objetivos y contenidos. La idea básica de este tipo de aplicación consiste en utilizar el conocimiento que brinda la teoría genética para analizar la complejidad de los diferentes contenidos escolares, determinar las competencias cognitivas necesarias para aprenderlos y, en función de ello, poder secuenciarlos y organizarlos de acuerdo con las posibilidades de los alumnos.

Como puede observarse, estos dos tipos de propuestas, así como los programas comentados anteriormente, se elaboraron principalmente basándose en los aspectos estructurales de la teoría de Piaget, esto es, en la descripción de los estadios y sus características. En la década de los ochenta comenzaron a aparecer propuestas de objetivos educativos inspirados en la teoría genética en las que se señalaba que éstos debían plantearse de acuerdo con los aspectos funcionales de la psicología genética. En este tipo de propuestas ya no se efectúa una traducción directa de las estructuras cognitivas a objetivos o contenidos educativos, sino que se asume, en forma más general, que la educación debe promover y potenciar la autonomía intelectual del niño en los diferentes momentos evolutivos.

Propuestas en relación con estrategias didácticas

Las elaboraciones relativas a estrategias didácticas inspiradas en la teoría de Piaget han consistido más bien en recomendaciones generales acerca de cómo estimular la actividad constructiva por parte del niño, y se han caracterizado por ser un tanto ambiguas y difíciles de instrumentar en relación con los contenidos escolares tradicionales.

Las primeras incursiones de los piagetianos en el campo de las estrategias de enseñanza consistieron básicamente en la elaboración de principios de acción muy amplios, y estuvieron muy ligados a la idea de plantear al desarrollo cognitivo como objetivo principal de la educación. Por otra parte, y al igual que en el caso de las propuestas relativas al diseño didáctico, los trabajos se dedicaron mayoritariamente a los niveles iniciales del sistema educativo.

Entre estos primeros trabajos cabe citar nuevamente el programa desarrollado por Kamii y DeVries para el nivel preescolar y los primeros años de la escuela primaria. Según D. Khun:

> *[La lógica que subyace en este programa] deriva de la perspectiva de Piaget de que el conocimiento es un acto del sujeto sobre los objetos y de que, por tanto, el desarrollo intelectual sólo tiene lugar como resultado de la propia actividad constructiva sobre los objetos.* (Khun, 1981)

Dentro de esta lógica, la tarea del maestro consiste en proponer entornos ricos en oportunidades para que los niños desarrollen su actividad autoestructurante. Por otro lado, debe estimularlos a que exploren por sí mismos, tomen sus propias decisiones y adquieran confianza en sus propias ideas, considerando el error como parte de la actividad constructiva.

En esta misma línea pueden considerarse también los programas para el nivel preescolar desarrollados por Furth y Wachs o la propuesta curricular de Highscope. En relación con el programa de Furth y Wachs, se ha señalado que, en función del

objetivo de que el niño adquiera «el hábito de un pensamiento independiente, creativo», el currículum se estructura en torno a una serie de «juegos de pensar» diseñados para implicar al niño en una actividad cognitiva productiva (Kuhn, 1981). Asimismo, Hernández Rojas sostiene que en las propuestas de este tipo (básicamente en la de Kamii y DeVries y en la de la Fundación Highscope):

> *[...] se recurre a «experiencias clave», «actividades de la vida diaria» o «juegos colectivos» (por ejemplo de tablero o de mesa) y a la ubicación de «áreas o rincones» (de actividades de construcción, de ciencias, etc.) donde los niños pueden realizar distintas actividades que les parecen interesantes.* (Hernández Rojas, 1998)

También la propuesta de la Pedagogía Operatoria de Moreno y Sastre se acompañaba de sugerencias para el trabajo concreto en el aula. En este sentido, las autoras se proponen elaborar «un método de aprendizaje que intentara liberar la razón de los límites que el actual sistema educativo le impone». Para ello, consideran que, dentro del aula, los educadores debían proponerse:

> *[...] construir una minisociedad en la que el niño ejercitara sistemáticamente su razón para la consecución de fines concretos y tangibles, propuestos en función de intereses surgidos de su grupo y asumidos como propios.* (Sastre y Moreno, 1980)

Otros trabajos de inspiración piagetiana que han tenido gran incidencia sobre la tarea del aula son las investigaciones y propuestas de E. Duckworth. Ella ha sugerido que la enseñanza debe consistir en crear ambientes que sean ricos en «oportunidades para tener ideas brillantes» (Duckworth, 1986). Ello significa proveer a los niños de situaciones en las que ellos puedan formularse sus propias preguntas e intenten hallar cómo contestarlas. También ha señalado que una buena situación de aprendizaje sería aquella que permitiera al niño «establecer planes para alcanzar un objetivo distante, dejándole entretanto plena libertad para seguir sus propios métodos» (Duckworth, 1981). En ambas situaciones, no sería necesario que el docente efectuara un diagnóstico previo de los conocimientos de cada alumno: si el escenario es adecuado, ello hará que cada niño se formule la pregunta correcta en el momento exacto, y asimismo, que lleve sus propias nociones todo lo lejos que pueda, en un esfuerzo por darle sentido a la situación.

En términos generales, se considera que los trabajos de inspiración piagetiana, relativos a estrategias didácticas o métodos de enseñanza, han seguido básicamente dos caminos: uno sería el denominado *planteo constructivista espontaneísta* y el otro, *el planteo del desajuste óptimo* (Coll, 1983; Coll y Martí, 1990; Hernández Rojas, 1998; Kuhn, 1981).

- *Planteo constructivista espontaneísta:* La actividad que produce el aprendizaje en el alumno es sólo aquella que él realiza libre y espontáneamente sobre el objeto de conocimiento. Se considera que el conflicto en sus esquemas no puede ser estimulado desde fuera, sino que ocurre a raíz de factores endógenos, por un desequilibrio producido por las acciones del sujeto sobre el medio. La intervención pedagógica, desde esta perspectiva, estaría «destinada a crear un ambiente estimulante y rico, respetando al máximo que cada alumno trabaje a su nivel y con su propio ritmo» (Coll, 1983).

- *Planteo del desajuste óptimo:* Las situaciones apropiadas para generar conflicto y cambio en los conocimientos serían «aquellas en que se expone al individuo a materiales con un nivel estructural óptimamente desajustado respecto del nivel estructural existente del propio individuo, esto es, con un nivel estructural ligeramente más avanzado que el nivel existente, pero no tan avanzado que no pueda ser asimilado» (Kuhn, 1981). La intervención docente consistiría, entonces, en plantear situaciones que generen en el alumno este nivel de desequilibrio óptimo: que superen ligeramente su nivel de comprensión pero no tanto como para que no puedan ser entendidas.

Ambos tipos de interpretaciones pedagógicas, elaboradas a partir de la teoría de Piaget, son criticadas actualmente por relativizar la importancia de la intervención docente en la promoción del aprendizaje del alumno.

En relación con las estrategias didácticas para la evaluación, cabe señalar que éste ha sido el aspecto de la educación que menos atención ha recibido por parte de los pedagogos y psicólogos piagetianos. Entre las propuestas más difundidas se encuentra la de utilizar como instrumento de evaluación de los aprendizajes las pruebas operatorias diseñadas por Piaget (Coll, 1983; Coll y Martí, 1990; Hernández Rojas, 1998). Las llamadas *pruebas operatorias* no son otra cosa que los dispositivos de investigación elaborados para indagar la construcción de las nociones operatorias como la clasificación, seriación o conservación. Esta evaluación podría cumplir una función diagnóstica, es decir, evaluar las capacidades cognitivas de los alumnos para decidir si están o no en condiciones de aprender un contenido determinado, en consonancia con una de las vías señaladas más arriba para plantear objetivos y contenidos. En segundo lugar, la evaluación del nivel operatorio de los alumnos también podría asumir una función formativa y sumativa, en aquellos programas en los que las nociones operatorias han sido colocadas en el lugar de los contenidos y objetivos de la enseñanza.

Actualmente la mayoría de los trabajos sobre estrategias didácticas que recogen aportes de la teoría de Piaget siguen una línea diferente a la de las propuestas que hemos comentado hasta aquí. Hoy se considera que es la didáctica y no la psicología la disciplina encargada del diseño de estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje de los alumnos. Se considera que la didáctica, como disciplina con autonomía, se vale de los conocimientos sobre el desarrollo elaborados por las teorías psicológicas; pero también recoge e integra conocimientos provenientes de otras disciplinas, como la sociología, la antropología, la lingüística y la filosofía, entre otras. Asimismo, también se señala la limitación de recurrir a una sola teoría psicológica para fundamentar la elaboración de estrategias de enseñanza (Bruner, 1988*b*, 1997; Camilloni, 1996, 1997; Gimeno, 1988).

Este nuevo marco permite pensar en los aportes de la psicología genética a la educación desde una perspectiva diferente de las expuestas anteriormente. Hoy se considera que los conocimientos aportados por la psicología, independientemente de la teoría o teorías que se tomen, deben ser interpretados e integrados dentro de un marco didáctico. A su vez, el trabajo didáctico plantea nuevos desafíos a la investigación psicológica (Castorina, 1997).

En la actualidad, uno de los planteos didácticos que más acabadamente asume esta posición, integrando los aportes de la psicología genética con los de otras teorías psicológicas y socio-antropológicas, es el realizado por Jerome Bruner[6]. Por otro lado, cabe mencionar también la importante cantidad de trabajos en didácticas especiales que recogen e integran los aportes de la teoría genética[7].

Investigaciones psicopedagógicas enmarcadas en la psicología genética

En esta sección nos dedicaremos a comentar otras aportaciones de la teoría de Piaget a la educación, ya no consistentes en propuestas pedagógicas para ser aplicadas, sino en investigaciones sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje realizadas a partir del marco conceptual de la psicología genética.

Como hemos señalado al principio de este capítulo, el interés de Piaget por el aprendizaje y el estudio de los mecanismos que lo producen, fue relativamente secundario en el corpus general de su propia obra. Y, si bien Piaget siempre estuvo preocupado por la educación[8], fueron principalmente sus colaboradores en el Centro de Epistemología Genética, y sus discípulos, dentro y fuera de Ginebra, quienes llevaron adelante la mayor cantidad de estudios relacionados con cuestiones educativas. Todos estos trabajos, que podríamos denominar *de inspiración piagetiana,* tienen la particularidad de basarse ya sea en los conceptos, ya en los métodos, de la psicología genética, y aplicarlos a cuestiones y fenómenos estrictamente vinculados con el aprendizaje y la promoción de éste.

Si bien en algunos casos las investigaciones han dado lugar o han servido de base para el diseño de propuestas didácticas, es importante remarcar que se trata de investigaciones, es decir, estudios con carácter descriptivo y/o explicativo, y que no necesariamente ofrecen resultados que indiquen cómo enseñar. Sin embargo, hemos creído conveniente incluirlos en este trabajo, al hablar de las implicaciones educativas de la teoría de Piaget, ya que los conocimientos producidos por estas investigaciones han sido y siguen siendo de gran utilidad a la hora de pensar sobre la enseñanza. Aun así, recordemos que la elaboración de propuestas y teorías de la enseñanza no puede depender únicamente de la investigación sobre el aprendizaje.

Los temas relacionados con el aprendizaje abordados desde la investigación de inspiración piagetiana han sido muchos y variados. Dadas las limitaciones de este trabajo, hemos optado por comentar las temáticas y áreas de investigación que más

---

6. La producción de Bruner es muy amplia y goza de un enorme reconocimiento, tanto en el campo de la didáctica como de la psicología. Gran parte de sus trabajos están traducidos al castellano. Sólo por citar algunos de ellos, pueden consultarse Bruner, 1988*a*, 1988*b*, 1997.

7. Entre los más conocidos cabe señalar los trabajos de Brousseau sobre didáctica de las matemáticas (Brousseau, 1998). Dentro de este grupo también pueden incluirse los trabajos sobre enseñanza del lenguaje escrito desarrollados a partir de las investigaciones de E. Ferreiro (Ferreiro, 1986; Ferreiro y Teberosky, 1979). Una propuesta actual dentro de este tipo de planteos puede consultarse en Lerner, 1996.

8. Al respecto, puede consultarse una obra de reciente aparición, en la que se recogen textos de Piaget acerca de la educación, algunos de ellos inéditos hasta ahora (véase, Piaget, 1999).

desarrollo han tenido durante las últimas décadas, a fin de que el lector pueda hacerse una idea de lo vasto de este interesante campo de estudio. En función de ello, y aun a riesgo de ser demasiado sintéticos, hemos diferenciado dos grandes grupos temáticos:

- Las investigaciones sobre la incidencia del aprendizaje en el desarrollo cognitivo.
- Las investigaciones sobre la incidencia de factores contextuales e interaccionales en el conflicto cognitivo.

Investigaciones sobre la incidencia del aprendizaje en el desarrollo cognitivo

Por un lado, señalemos que una de las primeras tareas que asume el Centro Internacional de Epistemología Genética, a mediados de los años cincuenta, es la de investigar las posibilidades de aprendizaje de las estructuras operatorias y en qué medida dichas posibilidades afectan al nivel de comprensión que alcanzan los niños (Coll, 1983; Duckworth, 1981). De hecho, la cuestión del aprendizaje fue abordada desde diversas investigaciones en el citado centro y sus resultados, compilados en cuatro volúmenes, pueden reflejarse en estas afirmaciones de Piaget al resumir dichos volúmenes:

> *En primer lugar, es indudable que puede tener lugar una cierta cantidad de aprendizaje de estructuras lógicas. [...] Sin embargo, en segundo lugar, este aprendizaje sigue siendo muy limitado. [...] En definitiva, el aprendizaje de estructuras lógicas... consiste en la construcción de nuevas coordinaciones.* (Piaget, 1959; citado en Duckworth, 1981)

Fuera de Ginebra, el interés por acelerar el desarrollo de las estructuras cognitivas a través del aprendizaje y la instrucción constituye uno de los empeños de los psicólogos norteamericanos en desafiar la teoría de Piaget (Duckworth, 1981). En este sentido, es conocido el debate suscitado en la conferencia de Woods Hole en 1959, en el que los investigadores americanos solicitaron a Inhelder que sugiriese métodos para hacer que los niños avanzaran más rápido en el desarrollo de sus estructuras cognitivas en física y matemática. La producción de investigaciones en las que se pretendía acelerar el desarrollo a través de enseñar a los niños las nociones operatorias fue, sin duda, de una gran magnitud. Como ejemplo de ello puede señalarse que, en revisiones efectuadas en la década de los setenta, Modgil y Modgil (1976) recogen más de doscientos cincuenta trabajos de este tipo, en tanto Beilin (1976) detalla más de cien estudios sólo sobre la prueba de conservación y sus relaciones con el aprendizaje.

Los datos anteriores dan cuenta del enorme interés que despertó la teoría de Piaget en el ámbito anglosajón así como del tipo de lectura y de las preguntas que se le hacían a la teoría. La pregunta «¿cómo puede acelerarse el desarrollo?» ha sido conocida, en efecto, como *la cuestión americana.* Y en relación con ella, E. Duckworth ha señalado:

> *La mayor parte de los educadores norteamericanos [cree] que Piaget sostenía que la construcción lógica de los niños no puede ser «acelerada» en absoluto. [...] Pero de hecho no era esto lo que él quería decir. Sólo pretendía poner en duda las razones que*

Piaget con Babel Inhelder

había para hacerlo. Unos años más tarde señaló que para él, el problema no residía en lo rápido *que podamos hacer crecer a la inteligencia sino en lo* lejos *que podamos hacerla crecer.* (Duckworth, 1981; redondas en el original)

Este tipo de investigaciones suscitaron una gran cantidad de discusiones y debates[9], pero es preciso señalar que, probablemente:

[...] la diferencia fundamental entre los trabajos de Ginebra y los norteamericanos reside en posiciones epistemológicas diferentes con respecto a lo que es el aprendizaje. (Carretero, 1985)

De hecho, uno de los aspectos centrales de tales discusiones consistía en los criterios metodológicos utilizados para decidir si se había producido o no aprendizaje en los sujetos de los estudios.

Por otro lado, en la propia Escuela de Ginebra se llevó a cabo otro conjunto de investigaciones relacionadas con el aprendizaje que parte de considerar que las nuevas estructuras se forman a través de la integración y coordinación de esquemas ya existentes. Se proponen entonces intentar acelerar, bajo condiciones controladas, estos procesos de integración y coordinación de esquemas, ofreciendo «oportunidades óptimas para la interacción» entre los esquemas existentes y entre éstos y el entorno (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975; Kuhn, 1981). Esta estrategia mi-

9. Para un análisis de los estudios anglosajones y sus diferencias con los realizados en Ginebra puede consultarse Carretero, 1985.

crogenética fue desarrollada por Inhelder y sus colaboradores en otros estudios y también recogida por Kuhn, en Estados Unidos, en sus indagaciones sobre «el cambio evolutivo autogenerado». En estas investigaciones, el propósito consistía en «acelerar el proceso evolutivo natural, sin alterar significativamente sus características esenciales, como un medio para observarlo más de cerca» (Kuhn, 1981). A través de situaciones experimentales, se dedican a observar los cambios en las estrategias de resolución de problemas que ponen en juego los sujetos a lo largo de una serie de sesiones, bajo la hipótesis de que éstos constituyen «cambios que en el curso normal del desarrollo se darían probablemente a lo largo de varios años» (Kuhn, 1981).

Como puede apreciarse, las investigaciones sobre la incidencia del aprendizaje variaron desde una posición que pretendía diseñar estrategias que pudieran acelerar el desarrollo hacia otras en las que el objetivo consistía en averiguar qué tipo de situaciones lograban activar la integración y coordinación autogenerada en los esquemas de los sujetos. En este sentido, E. Duckworth señala que hacia finales de los setenta las investigaciones giraban en torno a las preguntas de «cuándo y cómo se le ocurre a alguien poner en juego sus ideas» o «qué es lo que nos lleva a utilizar determinados elementos que ya forman parte de nuestros conocimientos, y qué elementos serían éstos en concreto» (Duckworth, 1981).

A partir de los ochenta, las investigaciones sobre la incidencia del aprendizaje sobre el desarrollo cognitivo fueron perdiendo protagonismo para dejar lugar, paulatinamente, a las investigaciones sobre la incidencia de los factores contextuales e interaccionales en el aprendizaje. Es decir, en las investigaciones sobre los factores que actúan sobre el aprendizaje, el interés por la incidencia de la instrucción propiamente dicha se desplazó hacia la pregunta por la influencia que ejercen las interacciones y contextos sociales. Abordaremos esta cuestión a continuación.

Investigaciones sobre la incidencia de factores contextuales e interaccionales en el conflicto cognitivo

Como señalamos, las investigaciones sobre la incidencia de factores contextuales e interaccionales en la generación de conflictos cognitivos son más recientes que las anteriores. Esta línea de investigación, iniciada en el Centro de Epistemología Genética de Ginebra en la década de los ochenta, es conocida bajo la denominación de *psicología social genética*[10].

Las investigaciones se inician a partir de la comprobación de que el desempeño cognitivo de los sujetos no es igual en situaciones de trabajo individual que en aquellas de trabajo colectivo (Melero Zabala y Fernández Berrocal, 1995). Asimismo, se comprueba que el desempeño individual del sujeto suele experimentar avances con posterioridad a sesiones de trabajo grupal.

Estos descubrimientos llevan a los investigadores a preguntarse, por un lado,

10. Para consultar los trabajos traducidos al castellano dentro de esta línea, véase Doise, 1998; Doise y Mugny, 1983; Doise y otros, 1975; Gilly, 1998; Mugny y otros, 1979; Mugny y otros, 1978.

por la forma en que la interacción social constituye una actividad estructurante, es decir, que puede funcionar como disparadora de la actividad cognitiva de los sujetos implicados. Por otro lado, surge el interrogante acerca de cuáles son los mecanismos psicológicos que generan esta actividad cognitiva en los sujetos. En palabras de Perret-Clermont y Nicolet:

> *[Estas investigaciones] tenían el proyecto de poner en evidencia, empíricamente, a través de qué procesos mediadores los factores sociales invocados por las conceptualizaciones teóricas afectaban e incluso suscitaban o construían los procesos cognitivos cuya estructuración intrapsíquica había sido descrita hasta el momento por los investigadores.* (Perret-Clermont y Nicolet, 1992)

Estas investigaciones han dado lugar al desarrollo de importantes conceptos teóricos, que han sido incorporados al corpus de la psicología genética. El que mayor difusión ha alcanzado es el concepto de *conflicto sociocognitivo,* que alude al conflicto generado entre las perspectivas (los esquemas) de los distintos sujetos implicados en una situación de trabajo grupal. Este conflicto interpersonal repercute en la estructura cognitiva de los sujetos implicados, generando un conflicto cognitivo individual. Sin embargo, cabe señalar que esta activación individual no es automática sino que depende de ciertas condiciones que deben poseer tanto los sujetos como la situación de interacción (Perret-Clermont, 1984).

Entre los demás conceptos que han surgido a partir de estos estudios, los mismos investigadores señalan los siguientes: el de *marcaje social,* «para designar los efectos estructurantes de las normas que incitan al sujeto a apoyarse sobre ciertas pautas preconstruidas de respuesta»; el de *coordinación simbólica,* «para designar las transacciones de significaciones que efectúan los sujetos en sus relaciones»; o el de *intersubjetividad*, «para designar el espacio discursivo, pero también referencial, en el cual los sujetos insertan el sentido que dan al intercambio en el que participan» (Perret-Clermont y Nicolet, 1992).

Por último, cabe señalar que, además de la producción teórica, o gracias a ella, el desarrollo de estas investigaciones ha tenido otros efectos en el campo de la psicología del aprendizaje. Nos referimos al hecho de que la conceptualización sobre la incidencia de la interacción social en el aprendizaje ha permitido acercar posiciones entre los planteos de la teoría de Piaget y la de Vigotsky. Numerosos autores han señalado los puntos en común entre estas conceptualizaciones en lo que respecta a la comprensión de la interacción entre pares, si bien también se han señalado sus divergencias[11]. De hecho, los conceptos de conflicto sociocognitivo, coordinación simbólica e intersubjetividad permiten explicar parte de lo que sucede, durante la interacción entre pares, en el espacio de la zona de desarrollo próximo, conceptualizada por Vigotsky (Vigotsky, 1979, 1993).

11. Al respecto pueden consultarse, entre otros: Carretero, 1993; Castorina, 1996; Fernández Berrocal y Melero Zabala, 1995; Melero Zabala y Fernández Berrocal, 1995; Tudge y Rogoff, 1995.

La teoría de Piaget y los problemas actuales del constructivismo

A lo largo de nuestro análisis hemos intentado reseñar las más relevantes implicaciones educativas de la teoría de Piaget. Como habrá podido apreciar el lector, la psicología genética ha constituido, durante los últimos cuarenta años, una innegable fuente de inspiración para teorías y propuestas educativas. Si bien Piaget y sus colaboradores de la Escuela de Ginebra nunca desarrollaron una teoría de la enseñanza, los conceptos y modelos psicológicos elaborados por ellos fueron ampliamente utilizados para fundamentar y derivar teorías didácticas y propuestas pedagógicas.

Actualmente, y como hemos señalado en la introducción de este trabajo, la utilización en educación de los conceptos de la teoría de Piaget ya no persigue la finalidad de construir una suerte de didáctica o pedagogía piagetianas, sino que se inscribe dentro de un marco teórico más amplio, el *constructivismo*, en el que confluyen, además de la psicología genética, los aportes de la teoría de Vigotsky y los enfoques socioculturales así como los enfoques cognitivos.

Como es sabido, en la reciente década de los noventa se ha producido un profundo y extenso debate sobre el constructivismo y sus usos en la educación que ha tenido presencia internacional. Algunos de sus exponentes más señalados han sido Duffy y Jonassen, Fensham, y Glaserfeld[12], entre otros. Los contenidos de este debate se pueden encontrar en castellano en diversas publicaciones (por ejemplo, Carretero y otros, 1998*a*; Rodrigo y Arnay, 1997).

En otro lugar (Carretero, 1998) hemos reseñado los problemas actuales a los que se enfrenta la posición constructivista. Estos problemas, de carácter tanto psicológico como educativo, son los que reclaman hoy en día el aporte de los diversos enfoques de corte constructivista, entre los que se encuentra la teoría de Piaget. Dados los límites de este trabajo, nos limitaremos a enunciar sucintamente estos problemas:

- Las dificultades derivadas de la progresiva toma de conciencia por parte de los investigadores de la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. Es decir, la aplicación de una determinada teoría a las peculiaridades de los distintos contextos en los que tiene lugar la educación formal requiere, cuando menos, una profunda reflexión sobre sus posibilidades de aplicación, una buena dosis de creatividad e imaginación para diseñar entornos de aprendizaje interesantes para los alumnos y las instituciones y la convicción de que, aunque resulte paradójico, una misma teoría puede dar lugar a aplicaciones distintas.
- La necesidad de reconceptualizar las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. Esto constituye una problemática eminentemente teórica, pero cuya resolución se convierte en un determinante central en cuanto al lugar que

12. Pueden verse: Duffy y Jonassen, 1992; Fensham y otros, 1994; Glaserfeld, 1995.

puede y debe ocupar la instrucción en relación con la promoción del desarrollo cognitivo.

- La reconsideración de las obras de Piaget y Vigotsky, y sus posibilidades de relación a nivel tanto teórico como aplicado. Esta cuestión está muy ligada a la que se ha citado en el punto anterior y constituye, actualmente, un punto central de debate dentro del constructivismo. Si bien no es objeto de este trabajo profundizar sobre esta problemática, señalemos que las discusiones actuales giran en torno a la cuestión de si ambos cuerpos teóricos constituyen visiones compatibles, o bien antagónicas, acerca del desarrollo cognitivo y el aprendizaje[13].
- La caracterización del conocimiento en términos de generalidad-especificidad, es decir, el debate en torno a si la construcción del conocimiento avanza por dominios específicos o a través de estructuras generales. Éste es uno de los puntos de mayor divergencia entre las diferentes posiciones constructivistas y, asimismo, una de los de mayores implicaciones para la educación, ya que permitiría enfrentar un fundamento teórico de peso a la cuestión de la organización escolar por materias, ya se entienda el papel de éstas en el currículum de forma separada o relacionada.
- La pregunta por la interacción entre el conocimiento cotidiano y el académico, y el rol que la instrucción puede y debe cumplir al respecto. La posición constructivista ha puesto el acento en el hecho de que el conocimiento académico sólo se adquiere a través de la interacción con el conocimiento espontáneo. Sin embargo, la investigación ha demostrado que, en la mayoría de los casos, el conocimiento espontáneo presenta una gran resistencia a ser abandonado. De hecho, suele persistir en la mente del alumno, coexistiendo en paralelo con el conocimiento académico. Estrechamente relacionadas con esta problemática, pueden señalarse otras dos cuestiones:
  - La caracterización y descripción en profundidad de los conocimientos cotidianos. A fin de diseñar estrategias de enseñanza en dominios específicos, un campo que viene desarrollando una gran producción teórica es el de la descripción de los conocimientos espontáneos (conocimientos previos, misconceptions) de los niños sobre los objetos de conocimiento escolar[14].

13. Sobre este debate y las diferentes posiciones, pueden consultarse, entre otros: Carretero y otros, 1998*b*; Castorina, 1996; Tryphon y Vonèche, 2000.

14. Se trata de un área de investigación de enorme desarrollo aún en la actualidad, cuyo análisis, inclusive en forma sucinta, excedería las posibilidades de este trabajo. A título descriptivo cabe señalar que la gran mayoría de estos estudios se ha dedicado al estudio de las ideas de los alumnos respecto de diversos fenómenos físico-naturales, como fuerza, calor, aceleración, electricidad, etc. Al respecto, pueden consultarse, entre otros: Carretero y Limón, 1997; Gil y otros, 1991; Pfundt y Duit, 1994. En el área de las ciencias sociales y la historia, los estudios han sido más escasos y sólo en los últimos años han comenzado a conocerse algunas de sus peculiaridades (véase, por ejemplo, Carretero y Voss, 1994; Voss y Carretero, 1998).

- El estudio de los mecanismos psicológicos del cambio conceptual y de las estrategias de enseñanza para promoverlo[15]. Si bien no es objeto de este trabajo extendernos sobre este aspecto, señalemos que el cambio conceptual constituye quizás uno de los procesos más costosos y difíciles en la construcción del conocimiento (Dreyfus y otros, 1990). Asimismo se trata de uno de los aspectos centrales del constructivismo, sobre el cual se han ensayado una gran diversidad de lecturas, y probablemente uno de los procesos más escurridizos para la investigación.

Bibliografía

AEBLI, H. (1951): *Didactique psychologique.* Neuchâtel y París. Delachaux–Niestlé. (Traducción castellana: *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget.* Buenos Aires. Kapeluz, 1973.)

BEILIN, H. (1976): «Contructing cognitive operations linguistically», en REESE. H. (ed.): *Advances in child development and behavior.* Nueva York. Academic Press, vol. 11, pp. 67-106.

BROUSSEAU, G. (1998): *Théorie des situations didactiques: didactiques des mathématiques, 1970-1990.* Grenoble. La Penseé Sauvage Ed.

BRUNER, J. (1988*a*): *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona. Gedisa.

— (1988*b*): *Desarrollo cognitivo y educación.* Revisado por J. Palacios y J. Igoa. Madrid. Morata.

— (1997): *La educación: puerta de la cultura.* Barcelona. Aprendizaje Visor.

CAMILLONI, A. (1996): «De deudas, herencias y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica», en CAMILLONI, A. y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires. Paidós.

— (1997): «Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la Didáctica». *Novedades Educativas,* n. 84, pp. 4-7.

— (1998): «Constructivismo y educación», en CARRETERO, M.; CASTORINA, J.A.; BAQUERO, R. (comps.): *Debates constructivistas.* Buenos Aires. Aique.

CAMILLONI, A. y otros (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires. Paidós.

15. Las investigaciones sobre este tema han tenido un gran desarrollo a partir de los años ochenta y aún actualmente siguen suscitando importantes debates. En este tipo de estudios se suele complementar el marco teórico y metodológico piagetiano con aportes de la psicología cognitiva. Dentro de estas investigaciones es posible diferenciar entre los estudios sobre el proceso psicológico del cambio conceptual en sí mismo y aquellos relativos a las estrategias de enseñanza adecuadas para promoverlo. En cuanto a los primeros, son diversos los modelos teóricos que pretenden explicar este proceso. A partir de una pregunta básica, «¿qué es lo que cambia en el cambio conceptual?», las distintas posiciones han sostenido que se trata de modelos mentales, teorías, ideas fragmentarias o esquemas conceptuales. Para una revisión y análisis de estas investigaciones pueden consultarse, entre otros Carretero y Limón, 1997; Pozo, 1997; Rodríguez Moneo, 1999; Schnotz y otros, 1999.

CARRETERO, M. (1983): «Piaget y la educación», en COLL, C. (comp.): *Psicología Genética y aprendizajes escolares.* Madrid. Siglo XXI.
— (1985): «Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate», en MAYOR, J. (ed.): *Actividad humana y procesos cognitivos.* Madrid. Alhambra.
— (1986): «Dimensión cognitiva», en AAVV: *Enciclopedia de la Educación Preescolar.* Vol. 1 Bases Teóricas. Reproducido en CARRETERO, M. y otros (1985): *Pedagogía de la educación infantil.* Buenos Aires. Santillana.
— (1993): *Constructivismo y educación.* Madrid. Edelvives. Buenos Aires. Aique. (8.ª edición revisada, 2001.)
— (1995): *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia.* Buenos Aires. Aique. Madrid. Visor, 1997.
— (1996): *Construir y enseñar las ciencias experimentales.* Buenos Aires. Aique.
— (1998): «Constructivismo "mon amour"», en CARRETERO, M.; CASTORINA, J.A.; BAQUERO, R. (1998*a*): *Debates constructivistas.* Buenos Aires. Aique.
CARRETERO, M.; CASTORINA, J.A.; BAQUERO, R. (comps.) (1998*b*): *Debates constructivistas.* Buenos Aires. Aique.
CARRETERO, M.; LIMÓN, M. (1997): «Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica», en RODRIGO, M.J.; ARNAY, J. (comps.): *La construcción del conocimiento escolar.* Barcelona. Paidós.
CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (comps.) (1989): *La enseñanza de las ciencias sociales.* Madrid. Visor.
CARRETERO, M.; VOSS, J.F. (comps.) (1994): *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences.* Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum. (Trad. cast. en preparación.)
CARUSO, M.; FAIRSTEIN, G. (1996): «Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)», en PUIGRÓSS, A. (dir.): *Historia de la educación en la Argentina.* Tomo VIII. Buenos Aires. Gedisa.
— (1997): «Piaget en la Argentina. Un estudio de caso sobre su recepción en el campo pedagógico en los años de hierro (1970- 1976)», en FREITAG, B. (org.) (1997): *Piaget, 100 anos.* San Pablo. Cortez Editora.
CASE, R. (1998): «Contribuciones potenciales de la teoría neopiagetiana al arte y la ciencia de la instrucción», en CARRETERO, M. (comp.): *Desarrollo y aprendizaje.* Buenos Aires. Aique.
CASTORINA, J.A. (1996): «El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación», en CASTORINA, J. y otros: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate.* Buenos Aires. Paidós.
— (1997): «El legado de Piaget a la educación: el desafío». *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones.* Facultad de Psicología. UBA. Año 2, n. 2.
— (1998): «Los problemas actuales del constructivismo y sus relaciones con la educación», en CARRETERO, M.; CASTORINA, J.A.; BAQUERO, R. (comps.): *Debates constructivistas.* Buenos Aires. Aique.
COLL, C. (comp.) (1983): *Psicología genética y aprendizajes escolares.* México. Siglo XXI.

COLL, C. (1997): «Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica», en RODRIGO, M.J.; ARNAY, J. (comps.): *La construcción del conocimiento escolar.* Barcelona. Paidós.

COLL, C.; MARTÍ, E. (1990): «Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje», en COLL, C. y otros (comps.): *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid. Alianza. (Psicología de la educación. Vol. II.)

DELVAL, J. (1997): «Tesis sobre el constructivismo», en RODRIGO, M.J.; ARNAY, J. (comps.): *La construcción del conocimiento escolar.* Barcelona. Paidós.

DEVRIES, R.; KOHLBERG, L. (1987): *Programs of Early Education: The Constructivism View.* Nueva York. Longman.

DOISE, W. (1998): «Sistema y metasistema en las operaciones cognitivas», en CARRETERO, M. (comp.): *Desarrollo y aprendizaje.* Buenos Aires. Aique.

DOISE, W.; MUGNY, G. (1983): *La construcción social de la inteligencia.* México. Trillas.

DOISE, W.; MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A.N. (1975): «Social interaction and the development of cognitive operations». *European Journal of Social Psycology,* n. 5, pp. 367-383.

DOMÍNGUEZ, J (1989): «El lugar de la Historia en el currículum 11-16: un marco general de referencia», en CARRETERO, M.; POZO, J.; ASENSIO, M. (comp.): *La enseñanza de las ciencias sociales.* Madrid. Visor

DREYFUS, A.; JUNGWIRTH, E.; ELIOVITCH, R. (1990): «Applye the cognitive conflict —strategy for conceptual change— Some implications, difficulties and problems». *Science Education,* n. 74 (5), pp. 555-569.

DUCKWORTH, E. (1981): «O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de "aplicar a Piaget"». *Infancia y Aprendizaje* (monográfico dedicado a Piaget), pp. 163-176.

— (1986): «El tener ideas maravillosas», en SCHWEBEL, M.; RAPH, J.: *Piaget en el aula.* Buenos Aires. Huemul.

DUFFY, T.M.; JONASSEN, D.H. (1992): *Constructivism and the technology of instruction: a conversation.* Hillsdale, NJ. LEA.

FELDMAN, D. (1999): *Ayudar a enseñar.* Buenos Aires. Aique.

FENSHAM, P.; GUNSTONE, R.; WHITE, R. (Eds.) (1994): *The content of Science. A constructivist approach to its Teaching and Learning.* Londres. The Flamer Press.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABALA, M.A. (comps.) (1995): *La interacción social en contextos educativos.* Madrid. Siglo XXI.

FERREIRO, E. (1986): *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.* Buenos Aires. CEAL.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México. Siglo XXI.

FURTH, H.; WACHS, H. (1974): *Teaching goes to school: Piaget´s theory in practice.* Nueva York. Oxford University Press. (Trad. cast: *La teoría de Piaget en el aula.* Buenos Aires. Kapeluz, 1978.)

GIL, D.; CARRASCOSA, J.A.; FURIÓ, C.; MARTÍNEZ TORREGROSA, J. (1991): *La enseñanza de las Ciencias en la educación secundaria.* Barcelona. Horsori.

GILLY, M. (1998): «Psicología social de las construcciones cognitivas: perspectivas europeas», en CARRETERO, M. (comp.): *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires. Aique.
GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): «La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza», en PÉREZ GÓMEZ, A., GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza.* Madrid. FCE.
GLASERFELD, von E. (1995): *Radical constructivism. A way of knowing and learning.* Londres. The Palmer Press.
HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998): *Paradigmas en psicología de la educación.* México. Paidós.
HOMANN y otros (1984): *Niños pequeños en acción.* México. Trillas.
INHELDER, B.; SINCLAIR, H., BOVET, M. (1975): *Aprendizaje y estructuras de conocimiento.* Madrid. Morata.
KAMII, C. (1982): «La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget». *Infancia y Aprendizaje,* n.18, pp. 3-32.
— (1985): *Young Children Reinvent of Arithmetic*. Nueva York: Teacher College Press. (Trad. cast: *El niño reinventa la aritmética: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid. Visor, 1986.)
KAMII, C. DEVRIES, R. (1983): *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget.* Madrid. Siglo XXI.
— (1985): *Piaget y la educación preescolar.* Madrid. Visor.
KARMILOFF-SMITH, A. (1994): *Más allá de la modularidad.* Madrid. Alianza
KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid. Morata.
KHUN, D. (1981): «La aplicación de la teoría de Piaget sobre desarrollo cognitivo a la educación». *Infancia y Aprendizaje* (monográfico dedicado a Piaget), pp. 144-161.
LAVATELLI, C. (1970): *Piaget´s theory applied to an early childhood curriculum.* Boston. American Science and Engineering.
LAWSON, A. (1975): «Developing formal thought through biology teaching». *American Biology Teacher,* n. 37, pp. 411- 429.
LENZI, A. (1998): «Psicología y didáctica: ¿relaciones "peligrosas" o interacción productiva? (Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual en la noción de "gobierno")», en CARRETERO, M.; CASTORINA, J.A.; BAQUERO, R. (comps.): *Debates constructivistas.* Buenos Aires.Aique.
LERNER, D. (1996): «La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición», en CASTORINA, J.A y otros: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires. Paidós.
MARRO, F. (1983): «Aplicabilidad y repercusiones de la teoría de Piaget en la práctica educativa». *Infancia y Aprendizaje,* n. 12.
MELERO ZABALA, M.A.; FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (1995): «El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos», en FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABALA, M.A. (comp.): *La interacción social en contextos educativos.* Madrid. Siglo XXI.
MODGIL, S.; MODGIL, C. (1976): *Piagetian research: Compilation and comentary.* Vol. 8. Cross-cultural studies. Windsor. NFER.

MORENO, A.; DEL BARRIO, C. (1996): «Las ciencias naturales y las matemáticas». *Cuadernos de Pedagogía,* n. 244, pp. 65-68.
MORENO, M.; SASTRE, G. (1978): «El aprendizaje operatorio como método de estudio del desarrollo intelectual». *Lecturas de Psicología del Niño.* Madrid. Alianza.
— (1980): *Aprendizaje y desarrollo intelectual.* Barcelona. Gedisa.
MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A.N.; DOISE, W. (1979): «Coordinaciones interpersonales y diferencias sociológicas en la construcción del intelecto». *Clínica y Análisis Grupal,* n. 19, pp. 698-725.
MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A.N.; SALÓ, N. (1978): «Psicosociología y escuela. Hacia una psicopedagogía genética». *Infancia y Aprendizaje,* n. 2, pp. 23-36.
PERRET-CLERMONT, A.N. (1984): *La construcción de la inteligencia en la interacción social.* Madrid. Visor
PERRET-CLERMONT, A.N.; NICOLET, M. (1992): *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo.* Buenos Aires. Miño y Dávila.
PFUNDT, H.; DUIT, R. (1994): *Bibliography. Students´alternative frameworks and science education (4th. Edition).* Kiel, Alemania. Institut für die Pädagogik der Naturwissen-schaften.
PIAGET, J. (1959): «Introduction: la troisième année du Centre et le troisième Symposium International d´Epistémologie Génetique», en GRECO, P.; PIAGET, J.: *Apprentisagge et connaissance.* (Vol.VIII de los Études d´épistémologie génetique). París. PUF (citado en Duckworth, 1981).
— (1999): *De la pedagogía.* Buenos Aires. Paidós.
POPKEWITZ, T.S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid. Morata.
POZO, J.I. (1997): «El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico», en RODRIGO, M.J.; ARNAY, J. (comps.): *La construcción del conocimiento escolar.* Barcelona. Paidós.
PRATS, J. (1989): «Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Germanía- 75" e "Historia 13-16"», en CARRETERO, M.; POZO, J.; ASENSIO, M. (comp.): *La enseñanza de las ciencias sociales.* Madrid. Visor
RESNICK, L. (1999): *La educación y el aprendizaje del pensamiento.* Buenos Aires. Aique.
RODRIGO, M.J.; ARNAY, J. (comps.) (1997): *La construcción del conocimiento escolar.* Barcelona. Paidós.
RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999): *Conocimiento previo y cambio conceptual.* Buenos Aires. Aique.
SASTRE, G.; MORENO, M. (1980): *Descubrimiento y construcción de conocimientos.* Barcelona. Gedisa.
SCHWAB, J. (1958): «De la perversión de la educación por la psicología». (Trad. en mimeo, Cátedra de Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.)
SHEMILT, D. (1980): *History 13/16. Evaluation study.* Edinburgh. Holmes McDougall.
SCHNOTZ, W.; VOSNIADOU, S.; CARRETERO, M (comp.) (1999): *New perspectives on Conceptual change.* Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. (Trad. cast. en preparación.)

TRYPHON, A.; VONÈCHE, J. (comps.) (2000): *Piaget – Vigotsky: la génesis social del pensamiento.* Buenos Aires. Paidós.
TUDGE, J.; ROGOFF, B. (1995): «Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vigotskiana», en FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABALA, M.A. (comp.): *La interacción social en contextos educativos.* Madrid. Siglo XXI.
VARELA, J. (1991): «El triunfo de las pedagogías psicológicas». *Cuadernos de Pedagogía,* n. 298, pp. 56-69.
VASCONCELOS, M.S. (1997): «Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil», en FREITAG, B. (org.) (1997): *Piaget, 100 anos.* San Pablo. Cortez Editora.
VERAS SOARES, E. (1997): «A recepÿão do pensamento de Jean Piaget no Brasil: uma análise sociológica», en FREITAG, B. (org.) (1997): *Piaget, 100 anos.* San Pablo. Cortez Editora.
VOSS, J.; CARRETERO, M. (comp.) (1998): *International review of history education. Vol. 2. Learning and reasoning in History.* Londres. Woburn. (Trad. cast. en preparación.)
VUYK, R. (1984): *Panorama y crítica de la Epistemología genética de Piaget 1965-1980,* I. Madrid. Alianza Universidad.
VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Grijalbo
— (1993): *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires. Fausto.
WALKERDINE, V. (1984): «Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana», en LARROSA, J. (ed.): *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid. La Piqueta.
ZARAGOZA, G. (1989): «La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente», en CARRETERO, M.; POZO, J.; ASENSIO, M.: *La enseñanza de las Ciencias Sociales.* Madrid. Visor.

8

Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación

Ignasi Vila Mendiburu
Departamento de Psicología
Universitat de Girona

Presentación

Ya a finales de los años ochenta, diferentes protagonistas de la innovación educativa se fijaron en alguna de las ideas del psicólogo soviético Lev S. Vigotsky y, por ejemplo, nociones como la *zona de desarrollo próximo* o la *mediación semiótica de la mente* pasaron rápidamente a formar parte del acerbo y el quehacer educativo. Hoy en día, nadie duda de la importancia del triángulo educativo —quién aprende, quién enseña y los contenidos que hay que enseñar y aprender— y, por tanto, de las interacciones que en él se producen. A diferencia de otros planteamientos que enfatizan casi exclusivamente las interacciones entre la persona que aprende y los contenidos que deben ser aprendidos, la originalidad de Vigotsky se encuentra en mostrar la importancia también de las interacciones sociales que permiten organizar la actividad del

Lev S. Vigotsky

aprendiz. Este capítulo está dedicado a conocer las ideas psicológicas principales de Vigotsky que apoyan sus propuestas sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje. Pero, no nos limitamos a ello, sino que además también pretendemos mostrar el contexto intelectual y cultural en el cual Vigotsky desarrolló sus ideas, así como la influencia que él y sus continuadores han ejercido en el mundo de la educación.

Algunas claves intelectuales de la URSS de los años veinte

En 1917, año en que Vigotsky se licencia en derecho, Lenin y los bolcheviques toman el poder, una vez derrocado el zar y después de un corto interregno de un gobierno socialdemócrata presidido por Kerenski. La Revolución de Octubre supuso un cambio total en la Rusia zarista con un enorme impacto en la intelectualidad más joven. Luria, tras manifestar que existe una gran diferencia entre su vida y la de sus colegas de Occidente, afirma lo siguiente:

> *Éstos no han vivido la atmósfera fantásticamente estimulante de una sociedad en movimiento activo, la influencia estimulante de una revolución, el fuerte y decisivo estímulo de sentirse parte de una sociedad que realiza un extraordinario progreso en un tiempo muy corto... Todo el mundo se sentía parte de un movimiento gigante de significación histórica única.* (Luria, 1979, pp. 11-12)

No tenemos testimonios directos del impacto que tuvo en el joven Vigotsky la Revolución de Octubre, pero podemos suponer que fue muy importante. A veces, en Occidente, se ha juzgado mal la obra de Vigotsky y se ha afirmado que su marxismo era postizo y que, de hecho, no creía en él. Sin embargo, no parece que fuera así y como señala Wertsch (1985) su adhesión al marxismo fue honesta y profunda. En cualquier caso, Vigotsky comienza a trabajar justo en el momento de la Revolución, la cual se inspira en un conjunto de principios filosóficos, políticos e ideológicos que hacen mella en su espíritu y animan una parte importante de su trabajo.

Después de la derrota, en 1922, del Ejército Blanco, en la Unión Soviética se despliega un enorme entusiasmo por la creación de una nueva sociedad. Este entusiasmo, como ya he dicho, alcanza a amplios sectores de la población y, entre ellos, a la intelectualidad más joven, la cual piensa que, de la misma manera que el marxismo había servido para guiar la toma del poder, del mismo modo había de servir para construir la nueva sociedad. Evidentemente, en dicha construcción la ciencia tenía un espacio importante, entendida en muchos casos como conocimiento aplicado y dirigido a dar respuesta a necesidades sociales. De este modo, el marxismo se convierte en el referente teórico de los diferentes planteamientos o postulados en el ámbito del conocimiento, el cual se entiende como la *ciencia de las ciencias* ya que, en él, se encuentra el único método científico, la dialéctica, y, por tanto, de lo que se trata es de desarrollar conocimiento científico a partir del uso de la dialéctica y de hacer corresponder las diferentes epistemologías con la epistemología marxista.

Es cierto que este planteamiento culmina y se hace oficial en el período en que Stalin gobierna la Unión Soviética, pero venía de lejos y se encuentra tanto en las tesis que defiende Lenin en *Materialismo y Empiriocriticismo* (Sacristán, 1983) como en las discusiones de los años veinte sobre unas supuestas ciencia burguesa y ciencia proletaria. Vigotsky no estuvo al margen de estas disquisiciones y en su libro *El significado histórico de la crisis en psicología*, escrito en 1926, recoge estos postulados y aboga por la construcción de una psicología científica que se apoye en el marxismo. En sus palabras:

> *La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctica de la psicología es lo que yo considero psicología general.* (Vigotsky, 1992, p. 389)

No es este el lugar para criticar con detalle esta posición que conllevó problemas importantes para la URSS en ciencias como la biología o la lingüística (Graham, 1976), sino de resaltar que en el clima intelectual de la URSS de los años veinte estas ideas formaban parte del acerbo común de la intelectualidad adherida al marxismo, de la cual formaba parte Vigotsky. Estas ideas no eran discutidas y se daban por buenas como un requisito previo a la construcción de cualquier conocimiento científico. Además, ello incluía también la noción de *verdad*. De hecho, en aquellos años, la concepción de la ciencia y del marxismo que tenían los bolcheviques y, en consecuencia, la hegemonía intelectual que se derivaba de ello, remitía de una u otra manera a la idea de que la verdad era intrínseca al conocimiento científico y, dada su concepción del marxismo y de la dialéctica, la verdad era revelada mediante el uso del materialismo dialéctico. En el caso de Vigotsky, la siguiente cita muestra su pensamiento:

> *Marxista es [...] sinónimo de* verdadera, científica. *[...] Y para nosotros la cuestión debe plantearse así: nuestra ciencia se convertirá en marxista en la medida en que se convierta en verdadera, científica; y es precisamente a su transformación en verdadera y no a coordinarla con la teoría de Marx a lo que nos vamos a dedicar. Tanto para preservar el legítimo significado de la palabra, como por responder a la esencia del problema no podemos decir* psicología marxista *en el sentido en que se dice: psicología asociativa, experimental, empírica, eidética. La psicología marxista no es una escuela entre otras, sino la única psicología verdadera como ciencia, otra psicología, aparte de ella, no puede existir. Y por el contrario: todo lo que ha habido y hay verdaderamente de científico en la psicología forma parte de la psicología marxista: este concepto es más amplio que el de escuela e incluso el de corriente. Coincide con el concepto de psicología científica en general, dondequiera que se estudie y quienquiera que lo haga.* (Vigotsky, 1992, p. 404)

Es evidente que en esta cita hay un rechazo explícito a la idea de *ciencia burguesa o idealista* y *ciencia proletaria o objetiva* que tanto daño hizo a la Unión Soviética de los años cuarenta y cincuenta, cuando Vigotsky afirma que todo lo que hay de verdad en la psicología de su tiempo forma parte de la *psicología marxista,* independientemente de dónde se hace y de quién la hace[1]. Pero a pesar de esta afirmación, Vigotsky se resistió a llevar este argumento hasta el final y acabó planteando que la psicología verdadera y científica únicamente era posible desde el nuevo orden social.

No cabe duda que las ideas expresadas sobre esta cuestión por Engels en el *Anti-Dühring* y en *Dialéctica de la Naturaleza* y por Lenin en *Materialismo y Empiriocriticismo* fueron uno de los referentes más importantes que Vigotski utilizó para fustigar a Kant. A la vez, no hace falta decir que hoy día nadie conoce a Lenin por sus ideas sobre la epistemología de la ciencia y que a Engels no se le tiene en cuenta; en cambio, Kant es considerado como uno de los pensadores más importantes sobre la filosofía de la ciencia. Con ello quiero decir que la idea de Vigotsky, en relación con la existencia del binomio ciencia-verdad y, además, con su realización mediante el uso del único método científico, la dialéctica, capaz de revelar unas leyes objetivas y universales inscritas en la naturaleza, no tiene ningún interés. No obstante esta afirmación, también es importante señalar que, para Vigotsky, como para otros científicos de su época, lo que figuraba en primer lugar era la ciencia y, en segundo lugar, quedaba la ideología y la política. Por eso, tanto él como otros científicos como Oparin o Schmidt son considerados, ellos y sus teorías, como referentes importantes del conocimiento actual, a pesar de estar fundamentadas epistemológicamente en el materialismo dialéctico.

A ello cabe añadir otra reflexión. A diferencia de lo que ocurrió a partir de finales de los años treinta (entre otras cosas, la desaparición de Vigotsky del panorama científico de la URSS), durante los años veinte el clima intelectual y científico de la URSS era relativamente diverso y en ningún caso se intentó imponer puntos de vista científicos desde criterios o argumentos ideológicos o políticos. Ésta y la propia concepción de Vigotsky fueron lo que permitió a nuestro autor entrar en contacto con la obra de Bajtin, el cual tenía muy poca relación con el marxismo.

Otro aspecto importante que configuró la noción del marxismo en la URSS fue la concepción leninista que remite a la unidad de la teoría y la práctica. Por eso, entre otras cosas, Vigotsky estuvo interesado en cuestiones relacionadas con la educación con un énfasis especial en lo que hoy día llamamos *necesidades educativas especiales.* En los años veinte, dos ideas inspiraban la *nueva pedagogía.* En primer lugar, el uso de la educación como un factor determinante en la construcción no ya de una nueva sociedad sino de una *nueva persona,* una *nueva personalidad* inspirada en el lema leninista «de cada uno según sus posibilidades y a cada uno según sus necesidades»; en segundo lugar, la extensión universal de la educación al conjunto de la infancia y la adolescencia. Este segundo aspecto tenía una gran importancia ya que el régimen zarista había limitado enormemente la educación, de forma que las clases sociales más desfavorecidas no tenían acceso o era muy restringido. Por eso, en las preocupaciones pedagógicas de aquellos años podemos encontrar la alfabetización de las personas adultas o la escolarización de un gran número de niños y niñas que vivían en la calle a consecuencia de la pérdida de sus familias en las guerras que conmocionaron dichas tierras entre 1914 y 1922.

La mayor parte de los experimentos pedagógicos que se desarrollaron en dichos

1. Recordemos que uno de los argumentos utilizados por Lysenko para rechazar las leyes de Mendel en biología consistió en decir que Mendel era sacerdote y reaccionario y, por tanto, su ciencia sólo podía ser y servir a la burguesía.

años estaban inspirados en experimentos semejantes realizados desde comienzos de siglo en los Estados Unidos y, en concreto, por ejemplo, el programa educativo de Blonsky, uno de los paidólogos más influyentes del momento, proponía, como Dewey, una enseñanza centrada en el niño, enfocada a la resolución de problemas y de base democrática (Kozulin, 1984). A la vez, en dicho proyecto pedagógico, las cuestiones referidas al desarrollo infantil cobraron también una gran importancia y, por eso, el mismo Vigotsky definió la paidología como la ciencia que estudia el desarrollo de la infancia. Pero, probablemente, la característica más acusada de las nuevas propuestas pedagógicas fue la transcendencia social de los proyectos educativos. Dewey (1929), después de su visita a la Unión Soviética, manifestó que los pedagogos soviéticos estaban muy agradecidos a sus colegas norteamericanos ya que se apoyaban en ellos, pero que, a la vez, consideraban que, a diferencia de ellos, la forma en que dichos colegas concretaban sus proyectos era trivial ya que no formaban parte de ningún objetivo social general. Por el contrario, en la Unión Soviética, existía un proyecto global de construcción de una sociedad y una persona nueva, lo cual permitía que los «proyectos educativos» estuvieran al servicio de dicho objetivo y que, en último término, el criterio para evaluarlos era su utilidad social.

Lev S. Vigotsky: una corta vida con una gran proyección intelectual

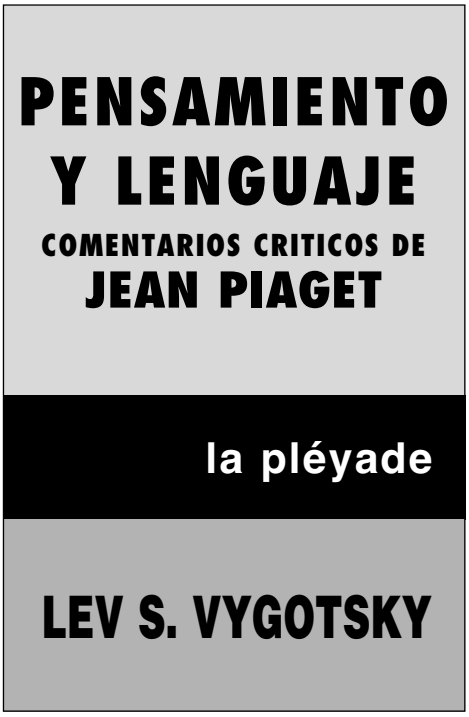
Vigotsky nació el 17 de noviembre de 1896 en Orxa, una pequeña ciudad de Bielorusia, cercana a Minsk, la capital. Cuando tenía un año, su familia, judía, se trasladó a la ciudad de Gomel, también en Bielorusia, donde Vigotsky pasó su infancia y una parte importante de su juventud. Era el segundo hijo de una familia de ocho hermanos. El clima familiar estaba lleno de estímulos intelectuales y Dudkin, amigo de Vigotsky, explica que en su casa se organizaban un sinfín de tertulias sobre arte y cultura, además de un té obligatorio en el que toda la familia Vigotsky participaba en diálogos y discusiones que tuvieron una gran influencia en la formación de los hijos mayores (Levitin, 1982).

Antes de iniciar el bachillerato en el Gimnasium judío de Gomel, Vigotsky tiene un tutor en su casa, Solomon Aixpiz, estudiante revolucionario y deportado a Siberia, que utiliza un método pedagógico inspirado en los diálogos socráticos que tiene como objetivo el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo. Sus capacidades intelectuales son innegables y sus amigos, a los quince años, le llaman el *pequeño profesor*. Vigotsky acaba el bachillerato, en 1913, con una medalla de oro y, tras diversas peripecias dada su extracción judía, consigue entrar en la Universidad de Moscú y, en un primer momento, presionado por su padre, se matricula en medicina, pero al cabo de un mes pasa su matrícula a la Facultad de Derecho.

Desde pequeño, Vigotsky se había interesado por la literatura y el teatro[2]. Por

2. No hubo ningún período de su vida en que no escribiera alguna cosa sobre teatro y, en relación con la literatura, le apasionaba la poesía.

En *Pensamiento y lenguaje,* Vigotsky describe el proceso de interiorización del lenguaje como principal instrumento de la conciencia humana. A pesar de estar escrita en 1934, no ha sido hasta el final de 1970 cuando sus ideas han sido difundidas, conocidas y utilizadas



eso, probablemente, su interés inicial en la universidad estaba en el ámbito de las letras y, en concreto, la historia y la filología. Pero, al ser judío, ello le impedía cualquier salida profesional en relación con dichas disciplinas y eligió la carrera de medicina que no tenía trabas profesionales para las personas judías. Sin embargo, no debía de estar demasiado contento y se pasó a derecho, a la vez que cursaba los estudios de psicología, filosofía y literatura de la Universidad Popular Xaniavski, que contaba con los mejores profesores de la Universidad de Moscú que habían sido expulsados por oponerse al régimen zarista.

En 1917 se licencia en derecho y vuelve a Gomel donde trabaja como profesor de literatura en la escuela, de estética y historia del arte en el conservatorio y de psicología experimental en la Escuela de Magisterio. En aquellos años se interesa sobre todo en la literatura y en la semiótica y funda, junto con su amigo Dudkin y su primo David, lingüista reconocido próximo al formalismo ruso, una editorial de libros de bolsillo que tenía como objetivo la edición de las obras más importantes de la literatura. También en aquellos años, escribe en parte *Psicología del Arte*, que será su tesis doctoral. En 1920, tiene el primer ataque de tuberculosis, enfermedad de la cual morirá años después. En 1924 se casa con Roza Smèkhova con la cual tendrá dos hijas. En estos siete años, los que van desde su licenciatura en derecho hasta su boda, Vigotsky no abandona su preparación intelectual y continúa estudiando lingüística, filosofía y psicología[3].

En 1924 su vida cambia radicalmente. Se presenta en Leningrado, en el Congreso Pan-ruso de Psiconeurología, y lee una comunicación sobre la metodología utilizada por la psicología reflexológica y los problemas implicados en el estudio de la actividad consciente de las personas que tiene un gran impacto en el auditorio y que conlleva que Kornilov, entonces director, le ofrezca un trabajo de investigador —ayudante de segunda— en el Instituto de Psicología de Moscú.

3. Vigotsky conocía perfectamente el alemán además del ruso y leía en latín, griego, francés, hebreo e inglés.

Vigotsky se traslada a Moscú y vive en los sótanos del propio Instituto. Nada más llegar forma equipo con Luria y Leontiev, ambos miembros del Instituto, y constituyen lo que más adelante será conocido como la *troika*. Su influencia en el Instituto es carismática y existen numerosos testimonios (Vila, 1987) que ponen de manifiesto su capacidad para organizar grupos de trabajo y persuadir a la audiencia en favor de sus ideas.

En los primeros años, Vigotsky organiza el trabajo en dos frentes. Uno, construir una psicología científica que diera cuenta de la actividad consciente del ser humano y, dos, desarrollar un conjunto de técnicas dirigidas a diferentes ámbitos de la vida humana. Por eso, sin dejar la investigación básica, Vigotsky se relaciona con pedagogos, enseñantes, clínicos, etc. Y, entre otras cosas, ya en 1925, crea el Laboratorio de Psicología para la Infancia Anormal de Moscú que, en 1929, se transforma en el Instituto de Defectología Experimental del Comisionado del Pueblo para la Educación. A finales de 1925, tras un viaje a Europa para visitar diferentes instituciones educativas y psicológicas, se le agrava la enfermedad y es internado en un hospital donde redacta *El significado histórico de la crisis en psicología* y prepara la edición de las clases dictadas en la Escuela de Magisterio de Gomel con el título de *Psicología pedagógica*.

Una vez recuperado, vuelve al trabajo frenético y la *troika*, junto a Zaporòjets, Moròzova, Levina, Bojóvitx y Slavina establecen las bases de la escuela histórico-cultural que, alrededor de 1930, está ya constituida. Al inicio, sus ideas no fueron muy bien recibidas, pero en poco tiempo el grupo de trabajo, encabezado por Vigotsky, recibe un gran número de ofertas y peticiones. La más importante, en 1929, consistió en el establecimiento de una nueva base de operaciones en Khàrkov a la que se trasladan Luria, Leontiev, Bojóvitx y Zaporòjets y constituyen un nuevo grupo junto con Galperin y Zintxenko. Las razones de este desplazamiento se encuentran en las críticas que comenzaban a oírse en Moscú en contra de las tesis psicológicas de Vigotsky y sus seguidores, las cuales eran calificadas de *idealistas*, de modo que buscaron un lugar, alejado del Instituto de Psicología de Moscú comandado por Kolbanovski, para continuar tranquilamente sus investigaciones. Vigotsky no se trasladó a Khàrkov y continua en Moscú, pero hizo numerosas visitas e, incluso, al final de su vida se matricula en esta universidad, junto con Luria, para cursar estudios de medicina.

Su trabajo psicológico de estos años lo compatibiliza con el trabajo educativo y, en concreto, participa activamente en la organización de la escuela pública, además de formar parte del Presidium de la Academia de Educación Comunista N.K. Krúpskaia y de participar activamente en el Departamento de Pedagogía del Conservatorio de Moscú, el Instituto Pedagógico-Industrial K. Liebknecht y el Instituto de Salud Infantil y de la Adolescencia. Además, todavía tiene tiempo de desplazarse a Leningrado y organizar un nuevo grupo de investigación en el que participan Elkonin y Rúbinstein.

Al final de su vida, Vigotsky trabaja en Moscú con Levina, Slavina y Menxinskaia y se interesa por la práctica clínica en el ámbito de la defectología —por ejemplo, las afasias— con el objeto de abordar el estudio de las habilidades preservadas y el potencial de evolución de aquellas que se han visto afectadas más que en el déficit en sí mismo. A principios de 1934, la tuberculosis no le deja escribir y dicta los artículos a

un taquígrafo. Así prepara la edición de *Pensamiento y Lenguaje*, especialmente la introducción y el último capítulo. A pesar de estar gravemente enfermo se niega a ser hospitalizado y el 9 de mayo de 1934, mientras está en su despacho de la universidad sufre una hemorragia y se le traslada a su casa. A finales de mayo, se repite la hemorragia y es ingresado en el Sanatorio Serèbriani Bor donde muere el 1 de junio a la edad de treinta y siete años. Fue enterrado en el cementerio Novodévitxi de Moscú.

La psicología de Vigotsky: un intento de construir una psicología general

La obra de Lev S. Vigotsky ha tenido un impacto importante entre los psicólogos evolutivos en los últimos veinte años. Si bien una parte importante de su libro, *Pensamiento y Lenguaje*, fue conocida en 1962, no ha sido hasta el final de los años setenta e inicio de los ochenta que sus ideas han sido ampliamente difundidas, conocidas y utilizadas. Probablemente, una parte de su éxito está en relación con las críticas que, desde la psicología evolutiva, se han hecho al planteamiento solipsista de Jean Piaget y al énfasis por sustituir el sujeto *epistémico* por el sujeto *psicológico*. No obstante y, a diferencia de Jean Piaget, Vigotsky no propuso ningún modelo de funcionamiento psicológico individual, lo cual ha hecho que algunos psicólogos evolutivos intentaran complementar una teoría con la otra sobre la base de considerar que Piaget explicaba el desarrollo del conocimiento físico y Vigotsky el desarrollo del conocimiento social. Es evidente también que este camino está, hoy en día, completamente cerrado y que, para la inmensa mayoría de psicólogos evolutivos que se mueven en una perspectiva constructivista, la solución no es sumar Piaget y Vigotsky, sino construir una nueva teoría que tenga en cuenta los postulados que provienen tanto de una como de otra. En este apartado pretendemos exponer los rasgos fundamentales de la propuesta vigotskiana y sus implicaciones educativas. Posteriormente, abordaremos sus limitaciones y los desarrollos posteriores que, apoyándose en las tesis fundamentales de Vigotsky, han intentado ir más allá de sus ideas.

La conciencia: el objeto de estudio de la psicología

Vigotsky, una vez instalado en el Instituto de Psicología de Moscú, dicta una conferencia en la que fustiga con fuerza las ideas reflexológicas de Békhterev y Pávlov y afirma que entre la especie humana y el resto del mundo animal hay una barrera infranqueable, de forma que no se puede estudiar al ser humano como si fuera únicamente un mamífero, ya que de ese modo la biología devora a la sociología y la fisiología a la psicología. Para Vigotsky, el estudio del comportamiento humano requiere invocar la noción de conciencia, ya que la conducta humana está guiada no únicamente por procesos biológicos, sino fundamentalmente por elementos subjetivos que no siempre son racionales o aprendidos. Por eso, la conciencia existe objetivamente en relación con la conducta y, por tanto, no se trata de reeditar el espiritualismo de la psicología del siglo XIX y comienzos del XX, sino de traducirla a un lenguaje objetivo y científico para así poder comprender su papel en relación con el comportamiento humano.

Vigotsky retoma la diferencia wundtiana entre procesos psicológicos inferiores y procesos psicológicos superiores y afirma que la psicología debe centrarse en el estudio de los segundos, no como historia de los pueblos, sino desde el conocimiento objetivo y científico. Para él, el estudio de las funciones psicológicas inferiores o elementales permite explicar la conducta animal, pero en ningún caso la conducta humana. Esta última se caracteriza por apoyarse en la experiencia acumulada por generaciones anteriores que no está presente al nacer sino que se adquiere mediante procedimientos diversos, el más importante de ellos la educación. Es una experiencia histórica, a diferencia de lo que ocurre en el mundo animal, cuya conducta puede explicarse mediante la experiencia heredada más la experiencia individual. Además, en la conducta humana se debe invocar también otro tipo de experiencia, la social, aquella que permite establecer conexiones a partir de la experiencia que han tenido otros seres humanos.

Experiencia histórica y experiencia social es lo que caracteriza el mundo de la especie humana y, por tanto, los procesos psicológicos superiores, a diferencia de los inferiores, no se pueden explicar como una adaptación pasiva al medio tal y como sugería la reflexología o, posteriormente, el modelo estímulo-respuesta. Por el contrario, los procesos psicológicos superiores guían la conducta humana mediante la autorregulación y, en consecuencia, provocan una adaptación activa al medio.

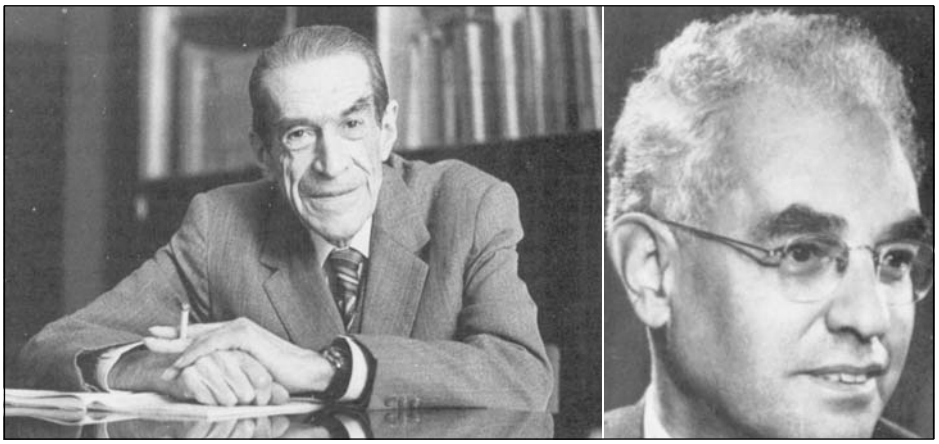
> *La característica central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta.* (Vigotsky, 1979, p. 69)

A la vez, Vigotsky considera que, al inicio de la vida, las funciones psicológicas existen en su forma elemental y, por tanto, lo que debe explicar la psicología es el paso de lo elemental a lo superior o, en otras palabras, de lo natural a lo cultural y, a la vez, las formas de mediación que hacen posible dicho paso. Entre los primeros escritos de Vigotsky y la teoría socio-cultural hay cambios importantes respecto a su noción de mediación (Vila, 1987), pero, sin embargo, desde mi punto de vista, nunca modificó su noción sobre la conciencia. En el conjunto de sus escritos siempre está presente la idea de que aquello que tiene que estudiar la psicología es la manera en que la especie humana refleja la realidad. Wertsch (1985, pp. 187-188) mantiene esta misma idea y sugiere que, para Vigotsky, la conciencia vendría a ser «las formas exclusivamente humanas de reflejar la realidad que emergen en un medio socio-cultural». Esta idea de la conciencia está claramente influida por la teoría del reflejo de Lenin, la cual sugiere que el conocimiento es el reflejo de la realidad objetiva en el cerebro de las personas. La siguiente cita de Kuusinen ejemplifica el pensamiento de Lenin:

> *En la conciencia del hombre no existen las cosas mismas, con sus propiedades y relaciones, sino sus* imágenes *o representaciones mentales o ideales; éstas, con más o menos fidelidad, reproducen los rasgos de los objetos que son conocibles y, en este sentido, se parecen a los propios objetos.* (Kuusinen, 1960, p. 100)

No hace falta decir que estas manifestaciones, asumidas por Vigotsky, tienen

Leontiev (izquierda) y Luria (derecha) formaron equipo junto con Vigotsky en el Instituto de Psicología de Moscú



Novosti

muy poco que ver con el posterior constructivismo piagetiano que se apoya claramente en Kant. Lenin, en su libro *Materialismo y Empiriocriticismo*, critica y fustiga[4] cualquier posición filosófica que aborda problemas que no se refieren directamente al mundo material o social, sino a las herramientas que empleamos en el mundo de la mente (o conciencia) para construir conocimiento como son, por ejemplo, las teorías o los conceptos.

Sin embargo, a pesar de que Vigotsky mantiene una noción de conciencia muy poco adecuada que, por ejemplo, le lleva a conclusiones erróneas sobre el futuro de la psicología en su libro *El Significado Histórico de la Crisis en Psicología* (Vila, 1990), no es menos cierto que sus preocupaciones psicológicas siempre están en relación con intentar comprender la construcción y el funcionamiento de la conciencia. En este sentido, también se debe añadir que, a diferencia de Piaget, su noción de conciencia no está únicamente relacionada con *conocimiento* o con *lo cognitivo,* sino que, especialmente al final de su vida, considera que se ha de introducir también el componente afectivo para comprender la conciencia en su totalidad (Vila, 1985).

El método genético y la psicología del desarrollo

Las preocupaciones de Vigotsky para desentrañar los misterios de la conciencia le conducen directamente a construir, al igual que Piaget, una «psicología» entre las «psicologías». Su propuesta consiste en estudiar las distintas reestructuraciones de la conciencia a lo largo del desarrollo y, como señalan Cole y Scribner (1979), esta aproximación evolutiva no se puede confundir con una teoría de la evolución o el desarrollo infantil, sino que, desde la perspectiva de Vigotsky, es el método principal de la psicología.

4. Lenin, en *Materialismo y Empiriocriticismo,* fustiga especialmente a los empiriocriticistas Mach y Avenarius y, en concreto, su interés por los conceptos y las teorías científicas. Ambos, siguiendo la tradición histórica de Kant, *inventan* estos nuevos problemas científicos que Lenin desprecia completamente.

Vigotsky toma prestada a Blonski su afirmación de que «la conducta tan sólo puede comprenderse como historia de la conducta» (Vigotsky, 1979, p. 105) y, por eso, el análisis psicológico, además de centrarse en el proceso, en oposición al objeto, y de ser explicativo y no únicamente descriptivo, «regresa a la fuente principal y reconstruye todos los puntos del desarrollo de una determinada estructura» (Vigotsky, 1979, p. 105), de modo que esta última debe comprenderse como «una forma cualitativamente nueva que aparece en el proceso de desarrollo» (Vigotsky, 1979, p. 105).

Para Vigotsky, método genético y psicología están íntimamente entrelazados, ya que, desde su punto de vista, es la única manera de llegar a comprender y explicar la conciencia humana. Tal y como decíamos en el apartado anterior, para Vigotsky, el problema central es el paso de una conciencia elemental —funciones psicológicas elementales— a una conciencia superior —funciones psicológicas superiores— y, por tanto, cómo se produce dicho paso, qué reorganizaciones comporta en la conciencia y semejantes y, todo ello, sólo es posible si se estudia el origen y el desarrollo de la conciencia.

Pero Vigotsky no limita el método genético al ámbito de la ontogénesis sino que añade que, para comprender la conducta humana, se han de abordar tres ámbitos distintos:

- La evolución de la especie.
- La evolución cultural.
- La propia ontogénesis.

Rivière aclara el pensamiento de Vigotsky:

Para Vigotsky, el desarrollo humano sólo podía entenderse como síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Estaría, por una parte, la evolución biológica de la especie (que se expresa y refleja en el proceso ontogenético de maduración) hasta dar en el homo sapiens. *Por otra parte, el proceso de desarrollo histórico, de evolución cultural desde el hombre primitivo. Que incidirá también directamente, a través de la relación con las personas que le rodean, en el desarrollo psicológico de cada niño.* (Rivière, 1984, pp. 61-62)

La filogénesis sirve a Vigotsky para aclarar las diferencias entre la especie humana y los simios más evolucionados. Pero, dichas diferencias no son únicamente biológicas, sino que, junto a razones de este tipo, existen también otras relacionadas con el uso de instrumentos. Vigotsky considera que la incorporación de la herramienta comportó históricamente la posibilidad de que apareciera el trabajo socialmente organizado, lo cual implicó la cooperación social y la aparición de formas arbitrarias para regularla. De ellas, la más importante, el lenguaje, lo cual conduce a Vigotsky a decir que probablemente la falta de lenguaje «puede ser la diferencia fundamental entre la inteligencia humana y la del chimpancé» (Vigotsky, 1977, p. 66).

Da la impresión de que Vigotsky mantiene una posición bastante ingenua sobre las relaciones entre la filogénesis y el desarrollo cultural. Como afirma Wertsch (1985), no se puede aceptar que, dado un momento de la evolución, antes de él no era posible la cultura y después sí. Sin embargo, a pesar de esta especificación, lo que tiene más interés de Vigotsky es la consideración de que a partir de la actividad socio-cul-

tural, bien en forma de trabajo, bien gracias al lenguaje, aparece una nueva forma en la naturaleza del desarrollo que conduce hacia las funciones psicológicas superiores.

> *Para Vigotsky, la evolución socio-cultural ha hecho posible que la especie humana elaborara progresivamente sistemas artificiales, cada vez más complejos y arbitrarios, con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales. Estas herramientas son designadas por Vigotsky con el nombre de* signos, *y su sistema más importante es el lenguaje. Pero una de las características de estos sistemas, la arbitrariedad, determina una nueva propiedad: ser un reflejo de la realidad. De esta manera, aparece un nuevo uso ligado a los signos. No únicamente permiten el control de la conducta, sino que se convierten en mediadores de la propia conducta, de la conducta individual.* (Vila, 1987, p. 74)

Luria (1980) encabezó una expedición a la República del Uzbekistán con el objetivo de intentar testar algunas de las hipótesis de la teoría socio-cultural. En concreto, se trataba de conocer qué tipo de relaciones existían entre unas determinadas condiciones socio-históricas de existencia y los sistemas psicológicos de las personas. Luria estudió cinco grupos diferentes que diferían en su bagaje cultural, su actividad práctica y sus relaciones sociales:

- Mujeres analfabetas no implicadas en actividades de producción.
- Personas analfabetas no incorporadas al trabajo colectivo, pero que mantenían una economía individual.
- Mujeres sin instrucción educativa que asistían a cursos de preparación para tareas sociales.
- Personas con muy bajo nivel educativo, pero con una gran implicación en el trabajo colectivo de los kolkhozos.
- Un grupo de estudiantes de pedagogía.

La hipótesis consistía en pensar que en los dos primeros grupos la actividad psíquica estaría determinada por el uso de instrumentos directamente relacionados con su actividad práctica, mientras que en los otros grupos aparecerían formas más complejas y mediadas de la actividad psíquica.

De hecho, la tesis central de este trabajo consistía en pensar que los cinco grupos estaban en «diferentes etapas del desarrollo histórico-social» (Luria, 1979, p. 40) y, por tanto, ello tenía un reflejo directo en su actividad psíquica. Y, con relación a ello, uno de los aspectos centrales era su diferente dominio del lenguaje (analfabetismo *versus* dominio de la lectura y la escritura), además de su diferente implicación en las actividades sociales. Es decir, diferentes usos del lenguaje determinarían niveles diferentes de mediación y, en consecuencia, formas diferentes de la actividad psíquica.

Posteriormente, Cole y Scribner (1981) intentaron validar las hipótesis vigotskianas en la comunidad *vai* (una comunidad que ocupa una parte del territorio de Liberia). En esta comunidad, las personas *vai* aprenden un sistema de escritura de manera informal, al margen del contexto escolar. La investigación consistió en estudiar las relaciones entre la actividad psíquica de personas vai y sus diferentes dominios de la lectura y la escritura, de modo que compararon grupos vai

que únicamente dominaban la lengua escrita de su comunidad con grupos vai que además habían recibido instrucción formal en inglés. Los resultados de su investigación y la reinterpretación de los resultados de Luria muestra que no existe una relación directa entre dominio de la lectura y la escritura, enseñanza formal y actividad psíquica superior, pero ambos trabajos mostraron que existen relaciones entre el uso descontextualizado de instrumentos de mediación, especialmente el lenguaje, y la aparición de formas avanzadas de la actividad psíquica superior.

La mediación semiótica de la mente y el origen social de la conciencia

En el transcurso de este artículo hemos llegado al núcleo fundamental de las tesis vigotskianas. Ya no se trata de distinguir lo elemental y lo superior por su lugar de control —el medio o la propia persona—, sino por su carácter mediado o no. A lo largo de esta exposición, hemos introducido varias veces el valor de la mediación en la obra de Vigotsky. En definitiva, cree que, a diferencia de los procesos psicológicos elementales, los procesos psicológicos superiores están mediados —y surgen a lo largo del desarrollo— por los signos y los símbolos, los cuales son arbitrarios y convencionales y, por tanto, sólo pueden ser incorporados individualmente desde las relaciones sociales. Kozulin lo expresa claramente:

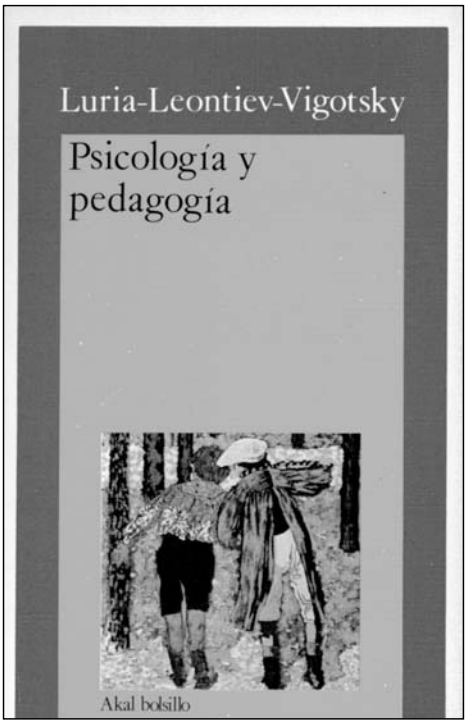
> *[Vigotsky] se sintió atraído por el siguiente paralelismo: en el mundo material la interacción entre herramienta y objeto de acción, ambos materiales, se convierte en un «producto» que puede utilizarse materialmente, pero también posibilita algún conocimiento sobre las propiedades del objeto. Este resultado (conocimiento) conceptual «misterioso» de una interacción puramente material, que Marx y Engels trataron teóricamente con cuidado y atención, inspiró a Vigotsky de forma importante. Si la interacción material produce conocimiento, por qué la interacción entre dos procesos naturales, A con X y X con B, no podría producir una función mental superior.* (Kozulin, 1984, p. 106)

Tal y como dice Kozulin, Vigotsky establece un cierto parecido entre las herramientas materiales y las psicológicas. Ambas tienen una función instrumental de mediación, pero se distinguen en cómo orientan la actividad humana. La herramienta material está dirigida hacia fuera y produce cambios en el objeto, mientras que la herramienta psicológica está orientada internamente y no modifica el objeto de la operación psicológica. A la vez, ambas son artificiales y, por tanto, de naturaleza social. En un artículo de 1930, dice que estas herramientas psicológicas son:

> *[...] lenguaje, diversos sistemas de contar, técnicas mnemotécnicas, sistemas simbólicos de álgebra, obras de arte, escritura, diagramas, mapas, dibujos; en definitiva, todo tipo de sistemas convencionales.* (Vigotsky, 1981, p. 137)

Pero la aportación más original de Vigotsky consiste en expresar que la distinción básica entre el ser humano y los animales es la *significación*, es decir, la creación y el uso de signos. Para Vigotsky, las herramientas psicológicas, las responsables a través de la mediación del paso de lo elemental a lo superior y, por tanto, de la emergencia y la construcción de la conciencia, son los signos y los símbolos. Rivière lo expresa claramente y dice que para Vigotsky:

En *Psicología y pedagogía* se recoge una colección de artículos de estos conocidos psicólogos soviéticos



> *La conciencia no es [...] un manantial originante de los signos, sino que es un resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma.* (Rivière, 1984, p. 36)

Desde esta perspectiva, Vigotsky realizó numerosas investigaciones para conocer el origen y el desarrollo de la conciencia. Así, colocaba a las criaturas en situaciones que iban más allá de sus posibilidades actuales y estudiaba cómo determinados estímulos neutros pasaban a ser medios auxiliares para la resolución de la tarea en la medida en que se convertían en significativos, en relación con la tarea, para las criaturas. A lo largo de sus experimentos, observó que los adultos no paraban de utilizar herramientas psicológicas para la resolución de problemas, pero que lo hacían de forma muy diferente a la infancia más pequeña. Mientras que esta última se apoyaba siempre en signos externos (contar con los dedos, etc.), las herramientas que empleaban los adultos estaban emancipadas de sus formas externas. Esta constatación significó que Vigotsky se tomara en serio la idea de la interiorización de los signos y los símbolos, de modo que éstos aparecían siempre en el ámbito de lo externo, pero a medida que se dominaba su uso se interiorizaban para ser utilizados internamente como amplificadores de las capacidades psicológicas.

En su obra *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotsky describe el proceso de interiorización del lenguaje como principal instrumento de la conciencia humana. Así, desde su punto de vista, el lenguaje en origen es social y aparece en el ámbito de la relación con los demás como instrumento privilegiado para regular y controlar los intercambios sociales. Pero, a medida que se va dominando su uso, comienza a emplearse como instrumento auxiliar para la resolución de problemas. Así, del lenguaje social, del lenguaje para la comunicación, se desgaja una parte que, subjetivamente, la criatura lo emplea como si comunicara con alguien, pero, objetivamente, sirve para regular y planificar su propia conducta. Ciertamente, dicho *alguien* es ella misma o, en otras palabras, la criatura habla consigo mismo y se *dice* la manera de afrontar o resolver un problema. En una primera fase, este lenguaje tiene una forma externa —el lenguaje egocéntrico— y, con el tiempo, se va interiorizando —el lenguaje interior—

y deja de escucharse porque su forma es interna. Lenguaje egocéntrico y lenguaje interior cumplen la misma función: mediar y amplificar la mente humana, pero se distinguen en que el primero es audible y el segundo no.

Pero, no cabe duda que los signos y los símbolos son artificiales y, por tanto, convencionales y arbitrarios o, dicho de otro modo, son el resultado de la historia social y cultural de una comunidad determinada y, por tanto, su incorporación y dominio por parte de aquellos que los desconocen —la infancia— solamente puede ser el resultado de un aprendizaje específico en dicho contexto comunitario. Aprendizaje que, a la vez, requiere que alguien los enseñe, es decir, que aquellos que ya saben usarlos enseñen a usarlos a aquellos que no saben.

Por eso, para Vigotsky, la conciencia es un producto social que emerge de las relaciones que establecen las personas entre sí. En estas relaciones los menos capaces aprenden —porque los más capaces les enseñan— a emplear el conjunto de procedimientos de naturaleza simbólica que son relevantes en un contexto cultural determinado para poder participar activamente y de pleno derecho en la vida social.

Las ideas pedagógicas de Vigotsky

De lo dicho hasta ahora podemos concluir que, para Vigotsky, el desarrollo de las criaturas y los procesos de enseñanza y aprendizaje son interdependientes. Tal y como hemos expuesto anteriormente, la participación en determinadas prácticas educativas como aprender a leer, a escribir, a contar y otras comporta nuevas formas del psiquismo que, a la vez, permiten abordar la enseñanza sistemática desde otra perspectiva. Del mismo modo, la incorporación de instrumentos de naturaleza simbólica a través de la enseñanza formal media el desarrollo en el sentido de amplificar el conjunto plurifuncional que es la conciencia y, por tanto, todas sus funciones como la memoria, la atención, la resolución de problemas y semejantes.

A la vez, en la concepción vigotskiana aparece otra idea importante: el aprendizaje escolar precede al desarrollo. Si la persona se construye de fuera hacia adentro gracias a aquello que aprende a usar en el ámbito de sus relaciones sociales, no cabe duda que la instrucción, el aprendizaje, aquello que se aprende, precede a la propia conciencia y a la actividad psíquica individual. Si la conducta individual está guiada y planificada por la propia persona, la cual puede hacerlo porque emplea interiormente herramientas psicológicas que previamente eran externas y cuyo uso fue aprendido en la relación con los demás y a través de procesos específicos de enseñanza y aprendizaje, no cabe duda tampoco que el aprendizaje precede al desarrollo.

Estas ideas llevaron a Vigotsky a formular su noción más conocida: la *zona de desarrollo próximo.* Con esta noción Vigotsky quiere mostrar las relaciones que existen entre funcionamiento interpsicológico —con los demás— y funcionamiento intrapsicológico —la persona consigo misma. Así, critica las pruebas psicométricas y el cociente intelectual porque únicamente miden aquello que ya es capaz de hacer autónomamente una criatura, pero son incapaces de medir aquello que es capaz de hacer con la ayuda de otra persona más capaz. Con ello distingue entre el nivel evolutivo real —aquello que puede hacer una persona de manera independiente— y el nivel evolutivo potencial —aquello que puede hacer una persona con la ayuda de otra más capaz— e introduce la *zona de desarrollo próximo* entendida como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1979, p. 133)

La zona de desarrollo próximo condensa muchas de las ideas de Vigotsky en el sentido de entender que, en el ámbito de lo social, las personas se implican en la realización conjunta de actividades y se establece un funcionamiento interpsicológico de modo que, con relación a una tarea determinada, la persona más capaz hace de conciencia vicaria, externa, y guía la conducta de la otra persona a la vez que le posibilita —porque se lo *enseña*— el dominio de las herramientas implicadas en la resolución de la tarea. De este modo, la persona menos capaz no sólo resuelve la tarea, sino que incorpora nuevos usos de los signos y los símbolos que, a partir de ahora, podrá emplear individualmente. Se produce desarrollo y, por tanto, funcionamiento intrapsicológico, gracias a participar en la zona de desarrollo próximo en la que esta persona aprende en el ámbito de lo interpsicológico aquello que necesita intrapsicológicamente para poder actuar autónomamente.

Desde este planteamiento, Vigotsky introduce la enorme importancia de los *contenidos procedimentales,* junto a otros, en la enseñanza formal. O, en otras palabras, en el ámbito de la vida cotidiana y de lo informal es posible incorporar muchos instrumentos y procedimientos relevantes para poder participar activamente en un contexto cultural determinado, pero es evidente que alguno de ellos, y especialmente sus usos más descontextualizados, requieren de la enseñanza formal, lo cual hace a ésta enormemente relevante para el desarrollo de las personas. La educación, para Vigotsky, es un instrumento decisivo para el desarrollo de las personas y, por eso, debe ser comprendida y diseñada desde esa perspectiva. Se trata de educar para desarrollar capacidades en las personas que las hagan competentes en un contexto social y cultural determinado.

A la vez, en las ideas de Vigotsky aparece otra cuestión de enorme importancia y trascendencia educativa. Los aprendizajes que realizan las personas no se efectúan únicamente en el contexto escolar. Desde la perspectiva de Vigotsky, con relación al desarrollo humano, junto a las prácticas educativas escolares, se deben de contemplar otro tipo de prácticas educativas como, por ejemplo, las familiares o las que se producen en el grupo de iguales. La noción de *aprendizaje* de Vigotsky y, en consecuencia, de *educación* va más allá de la educación formal y no queda limitada a esta última. En último término, Vigotsky nos habla de la importancia de la cultura, a través de la significación, como fuente del desarrollo individual y de la socialización. Pero, la cultura, en el sentido vigotskiano, abarca todo un conjunto de procedimientos y herramientas que van, como hemos visto, desde las obras de arte hasta los usos más descontextualizados del lenguaje, sin olvidar la lógica y la matemática. Y, muchas de estas herramientas, como ya hemos señalado, forman parte de la vida cotidiana y se incorporan desde las relaciones sociales informales que tenemos las personas. Por eso, desde una perspectiva vigotskiana, todo aquello que redunde en la mejora no sólo de las prácticas educativas escolares sino del conjunto de prácticas educativas en las que participamos las personas redunda, a la vez, en el desarrollo humano.

La psicología cultural

No podemos acabar el capítulo de este libro sin referirnos al estatus actual de las ideas de Vigotsky en el ámbito de la educación, de las de algunos de sus continuadores y del futuro de las perspectivas educativas que abre la teoría socio-cultural o socio-histórica. Es verdad, y sería erróneo ignorarlo, que las ideas de Piaget han tenido más influencia en la educación que las ideas de Vigotsky, pero también es verdad que, en los últimos años, estas ideas han ganado terreno y, en la actualidad, son un referente importante en el ámbito de la innovación educativa.

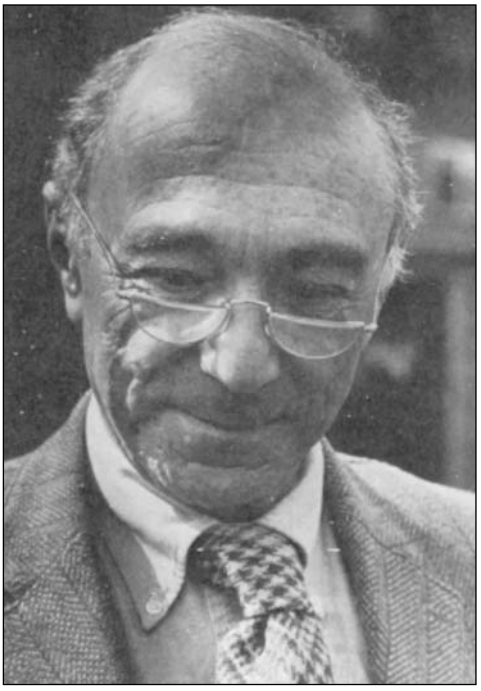
Varios han sido los autores que se han situado en el marco de las ideas de Vigotsky y han intentado ir más allá de sus propuestas o de reformular alguna de ellas a la luz de las nuevas investigaciones. De todos ellos cabe destacar a Jerome Bruner, Michael Cole y James Wertsch. Probablemente, de todos ellos, el más influyente haya sido Jerome Bruner, al cual vale la pena dedicar unos cuantos párrafos.

Jerome Bruner distingue a la especie humana del resto de especies animales por su capacidad de educar. En concreto, afirma que nuestra especie está mal definida como *homo sapiens* y debe ser considerada como *homo docens.* En su relato, esta consideración debe ser entendida como la capacidad que tenemos las personas de adoptar una perspectiva intersubjetiva en el sentido de conectar (o de «leer») la mente de los demás y, en consecuencia, poder compartir juntos aquello que únicamente está en la mente de una persona. Ciertamente, esta idea va más allá de las tesis de Vigotsky, pero se sitúa en línea con ellas.

De hecho, aquello que más importa a «Bruner-psicólogo» es el problema de la significación. O, en otras palabras, de cómo se construyen los significados y, por tanto, de cómo se crean y se negocian en el contexto de una comunidad. Y, es evidente, que en esta preocupación enlaza directamente con las ideas de Vigotsky y asume, con él, lo siguiente:

> *Los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban ya «allí», profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura. Constituían un tipo muy especial de juego de herramientas comunal, cuyos utensilios, una vez utilizados, hacían del usuario un reflejo de la comunidad.* (Bruner, 1990, p. 27)

J.S. Bruner



En esta concepción, tal y como refleja uno de sus últimos libros[5], la educación se convierte en la puerta de la cultura, entendida ésta como el conjunto de conocimientos, herramientas, valores, normas, etc. que hace posible la existencia de sistemas simbólicos compartidos y formas tradicionales de vivir y trabajar juntos.

En esta perspectiva, la educación es concebida antropológicamente y la escuela se convierte en uno de los referentes más importantes para que las personas encuentren su propio camino en un contexto cultural determinado y, a la vez, sean capaces de comprender dicho contexto cultural en sus complejidades y contradicciones. Por eso, la educación ya no se puede entender exclusivamente como:

> *[una mera] transmisión de las habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países.* (Bruner, 1997, p. 10)

Al contrario su objetivo, su «tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones» (Bruner, 1997, p. 10).

La originalidad del pensamiento de Bruner está en su concepción de la narración y sus implicaciones educativas. Así, como afirma Cole (1996), para Bruner la narración —aquello que conecta los acontecimientos con el tiempo— se encuentra en el centro del pensamiento humano ya que la representación de la experiencia en narraciones proporciona una estructura —la *psicología popular* en término de Bruner— que permite a las personas integrar sus experiencias y entenderse mutuamente. Por eso, si la educación es, en último término, la entrada a la cultura y, por tanto, a la individualización y socialización, ello está directamente en relación con las formas de narrar de la escuela. Y, en consecuencia, la escuela se debe esforzar en reconocer el tipo de narraciones que ofrece ya que es, desde ellas, desde donde las personas construyen su identidad y sus modelos de acción.

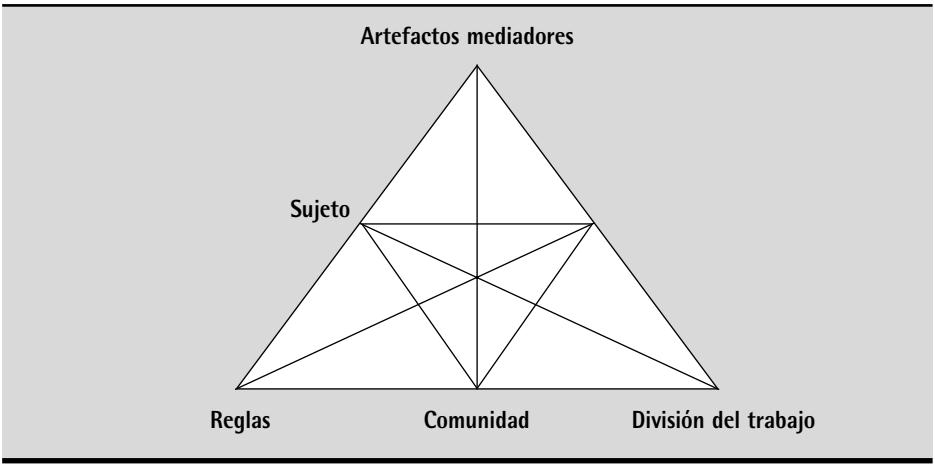
Bruner, desde esta perspectiva, se ha interesado especialmente en la educación de las criaturas en situaciones de marginación y exclusión y ha mostrado cómo se puede organizar la escuela, de modo que permita el *aprendizaje mutuo* o *aprendizaje cooperativo* desde la base de una *cultura cooperativa* que proporciona un modelo sobre cómo funciona la cultura en general si «estuviéramos operando de la mejor forma y más alegre y si nos estuviéramos concentrando en la tarea de la educación» (Bruner, 1997, p. 15) y en el que el profesorado es un facilitador de la «actividad mental cooperativa y comunitaria» y quien suministra los conocimientos, las habilidades, las normas, los valores y las actitudes para poder llevar conjuntamente a buen puerto los objetivos consensuados colectivamente.

También James Wertsch, apoyándose en las ideas de Vigotsky y Bajtin, señala la importancia de la narración como herramienta mediadora en la amplificación de la mente humana y resalta la importancia de la educación como instrumento que valida —o denigra— determinadas formas narrativas que son pertinentes en un contexto cultural determinado y específico.

Michael Cole también se encuadra en la psicología cultural y acepta alguna de las ideas de Vigotsky, pero amplía otras. En primer lugar, acepta la concepción vi-

5. Bruner (1997): *La educación, puerta de la cultura.* Madrid. Visor.

Cuadro 1. El triángulo mediacional básico expandido (Reproducido de Engeström, 1987)



gotskiana sobre la acción mediadora de los instrumentos, pero la amplifica notablemente. Así, el triángulo básico sujeto-mediador-objeto planteado por Vigotsky se modifica en su propuesta en un conjunto de triángulos interconectados (Vila y Bassedas, 1998) en el que, junto al nivel de la acción mediada, se *representa* que la acción sólo existe en relación con las reglas sociales, la división del trabajo entre el sujeto y las otras personas y en un contexto comunitario (véase cuadro 1).

En el esquema de Engeström, la comunidad se refiere a todas aquellas personas que comparten el mismo objeto; las reglas a las normas y convenciones explícitas que restringen las actividades en el sistema de actividad, y la división del trabajo a la división de las acciones orientadas a los objetos entre los miembros de la comunidad. La idea de Cole es que los componentes de un sistema de actividad no están aislados los unos de los otros, sino que se construyen y se renuevan permanentemente como resultado de las relaciones de las personas con la naturaleza.

Las ideas de Cole son también tributarias de la teoría de la actividad de Leontiev y, sobre todo, de Zinchenko (1995). Este autor, siguiendo las ideas de Vigotsky y Leontiev, formula que la unidad de análisis para comprender la conciencia es la *actividad semióticamente mediada*, idea que también recoge Wertsch (1985) y lleva a Cole a considerar que, en definitiva, «los contextos son sistemas de actividad» (Cole, 1989 p. 133) y, por tanto, el desarrollo que se produce en ellos es tributario del conjunto de relaciones que se establece entre todos sus elementos.

Esta noción de contexto tiene una gran importancia en relación con la educación. Cole, al igual que toda la psicología cultural, asume que el desarrollo se produce gracias a la mediación cultural, de forma que las actividades de las generaciones anteriores se acumulan en el presente como la parte específicamente humana del ambiente y, por tanto, las prácticas educativas se convierten en el eje del desarrollo humano. Pero, dichas prácticas se producen en situaciones institucionales como la escuela o la familia que deben ser comprendidas como sistemas de actividad y no

cómo un conjunto de círculos concéntricos en los que se progresa desde una tarea que realiza el aprendiz hasta la organización de la comunidad. En este sentido, Cole acuerda con Bruner la importancia de dotar a la educación de un sentido cultural que, entendido como sistema de actividad, conduzca a las personas más allá de sus posibilidades actuales.

A modo de resumen

Las ideas de Vigotsky, formuladas en el primer tercio del siglo XX y olvidadas hasta los años ochenta y noventa, constituyen el encuadre teórico de lo que hemos denominado *psicología cultural*. Es cierto que, a la luz de las últimas investigaciones, algunas de las formulaciones concretas de Vigotsky no se pueden defender hoy en día. Pero, sí que podemos defender su concepción global sobre el desarrollo humano y su idea de que, en definitiva, el sujeto se construye en una situación social y cultural específica de fuera hacia adentro. Si ello es así, no hay duda que la educación juega un rol capital. Tanto en las ideas de Vigotsky como en las de sus seguidores, la educación es lo que constituye la *humanidad*. Y, en este sentido, la educación resulta capital para el desarrollo de las personas. Esta concepción de la educación elimina, como dice Bruner, cualquier consideración utilitaria relacionada bien con el futuro profesional, bien con la capacidad competitiva de los países. Por el contrario, la educación se sitúa en el centro del futuro de las personas como fuente de liberación y de identidad, como manera de que cada persona encuentre su propio camino para realizarse y aportar cosas a un contexto cultural determinado y, en definitiva, a una comunidad.

De lo «local a lo global» o de lo «global a lo local», tanto da. Lo importante es que la educación y las prácticas educativas asociadas devengan en contextos de desarrollo que hagan que el futuro de la especie humana sea más esperanzador; un futuro en el cual, la igualdad, la solidaridad y la coherencia social sean el horizonte que embarque a las personas en proyectos de futuro.

Bibliografía

BRUNER, J.S. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza, 1991.

— (1997): *La educación, puerta de la cultura.* Madrid. Visor.

COLE, M. (1996): *La psicología cultural.* Madrid. Morata, 1999.

COLE, M.; SCRIBNER, S. (1979): «Introducción a L.S. Vigotsky», en VIGOTSKY, L.S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Crítica.

DEWEY, J. (1929): *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World.* Nueva York. New Republic.

ENGESTRÖM, Y. (1987): *Learning by Expanding.* Helsinki. Orienta-Konsultit Oy.

GRAHAM, L.R. (1976): *Ciencia y filosofía en la Unión Soviética.* Madrid. Siglo XXI.

KOZULIN, A. (1984): *Psychology in Utopia.* Cambridge, Mass. The MIT Press.

LEVITIN, K. (1982): *One is Not Born a Personality: Profiles of Soviet Education.* Moscú. Progress Publishers.
LURIA, A.R. (1979): *Mirando hacia atrás.* Madrid. Norma.
— (1980): *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico.* Barcelona. Fontanella.
RIVIÈRE, A. (1984): «La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía». *Infancia y Aprendizaje*, n. 27-28, pp.7-86.
SACRISTÁN, M. (1983): *Sobre Marx y marxismos. Panfletos y materiales.* Vol. I. Barcelona. Icaria.
SCRIBNER, S.; COLE, M. (1981): *The Psychology of Literacy.* Cambridge, Mass. Harvard University Press.
VIGOTSKY, L.S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje.* Buenos Aires. La Pléyade.
— (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Crítica.
— (1981): «The instrumental method in psycholog», en WERTSCH J.V. (ed.): *The Concept of Activity in Soviet Psychology.* Armonk, NY. Sharpe.
— (1992): *Obras Escogidas.* Vol. I. Madrid. Visor.
VILA, I. (1985): «Lenguaje, pensamiento y cultura». *Anuario de Psicología,* n. 33, pp. 17-28.
— (1987): *Vigotski: la mediació semiòtica de la ment.* Vic. EUMO.
— (1990): «Sesenta años después de la publicación de El significado histórico de la crisis en psicología de Lev S. Vigotski». *Anuario de Psicología,* n. 44 (1), pp. 61-67.
VILA, I.; BASSEDAS, M. (1998): «Acerca de la unidad de análisis en psicología del desarrollo». *Anuario de Psicología,* n. 29 (3), pp. 89-98.
WERTSCH, J.V. (1985): *Vigotsky and the Social Formation of Mind.* Cambridge, Mass. Harvard University Press.
ZINCHENKO, V.P. (1995): «Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity. Retrospect and prospect», en WERTSCH, J.V.; DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. (eds.): Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

9

Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza

Begoña Gros Salvat
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universitat de Barcelona

Presentación

La obra de Skinner ha tenido una gran importancia en el desarrollo de la psicología del aprendizaje del siglo XX y una incidencia muy relevante en el ámbito educativo. Skinner es uno de los representantes más conocidos del conductismo, teoría que desde los años sesenta ha recibido muchas críticas y que, de hecho, está bastante desprestigiada en el ámbito pedagógico. Efectivamente, se da una importante contradicción ya que, aunque desde el punto de vista pedagógico el conductismo y también las aportaciones de Skinner han sido fuertemente criticadas, la práctica ha estado y está llena de ejemplos de aprendizaje conductual. De hecho, podríamos afirmar que Skinner no es en este momento un autor «políticamente correcto», lo que, desde nuestro punto de vista, no invalida ni sus aportaciones —aunque muchas de ellas hayan sido superadas por la psicología actual— ni la importancia de su obra.

B.F. Skinner

Uno de los elementos más criticable de la obra de Skinner probablemente sea su convicción de mostrar que mediante meca-

nismos asociativos y reforzadores podemos explicar cualquier tipo de conducta. En este sentido, el radicalismo de sus posturas ha beneficiado a sus críticos. No obstante, un aspecto importante que hay que destacar es que muchos aprendizajes simples pueden ser explicados desde una perspectiva conductista y, en la práctica educativa, se utilizan habitualmente buena parte de estos principios para la creación o modificación de hábitos, la adquisición de conocimientos memorísticos, aprendizajes motores, aprendizaje de estrategias, etc.

Skinner, además de desarrollar una teoría sobre el aprendizaje, elaboró una propuesta instructiva basada en el modelo de enseñanza programada que tuvo un gran éxito, sobre todo en Norteamérica, y que ejerció una influencia crucial en los primeros programas informáticos para la enseñanza. El diseño instruccional debe mucho a la obra de Skinner y aunque la tecnología y la psicología de la enseñanza han avanzado mucho en los últimos años, los modelos de refuerzo y retroalimentación utilizados en la mayoría de los programas informáticos actuales siguen teniendo mucho que ver con la teoría del aprendizaje operante de Skinner.

Dedicaremos la primera parte de este capítulo a la obra de Skinner, con especial hincapié en las aportaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. La segunda mitad del capítulo está dedicada a la influencia de la obra de Skinner en el desarrollo de la tecnología de la enseñanza. Concretamente, nos centraremos en la obra de Robert Gagné, uno de los autores más importantes en el terreno del diseño instructivo. Posteriormente, analizaremos la influencia de la enseñanza programada y la máquina de enseñar en el diseño de los primeros programas informáticos de enseñanza y cómo éstos han progresado con el desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación.

Finalmente, el capítulo acabará con una reflexión sobre la vigencia de la obra de Skinner en la enseñanza actual y, especialmente, en el ámbito del aprendizaje virtual.

Antecedentes y contexto histórico

Los modelos conductistas del aprendizaje tienen su origen en los experimentos llevados a cabo por Pavlov sobre el condicionamiento clásico, la obra de Thorndike sobre el refuerzo y los trabajos de Watson y sus colaboradores que aplicaron los principios de Pavlov a las alteraciones psicológicas humanas. No obstante, el impulso más importante de las teorías del aprendizaje con relación a la enseñanza y su aplicación posterior a los primeros programas informáticos educativos se debe, sobre todo, a las aportaciones de Skinner y el desarrollo de la enseñanza programada.

El conductismo defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulo-respuesta. Estas ideas tienen su origen en el asociacionismo de los filósofos ingleses, así como en la escuela funcionalista estadounidense y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como organismo que se adapta al medio.

El conductismo está profundamente enraizado en la tradición empirista de la ciencia y enfatizó la experimentación controlada de forma científica así como las des-

cripciones generales de la conducta. La notable influencia que sobre el movimiento conductista tuvo la filosofía positivista significó un rechazo de las posturas mentalistas y la utilización de modelos mecanicistas. En este sentido, las teorías conductistas poseen en común una concepción asociacionista de la formación del conocimiento y del aprendizaje. Consideran que el origen del conocimiento son las sensaciones, por lo que ninguna idea puede ser concebida como tal si previamente no ha sido captada por los sentidos. Ahora bien, las ideas en sí mismas no tienen ningún valor presentadas de forma aislada, sólo la relación entre las ideas puede llegar a formar el conocimiento. Dicho de otro modo, para aprender es necesario establecer asociaciones entre los diversos estímulos que son captados por el sujeto según principios diversos (semejanza, contigüidad espacial, causalidad, etc.). Precisamente el estudio de los principios de asociación constituye el núcleo central del conductismo.

Además de creer que el aprendizaje sobreviene por efecto de la contigüidad de sensaciones, los asociacionistas supusieron que la mente del recién nacido era una especie de *tabula rasa* sobre la cual se inscribe la experiencia. Esta idea es la sostenida, como hemos mencionado, por la teoría conductista y se hace muy patente en toda la obra de Skinner, ya que éste considera que el ambiente es la fuente más importante del moldeamiento individual. Toda modificación permanente de la conducta es posible por la existencia de contingencias adecuadas en el ambiente que hacen perdurar el aprendizaje.

Otro aspecto importante de la teoría conductista es la utilización exclusiva de procedimientos objetivos de obtención de datos. La obsesión por la objetividad y la cientificidad llevó a los psicólogos conductistas a aceptar únicamente aquellos datos que pudieran ser registrados por observadores independientes y que, por consiguiente, tuvieran un valor objetivable. Todas las experiencias y conductas que no cumplieran esta norma eran ignoradas.

El conductismo se desarrolló a principios del siglo xx a partir de la obra del psicólogo norteamericano John Watson. En aquel entonces, la tendencia dominante de la psicología era el estudio de los fenómenos psíquicos internos mediante métodos introspectivos. Es decir, mediante el autoanálisis del sujeto sobre sus propios procesos de pensamiento y, por ello, era un método muy subjetivo. Watson no negaba la existencia de fenómenos psíquicos internos pero insistía en que este tipo de experiencias no podía ser objeto de un estudio científico ya que no eran conductas observables. Watson propuso hacer científico el estudio de la psicología empleando sólo procedimientos objetivos tales como experimentos de laboratorio diseñados especialmente para analizar modificaciones conductuales. Para lograr desarrollar un enfoque científico, Watson consideró que todas las formas complejas de comportamiento pueden ser analizadas como cadenas de respuestas simples ante determinados estímulos que pueden ser observadas y medidas. La teoría del estímulo-respuesta supuso un gran incremento en la actividad investigadora sobre el aprendizaje en animales y seres humanos, sobre todo en el período que va desde la infancia a la adolescencia.

A partir de 1920, el conductismo fue el paradigma de la psicología académica, especialmente en Estados Unidos. Hacia mediados del siglo xx, el movimiento conductista estaba profundamente arraigado en la psicología clínica y escolar.

Skinner en su laboratorio

En pedagogía, las aportaciones de Skinner fueron las más destacadas ya que este autor no se centro sólo en el estudio del aprendizaje humano sino que además derivó su teoría al ámbito educativo creando la enseñada programada y fundamentando lo que posteriormente se ha denominado *tecnología de la enseñanza* o *diseño instructivo.*

La tecnología de la enseñanza o diseño instructivo tiene por objeto la planificación de los procesos de enseñanza que deben realizarse para alcanzar determinados aprendizajes. En un diseño instructivo se trata, en primer lugar, de saber los aprendizajes que queremos alcanzar y, a partir del establecimiento de dichos objetivos, es preciso establecer toda la secuencia instructiva. Desarrollo lógico y secuencia de los contenidos, actividades a realizar, métodos de motivación a seguir, refuerzo y mantenimiento del interés y evaluación de los aprendizajes. Actualmente, el diseño instructivo se ha centrado en el ámbito de las nuevas tecnologías y, por este motivo, la mayoría de las teorías sobre diseño instructivo buscan modelos de enseñanza-aprendizaje válidos para diseñar el *software* educativo actual y los cursos virtuales de formación.

Podemos situar la producción de programas informáticos para el sector educativo en los inicios de los años sesenta. En aquella época, en Norteamérica, a pesar de no existir los ordenadores personales, se comenzaron a desarrollar programas informáticos con finalidades educativas. Evidentemente, la producción de *software* ha cambiado notablemente debido a los espectaculares avances técnicos. Sin embargo, los problemas pedagógicos de fondo siguen presentes y las discusiones sobre las estrategias y métodos de enseñanza que debe adoptar un programa informático para la enseñanza sigue siendo materia de total actualidad.

La teoría del aprendizaje y la enseñanza de Skinner

Datos biográficos

Skinner nació en 1904 en Susquehanna, Pennsylvania, en el seno de una familia muy religiosa. Se licenció en filología inglesa y durante un tiempo pensó en dedicarse a la literatura, lo que explica su afición por la escritura y sus incursiones en el ámbito de la narrativa, de la que destaca su obra *Walden Dos* publicada en 1948 (Skinner, 1984).

Un año después de acabar sus estudios de filología, después de entrar en contacto con las obras de Pavlov y Watson, decide estudiar psicología en la Universidad de Harvard. Allí presentó una tesis sobre los reflejos y se doctoró en 1931. Se inició en la docencia en la Universidad de Minnesota, donde continuó hasta 1945 cuando fue nombrado catedrático en Indiana; en 1948 retornó a Harvard, universidad en la que se jubiló. Murió en 1990.

En 1938 Skinner publicó, *La conducta de los organismos: un análisis experimental* (Skinner, 1974) sobre las leyes descriptivas empíricas del aprendizaje tal como se las observa en ratas y palomas. En 1948, en su novela *Walden Dos,* extendió esas leyes a la conducta de las personas y las sociedades. En 1953 publicó la obra *Ciencia y conducta humana* (Skinner, 1986) en la que presentó sus principios de una forma más académica y, de hecho, a partir de ese año no efectúo modificaciones substanciales a su teoría. La amplió en sus escritos sobre educación, *Tecnología de la enseñanza* (Skinner, 1970), su obra más filosófica (*Más allá de la libertad y la dignidad*) y en 1974 resumió su obra respondiendo a sus críticos en *Sobre el conductismo* (Skinner, 1975).

Skinner completó el proceso de su obra estableciendo las leyes generales, para pasar de allí a la predicción de la conducta individual y, finalmente, terminar por formular una amplia gama de aplicaciones educativas.

Ideas generales sobre el aprendizaje

El papel del sujeto que aprende

Una de las interpretaciones erróneas realizadas muy a menudo es pensar que Skinner considera al sujeto como un ser pasivo que simplemente reacciona a los estímulos externos. Según Skinner (1975, p. 5) «el sujeto no absorbe pasivamente el conocimiento del mundo sino que debe jugar un papel activo». Skinner explica cómo las personas aprenden *haciendo*, *experimentando* y *ensayando*. Estos tres componentes deben trabajar juntos y deben ser estudiados para formular cualquier ejemplo de aprendizaje. Solamente cuando estos tres componentes son descritos podemos identificar qué ha sido aprendido, bajo qué condiciones puede tener lugar el aprendizaje, y las consecuencias que sustentan y mantienen la conducta aprendida. El énfasis está en la respuesta activa del sujeto.

La diferencia fundamental entre el concepto de actividad de Skinner y el mantenido por las teorías constructivistas estriba en que para los conductistas la actividad es siempre un resultado observable, una modificación de la respuesta. El sujeto

debe estar comprometido para poder realizar un aprendizaje y el contenido de lo aprendido es una «copia» de los contenidos transmitidos. En este sentido, el método básico de enseñanza es la transmisión de los conocimientos. Este punto de vista contrasta con la visión constructivista según la cual el aprendizaje es un proceso activo de construcción. No es posible la transmisión ya que los aprendizajes son el resultado de la interacción constante entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. Por tanto, una misma realidad puede ser construida e interpretada de diferentes formas. Esta visión tan contrastada del papel del sujeto que aprende ha llevado a debates constantes en pedagogía que siguen muy presentes en la actualidad, sobre todo en el ámbito del uso de las nuevas tecnologías donde parecen reproducirse buena parte de las controversias pedagógicas de los últimos veinticinco años del siglo XX (Reigeluth, 1999).

La naturaleza del aprendizaje

El aprendizaje es definido con frecuencia como un cambio de conducta debido a la experiencia. Es una función construir asociaciones entre el momento que ocurre la conducta (estímulos) y la conducta misma (respuesta). Estas asociaciones son centrales en la experiencia que produce aprendizaje y difieren según sean *contiguas* o *contingentes*.

Las respuestas contiguas hacen referencia a la aparición próxima del estímulo y la respuesta en el espacio y el tiempo. Las respuestas contingentes se refieren a la dependencia entre el antecedente o evento conductual y su respuesta o consecuencia. Es decir, en el primer caso lo importante es la proximidad espaciotemporal, mientras que en el segundo caso, lo importante es la relación entre el estímulo y la respuesta dada. Para observar si realmente ha habido un aprendizaje, la totalidad de la relación debe ser identificada. Todos los componentes de la contingencia deben ser observables y mesurables para asegurar la verificación científica del aprendizaje.

Según Skinner, las contingencias varían de persona a persona según las características genéticas y los estímulos y refuerzos recibidos a lo largo del tiempo. Por este motivo, este autor otorgó mucha importancia al aprendizaje individualizado y buena parte del éxito de su teoría de la enseñanza se debe precisamente al énfasis puesto en este tipo de aprendizaje. Esta orientación alcanzó un gran éxito en los años sesenta y setenta, especialmente en Norteamérica ya que encajaba con el modelo ideológico y social del momento.

Graduación del conocimiento y mantenimiento de los estímulos

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el foco de la actividad consiste en articular la graduación del conocimiento a transmitir con el mantenimiento individualizado de los estímulos. Sobre la base de este planteamiento, Skinner mantiene la idea de que los aprendizajes complejos están basados en aprendizajes simples. Por ello, una vez clarificados el tipo de aprendizaje o de conocimientos que queremos que alcancen los alumnos, se trata de secuenciarlos en un orden lógico y asegurar el paso de un aprendizaje simple a otro más complejo.

La generalidad de los principios de aprendizaje

Uno de los aspectos más controvertidos de la teoría de Skinner es su creencia de que todos los animales (incluyendo a las personas) obedecen a las mismas leyes de la conducta. Los procesos que promueven o inhiben el aprendizaje son universales en todos los organismos. Por este motivo, los conductistas que habitualmente han analizado la conducta a través de experimentos de laboratorio con animales han realizado inferencias a los seres humanos que no siempre se han correspondido con la complejidad presente en buena parte de las conductas humanas. De todas formas, no hay que olvidar que para los conductistas todos los aspectos no observables —ideas, creencia, deseos— no son objeto de estudio.

Entre los principios generales más importantes del aprendizaje destacamos los siguientes:

- El condicionamiento operante.
- Los procesos de refuerzo.
- El moldeamiento.

No pretendemos explicar de forma detallada cada uno de estos procesos, simplemente nos fijaremos en aquellos aspectos de mayor relevancia en cuanto a su uso desde la pedagogía y la tecnología instructiva.

El *condicionamiento operante* se refiere a una conducta que es emitida por los organismos espontáneamente. Cuando una consecuencia actúa de manera que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta, se dice que obra como un reforzador y que el acto de manifestar esa consecuencia es un refuerzo. Según la teoría de Skinner, un reforzador es todo aquello que aumenta la probabilidad de recurrencia de una respuesta. Este tipo de condicionamiento se denomina *operante* o *instrumental* porque el organismo opera en su ambiente y las respuestas desempeñan una función instrumental en la determinación de una consecuencia. Skinner considera que es imposible observar, en la mayoría de los casos, que un supuesto estímulo haya tenido el carácter operante que se le atribuye. En consecuencia, se considera que la conducta operante es emitida espontáneamente por el organismo que sigue tal o cual conducta.

Si bien Skinner no negó la posibilidad de que algunos factores hereditarios puedan influir sobre las respuestas de los organismos, éstas son mínimas y la influencia del medio sobre el organismo es mucho más efectiva.

Los *procesos de refuerzo* son aquellos en que una determinada clase de respuestas ven aumentadas sus probabilidades de futura ocurrencia debido a las consecuencias que sobre el contexto y sobre el propio sujeto tienen esas mismas respuestas. Los reforzadores son las consecuencias específicas que aumentan las probabilidades de que una determinada clase de respuesta se produzca de nuevo en el futuro en condiciones similares. No existen reforzadores por sí mismos, la noción de reforzador expresa una relación funcional entre la actividad de la persona y su entorno.

De este modo quedan definidos, *a posteriori,* y funcionalmente como reforzadores aquellas consecuencias que tienden a hacer más estables y probables determinados tipos de acciones.

El refuerzo negativo se trata de un proceso en el que también aumenta la probabilidad de aparición de una respuesta. Este proceso ocurre por la retirada de

consecuencias. Si una respuesta tiene como efecto la desaparición de una consecuencia aversiva, su frecuencia aumenta. El principio de refuerzo no tiene nada que ver con las intenciones de premiar o castigar sino con la tendencia de reproducir acciones gratificantes y evitar aquellas que resulten dañinas.

El refuerzo puede ser de dos tipos: *positivo*, si es el efecto de la presentación de un premio o reforzador positivo y, *negativo*, si es el efecto de la eliminación de un castigo o refuerzo adverso.

Una de las principales aportaciones de los estudios de Skinner son los programas de refuerzo, que son pautas particulares de acuerdo a la manera como los reforzadores siguen a la respuesta.

El refuerzo puede presentarse de dos formas: *refuerzo fijo*, cuando el reforzador aparece después de cada respuesta y *refuerzo variable*, en el caso en que se dan reforzadores únicamente a determinadas respuestas. El criterio que se sigue para dar reforzadores puede ser de dos tipos:

- Reforzadores de intervalo variable, si los reforzadores se dan según un cierto intervalo de tiempo sin tener en cuenta el número de las respuestas.
- Reforzadores de razón fija, si los reforzadores se dan según una tasa de respuestas fija.

Estos dos tipos de programas pueden ser fijos o variables, de manera que su combinación ofrece cuatro tipos diferentes de programas (véase cuadro 1):

1. Programas de razón fija: Se presenta el reforzador después de un número específico de respuestas.
2. Programas de razón variable: Se presenta el reforzador después de un número diferente de respuestas en cada ocasión.
3. Programas de intervalo fijo: Se presenta el reforzador después de dejar pasar un tiempo específico desde la última vez que se presentó el reforzador anterior.
4. Programa de intervalo variable: El reforzador puede presentarse casi inmediatamente al anterior o bien, mucho tiempo después de este.

Es preciso aclarar que los programas de refuerzo no son igualmente eficaces. De este modo, los programas de razón dan tasas de respuestas más elevadas que los

Cuadro 1. Programas de refuerzo

RESPUESTAS	Razón fija	Reforzador cada *x* respuestas
	Razón variable	Reforzador variable
TIEMPO	Intervalo fijo	Reforzador cada *x* tiempo
	Intervalo variable	Reforzador variable

de intervalo mientras que los programas variables tienen una tasa de respuestas y una resistencia más grande a la extinción que los programas fijos.

Los programas de refuerzo han sido ampliamente utilizados en la psicología conductista, especialmente en terapias de modificación de conducta, pero también en el ámbito educativo en programas de enseñanza y, en la actualidad, la mayoría de los videojuegos usan programas de refuerzo ya que está comprobado la correlación existente entre determinados tipos de refuerzo y el mantenimiento de la atención e incluso de la generación de conductas adictivas.

El refuerzo puede utilizarse para crear conductas nuevas a partir de conductas existentes, con ello se consigue el *moldeamiento* del comportamiento. Skinner consideraba que todo aprendizaje puede lograrse mediante el moldeamiento llamado también método de aproximaciones sucesivas, mediante el cual se crean conductas nuevas a partir de la conducta existente, reforzando gradualmente sólo aquellas respuestas que se parecen cada vez más a la conducta final deseada. Esta técnica se ha utilizado con fines terapéuticos pero también en la educación para modificar hábitos de conducta, como por ejemplo las pautas de sueño de los bebés.

Las aportaciones educativas de la obra de Skinner

La influencia de la obra de Skinner en la teoría y en la práctica pedagógica ha sido muy importante por su alcance y extensión en todos los niveles educativos. Efectivamente, la influencia del conductismo fue clara en la enseñanza escolar mediante la adopción de métodos pedagógicos conductuales, la utilización de la enseñanza programada y el enfoque instructivo basado en objetivos de aprendizaje mensurables mediante pruebas estandarizadas. Pero, además, la influencia del conductismo también es patente en los programas de formación empresarial y, especialmente en Norteamérica, en los programas de formación militar.

La enseñanza programada

La aplicación más directa de la teoría de Skinner se concreta en los procesos de programación educativa que posteriormente se aplicarán en la denominada *enseñanza programada* y que servirán, como veremos más adelante, de base para el diseño de los primeros programas informáticos de enseñanza.

En un primer momento, Skinner y sus colaboradores de la Universidad de Harvard centraron su máximo interés en los procesos de refuerzo que se debían formar en las situaciones de enseñanza/aprendizaje, partiendo de una crítica a la enseñanza tradicional y aplicando los principios básicos del condicionamiento operante. La idea básica de Skinner y sus colaboradores es doble:

- El material a enseñar debe subdividirse en fragmentos que permitan aportar con más frecuencia *feedback* y por tanto, refuerzo al estudiante.
- Mediante este procedimiento se da al alumno mayores oportunidades de responder con mayor frecuencia, de ser más activo.

Las bases para los procesos de programación educativa y la enseñanza programada se fundamentan en una serie de fases comunes: la *formulación de objetivos*

terminales, la *secuenciación de la materia*, el *análisis de las tareas* y la *evaluación del programa* en función de los objetivos propuestos.

1. La *formulación de objetivos terminales* consiste en que antes de iniciar el proceso de enseñanza/aprendizaje debe definirse el objetivo global de la intervención educativa en términos lo más descriptivos posibles. Las metodologías de enseñanza conductistas enfatizan la especificación de conductas observables que deben ser ejecutadas por los alumnos. Los objetivos de la enseñanza deben ser observables ya que sólo de esta forma pueden ser evaluados. En este sentido, es muy conocida la taxonomía que Bloom y sus colaboradores realizaron a principios de los años sesenta. Estos autores indicaron que los objetivos podían ser clasificados de acuerdo con el tipo de aprendizaje observable estableciendo la manera en que debían ser formulados (B. Bloom, 1979).
2. *Secuenciación de la materia.* Una vez determinadas las tareas y subtareas es posible tener una visión analítica del proceso de enseñanza y, de este modo, determinar la jerarquía que se deberá seguir. En este sentido, las teorías conductistas parten del supuesto de que el proceso de aprendizaje es jerárquico. Por ello, deben desmenuzarse los diferentes contenidos a aprender y la adquisición de los mismos se debe realizar paso a paso asegurando la adquisición inmediatamente inferior.
3. El *análisis de tareas* consiste en identificar las tareas y subtareas necesarias para ejecutar con éxito una determinada acción. Permite descomponer una ejecución estableciendo aquellos aspectos que deben ser aprendidos por la persona para llevar a cabo la tarea.

   Como más compleja es la tarea, más difícil resulta el análisis de tareas. Por este motivo, en la actualidad existen técnicas específicas que ayudan a realizar este proceso (Jonassen, 1999) para programar procesos instructivos complejos. No todos los métodos de análisis de tareas son conductistas pero éstos han sido los más conocidos y utilizados hasta el momento.
4. Por último, la *tarea de evaluación* debe realizarse en función de los objetivos terminales propuestos. En el caso de la enseñanza programada, la evaluación se va realizando de forma constante ya que se evalúan las respuestas del alumno después de cada tarea. Por este motivo, Skinner consideraba que este tipo de enseñanza era muy valiosa y eficaz.

   En sus primeros desarrollos, la enseñanza programada era completamente lineal. Es decir, todos los alumnos debían trabajar con el mismo material aunque a ritmo diferente. Posteriormente se desarrollaron programas ramificados. La idea de la ramificación consiste en que no todos los alumnos siguen la misma secuencia, todo depende de los resultados de las respuestas. Si se hace un ejercicio y la respuesta es errónea, se señala el error cometido y se presenta un ejercicio de un nivel similar o ligeramente inferior al anterior. Por el contrario, si la respuesta es acertada se avanza hacia un nivel superior.

   La enseñanza programada se aplicó en textos que tuvieron mucho éxito en materias muy diversas: matemáticas, inglés, geografía, ciencias, etc., y en todos los niveles educativos.

La máquina de enseñar

En 1954, Skinner publicó un artículo titulado «La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza» en el cual señalaba las deficiencias de las técnicas educativas tradicionales e indicaba que la utilización de máquinas de enseñar podía ayudar a solucionar muchos de los problemas de la educación.

La máquina de enseñar diseñada por Skinner estaba formada por una pantalla y un carrete que servía para correr el rollo de papel que contenía una serie de preguntas que el alumno debía responder accionando una palanca de manera que, si la respuesta era correcta, se pasaba a la siguiente pregunta. En caso contrario el papel quedaba fijo.

El objetivo fundamental de la máquina de enseñar era —según Skinner— asegurar que el refuerzo fuera inmediato y obligar al alumno a emitir una respuesta que pudiera ser reforzada a continuación.

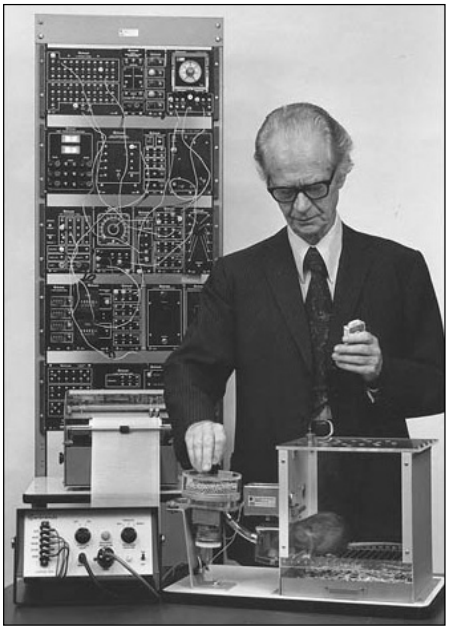
La idea de base de la máquina de enseñar era la misma que en la enseñanza programada, pero utilizando un instrumento que permitiera hacer el proceso de forma individualizada y más rápidamente que mediante la intervención del profesor. Como puede suponerse, la influencia de estas ideas ha sido decisiva en el desarrollo de la enseñanza asistida por ordenador.

La enseñanza individualizada

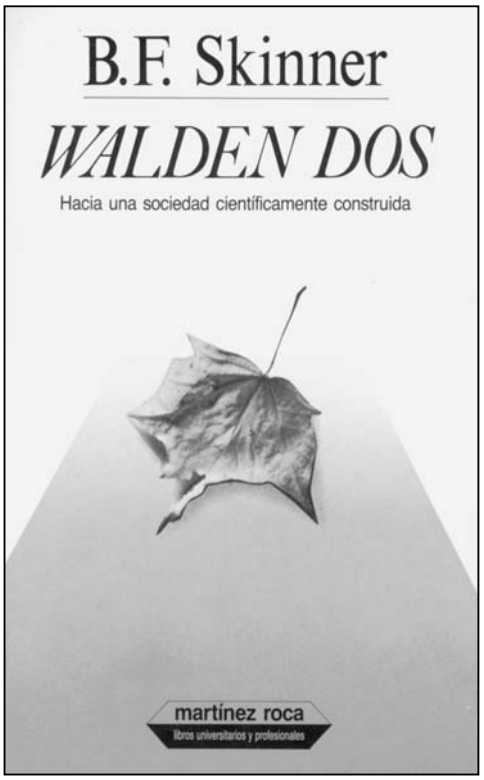
Como hemos mencionado anteriormente, Skinner considera que las contingencias varían de persona a persona según las características genéticas y los estímulos y refuerzos recibidos a lo largo del tiempo. Por este motivo, la enseñanza debe ser lo más individualizada posible. Cada alumno tiene su ritmo de aprendizaje y lo más importante es saber reforzar en cada caso las respuestas deseadas. En este sentido, la obra de Skinner encajó muy bien con la mayoría de los trabajos que se elaboraron en psicología del aprendizaje y en pedagogía durante los años sesenta y setenta, época en que precisamente se daba mucha importancia a la medición de las características individuales de los alumnos y a la adaptación de la enseñanza a los alumnos a través del trabajo individualizado.

Un ejemplo lo encontramos en los trabajos de F.S. Keller, compañero de Skinner en la Universidad de Harvard, quien en 1960 confeccionó lo que fue conocido como el Plan de Instrucción Individualizada de Keller. Éste estaba diseñado para la enseñanza universitaria. A partir

Skinner en su laboratorio: «La caja de Skinner»



En esta controvertida novela (1948), Skinner plasma sus ideas y creencias sobre el funcionamiento de la conducta humana describiendo un modelo de sociedad que se guía y funciona según los principios del conocimiento operante



de los objetivos y contenidos de las asignaturas, se realizaba una programación individualizada de los objetivos de aprendizaje, las lecturas que había que realizar, las actividades, los ejercicios y las fichas de evaluación. De esta forma, cada estudiante recibía un conjunto de fichas individualizadas con las tareas que tenía que realizar y de forma autónoma debía ir estudiando los diferentes contenidos. Los ejercicios tenían plantillas de evaluación, así que de forma inmediata el estudiante podía saber cómo estaba progresando en sus aprendizajes.

La utilización de fichas programadas no sólo fue popular en la enseñanza universitaria sino, sobre todo, en la enseñanza primaria. Baste recordar el uso de las fichas que durante los años setenta acompañaban los libros de texto escolares en España y que constituyen un buen ejemplo de individualización del proceso de enseñanza.

La utopía de Walden Dos

Para conocer los planteamientos educativos de Skinner no hay que ir sólo a sus obras más técnicas, es preciso también tener en cuenta su aportación literaria más importante: *Walden Dos.*

Walden Dos es una novela y, si su autor no fuera Skinner, probablemente formaría parte de las obras sociológicas de ciencia-ficción y quizás no habría resultado tan controvertida ya que, como otros muchos autores, Skinner propone un mundo ideal a partir de una fuerte crítica al funcionamiento de la sociedad occidental. Sin embargo, la controversia ha acompañado siempre a esta obra porque representa la utopía social de Skinner en la que se plasman todas sus ideas y creencias sobre el funcionamiento de la conducta humana y la propuesta de una forma de sociedad que ha superado la ideología política y económica y cuyas normas y leyes de regulación están basadas en la psicología. La comunidad de Walden Dos plantea problemas educativos y sociales de gran relevancia: el problema de la familia, la democracia, la libertad personal, etc. Pero las soluciones «científicas» que propone Skinner suelen ser excesivamente mecanicistas y este es el origen habitual de las críticas.

La influencia del conductismo en la tecnología educativa

El diseño instructivo

Skinner mantuvo a lo largo de toda su obra la importancia del carácter científico de la psicología y la necesidad de utilizar métodos experimentales para controlar las investigaciones, tanto en el terreno del aprendizaje como de la enseñanza. Desde este punto de vista, fue uno de los impulsores de la tecnología de la enseñanza denominada también (especialmente en los países anglosajones) *diseño instructivo.*

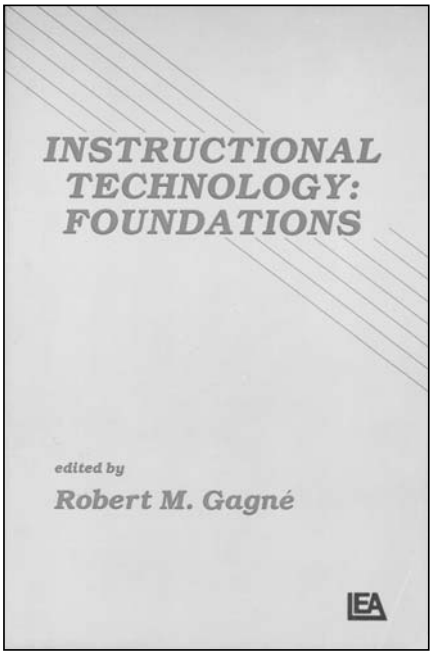
El diseño instructivo es una disciplina de carácter prescriptivo ya que tiene como objetivo ofrecer una guía explícita de cómo, en una situación de enseñanza-aprendizaje, conseguir que los alumnos aprendan los contenidos propuestos. En la actualidad, las teorías sobre el diseño instructivo son muchas y muy variadas pero, en todos los casos, tienen como referente un modelo sobre el aprendizaje. En este sentido, los diseños instructivos conductistas han seguido con bastante fidelidad las aportaciones de Skinner sobre el aprendizaje.

Una de las teorías del diseño instructivo más conocida se debe a la obra de Robert Gagné quien inicialmente siguió los principios conductistas, aunque a partir de los años ochenta introdujo algunas modificaciones en sus planteamientos incorporando principios de las teorías cognitivas sobre el aprendizaje.

Gagné tiene como objetivo proporcionar un marco teórico que sirva de guía a los profesionales de la educación en el momento de planificar la instrucción. Los fundamentos de la teoría de Gagné se hallan en los elementos básicos que, para él, constituyen el aprendizaje: para lograr ciertos resultados de aprendizaje es preciso conocer las condiciones internas que van a intervenir en el proceso y las condiciones externas que van a favorecer un aprendizaje óptimo. Partiendo de este punto de vista, aprendizaje e instrucción, se convierten en dos vertientes de un mismo proceso y deben estudiarse conjuntamente.

Del conductismo, y en especial de Skinner, mantiene a lo largo de los años su creencia en la importancia de los refuerzos y el análisis de tareas. Las teorías del procesamiento de la información ofrecen a Gagné el esquema explicativo básico para su estudio sobre las condiciones internas del aprendizaje.

En este libro (1979) Gagné recoge los principales trabajos de la aplicación de su teoría en el campo del diseño instructivo



Según Gagné, el primer paso para el diseño instructivo debe ser un análisis de las distintas actividades necesarias para conseguir un determinado tipo de resultado, es decir, un análisis de la tarea.

En el momento de la planificación, lo primero que hay que hacer es identificar el tipo de resultado que se espera de la tarea que va a llevar a cabo el sujeto. Solo así podremos descubrir qué condiciones internas son precisas y qué condiciones externas son convenientes. En algunos casos, las condiciones externas apropiadas son comunes a cualquier tipo de resultado. Sea cual sea el resultado de aprendizaje que perseguimos, las técnicas de motivación o activación de la atención de los alumnos serán parecidas. No obstante, debemos tener en cuenta que algunas de las condiciones que apoyan el proceso de aprendizaje son específicas para cada tipo de capacidad. Por ejemplo, para conseguir el aprendizaje de una habilidad intelectual puede ser conveniente la enunciación o aplicación de una regla mientras que para el refuerzo de actitudes, puede aconsejarse la observación de modelos.

Una vez hemos determinado el resultado que deseamos alcanzar debemos, mediante un análisis del aprendizaje, identificar los componentes procesuales de la tarea. Esto significa descubrir los requisitos previos o, dicho de distinta manera, los resultados que el individuo ya posee fruto de aprendizajes anteriores. Este análisis nos permitirá establecer una secuenciación de la tarea que estamos planificando, de manera que el aprendizaje previo sirva de apoyo al nuevo al mismo tiempo que se incorpora a él.

Esta forma de secuenciación, más o menos dificultosa según la tarea que pretendamos diseñar, no puede eludirse. Deben establecerse todas las subtareas necesarias para llevar a cabo el proceso de aprendizaje con éxito.

Una de las diferencias más substanciales entre Gagné y Skinner estriba en el tipo de refuerzo y motivación utilizado. De este modo, mientras que el refuerzo recibido por un programa conductista es externo, con relación a la meta que el diseñador ha especificado, Gagné considera el refuerzo como motivación intrínseca. Por ello, el *feedback* suele ser informativo (no sancionador) con el objeto de orientar sobre las futuras respuestas.

El modelo de diseño de Gagné conocido como los *nueve eventos de la instrucción* es muy importante ya que ha sido muy utilizado, sobre todo, en el diseño de *software* educativo. De hecho, el propio Gagné durante los años ochenta participó en el diseño de algunos programas informáticos aplicando los principios de su teoría.

A grandes rasgos, la teoría de los eventos de la instrucción de Gagné afirma que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje deben seguirse nueve fases cuyo orden y secuencialidad son invariables:

1. Informar al alumno del objetivo a conseguir (estimular la motivación).
2. Dirigir la atención.
3. Estimular el recuerdo.
4. Presentar el estímulo.
5. Guiar el aprendizaje.
6. Producir la actuación.
7. Valorar la actuación.
8. Proporcionar realimentación.
9. Promover la retención y fomentar la transferencia.

El profesor deja de provocar estos eventos en el alumno cuando es él mismo quien los aporta.

En la actualidad, los cambios que van sufriendo la mayoría de las teorías y modelos de diseño instructivo tienen mucho que ver con el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza. El uso de programas educativos específicos así como la confección de programas virtuales de enseñanza está provocando una revisión continua y constante de este ámbito. Por ello, el diseño de los materiales siguiendo planteamientos conductistas en un sentido estricto es cada vez menor ya que la propia tecnología permite el desarrollo de sistemas más sofisticados y complejos que los puramente instructivos, elaborados a partir de las teorías conductistas. Sin embargo, como veremos en el próximo apartado, la teoría y la práctica difiere considerablemente en este terreno ya que existen múltiples ejemplos de programas educativos actuales que constituyen un claro ejemplo de la aplicación de los modelos conductistas en la enseñanza. Quizás el terreno más claro es el que hace referencia a los materiales producidos para la enseñanza de idiomas y muchos programas instructivos diseñados para el aprendizaje de contenidos escolares. En su mayoría son programas que plantean el aprendizaje a través de módulos o unidades secuenciadas en función de los niveles de dificultad y que proponen al usuario una serie de ejercicios. Según el éxito de las respuestas, el programa controla el avance del estudiante dentro del programa.

De la enseñanza asistida por ordenador a la enseñanza virtual

El primer programa de enseñanza asistida por ordenador (EAO), dedicado a la enseñanza de la aritmética binaria, fue escrito en 1958 por dos empleados de la compañía IBM que utilizaron un ordenador como controlador y terminales conectados a éste que eran utilizados por los estudiantes. A partir de esta primera experiencia, en EEUU se desarrollaron grupos financiados por el gobierno americano dedicados al desarrollo de programas de EAO. Estos primeros programas fueron simples traducciones en pantalla de muchos de los textos de enseñanza programada confeccionados hasta el momento. Y, de hecho, no fue hasta principios de los años ochenta cuando se produjo un importante desarrollo de programas informáticos para la enseñanza que, posteriormente, a partir de la tecnología multimedia se ha visto fuertemente incrementado.

Los primeros programas de EAO estaban basados en la enseñanza programada, eran textuales y tenían una secuencia lineal. No obstante, enseguida se apreció la pobreza de este tipo de diseño y, por ello, al poco tiempo la mayoría de los programas se diseñaron utilizando un diseño ramificado.

La utilización del ordenador en la enseñanza se presentó dentro de un modelo pedagógico totalmente acorde al que se estaba llevando a cabo en la mayoría de las escuelas, enfatizando el modelo de aprendizaje individualizado. Por este motivo, el uso de la informática en la enseñanza generó cierto rechazo inicial en muchos sectores educativos ya que era percibido como un modelo mecanicista y continuista de la enseñanza conductista. La imagen de un aula en que los pupitres son substituidos por los ordenadores estuvo muy presente durante mucho tiempo y, por ello, aparecieron reacciones muy contrarias y propuestas alternativas para

Skinner elaboró una propuesta instructiva basada en el modelo de enseñanza programadas que ejerció una influencia crucial en los primeros programas informáticos para la enseñanza

una utilización más en línea con planteamientos pedagógicos activos. En esta línea, las aportaciones de Seymour Papert con el desarrollo del lenguaje LOGO fueron las más contundentes.

En 1980, Papert público una obra traducida al castellano como *Desafio a la mente* (Papert, 1982) que provoca importantes controversias sobre cómo deben ser utilizados los ordenadores en la enseñanza. Este autor consideraba que el uso de la EAO era totalmente inadecuado ya que la tecnología sólo se estaba utilizando para reproducir lo mismo que se estaba haciendo mediante el uso de los libros de texto y las clases tradicionales. La propuesta de Papert se inscribe en la línea constructivista y, por este motivo, considera que el ordenador no debe transmitir conocimientos sino convertirse en una herramienta facilitadora de la experimentación y la construcción del conocimiento. Las ideas de Papert han sido siempre bastante radicales, no sólo por proponer una modelo de uso de la tecnología en una línea más acorde con la pedagogía activa sino por considerar la incompatibilidad del uso de ambas posturas. De alguna forma, exige una especie de militancia de manera que quien toma la vía constructivista no debería utilizar ningún programa instructivo.

En la práctica, los planteamientos han sido siempre mucho más eclécticos. De hecho, se ha dado la paradoja de que, desde el punto de vista teórico, los programas de EAO han sido bastante criticados por la simpleza y reproducción de prácticas instructivas poco innovadoras pero, en las investigaciones sobre uso real de los programas por parte del profesorado (Gros, 2000), se ha comprobado cómo precisamente

este tipo de programas ha tenido gran aceptación entre el profesorado ya que permite liberarse de tareas de tipo repetitivo.

Aunque los programas de EAO basados en la enseñanza programada recibieron muchas críticas y son pocos los autores que actualmente admitirían que utilizan este tipo de principios, también hay que tener presente que la tecnología del momento no permitía realizar programas demasiado complejos. A pesar de todo, y contrariamente a lo que puede parecer, muchos programas actuales (juegos, programas multimedia de enseñanza, etc.) utilizan principios del diseño instructivo conductista. Los principios fundamentalmente utilizados son los siguientes:

- Descomposición de las informaciones en unidades.
- Diseño de actividades que requieran una respuesta del usuario.
- Planificación del refuerzo.

Los programas que habitualmente aplican estos principios son los programas de práctica y ejercitación y los programas tutoriales. Es decir, los programas cuyo objetivo fundamental es transmitir un contenido específico (tutorial) o bien los programas que sirven para entrenarse en una tarea a través de ejercicios (práctica y ejercitación).

La planificación del diseño de este tipo de programas suele realizarse a partir del análisis de las tareas que deben llevarse a cabo para el dominio de la actividad. El análisis de la tarea permite efectuar una jerarquización de los contenidos y las unidades de información que el usuario debe recibir en cada momento. En un programa dirigido a niños pequeños para que aprendan a sumar, primero se presentarán unidades en las que el niño tendrá que contar. Una vez que está asegurada la capacidad del niño para contar los objetos que se le presentan en la pantalla se pasará al concepto de suma. Lo más lógico es que el niño comience por adiciones fáciles de un sólo dígito, posteriormente pasará a dos, etc. El paso de un nivel a otro está controlado por el propio programa. Por ello, el diseñador debe establecer el número de respuestas correctas que deben realizarse dentro de un determinado nivel para permitir el paso al nivel superior.

Además del análisis de las tareas y su gradación, un aspecto fundamental del planteamiento conductista es que los objetivos de aprendizaje deben ser observables. Por ello, es preciso diseñar tareas, ejercicios, problemas, preguntas, etc. de manera que el usuario del programa tenga que elaborar una respuesta. Las respuestas deben reforzarse y por este motivo es necesario planificar el refuerzo.

La planificación del refuerzo es uno de los aspectos más importantes y difíciles del diseño del *software* educativo. Actualmente son muchos los estudios que se están realizando sobre este aspecto ya que parecen existir diferencias individuales importantes, de manera que es difícil determinar *a priori* los diferentes tipos de refuerzo. En términos generales y para no entrar en este tipo de consideraciones, existen dos tipos diferentes de refuerzos: los que corresponden al conocimiento de los resultados de la respuesta del usuario y los refuerzos para mantener la atención y la motivación mientras se está trabajando con el programa. En el primer caso, el refuerzo suele presentarse después de que el usuario ha realizado la tarea requerida por el programa (resolución de un ejercicio, respuesta a una cuestión, etc.). Se trata pues de un refuerzo de razón fija que se da siempre que se ha acertado la respuesta para ayu-

dar a reforzar el aprendizaje. Cuando la respuesta no es correcta también debe presentarse un mensaje que informe al usuario de su error.

Existe también la posibilidad de emitir respuestas reforzantes variables. Es decir, en vez de presentar un mensaje cada vez que se contesta correctamente, es posible determinar que el mensaje aparezca determinado por unas variables al azar en función de las respuestas (razón variable) o bien en función del tiempo (intervalo variable).

Las investigaciones sobre el comportamiento han demostrado cómo los refuerzos de razón variable y de intervalo variable mantienen una fuerte motivación. Por este motivo, este tipo de refuerzos es utilizado para mantener la atención, o incluso pueden utilizarse para crear una cierta adicción al programa. Este es el caso de muchos juegos de ordenador que utilizan programas de refuerzo de razón o intervalo variable introduciendo puntos extras, personajes no esperados, etc., manteniendo así la atención del jugador durante más tiempo.

En el planteamiento conductista, el refuerzo siempre se presenta como algo externo al sujeto y determinado por el diseñador con objeto de alcanzar los objetivos de enseñanza propuestos por el programa.

En la actualidad, las posibilidades del uso de la tecnología en la enseñanza son muy amplias y precisamente por ello conviven modelos y diseños instructivos muy variados. Algunos autores diferencian dos tipos de tecnologías: tecnologías *llenas* y tecnologías *vacías*. Las primeras contienen información para ser transmitida a los alumnos y están dirigidas a enseñar contenidos. Es el caso, tal y como hemos visto, de la enseñanza asistida por ordenador. Las segundas son aquellas que pueden aceptar cualquier tipo de contenido y que están diseñadas para permitir a los estudiantes explorar y construir significados por sí mismos, son tecnologías *vacías* ya que no predeterminan unos contenidos y secuencias instructivas previas. De hecho, la mayoría de los autores constructivistas trabajan en el diseño de este tipo de entornos de aprendizaje.

Este último tipo de tecnologías funciona no como sistemas de instrucción sino como herramientas que los alumnos utilizan para desarrollar habilidades cognitivas. De este modo, junto a los programas de línea conductista encontramos programas de carácter más abierto en los que el usuario es quien controla su propio avance y graduación del aprendizaje, programas para trabajar conjuntamente con otros usuarios de forma sincrónica y asincrónica, programas hipertextuales que permiten realizar enlaces múltiples y variados según el deseo de cada usuario, simulaciones simples que desarrollan sobre todo aspectos visomotrices, simulaciones complejas de sociedades, organismos, etc.

En definitiva, todo un amplio mundo en el que la convivencia de diferentes modelos de aprendizaje se hace necesaria porque es difícil estandarizar programas y formas de acceso a la información. No todas las teorías son igualmente válidas, dependen fundamentalmente del tipo de contenidos y aprendizajes que se pretendan lograr. Y es, en este sentido, donde las teorías conductistas, a pesar de sus limitaciones, encuentran un lugar especialmente recomendable en los programas de adquisición de destrezas, la automatización de aprendizajes y, en general, en aprendizajes memorísticos o conceptuales con contenidos claros y poco interpretables.

¿Tiene sentido el conductismo en la enseñanza del siglo XXI?

El desarrollo de la tecnología ofrece en la actualidad múltiples escenarios de formación y este hecho está generando nuevas investigaciones sobre los procesos de aprendizaje basados en modelos no presenciales, colaboraciones virtuales, etc. La creación de estos escenarios está poniendo de relieve las carencias existentes en el ámbito pedagógico de aspectos relacionados con la atención, la motivación, la transferencia de los aprendizajes, la memoria, etc. En definitiva, existen muchos problemas de aprendizaje que se hacen más evidentes cuando no hay una presencia directa del profesor y que requieren ser estudiados bajo nuevos parámetros de investigación. En este sentido, está siendo necesaria una revisión y una adaptación de buena parte de los principios de aprendizaje utilizados por Skinner cuya plasmación en un entorno virtual de aprendizaje resulta mucho más compleja.

La vigencia de la obra de Skinner no estriba tanto en sus respuestas como en sus preguntas ya que la mayoría de ellas siguen sin responderse. Parece existir en la actualidad un cierto consenso sobre cómo se produce el aprendizaje y las condiciones necesarias para aprender, pero los procesos en el terreno educativo utilizando los medios que proporciona la tecnología todavía son bastante deficitarios. Buena parte de los programas multimedia siguen teniendo al libro como referente, al igual que los cursos a distancia que buscan simular la «presencialidad» de profesores y alumnos. Sin embargo, la simulación de los materiales y contextos de enseñanza tradicionales no parece ser la vía más adecuada y, por este motivo, es necesario encontrar nuevas fórmulas y enfoques de enseñanza.

En definitiva, las aportaciones del neoconductismo al igual que otras líneas psicológicas del aprendizaje (cognitivismo, constructivismo, etc.) pueden proporcionarnos vías necesarias para la innovación y la construcción de sistemas de enseñanza-aprendizaje virtual.

Bibliografía

BLOOM, B. (1979): *Taxonomía de los objetivos educativos.* Alcoy. Marfil.

GAGNÉ, R. (1979): *Las condiciones del aprendizaje.* México. Nueva Editorial Interamericana.

— (1987): *Instruccional Technology: Foundations.* Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates.

GROS, B. (2000): *El ordenador invisible.* Barcelona. Gedisa.

— (coord.) (1997): *Diseños y programas educativos. Pautas para el diseño de software educativo.* Barcelona. Ariel.

HANNAFIN, M.; RIEBER, L. (1989): «Psychological Foundations of Instructional Design for Emerging Computer-Based Instructional Technologies: Part I». *Educational Technology, Research and Development,* vol. 37, 2, pp. 91-101.

JONASSEN, D. (1999): *Tasks analysis methods for instructional design.* Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates.
JOYCE, B.; WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza.* Madrid. Anaya.
PAPERT, S. (1982): *Desafío a la mente.* Buenos Aires. Galápago.
— (1995): *La máquina de los niños.* Barcelona. Paidós.
REIGELUTH, CH. (1999) (ed.): *Instructional design theories and Models.* New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
SKINNER, B.F. (1938): *La Conducta de los Organismos: un análisis experimental.* Barcelona. Fontanella, 1974.
— (1948): *Walden Dos.* Barcelona. Martínez Roca, 1984.
— (1953): *Ciencia y conducta humana.* Barcelona. Martínez Roca, 1986.
— (1954): «The science of learning and the art of teaching». *Harvard Educational Review*, n. 24, pp. 86-97.
— (1957): *Conducta verbal.* México. Editorial Trillas, 1981.
— (1959): *Aprendizaje y Comportamiento.* Barcelona. Martínez Roca, 1985.
— (1968): *La tecnología de la enseñanza.* Barcelona. Labor, 1970.
— (1972): *Tecnología de la enseñanza.* Barcelona. Labor.
— (1974): *Sobre el conductismo.* Barcelona. Fontanella, 1975.
SWENSON, L. (1984): *Teorías del aprendizaje.* Buenos Aires. Paidós.

10

Célestin Freinet y la cooperación educativa

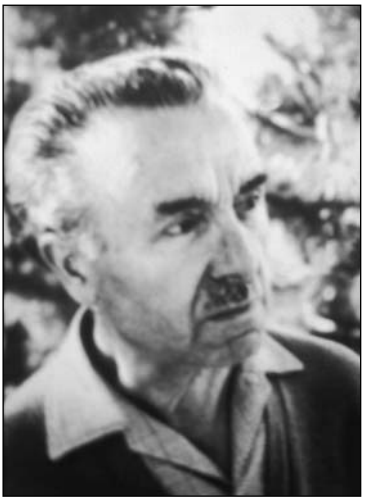
Francisco Imbernón Muñoz
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universitat de Barcelona

De nada sirve, en materia de educación, decretar y reglamentar la acción pedagógica, si aquellos que tienen la misión de cumplirla no están asociados cooperativamente a su concepción tanto como a su realización. (C. Freinet)

Freinet, un maestro en la Escuela Nueva

Hablar y escribir sobre C. Freinet es hacerlo sobre la escuela. En el sentido más estricto, una escuela que parte del niño, con todas sus potencialidades y con su evolución natural y que intenta educarlo para la vida. Es hablar, sobre todo, de aquello que pasa dentro de una institución educativa, con unas aulas, unos maestros y unos niños que hacen cosas para intentar entender el mundo que les rodea. Y no es tanto hablar de grandes teorías o grandes aportaciones que marquen un hito en los tratados de pedagogía. Para demostrar esto, basta afirmar que Freinet ha sido un autor hasta hace poco tiempo muy ignorado en los tratados y en las clases universitarias o de formación de maestros de muchos países, donde se suponía que residían los cimientos teóricos de la educación.

Célestin Freinet



Esa ocultación imposible de la gran aportación de Freinet a la pedagogía estaba condicionada por su aportación ideológica de crear una escuela para el pueblo; A. Vásquez y F. Oury (1968, p.167) la considerarán «irritante para el teórico». Los esfuerzos de esos sectores han sido, históricamente, en vano, ya que su pedagogía se ha extendido por todo el mundo como una de las principales aportaciones a la educación del último siglo. Si a este propósito le unimos su afiliación ideológica y militancia comunista, su idea de que la renovación de la escuela no se realiza desde arriba sino que debe provenir de los maestros en su quehacer diario, todo ello le anatematizó para muchos transmisores pedagógicos, aunque también lo ensalzó y revitalizó en otros que buscaban nuevas alternativas para cambiar la escuela. La historia ha dado la razón a los segundos y hoy día Freinet forma parte indiscutible de la historia de la educación como uno de los maestros-pedagogos, de los pocos maestros de escuela, que han generado un cambio en la educación del siglo XX, y muchas de sus aportaciones continuarán vigentes en el presente siglo XXI.

Pero no quisiera confundir al lector indicando que Freinet no poseía un cuerpo teórico, que la práctica Freinet, o el movimiento de la Escuela Moderna, no posee una sedimentación teórica, puesto que sí la tiene, similar a los principios de la Escuela Nueva. Y en realidad va mucho más allá en diversos aspectos, ya que tanto él, como su movimiento, pasado o actual, se han caracterizado por defender y trabajar más sobre y para la práctica educativa. El mismo Freinet renunciaba a que «su pedagogía» fuera tratada de método, como un cuerpo de conocimientos fijo, estanco, rígido, exacto, sino que defendió hasta su muerte que su movimiento realizaba técnicas educativas. Podríamos decir que Freinet estimuló una *práctica teórica* en la enseñanza de la escuela primaria. Desde la práctica se legitima o cuestiona el conocimiento más válido para esa misma práctica. Una práctica que busca el conocimiento teórico que la legitime como válida. Esta inversión del proceso le costó muchos disgustos pero, si volvemos la mirada hacia atrás, no podemos evitar reconocer su trabajo y su gran aportación a la educación actual y a la del futuro.

Antecedentes e influencias en la pedagogía Freinet

Freinet es un pedagogo producto de su época, concretamente de la mitad del siglo XX. Asume, como la mayoría de pedagogos de la Escuela Nueva, una visión optimista y vitalista de la educación y de la vida. En el caso de Freinet estas características destacarán sobremanera como bien refleja un discurso pedagógico lleno de bucolismo, aspectos naturistas y una condena a la vida urbana, que consideraba poco saludable para la educación de la infancia, dentro de la polémica entre educación y sociedad que impregna toda su pedagogía.

La aportación de Freinet es posterior a las propuestas de otros destacados autores de la llamada *Escuela Nueva* o *Activa* (Decroly, Montessori, etc.). Debido a ello, Freinet tuvo acceso a las obras de esos autores, de los cuales destacan dos por su influencia: A. Ferrière y O. Decroly. El primero le orienta en sus principios pedagógicos, que le impactarán y serán la base de su pedagogía, y el segundo influye sobre la metodología de la enseñanza. Así, Freinet reconocerá que la obra *La escuela activa* de

Ferrière le hizo aficionarse al oficio de enseñar. Respecto de Decroly, podemos decir que Freinet fue uno de sus mejores discípulos, ya que no sólo utilizó su concepto de *centros de interés* y los principios de la globalización y la libertad infantil desarrollados por él, sino que fue más allá de la propuesta decrolyniana haciendo énfasis en la necesaria espontaneidad de los centros de interés y la posibilidad de utilizarlos para el aprendizaje de la lectura y la escritura con los niños más pequeños.

Pero cuando Freinet es consciente de que la escuela no responde a sus concepciones sobre lo que es educar a la infancia se convierte en un ávido lector de todos los autores que en aquel momento realizaban una crítica a la escuela denominada *tradicional* y abogaban por una nueva escuela: activa, nueva, progresista, del trabajo, etc. Freinet leerá las experiencias del Plan Dalton, de la metodología de proyectos de Kilpatrick y a todos los autores de la Escuela Nueva.

En su viaje a Rusia descubrirá la pedagogía de A.S. Makarenko y asumirá de este pedagogo ruso la noción de trabajo que le acompañará a lo largo de su trayectoria pedagógica. Su militancia en el partido comunista francés también será un elemento importante en su vida y en su pedagogía; aunque experimentó la amargura de ser expulsado en una época de confusiones y depuraciones políticas.

A lo largo de su vida Freinet continuará leyendo y aportando nuevas ideas y técnicas adecuadas al momento (técnicas audiovisuales, por ejemplo). Su espíritu inquieto le llevó a dar a su movimiento un carácter de permanente actualidad y de análisis constante de la realidad educativa adecuando las técnicas a los nuevos cambios sociales y educativos. Aunque su exceso de protagonismo (conjuntamente con Élise Freinet) le llevó a no tener en cuenta, en algún momento de su trayectoria pedagógica (a finales de los turbulentos años sesenta), algunas aportaciones dentro de su propio movimiento, y a obviar ciertas propuestas de cambio y de introducción de ideas nuevas.

Célestin Freinet y la Escuela Moderna

Un maestro del pueblo y para el pueblo

Célestin Freinet nació en Gars, pequeño pueblo de los Alpes franceses, un 15 de octubre de 1896. Su familia era campesina y no disfrutaba de excesivas comodidades. Como todo hijo de campesino, Freinet, desde muy pequeño, combinaba sus trabajos escolares con su colaboración en las tareas del campo. Quizá ello le marcó posteriormente su vida y su propuesta pedagógica.

Ya adolescente, en 1913 ingresa en la Escuela Normal de Magisterio de Nice. Y justo al acabar y titularse maestro elemental, es incorporado a filas en la Primera Guerra Mundial (1915). En ella (1916) es herido de gravedad en un pulmón en la batalla de Verdún (le reportó cuatro años de hospital y reposo y la posibilidad de ser inválido de guerra). Esta herida de guerra le condicionará físicamente, y posteriormente también en su actividad pedagógica ya que le obligará a buscar alternativas a su poca intensidad de voz.

El 1 de enero de 1920 se incorpora como maestro adjunto a la escuela de Bar-sur-Loup, pequeño pueblo de los Alpes Marítimos franceses. Allí empieza a vivir una experiencia educativa decepcionante y deplorable, en una escuela tradicional que no

le satisface, donde los alumnos se aburren a causa de la rutina escolar. Con relación a esa época escribirá más tarde:

> *El sistema de autoridad en educación es hoy radicalmente condenado por todos los educadores dignos de ese nombre. No estoy muy lejos de pensar que más valdría quizá —socialmente— ninguna escuela, que una escuela que deforma los espíritus para hacer esclavos, que enseña dogmáticamente para impedir pensar, que reprime y desvía y aniquila a veces toda la actividad personal. Somos, resuelta y definitivamente, contrarios a toda adquisición impuesta por la voluntad del adulto, de los programas o de los inspectores; contra toda enseñanza que se superpone a los individuos sin razón interior, funcional.*

Las secuelas de la herida de la guerra y el descontento de su preparación profesional le llevan a un deseo de cambiar esa escuela y a leer (para preparar su examen de inspector de primaria) desordenadamente textos pedagógicos de Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Decroly, Montessori, Claparède, Bovet, etc., y también los de Rabelais, la pedagogía libertaria de Hamburgo, Marx y Lenin. Pero le cuesta ver su aportación práctica. Todo ello generará su futuro pensamiento pedagógico y su nueva práctica escolar, intentando acercar la actividad escolar a la vida de los niños. Empezará, entonces, a practicar (hoy día diríamos investigar en el aula) nuevas técnicas didácticas.

En octubre de 1922, al graduarse en letras, es nombrado inspector y profesor de letras de la Escuela Superior de Bringoles. No le satisface el trabajo y vuelve a su antigua escuela elemental. Es una época de lecturas y de asistencia a congresos, jornadas sobre la educación activa (sobre todo el II Congreso de la Liga Internacional para la nueva educación celebrado en 1923 en Montreux donde escucha a Ferrière, Claparède y Bovet). Más tarde, en 1925, se desplazará a Rusia (allí conoce de cerca la pedagogía de los *complejos de interés*, que adaptará posteriormente alejándose formalmente del término *centros de interés* de Decroly. Freinet llega a la conclusión de que la aplicación de una nueva educación sólo es posible si en la escuela hay posibilidad de contar con un material didáctico que promueva la actividad del alumnado. Ello le orientará definitivamente hacia la búsqueda de ese material y cómo promover con él una nueva educación en las escuelas rurales, que en general tienen condiciones muy precarias.

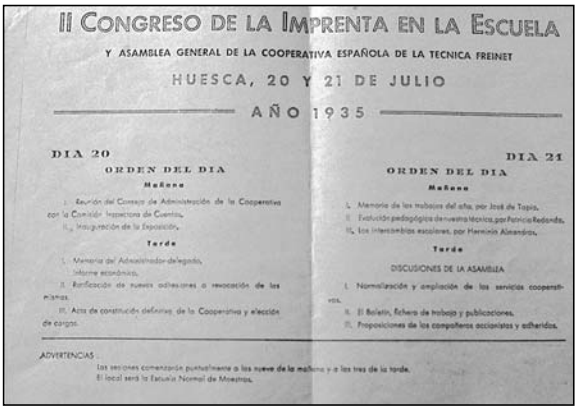
Primera edición castellana del libro *La imprenta en la escuela* (1936)

En 1926 ocurren dos hechos que van a marcar el resto de la vida de Freinet. Uno es la creación del primer grupo de maestros impresores para adquirir y extender la técnica de la imprenta en la escuela. Ese primer grupo constituye el núcleo de la futura Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), aún existente (fundada el 27 de octubre de 1927 con treinta socios). El otro acontecimiento es su casamiento

con Élise, una maestra que fue su mejor valedora y colaboradora durante su vida y más allá de su muerte.

A partir de 1926 (edita su primer libro *La imprenta en la escuela,* traducido al castellano por Herminio Almendros en 1936) empieza a publicar (revistas educativas) y a aparecer en multitud de publicaciones y revistas, todo lo que hoy día conocemos como *técnicas Freinet:* el texto y el dibujo libre, el fichero escolar, los ficheros autocorrectivos, la correspondencia interescolar, el cálculo vivo, los libros de vida, la biblioteca del trabajo, los complejos de interés, etc. Participa en la creación de cooperativas de campesinos, organiza congresos, viaja, milita activamente en el Partido Comunista Francés y en el Frente Popular. Y al ser destituido de la escuela rural donde trabajaba (nombrado en 1928 y destituido por problemas políticos en 1933), funda la escuela de Vence (1935), escuela privada que asumirá como paradoja argumentando que es la única solución para llevar a cabo una escuela «para los hijos pobres del pueblo». Es la etapa de eclosión de la CEL (que llegará en esa época a mil socios) y de su personalidad por todo el mundo (en esta etapa es cuando llega a España su metodología mediante la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela).

Folleto informativo del II Congreso de la imprenta en la escuela (1935)



II CONGRESO DE LA IMPRENTA EN LA ESCUELA

Y ASAMBLEA GENERAL DE LA COOPERATIVA ESPAÑOLA DE LA TECNICA FREINET

HUESCA, 20 Y 21 DE JULIO

AÑO 1935

DIA 20

ORDEN DEL DIA

Mañana

I. Reunión del Consejo de Administración de la Cooperativa con la Comisión Inspectora de Cuentas.

II. Inauguración de la Exposición.

Tarde

I. Memoria del Administrador-delegado.
Informe económico.

II. Ratificación de nuevas adhesiones o revocación de los mismos.

III. Acta de constitución definitiva de la Cooperativa y elección de cargos.

DIA 21

ORDEN DEL DIA

Mañana

I. Memoria de los trabajos del año, por José de Tapia.

II. Evolución pedagógica de nuestra técnica, por Patricio Redondo.

III. Los intercambios escolares, por Herminio Almendros.

Tarde

DISCUSIONES DE LA ASAMBLEA

I. Normalización y ampliación de los servicios cooperativos.

II. El Boletín, fichero de trabajo y publicaciones.

III. Proposiciones de los compañeros accionistas y adheridos.

ADVERTENCIAS:

Las sesiones comenzarán puntualmente a las nueve de la mañana y a las tres de la tarde.
El local será la Escuela Normal de Maestros.

En los inicios de la Segunda Guerra Mundial, en 1939, es disuelta la CEL y Freinet es detenido e internado en el campo de concentración de Saint Maximin y en el de Saint Sulpice-du-Tarn (en esa época escribe sus principales ideas teóricas sobre la educación). Liberado en 1941, formará parte de la resistencia francesa de Béassac y la dirigirá hasta el final de la Guerra. Su internamiento le permite leer nuevas obras y, también, escribir los pocos ensayos teóricos que poseemos. Élise Freinet (1975) dirá:

> *En los campos de concentración de Vichy, a pesar de tantas limitaciones impuestas a hombres de espíritu libre, Freinet halló tiempo y ocasión de repensar profundamente su obra pedagógica.*

Allí escribió *La educación del trabajo* y *Ensayo de psicología sensible.*

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta su muerte, acaecida el 8 de octubre de 1966 en Vence, su vida sufrirá diferentes acaeceres políticos (se le acusa de colaborador de Pétain y es expulsado del partido comunista) y pedagógicos (vuelve a fundar la escuela de Vence en 1947 y reorganiza el movimiento), pero lo importante es que las técnicas Freinet se irán extendiendo por todo el mundo en forma de cooperativas de maestros con una visión democrática y de vanguardia de una nueva educación. A su muerte, Freinet deja un movimiento pedagógico extendido por todo el mundo y un legado imprescindible en la escuela actual.

Las ideas de Célestin Freinet. De la Escuela Activa a la Escuela Moderna y Cooperativa

Freinet, a lo largo de su ingente y prolífica obra, nos va mostrando sus ideas sobre la educación y la escuela. Su pensamiento es similar al de sus coetáneos, sobre todo por la influencia de Ferrière sobre la naciente alternativa: la Escuela Activa. Aunque a lo largo de su vida, de modo constante, querrá diferenciarse de ésta, de ahí que llame a su movimiento Escuela Moderna. Una diferencia que él establece es que su movimiento está incardinado en la sociedad actual, en la que vive el alumnado, y no se trata únicamente de una teorización pedagógica sobre las innovaciones escolares. Cierto que aun partiendo de los principios de la Escuela Nueva, las ideas de Freinet reúnen una amalgama de tendencias (ideas roussonianas, Escuela Activa del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, pedagogía soviética, pedagogía libertaria, como ávido lector de todo lo que caía en sus manos en forma de texto pedagógico novedoso), y por supuesto también de la experiencia vivida como niño campesino y maestro de escuela rural (que marcará su estilo literario-pedagógico lleno de metáforas bucólicas). Todo ello hace que su pedagogía, su gran aportación didáctica, sean elaboraciones prácticas, con pequeñas disquisiciones teóricas que se acercan al pensamiento práctico de los enseñantes, a su labor diaria en las aulas. De ahí que la teoría elaborada por Freinet no sea lo más potente de su aportación pedagógica, aunque una lectura atenta nos permite detectar interesantes aportaciones premonitorias y avanzadas, elaborando una teoría-práctica didáctica que, posteriormente, se desarrollará como algo usual en la pedagogía de finales del siglo xx. Aun así, aunque podamos decir que existe una teoría didáctica en la pedagogía Freinet, la gran aportación de Freinet está en su propuesta de cambio de la metodología de las escuelas y de las aulas, y del compromiso del enseñante en el contexto social.

Sus principios más destacados se describen a continuación.

El niño es de la misma naturaleza que el adulto

Freinet argumenta que la diferencia entre adulto y niño es de grado, no de naturaleza. La consecuencia de ello es que el adulto debe, de modo empático, ponerse en lugar del niño antes de juzgarlo o sancionarlo.

Ser mayor que el alumnado no significa necesariamente estar por encima de ellos

Este principio llevará a Freinet a suprimir la tarima de las clases ya que hay que estar al nivel de los niños y no es necesario subirse encima de ella para asegurarse una superioridad. No se puede educar más que en la dignidad y en el respeto mutuo entre niños y maestros.

El comportamiento del niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional

Antes de juzgar a un niño, el maestro debe comprobar si su comportamiento no es tanto un producto de su malicia sino de causas de salud, de equilibrio, de dificultades del medio, etc. Ello mejorará el clima de las clases y el maestro se convertirá en un ser con más razón y con más humanidad. La preocupación por la educación de la salud del niño será un tema recurrente en la metodología Freinet.

Freinet con un grupo de alumnas y alumnos

A nadie le gusta que le manden de modo autoritario. A nadie le gusta ponerse en fila. A nadie le gusta hacer un trabajo obligatoriamente. A nadie le gusta actuar mecánicamente, doblegarse a pensamientos en los cuales no participa. Al niño no le gusta escuchar una lección «ex cátedra»

Toda orden dictada de modo autoritario es un error. El maestro ha de buscar una pedagogía que ayude al alumno a escoger. Hay que darle la palabra al niño, dejándole, individualmente y cooperativamente, un máximo de iniciativa en el marco de la comunidad. La pedagogía, si es autoritaria no es pedagogía; pero ello no implica que el orden y la disciplina no sean necesarias en las clases, sólo que deben ser asumidas por todos, no impuestas. La pedagogía ha de empezar por la experiencia del niño y la información. El maestro ha de hablar tan poco como pueda. La cooperativa escolar será un ejemplo aplicativo de este principio.

Todo individuo quiere tener éxito. El fracaso es inhibidor, destructor de la iniciativa y del entusiasmo

El maestro debe ser una ayuda para organizar una escuela donde los niños tengan éxito siempre, y no debe estar basada en el fracaso. Los trabajos escolares, las conferencias, la participación en las actividades del aula pueden ayudar a ello. Como consecuencia, el castigo es siempre un error ya que es humillante y no consigue el objetivo buscado. Freinet se avanzará al mostrar la importancia, en la educa-

ción de la infancia, de la estimulación de las expectativas positivas del niño, de su autoestima y de su capacidad de éxito ante cualquier tarea. También le llevará a condenar las notas y las clasificaciones proponiendo alternativas como el *plan de trabajo.*

El trabajo y no el juego es lo que es natural en el niño. Hay que realizar una pedagogía del trabajo

Este principio diferencia a Freinet de los pedagogos y psicólogos contemporáneos, que consideran el juego como la actividad natural del niño. Para Freinet la escuela debe permitir al niño experimentar herramientas y técnicas de trabajo. Para él, el trabajo del niño no es aquel impuesto por el adulto sino las actividades que responden a sus necesidades y satisfacen su deseo de curiosidad, crecimiento y conquista.

El libro de texto único es un error para el aprendizaje en la escuela

Freinet será uno de los pioneros en criticar el libro de texto como manual único. Su publicación con el título *Basta de manuales escolares* fue una verdadera revolución en su época (1928). En contraposición al libro de texto Freinet elabora los ficheros escolares, los ficheros autocorrectivos, los libros de vida, el periódico escolar, el cálculo vivo, etc. Para Freinet las experiencias vitales de los niños son la herramienta base del aprendizaje más que los manuales escolares.

El proceso de adquisición del conocimiento es mediante el tanteo experimental. Se aprende no mediante leyes y reglas sino mediante la experiencia

Freinet realiza una crítica al proceso de observación, explicación y demostración típico de las lecciones tradicionales ya que considera que se adquiere un conocimiento formal y superficial. Por el contrario, desarrolla el concepto de *método natural* basado en el tanteo experimental, que es una repetición de la acción con una gradación del conocimiento para superarse, progresar y aprender cosas nuevas. La acción es la base de la inteligencia. Basándose en la acción natural del aprendizaje del habla, del caminar, etc. por tanteo experimental, Freinet lo aplicará, predominantemente, a su método natural del aprendizaje de la lectura y de la escritura.

La inteligencia no es únicamente abstracta y no es una facultad específica que funciona independientemente de los componentes vitales del individuo

Para Freinet la inteligencia se desarrolla por el tanteo experimental en la clase y fuera de la clase. Hay multitud de inteligencias: manipulativa, artística, sensible, especulativa, política, social, etc.

La escuela se convierte en una cooperativa escolar, que gestiona la vida y el trabajo escolar por todos los usuarios

Será fundamental en la pedagogía Freinet el convertir la escuela, la clase, en una cooperativa con todos sus ingredientes (tesorero, secretario, mural, asamblea, etc.). La combinación armónica del aprendizaje individualizado y del trabajo en grupo será una de las finalidades importantes de la pedagogía Freinet. El maestro ha de organizar el ambiente para que el niño desarrolle el máximo de sus potencialidades y,

Escuela Plana Rodona (Olèrdola, Barcelona), 1935. Ramón Costa Jou (primero de la derecha) fue un maestro introductor de las técnicas Freinet en la escuela

por tanto, es un facilitador de técnicas e instrumentos para ayudar al proceso educativo. El espíritu cooperativo (la escuela basada en la cooperación y el trabajo) que intenta educar ciudadanos en la consolidación de una sociedad democrática (de la democracia escolar a la democracia social) que lucha contra un régimen autoritario impregna toda la pedagogía freinetiana.

En 1968 se redacta la carta de la Escuela Moderna. Podemos comprobar que los principios de la carta continúan aún vigentes para la construcción de una nueva escuela. La carta constituye el texto base de todos los movimientos adheridos a la pedagogía de Freinet. Sus principios son:

1. La educación es el desarrollo total de la persona y no una acumulación de conocimientos, un amaestramiento o una servidumbre.
2. Nos oponemos a todo adoctrinamiento.
3. Nos negamos a la ilusión de una educación que es suficiente por ella misma, una educación aséptica, al margen de las grandes corrientes sociales y políticas que la condicionan.
4. La escuela de mañana será la escuela del trabajo.
5. La escuela ha de estar centrada en el niño. Es el niño quien, con nuestra ayuda, construye su personalidad.
6. La investigación experimental es la base y la primera condición de nuestro esfuerzo de modernización escolar para la cooperación.

7. Los educadores que siguen la pedagogía Freinet son responsables de la orientación y de la extensión de las ideas cooperativas.
8. Nuestro movimiento de la Escuela Moderna está preocupado por mantener las relaciones de simpatía y colaboración con todas las organizaciones que trabajan en el mismo sentido.
9. Nos relacionamos con la Administración.
10. La pedagogía Freinet es, por esencia, internacional.

De la ingente aportación bibliográfica de Célestin Freinet podemos destacar, por la extensión de su pensamiento y por la importancia que asumieron en la extensión del movimiento, las siguientes obras:

- *Por una escuela del pueblo.* Una de las principales obras de Freinet, donde narra «la organización técnica y pedagógica de la escuela popular». Texto donde Freinet expone su pensamiento sobre la nueva estructuración de la escuela que él proponía.
- *Parábolas para una pedagogía popular.* A partir de Mateo, un viejo filósofo del pueblo, Freinet cuenta su pedagogía que parte de la observación de la naturaleza y del sentido común más arraigado. Describe los principios de donde surge lo que Freinet llama su credo pedagógico.
- *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna.* Freinet explica los inicios y las dificultades encontradas en su experiencia pedagógica. Y cómo, mediante las diversas técnicas expuestas, la escuela va desarrollando un cambio de la práctica educativa.

La práctica educativa: las técnicas Freinet

Es la aportación más importante de Freinet. Sin esta aportación, las escuelas de hoy día se encontrarían huérfanas de muchas de sus técnicas pedagógicas. Hay que reconocer la deuda de la escuela actual con Freinet y con todos sus seguidores.

Freinet no quería oír hablar de *método Freinet* sino de *técnicas Freinet* como procedimientos y actividades «de pedagogía popular» que impregnaban toda la vida de la escuela y que habían sido construidas, experimentadas y evolucionadas en las clases de las escuelas. Huía, al no querer hablar de método, de una construcción teórica ideal, de un estaticismo, del estereotipo rígido y ortodoxo de la aplicación de sus técnicas (aunque en la realidad él y parte de su movimiento fueron bastante ortodoxos en la aplicación y el reconocimiento de otras personas y movimientos) y sí de técnicas como algo dinámico. Aun así, las técnicas tenían el trasfondo de un nuevo tipo de escuela, de educación y de sociedad. Nadie duda de la aportación de Freinet a la escuela para la formación de ciudadanos democráticos. Freinet siempre argumentaba que sus técnicas no debían utilizarse como instrumentos que sólo sirven para acaparar por unos instantes la atención y el interés de los niños sino como verdaderos utillajes de una nueva escuela y una nueva ciudadanía.

No debe perderse de vista que, para el movimiento Freinet, lo importante son los principios en que se basan las técnicas, no la técnica en sí. Las técnicas deben desarrollar la capacidad creadora y la actividad de los niños que, por medio de ellas, opinan, discuten, manipulan, trabajan, investigan, critican la realidad desde una pers-

pectiva de transformación social. Las claves de la pedagogía Freinet que están detrás de las técnicas son:

- El tanteo experimental.
- La educación por y para el trabajo.
- La cooperación.
- La importancia del ambiente escolar y social.
- La necesidad de crear material para potenciar esas ideas en la práctica educativa.

Las técnicas Freinet han ido variando con el tiempo. Los maestros que han aplicado y aplican técnicas Freinet, los que las aplican sin saber que fueron creadas por el pedagogo francés, los que las aplican parcialmente o de forma heterodoxa, nos muestran cómo las técnicas tienen la capacidad de adaptarse a las circunstancias y a los tiempos. Pocas de las técnicas Freinet son, hoy día, inaplicables. He aquí una de sus grandes virtudes.

Principales técnicas Freinet

La imprenta escolar y las técnicas de impresión

Quizá la aportación más conocida y novedosa de Célestin Freinet que permite cambiar los materiales tradicionales de la clase por textos vividos y libres de los alumnos. Aunque la imprenta ya se había utilizado anteriormente en experiencias escolares, en el siglo XIX, la originalidad de Freinet fue utilizarla para la expresión libre del niño.

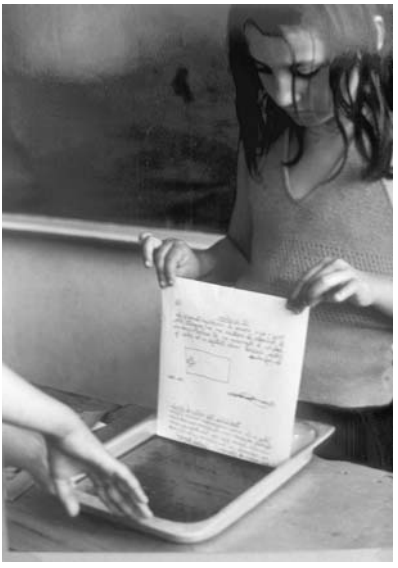
Freinet, al buscar nuevos métodos para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, se encontró con la necesidad de nuevos instrumentos de trabajo que respondieran a los requisitos y exigencias que tenía planteadas para mejorar las condiciones de la escuela.

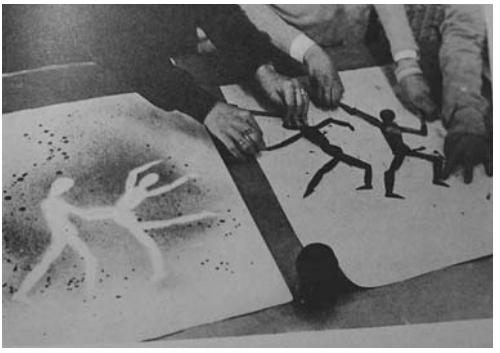
Empezó con las experiencias de clases, paseos que creaban un clima de diálogo, de expresión escrita y oral libre (a pesar de la crítica y cierta incomprensión de padres e inspectores de la época). Ello le llevó a buscar material adecuado para reproducir mediante la escritura y el texto libre la expresión del paseo, de las vivencias cotidianas del niño y despertarle así el interés por la lectura y la escritura. En los niños más pequeños pretendía además una evolución sensomotriz mediante la manipulación de letras. De ahí surgió la imprenta (y todas las técnicas de impresión que le acompañaron posteriormente).

La imprenta escolar es parecida a las que utilizaba Gutemberg en sus inicios pero más pequeña para que pueda imprimir un folio. Consta fundamentalmente de una prensa manual de pruebas, una caja de clasificación para las letras o tipos, unos componedores de metal con tornillos de presión para fijar los tipos y guías de madera para sujetarlos o para rellenar los espacios (interlíneas). El material necesario, además de la caja de imprenta, es un cristal para entintar el rodillo, tinta y rodillo de goma, pincel para lavar los tipos y agua o disolvente, según sea la tinta empleada.

Una vez corregido colectivamente el texto que hay que imprimir pasa al equipo de impresión que normalmente consta de tres niños o niñas. Ellos realizan, en trabajo en equipo, la composición tipográfica y la edición.

La imprenta escolar y las técnicas de impresión permiten cambiar los materiales tradicionales de la clase por textos vividos y libres de los alumnos





La impresión escolar también puede realizarse mediante otras técnicas de impresión: imprentilla, limógrafo (*vietnamita*), hectógrafo (*gelatina* o *coca*). Las páginas de texto pueden ilustrase con diversas técnicas: linóleo, serigrafía, poliestireno, xilografía, monotipo, tampones, punteado, *collage*, pulverizado, etc.

La imprenta y las técnicas de impresión son una herramienta de comunicación en la escuela. Favorecen la creatividad, la imaginación, la desmitificación del libro y el periódico. Potencian la lectura crítica, la cooperación, el trabajo en equipo y la comunicación oral y escrita entre el maestro y el alumno.

Las técnicas de impresión potencian una actividad no sólo escolar sino también social en la que los niños reproducen su realidad. Significa la difusión de los resultados de los trabajos de los equipos, dar a conocer o anunciar las actividades escolares o extraescolares, anuncios, investigaciones de los niños, etc. Como dicen Vásquez y Oury sobre la imprenta:

> *Técnica educativa privilegiada, manual e intelectual a la vez, el periódico agrupa a los niños alrededor de una actividad escolar y apasionante: la imprenta ha restablecido la unidad del pensamiento y la actividad infantiles.* (Vásquez y Oury, 1968, p. 167)

El texto, el dibujo libre y los libros de la vida. La metodología natural

El texto y el dibujo libre son actividades que el niño realiza libremente, o sea, escoge el tema que quiere. Se realizan en la escuela o fuera de ella, siempre que el niño tenga alguna cosa que explicar o comunicar y no es nunca impuesto. Freinet argumentaba que el texto y el dibujo libre, además de permitir a los niños comunicarse con sus compañeros y con el maestro transmitiéndoles lo que siente, hacen de puente entre la escuela y la vida. El texto libre, para las técnicas Freinet, es el eje del trabajo escolar.

Las composiciones del alumnado comportan la corrección colectiva. Se escriben en la pizarra, se leen, se copian después de la corrección colectiva. Ello comporta ejercicios de vocabulario, construcción de frases, gramática, etc. sin alterar el pensamiento o la idea del texto. Se escogen textos que pasarán a la imprenta y al periódico escolar.

Freinet argumenta de la importante motivación que ha de rodear al niño para conseguir que escriban o dibujen. Para obtener un texto libre lleno de riqueza no es suficiente dar libertad sino que es necesario que se encuentren inmersos en un medio estimulante y motivador, como puede ser el que le ofrece la imprenta o la correspondencia.

El texto y el dibujo libre se utilizan para el aprendizaje de la lectura y escritura, para experimentar la naturaleza social del lenguaje y el de una experiencia democrática de tener que juzgar y seleccionar textos libres que han de ser impresos y públicos. Es el *método natural.* El método natural no tiene ejercicios metódicos, ni modelos impuestos, ni correcciones gráficas. El niño, por sus propios medios, mediante el tanteo experimental, adquiere la lectura y la escritura mediante el estudio global de los textos de la clase. Freinet, en sus diversas obras, explica largamente el recorrido del método natural mediante la imprenta, el dibujo y texto libres, la correspondencia, etc.

Todos lo textos, impresos o no, pasan a formar parte de los *libros de la vida* o *el diario escolar* creando una biblioteca en el aula sobre los textos y dibujos de los niños.

Los ficheros escolares y autocorrectivos. Un aprendizaje cooperativo en una biblioteca de aula

Como alternativa al libro de texto como manual único, ya que no tienen en cuenta el contexto específico del niño, Freinet introduce en las clases los ficheros escolares cooperativos. Se confecciona un fichero (alfabético y decimal) en el que se recopila toda la documentación recogida de todas las fuentes posibles y que sirve para completar o reemplazar los manuales escolares.

La clase Freinet es un espacio donde se ha ido acumulando de forma cooperativa (aportación de todos) documentación que se utiliza para el estudio y la indagación: textos, guías elaboradas por el maestro, dibujos, publicaciones, artículos, fichas, revistas, datos, y todo lo que sea útil para aprender algo. Todo ese material se clasifica decimalmente y se sitúa de forma accesible a los niños. Ellos, de forma autogestionada, acceden al material necesario y se apuntan en la libreta de préstamos. También el alumnado lleva su propio control de realización de fichas en su libreta personal.

El fichero es de utilidad para el trabajo escolar, para las conferencias, para ilustrar textos, para fomentar la curiosidad, el interés y el deseo de conocer.

A lo largo de la vida de Freinet, la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) fundada por él, fue creando material que iba engrosando la biblioteca de aula:

- Ficheros documentales sobre temas escolares.
- Ficheros autocorrectivos de cálculo, de ortografía, de geometría, etc. sobre operaciones, problemas, ejercicios, etc. Y también, de geografía, historia, ciencias. Estos ficheros autocorrectivos permiten al alumnado avanzar a su propio ritmo con diversos tipos de fichas (caracterizadas por colores diferentes):
  - Fichas de información general.
  - Fichas de explotación (encuestas, trabajos manuales, etc.).
  - Fichas de búsqueda de palabras.
  - Fichas guías para el trabajo de geografía, historia y ciencias.
  - Fichas autocorrectivas propiamente dichas.

Otro de los elementos importantes de la documentación del aula, como material de estudio y consulta, es la «Biblioteca del trabajo», pequeños libritos monográficos, diferenciados por edades y áreas de conocimiento, sobre temas elaborados por los alumnos y que la CEL ha ido publicando a lo largo de los años (muchos de ellos traducidos a diversos idiomas, entre ellos el castellano, aunque hace tiempo, y en editoriales hoy día desaparecidas).

La correspondencia interescolar

La correspondencia empieza en el año 1926 cuando la escuela en la que trabajaba Freinet entra en correspondencia epistolar con el maestro y los niños de la escuela de Saint Philibert, donde también se utilizaba la imprenta.

La correspondencia es el intercambio epistolar (en aquel momento, ya que hoy día se utilizan otros medios de comunicación) entre niños y maestros sobre aspectos de la vida de la escuela y de la vida del entorno: costumbres, tradiciones, trabajos, formas de pensar, etc. La correspondencia incluye textos impresos, cartas, material audiovisual, productos locales, etc.

Cada niño o niña tiene una pareja en la otra escuela con la que mantiene una correspondencia particular que les permite una relación más estrecha. A lo largo del contacto con la otra escuela se acostumbra a realizar una visita para aumentar la afectividad y el contacto personal.

La correspondencia interescolar es un elemento de motivación ya que el alumnado explora y estudia componentes de su contexto y recibe elementos de contextos externos. La lectura colectiva del material recibido es motivo de estudio e interrogación de nuevos temas.

Hoy día continúa utilizándose la correspondencia entre escuelas, aunque los medios técnicos facilitan la comunicación y desarrollan nuevas formas de trabajo en las aulas.

El plan de trabajo

Se trata de un documento que tienen los alumnos y que se elabora semanalmente o quincenalmente y en el que se refleja el compromiso del trabajo a realizar (fichas, lecturas, trabajos, iniciativas personales, etc.). El alumnado decide por sí mismo qué hará durante ese tiempo, se evalúa con el maestro y se autoevalúa constantemente.

El *plan de trabajo* es una técnica que permite que el alumnado se organice las tareas. Permite trabajar cada uno a su ritmo, y desarrollar las tareas escolares según el orden que más le convenga al alumno, controlando sus progresos conjuntamente con el maestro. Cada día se supervisa el plan de trabajo y se marca en diversos colores (según los temas o las materias) el trabajo realizado en unos murales, existentes en las paredes del aula.

También existe el mural del plan de trabajo anual donde se puede ver todo lo que hay que tratar durante el curso y que se va marcando en diferentes colores conforme se van desarrollando los diversos temas.

El plan de trabajo permitió a Freinet eliminar los exámenes ya que es conjuntamente niño/a y maestro quienes valoran, mediante el plan de trabajo y el registro del seguimiento, las tareas realizadas. Y registrarán en un gráfico personal una indicación de la valoración del trabajo. Ello será llevado a casa y firmado por los padres o tutores.

Otras técnicas Freinet: La asamblea cooperativa semanal, las conferencias y el periódico mural

Freinet desarrolló multitud de técnicas pedagógicas, muchas de ellas ligadas al establecimiento de la clase como una cooperativa. Entre ellas destacamos:

- *La asamblea cooperativa semanal:* Hay un presidente, un secretario y un tesorero escogidos por los niños. Un día a la semana se realiza la asamblea de clase en la cual se repasa el periódico mural, hay un debate sobre lo expuesto en él; se analiza la vida de la escuela, los problemas, se repasan las cuentas de la venta del periódico escolar, etc.
  Freinet hacía descansar en la asamblea el aprendizaje de los temas morales y la responsabilidad en la toma de decisiones individual y colectiva.
- *Las conferencias:* Son preparadas por los mismos niños sobre un tema de su

interés. Al finalizar la conferencia se inicia una discusión colectiva sobre el tema tratado.

La conferencia pretende desarrollar la expresión del niño/a mediante diferentes formas de expresión (esquemas, material audiovisual, texto, etc.) y animarle a escribir y a leer sobre el tema, así como a hablar y discutir en público.

- *El periódico mural:* Cada semana se pone en la clase un mural dividido en tres partes: critico, felicito, propongo. Los niños/as pueden escribir en él siempre que los textos vayan firmados.

  En la asamblea semanal se repasará el periódico mural y se realizará el debate sobre lo allí expuesto.

Los complejos de interés

De inspiración decrolyniana (a imagen y semejanza de los *centros de interés*), Freinet propone los *complejos de interés,* que partirán de las necesidades de los niños y se basan en el principio del sincretismo o la percepción global del mundo exterior por parte del niño.

La diferencia que establece es que los complejos son más cortos en el tiempo y vinculados a la libre expresión y espontaneidad de los niños, ya sea mediante el texto libre como en los acontecimientos individuales o sociales. También se diferencian de los centros de interés decrolynianos en que son menos directivos ya que el punto de arranque del complejo surge del propio niño a través del texto libre.

Como en los centros de interés, en el desarrollo del tema se trabajarán las diversas áreas escolares que se concretan en el plan de trabajo individual:

- El cálculo a partir de la vida cotidiana, unido a la vida del niño, a partir de su expresión libre, con sus problemas matemáticos reales. Freinet le llamará el *cálculo vivo.*
- El lenguaje mediante el texto libre, la imprenta, las conferencias, los ficheros, etc.
- Las ciencias sociales mediante el análisis del medio y con una metodología de indagación: observaciones, encuestas, visitas, entrevistas, etc. Lo que Freinet denominará *geografía viva.*
- Las ciencias naturales mediante la observación de los fenómenos, la experimentación, la lectura, la correspondencia, etc.
- Se comunicará mediante la correspondencia interescolar.

Todo ello configurará una propuesta global a la que Freinet llama el *método natural,* es decir, realizar una metodología escolar a partir de la experiencia diaria de la vida individual y social del niño, que no únicamente pretende que el alumnado aprenda los conocimientos escolares sino, sobre todo, que desarrolle su personalidad, su creatividad y una socialización individual y colectiva para que el niño sea más libre.

La metodología natural pretende ser un estímulo para el aprendizaje, un respetar el ritmo individual de cada niño, enraizar la actividad escolar en la realidad vital del niño, a sus intereses, y estimular la libre expresión y la comunicación con los demás.

Tendencias y movimientos pedagógicos freinetianos

El pasado

Célestin Freinet creó un gran movimiento pedagógico. Ya en vida, su pedagogía se extendió por todo el mundo y muchos maestros se adscribieron al movimiento Freinet. Era algo más que una aplicación de sus técnicas, era un compromiso con una forma de ver la escuela y la realidad social. El movimiento Freinet siempre ha estado imbuido de una militancia pedagógica y política, de un modo de participar de una pedagogía nueva para el pueblo.

La pedagogía Freinet no ha estado exenta de sobresaltos, discusiones y paradojas. Aunque nacida en la escuela pública, en muchos países se extendió, mayoritariamente, por escuelas privadas (cierto que, a menudo, por las propias características políticas del momento de la escuela pública, como pasó en España).

La disidencia y la escisión: la pedagogía institucional

Las discusiones de los años sesenta dentro del movimiento francés entre los maestros urbanos (principalmente de París) y los rurales del Instituto Cooperativo de Educación Moderna, con un gran componente ideológico bien diferenciado, y la presión del grupo parisino por introducir en la pedagogía freinetiana los análisis freudianos y lewinianos, llevará a una separación de ese grupo en 1961 y a una ruptura total en 1963, creando el GET (Grupo de Técnicas Educativas) que se disolverá definitivamente en 1966 para convertirse en el Grupo de Educación Terapéutica, de lo que se denominó pedagogía institucional (F. Oury, J. Pain, Lapassade, A. Vásquez, Lobrot, etc.) que había nacido como orientación dentro del movimiento Freinet pero que introducía en su pedagogía dos corrientes: la psicosociología y otra, que acepta el enfoque freudiano y la aportación de la psicoterapia institucional, uniendo la pedagogía (institucional) y la psiquiatría (psicoterapia).

Freinet, nunca consideró que la pedagogía institucional fuera una escisión, sino que lo consideró un pequeño grupo de oponentes (para ampliar este tema véase Colom y Santandreu, 1992).

El presente

Freinet fue un hombre dinámico, no únicamente difundía sus ideas en textos, revistas de su movimiento y otras ajenas, fue también organizador de congresos y fundador de diversos organismos, revistas, asociaciones, cooperativas. La totalidad de los organismos e instituciones educativas que fundó continúan hoy día vigentes. Destacamos los siguientes:

La Cooperativa de la Escuela Laica (CEL)

Primera cooperativa de maestros que aplicaban las técnicas Freinet, fue fundada en 1927 por Freinet como cooperativa de producción didáctica.

Posteriormente se creará, en 1948, El Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM) para darle a la CEL una vertiente más pedagógica y no tanto producti-

va de materiales. Actualmente el ICEM es el movimiento francés freinetiano.

Hoy día la CEL es una inmensa cooperativa de material escolar donde se puede adquirir no únicamente el material Freinet, sino todo lo necesario para equipar a una escuela.

Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM) <http://freinet.org/fimem>

La FIMEM es una asociación de movimientos nacionales y de grupos regionales presente en todo el mundo que aboga por la extensión de la pedagogía Freinet, popular y cooperativa. Fue fundada por Freinet y un grupo de maestros de diversos países en Nantes en 1957. Es la organización que reúne a los movimientos Freinet y está reconocida por la UNESCO como organización educativa no gubernamental.

La FIMEM organiza, desde 1968, cada uno o dos años los Rencontres Internationales Des Éducateurs Freinet (RIDEF) que es el congreso internacional de la pedagogía Freinet (encuentro cultural y un laboratorio didáctico internacional de la pedagogía cooperativa y popular) donde se confrontan ideas, se intercambian experiencias y material didáctico.

Publica textos y revistas (*Multilettre*) y, actualmente, tiene diversas listas de difusión y distribución sobre la pedagogía Freinet (intercambios, comunicación telemática) *fimem@freinet.interpc.fr*

Los movimientos Freinet se distribuyen por todos los continentes: Europa (existen movimientos en Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia —el ya mencionado Instituto Cooperativo de Escuela Moderna, ICEM, el más antiguo de los movimientos Freinet—, Gran Bretaña, Hungría, Italia, Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumania, Rusia, Suecia, Suiza), América (Brasil, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Quebec, USA, Venezuela), África (Argelia, Benin, Burkina Faso, Madagascar, Marruecos, Senegal, Túnez) y Asia (Japón, Líbano).

Destacamos por su importancia dos países: España e Italia.

La pedagogía Freinet en España

La introducción en España del movimiento Freinet ya ha sido tratado en multitud de textos publicados en libros y revistas. Haciendo una síntesis podemos recordar que fue en el año 1929 cuando Jesús Sanz, un profesor de metodología del lenguaje de la escuela Normal de Lérida, fue becado por la Junta de ampliación de estudios a Ginebra y allí descubrió las técnicas Freinet. Apasionado por las nuevas técnicas, y de vuelta a sus clases, convence al inspector Herminio Almendros y a dos maestros de pequeñas escuelas rurales, José de Tapia y Patricio Redondo, para que apliquen las técnicas en sus respectivas escuelas rurales. Posteriormente va extendiendo las técnicas hasta que en 1934 se funda la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela que editará, hasta los inicios de la Guerra Civil española, la revista *Colaboración*, órgano de la cooperativa y de extensión del movimiento.

La Guerra Civil española hace desaparecer el movimiento y sus miembros de dispersan, unos en Europa y la mayoría en Latinoamérica, donde muchos continuarán ejerciendo de maestros y aplicando las técnicas Freinet.

A finales de los años sesenta renace el movimiento Freinet con el nombre de Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES) que ya a finales de la dictadura (1974) y sobre todo tras su desaparición (1976) se convierte en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) que continúa actualmente extendiendo las técnicas Freinet.

En España existen dos movimientos adscritos a la FIMEM: El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) refundado en 1977 pero heredero del movimiento histórico Freinet nacido en 1931 y Nova Escola Galega fundado en 1983. El primero edita la revista *Kikirikí* y otras publicaciones de grupos territoriales (*Al vuelo, Muguray, Tutururu, La mitad, Inter-flain*) y el segundo *Revista Galega de Educación, Nova Paz* y otras publicaciones internas. Actualmente, sus afiliados no sobrepasan los cuatrocientos socios.

El Movimento di Cooperazione Educativa de Italia (MCE)

Es el movimiento que, después de Portugal (con unos mil) tiene más adheridos (unos setecientos); más que el originario francés. Refundado en 1957, proviene de la antigua cooperativa de la tipografía en la escuela que fue fundada en 1951.

El MCE ha sido para otros movimientos, y para muchos maestros no adheridos a los movimientos freinetianos, un referente ideológico y pedagógico. Sus aportaciones escritas, sus viajes, su participación en congresos, jornadas, escuelas de verano a partir de los años setenta, originó que tuviera mucha influencia en la escuela actual. Sus destacados miembros (Lodi, Ciari, Pettini, Alfieri, Tonucci, Rizzi, entre otros) propiciaron y propician, sin renunciar a los orígenes de la pedagogía Freinet, una escuela abierta al entorno y sensible a las necesidades de la infancia, con la característica de una vertiente más social de la pedagogía Freinet. En su momento, introdujeron aspectos y debates pedagógicos sobre la evaluación, el niño como unidad, la investigación en el aula, la integración escolar, etc. que en algunos países eran inexistentes.

La pedagogía Freinet, una pedagogía nacida en el siglo XX pero imprescindible en el siglo XXI

Hoy día es difícil encontrar alguna escuela que siga de forma ortodoxa las técnicas Freinet. Sí que existen continuadores, afiliados a movimientos Freinet o no, así como muchas de las técnicas Freinet ya son patrimonio de la cultura pedagógica del profesorado. Son técnicas o procesos usuales en las escuelas actuales.

Freinet es uno de los grandes pedagogos del siglo XX. Su herencia perdura en la cultura de la enseñanza. Una de las características de la pedagogía Freinet es la adecuación de sus técnicas a los diversos contextos en los que se practican. Hoy día, muchos años después de su nacimiento, las técnicas Freinet mantienen esa gran capacidad de adaptación a la escuela del futuro. Muchas de las técnicas han variado por los cambios sociales y pedagógicos, otras casi han desaparecido porque ya no son excesivamente útiles en algunas escuelas, pero otras son actualmente muy vigentes, y sobre todo es muy vigente su pensamiento.

Una de las características del movimiento Freinet es la ingente cantidad de publicaciones, tanto periódicas como libros, que se han ido editando a lo largo del tiempo. Aun así hay que reconocer que la pedagogía Freinet, hasta bien entrada la década de los sesenta, únicamente era conocida por los estudiosos o los maestros muy comprometidos. El reto que asumieron algunas editoriales en lengua castellana: Estela, Fontanella, Siglo XXI, Laia, etc., la mayoría desaparecidas hoy día, contribuyeron a introducir a Freinet en los países de lengua española. No obstante, algunas de las obras de Freinet están siendo reeditadas por Morata de Madrid y Laboratorio Educativo de Caracas.

Las revistas que tratan la pedagogía Freinet son muchas en el mundo y quizá habría que destacar *Le nouvel Éducateur* herededa de *l'Éducateur proletarien* y de la más antigua: *La imprenta en la escuela*, en un primer momento, y de *l'Éducateur,* posteriormente, fundadas por Célestin Freinet. Actualmente la producción del movimiento Freinet internacional es muy alta, tanto de revistas como de biblioteca del trabajo.

El movimiento Freinet se ha ido adaptando a lo nuevos tiempos. A los grupos de trabajo usuales que trabajan las técnicas Freinet (lenguas, creación, Esperanto, etc.) se han generado nuevos grupos de maestros tanto nacionales como internacionales que se encuentran para analizar temas, como vídeo, telemática, derechos del niño, etc. Desde hace tiempo, el movimiento realiza una reflexión sobre cómo dar respuesta a los problemas de la educación popular en una sociedad como la actual.

El movimiento Freinet también ha padecido crisis a lo largo de su trayectoria y hoy día, incluso, padece la crisis asociacionista de cualquier movimiento, y aún más la de los pedagógicos. El movimiento no tiene la gran expansión que disfrutó en los años setenta y ochenta, pero continúa siendo un movimiento de base, una iniciativa que supone una alternativa para una educación en y para la libertad de los individuos, y que forma parte del patrimonio educativo de todas las escuelas. Sin Freinet la escuela sería diferente.

Bibliografía

Bibliografía de C. Freinet

FREINET, C. (1936): *La imprenta en la escuela.* Vilafranca del Penedès. Impremta Claret.

— (1969): *La psicología sensitiva y la educación.* Buenos Aires. Troquel.

— (1971): *La educación por el trabajo.* México. Fondo de Cultura Económica.

— (1972*a*): *Los métodos naturales. I: El aprendizaje de la lengua.* Barcelona. Laia/Fontanella.

— (1972*b*): *Los métodos naturales II: El aprendizaje del dibujo.* Barcelona. Laia/Fontanella.

— (1972*c*): *Los métodos naturales III: El aprendizaje de la escritura.* Barcelona. Laia/Fontanella.

— (1973): *Parábolas para una pedagogía popular.* Barcelona. Laia.

— (1976*a*): *Por una escuela del pueblo.* Barcelona. Laia.

— (1976*b*): *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna.* México. Siglo XXI.

— (1977): *Ensayo de psicología sensible*. Madrid. Villalar.
— (1979): *L'equilibri mental de l'infant.* Barcelona. Laia.
— (1982): *La escuela popular moderna. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular.* México. Universidad Veracruzana.
— (1990): *El texto libre. El periódico escolar.* Caracas. Laboratorio Educativo.
— (1996): *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas.* Madrid. Morata.
— (1998): *Las invariantes pedagógicas. Modernizar la escuela.* Caracas. Laboratorio Educativo.
FREINET, C. y otros (s.f.): *La escuela y el niño proletario.* Valencia. Unión de escritores y artistas proletarios.

La Editorial Laia de Barcelona (hoy desaparecida) publicó la colección BEM (Biblioteca de la Escuela Moderna). Sus títulos fueron los siguientes:

1. FREINET, C.; SALANGROS, R. (1979): *Modernizar la escuela.*
2. FREINET, C. (1978): *Las invariantes pedagógicas.*
3. FREINET, C. (1974): *La formación de la infancia y de la juventud.*
4. FREINET, C. (1975): *La educación moral y cívica.*
5. FREINET, C. (1978): *Las enfermedades escolares.*
6. FREINET, C.; FREINET, É. (1978): *Dibujos y pinturas de niños.*
7. FREINET, É. (1972): *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?*
8. FREINET, C. (1978): *El texto libre.*
9. PROQUET, M. (1973): *Las técnicas Freinet en parvulario.*
10. FREINET, C. (1979): *La enseñanza del cálculo.*
11. FREINET, C. (1979): *La salud mental de los niños.*
12. FREINET, C. (1976): *La enseñanza de las ciencias.*
13. FREINET, C. (1973): *Los planes de trabajo.*
14. FREINET, C.; BOLESSE, L. (1973): *La lectura en la escuela mediante la imprenta.*
15. BELPERRON, B. (1973): *El fichero escolar.*
16. FREINET, C. (1978): *Consejos a los maestros jóvenes.*
17. FREINET, C. (1977): *El diario escolar.*
18. FREINET, C. (1974): *Las técnicas audiovisuales.*
19. FREINET, C. (1978): *El método natural de lectura.*
20. GERVILLIERS y otros (1974): *Las correspondencias escolares.*
21. FAURE, R. (1977): *Medio local y geografía viva.*

Bibliografía sobre C. Freinet y el movimiento Freinet

AA.VV. (1979): *La pedagogía Freinet por quienes la practican.* Barcelona. Laia.
ALCOBÉ, J. (1981): *Cómo hacer una BT.* Granada. Escuela Popular.
ALMENDROS, H. (1932): *La imprenta en la escuela.* Madrid. Revista de Pedagogía. Losada, 2.ª edición. Buenos Aires, (1952).
— (1985): *La Escuela Moderna. ¿Reacción o progreso?* La Habana. Ed. de Ciencias Sociales.
CLANCHE, P. (1978): *El texto libre. La escritura de los niños.* Madrid. Fundamentos.
COLOM, A.J.; SANTANDRE, M.A. (1992): «Aportaciones inéditas a la ruptura del movimiento Freinet». *Educación y sociedad,* n. 10, Madrid, pp. 35-63.

COSTA, R. (1974): *Patricio Redondo y la técnica Freinet.* México. Oasis.
FREINET, É. (1975): *Nacimiento de una pedagogía popular.* Barcelona. Laia.
— (1978): *La trayectoria de Célestin Freinet.* Barcelona. Granica (Gedisa).
— (1981): *La escuela Freinet.* Barcelona. Laia.
— (1994): *Pedagogía Freinet. Los equipos pedagógicos como método.* México. Trillas.
GARCÍA, F. (1981): *Las técnicas Freinet en el centro de EGB.* Madrid. Anaya.
GONZÁLEZ, J. (1988): *La pedagogía de Célestin Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia.* Madrid. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
ICEM (1980): *Perspectivas de la educación popular.* Granada. MCEP.
— (1981): *Perspectivas de la educación popular.* Barcelona. Fontanella.
JIMÉNEZ, F. (1985): *Freinet, una pedagogía de sentido común.* México. SEP/El Caballito.
— (1996): *Freinet en España. Revista Colaboración.* Facsímil. Barcelona. Ediciones Universidad de Barcelona.
MCEP (1979): *La Escuela Moderna en España*. Madrid. Zero/zyx.
MOVIMIENTO MEXICANO PARA LA ESCUELA MODERNA (1996): *La pedagogía Freinet. Principio, propuestas y testimonios.* México.
PETTINI, A. (1977): *Célestin Freinet y sus técnicas*. Salamanca. Sígueme.
PLATON, G. (1975): *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*. Madrid. Marsiega.
VÁSQUEZ, A.; OURY, F. (1968): *Hacia una pedagogía del siglo xx.* México. Siglo XXI.

11

Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin la escuela

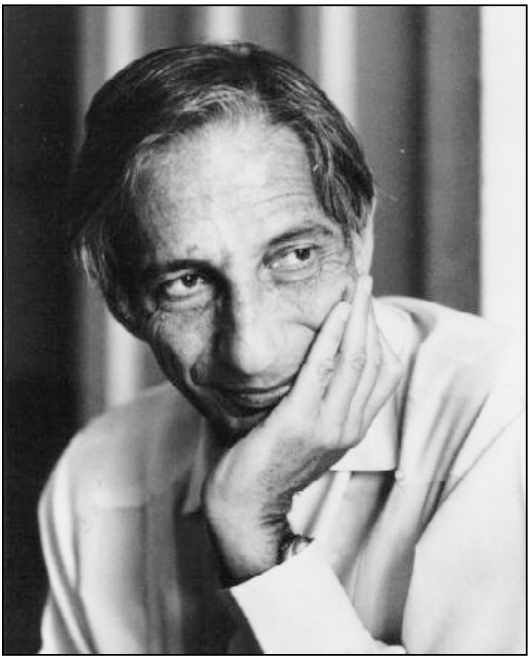
Antoni Tort Bardolet
Facultad de Educación
Universitat de Vic

Presentación

El derecho a la educación constituye uno de los hitos fundamentales de la evolución de nuestras sociedades en su progresiva estructuración como Estados democráticos.

Las necesidades de formación generadas por nuestros sistemas sociales y productivos han empujado hacia el objetivo de la generalización de la educación. También la ha empujado la voluntad de grupos y agentes sociales convencidos de la posibilidad de mejorar la condición de vida de las personas a través de la educación, como aquellos visionarios del siglo XIX que deseaban para las clases trabajadoras la fórmula de «los tres ochos»: ocho horas de trabajo, ocho de formación y ocho de descanso.

Ivan Illich



En el transcurso de los años la educación se ha ido, pues, generalizando. No obstante, los informes de los organismos internacionales y de las organizaciones no gubernamentales dedicadas a la educación retratan con claridad el agudo contraste entre los diferentes países del mundo por lo que respecta a las dificultades o facilidades de acceso a la educación según en qué parte del planeta nos situemos.

En términos generales, este derecho a la educación de los más jóvenes se ha ido configurando alrededor de la obligatoriedad de asistencia a la escuela. En estos momentos, muchos países del mundo sitúan la obligatoriedad hasta la edad de los dieciséis años; en otros, llega hasta los dieciocho. Los sistemas educativos desarrollados para asegurar la escolarización de niños y niñas y el funcionamiento de las instituciones escolares se han convertido en enormes estructuras en términos organizativos y burocráticos y suponen una parte importante del presupuesto de muchas naciones.

Pues bien, el proceso histórico que convierte el derecho a la educación en la obligación de escolarizarse así como la construcción social que identifica educación con escolaridad son realidades que han sido severamente contestadas por un grupo heterogéneo de autores que situamos bajo el nombre genérico de *partidarios de la desescolarización.* En síntesis, la opción desescolarizadora sostiene que la escolaridad es un falso servicio público que priva a las personas de la alegría de aprender. Los partidarios de la desescolarización creen que es legítima una educación sin escuelas, que son más útiles los aprendizajes sin instituciones que se encarguen de ellos, y que es posible la abolición de la obligatoriedad. En las páginas que siguen a continuación situaremos brevemente los argumentos básicos de esta crítica radical a la escolaridad.

Contexto histórico y pedagógico

Los argumentos que replantean el papel y la propia existencia de la escuela y que acaban postulando la desescolarización de la sociedad empiezan a tener una importante presencia pública en los primeros años de la década de los sesenta, con algunos escritos del polifacético escritor norteamericano Paul Goodman, y tendrán su máximo apogeo al cabo de unos años, al final de los sesenta e inicios de los setenta con la publicación de los artículos y documentos elaborados en el CIDOC, un centro cultural de Cuernavaca (México) fundado, entre otros, por Ivan Illich y Everett Reimer. Gracias especialmente a los análisis de estos dos autores, la hipótesis de una sociedad sin escuelas se convertirá en el centro de un debate apasionado en todo el mundo acerca de la evolución de los sistemas educativos. En el mismo período aparecen las aportaciones de John Holt y las incursiones de Marshall McLuhan en el campo educativo con comentarios sobre el futuro de la escuela. Antes de entrar a conocer más de cerca sus argumentos, es necesario situarlos en su contexto social y cultural.

Esta contextualización es especialmente relevante por dos motivos. En primer lugar porque muchas veces la evolución de las ideas y las prácticas pedagógicas del siglo XX se presentan desubicadas del momento cultural, intelectual y artístico en que se desarrollan. En segundo lugar, porque 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 cen-

trado exclusivamente en la educación. Se trata, más bien, de un subgrupo de propuestas y análisis dentro de un amplio conjunto de aportaciones dirigidas a socavar algunas de las estructuras sociales establecidas de la segunda mitad del siglo xx. Efectivamente, hacia el final de los años sesenta e inicios de los setenta se sitúa el núcleo central de una gran contestación frente a las formas de organización de la sociedad consolidadas en términos cercanos y en el mundo occidental a partir del desenlace de la Segunda Guerra Mundial. Una fuerte avalancha de críticas de carácter cultural y de dimensión internacional afectan a las instituciones y a las prácticas sociales del momento. Entre ellas y de modo destacadísimo, a la educación escolar. Son argumentos que coinciden en el tiempo y que comparten elementos de análisis con el nacimiento del ecologismo, con la formulación de la contracultura como movimiento, con la aparición del situacionismo, con el protagonismo de la antipsiquiatría. La periódica erupción de revueltas estudiantiles más allá de motivos específicos (protesta contra la guerra del Vietnam, lucha contra regímenes totalitarios, etc.) son la demostración de cambios educativos y de luchas políticas pero sobre todo son el síntoma de transformaciones culturales. Dichos cambios son analizados por diferentes autores, se manifiestan en diferentes campos del saber y se conectan entre ellos: de la literatura a la economía, del arte a la historia, de la psicología a la política, de la sociología, a la problemática educativa, etc. La profundización de procesos de síntesis (entre marxismo y psicoanálisis, por ejemplo), la aparición de nuevas voces en instituciones como la Iglesia católica (el llamado *aggiornamento* del Concilio Vaticano II), el protagonismo del existencialismo y del estructuralismo son itinerarios culturales significativos que coinciden con los avances en el terreno de la biología y la psicología, con el cientifismo skinneriano, como ejemplo. Todo ello redunda en una confrontación de ideas especialmente viva. La crítica al poder y a las instituciones que lo legitiman (familia, escuela, ejército, medicina, industria, *mass media*) ocupará un lugar destacado en este período.

Nos encontramos con una efervescencia cultural relacionada con la consolidación de amplias capas de clase media en el mundo occidental que van unidas a la aparición de nuevas clases «basura» y nuevos tipos de marginalidad. Se comienza a exponer de forma manifiesta que el subdesarrollo no es tanto el retraso de los pobres con relación a los ricos como la condición misma del desarrollo. Las nuevas estructuras de consumo, la rápida industrialización y los nuevos avances también sitúan en el primer plano la destrucción del medio ambiente. La irrupción de los *mass media* y el inicio de la era informática abren nuevos horizontes y formulan nuevos interrogantes sociales. En el plano político sigue con toda la crudeza la guerra fría y las tensiones resultantes del colonialismo y los procesos de independización de muchos países del Tercer Mundo. La aparición de terceras vías y la crisis de los viejos dogmas políticos a izquierda y derecha tienen su contrapunto en la violencia política y las dictaduras parapoliciales.

Las tesis desescolarizadoras son deudoras de este contexto y no tendrían que verse como un último episodio o capítulo de una evolución lineal de las ideas pedagógicas situadas fuera del tiempo y del espacio. Por poner algunos ejemplos relevantes, la formulación de las teorías de la reproducción, la consolidación de una pedagogía institucional (antiinstitucional) en Francia, el auge mediático —por utili-

zar una expresión contemporánea— de Summerhill, la publicación de los trabajos de Paulo Freire, las primeras contribuciones de Stenhouse en Inglaterra, son propuestas muy cercanas por no decir coincidentes en el tiempo con los ensayos acerca de la desescolarización.

La consolidación de los sistemas educativos en el mundo occidental y la demanda social de educación crece de manera exponencial en todo el mundo, pero este crecimiento alberga serias dudas acerca de la verdadera eficacia de los sistemas educativos. Junto a los impulsos de los organismos internacionales para llevar la educación escolar a todas las partes del planeta, con nuevos métodos didácticos y organizativos, aparecen análisis sobre la función reproductora de la escuela (Bourdieu, Bourdieu-Passeron, etc.), se redactan informes sobre la desigualdad escolar (Informes Coleman o Jenks, entre otros) surgen estudios sobre la relación de los diferentes grupos sociales con la institución escolar (Willis o Bernstein) y se escriben libros que describen la inadecuación de la escuela a los intereses de los niños (Kozol, Dennison, etc.).

La desescolarización aparece con fuerza, pues, en este contexto de contestación cultural y pedagógica y tiene que ver con la crisis del mito del progreso indefinido o del crecimiento ilimitado. La aparición de las nuevas tecnologías y la interrogación acerca de si los países del Tercer Mundo tienen que seguir forzosamente el camino educativo seguido por las metrópolis del mundo occidental terminan por delimitar este breve esbozo del contexto en el que nacen, se desarrollan y se debate acerca de las teorías de la desescolarización.

Autores principales

Desde que los Estados y la Iglesia generalizaron la escolarización hasta convertirla en obligatoria, la escuela ha marcado intensamente la existencia de las personas. Y junto a los logros que este proceso ha generado, también podemos percibir los sufrimientos asociados a la institucionalización de la infancia y del aprendizaje. De hecho, la escolaridad es puesta en evidencia cada vez que un alumno ataca, huye o se inhibe de la escuela. Nadie como los grandes escritores han sabido expresar los pros y contras de la vida de niños, jóvenes y adultos convertidos en sujetos escolarizados. De Thomas Mann a Hermann Hesse pasando por James Joyce, por citar algunos nombres célebres, una larga lista de textos literarios pone de relieve los claroscuros de la vida de los alumnos bajo las ruedas institucionales. Un cáustico relato de Giovanni Papini de 1914 titulado *Cerremos las escuelas* representa una manifiesto desescolarizador *avant la lettre*. En el campo pedagógico algunos autores situados en los márgenes de la evolución pedagógica apuntaban ya propuestas más o menos radicales de desinstitucionalización. Ellen Key en Suecia y a inicios del siglo XX, y como después haría Paul Goodman, niega la utilidad de la escolarización en las primeras edades y abomina del aborregamiento que la institución escolar provoca[1]. Pocos años más tarde, Henri Roorda plantea la propuesta de dedicar solamente dos

1. KEY, E. (1900): *El siglo de los niños*. Barcelona. Biblioteca Sociológica Internacional, 1906.

horas diarias a trabajo escolar en un sentido estricto para dejar el resto de la jornada para actividades libres[2]. Es conocida también la posición de numerosos pedagogos soviéticos, Blonskij entre ellos, que poco después de la revolución señalan la inutilidad de la escuela en una sociedad donde no habrá diferencias entre trabajo manual y trabajo intelectual y donde la escuela se integrará (o mejor, se desintegrará) en las demás esferas de la vida social y colectiva[3].

Pero es en el contexto ya citado, en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, cuando las tesis desescolarizadoras alcanzan una dimensión importante por lo que respecta a su difusión e influencia.

Paul Goodman

De los autores que abogaron por procesos de desinstitucionalización de la educación escolar cabe destacar en primer lugar a Paul Goodman. Este personaje es un claro precursor de la desescolarización y sus obras también tuvieron un fuerte impacto internacional. Paul Goodman nació en Nueva York en 1911 y murió en 1972 en esta misma ciudad. Doctor por la Universidad de Chicago es un conocido exponente de la izquierda liberal de los Estados Unidos que ha tenido una gran influencia en el mundo universitario y cultural de aquel país. Considerado el viejo profeta de la rebelión juvenil norteamericana, cultivó la poesía, la novela y escribió sobre urbanismo, psicoterapia, teoría política, educación y economía. Precursor de los *beats* y el *hippismo* puede considerársele como un autor ácrata y antiautoritario que hace una crítica radical del *american way of life*.

Paul Goodman

Paul Goodman considera que la evolución histórica de los sistemas educativos ha supuesto que la educación formal haya recortado el ámbito de la educación comunitaria. De algún modo, la escuela se ha opuesto a la ciudad[4] y quizá haya que rehacer este proceso. Goodman reivindica el concepto de la educación incidental como generadora de conocimiento útil y real dado que muchas veces la educación formalizada es ilusoria puesto que donde realmente se aprende es

2. ROORDA, H. (1918): *Le pedagogue n'aime pas les enfants*. Neuchatel. Delachaux & Niestlé, 1973.
3. SNYDERS, G. (1976): *Escuela, clase y lucha de clases*. Madrid. Alberto Corazón ed./Comunicación, 1978.
4. Utilizo la expresión de ORTEGA, J. (1990): *La ciudad educadora a través de la historia*, en: J. TRILLA (ed.): *La ciudad educadora*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona. I Congrés de Ciutats Educadores.

en la vida práctica. Además, la educación intencional o formal acaba siendo una enorme máquina de presiones que aleja al estudiante de la vida y lo mantiene en una fuerte tensión; la institución escolar genera unas necesidades académicas ficticias que no siempre coinciden con las necesidades reales para la vida de las personas. Goodman cree que la escuela es una institución coactiva que desconfía de los alumnos:

> *En sus primeras fases, las escuelas no son más que un servicio de guardería infantil durante un período de colapso de las familias configurada al estilo de antaño y durante una época de extrema urbanización y movilidad urbana. En sus grados medio y superior son un auxiliar de la policía al proporcionar agentes y campos de concentración subvencionados en el presupuesto bajo el epígrafe de «Departamento de Educación»*[5].

El retorno a la *polis* que propugna Paul Goodman significa que se utilice toda la ciudad como aula: tiendas, cafeterías, industrias, museos, etc. Este autor pretende que la escuela sea un edificio no obligatorio y aboga por la descentralización de las escuelas en pequeñas unidades de cincuenta alumnos repartidos por toda la ciudad que serían atendidos por maestros pero también por otros adultos no profesionales de la educación (madres, estudiantes universitarios, etc.). Las alternativas de Paul Goodman pasan así mismo por reducir la separación entre niños y adultos, y por reducir el poder de los profesionales de la enseñanza. La participación de adultos sin titulación que muestran su mundo a los niños sería una medida en esta dirección. Otra medida indispensable es el establecimiento de la no obligatoriedad de asistencia al estilo de Summerhill; para Paul Goodman los buenos profesores no tendrían problemas de absentismo escolar puesto que todo el mundo querría ir a aprender con ellos.

Hay que señalar que Paul Goodman no postulaba una total desinstitucionalización sino una apertura de las instituciones a la realidad social. En palabras de J. Franch:

> *Goodman ha intentado oxigenar un poco las escuelas a base de proponer una aproximación bastante radical a la vida social*[6].

De entre las propuestas específicas de Paul Goodman pueden destacarse algunas ideas en función de la edad de los alumnos. Por lo que se refiere a lo que hoy denominamos educación infantil, nuestro autor cree que no es necesario que los menores de siete años asistan a la escuela y que con un período de cuatro a seis meses sería suficiente para aprender determinadas habilidades que pueden considerarse necesarias antes de estos siete años. En la educación básica o primaria, además de la distribución en pequeños grupos que ya hemos citado, Goodman postula la utilización de parte del presupuesto de educación para enviar a los alumnos a granjas económicamente necesitadas donde seis niños serían atendidos por el granjero que los alimentaría y donde trabajarían en las actividades propias de la granja durante dos meses al año.

---

5. GOODMAN, P. (1964): *La deseducación obligatoria.* Barcelona. Fontanella, 1976, p. 24.
6. FRANCH, J. (1973): *Hacia un medio educativo.* Barcelona. Nova Terra, 1974.

Goodman señala como complemento de la no obligatoriedad la eliminación taxativa de las calificaciones y exámenes.

Por lo que respecta a la enseñanza superior Goodman plantea la ruptura de la rutina escolar con el establecimiento de un período de unos dos años de actividad laboral antes de acceder a los estudios universitarios.

La alternativa de Goodman ante el vacío de una sociedad en la que la tecnología no es coherente con los valores humanísticos, y ante el peligro de la creación de sociedades cerradas que, aunque conllevan seguridad a sus miembros pueden convertirse en sociedades tiránicas y estáticas, propone la idea de «la comunidad en conflicto». En definitiva, sin llegar a establecer una alternativa plenamente desescolarizadora, Paul Goodman avanza ya una serie de críticas a la inadecuación de la institución escolar y apunta unas propuestas que abren el camino a opciones más radicales.

John Holt

John Holt, profesor de la Harvard Graduate School, publicó un año antes de la aparición de *La sociedad desescolarizada* de Ivan Illich, una recopilación de artículos bajo el título *El fracaso de la escuela*. En este caso se trata de la aportación de un docente universitario, articulista, consultor pedagógico que plantea en el libro citado y en algunos otros más[7] su diagnóstico sobre los déficits de la escuela norteamericana. En este ensayo heterogéneo —puesto que se trata de la reproducción de diferentes conferencias, artículos, entrevistas y correspondencia— retrata la inadecuación escolar en relación con las finalidades de la educación como factor de construcción de la ciudadanía, de lucha contra el racismo y la ignorancia y en favor de la paz, pero también en relación con los procesos de aprendizaje de áreas y aspectos del currículum escolar como pueden ser las matemáticas o la ortografía.

John Holt

Addison Weslwy

La obra de John Holt está más cerca de la escuela en su sentido didáctico que los autores de la desescolarización propiamente dicha. El punto de mira de Holt se sitúa más en el niño y en el adolescente. Dicho autor también reitera algunas ideas expuestas por Goodman relacionadas con la presión y la ansiedad que las actuales instituciones educativas provocan en los jóvenes ciudadanos por no entender sus necesidades de conocimiento y de relación personal. También coinciden en la progresiva entrada en la escuela de adultos no docentes y en la supresión de todo tipo de credenciales. Su rela-

7. *How children learn, How children fail,* ambos de 1967.

ción con las tesis desescolarizadoras por un lado y con la implantación, años más tarde, de la objeción escolar por otro, se fundamenta también en el cuestionamiento de la obligatoriedad de asistencia. Holt plantea la posibilidad de conceder a cada alumno un número considerable de ausencias autorizadas cada curso: cincuenta o sesenta. John Holt señala la obsolescencia de las leyes de la enseñanza obligatoria:

> *Nuestras leyes sobre la asistencia obligatoria a la escuela sirvieron en otros tiempos para cumplir un objetivo humano y útil. Protegían el derecho del niño a la educación contra los adultos que, de lo contrario, se lo hubiesen negado con el fin de explotar su trabajo en el campo, el taller, la tienda, la mina o la fábrica. Hoy en día, esas mismas leyes no sirven para ayudar a nadie, ni a la escuela, ni a los profesores ni a los propios niños. Obligar a permanecer en la escuela a niños que preferirían no hacerlo, representa para las escuelas una enorme cantidad de tiempo y problemas, por no hablar de lo que cuesta reparar los desperfectos que causan estos irritados y resentidos prisioneros tan pronto se les presenta la oportunidad*[8].

En la última parte del libro, y ante las demandas de alternativas de futuro, abre la perspectiva a iniciativas particulares y locales de creación de escuelas alternativas fundamentadas en la no obligatoriedad.

Ivan Illich y Everett Reimer

El concepto *desescolarización* aparece por primera vez en la obra de Ivan Illich, *Deschooling society*. Dicho autor es considerado el máximo representante de la desescolarización entendida como corriente pedagógica de crítica radical a la escuela. De todas maneras, Illich no es estrictamente un pedagogo que hable desde dentro de la acción educativa; ya hemos subrayado en párrafos anteriores que estamos más ante unos análisis de crítica social y cultural más amplios que lo que sería una propuesta educativa *tout court*. Illich se definió en una de sus visitas a Barcelona como un historiador y como un observador de las mentalidades y su evolución. Todos sus trabajos parten de esta perspectiva. André Gorz lo considera un católico subversivo que contempla desde una perspectiva de varios siglos a las sociedades industrializadas. Su interés por el sistema educativo tiene que ver 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. Pero es que además, Ivan Illich matizó, poco después de la aparición de su obra *Deschooling society,* algunos de sus argumentos y de las interpretaciones que se hicieron de sus tesis. Recientemente ha insistido en que sus aportaciones iban más dirigidas al análisis de cómo se construye socialmente la idea de la necesidad de ser educado y menos dirigidas a proponer una alternativa determinada a la escuela. Él mismo afirma que no ha conseguido construir una gran reflexión sobre la educación y considera insuficientes sus escritos de hace treinta años. Más adelante volveremos a ello. En cualquier caso, desde el punto de vista del debate social y pedagógico que se suscitó en todo el mundo acerca de la posibilidad de una educación sin escuelas, Illich estuvo situado, *malgré lui,* en el ojo del huracán.

8. HOLT, J. (1969): *El fracaso de la escuela*. Madrid. Alianza Editorial, 1977, p. 33.

Ivan Illich nació en Viena el 4 de septiembre de 1926. Su padre era croata católico y su madre, judía sefardita. Huyendo del antisemitismo hizo los estudios secundarios en Florencia con un diploma en cristalografía e interesándose ya por la historia del arte, la educación y la psicología. Cursó estudios eclesiásticos, de teología y filosofía en la universidad gregoriana de Roma y obtuvo un doctorado en historia por la Universidad de Salzburgo en 1951, año de su ordenación como sacerdote. Ese mismo año es nombrado párroco en una parroquia de Nueva York con una fuerte presencia puertorriqueña y, al cabo de cinco años, es nombrado vicerrector de la Universidad de Puerto Rico, en Ponce. Su actuación no pasó desapercibida, intentando modificar algunas de las estructuras educativas de la isla. Es significativo de sus concepciones y de su talante el hecho de que, como vicerrector de una universidad privada, luchara para que:

> *[se transfirieran] los fondos de la universidad a la enseñanza obligatoria, puesto que los fondos públicos para financiar las universidades inevitablemente privilegian a aquellos que en el futuro serán los más ricos de la sociedad [y para que se impusieran tasas a la escuela privada] con el fin de eliminarla o, al menos reducir su dimensión*[9].

En 1960, después de un breve período en el que ejerce como profesor de ciencias políticas en la Fordham University de Nueva York, renuncia a su cargo en la Universidad católica de Ponce y se instala en Cuernavaca, México y participa junto a otras personas en la fundación el CIDOC (Centro de Información Intercultural que más tarde pasa a denominarse Centro Intercultural y de Documentación) donde analizan los problemas de desarrollo en el Tercer Mundo a la vez que forman a los misioneros que deben ir a América Latina. Poco tiempo después publica un artículo titulado «El reverso de la caridad» en el que precisamente cuestiona seriamente el envío de misioneros a América Latina. Éste fue uno más de los episodios de confrontación con el Vaticano que le abrió un proceso y provocó un *affaire Illich* que tuvo repercusiones en la prensa mundial. El 1968 el CIDOC abandona su vinculación con la Iglesia y un año más tarde el propio Illich abandona el sacerdocio.

Sus primeros libros publicados de forma muy seguida provocan un gran impacto internacional. El primero de ellos, *Celebration of awareness* es prologado por Erich Fromm que sitúa a Ivan Illich en un radicalismo humanista entendido como la adopción de una disposición vital destinada a desmontar la comodidad intelectual de las ideas sólidamente establecidas en la sociedad[10]. A este libro le siguen *La sociedad desescolarizada, Tools for conviviality* (publicada en español con el título *Convivencialidad*) y *Energía y equidad.* La educación, la sanidad, el transporte, la gestión del agua, el trabajo serán diseccionados por los incisivos análisis de Ivan Illich[11].

---

9. ROTUOLO, S. (1980): «Ivan Illich: Destruir las instituciones». *El Viejo Topo,* n. 17, p. 46.

10. Es significativa la presencia de Erich Fromm en muchas de las alternativas educativas de los sesenta y primeros setenta. Prologa a Illich, prologa a Neill en la publicación norteamericana de Summerhill y John Holt lo señala como una de sus influencias.

11. Véanse también otras obras importantes de Ivan Illich: *La némesis médica, Profesiones inhabilitantes, H2O y las aguas del olvido, The right of useful unemployment: and its professional enemies, Le Genre Vernaculaire*, etc.

Después del período de máxima resonancia internacional relacionada con las tesis desescolarizadoras, Illich ha mantenido y mantiene una intensa actividad intelectual al margen de protagonismos públicos. Sigue trabajando en el centro de Cuernavaca y anualmente ejerce como profesor invitado en la Universidad de Bremen, en Alemania, y en la Universidad del Estado de Pennsylvania. Uno de sus últimos volúmenes publicados, *In the mirror of the past,* recoge sus intervenciones y conferencias desde el 1978 hasta el 1990. Alguno de los textos allí recogidos tratan del silencio como posición intelectual legítima ante algunos aspectos de la sociedad actual como el armamentismo nuclear, ante el genocidio. El derecho a la dignidad del silencio explica quizás parte de su actual posición, alejada de protagonismos académicos o mediáticos:

> *No aspiro a ejercer una influencia cualquiera. Quiero alimentar una reflexión con círculos de amigos comprometidos con un esfuerzo común*[12].

Esta reflexión continúa dirigiéndose, entre otros temas, a la problemática educativa desde el punto de vista antropológico e histórico: con relación al nacimiento del Homo Educandus o al origen de la cultura letrada[13]. Ivan Illich considera que la historia de la educación que se hace en el mundo sigue sin investigar cómo nace históricamente la necesidad de educación y sólo analiza modalidades educativas sin cuestionarse la propia existencia de las instituciones y sistemas. Para Illich no hay suficientes estudios *sobre* la educación, sólo se hacen estudios *de* educación: convendría analizar con más profundidad la historia de cómo emerge una realidad social en el seno de la cual la educación es percibida como una necesidad fundamental.

Antes de la edición de *La sociedad desescolarizada* Illich ya había publicado en Cuernavaca un texto breve de quince páginas con un largo y expresivo título *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada: en América Latina abre un abismo de clases y prepara a una élite y con ella el fascismo* donde ya avanzaba algunas de las ideas que aparecerían poco tiempo después en su famoso libro, el cual es la versión escrita de los cursos realizados en el CIDOC de Cuernavaca. Sus trabajos sobre la educación y la desescolarización los había compartido con Everett Reimer con el cual mantenía una estrecha colaboración, tal y como el propio Reimer explica al inicio de su trabajo más célebre, el libro *School is dead: alternatives in education* (*La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*) y que presenta como el resultado de una larga conversación de más de quince años entre Illich y él mismo. Su relación se remonta a 1956 cuando coincidieron en Puerto Rico. Everett Reimer había llegado dos años antes como secretario del Comité de Recursos Humanos del gobierno de la Commonwealth para orientar un programa educativo para la isla. Illich había sido enviado allí para organizar una estructura de formación dirigida a sacerdotes de Nueva York ante a masiva llegada de inmigrantes puertorriqueños a dicha ciudad. Su

12. DJIAN, J.M. (1999): «Illich, le visionaire injustement oublié». *Le Monde de l'Éducation*, n. 272, p.12.
13. ILLICH, I.; SANDERS, B. (1988): *ABC: the alfabetization of the popular mind.* San Francisco. North Point Press. Y también, ILLICH, I. (1991): *Du lisible au visible: La naissance du texte. (Un commentaire du Didascalicon de Hugues de Saint Victor).* París. Les Éditions du Cerf.

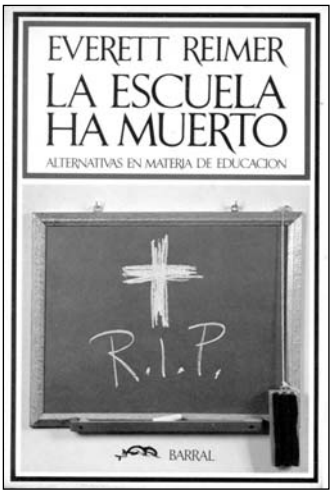
colaboración se consolida con la fundación del CIDOC centro donde Reimer dirige durante años un seminario sobre alternativas a la educación. Cada uno sintetiza sus críticas a la escuela en sendos libros; Illich publica *La sociedad desescolarizada* y Reimer *La escuela ha muerto*. Aunque con una trayectoria intelectual de menor densidad intelectual, hay que destacar que *La escuela ha muerto* fue y ha sido un libro muy leído por su gran claridad expositiva. El origen común en el laboratorio de ideas del CIDOC de Cuernavaca y sus concomitancias hace que normalmente Illich y Reimer aparezcan como máximos y complementarios exponentes de la desescolarización.

Ideas principales

Las críticas que Illich y Reimer, pero también otros autores, hacen a la institución escolar se sitúan en el contexto ya citado de asalto intelectual a las instituciones en su conjunto, como elementos indiscutibles de la sociedad contemporánea. No hay que olvidar que Illich dirige sus críticas no sólo a la escuela sino también al transporte y a la medicina como «vacas sagradas» del sistema tecnocrático de la sociedad industrializada. Illich y Reimer, al igual que Goodman, 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 moralmente incorrecta.

La imposibilidad de una progresiva transformación de las instituciones desde una concepción emancipatoria distancia la desescolarización de otras propuestas alternativas, como por ejemplo la pedagogía institucional francesa y europea en general. A diferencia de otras alternativas pedagógicas que creen posible la mejora y reforma de la escuela, para la desescolarización no es posible una apertura de las instituciones a la realidad social que las humanice en el sentido de que sean una emanación directa de las necesidades de las personas, en vez de una máquina modeladora que se impone a la libertad individual de los ciudadanos que acaban siendo unos

Illich y Reimer son representantes de la desescolarización entendida como corriente pedagógica de crítica radical a la escuela



peones de una partida de ajedrez que no controlan. No es posible convertir las escuelas, instituciones burocratizadas actuales *manipulativas*, en otras de carácter *convivial* donde las personas actúan autónomamente. Para Illich, sus ensayos y propuestas no entran en la controversia que en la época de la aparición de *La sociedad desescolarizada* se está planteando entre la escuela establecida, los tecnólogos de la educación de matriz skinneriana y las llamadas *escuelas libres* con Summerhill a la cabeza. Para Illich estas opciones no suponen en ningún caso un preludio de revolución educativa. El cambio verdadero pasa por desescolarizar la educación y la sociedad.

La construcción de universos simbólicos legitimadores por parte de las instituciones —entre ellas la escolar— es atacada por las tesis desescolarizadoras justamente en el sentido de que ya no es posible mantener que la escuela sea el paradigma y el lugar de la educación. El monopolio del conocimiento establecido por la escuela va contra la libertad de acceso a la cultura personal. La frase «La institución escolar enseña la necesidad de ser enseñado» no es, desde luego, un juego de palabras sino el núcleo de las diatribas de Ivan Illich y de sus colaboradores de Cuernavaca contra la trampa de la escolarización universal. La escuela enseña que la instrucción produce aprendizaje; la existencia de las escuelas produce la demanda de la escolaridad y perpetúa la identificación entre educación y escolaridad. Pero ello es falso. El aprendizaje no es el resultado de la instrucción sino que es ante todo «el resultado de una participación no estorbada en un entorno significativo»[14].

Las críticas que recibe la escuela son realizadas por parte de Illich desde una perspectiva antropológica y fenomenológica que utiliza la analogía religiosa para explicar que la educación es la nueva religión mundial y la escuela el templo dispensador de un saber instituido, fuera del cual no hay salvación. Su experiencia y trayectoria como miembro de la Iglesia católica le permite analizar incisivamente la educación escolar desde esa perspectiva. Las formas, lugares, diplomas, carrera sacerdotal, espacios y rituales religiosos sirven como analogía perfecta para denunciar la operación que hace la escuela de dar todo el valor social al saber legitimado institucionalmente, mientras se margina el deseo personal de saber. Como Illich y Reimer señalan, en realidad la tarea de la escuela no es la de educar a los alumnos, sino la de acomodarlos a las necesidades de las burocracias del sistema: fábrica, enseñanza, ejército, etc. y para iniciarlos en el mito sagrado del Consumo Sin Fin. Aquí aparece el concepto de currículum oculto que ya es un concepto central en la literatura pedagógica contemporánea y que para Illich supone la imposición de visiones relativas como absolutas, tal como hace la Iglesia; por ejemplo, el valor personal sólo existe si ha sido validado por un diploma que está intrínsecamente ligado al ritual que ha permitido conseguirlo. En consecuencia, el programa oculto de la escuela incluye la segregación y la selección[15]. Las instituciones, como explica Reimer, definen el producto (educación), inducen a aceptar la definición, controlan el acceso al mismo, excluyendo a una parte de la gente del acceso al producto, y se apropian de todos los

14. ILLICH, I. (1971): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Barral, 1974, p. 57.
15. Para profundizar en la equivalencia entre Iglesia y escolaridad puede consultarse un gráfico muy interesante de G. Cirigliano en CIRIGLIANO, G y otros (1973): *Juicio a la escuela*. Buenos Aires. Humanitas.

recursos para satisfacer la necesidad de dicho producto. Solamente el saber que es codificado en la escuela o en la educación oficial se valora mientras que se desprecia automáticamente el valor del saber autodidacta.

El recurso al análisis mitológico, semiológico y fenomenológico de la realidad social es también una forma de abordaje de dicha realidad que se intensifica en aquellos años y que permite denunciar la propagación de una determinada cultura como si se tratara de una única cultura universal o de una única conciencia objetiva. En este sentido, los teóricos de la desescolarización coinciden con los impulsores de la contracultura en el desmontaje de los grandes mitos sociales. Las tesis de la desescolarización y las propuestas de la contracultura son dos formas paralelas de rechazo del estado actual de desarrollo al que ha llegado la sociedad industrial avanzada. Comparten la visión de que el cambio vendrá desde el plano individual y, en consecuencia, conviene liberar al individuo, potenciando al máximo sus posibilidades y devolviéndole el protagonismo que la tecnocracia le ha robado. Esto es posible gracias al libre acceso de cada individuo a los avances de la tecnología y a su uso, una vez se hayan desenmascarado su poder y su mística:

> *La tecnocracia no es solamente una estructura de poder que controla una vasta influencia de naturaleza material; es la expresión de un gran imperativo cultural, una verdadera mística profundamente refrendada por la plebe*[16].

En la misma dirección Everett Reimer señala que las alternativas desescolarizadoras son necesarias fundamentalmente porque las escuelas no dejan escapar a la humanidad del monopolio tecnológico del que la escuela ha formado parte.

También Guy Debord y los situacionistas denuncian el mismo proceso con relación a la sociedad del espectáculo:

> *La erradicación de la personalidad acompaña fatalmente las condiciones de la existencia concretamente sometida a las normas espectaculares y, por tanto, cada vez más separada de las posibilidades de conocer unas experiencias que sean auténticas y así descubrir sus preferencias individuales*[17].

Es la industria del espectáculo que dicta más o menos sutilmente qué es lo importante en la vida de la gente. Escribe G. Debord que la distribución de los bienes se ha centralizado hasta el punto de adueñarse, de modo a la vez público y secreto, de la definición misma de lo que puede ser el bien.

Así pues, la desescolarización forma parte de ese ataque frontal al totalitarismo tecnocrático representado, entre otras instituciones, por la panacea escolar:

> *Creo que es cosa de todos impedir la consolidación de un totalitarismo tecnocrático en el que termináramos ingeniosamente adaptados a una existencia totalmente enajenada de todo aquello que siempre ha hecho de la vida del hombre una aventura interesante*[18].

16. ROSZAK, TH. (1970): *El nacimiento de la contracultura*. Barcelona. Kairós.
17. DEBORD, G. (1999): *Nuevos comentarios a la sociedad del espectáculo*. Barcelona. Anagrama, p. 44.
18. ILLICH, I.: *La sociedad...*, p. 30.

Este individualismo, o si se quiere personalismo, que tiene su origen también en el *background* cristiano de Ivan Illich, no deja de ser un reto que éste y los demás autores plantean cuando critican la alienación que las instituciones escolares burocratizadas generan en cada uno de los alumnos que asisten a la escuela y cuando señalan la extraordinaria importancia de la autoformación y del deseo de saber.

Pero la crítica desescolarizadora no se limita a plantear la alienación del individuo contemporáneo víctima de las instituciones burocratizadas, ideas próximas a Marcuse y Fromm, aunque focalizadas en la escuela. Illich y Reimer ponen de relieve la ineficacia en la pretendida conexión entre objetivos educativos honorables (de educación, de alfabetización) y sus resultados. Las cifras de fracaso escolar y las desigualdades escolares forman parte del paisaje y están también en la base de las argumentaciones desescolarizadoras. Es conocida la aseveración de Reimer en el sentido de que las escuelas constituyen una contribución regresiva porque, según sus palabras:

> *Los privilegiados van a la escuela durante más tiempo y porque los gastos aumentan a medida que lo hace el nivel de escolarización*[19].

Illich utiliza el concepto de contraproductividad específica para señalar que una determinada medida social produce los efectos contrarios a los oficialmente deseados: es decir, la universalización de la escuela produce más fracaso escolar. Cuando se superan umbrales socialmente significativos el sistema se convierte en contraproductivo. Cuando lo que las personas pueden hacer autónomamente tienen que realizarlo de forma heterónoma, es decir, mediante un especialista, experto (burócrata, funcionario, etc.) exterior a ellas, se entra en esta situación. Illich subraya la centralidad en sus análisis de

> *la diferencia entre valor de cambio y valor de uso. Cada vez en más campos de la vida humana la intensidad de la dependencia de los valores de cambio es tan grande que esta dependencia paraliza la capacidad del individuo para producir valor de uso*[20].

Lo mismo sucede con la educación que deja de ser un valor de uso de los ciudadanos para pasar a ser un valor de cambio que genera relaciones injustas y que se separa de las necesidades del individuo. La formación es absolutamente absorbida por corporaciones profesionales y las personas autodidactas se convierten en sospechosas. Aparecen instrumentos superfluos controlados por castas profesionales y la persona se convierte en un instrumento de los instrumentos en vez de controlar ella misma los instrumentos que necesita.

En este aspecto, Ivan Illich se acerca a su amigo Paulo Freire cuando el gran pedagogo brasileño asevera que una de las preocupaciones fundamentales de una educación para el desarrollo y la democracia es la de dotar al educando de los instrumentos para resistir a los poderes del desarraigo generados por la civilización

19. REIMER, E. (1970): *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación.* Barcelona. Barral, 1973, p. 21.
20. CAIVANO, F.; CARBONELL, J. (1984): *Quince personajes en busca de otra escuela.* Barcelona. Laia.

industrial. Una educación que le permita luchar para no ser arrastrado a la pérdida de su propia identidad[21]. Illich y Freire coinciden en una concepción humanista de la cultura, como incorporación crítica y creadora en tanto sujeto y no como objeto de prescripciones establecidas por el sistema. Pero Illich no entra en la práctica educativa, a diferencia de Paulo Freire que fundamenta todas sus aportaciones en el compromiso pedagógico más directo. Para Freire:

> *[La escuela] no es nefasta ni benéfica en sí. Es su medio político e ideológico quien determina su función[22].*

En consecuencia, la transformación de la educación como sistema vendrá a través de transformaciones de carácter social más amplias. Por el contrario, Illich no considera la escuela como una variable dependiente del sistema sociopolítico.

Cabría la tentación de considerar que todas las críticas de los desescolarizadores responden a un modelo de escuela propio de los países capitalistas y desarrollados. Pero hay que señalar que Illich y Reimer no establecen grandes diferencias entre la escolaridad en los países capitalistas y los países con regímenes socialistas. Para Illich, el impacto del currículum oculto de las escuelas, esos templos donde se realiza el ritual de iniciación hacia la sociedad de consumo, es similar en los dos grandes sistemas sociopolíticos; en ambos casos, la escuela sirve para asignar a cada uno un lugar preciso en la clase escolar y en la sociedad. En la escuela se aprende que no se puede aprender fuera de ella; aprenden que el aprendizaje es un proceso de consumo de servicios traducidos en forma industrial, en forma planificada, profesional. Como hemos dicho, para Illich no tiene sentido esperar cambios de naturaleza política para cambiar la escuela. La conversión del saber en un producto cuantificable, acumulable y exterior a las personas (*knowledge stock*) es una trampa universal de enormes consecuencias para la libertad y dignidad de las personas. Para Ivan Illich, esa operación la realiza tanto la escuela pública como la privada, la escuela en la sociedad capitalista y en la comunista. También hay que decir que sus análisis tienen su origen, precisamente, en la preocupación por el desarrollo en América Latina; sus propuestas de desescolarización son elaboradas con la intención de evitar la implantación de burocracias escolares en países que están en vías de desarrollo y ante el despilfarro y la inoperancia de los presupuestos dedicados a la educación en dichos países.

Propuestas desescolarizadoras

Illich y Reimer postulan un retorno a la responsabilidad y a la iniciativa personal en la educación, denunciando la coacción que supone la obligatoriedad de la enseñanza como castradora del derecho y la libertad de asociación. La escolarización obligatoria, como todas las otras instituciones manipulativas, frustra la posibilidad del aprendizaje supeditado a valores externos proyectados y convertidos en únicos

21. Véase FREIRE, P. (1973): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.
22. DARCY, R.; DOMINICE, P. (1975): «Illich-Freire: pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 7-8, p. 13.

por las instituciones. La escuela no permite la definición de uno mismo ni favorece la convivialidad sino que favorece la alienación, la burocracia y la represión. La educación es un concepto muy abierto: se trata de una acción diversificada que dura toda la vida, no está sometida a un plan establecido, no está limitada en su duración ni en sus objetivos ni por una sola institución. Así pues, la desescolarización supone un cambio cultural en el que las personas recuperan la libertad de aprender, de relacionarse con los demás y de contribuir al aprendizaje mutuo.

Como hemos visto, los partidarios de la desescolarización no creen que las alternativas educativas pasen por las reformas escolares, ni por nuevas actitudes de los maestros —aunque respeta el trabajo de aquellos que se desviven por mejorar la vida de sus alumnos—, ni por la creación de nuevos métodos. Todo ello no deja de ser una reformulación para crear nuevos «embudos» educacionales. Hay que ir, pues, hacia la búsqueda de su antípoda institucional: tramas educacionales que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje. La transferencia de la responsabilidad de educación hacia las instituciones, dicen, no deja de ser un suicidio espiritual. Por lo tanto, no se trata de convertir el mundo en un aula, lo cual sería una verdadera catástrofe. Illich y Reimer postulan la reducción de los presupuestos o la simple eliminación de los enormes recursos dedicados a la educación en los diferentes Estados del mundo. Se trata de que todo momento de la vida del individuo sea un momento de autorrealización. En las matizaciones que el propio Ivan Illich escribió a raíz de la publicación de *La sociedad escolarizada*, se puede leer:

> *La alternativa a la escolarización no consistía en otro tipo de organismo educativo, ni en un plan de oportunidades inyectadas en todos los aspectos de la vida, sino en una sociedad que fomentase una actitud diferente ante las herramientas*[23].

Así pues, y a diferencia de la interpretación que muchas veces se ha dado a sus alternativas, los desescolarizadores no plantean que la explosión educativa y la educación a lo largo de la vida sean la alternativa a la escuela. En todo caso, depende de cómo se haga. Una omnipresencia del pedagogo, o el orientador global en la macluhaniana aldea global, podría suponer un «más de lo mismo». Se trata de evitar que la pedagogía legitime el *saber* y el *saber hacer* en función de controles técnicos, ya sea en los sistemas formales como no formales. La libertad, las opciones pasan por una fórmula tan simple como difusa:

> *Buscaros amigos con quienes podáis escapar de la sombra del saber administrado*[24].

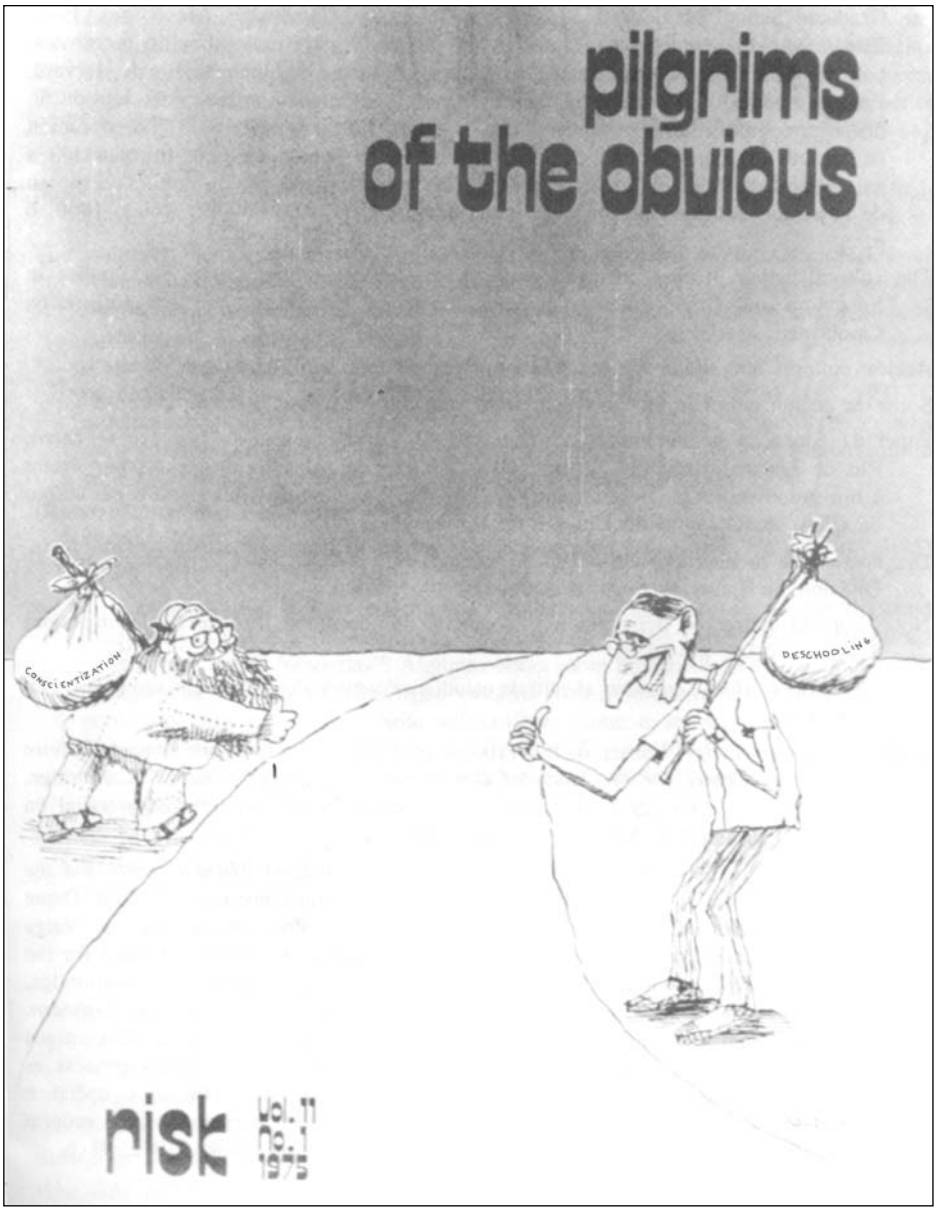
En cualquier caso, en *La sociedad desescolarizada* se plantea la substitución de los sistemas escolares en redes gracias a las cuales el individuo accede libremente a la educación. Las cuatro redes, enfoques o instituciones educativas de carácter convivial que Illich postula son los siguientes:

---

23. ILLICH, I. (1989): «Un alegato en favor de la investigación sobre el alfabetismo laico». *Revista de Educación,* n. 288, p. 48.

24. ILLICH, I. (1999): «Contre l'apprentissage obligatoire de la vie». *Le Monde de l'Éducation,* n. 272, pp. 16-17.

Freire e Illich «Peregrinos de lo evidente»



1. *Servicios de Referencia respecto de Objetos Educativos.* Se trata de que la gente pueda acceder a lugares de adquisición de conocimiento más fácilmente y cotidianamente; ya sean de carácter general como las industrias, fábricas, garajes, granjas; ya sean de carácter más centrado en aprendizaje como los museos, salas de exposiciones, bibliotecas y laboratorios.

2. *Lonjas de Habilidades.* En este caso se trataría poner de manifiesto una lista de personas y entidades que ofrecerían propuestas y modelos relacionadas 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.
3. *Servicio de Búsqueda de Compañeros.* En este caso 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 puedan buscar conjuntamente utilizando para estos fines todos los espacios públicos posibles.
4. *Servicios de Referencia respecto de Educadores Independientes.* Esta cuarta red implicaría la elaboración de un catálogo de gente en el sentido de profesionales y personas independientes que se postulan como posibles educadores para aprendizajes específicos y que podrían ser evaluados por los «clientes» sucesivos. Ello implicaría la desaparición del especialista todopoderoso y de los grupos corporativistas para dar paso a consultores que actúan en un momento dado. La competencia pedagógica de estas personas se fundamentaría en la conducción de las lonjas, la guía de los estudiantes en la utilización de las redes y en la investigación y prospección de nuevos esferas educativas.

La propuesta de estas redes alternativas a la escolarización obligatoria facilitaría la libertad de acceso a las cosas y 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 de mercado. Las nuevas tecnologías pasarían a ser una ayuda para la organización libre y desinstitucionalizada de estas redes de comunicación y aprendizaje.

Como ya hemos apuntado, Ivan Illich corrigió algunos aspectos de *La sociedad desescolarizada*, empezando por el título, en un artículo en la *Saturday Review* aparecido al mismo tiempo que el libro:

> *Durante los nueve meses que el manuscrito estuvo en la editorial, fue aumentando mi insatisfacción respecto a dicho texto que, por cierto, no proponía la eliminación de las escuelas. El libro, por el contrario, abogaba por el desestablecimiento (*disestablishment*) de las escuelas en el sentido en que había tenido lugar el desestablecimiento de la Iglesia en Estados Unidos*[25].

Pero el seísmo ya había empezado y marcaría los primeros años de los setenta. La atención a la obra de Illich fue tan enorme como las críticas que recibió. Hoy, en sus estudios más recientes sobre el alfabetismo laico y la mentalidad letrada, señala:

> *Por nefastos que hayan podido ser para tantos de nuestros contemporáneos los efectos secundarios de la enseñanza obligatoria, ésta acaba por ser la única muralla contra la disolución del lenguaje en los sistemas informáticos*[26].

25. ILLICH, I: «Un alegato... », p. 47.
26. ILLICH, I.; SANDERS, B.: *ABC: the alfabetization...,* p. 9.

Dentro de estos últimos ensayos Illich aboga por cultivar una pluralidad de accesos al libro y a la lectura:

> *De acuerdo con George Steiner, sueño que fuera del sistema educativo que hoy asume funciones totalmente diferentes, puedan existir algo como casas de lectura, próximas a la* yeshiva *judía, de la* medersa *islámica o del monasterio*[27].

En estos lugares florecería, según Illich lo que él llama *un nuevo ascetismo de la lectura.*

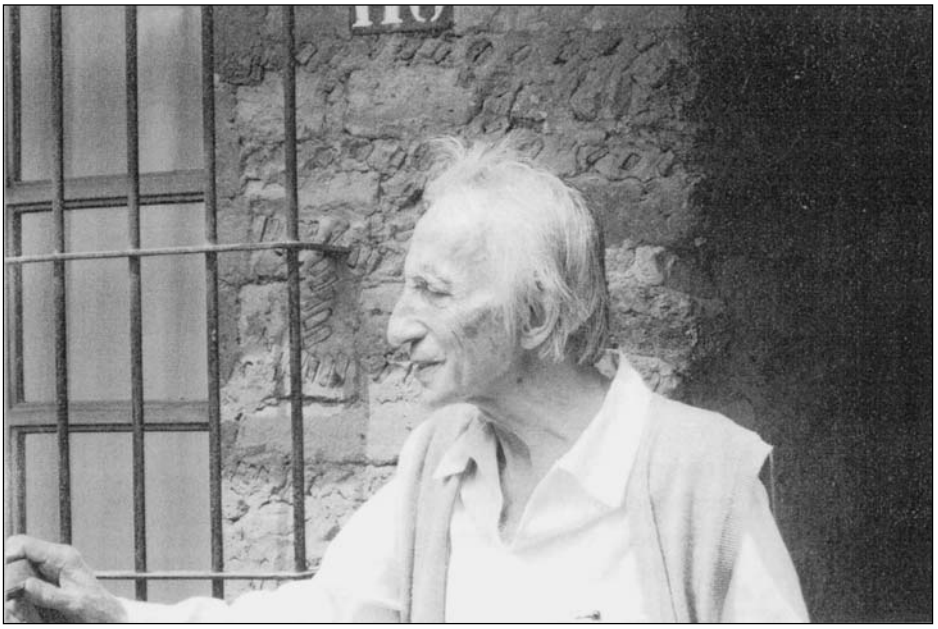
La objeción escolar, una forma contemporánea de desescolarización

Bien puede decirse que el conjunto de aportaciones que en la década de los sesenta y setenta conformaron las tesis desescolarizadoras no dieron lugar a un movimiento específico pero sí que marcaron de manera indeleble el debate socioeducativo y abrieron elementos de debate y de reflexión que son de permanente actualidad, dado que están relacionados con el papel de la escuela y de la educación en las sociedades contemporáneas, con la falta de identificación de muchos jóvenes con las instituciones educativas a las que asisten de forma obligatoria y con los vertiginosos cambios que desde el punto de vista de las herramientas educativas y de la evolución del conocimiento se han producido en las últimas décadas. Sin que se pueda hablar de la objeción escolar y de la *home school* (o *escuela en casa,* y por extensión, toda forma de educación de los niños sin que se asista a la escuela) como una herencia directa de las tesis desescolarizadoras es indudable que en la práctica se trata justamente de una realidad educativa desescolarizada. En una alocución en Sri Lanka en 1979, Illich elogiaba el crecimiento de las pequeñas comunidades donde padres y madres buscan soluciones substitutorias a la escolarización[28]. De todas formas, los partidarios de la objeción escolar y las organizaciones de *home school* tienen más a John Holt como referente y menos a Ivan Illich o Everett Reimer. El individualismo y el antiestatalismo propio de una parte de la cultura norteamericana así como un lenguaje muy centrado en la atención al niño y al joven, hacen de Holt un referente mucho más comprensible, menos sociopolítico y más «psicologizante» para las familias que adoptan fórmulas educativas basadas en la objeción escolar. La expresión de Thoreau que Holt hace suya en el sentido de que cada ser humano constituye su propia obra maestra representa esta dirección pedagógica que enlaza a John Holt con los impulsores de la *home school.*

En este movimiento, el proceso de enseñanza-aprendizaje es asumido —retomado— por la familia o por la pequeña comunidad, especialmente en el período equi-

27. ILLICH, I.: *Du lisible au visible*..., p. 9.
28. ILLICH, I.: «Les trois dimensions du choix public», en: *Dans le miroir du passé*. París. Descartes et Cie, 1994, p. 108.

Illich en 1999



LE MONDE DE L'EDUCATION

valente a la educación infantil y primaria pero también en la educación secundaria, aunque las dimensiones de la objeción escolar son menores en esta etapa. Se niega, pues, la legitimidad de las instituciones públicas y del Estado de encargarse de la educación de los jóvenes. La objeción escolar se desarrolla en formas muy diversas. En los Estados Unidos, donde el número y la variedad de propuestas de objeción escolar crecen continuamente, se pueden encontrar desde formatos de *home school* mixtos en los cuales se sigue la estructura de asignaturas y se combinan programas escolares con actividades libres, hasta fórmulas absolutamente abiertas. La *home school*, es una realidad que, hoy por hoy no se circunscribe a grupos marginales o a pequeñas y singulares unidades familiares. Hoy, cerca de un millón de niños estadounidenses se educan con estos formatos.

A partir de los años setenta comenzaron a aparecer de manera significativa familias y grupos de carácter alternativo que optaron por un retorno a la naturaleza; se instalaban en zonas rurales y practicaban la no asistencia a la escuela. Pero también el aumento de los partidarios de la *home school* creció y ha crecido por el lado del radicalismo antigubernamental y del integrismo religioso. Grupos que, en su faceta más extrema, rechazan cualquier presencia e intervención de los servicios públicos en sus vidas. Y por ello rechazan la escuela como institución pública, en tanto que portadora de valores comunitarios más amplios o abiertos que no aceptan. Es obvio que entre el legítimo derecho a educar según las propias creencias y el aislamiento sectario hay todo un mundo. Pero también es posible que ciertas formas de objeción escolar, o de formación en casa, pueden devenir formas severas de alienación y de institucionalización educativa manipulativa. En este sentido, la *home*

school no puede interpretarse como herencia directa de las tesis desescolarizadoras de finales de los sesenta pero no deja de ser una desescolarización real.

En los Estados Unidos, revistas especializadas y asociaciones de defensa de la enseñanza a domicilio dan apoyo de todo tipo a unas prácticas de aprendizaje alejadas de la escuela. Este alejamiento tiene muchas caras: fracaso escolar, violencia, criterios educativos que no se comparten, dificultades de transporte, etc. Como ya hemos dicho, en algunos casos la objeción escolar está basada en creencias religiosas y diversos grupos religiosos ofrecen orientaciones y asesoramiento para desarrollar unos aprendizajes que concuerden con aquellas creencias. En otros casos se siguen más o menos libremente opciones pedagógicas, adaptaciones del método Montessori o de la pedagogía Waldorf. La llamada *fórmula Moore* combina un trabajo más o menos académico con actividades de servicio a la comunidad y también de iniciación laboral. En la opción más pura o radical, la *home school* significa que la autoformación y sus resultados se realiza y se evalúan a partir exclusivamente de la iniciativa de las personas que la llevan a cabo.

Las organizaciones estadounidenses que impulsan la escuela en casa señalan que es legal en todos los Estados Unidos desde finales de los ochenta. Aunque reconocen que en algunos Estados las leyes son bastante complejas y no es tan sencillo optar por la educación en casa, en otros se ha declarado inconstitucional la obligatoriedad de la enseñanza y la vía hacia la *home school* está completamente abierta y fácil. Señalan la absoluta libertad en el seguimiento o no de un currículum. La base fundamental de la doctrina de la objeción escolar es, obviamente, la libertad del niño o de la niña, su voluntad y su interés por aprender siempre y cuando no se le impongan o inculquen unos contenidos o programas forzados. Los beneficios que se adjudican a una educación no institucionalizada en la escuela se sitúan en el terreno del respeto personal a las especificidades de cada individuo, a las ganancias en cuanto a tiempo y a autoorganización, la flexibilidad. También se señala los excelentes resultados cuando los *homeschoolers* acceden a la universidad. Las pretendidas deficiencias sociabilizadoras de los niños no escolarizados son contestadas por estudios que precisamente señalan el alto grado de competitividad, consumismo y sexismo de los niños escolarizados precozmente. Para los partidarios de la objeción escolar, el contacto más directo del niño con el «mundo real», con la realización de actividades diversificadas, con viajes, conlleva una mayor capacidad de comunicación y de adaptación responsable y crítica.

El aumento de los partidarios de la *home school* tiene muchas lecturas positivas relacionadas con el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y por la reivindicación de la centralidad de la autoformación; pero también es un toque de atención por lo que respecta a plantear otra vez la necesidad, o no, de contar con ámbitos públicos de encuentro y de aprendizaje de jóvenes ciudadanos. Un debate de gran vigencia hoy mismo y que no es sólo un debate acerca del papel de la escuela sino también un debate sobre el concepto mismo de lo público y sobre el papel de la comunidad. ¿Cuáles serán las instituciones conviviales del futuro, que potencien valores colectivos de solidaridad frente a virajes sociales que fomentan un individualismo a ultranza? El hecho es que la proliferación de alternativas a la escuela y el crecimiento de adeptos de la llamada *home school* abre unos horizontes educativos a partir de los cuáles no es fácil profetizar.

La desescolarización, ayer y hoy

Críticas y evidencias, treinta años más tarde

Las tesis desescolarizadoras, como ya hemos comentado, 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 califican a la desescolarización como mera «especulación intelectual». En 1984 se hablaba en términos de idea ya superada[29] aunque 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 informe del Club de Roma[30] hacían breves referencias a la opción desescolarizadora como hipótesis sobre el futuro de los sistemas educativos. Un futuro muy marcado por el aumento de la educación no formal, por la formulación del concepto de *ciudad educativa* como nuevo paradigma, y cuando el aula-sin-muros es ya una posibilidad real y no sólo una expresión mcluhaniana aparecida unos años antes:

> *Hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados*[31].

En definitiva, las tesis de la desescolarización han sido criticadas fuertemente pero no dejan de ser un referente ineludible dada la evolución de los sistemas educativos en todo el mundo y dada la crisis de sentido de muchas de las funciones de la escuela. La racionalidad y el progreso, que son los dos grandes ejes que vertebran las transformaciones sociales, son cuestionados. En consecuencia, la escuela, crecida paralelamente a los grandes proyectos emancipatorios de la sociedad contemporánea, pierde parte de los elementos que justifican su razón de ser. La impotencia democrática en resolver la pobreza en el mundo, la ineficacia educativa ante el fracaso escolar, la incertidumbre pedagógica y la crisis de identidad de maestros y profesores parecen dar la razón a las tesis de la desescolarización.

De todas maneras, las críticas más fuertes a los ensayos de Illich y Reimer arreciaron precisamente desde los sectores más comprometidos con la renovación educativa en Europa y también desde la pedagogía de orientación marxista. A diferencia de Illich y los demás autores de la desescolarización, aquellos sectores, en palabras de G. Snyders, consideraban y consideran lo siguiente:

> *La escuela puede transformarse, es posible una escuela progresista partiendo de una*

29. UNESCO (1984): *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000.* Madrid. Narcea, 1990.
30. FAURE, E. (1972): *Aprender a ser.* Madrid. Alianza Editorial, 1974. BOTKIN; ELMANDJRA; MALITZA (1979): *Aprender, horizontes sin límites. Informe al club de Roma.* Madrid. Santillana.
31. CARPENTER, E.; McLUHAN, M. (1960): *El aula sin muros.* Barcelona. Ediciones de Cultura Popular, p. 235.

lucha política general por una sociedad renovada, y manteniendo al mismo tiempo el frente pedagógico, que posee su especificidad[32].

Se acusa, en definitiva, a la opción desescolarizadora de abogar por un retorno a sociedades más precarias en lo que respecta a la posibilidad de acceder a la educación; como si se propugnara una suerte de sociedad precapitalista basada en la austeridad y en un incierto retorno rousseauniano a la naturaleza, que hace abstracción de los conflictos sociales y que no identifica los grupos e intereses hegemónicos que determinan la actual e injusta organización de la sociedad.

Por otra parte, se acusa a la desescolarización de plantear una alternativa difusa: con su habitual estilo corrosivo, Neil Postman se pregunta qué hacer con los niños cuando mañana no haya escuela. Esa inconcreción favorecería —en opinión de los detractores de la desescolarización— la aparición de otros poderes manipulativos que monopolizarían el mercado de la educación no escolarizada, aunque hay que señalar que Illich y Reimer ya formulaban la promulgación de leyes que evitaran esos peligros. Para muchos críticos, con la desescolarización la desaparición de las escuelas llevaría a ofrecer, en bandeja de plata, la educación a corporaciones del neocapitalismo seguramente poco dadas a favorecer la convivialidad:

Todavía queda por ver cómo organizarían los desescolarizadores las principales actividades humanas comunes sin instituciones centrales; sin embargo, al menos potencialmente, existe el peligro de que la educación llegara a ser más manipulativa si los ministerios de defensa y las empresas multinacionales decidieran rellenar el vacío creado por la desescolarización con nuevas estructuras de legitimación[33].

Los cambios educativos y especialmente la sustitución del sistema escolar por una autoorganización en redes de aprendizaje no es posible sin unas transformaciones sociales previas que implican un cambio de sociedad. Las críticas contra la desescolarización apuntan también que el libre acceso está muy cerca de una nueva forma de consumismo y al mismo tiempo de nuevas formas de retracción, rechazo, absentismo, las cuales no mejorarían la situación de muchos sectores sociales.

De todas maneras, el espíritu desescolarizador impregna hoy mucho más la educación contemporánea de lo que hubiesen previsto los propios autores de las tesis desescolarizadoras. Por una parte están las propuestas ya descritas de la escuela-en-casa o *home school.* Por otra parte, hablar hoy de tramas o redes ya no es extraño al universo educativo. Más bien al contrario, la dialéctica instituciones-redes ha pasado a ser uno de los ejes centrales de la educación contemporánea. El horizonte abierto por Internet permite la búsqueda de compañeros para aprender, permite la aparición de todo tipo de ofertas de aprendizaje, etc. en cierto sentido, la desescolarización ha empezado, sin la carga crítica y antiescolar que hemos expuesto en las páginas precedentes.

---

32. SNYDERS, G. (1976): *Escuela, clase y lucha de clases.* Madrid. Comunicación/Alberto Corazón editor, 1978, p. 273.

33. FLETCHER, P.R.: «Desescolarización», en HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T.N. (eds.) (1989): *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Barcelona. MEC/Vicens Vives, p. 1371.

De todas formas, no cabe considerar la educación a distancia o la virtualización de la enseñanza como propuestas desescolarizadoras puesto que muchas veces estos productos educativos están vinculados también a currículos preestablecidos, a instituciones muy poderosas desde el punto de vista de la capacidad para legitimar mensajes. Una determinada instancia o estructura de educación virtual puede significar una institucionalización tanto o más manipulativa que la escuela. Lo que sí es cierto es que los instrumentos de comunicación, gracias a las nuevas tecnologías, permiten una capacidad de maniobra al individuo y abren nuevas perspectivas, muchas de ellas cercanas a los postulados desescolarizadores, siempre y cuando se trate de tecnologías que capaciten, efectivamente, a las personas para controlar y formar sus propias vidas.

Hacia la fusión, hacia la diversificación

La presencia de nuevos agentes educativos no escolares, así como la constatación de los déficits de la escuela, cuestionan seriamente el papel de dicha institución. Por otro lado, muchos sectores también siguen subrayando la importancia de la escuela como uno de los escasos ámbitos públicos donde niños y jóvenes se encuentran para compartir aprendizajes, a pesar de los condicionantes que las pedagogías antiinstitucionales de distinto signo han ido subrayando a lo largo del siglo XX. La necesidad de instituciones o ámbitos que permitan la experimentación y el libre intercambio... ¿puede ser satisfecha también por la escuela?

En el fondo, no estamos sólo ante un problema de organización social sino también ante un problema de carácter antropológico que tiene que ver con el deseo de aprender. Ph. Meirieu escribía recientemente:

> *En una sociedad donde la instrucción es obligatoria no hay nada más irritante, obsceno incluso que el carácter irreductible del deseo de aprender. Enseñar a los que quieren aprender no ha sido nunca un problema. Enseñar a los demás es un* affaire *de la pedagogía*[34].

Precisamente Ivan Illich cuestionó hace treinta años todo el aparato pedagógico destinado, en teoría, a favorecer el deseo de aprender cuando, en realidad, provocaba todo lo contrario: alejar el aprendizaje de la propia iniciativa de cada uno de los individuos que desea aprender sin que una institución tenga que decirle cómo, cuándo y en qué dirección.

Hoy, muchas voces abogan por una desinstitucionalización de la escuela, por una reducción de su papel, por la creación de nuevos ámbitos de encuentro para aprender, por hacer de la escuela un lugar de vida abierto a otros medios de vida, aunque ello signifique la renuncia al privilegio de la enseñanza. Una flexibilización más en la línea de Paul Goodman. Howard Gardner, el conocido psicólogo de Harvard, señala por ejemplo:

34. MEIRIEU, PH. (2000): «Ce que l'école doit reinventer». *Le Monde de l'Éducation,* n. 283.

La mejor oportunidad para una educación que conduce a la comprensión se encuentra en fundir determinados rasgos de los aprendizajes con determinados aspectos de las escuelas y otras instituciones, como los museos infantiles. Tales fusiones vinculan entre sí formas de conocimiento dispares, cuya separación a menudo paraliza los intentos para obtener una comprensión genuina[35].

Hoy las posibilidades de aprendizaje han roto los límites escolares y una educación más respetuosa con el deseo de aprender implica necesariamente la aceptación de entornos diferenciados. El futuro educativo apunta, pues, a una fusión y diversificación de estructuras, redes e instituciones educativas, incluida la escuela. Para algunos, a inicios del siglo XXI, estamos muy lejos de la tesis desescolarizadoras; para otros, estamos mucho más cerca.

Bibliografía

CAIVANO, F.; CARBONELL, J. (1984): *Quince personajes en busca de otra escuela.* Barcelona. Laia.

CARPENTER, E.; McLUHAN, M. (1960): *El aula sin muros (Investigaciones sobre técnicas de comunicación).* Barcelona. Ediciones de Cultura Popular, 1968.

CIRIGLIANO, G.; FORCADE, H.; ILLICH, I. (1973): *Juicio a la escuela.* Buenos Aires. Humanitas, 1974.

DEBORD, G. (1971): *La sociedad del espectáculo.* Barcelona. Anagrama. Edición corregida y ampliada: *Nuevos comentarios sobre la sociedad del espectáculo.* Barcelona. Anagrama, 1999.

FREIRE, P., ILLICH, I. y otros (1975): *Diálogo: análisis crítico de la «desescolarización» y «concientización» en la coyuntura actual del sistema educativo.* Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.

GINTIS, H.; NAVARRO, V. (1975): *Crítica de Ivan Illich.* Barcelona. Anagrama.

GOODMAN, P. (1964): *La deseducación obligatoria.* Barcelona. Fontanella, 1973.

— (1963): *La comunidad de los estudiantes.* Buenos Aires. Proyección, 1970.

— (1971): *La nueva reforma. Un nuevo manifiesto anarquista*. Barcelona. Kairós, 1972.

HANNOUN, H. (1976): *Ivan Illich o la escuela sin sociedad*. Barcelona. Península, 1976.

HERN, M. (ed.), (1996): *Deschooling our lives.* Nueva York. New Society Publishers.

HOLT, J. (1969): *El fracaso de la escuela*. Madrid. Alianza Editorial, 1987.

— (1989): *Learning all the time*. Reading, Massachussets. Addison Wesley.

ILLICH, I. (1969): *Libérer l'avenir: appel à une révolution des institutions.* París. Éditions Du Seuil, 1971.

— (1971): *La sociedad desescolarizada.* Barcelona. Barral, 1974.

35. GARDNER, H. (1991): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Barcelona. Paidós, 1993, p. 132.

— (1973): *La convivencialidad.* Barcelona. Barral, 1974.
— (1973): *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires. Ediciones Búsqueda, 1974.
— (1989): «Un alegato en favor de la investigación sobre el alfabetismo laico». *Revista de Educación*, n. 288, pp. 45-61.
— (1991): *Du lisible au visible: La naissance du texte. (Un commentaire du Didascalicon de Hugues de Saint Victor).* París. Les Éditions du Cerf.
— (1992): *In the mirror of the past: lectures and adresses, 1978-1990.* Nueva York. Londres. Marion Boyars, 1992. Versión francesa: *Dans le miroir du passé.* París. Descartes et Cie, 1994.
ILLICH, I. y otros (1973): *Educación sin escuelas.* Barcelona. Península, 1975.
ILLICH, I.; LUNINNG, H. (1974): *La escuela y la represión de nuestros hijos.* Madrid. Atenas.
ILLICH, I.; SANDERS, B. (1988): *ABC: the alfabetization of the popular mind.* San Francisco. North Point Press. Versión francesa: *ABC: l'alphabétisation de l'esprit populaire.* París. Éditions La Découverte, 1990. (Armillaire.)
REIMER, E. (1970): *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación.* Barcelona. Barral, 1973. (Breve Biblioteca de Respuesta; 62.)
ROSZAK, Th. (1970): *El nacimiento de la contracultura.* Barcelona. Kairós.
SNYDERS, G. (1976): *Escuela, clase y lucha de clases.* Madrid. Comunicación/Alberto Corazón editor, 1978.

12

Basil Bernstein y la Sociología de la Educación

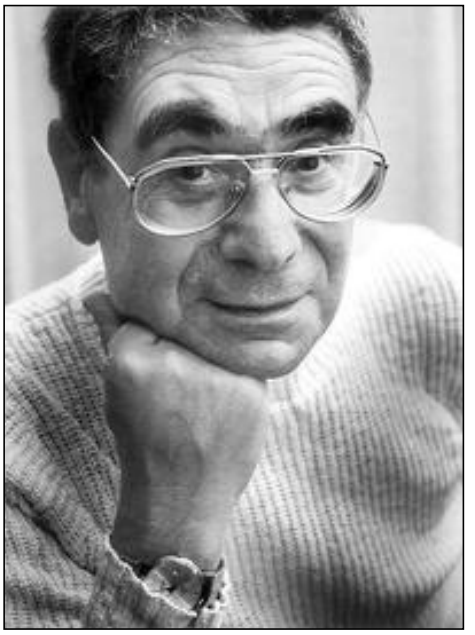
José L. Rodríguez Illera
Anna Escofet Roig
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universitat de Barcelona

Presentación

Este capítulo trata sobre la obra del sociólogo inglés Basil Bernstein y sus repercusiones en el pensamiento pedagógico contemporáneo, así como de algunos aspectos de la obra de otros autores coetáneos suyos y que, con aproximaciones diversas y a veces contradictorias, han realizado aportaciones importantes a la Sociología de la Educación.

La obra de Bernstein abarca un período que va desde 1958, año en que publica su célebre artículo «Some sociological determinants of perception» (Bernstein, 1958, pp. 23-41) («Algunos determinantes sociológicos de la percepción») hasta la actualidad. En más de cuarenta años, su concepción y su teoría se han modificado en profundidad, si bien muchas de las ideas iniciales siguen estando presentes a lo largo de todos

Basil Bersntein



sus trabajos. Su obra se encuentra repartida en media docena de libros que contienen series de artículos publicados independientemente, lo que hace que él mismo no haya producido un libro con la intención de exponer el conjunto de su reflexión.

El estilo de Bernstein es muy sintético y, a veces, oscuro. Cada artículo, a pesar de tratar siempre los mismos temas en una constante vuelta de tuerca, es un ensayo en sí mismo que presupone haber leído los anteriores. Esto mismo hace que muchas de las críticas con relación a su obra lo sean sólo de un artículo o de unos pocos, y que muy pocos autores hayan dedicado ensayos a comprender el conjunto de sus trabajos. Así, por ejemplo, Bernstein es conocido por su teoría de los códigos, por los conceptos de *código restringido* y *código elaborado,* que han sido utilizados y citados constantemente. Sin embargo, la mayoría de las citas se refieren a los artículos originales, los que se producen hasta 1964 aproximadamente, y no suelen tener en cuenta la evolución de su teoría.

En su obra se entrelazan influencias muy importantes y claramente identificables, de forma que sus ensayos están siempre construidos no sólo en relación con su propia teoría, como hemos dicho, sino también sobre el fondo de otras obras con las que dialoga y a las que modifica.

En primer lugar aparece la influencia de Durkheim, uno de los fundadores de la sociología por sus conceptos relativos a las formas de cohesión y organización social, la solidaridad mecánica y orgánica, que en Bernstein son trasladadas desde el nivel social hacia las formas organizativas de las instituciones (la escuela), y por la idea de los sistemas de clasificación (en Durkheim se utilizan para pensar las religiones primitivas y los sistemas de representación, en Bernstein para analizar cómo el conocimiento educativo procede juntando o separando categorías).

La influencia de Marx se centra en su concepción de las clases sociales, muy revisada por Bernstein y que toma el doble enfoque marxista de las clases como distribución desigual de los medios de producción y de las clases como condiciones de vida, pero también de la naturaleza social del poder y de su acceso.

Otros autores son también determinantes a la hora de comprender de dónde provienen muchas ideas y argumentos. G.H. Mead y cómo las formas de interacción social crean la identidad personal; Luria y Vigotsky al resaltar el papel del lenguaje en el control de la conducta, tanto la propia como la de aquellos que interactúan; la de Whorf sobre la determinación lingüística del pensamiento; o la de Halliday en su concepción funcional del lenguaje.

Si la intuición inicial de Bernstein al diferenciar entre dos formas de habla y comunicación, relacionándolas con la clase social de los interlocutores y con los consiguientes problemas o ventajas en las instituciones educativas, puede considerarse muy innovadora, lo cierto es que tales distinciones aparecen ya contra el trasfondo de autores y concepciones delineado, y que inmediatamente esos «datos empíricos» son colocados en el interior de un intento por construir una teoría más general, una teoría que no parte de cero sino que integra y transforma otras concepciones anteriores de otras ciencias sociales.

Visto así, no es inmediato saber cómo acercarse a la obra de Bernstein en su conjunto. No sólo por su volumen y complejidad que son muy grandes, sino por los aspectos mencionados sobre sus influencias y presupuestos, su estilo, y su carácter

«constructivo» en el que la obra posterior sigue refinando argumentos previos. En este capítulo hemos tomado únicamente algunos aspectos y no su totalidad, convirtiéndolo casi en una introducción a su lectura antes que en un resumen apretado e incompleto de sus ideas, e intentando mostrar cómo determinados aspectos se relacionan y se diferencian con otros enfoques sociológicos sobre la educación.

La teoría de los códigos

Basil Bernstein y los objetivos de una teoría sobre la educación

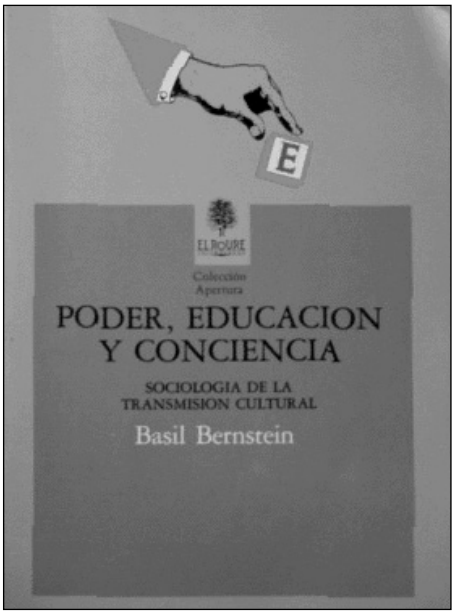
A diferencia de otras aproximaciones al hecho educativo, Bernstein pretende construir una teoría *sobre* la educación. Es decir, no quiere ofrecer un conjunto de prescripciones sobre cómo educar sino una teoría completa que la analice como una realidad social que se tiene que describir, comprender y explicar.

De manera sorprendente, la aproximación bernsteiniana se diferencia completamente de otras concepciones pedagógicas. En general, todas las concepciones pedagógicas nacen o bien de la práctica educativa, o bien del estudio de la educación enfocado desde la psicología o desde otras disciplinas académicas y científicas. Pero el objetivo último de estas «pedagogías» es siempre mejorar la educación, es decir, intentar hacer más racionales, o más eficaces, o más democráticos e igualitarios, los diferentes procesos educativos.

Para entender este planteamiento de Bernstein hay que pensar en Durkheim. O mejor, en la lectura que hace de Durkheim, pues se trata de un autor complejo y prolífico con obras muy diversas y que ha sido incluido en tradiciones diferentes: una, norteamericana, en la que su obra es leída como el origen del denominado *estructural-funcionalismo* (Radcliffe-Brown, Parsons), y otra que da origen al denominado *estructuralismo francés* (Lévi-Strauss). La influencia de Durkheim es, sobre todo, la de esta última tradición, que enfatiza el estudio de la organización y representaciones sociales a través de los sistemas simbólicos.

Esta tradición estructuralista, que en sus propias palabras propone estudiar la sociedad como si se tratase de una sociedad de hormigas para resaltar el distanciamiento necesario del observador, está en la base de su concepción sobre lo que es una teoría y sobre la manera en que aborda la educación. Bernstein es quizás

Para Bernstein el papel de la educación, tanto la escolar como la familiar, es clave en la formación de la conciencia de los individuos



el último estructuralista, aunque esta adscripción sea ligeramente cuestionable (Atkinson, 1985). Y desde luego no se trata de que no tenga opiniones sobre qué tipo de educación prefiere o cómo mejorar el sistema educativo; simplemente esas opiniones personales no tienen cabida en un discurso teórico. Porque el objetivo último de una teoría estructuralista (pero también para muchos sociólogos sin más adjetivos) es encontrar los ejes y categorías de análisis de carácter social que pueden permitir una descripción ajustada de la realidad educativa.

La *realidad educativa* es, sin embargo, el problema antes que una etiqueta de comprensión inmediata. Un problema que en su caso consiste en comprender y describir cómo la práctica educativa más inmediata, lo que sucede en las aulas, está relacionada y de qué formas con la estructura social, con una sociedad organizada de manera desigual, en la que las diferencias de poder han generado una determinada división social del trabajo y unas formas de conciencia diferenciadas. Es decir, Bernstein asume el doble problema:

- Intentar describir cómo las prácticas y el sistema educativo están relacionados con el conjunto social, y simultáneamente cuál es su especificidad (el denominado *discurso pedagógico*).
- Lograr que esta descripción conecte los conceptos utilizados en un nivel «micro», el de las interacciones comunicativas entre los agentes participantes, con un nivel «macro» representado por los conceptos de la teoría social.

Ambos problemas son cara y cruz de una misma problemática, si bien el segundo es una exigencia metodológica con relación al primero, pues Bernstein es consciente de que muchas de las teorizaciones sobre la educación realizadas por sociólogos apenas son una visión general y externalista sobre la misma, que es incapaz de comprender lo que ocurre en las instituciones educativas, o en los intercambios comunicativos entre profesor y estudiantes, por no disponer de un lenguaje adecuado para describir ese nivel micro en términos macro o viceversa.

A diferencia de otros enfoques sociológicos, Bernstein ha estado siempre muy preocupado por la investigación «empírica». Hasta el punto de que no se puede comprender la evolución de su teorización sin hacer referencia al conjunto de investigaciones realizadas en la Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación, así como las tesis doctorales dirigidas en la Universidad de Londres. Pues los problemas mencionados se concretan siempre en otros más detallados, que suponen la forma en que un aspecto de la teoría se concreta y permite realizar una investigación para comprobar o no la bondad de la propuesta teórica. Más adelante se expondrán algunos resultados de estas investigaciones.

La primera versión de la teoría de los códigos

La teoría de los códigos sale a la luz entre los años 1961 a 1972, cuando las ideas desarrolladas por el autor se centran en la socialización en la familia, analizando las relaciones entre ésta y la educabilidad e interpretando la socialización en términos de estructura de comunicación y formas de control.

El objetivo de la teoría de los códigos estriba en comprender la naturaleza del control simbólico y, más concretamente, el papel que cumple la educación como transmisora y transformadora de este control. Siguiendo la terminología

bernsteiniana, se trata de conseguir comprender el dispositivo pedagógico y sus formas de realización.

El análisis desarrollado por Bernstein en estos momentos quiere comprender cómo las relaciones de clase generan desigualdades en la distribución de poder entre los grupos sociales, materializadas en la creación, organización, distribución y reproducción de valores materiales y simbólicos que surgen de la división del trabajo.

Las investigaciones bernsteinianas han seguido, en este sentido, dos vías diferentes:

- La que ha incidido sobre las relaciones de clase como reguladoras de la estructura de comunicación en la familia, y por tanto, reguladoras de una orientación al código desde el punto de vista sociolingüístico de los niños y las niñas.
- La que ha estudiado cómo las relaciones de clase regulan la institucionalización y las formas de transmisión de los códigos elaborados en la escuela.

El concepto clave en la teoría es el concepto de «código»

Este concepto surge fruto de las observaciones de Bernstein en el aula, cuando en su trabajo de profesor percibe que los jóvenes de clase baja y los jóvenes de clase media de habla inglesa presentan marcadas diferencias lingüísticas. Ello le lleva a distinguir, en un primer momento, dos tipos distintos de habla: *el habla pública* y *el habla privada*[1].

Posteriormente elabora la noción de *código*. El código es un principio regulativo, adquirido de manera tácita, que selecciona e integra significados relevantes, las formas de su realización y los contextos que la evocan (Bernstein, 1990).

El código no es ya una variedad de lengua, sino un principio de estructuración de la realidad que presupone formas sociales y lingüísticas y que posiciona a cada sujeto en su relación con el resto.

En este posicionamiento aparece una jerarquía de formas de comunicación con la realidad y así se distingue entre un *código elaborado* y un *código restringido.*

El código elaborado mantiene una relación con el referente de tipo universal, independiente del contexto en que se produce, mientras que el código restringido mantiene una relación particularista, local y dependiente.

La adquisición de uno u otro tipo de código viene determinada por los dos medios educativos principales: *la familia,* en primer lugar, y *la escuela.* Las formas de socialización familiar son las más importantes, ya que inciden en el sujeto desde edades iniciales y de manera profunda. En el contexto primario de socialización familiar, el sujeto aprende un código y una manera determinada de orientarse por la vida, lo que Bernstein llama una *orientación al significado*. El código influye en aquello que el niño entiende como relevante y significativo del ambiente que le rodea.

Cuando el sujeto llega a la escuela es posible que algunas partes del código y

1. En palabras del autor (Bernstein, 1971): «Las características del lenguaje público son: brevedad, simplicidad gramatical, frases sin concluir, construcciones sintácticas pobres, uso simple y repetitivo de conjunciones... En este lenguaje la selección individual de entre un grupo de frases tradicional juega un papel importante. Es un lenguaje de significados implícitos, con un bajo orden de generalidad. Por contra, el lenguaje formal se caracteriza por un orden gramatical y sintáctico seguro, que regula lo que se dice; el uso frecuente de preposiciones que indican relaciones lógicas y contigüidad espacial y temporal; el uso frecuente de pronombres impersonales; simbolismo expresivo, etc.».

las orientaciones al significado aprendidas se rompan y puede producirse una descontextualización seguida de una nueva recontextualización. En este proceso el sujeto se ve obligado a enfrentarse a nuevas experiencias, posiblemente a un nivel más abstracto y general, y ello orienta en la creación de un nuevo código y unos nuevos significados, que pueden diferir de los relativos al ámbito familiar.

El código dominante en la escuela es el código elaborado; lo importante es la transmisión de información relevante y el mantenimiento de un orden a través de determinados valores, normas y posicionamientos.

En la familia se puede usar un código elaborado y un código restringido, pero las diferencias sociales hacen que las familias de clase obrera utilicen espontáneamente un código restringido mayoritariamente, mientras que las familias de clase media utilizarían de manera predominante un código elaborado. Ello hace que los sujetos provenientes de una u otra clase social tengan que hacer un mayor esfuerzo de recontextualización al llegar a la escuela.

Los códigos y el discurso pedagógico

Posteriormente, Bernstein pasa del análisis de los niveles microsociológicos —la familia y la escuela— al análisis de los niveles macrosociológicos —el Estado y la sociedad.

Se puede decir que el trabajo de Bernstein pasa por un proceso de crecimiento y aumento de la complejidad teórica, que se divide en:

1. La transformación de códigos sociolingüísticos en códigos educativos.
2. El paso de un tratamiento descriptivo de la familia y la escuela al análisis de sus funciones de producción y reproducción cultural.
3. La inclusión de la escuela en un campo de producción y reproducción del discurso, el campo del control simbólico.
4. El análisis del poder en el dispositivo pedagógico como productor y reproductor de la cultura.

En este proceso aparecen dos conceptos claves en la teoría, los conceptos de *poder* y *control*. Se trata de observar cómo se distribuye el poder y cómo se traduce el control en el proceso de transmisión cultural. Ello hace que cada sujeto quede posicionado en una clase —quede clasificado— y cada clase quede, a su vez, enmarcada en su relación con otras clases.

Estos conceptos explican también la importancia de la educación en el proceso de transmisión cultural. La educación, el *discurso pedagógico* en adelante, es, para Bernstein, el dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educacional (Díaz, 1983).

El discurso pedagógico es un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específicas a través de la producción de determinadas reglas, que determinan relaciones sociales delimitadas entre categorías específicas, como los transmisores y los adquirentes.

La producción de un orden mediante el discurso puede determinarse a través de la demarcación de los sujetos junto con sus posiciones potenciales y sus realizaciones sociales. Desde esta perspectiva puede afirmarse que el discurso es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizadora y recontextualizadora de sujetos y de relaciones sociales potenciales.

El discurso pedagógico no puede ser identificado con ningún discurso específico, sino que es la base para la generación de textos y prácticas educativas recontextualizadas. Para conseguir esta generación, el discurso pedagógico tiene dos órdenes constitutivos: el *discurso instruccional* y el *discurso regulativo.* El primero regula la transmisión de competencias y habilidades especializadas y el segundo regula la forma en que se construye un orden, relación e identidad social.

El discurso pedagógico institucionaliza los principios y las reglas que estructuran, integran y especializan el tiempo, el espacio y el discurso en el contexto de reproducción.

La noción de *discurso pedagógico* se traduce en el concepto de *práctica pedagógica.* La práctica pedagógica tiene que ver con los procedimientos y las estrategias que regulan la interacción de los sujetos en la escuela.

La práctica pedagógica también contiene los componentes *instruccional* y *regulativo*.

- Las *prácticas instruccionales* presuponen la existencia de categorías especializadas de transmisores y adquirentes, con relaciones específicas entre ellos determinadas por las *reglas jerárquicas*[2] y las *reglas discursivas*[3]. En función de las variaciones entre estas reglas y de las relaciones entre transmisores y adquirentes se producen distintos tipos de práctica instruccional:
  - Las *prácticas instruccionales directas* (o pedagogía visible), en las que el educador centraliza en sus manos el proceso educativo, y los alumnos deben seguir las directrices que les vienen marcadas.
  - Las *prácticas instruccionales indirectas* (o pedagogía invisible), en las que el proceso educativo sigue por un camino de acuerdos mutuos entre educador y educandos[4].

---

2. Las reglas jerárquicas regulan la ubicación del alumno en un orden legítimo y específico en relación con normas legítimas o patrones de conducta, de carácter o de relación social.

3. Las reglas discursivas regulan el proceso del discurso pedagógico en la escuela, es decir, regulan la selección, secuenciación, ritmos y criterios del acceso al conocimiento escolar.

4. Desarrollando estos dos conceptos un poco más, la *instrucción directa* se caracteriza por estar centrada en el maestro, con poca elección de la actividad por parte del estudiante, y un uso de grupos homogéneos y estables de instrucción. El maestro es un controlador explícito de la situación de enseñanza-aprendizaje, ya que la adquisición depende explícitamente dependiente de la transmisión. Además, la secuenciación y la velocidad de conocimiento es explícita y específica, como también los criterios de evaluación. La secuenciación está controlada por guías pedagógicas que regulan la modalidad explícita de adquisición y el progreso explícito de transición. El maestro es un emisor de soluciones y se reduce la posibilidad de toma de decisiones del alumno, que tiene un tiempo delimitado. También el tiempo instruccional está marcado por períodos fijos y rígidos, de manera que la progresión de la transmisión está ordenada en el tiempo por reglas explícitas. Esto quiere decir que hay un único tiempo de adquisición.

En cambio, la *instrucción indirecta* o pedagogía invisible es un estilo de enseñanza en que hay flexibilidad de espacio, elección de la actividad por parte de los estudiantes, diversos materiales de enseñanza, integración de áreas curriculares e instrucción más individualizada. Esta modalidad puede promover nuevas prácticas para el maestro y demanda innovación pedagógica en la organización del conocimiento. Los principios que regulan las relaciones sociales de instrucción son implícitos. La organización del tiempo es más flexible, con distintos ritmos de aprendizaje. El sistema de evaluación enfatiza más las maneras de enseñar que los estados de enseñanza.

Existe una última modalidad, la modalidad enmascarada. Ésta es una teoría indirecta de adquisición unida con una teoría directa de transmisión. En la práctica, la adquisición continúa estando regulada por reglas discursivas de secuenciación, velocidad y criterios de manera explícita.

- Las *prácticas regulativas* tienen su función socializadora en valores, normas, prácticas y motivaciones inherentes a la organización del tiempo, el espacio y el discurso de la escuela.
  Espacio y *tiempo* son dos conceptos clave en las prácticas regulativas y en sus tipologías. La realización temporal se hace a través de principios de *comunicación* (o enmarque) y la realización espacial a través de principios de *clasificación*.
  - En cuanto al concepto de *espacio*, una escuela puede ser considerada como un sistema organizado de espacios jerárquicos progresivos y articulados que incorporan categorías diferentes, prácticas y posiciones, y que están reguladas por los principios organizacionales inherentes al discurso regulativo. En esta dimensión se dan relaciones espaciales, desglosables en las relaciones entre la escuela y otros contextos (de manera principal, la familia) y las relaciones dentro de la escuela.
  - Respecto al concepto de *tiempo*, la dimensión temporal del discurso regulativo diferencia las relaciones entre transmisores y adquirentes. Así, el tiempo explica la base de la clasificación de la estructura posicional de la escuela con respecto a la jerarquía y la función de los profesores. Pero también los alumnos se ven clasificados en función de su edad y habilidad.

Por último, la noción de *discurso* de la escuela tiene que ver con la relación entre transmisores y adquirentes y los principios de control adoptados y legitimizados. Existen dos modalidades básicas de relación: un enmarque fuerte propicia una *modalidad posicional,* y un enmarque débil propicia una *modalidad personal.* En el primer caso aparece una jerarquía en que cada alumno ocupa una posición determinada por su estatus, las decisiones son tomadas siempre por el docente, no hay reciprocidad en las relaciones y el control se hace sobre las consecuencias. En el segundo caso, la jerarquía tiende a ser implícita y el control se basa en la negociación y la participación.

Para terminar, es necesario subrayar la existencia de relaciones entre el discurso instruccional y el discurso regulativo. Estas interrelaciones presuponen que la regulación de la transmisión/adquisición del conocimiento está inmersa en la transmisión/adquisición de un orden, relación e identidad específicos. Ello quiere decir que las reglas y los principios del discurso instruccional, reguladoras de las prácticas instruccionales, deben analizarse con referencia a los principios y las reglas del discurso regulativo.

Algunas investigaciones

La teoría de Bernstein ha sido fructífera y ha creado durante años una línea de investigación internacional. A continuación se destacan algunos de los proyectos que han contribuido, en momentos importantes, a orientar en un sentido u otro el desarrollo de la teorización.

Estudio de los procesos de clasificación

Éste es seguramente uno de los más conocidos. Usado por Holland (1979) ha sido trabajado también por Dahlberg (1985) y, con algunas reformulaciones, por investigadores españoles (Rodríguez Illera, 1992).

La investigación se basa en realizar entrevistas con los sujetos, en las que se plantean cuatro tareas que debe realizar. Las tareas consisten en hacer unas agrupaciones, con la correspondiente explicación del porqué de las mismas. El material que debe agrupar son unas fotografías de alimentos, concretamente dieciséis, que los niños consumen habitualmente. Estos alimentos pueden ser agrupados según principios dependientes de contexto o según principios independientes de contexto.

La diferencia entre unos y otros es el tipo de relación con la realidad que mantiene el sujeto en la verbalización que hace de sus agrupaciones. Los principios dependientes de contexto representan una relación con la realidad inmediata estrecha y localista, mientras que los principios independientes de contexto representan una relación más universalista y abstracta. Como puede verse, estos principios son una representación de las orientaciones al significado elaboradas (principios independientes de contexto) y restringidas (principios dependientes de contexto).

Concretamente las tareas que el sujeto debe hacer son:

1. Primera agrupación de las fotografías.
2. Reagrupación de las fotografías.
3. Agrupación por parte del entrevistador, con la explicación de la misma.
4. Nueva agrupación por parte del sujeto.

Estas cuatro tareas pretenden:

- Observar el código utilizado por el sujeto de manera espontánea.
- Ver el grado de flexibilidad en el cambio de código.
- Mostrar los criterios del entrevistador.
- Comprobar si el sujeto utiliza un código elaborado, una vez visto el criterio del entrevistador.

La teoría bernsteiniana demostraría con esta investigación que los sujetos de clase media utilizan de manera espontánea más principios de clasificación independientes de contexto que los sujetos de clase obrera, y que también tienen un grado de flexibilidad mayor en el cambio de código.

Prácticas educativas familiares

Estas prácticas son un conjunto de reglas que determinan en la familia las relaciones sociales de transmisión y adquisición de los textos pedagógicos locales. Analizar las reglas de socialización que tienen lugar en la familia permite observar las modalidades de reproducción de las características de las categorías sociales básicas, principalmente la clase social y el género.

Esta línea de análisis ha sido desarrollada en Inglaterra (Brandis, 1970; Cook-Gumperz, 1975) y posteriormente en Portugal (Domingos, 1986; Morais y otros, 1992).

Los estudios de Bernstein permiten distinguir entre dos tipos distintos de familias, y por tanto, de prácticas educativas en las mismas, según las *estrategias de control* que utilicen. Las estrategias de control (Cook-Gumperz, 1975) se dividen entre *imperativas, posicionales* y *personales.* La diferencia entre ellas radica en la relación que se da entre los *roles*, en función de las relaciones jerárquicas de adquisición de

los mismos. Así, en el *control personal* cada miembro crea su propio lugar y las relaciones comunicativas son abiertas, mientras que en el *control posicional* los roles son asignados en función del estatus familiar y las relaciones comunicativas también están en función del mismo.

Para poder estudiar las prácticas educativas familiares se utiliza un modelo de encuesta con preguntas pensadas para determinar el tipo de control utilizado en la familia.

La teoría demostraría que las familias de los sujetos de clase media utilizan mas estrategias de control de tipo personal que las familias de los sujetos de clase obrera.

Análisis del discurso pedagógico

Esta línea de análisis, desarrollada por Ribeiro Pedro (1981) basándose en conceptualizaciones de Lundgren (1972), tiene como objetivo el estudio del discurso pedagógico en aulas de enseñanza primaria y secundaria.

Ribeiro distingue entre *discurso instruccional* y *discurso regulativo* y desglosa los componentes de uno y otro, observando y analizando cómo el uso que se hace del discurso instruccional y el discurso regulativo varía en función de la asignatura, la clase social de los alumnos predominante en el aula y el grado de enseñanza.

Otro trabajo interesante en esta línea es el de Figuereido Antunes (1991) que pretende estudiar el discurso regulativo desde una perspectiva teórica para traducirlo después en tres modalidades diferentes de prácticas pedagógicas en el aula, con el objetivo de analizar el aprovechamiento diferencial que tienen los alumnos según sus características sociales.

Los estudios han demostrado que determinadas prácticas pedagógicas en el aula favorecen un mejor aprovechamiento y rendimiento escolar de los alumnos, sobre todo aquellos que tradicionalmente muestran un rendimiento bajo (clase obrera, etnias minoritarias, etc.).

La teoría de los códigos socioeducativos y las concepciones sobre la reproducción cultural

Bernstein y la Sociología de la Educación

La obra de Bernstein se sitúa, desde luego, con relación a otros autores y desarrollos de la Sociología de la Educación, pero también con relación a la lingüística, la pedagogía y la antropología —muchas de estas relaciones coinciden con las influencias señaladas anteriormente. En este capítulo nos ocuparemos únicamente de la primera disciplina.

La Sociología de la Educación tiene ya una larga historia, con autores tan importantes y conocidos como Durkheim, Dewey, Parsons o Bourdieu. Nos centraremos únicamente en un movimiento, conocido como *teoría de la reproducción* (social y/o cultural), al que a veces es adscrito Bernstein.

Este movimiento nace, de forma casi simultánea, en la obra de varios autores: Althusser, Baudelot y Establet en Francia, Bowles y Gintis en Estados Unidos, Bour-

dieu y Passeron también en Francia, y, en cierta medida, Bernstein en Inglaterra. Hay, sin embargo, grandes diferencias entre estos autores y sus enfoques, como veremos al analizarlos brevemente. No obstante, todos ellos parten de una reacción clara en contra de la sociología funcionalista anterior. Esta sociología veía el sistema educativo como una parte más del sistema social, que de alguna manera era neutral ante las deficiencias del mismo. Al contrario, estos autores tienen una visión marxista (más o menos ortodoxa), y ven la sociedad dividida en clases y relaciones de poder. El sistema educativo cumple una función de reproducción social: mantener las relaciones de clase existentes.

La idea de *reproducción social* es una metáfora que funciona por extensión de la noción de *reproducción biológica,* pero que tiene un fundamento claramente constatable: las sociedades generan mecanismos no sólo para perpetuarse en el tiempo sino para que las desigualdades sociales existentes también lo hagan. Es decir, las generaciones nuevas no reconstruyen la sociedad desde cero, sino que en realidad se integran en algo ya preexistente, con márgenes de cambio pequeños.

Esta «reproducción» es clásicamente el mantenimiento de las relaciones sociales de producción y de la distribución asociada de poder. Sin embargo, a medida que las concepciones marxistas se han desarrollado, ha resultado evidente la imposibilidad de explicar la complejidad social mediante conceptos únicamente «infraestructurales» (quizás con la excepción de la obra de Bowles y Gintis que sólo ve en el sistema educativo una «correa de transmisión» del sistema económico).

La aportación de L. Althusser (1970) es determinante para cambiar la percepción del problema. Althusser se plantea cómo pensar los fenómenos ideológicos que tan poca atención han recibido en la teoría marxista.

Althusser plantea la existencia de una institución específica, de un aparato de Estado, encargado de mantener la cohesión social. Una aparato de Estado (AE) represivo (el ejército y la policía), pero también un aparato ideológico de Estado (AIE) encargado de inculcar ideología, es decir, de ofrecer una representación de lo social coherente y exenta de luchas sociales y relaciones de dominación. Los AIE son diversos: la Iglesia, la familia, la escuela, los medios de comunicación, y han sido preponderantes, unos u otros, en cada momento histórico.

La concepción de Baudelot y Establet

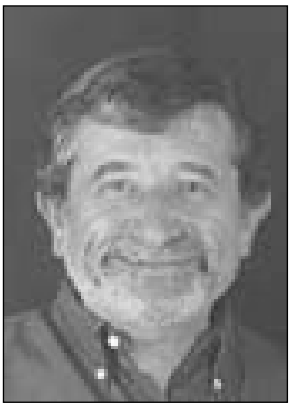
Baudelot y Establet, discípulos de Althusser, escriben conjuntamente en 1971 *La escuela capitalista en Francia,* obra que se ha convertido en un referente clásico en los análisis sociológicos centrados en la educación.

Ambos consideran que la escuela realiza la distribución de los individuos en dos masas desiguales —la *dominada* y la *dominante*— en una proporción de tres a uno. Estas dos masas se corresponden con dos redes internas de la escuela —*red primaria profesional* y *red secundaria superior*— y con dos posiciones opuestas en la división del trabajo —*trabajo manual* y *trabajo intelectual.*

La idea que subyace es que la distribución inicial en la escuela prefigura la división en la sociedad a través de la ideología burguesa, inculcando dos formas de pensar, de trabajar y de relacionarse con el mundo distintas, opuestas y subordinadas.

La escuela deja de ser una entidad única y unificadora y se convierte en una

Christian Baudelot



maquinaria segregadora de los individuos, lo cual se demuestra en el hecho de que la mayoría de los individuos no consiguen seguir todo el itinerario escolar.

En este sentido, se distinguen las dos redes de escolarización ya citadas —red primaria profesional y red secundaria superior. Las diferencias entre ellas radican en la proporción de alumnado, la información transmitida, la clase social y la división técnico-social del trabajo capitalista.

Así, *la red primaria profesional* ocupa a la mayoría de la población, está destinada a las clases bajas, dirige al alumnado hacia el trabajo manual y los sitúa en el lado de los oprimidos. Por el contrario, *la red secundaria superior* está dirigida a una élite seleccionada de entre las clases medias, dirige al alumnado hacia el trabajo intelectual y se convierten en agentes de explotación.

En función de haber seguido una u otra red de escolarización, se forman dos bloques de individuos con posiciones sociales y laborales opuestas: *los explotados,* con un saber basado en conocimientos concretos y destrezas, profundamente moralista y utilitario, y *los agentes de explotación,* con la fuente del conocimiento científico, del culto al arte y la profundidad filosófica.

De esta manera, la escuela de las sociedades capitalistas, en tanto que aparato ideológico de Estado, mantiene y reproduce las relaciones sociales de producción establecidas, dividiendo la población escolar según el origen social y el destino profesional, mediante la inculcación de la ideología burguesa y la obstrucción al desarrollo de la ideología proletaria.

Ésta es, además, una labor cotidiana de la escuela, labrada en el día a día de unas prácticas educativas pensadas y destinadas para este fin. La escuela no se limita a registrar las diferencias sociales o familiares de los alumnos, sino que transforma esas diferencias en divisiones de clase.

La teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis

Estos dos marxistas norteamericanos plantean la existencia de un principio de correspondencia entre la *esfera educativa* y la *esfera económica.* Según ellos, las escuelas no se han 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 clave de la escuela no es tanto la instrucción de conocimientos como la socialización de la mano de obra. Los autores quieren hacer ver cómo ni los contenidos ni el currículum oculto son tan importantes, sino que lo importante es la relación de los alumnos entre ellos, de los alumnos con los profesores, con el material de estudio, es decir, lo importante son las relaciones sociales materiales de la escuela.

Y estas relaciones sociales no son más que una copia de la división desigual del

trabajo: la educación prepara a los alumnos para ser buenos trabajadores. Esto se consigue mediante una equivalencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones escolares.

Esta equivalencia se traduce a muchos niveles y conlleva, como 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 inactiva. Otros ejemplos concretos son la correspondencia entre las motivaciones escolares y el salario de los trabajadores y entre la amenaza del fracaso escolar y el espectro del paro.

La Reproducción según Bourdieu y Passeron

La *Reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970) es la obra clásica por excelencia dentro de este paradigma. Situada dentro del sistema teórico de Bourdieu, es la continuación de una obra anterior —*Los herederos* (1964)— en la que se analizaban las estrategias de formación de los hijos de las familias burguesas y ha sido leída como la justificación teórica del entramado reproductivo y del papel de la escuela.

Bourdieu sostiene que el sistema educativo se basa en una relación de poder entre profesor y alumno, la denominada *acción pedagógica,* poder que es en sí mismo un ejemplo de relación social que debe ser aprendida.

A diferencia de otras acciones de ejercicio del poder, las acciones pedagógicas ejercen una forma especial de violencia, la violencia simbólica, que actúa sobre las conciencias al autolegitimarse: demarcando lo que se considera conocimiento (o prácticas) legítimo.

Este poder se configura en torno a una doble arbitrariedad[5]:

- La arbitrariedad de los propios agentes y agencias (o instituciones) que ostentan la representación social del sistema, los agentes pedagógicos.
- La arbitrariedad de la selección de los contenidos que hay que enseñar (el currículum) y la forma de la relación pedagógica (en su terminología: *el trabajo pedagógico*).

El trabajo pedagógico, basado en la autoridad pedagógica instaurada y mantenida por una forma específica de violencia simbólica, tiene como objetivo la adquisición de unos hábitos determinados. Los hábitos, o *habitus*, son predisposiciones para la acción, maneras de aprehender las situaciones y el tipo de acciones adecuadas en ellas, no acciones concretas. El intento último del trabajo pedagógico es que tales hábitos sean duraderos en el tiempo y que se puedan transferir a nuevas situaciones y conductas.

Bourdieu realiza un movimiento de «desnaturalización» tanto de la pedagogía en general como de las instituciones, agentes y prácticas educativas. Todo lo que ocurre en el espacio educativo tiene un origen social, y como cualquier otro espacio social está generado y organizado en torno a un «campo», es decir, a un espacio en el que las po-

5. La «arbitrariedad» no debe entenderse como algo que se hace sin justificación, como a veces algunos pedagogos han señalado para criticar a Bourdieu, sino como algo que se hace de una manera pero podría hacerse de otra. Arbitrario se opone en este contexto a «necesario», y está relacionado con el uso de este término en la tradición francesa que lo toma de Saussure y su análisis del signo lingüístico.

Pierre Bourdieu

siciones de los agentes participantes se codefinen tanto en sus relaciones complementarias (profesor-alumno, padres-hijos, etc.) como en las relaciones entre iguales dentro de una misma categoría.

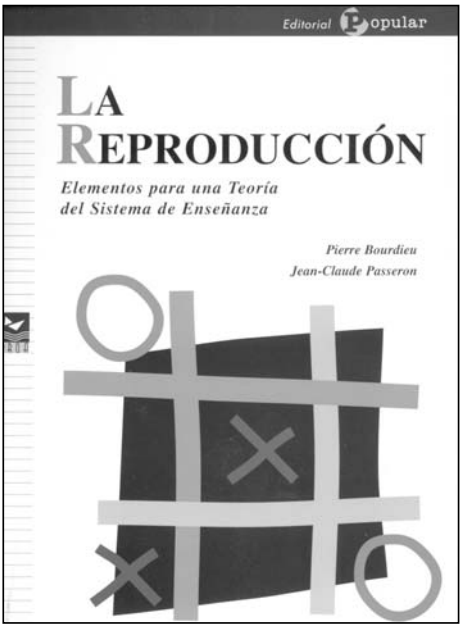
En ese espacio, el sistema educativo tiende a reproducir los hábitos de las diferentes clases y grupos, inculcando a cada uno de ellos los que mejor se adecuan a sus distintos capitales —económico y cultural.

El análisis de Bourdieu no deja salidas. La denominada *autonomía relativa* de la que goza la escuela es más un espejismo que una capacidad real para cambiar su lógica en profundidad.

Sumario

Mucho se ha escrito a favor y en contra de estas posiciones sociológicas. Cierto es que todas ellas aparecieron en un momento histórico determinado y en ambientes intelectuales muy influidos por el marxismo (por más que ni Bernstein ni Bourdieu pueden considerarse autores marxistas), que no son hoy en día concepciones dominantes. Pero su valor no está tanto en una cuestión coyuntural cuanto en el alcance de sus ideas.

Este libro de Bourdieu y Passeron (1970) es la obra clásica por excelencia del movimiento conocido como *teoría de la reproducción*



De alguna manera muchas de esas ideas, como ha ocurrido con Marx, han pasado al acervo de ideas comunes y compartidas. Dowling (2000) comenta hasta qué punto eso ha ocurrido en las versiones más «popularizadas» de algunas concepciones:

> *Hace casi veinte años, estaba desayunando en casa de una amiga cuando su hijo pequeño metió la mano en el bote de mermelada que estaba en la mesa.*
>
> *—¿Por qué metes los dedos en la mermelada? —preguntó mi amiga— ¿no sería mejor utilizar un cuchillo o una cuchara?*

—¿Por qué no le dices sólo que saque su mano del bote? —le pregunté.
—Porque Basil Bernstein nos ha dicho que debemos hablar a nuestros hijos en un código elaborado.

Pero no creemos que las ideas de Bernstein vayan a perdurar de esa manera. Más bien nos parece que es su análisis teórico, más general, el que será retomado cuando la crítica a las posiciones «reproduccionistas» haya dejado de ser habitual. No sólo por las posiciones «post» reproduccionistas (cuyo catálogo es muy amplio, como se muestra en Escofet y otros, 1998), sino por la valoración de su teoría de la transmisión, que es el término que él utiliza, y del discurso pedagógico; y por sus propias críticas a ese movimiento (Bernstein, 1990) al que a veces ha sido asimilado demasiado rápidamente.

Reflexión final

¿Hasta qué punto estas teorías y concepciones nos servirán en el siglo XXI? La verdad es que su valor en el siglo XX ha sido más bien propedéutico, al contribuir al debate para una educación igualitaria y democrática, mostrando los gravísimos problemas del sistema educativo. Pero eso mismo está en la línea de los objetivos de las concepciones sociológicas.

El siglo XXI se inicia con cambios sociales muy importantes, preparados y presentes en las últimas décadas, pero que tendrán un desarrollo completo en las próximas. Algunos son tan bien conocidos como mal resueltos. Otros, sin embargo, son nuevos y se derivan de la revolución tecnológica y económica. Una sociedad «globalizada» presupone una economía también globalizada y va a requerir un sistema educativo mucho más flexible y adaptado a las necesidades cambiantes del mercado que en el pasado. Algunas de las consecuencias de esta nueva conexión entre el sistema económico y el educativo están todavía por ver, aunque ya se intuye que van a generar formas nuevas de marginación educativa.

Quizá bajo un formato nuevo de mayor apertura y flexibilidad, con grandes partes de la educación realizada a distancia y a través de sistemas telemáticos, se estén renovando las condiciones para una nueva «correspondencia» entre las necesidades del mundo laboral y las del sector educativo. No será tan fácil como algunos análisis anteriores en los que el mundo del trabajo era visto sólo negativamente y el mundo educativo, supuestamente libre de cualquier constricción, como positivo. Todo es, evidentemente, más complejo.

Los cambios sociales van a colocar a los educadores en una situación realmente nueva en la que cada vez más el sistema educativo va a estar diluido en las necesidades sociales y de mercado más amplias, a la vez que en la necesidad de preservar las necesidades individuales de los estudiantes. La teoría de los códigos, así como otros enfoques, ha mostrado precisamente cómo todo código lleva en sí mismo la posibilidad para ser cambiado. Incluso para aquellos que no tienen la suerte de coincidir, en sus orígenes o en deseos, con las posiciones dominantes y legitimadas que el propio sistema educativo contribuye a definir y mantener.

Bibliografía

ATKINSON, P. (1985): *Language, Structure and Reproduction.* Londres. Methuen.

BAUDELOT, Ch.; ESTABLET, R. (1971): *La escuela capitalista en Francia.* Madrid. Siglo XXI, 1980.

BERNSTEIN, B. (1958): «Some Sociological determinats of perception», en: *Class, codes and control.* Londres. Routledge & Kegan.

— (1972-1991): *Class, codes and control.* Londres. Routledge and Kegan. (Versión española de los volúmenes 1 y 3 en editorial Akal. Volúmenes 4 y 5 en editorial Morata.)

— (1990): *Poder, educación y conciencia.* Barcelona. El Roure.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1970): *La Reproducción.* Barcelona. Laia, 1983.

BOWLES, S.; GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista.* Madrid. Siglo XXI.

BRANDIS, W.; HENDERSON, D. (1970): *Social Class, Language and Communication.* Londres. Routledge & Kegan.

COOK-GUMPERZ, J. (1975): *Socialisation and social control.* Londres. Routledge & Kegan.

DAHLBERG, G. (1985): *Context and the child's orientation to meaning.* Estocolmo. Lund Liber Laromedel.

DÍAZ, M. (1983): «A model of pedagogic discourse with special application to the Colombian Primary Level of Education». Londres. University of London. (Tesis doctoral.)

— (1990): *Basil Bernstein. La construcción social del discurso pedagógico.* Bogotá. El Griot.

DOMINGOS, A.M. (1986): *A teoria de Bernstein.* Lisboa. Fundaçao Gulbenkian.

DOWLING, P. (2000): *Basil Bernstein in Frame: oeoh dear, is this a structuralist analisys? <http://www.ioe.ac.uk/ccs/dowling/kings1999/index.html>*

ESCOFET, A. (1996): *Conocimiento y poder.* Barcelona. ICE/Horsori.

ESCOFET, A.; HERAS, P.; NAVARRO, J.M.; RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1998): *Diferencias sociales y desigualdades educativas.* Barcelona. ICE/Horsori.

FIGUEREIDO ANTUNES, M.H. (1991): «O contexto regulador da sala de aula». Lisboa. Universidade da Lisboa. (Tesis no publicada.)

HOLLAND, J. (1979): «Diferencias de clase social en la orientación al significado». *Infancia y aprendizaje*, n. 7.

LUNDGREN, U.P. (1972): *Frame factors and the teaching process.* Estocolmo. Almqvist & Wiksell.

MORAIS, A.M. y otros (1989-1992): *Socializaçao primária e prática pedagógica.* Lisboa. Fundaçao Gulbenkian.

RIBEIRA PEDRO, E. (1981): *Social stratification and classroom discurse.* Estocolmo. Liber Läromedel Lund.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1992): «Orientación al significado en niños de 8 años». *Revista de Educación*, n. 6.

13

Paulo Freire y la educación liberadora

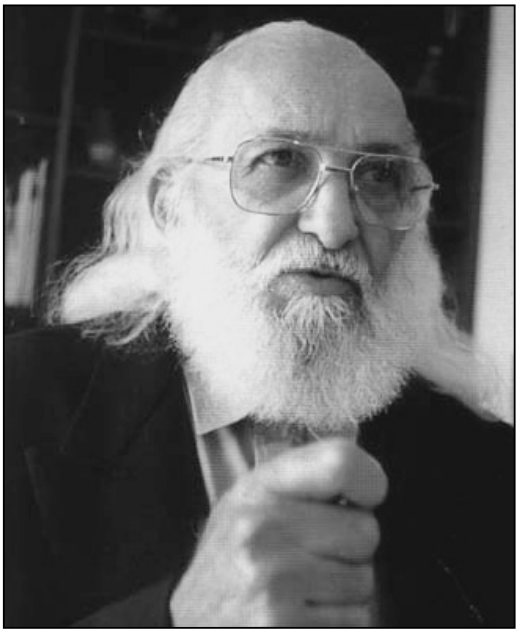
José Antonio Fernández Fernández
Estudios de Política Exterior, S.A. Madrid

A través de estas páginas quisiera dejar claro lo siguiente:
mi creencia en las personas, mi fe en los hombres y en las mujeres
y en la creación de un mundo en que sea más fácil amar.
(Prólogo a *Pedagogía del oprimido*)

Presentación

Paulo Freire, nacido en 1921 y fallecido en 1997, ha sido un especímen extraño en el mundo de la pedagogía del siglo XX por varias razones. La más obvia es que su entrada en la educación no se hace por la puerta del mundo educativo, sino por los múltiples caminos de la acción social. Los actores que sintonizan con sus primeras intuiciones y propuestas no son los actores clásicos del sistema educativo, sino agentes institucionales y sociales interesados en fomentar las reformas sociales. La propuesta educativa de Freire no apunta a cómo mejorar el modo de adquirir más conocimientos, sino a cómo hacer que los educandos se tornen más conscientes y más deseosos de cambiar el mundo. En efecto, los

Paulo Freire



procesos de cambio sociopolítico de Brasil y de Chile en la década de los sesenta marcan de forma indeleble no sólo la vocación educativa de Freire, sino el desarrollo de su pensamiento educativo, construido mucho más con materiales filosóficos y sociológicos que con los provenientes de la psicología evolutiva y de las teorías del conocimiento. Por consiguiente, no es una insensatez debatir sobre si fue o no un pedagogo, pues él mismo afirmaba que se engañaba quien viese en él principalmente un educador.

Probablemente ningún otro educador ha tenido a la par tan enconados enemigos y tantos grupos de devotos seguidores en tantas partes del mundo. Todavía muy joven ya era un maestro mitificado por un supuesto método revolucionario de alfabetización que le valió en 1964 el exilio, precisamente porque lo satanizaron los obsesos del peligro comunista de la época. Pero veinticinco años después era nombrado secretario de educación del municipio de São Paulo, un campo experimental que muchos pedagogos reformadores hubiesen anhelado tener y que a él le fue concedido aunque le precedía una merecida fama de teórico sin paliativos. Antes y después, en decenas de países de América, África, Asia-Pacífico y Europa, sedujo a los auditorios más diversos, con un discurso que era un entramado filosófico denso, pero animado por una gran carga afectiva y de amor a la humanidad. Exilado de su país por revolucionario, pudo enseñar en Harvard y trabajar para el Consejo Mundial de las Iglesias en la ciudad de Calvino.

Los agasajos no dan, sin embargo, la medida de su influencia real. Contemporáneo de decenas de reformas educativas, apenas se puede encontrar alguna que se refiera vagamente a su pensamiento. Decenas de universidades le otorgaban honores, al tiempo que se hacían tesis doctorales que ponían de relieve las contradicciones de Freire, destacando su escasa contribución al pensamiento educativo propiamente como tal. Fuera de algunos enclaves en las facultades de pedagogía, la influencia real de Freire se sitúa preponderantemente extramuros no sólo de los sistemas educativos, sino también de la ortodoxia sociopolítica dominante. Es cierto que hoy por hoy se trata de grupos marginales, que pueden ser vistos como los reservistas de la revolución perdida.

La muerte sorprendió a Freire preparando un viaje a La Habana y otro a Cartagena de Indias para sendos eventos de la Internacional de la educación y de la acción social alternativa, anticapitalista, antineoliberal. Pero algunas mentes lúcidas se preguntan si los ortodoxos de hoy pueden enviar impunemente al desván de la historia a quien entrelazó el pensamiento y la práctica educativa con las teorías más actuales del conocimiento y de la comunicación, una de las obsesiones de nuestro tiempo[1].

El pensamiento de Freire, en permanente evolución durante cuarenta años, es difícilmente encasillable, pero ha sido tan encasillado como el que más. La condición de icono irritaba a Paulo Freire tanto como la reducción de su pensamiento-acción a una u otra categoría. Desde muy pronto, algunos lo cristalizaron como *método* o *me-*

1. FLECHA, R.; PUIGVERT L.: «Aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales». *Documentación Social*, n. 110, pp. 81 y ss.

todología, otros como la *teoría* o *pedagogía Paulo Freire*, otros como *filosofía* o *filosofía antropológica*, *programa, sistema Paulo Freire*. Unas denominaciones substituían a otras a medida que él las rechazaba. Preguntado el propio Freire con cuál de las denominaciones se sentía más cómodo, contestaba:

> *Con ninguna. Yo no inventé ni un método, ni una teoría, ni un programa, ni un sistema, ni una pedagogía, ni una filosofía. Es la gente la que necesita ponerle nombre a las cosas*[2].

¿Qué inventó, pues, Paulo Freire? ¿Cuál es su aportación a la educación del siglo XX? «Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha», confió a muchos de sus amigos. Un mensaje de lucha que paradójicamente ha sido siempre, desde el mismo prólogo de su obra *Pedagogía del oprimido,* un mensaje de amor. Pero, ¿qué tiene que ver el amor con la pedagogía?

Paulo Freire: actor y testigo de la historia del siglo XX

La biografía de Freire está tan íntimamente ligada a su espacio-tiempo y éste a la construcción de su pensamiento político-educativo, que separarlos sería inducir a error al lector. El fenómeno educativo Freire es tan peculiar en el mundo de las ideas pedagógicas que no es posible confinarlo a una disciplina, ni a un método, ni a un país, ni a un período histórico cerrado. Él reiteraba que para entenderlo y quererlo como ciudadano y educador crítico frente a la globalización económica, cultural y educativa, había que aceptarlo como pernambucano, brasileño, latinoamericano y tercermundista. Su vida y su obra son inseparables de la marcha del mundo en los últimos cuarenta años. Freire es, sin duda, uno de los actores y testigos importantes de la historia del siglo XX, que ha culminado con el nacimiento de un mundo global[3].

Cuarenta años en su tierra natal (1921-1961)[4]

Paulo Reglus Neves Freire nació en Recife, capital del Estado de Pernambuco, en el nordeste de Brasil, en septiembre de 1921, hijo de padre espiritista y madre católica, en el seno de una familia que, a decir de Freire, rezumaba amor y tolerancia,

---

2. TORRES, R.M.: «Los múltiples Paulo Freires». *Educación de adultos y desarrollo,* n. 53, p. 9. Bonn. IZZ-DVV, 1998 y en <*http://www.fronesis.org*>

3. Invitamos a leer en paralelo la evolución histórica y lo relativo al método y al *constructum* teórico que reseñamos más abajo.

4. Se podría pensar que la biografía de Freire es transparente, pues los recuerdos de infancia, juventud y primeros años de vida adulta se encuentran esparcidos en sus libros y un exordio obligado de cualquier conferencia de Freire era la evocación de lo que hoy llamaríamos su *educación emocional*. Más de un lector recordará la conferencia de Freire cuando fue investido doctor *honoris causa* por la Universidad de Barcelona (febrero de 1988), que fue una glosa de su amor por Elza y por Nita, sus dos esposas. Sin embargo, en las biografías más difundidas se da una tendencia a la hagiografía, que maquilla algunos aspectos de su trayectoria personal e intelectual. Aquí se intenta reconstruir su biografía y sus realizaciones con todos los elementos conocidos. Una pieza clave es el libro de Blanca Facundo, *Freire Inspired Programes...*, incluido en la bibliografía.

como queda de manifiesto en el *libro del bebé* escrito por su madre, que ha sido dado a conocer ahora por la segunda esposa de Freire. Sus primeros recuerdos educativos son inmejorables. Sus padres le habían enseñado a leer en casa, escribiendo bajo los árboles de su patio palabras y frases que le eran familiares. Ya en la escuela primaria, privada, su joven maestra, Eunice Vasconcelos, le inspiró una especial «amorosidad» hacia la lengua y el habla nordestina en particular, y le enseñó a «formar sentencias»[5]. Otros recuerdos de esa etapa no son tan felices. Perteneciente a la clase media, la familia sufrió los embates de la crisis mundial de 1929, así lo recordaba en una entrevista en 1988:

> *Hice mi escuela primaria en el período más duro del hambre, no de un hambre intensa, pero de un hambre capaz de trastornar el aprendizaje*[6].

En otra ocasión precisaba:

> *No podía entender las clases de la escuela primaria. Tenía ceros. Lloraba. Sufría. Tenía hambre y me sentía culpable por tener malas notas...*[7].

Las penurias de la familia aumentaron con el fallecimiento del padre cuando Paulo contaba trece años. Se habían trasladado a un pueblo vecino en que no había instituto y Paulo sólo pudo terminar allí la escuela primaria, interrumpiendo su escolaridad durante algunos años. Con dieciséis años, y de vuelta a Recife, inició la escuela secundaria, cuando sus colegas de edad entraban en la universidad. El colegio Oswaldo Cruz fue fundamental en su vida. Al terminar los siete años de secundaria y de preparación a la universidad, entró en la Facultad de Derecho, al tiempo que se quedaba como profesor en el mismo colegio, de cuyos dueños fue siempre amigo y cuya hija se tornó, varias décadas más tarde, su segunda esposa. Ésta sostiene que Paulo estudió derecho porque en el área de ciencias humanas era la única carrera disponible. Pero no parece probable que Paulo hubiese querido entonces estudiar la educación como disciplina.

Su vocación de reformador educativo vino por otras vías. Con veintitrés años, y por un deseo incontenible de ser padre (según confesión propia), se casó en 1944 con Elza Oliveira, una maestra de primaria, con quien tuvo cinco hijos, cuyos nombres aparecen en varios de sus libros. Freire declaró reiteradamente que su interés por la pedagogía como tal nace tras su matrimonio con Elza. Por ser casado, profesor de portugués y de constitución débil se libró de ir a la Segunda Guerra Mundial.

Más motivado por la filosofía y la sociología que por el derecho, Freire fue,

---

5. Paulo cultivó la amistad con su profesorcita hasta su muerte en 1977 y guardó un recuerdo imborrable de su escuela, porque no le aburrió, no le amedrentó y no anuló su curiosidad (ARAÚJO, A.M. (1996): *A voz da esposa. A trajetoria de Paulo Freire*. São Paulo. Instituto Paulo Freire, p. 3. <*http://www.paulofreire.org*>

6. ARAÚJO A.M.: ibídem., p. 4. Freire destacaba que compartió las carencias con los pobres, pero no la clase social, pues sus padres mantuvieron un sentido de la dignidad propio de la clase media: en su casa siempre hubo un piano y la corbata era una parte esencial del atuendo masculino (FACUNDO, B.: *Freire Inspired..., Who is Paulo Freire?*, pp. 1-11. <*http://nlu.nl.edu*>

7. FACUNDO, B.: ibídem, pp. 1-11.

según él mismo dice, un mediocre estudiante. Al terminar la carrera (en una fecha imprecisa) hizo un solo intento fallido de ejercer como abogado, pero parece probable que ya trabajase desde antes en el Departamento de Educación y Cultura del SESI, un organismo del que sólo suelen mencionarse las siglas, tal vez porque, al ser una creación de la Confederación Nacional de la Industria, o sea, la patronal, algunos hagiógrafos lo soslayan como si se tratara de un borrón en la biografía del maestro. En realidad era un organismo en que participaban también los sindicatos, pero la orientación del SESI era marcadamente paternalista. Ése fue el primer contacto profesional de Freire con la educación de los trabajadores adultos, aunque Elza y él habían participado en actividades educativas y culturales en el seno de la Acción Católica, que era un instrumento de la tercera vía de entonces, es decir, el intento cristiano de humanización del capitalismo.

Freire, que fue director del Departamento de Educación y Cultura del SESI entre 1947 y 1954 y superintendente entre 1954 y 1957, ha dicho que esa etapa fue importante para su actividad posterior, porque ahí sistematizó el diálogo con la gente y tomó conciencia del problema del analfabetismo del pueblo. Es chocante tanta opacidad sobre esos diez años de su vida (de los veintiséis a los treinta y seis), que, sin embargo, proporcionaron a Freire la materia prima de su tesis doctoral que, presentada en 1959 bajo el título *Educación y actualidad brasileña,* constituye la base teórica del libro que sacó a Freire de su ámbito provinciano y le hizo conocido en Brasil y, en cosa de pocos años, en el mundo entero: *La educación como práctica de la libertad,* publicado en 1965.

Ya en 1958, en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, había presentado una ponencia en que apuntan nítidas las ideas básicas que lo harían famoso más tarde.

Su promoción en Pernambuco había sido muy lenta, aunque en 1956 fue nombrado, junto a otros ocho notables, miembro del Consejo Consultivo de Educación de Recife. Con el título de doctor en la mano, fue nombrado director de la división de cultura y recreación del ayuntamiento de Recife, al tiempo que era designado profesor de filosofía e historia de la educación de la Universidad de Recife.

El acelerón personal de Freire tuvo que ver con el acelerón de la historia de Brasil en los primeros años sesenta. Más allá de sus actividades académicas e institucionales, Freire fue uno de los fundadores del Movimiento de Cultura Popular (MCP) de Recife, que, junto a las influencias teóricas que luego mencionamos y su experiencia en el SESI y en la Acción Católica, marcó profundamente su orientación profesional, política y emocional. Con ese movimiento se realizaron los primeros ensayos del método en varias localidades de los Estados de Pernambuco y de Rio Grande do Norte.

Freire en el torbellino de la historia latinoamericana

El cambio de época en Brasil

Entre 1930 y 1945 nace en Brasil el embrión de una burguesía nacional y de una economía moderna, merced al retiro de las inversiones extranjeras clásicas por la crisis de 1929 y por la guerra mundial. El Estado juega un *rol* conciliador y paternalista. Entre 1945 y 1964 regresa con pujanza la inversión extranjera, que desbanca del poder a la burguesía nacional.

Freire preconizaba la alfabetización de adultos como instrumento de inserción social y política de la población

El patio

Es la época de germinación del antiimperialismo, es decir, de oposición a lo que hoy llamamos *inversión extranjera,* a la que se culpabiliza del expolio y de la pobreza del país. La conducta de gran parte de las empresas extranjeras (norteamericanas en su mayoría), atentas sólo a sus intereses y ajenas por completo a las necesidades del desarrollo nacional, dejan poco resquicio para que ninguna fuerza política las defienda. Por lo mismo, todas las fuerzas sociopolíticas de América Latina se tornan, de una u otra manera, antiimperialistas y nacionalistas. Los expertos de la Comisión Económica para América Latina de la ONU (CEPAL) darían soporte teórico-tecnocrático a este estado de ánimo con la *teoría-estrategia de la autosuficiencia nacional y de la substitución de importaciones,* que se convirtió en un dogma análogo al actual sobre la internacionalización económica como panacea.

El modelo tiene algunos componentes básicos: un papel impulsor de la economía por parte del Estado, que debía conservar el control sobre sectores clave de la economía; estimular la emergencia o el desarrollo de los empresarios nacionales, más o menos acompañados por los inversionistas extranjeros; el acceso al mercado nacional de las masas campesinas; la generalización de la educación, incluida la alfabetización de adultos, como instrumento de inserción sociopolítica de la gran masa de la población.

La reforma política para ampliar la democracia y un desarrollo capitalista más equilibrado era la opción que sistematizó por aquel entonces el Instituto Social de Estudios Brasileños (ISEB), cuyos análisis ejercieron un enorme impacto en Freire, que, en el fondo, nunca abandonó la opción pacífica aunque con el tiempo fuera radicalizando su visión revolucionaria. La estrategia reformista sólo era viable si se incorporaban al proceso las capas medias urbanas, los estudiantes y los intelectuales, por un lado, y, por el otro, la gran masa de campesinos que vivía en gran medida fuera de la economía de mercado y fuera de las contiendas electorales. Los analfabetos no votaban y el 90% de los campesinos eran analfabetos.

Las diversas fuerzas políticas traducen el «modelo» general a su esquema ideológico. Básicamente se crean dos polos: la democracia cristiana y los partidos socialistas y comunistas (bloque atravesado por disensiones profundas, simbolizadas por la posición de cada partido ante la heterodoxa revolución cubana). Más o menos dosis de participación del capital foráneo, reformas agrarias más o menos radicales, más o menos comunistas y socialistas en los gobiernos, más o menos rapidez de los cambios, etc., eso es lo que separaba en términos programáticos a unas estrategias de otras. Guatemala, Venezuela, Chile, Perú, Brasil... varios y efímeros fueron los intentos de «revolución en libertad» (eslogan de la democracia cristiana chilena en los sesenta). El modelo causó tal desasosiego y revuelo social que en varios países (Perú y Bolivia, entre otros) fueron gobiernos militares los que intentaron aplicarlo.

Freire en el cambio de 1960-1964: el nacimiento del «método»

El populismo venía de atrás, pero el nuevo modelo era un excelente caldo de cultivo para el rebrote de nuevas variedades del populismo, cuyo caso paradigmático era el peronismo argentino. Los rasgos principales eran: un gobierno basado en un liderazgo personal con una fuerte carga ideológica nacionalista y justiciera; un movimiento o conglomerado de partidos que incitan a los pobres a adherirse al cambio o revolución política; una nebulosa programática que esconde tanto o más que manifiesta sobre sus intenciones reales con respecto a temas substantivos. Ese conjunto de factores estalló con fuerza en el Brasil de los sesenta. En 1960 el gobierno de Janio Quadros primero y de João Goulart después encarnaron en Brasil el nuevo tipo de populismo. Las contradicciones entre los dos enfoques del modelo y las inevitables turbulencias sociales dieron el pretexto para el golpe militar de 1964.

Dentro de ese proceso eclosionó en el ámbito nacional el *método Paulo Freire,* pues Freire fue llamado a Brasilia para asesorar al ministro de educación en el lanzamiento de una campaña de alfabetización que pretendía alcanzar a cinco millones de analfabetos con el nuevo método. El golpe militar arrastró consigo la experiencia y llevó a Freire al exilio. Todo sucedió en muy poco tiempo en un país-continente del que se exilaron los cuadros políticos más destacados de ambas tendencias, la marxista y la cristiana.

Las primeras referencias al método, hechas por los derrotados que se quedaron en Brasil añorando a los exilados, llevaban una intensa carga mítica, mezcla de lo realmente acontecido, del talante entusiasta de los brasileños y del valor agregado por la brutal estupidez de la represión. Los relatos hablaban de una riada, en incesante aumento, que llevaba a decenas de miles de estudiantes al campo para *concientizar* alfabetizando. En cuarenta horas los campesinos aprendían a leer la palabra *tijolo*, ladrillo, pero con el ladrillo los campesinos comenzaban a demoler-construir-reconstruir la casa, el sindicato, el mundo... La conclusión era clara: si el golpe de Estado no los hubiese parado, se habría producido una revolución maravillosa. O al revés: el golpe de 1964 se habría dado para impedirla.

Freire en Chile

Tras un efímero exilio en Bolivia, Freire se traslada a Chile, con la ayuda de sus amigos democristianos allí exilados, pues en Chile hay un gobierno democristiano progresista.

Por sus contactos personales, Freire fue contratado por el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), organismo del Ministerio de Agricultura que, en convenio con el Ministerio de Educación, impulsaba un plan de alfabetización campesina, que pretendía ser el motor del proceso de organización de los sindicatos de los jornaleros y de las cooperativas de los pequeños propietarios rurales, en el marco de la reforma agraria iniciada por el gobierno demócratacristiano del Presidente Frei Montalva. Freire era el inspirador de un pequeño equipo, que trabajaba en el desarrollo y aplicación en terreno del método cuya herencia visible fueron los dibujos de las «situaciones significativas» que luego darían la vuelta al mundo.

El entusiasmo que sus ideas y su leyenda suscitaron en los medios universitarios es la parte que ha pasado a los relatos más o menos épicos, que con frecuencia confunde fechas y, sobre todo, los actores y sus posiciones en el escenario. En realidad, Paulo y su método entraron y se desarrollaron en Chile bajo múltiples sospechas, que nunca se tornaron en mordacidad o en vileza merced a la proverbial prudencia y tolerancia de los chilenos. Las primeras puestas en guardia emanaron, por un lado, de los técnicos del Ministerio de Educación, que captaron las debilidades e inconsistencias metodológicas de las ideas de Freire, y, por el otro, de los propios políticos democristianos, que temían que el «método» fuese un instrumento político radical que chocara con sus planteamientos moderados. Los técnicos del Ministerio de Educación emprendieron la tarea de dotar al método de legitimación «científica», a fin de ponerle al abrigo de la sospecha política. Con escaso entusiasmo, por no decir claro disgusto de Freire, en Chile el «método» se llamó *método psicolingüístico de alfabetización.* La operación legitimadora tenía dos facetas: reducir el campo a la alfabetización de adultos y establecer una sola lista nacional de *palabras generadoras* que fuesen comedidamente *concientizadoras*, es decir, en el sentido que convenía a la orientación reformista del gobierno.

Desde la orilla marxista Freire era visto con la aureola cristiana, tanto por su fe personal, heterodoxa a veces, pero siempre muy explícita, como por sus vínculos con los democristianos exilados en Chile, que le habían dado su apoyo cuando eran altos cargos en Brasil. Para las nomenclaturas izquierdistas de entonces, todo lo revolucionario debía nacer en el campo marxista. Por ello, Freire, acusado de marxista en Brasil, pasó a ser para la izquierda clásica chilena «un educador apolítico, humanista y culturalista, un ideólogo de la *concientización* sin un planteamiento político de genuina transformación social»[8], mientras desde la orilla opuesta era mirado con recelo.

Los recelos de ambos lados no impidieron que la semilla de Freire fructificara en Chile. Un sector de la democracia cristiana terminó por romper y crear sendos movimientos, primero el MAPU, luego la Izquierda Cristiana, que jugaron un *rol* importante en el gobierno de la Unidad Popular. En ambos movimientos fue notable el peso de dirigentes provenientes del sector agrario, principal ámbito de trabajo de Freire. Entre los factores de la radicalización política de un sector cristiano (las nuevas lecturas del marxismo, el clima conciliar en la Iglesia, etc.), hay que incluir, sin duda, las ideas de Freire y el revuelo generado por los relatos, más o menos imaginativos, sobre

8. TORRES, R.M.: *Los múltiples...,* p. 2.

los efectos del método aquí y acullá. En el lenguaje anquilosado de la izquierda clásica se incorporaron algunas ideas y palabras nuevas: diálogo, conciencia crítica, liberación, cultura popular, pensamiento inacabado, el hombre como sujeto de su propia construcción y de la historia social, etc.

Su última etapa en Chile transcurrió en el Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (ICIRA), donde cuajaron ideas y «discípulos» que ayudaron a madurar el pensamiento freireano. En contra de la imagen muy arraigada en España de un Freire trabajando en el Gobierno de Allende, él se fue de Chile en 1969, un año antes de la elección presidencial de aquél. Paradójicamente, mientras algunas de sus ideas políticas se habían infiltrado en el lenguaje político, su metodología estuvo muy poco presente en las estrategias formativas del sector agrario, aunque algo más en los programas de educación de adultos del Ministerio de Educación del gobierno de Allende.

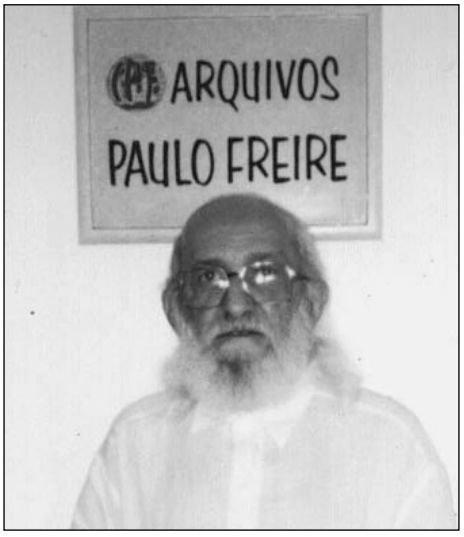
La salida al mundo: la etapa africana

El salto fue espectacular: de Chile a EE.UU. Entre abril de 1969 y febrero de 1970 Freire vivió en Cambridge, Massachusetts, como profesor invitado de la Universidad de Harvard.

Meses después Freire es contratado por el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra, donde permaneció diez años. Freire crea con unos amigos el Instituto de Acción Cultural (IDAC), que le sirve de apoyo pedagógico para sus correrías por Oceanía, Asia, América, con excepción de Brasil, y, sobre todo, África.

Paulo Freire y el IDAC, con el apoyo financiero del Consejo Mundial de Iglesias, fueron una pieza clave del masivo programa de alfabetización impulsado por el primer gobierno de Guinea–Bissau independiente, entre 1976 y 1979. El desafío era enorme: se trataba de contribuir al nacimiento de una nación, con un territorio pequeño y con 800.000 habitantes, pertenecientes a veinte etnias y lenguas diferentes, además del portugués y el *creole*, a varias religiones, todos ellos insertos en estructuras económicas primitivas, pero muy diferentes entre sí.

Para Freire la educación verdadera es «praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo»



Se trataba de una ocasión de oro para llevar a la práctica el método de alfabetización de Freire en un país del Tercer Mundo en un proceso revolucionario. Era una suerte de segunda oportunidad con relación a los primeros intentos de Brasil y de Chile, cuyas limitaciones se han mencionado, y cuando Paulo y su equipo habían tenido tiempo de analizar críticamente aquellas expe-

riencias y de refinar sus planteamientos teóricos con respecto a las relaciones entre el proceso de educación popular y el cambio de las estructuras sociales. Si la experiencia de Guinea funcionaba, habría sido la prueba empírica de la validez universal del método-teoría freireana para los procesos revolucionarios del Tercer Mundo.

B. Facundo[9] ha estudiado la tesis doctoral que sobre la experiencia de Guinea-Bissau escribiera la canadiense Linda Harasim: *Literacy and National Reconstruction,* hecha, al parecer, con gran rigor científico, incluyendo largas estancias en el país africano. La tesis corrobora la declaración oficial del gobierno guineano en 1980: la experiencia fue un fracaso sin paliativos cuantitativa y cualitativamente. Entre 1976 y 1979 participaron en las actividades de alfabetización apenas 26.000 personas, cuando el analfabetismo alcanzaba a un 99% de la población. Las causas de tan menguada cifra tendrían que ver con las carencias cualitativas del programa, que, si la tesis imputa a Freire y a su equipo, otros atribuyen a las condiciones mismas en que se realizó la experiencia y a las limitaciones provenientes del propio gobierno, que era el responsable del programa.

Lo cierto es que el programa no tomó en cuenta hechos fundamentales, como la inexistencia de conciencia alguna de identidad nacional, aunque Freire aceptó la tesis de los dirigentes en sentido contrario. No se habían tomado en cuenta las tradiciones culturales y ni siquiera la lengua. El gobierno revolucionario naciente impuso el portugués, que sólo hablaba el 5% de la población, contra la opinión de Freire que propugnaba el *creole*, hablado por el 45%. Siendo orales todas las culturas locales, no existía tradición literaria ni de uso de la escritura, por lo que la motivación era muy escasa. Otro de los supuestos ideológicos era que los guineanos estaban alfabetizados políticamente, merced a la guerra anticolonial y que la escuela colonial había sido un factor de opresión. Nunca se dieron pruebas ni de lo uno ni de lo otro y el propio proyecto mostró la inconsistencia de ambos. Los pocos educados en las escuelas portuguesas eran los que estaban politizados, entre ellos los únicos alfabetizadores posibles, que salían de la escuela primaria o secundaria. Además de alfabetizar, se les encomendaron tareas como la movilización política de la gente, entregar rudimentos de educación sanitaria y de desarrollo comunitario y agrícola. Todo ello, al tiempo que se les decía que su función no era enseñar, sino facilitar y animar el aprendizaje. El programa no proporcionó la formación adecuada para tan titánica tarea, que incluía, normalmente, la necesidad de desplazarse desde la ciudad a los villorrios, pues los posibles alfabetizadores eran todos urbanos.

El incisivo análisis de Harasim muestra la inconsistencia de la visión de Freire en *Cartas a Guinea-Bissau*, escrito mientras se ejecutaba el programa y donde señala la ausencia de una autocrítica con posterioridad a lo que parece un claro fracaso. La autocrítica fue substituida por alusiones a las actitudes políticas incorrectas de los dirigentes y por un arsenal de argumentos ideológicos que ocultan las causas empíricas del fracaso. El programa de alfabetización no fue el causante de la frustración ulterior de un proyecto de Estado y de nación, que se hundió junto a tantos otros por

9. FACUNDO, B.: *Freire Inspired Programes...*

la misma época en África, pero un análisis autocrítico hubiese contribuido a entender mejor un intento fundamental dentro del proceso de construcción de una teoría educativa que pretende tener una finalidad política de liberación de los oprimidos.

Es sorprendente, por lo demás, que, entre la abundante literatura generada por el fenómeno Paulo Freire, no se encuentren apenas evaluaciones y obras críticas, a no ser las escritas desde paradigmas contrarios.

En el mundo

Desde Ginebra, Freire actúa en todo el mundo, sobre todo en América Latina. Conferencias, seminarios, homenajes, libros y más libros. Durante un período se lanza a la aventura de un nuevo tipo de producción intelectual: los libros hablados, que recogen conversaciones con interlocutores brasileños, norteamericanos, chilenos, etc. Es la época en que comienzan a lloverle los reconocimientos de decenas de universidades americanas y europeas que le otorgan el doctorado *honoris causa.*

Prosiguen los apoyos a experiencias grandes y pequeñas, aunque cada vez más en la distancia, en Centroamérica, México, Perú, España, etc. La excesiva identificación con el liderazgo político único se repitió, aunque de otra manera, con el sandinismo en Nicaragua. Sus relaciones y contactos con Cuba fueron más bien tardíos, cuando la mayoría de los partidarios de la revolución cubana ya le habían retirado su apoyo. No obstante, la muerte le sorprendió preparando un viaje a Cuba.

De vuelta a Brasil: el desafío de la escuela

En 1979, con pasaporte suizo, volvió a Brasil, rescatado por la Universidad Pontificia de São Paulo. La decadente dictadura todavía le sometió a un calvario burocrático[10], hasta poder ser reconocido por su vieja Universidad de Recife, la actual Federal de Pernambuco, donde era director del Servicio de Extensión Cultural cuando fue obligado a exilarse, así como para ser nombrado titular de la Universidad de Campinas. En los últimos años fue profesor de la Universidad Católica de São Paulo.

En 1989 fue nombrado secretario de educación del Municipio de São Paulo, a petición del Partido de los Trabajadores, del que era uno de los fundadores, y al que pertenecía la nueva alcaldesa, Luiza Erundina. El cargo significaba gestionar una red con más de 650 escuelas y con más de 700.000 alumnos. Rodeado de un grupo de amigos y discípulos, Freire intentó cambiar la cara de la escuela, entregando las escuelas a las comunidades locales (la autonomía de la escuela era una de sus convicciones sobre el sistema educativo formal), creando consejos de escuela y asociaciones de alumnos, y estimulando los proyectos autónomos de centro. Se puso en marcha un ambicioso plan de formación del profesorado, orientado por las ideas pedagógicas que luego se explicitan. Se puso en marcha un movimiento de alfabetización a través del Foro de los Movimientos Populares de Alfabetización, a través del cual se movilizaron los recursos públicos y el voluntariado. No se impuso el método Paulo Freire, aunque todo el programa estaba imbuido de su filosofía educativa.

En 1991 renunció al cargo «para ser devuelto al mundo», como dijo la alcalde-

10. ARAÚJO, A.M.: *A voz da...,* pp. 2 y ss.

sa en el acto de despedida. Ni en la biografía de la esposa ni en la de Moacir Gadotti se encuentra la más mínima alusión a las críticas de sectarismo y de ineficiencia del equipo de Freire, del que formaba parte el propio Gadotti, y que son evocadas por Blanca Facundo.

La construcción teórica de Freire

Abundan las divulgaciones de sus ideas. Escasean los ensayos de sistematización de un pensamiento complejo, que evolucionó sin cesar a lo largo de treinta años, pero que, sin embargo, se mantuvo idéntico en lo esencial al impulso inicial. Nos limitamos a resumir las ideas y teorías principales, sin intentar una visión evolutiva, aunque se establezcan algunos vínculos entre ciertos momentos del periplo vital de Freire y la evolución de algunas de sus ideas. Evitamos las citas, pues, siendo tantas y tan sugerentes las ideas de Freire sobre educación en general, alargarían desmesuradamente el texto. Remitimos al lector a las obras básicas de Freire y a algunas de las obras de terceros incluidas en la bibliografía.

Freire es múltiple, polifacético y, si él reivindicó el derecho a ser contradictorio, nadie debería intentar ocultar que, al menos en ciertos temas, fue muy paradójico.

Las primeras ideas-fuerza y el nacimiento del «método»

Como ya se dijo, las ideas que luego le hicieron famoso asoman ya en su doctoral de 1959 y en una ponencia-informe de 1958 —*La educación de adultos y las poblaciones marginales: El problema de los mocambos*— donde apunta nítidamente las grandes ideas que iría a desarrollar a lo largo de toda su vida:

- La educación de los adultos tiene que fundamentarse en la conciencia de la cotidianeidad de los educandos, superando el mero conocer letras, palabras y frases.
- Los procesos educativos y políticos han de ser horizontales, es decir, los educadores y los líderes políticos han de aprender de sus alumnos o de sus bases, al tiempo que les enseñan y orientan. La horizontalidad preconizada es lo contrario a la usual práctica, que es vertical.
- La educación de adultos no debe ser un mero instrumento para alcanzar un nivel académico determinado, sino un estímulo para la emergencia sociopolítica del pueblo y una herramienta para participar en la vida pública.
- En consecuencia, algunos de los contenidos de sus estudios han de ser aportados por los educandos.

A estas primeras ideas sobre educación Freire agregó la visión que sobre la sociedad brasileña de entonces desarrollaban los intelectuales ligados al ISEB, que habían acuñado el término *concientización* en el contexto de su visión sobre la necesidad de la *emergencia de los sectores sociales intransitivos,* otra idea rescatada por Freire en su primer gran libro (*La educación como práctica de la libertad*). La *concientización* era el paso de la conciencia intransitiva (mágica, ingenua) a la conciencia crítica, necesaria para la participación activa de los campesinos en la vida social y política.

Con tales ingredientes, el método eclosionó en la primera oportunidad que se presentó en el turbulento Brasil de la época. Según testimonio del propio Freire, fue determinante en su plasmación concreta la intuición, los conocimientos y la experiencia como maestra de su esposa Elza. Los primeros ensayos fueron en el propio Recife y, posteriormente, en varias localidades del nordeste del país, de la mano del Movimiento de Cultura Popular de Recife. Para dar cuenta de la conmoción suscitada por el descubrimiento de algo nuevo, vale la pena evocar los primeros relatos orales del método en acción. Se trataba siempre de un trabajo en equipo, que se desplazaba a la localidad elegida para trabajar. Veamos los pasos de la aplicación del método.

La investigación temática

El primer paso era escuchar lo que la gente decía, tomando nota de sus temas de conversación. Se anotaban frases y se subrayaban las *palabras más significativas,* que resumían la conciencia colectiva: quejas, sueños, expectativas, etc.

La codificación

El siguiente paso era un trabajo de elaboración del equipo, que culminaba en una lista de palabras significativas que, juntas, configuraban el *universo temático-vocabular* del medio social de los educandos. Desde el comienzo, Freire tenía claro que los educadores tenían una intencionalidad política, transformadora de esa realidad y, por lo mismo, Freire siempre habló de los «temas bisagra», es decir, los añadidos temáticos que los educadores podían introducir en el programa, con el propósito de abrir la puerta al proceso de toma de conciencia, la *concientización*, de su realidad y de las maneras de superarla.

El tercer paso era plasmar en un *soporte visual* cualquiera (carteles, dibujos en cartón o en diapositivas) las situaciones-palabras significativas, con los cuadros de familias silábicas derivadas de cada palabra. El proceso de identificación y organización de los temas-palabras generadoras y su plasmación en un soporte visual se fue denominando paulatinamente *codificación*.

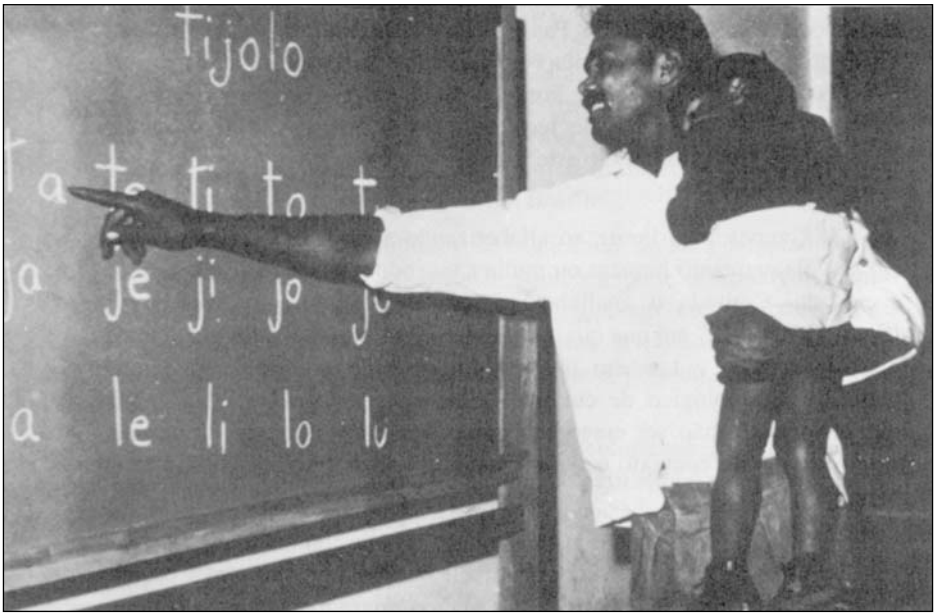
Los círculos de cultura y la problematización

El cuarto paso era la organización del grupo, que en las primeras experiencias denominaron *círculos de cultura*, y ponerse a dialogar los educadores (llamados *coordinadores*) con los educandos. El mecanismo era muy simple: se mostraba el cuadro o diapositiva inicial, sin ninguna palabra escrita, y se incitaba a describir lo que estaban viendo y, a través de una serie de preguntas escalonadas del educador (*problematización*), los educandos se ponían a reflexionar sobre las relaciones de las personas con el entorno y de las personas entre sí. La prolongación del debate llevaba a que alguien del grupo planteara cuándo comenzaban a leer. En ese momento se mostraba el segundo cartel que era el mismo que el anterior pero con la palabra significativa escrita en letra clara minúscula, que era espontáneamente identificada por una o varias personas del grupo.

Alfabetización en sentido estricto

Seguidamente se procedía a la separación de las sílabas de cada palabra con guiones: *ti-jo-lo* (*ladrillo*). Y comenzaba el juego de la formación de nuevas palabras

Método de alfabetización de Freire. Círculo de cultura de Gama (septiembre 1963)



Cortez Editora

a partir de las sílabas de la primera, que por lo mismo se denominó *palabra generadora*. Generadoras de otras palabras, pero también de otros temas de conversación y de toma de conciencia.

Se procedía del mismo modo con el resto de la lista de palabras generadoras, que, en las primeras experiencias brasileñas y chilenas, oscilaban entre diecisiete y veintidós, número más que suficiente para recoger la mayoría de las sílabas más usadas del portugués o del castellano. Huelga decir que el proceso se hacía más y más complejo a medida que se avanzaba en la lista de temas-palabras generadoras, tanto por el debate sobre la realidad como por la adición permanente de familias silábicas, que permitían formar más y más palabras. El proceso de lectura y de escritura era simultáneo desde el primer momento. Los educandos escribían en sus cuadernos las palabras que leían y que formaban ellos y sus compañeros. Y, poco a poco, las frases cada vez más complejas. El proceso de alfabetización no tenía un término fijo, pues la intención era que cada círculo de cultura prosiguiese de forma indefinida el camino iniciado, pero, en términos estrictos, los educandos podían ser lectores y escritores autónomos en un plazo que oscilaba entre las cuarenta y las ciento veinte sesiones, lo que representaba entre dos y cinco sesiones para cada palabra generadora.

Los primeros círculos de cultura suscitaron un gran entusiasmo y se extendió la leyenda del descubrimiento de un método casi milagroso, lo que acrecentó la motivación de coordinadores y de educandos e hizo que algunas de las experiencias se saldaran con resultados espectaculares: en algunos grupos la mayoría de los participantes lograron leer y escribir frases simples con sentido tras cuarenta sesiones de

trabajo. Era un *récord* de eficiencia que habría entusiasmado a los administradores actuales.

El primer libro de Freire publicado en castellano, *La educación como práctica de la libertad,* refleja este momento fundacional de la entrada triunfal de Freire en la pedagogía del siglo xx.

Un cambio de rumbo: del educador político al político educador

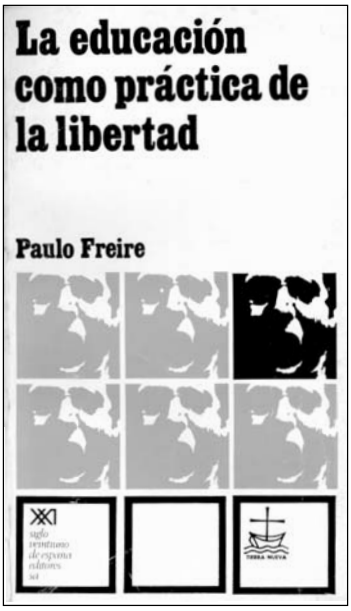
Recordemos que el método de Paulo Freire nace como un instrumento para alfabetizar-educar a adultos campesinos o de los barrios periurbanos con el propósito de prepararlos para participar en la vida social y política en el marco de los cambios sociopolíticos impulsados por los gobiernos de Brasil y de Chile en los años sesenta. Las ideas que dieron origen al método no provenían de ninguna de las disciplinas que suelen inspirar los cambios educativos, sino de una mezcla no programada entre una intuición simple, una situación social explosiva y las herramientas teóricas de que Freire disponía en aquel momento: el idealismo hegeliano y el humanismo cristiano, los conocimientos educativos acumulados en el SESI y en el diálogo con su esposa, además de los estudios antropológicos y sociológicos de los intelectuales del ISEB.

Tras la experiencia chilena, desde el mundo de las ciencias de la educación llovieron las insinuaciones críticas de que el método no era innovador, que todos sus ingredientes estaban inventados y que, además, no explotaba las posibilidades ya abiertas por otros ensayos que partían de la oración, del texto, y no de la palabra. Éstas y otras críticas tenían fundamentos técnicos innegables, pero ignoraban el hecho fundamental de que el proceso desataba una dinámica educativa integral (y eso sí era nuevo), al tiempo que aceleraba el propio proceso de alfabetización.

Las criticas y una cierta frustración motivada por la experiencia chilena en el plano político suscitaron la protesta de Freire contra los intentos de reducir su aporte educativo al método descrito, y, sobre todo, al aspecto puramente mecanicista del mismo. Muchos de sus seguidores siguen insistiendo en que lo esencial del aporte freireano no está ahí. Un análisis más imparcial muestra que sin el método no habría habido aporte freireano a la pedagogía del siglo xx, entre otras razones porque plasma la intuición inicial y porque es el soporte de toda la reflexión y recreación doctrinal, a la que Freire ha consagrado todos sus esfuerzos ulteriores. Lamentablemente el propio método casi no ha avanzado un solo palmo desde entonces, si bien las mil y una experiencias inspiradas por él han hecho adaptaciones y retoques con mayor o peor fortuna.

El sabor agridulce del éxito y del fracaso impulsa a Freire a dar un salto hacia delante. Durante los últimos años chilenos (1967-1969) escribe lo esencial de *Pedagogía del oprimido,* que termina durante su estancia en Harvard. Este libro, traducido a muchas lenguas y escasamente comprendido por su dificultad intrínseca y el eclecticismo de sus fuentes, está muy lejos ya de la alfabetización y constituye una lectura política compleja de la realidad sociopolítica latinoamericana en orden a proponer los caminos para su transformación radical. Nace ahí la *pedagogía de la liberación,* que es un intento de replanteamiento teórico de la educación y de las condiciones de la lucha política por la liberación, dejando en un segundo plano la búsqueda de los soportes teóricos que el propio método necesitaba, y, en primer lugar, una teoría del conocimiento.

La educación como práctica de la libertad (1969) y *Pedagogía del oprimido* (1970) son las dos obras mayores de Freire



Aunque no suela decirse así, desde su *Pedagogía del oprimido* Freire abandona el campo de la pedagogía en el sentido estricto para situarse en el terreno de la política, no a la usanza convencional, sino desde una atalaya propia: su condición de educador reconocido. Él lo reiteraba sin cesar: «Soy substancialmente político y sólo adjetivamente pedagogo»[11].

Por lo mismo, sus reflexiones posteriores están marcadas por una ambigüedad substancial entre ambos campos o, mejor dicho, sus aportes a la educación y a la política son, en ambos casos, muy atípicos y, por lo mismo, muy sugerentes para sus adeptos y muy incómodos para quienes se acercan a él desde la política o desde la educación convencional.

En consonancia con tal cambio de rumbo, Freire acude a otras fuentes de inspiración. En Chile todavía se interesaba mucho por la fenomenología, el existencialismo y los psicoanalistas críticos, a la búsqueda de un soporte epistemológico para su hallazgo metodológico: el método. A partir de *Pedagogía del oprimido*, sus preocupaciones teóricas, sin abandonar nunca del todo las precedentes, se encaminan en otra dirección y se incorporan a su pensamiento ingredientes marxistas de diverso tipo: el Marx humanista de los Manuscritos de 1884, el Che Guevara, los movimientos africanos de liberación y, en las últimas décadas, Gramsci.

Hay que señalar, sin embargo, que, dada su irrenunciable vocación educadora y su innata capacidad de asombro, estuvo siempre atento a las viejas y nuevas reflexiones y novedades en el campo de la educación, de la lingüística, de la comunicación o de la física. Freire admiraba a Freinet y mantuvo correspondencia con Erich Fromm y con Suchodolski. John Dewey, que conoció a través del educador brasileño Anisio Teixeira, le inspiró la importancia de conocer la vida de la comunidad local y la idea del aprender haciendo (*learning by doing*). De Carl Rogers apreciaba la insistencia en el alumno. Son conocidas sus afinidades y sus divergencias con Ivan Illich. Asimismo, Freire no dudaba en admirar a Ferrer y Guardia, a Makarenko y a Krupskaia, de quien sacó algunas ideas sobre la escuela políticamente neutral, burocrática y necrófila, identificándose con sus planteamientos de una escuela biófila. Freire se interesó vivamente por Vigotsky, tanto en sus análisis sobre la relación entre desarrollo cognitivo y el entorno como, sobre todo, por sus propuestas de transformación del entorno para posibilitar el aprendizaje y viceversa[12].

11. «Educación y Transformación Social». *Documentación Social*, n. 110, 1998, p. 21.
12. Véase FLECHA, R.; PUIGVERT L.: «Aportaciones de Paulo Freire a...», p. 85.

Sin embargo, no hay evidencia alguna de que su curiosidad intelectual se haya plasmado en un replanteamiento o enriquecimiento del método inicial, lo que probablemente habría constituido el camino lógico hacia el desarrollo de concreciones operativas a la educación transformadora, mucho más significativas tal vez que su aporte híbrido y muy generalista sobre las relaciones entre una educación liberadora no muy bien definida y la lucha política emancipadora en las condiciones actuales del mundo.

Las ideas principales de Freire

En consecuencia, el entramado ideológico freireano sobre educación y política es complejo y en permanente evolución no lineal, que más bien parece un zigzagueo en forma de espiral. No hay, sin embargo, épocas bien definidas. Se podría decir que la primera fase (1963-1970) está marcada por la educación y su dimensión liberadora; que en la siguiente (1970-1989) Freire desarrolla la dimensión política sobre todo y que en la tercera (los últimos años de su vida) vuelve a la educación en todas sus dimensiones. Sin embargo, es evidente que, desde Recife a São Paulo pasando por el mundo entero, su vida y su reflexión fue un perramente ir y venir entre la educación y la política. Algunas ideas, como la concientización, reaparecían luego de ser declaradas explícitamente fuera de juego.

La mayoría de sus ideas no son de uno o del otro campo, sino que son, antes que nada, una manera de mirar el mundo, el hombre, la sociedad y las relaciones entre los hombres y las mujeres y de ellos con el mundo. Lo que late en los múltiples libros de Freire, y emerge con vigor en sus intervenciones orales a través del mundo, es un impulso vital, lleno de emotividad, que incita a la transformación del hombre, *ser inacabado*, y al cambio de la sociedad, que él percibía dirigida por ideas y valores que impiden ser y desarrollarse como personas a la mayoría de los pueblos y de las personas.

Una dificultad añadida es que las opciones e intuiciones de Freire se entremezclan entre sí y, además, van envueltas en un lenguaje marcado por las dicotomías y las polarizaciones: opresor-oprimido; reacción-revolución; educación vertical-educación horizontal; educador-educando, etc. El pensamiento por antagonismo forma parte de la herencia europea de Freire. «Experimento una fantástica ambigüedad radical», dijo ante un inmenso auditorio en París en 1991. Se refería a su relación con el pensamiento europeo contemporáneo, pero la ambigüedad podría aplicarse a todas sus relaciones con el pensamiento occidental. Lo usa porque no tiene otras herramientas cognitivas, pero no le gustaría usarlo. De ahí que haya estado inventando sin cesar nuevas expresiones y juegos de palabras, sin conseguir despegarse del todo de las formas polarizadas del pensamiento europeo del siglo pasado.

Se han hecho muchas síntesis del freirismo y ninguna puede pretender ser completa, pero hay que intentar explicitar sus principales ideas, aunque sólo sea como invitación a adentrarse en la lectura de algunos de sus libros.

Las dicotomías

Educación y política

Las relaciones entre educación y política ya han sido comentadas. Los educadores tienden a sorprender o escandalizarse de la insistencia de Freire en este punto.

Sin embargo, que todo acto educativo tiene una dimensión política es una evidencia. Las teorías de la reproducción, abordadas en otro capítulo de este libro, dan cuenta sobrada de la dimensión política conservadora de la educación, cuando ésta pretende ser neutra y apolítica. Todo proceso educativo induce unas actitudes y valores en los educandos que los torna pasivos o críticos, egoístas o solidarios, etc. La educación pretendidamente apolítica es también política. 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 podrán, y querrán, cambiar la sociedad. Ésa es la esencia de su pensamiento.

Teoría y práctica

La teoría sin práctica es palabrería y la práctica sin teoría es activismo loco. El conocimiento es producto de una práctica histórica concreta, y, por lo mismo, en permanente proceso dialéctico para superar las contradicciones de cada momento. A su vez, las prácticas sociales no pueden entenderse sin una teoría (visión del mundo y del hombre) y no pueden cambiarse verdaderamente si no se cambia la teoría que las sustenta. El cambio es siempre cambio de ambas.

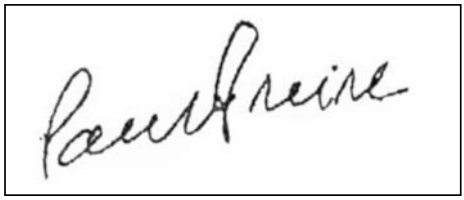
Opresores-oprimidos

La tendencia de Freire a la polarización heredada del hegelianismo encuentra en esta dicotomía la más persistente de las ideas-fuerza de Freire. Sus textos dan la impresión de que se es opresor o se es oprimido o *comparsa* de uno de los dos bandos. Esta dicotomía le granjeó fama de radical y ha sido de las que más críticas le ha merecido de la parte de analistas norteamericanos, como bien muestra el citado libro de B. Facundo. Para entender este punto en términos filosóficos habría que remontarse a Platón y adentrarse en Hegel, pero lo más sensato sería contextualizar la expresión, que, a pesar de ser obsoleta tras la decadencia del marxismo teórico y práctico, refleja la realidad social latinoamericana mucho más que las categorizaciones ambiguas y eufemísticas de la postmodernidad al uso. Es cierto que, en el plano político, la aplicación de la dicotomía opresores-oprimidos, por ejemplo al caso de Cuba o de países africanos, no deja lugar para legítimas posiciones de disenso y que tiende a «justificar» los errores del régimen, que representaría a los oprimidos, siendo EEUU el polo opresor. Tal simplismo de algunas formulaciones freireanas no impidió a Freire trabajar a lo largo de su vida sobre todo con instituciones y con personas (intelectuales y educadores) que no son fácilmente reconocibles en ninguno de los dos bandos opuestos.

Transformación-adaptación

En la misma línea, Freire parece decir que o se hace una práctica transformadora, revolucionaria, o se hace una práctica reaccionaria, de adaptación al sistema, tanto en el plano político como en el educativo, lo que ha descorazonado a muchos potenciales simpatizantes dentro de los sistemas educativos, que, al no poder aplicar la teoría de Freire dentro del corsé actual, se han plegado resignados a la inercia del sistema. Sin embargo, su discurso aparentemente maximalista y polarizado ha de ser interpretado a la luz de su conducta práctica a lo largo de los años. Su capacidad de

Firma de Freire



hacer lo posible en cada circunstancia se puso a prueba desde muy temprano en Chile, donde para salvar lo esencial, aceptó con humildad y dignidad los aportes técnicos al método, aunque veía muy claramente que, tras la apariencia técnica latía un intento de esterilización política del método. Su inmersión en el sistema escolar como gestor en el Municipio de São Paulo, cuando ya había escrito lo esencial de su obra, fue un ejemplo de adaptación realista para introducir semillas nuevas en el sistema político y educativo convencional.

Educación bancaria-educación dialógica y teoría del aprendizaje

Esta fórmula polarizada, o la análoga de *educación vertical-educación horizontal,* ha sido el concepto que ha vehiculado desde los años sesenta el núcleo central de su pensamiento crítico de lo existente y de su propuesta transformadora. El adjetivo *bancaria* alude al hecho de que la educación convencional concibe a los educandos como un banco en que se depositan conocimientos de forma pasiva, sin intervención ni valor añadido alguno por parte del receptor. El adjetivo vertical connota la relación de arriba hacia abajo del acto de enseñar y de aprender. Ambos se refieren a la práctica usual que concibe todo el proceso educativo como *una transferencia de conocimientos del educador al aprendiz,* metáfora bancaria comúnmente utilizada en nuestros días como lo más natural.

A esta concepción, que ha sido criticada por estereotipada, Freire opone el *diálogo* como instrumento esencial del acto de enseñar y de aprender. Se trata de un punto clave del pensamiento freireano y conviene entenderlo bien. El diálogo no es un simple recurso para hacer más amena la clase. La teoría freireana del diálogo hunde sus raíces en su teoría del conocimiento, que si bien no pasó de la etapa de esbozos y aproximaciones varias a lo largo de sus escritos, contiene elementos claves que permiten establecer una línea divisoria entre dos modos de entender y de practicar la educación. Uno de ellos es la dialéctica entre tres aspectos: la realidad, la teoría y la praxis. La realidad social (estructuras, instituciones, ciencia y tecnología, clases sociales, ciudades, agricultura, etc.) es el producto de la acumulación de prácticas humanas contradictorias. La teoría es el producto de muchos actos de conocimiento. El acto de conocer es siempre el acto de crear conocimiento. No hay conocimientos previos que se aprenden sin más, sino que todo se reaprende, se construye, destruye y reconstruye con los materiales preexistentes que vienen del otro (el educador, el libro, la película, la novela, etc.) y de los materiales que incorpora el mero hecho de *problematizarlos*. Freire decía estas cosas ya en 1965, cuando el constructivismo no había sido todavía desempolvado[13]. Quienes han aplicado el método freireano saben que es tal vez una de las concreciones más logradas del cons-

13. FLECHA, R.; PUIGVERT L.: «Aportaciones...», pp. 84 y ss.

tructivismo, que, en sus aplicaciones más estructuradas, ganaría mucho si se dejara contagiar del espíritu y de ciertos énfasis freireanos.

Pero el aporte substancial de Freire se sitúa en el plano de los *constructores*, de los actores del aprendizaje. Es obvio que aprende cada persona, pero ¿cómo? Freire no niega que se pueda aprender en la soledad de un laboratorio o leyendo un libro. Pero aun el acto de leer o de observar lo que sucede en una probeta ha de ser un acto de diálogo con la realidad o de diálogo con el autor del texto, si se quiere realmente aprender. Si no hay diálogo, se memorizará o se acumularán pinceladas sueltas de la realidad, pero no habrá comprensión, síntesis, conocimiento apropiado y recreado por el sujeto. En las condiciones usuales, el aprendizaje se produce en un aula, donde están varias decenas de educandos frente a un profesor. Lo que demostraron fehacientemente las experiencias iniciales del método es que el aprendizaje personalizado y creativo de cada analfabeto se producía a partir del diálogo sobre una realidad o situación que, problematizada por el educador y por los educandos, era desentrañada en el dialogo entre los educandos y entre éstos y el educador.

Es obvio que tal concepción rompe la dicotomía entre educadores-educandos. Algunas formulaciones iniciales de Freire, ingenuamente interpretadas por muchos de sus seguidores, tenderían a opacar el *rol* del educador, que parecía limitarse a facilitar tímidamente el aprendizaje de los alumnos (*autoaprendizaje* lo llaman algunos, como si el prefijo añadiera algo al aprendizaje, que es siempre de uno mismo). Nada más lejos del pensamiento y de la práctica real de Freire, que se pasó la vida enseñando. Es cierto que Freire valoraba mucho el *silencio activo* y la *pedagogía de la pregunta* (título de uno de sus libros), pero él mismo decía:

> *Quien afirme que el educador no enseña es un mentiroso o un demagogo [...] pero enseña como parte del acto más importante que es el aprender*[14].

Freire contra la educación globalizadora

La globalización está pasando como un huracán por América Latina de la mano de la privatización de las empresas nacionales, que pasan a ser controladas por transnacionales, y por la internacionalización del comercio. Algunos países mejoran sus equilibrios macroeconómicos, pero el contrapunto es el empobrecimiento de millones de personas, aumentando sin cesar la brecha entre los más ricos y los más pobres.

Freire ha escrito varios libros bajo el impacto de la mundialización des-gobernada por la ideología neoliberal. Lo ha hecho, como siempre, desde la perspectiva educativa, pues, como no podía por menos, 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 supuestos requerimientos de la economía, es decir, del mercado mundial, que crea una nueva brecha entre los países ricos y pobres. El título más expresivo de su estado de ánimo es *pedagogía de la indignación,* al que dio la vuelta en su libro *Pedagogía de la esperanza.*

14. JARA, O. (1998): «Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia». *Documentación Social,* n. 110, p. 48.

Un amigo de Freire ha expresado con rotundidad las razones de su indignación: *La filosofía educativa del Banco Mundial parece reducirse al mandato: aprende, produce, consume y calla*[15].

En sus últimas publicaciones, Freire desgrana una serie de reflexiones y de propuestas contra las tendencias que reducen la finalidad de la educación a los requerimientos del mercado y que impregnan todo de valores egoístas e individualistas, al tiempo que, bajo mantos tan dignos como la diversificación y la eficiencia, se encarga al sistema educativo de hacer la primera gran criba entre quienes serán competitivos en la nueva economía y el ejército de parias de por vida.

La pedagogía neoliberal combate la posibilidad del sueño. Y la imposibilidad del sueño impide el mañana[16].

Las ideas-fuerza que quedarán

No es fácil hacer de profeta, pero es probable que durante los próximos años sigan vigentes la mayoría de las ideas de Paulo Freire, despojadas probablemente de algún ropaje ideológico. Destacamos las siguientes:

- Las aproximaciones de Freire a una teoría del aprendizaje deberían dar mucho juego, sobre todo si quienes se limitan a la vulgata de un constructivismo estereotipado empiezan a cuestionarse por sus efectos prácticos en los educandos.
- La teoría del *diálogo* como instrumento básico del aprendizaje significativo debería poder enriquecer los análisis y propuestas provenientes del mundo de las comunicaciones y de las ciencias del lenguaje, que Paulo intuyó desde el principio con gran fuerza y a las que dio contribuciones significativas que esperan ser continuadas. El Instituto Paulo Freire, heredero y continuador principal de su obra, ha emprendido felizmente investigaciones muy prometedoras en este sentido[17].
- El impulso ético que anima todo su discurso.
- El conjunto de ideas sobre la mundialización, que sólo pudo expresar desde la indignación, puede alimentar la reflexión sobre la alternativa educativa para una mundialización respetuosa con todos los pueblos y personas, y con el futuro del planeta. Paulo Freire ha sido el primer gran educador de un mundo globalizado.
- En el campo de la escuela, sus aportaciones a partir de la experiencia como

15. SOLER ROCA, M. (1998): «Dos visiones antagónicas desde la atalaya internacional». *Diálogos,* año IV, n.15-16, p. 89.

16. P. Freire, última clase en la Universidad Pontificia de São Paulo, citado por RODRÍGUEZ, T. (1988): «Pedagogía de la indignación». *Documentación Social,* n. 110, p.125. Un libro póstumo de Freire a propósito de los quinientos años del descubrimiento de Brasil, hecho con escritos ocasionales, refleja un estado de ánimo análogo. No hay nada que celebrar, decía Freire, quien, sin embargo, sentía una afección muy particular por los portugueses y que, en otras ocasiones, había desarrollado una visión más histórica y menos visceral de la conquista y de la colonia.

17. Véase <*http://www.paulofreire.org*>

gestor de una red escolar, ya están siendo desarrollas en proyectos del Instituto Paulo Freire y pueden alimentar la reflexión sobre la escuela ciudadana, la autonomía de la escuela y tantos otros temas, estableciéndose nexos prometedores entre la experiencia acumulada por la educación popular y el sistema formal.

- La educación popular en todas sus formas será inconcebible sin alguna referencia o vínculo con el pensamiento Paulo Freire. Cualquier programa de educación de personas adultas se nutrirá de las ideas básicas de Paulo Freire.
- Por último, el impulso valórico y humanizador integral que atraviesa toda su vida y su obra será un referente ineludible de los reformadores del futuro.

Los continuadores de la obra de Freire

Reconocimiento mundial

Según uno de sus críticos más severos:

Freire es probablemente el educador más conocido del mundo actual. Ningún otro educador de la historia reciente ha tenido tantos lectores en tantos lugares del mundo. Ningún otro educador ha hablado a tantos profesores, activistas, universitarios[18].

Su esposa evoca las más de cien ciudades en que Freire dio seminarios, conferencias y recibió honores, a través del mundo: Estados Unidos, Canadá, México, Nicaragua, Costa Rica, El Salvador, Panamá, Cuba, Haití, República Dominicana, Barbados, Granada, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Paraguay, Portugal, España, Francia, Inglaterra, Escocia, Irlanda, Bélgica, Holanda, Alemania, Suiza, Italia, Austria, Grecia, Polonia, Dinamarca, Suecia, Noruega, Senegal, Guinea-Bissau, Cabo Verde, Gabón, Angola, Botswana, Zambia, Tanzania, Kenya, Irán, India, Japón, Papúa Nueva Guinea, Nueva Zelanda, Fiji y Australia.

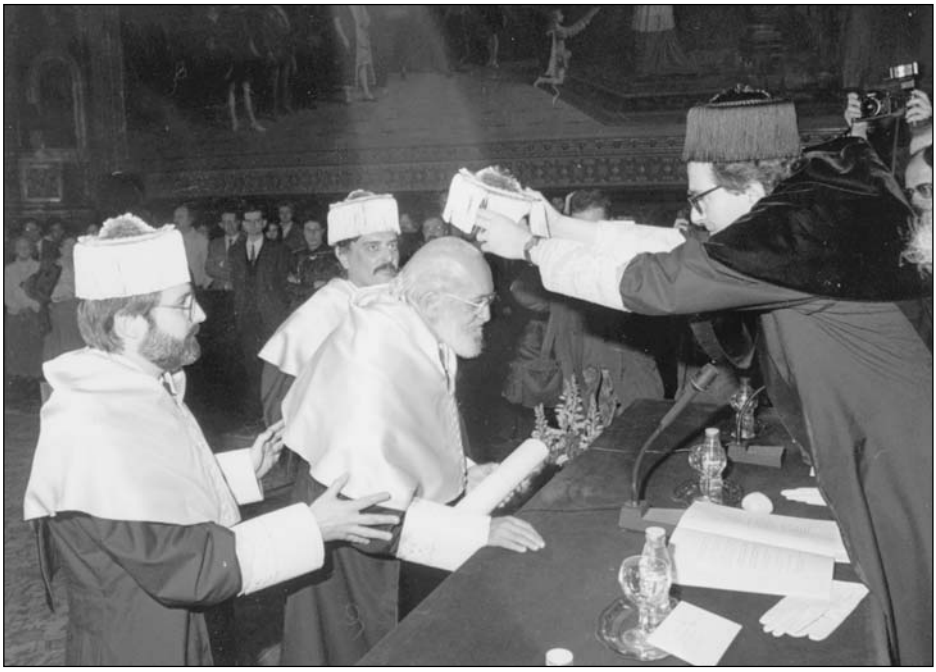
Son innumerables los premios y otras muestras de reconocimiento concedidas a Freire por instituciones de todo tipo, algunas de las cuales, como la UNESCO, le habían reconocido tras varios años en que era visto con recelo. Recibió el doctorado *honoris causa* por veintinueve universidades: diez europeas (entre las cuales la Complutense y la Universitat de Barcelona; la Universidad de Málaga se lo concedió poco antes de su muerte, pero no llegó a recibirlo), siete norteamericanas, una boliviana y once brasileñas.

El mundo de la educación y de la acción popular

Los continuadores directos de la teoría-método-práctica freireana no podían ser otros que un sujeto colectivo: los miles de pequeñas o no tan pequeñas organizaciones de educación y cultura popular, así como otros movimientos sociales y po-

18. ELIAS, J.L. (1994): *Paulo Freire. Krieger publishing,* citado por OHLIGER, J. (1995): *Critical Views of Paulo Freire's Work,* p.11. <*http://nlu.nl.edu/ace*>

Freire es investido doctor *honoris causa* por la Universitat de Barcelona en febrero de 1988



líticos que han encontrado inspiración, en todo o en parte, en Freire, que dio apoyo directo a muchos de ellos en muchos países.

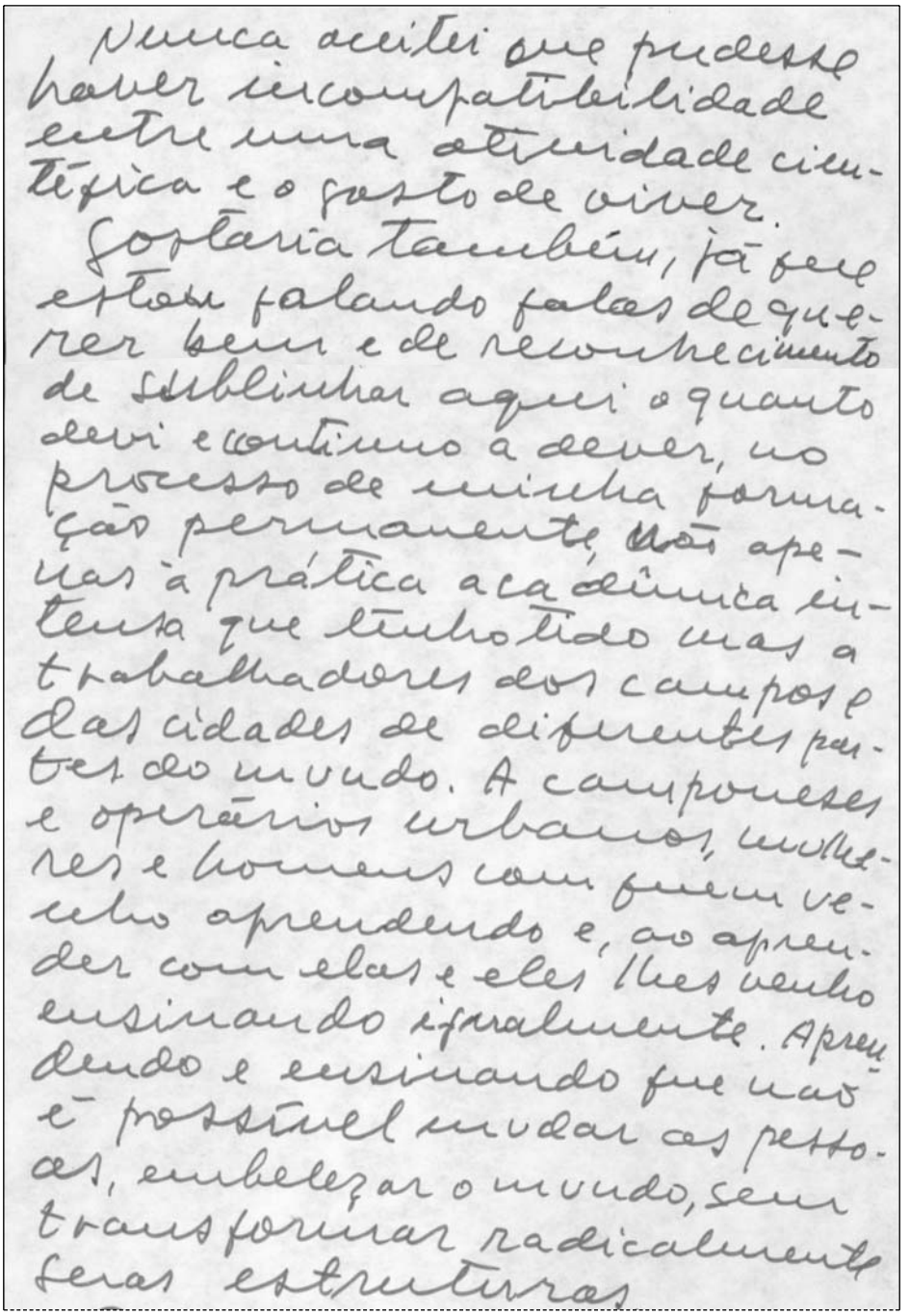
Con gran vigor en los años sesenta y setenta en América Latina y en varios países europeos, las experiencias de educación popular, educación de adultos y similares se inspiraron o siguieron a pies juntillas las teorías de Freire. Entonces eran muy numerosos los proyectos, las experiencias y los programas. Hoy son menos numerosos, pero siguen siendo pujantes, abriendo nuevas iniciativas, como las radios populares latinoamericanas, muchas de las cuales son una verdadera escuela popular interactiva[19].

En España el mundo de la educación popular fue muy importante durante los últimos años de la dictadura y durante los primeros años de la transición a la democracia. Frutos maduros de aquella siembra son movimientos y organizaciones pequeñas, pero que alimentan con gran dignidad publicaciones, como la revista *Diálogos*.

Las organizaciones y colectivos de educación popular organizan periódicos encuentros latinoamericanos de educación popular. Pocos son ya los que identifican a Paulo Freire con un método milagroso de alfabetización, aunque todavía quedan algunos; pero, sea cual sea su enfoque pedagógico, Freire es un referente obligado de ese mundo variopinto.

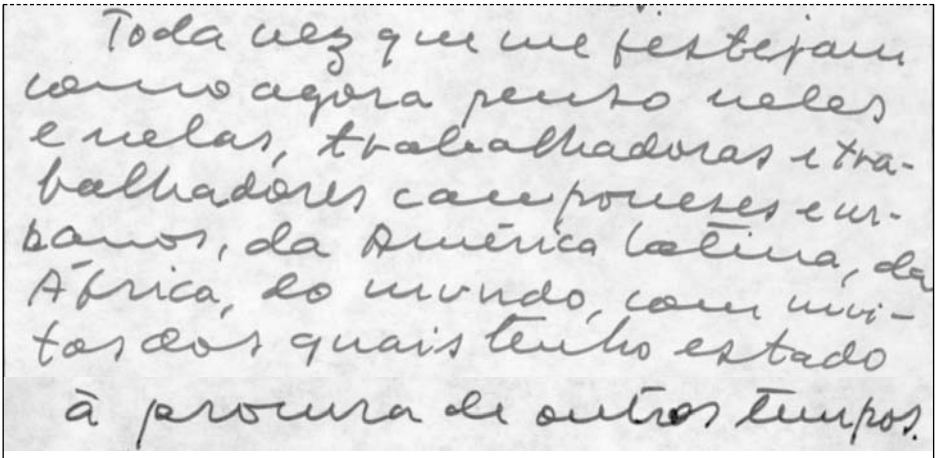
19. APERADOR, F. (1998): «Los nietos de Paulo Freire». *Documentación Social*, n. 110, pp.173 y ss.

Fragmento del discurso de investidura pronunciado por Freire al ser nombrado doctor *honoris causa* por la Universitat de Barcelona (febrero, 1988)



Nunca aceitei que pudesse haver incompatibilidade entre uma atividade científica e o gosto de viver.

Gostaria também, já que estou falando falas de querer bem e de reconhecimento de sublinhar aqui o quanto devo e continuo a dever, no processo de minha formação permanente, não apenas à prática acadêmica intensa que tenho tido mas a trabalhadores dos campos e das cidades de diferentes partes do mundo. A camponeses e operários urbanos, mulheres e homens com quem venho aprendendo e, ao aprender com elas e eles lhes venho ensinando igualmente. Aprendendo e ensinando que não é possível mudar as pessoas, embelezar o mundo, sem transformar radicalmente suas estruturas


Toda vez que me festejan como agora penso neles e nelas, trabalhadoras e trabalhadores camponeses e urbanos, da América Latina, da África, do mundo, com muitos dos quais tenho estado à procura de outros tempos.

(Nunca acepté que pudiera haber incompatibilidad entre una actitud científica y el placer de vivir.

Me gustaría también, ya que estoy hablando palabras de buen querer y de reconocimiento, subrayar aquí cuánto debí y continúo debiendo, en el proceso de mi formación permanente, no tanto a la práctica académica intensa que he tenido, sino a trabajadores de campos y ciudades de diferentes partes del mundo. A campesinos y trabajadores urbanos, mujeres y hombres con quien voy aprendiendo y, al aprender con ellas y ellos, igualmente voy enseñando. Aprendiendo y enseñando que no es posible cambiar las personas, embellecer el mundo, sin transformar radicalmente sus estructuras.

Cada vez que me festejan como ahora pienso en ellos y ellas, trabajadoras y trabajadores del campo y de la ciudad, de América Latina, de África, del mundo, con muchos de los cuales he estado a la búsqueda de mejores tiempos.)

(Puede consultarse el discurso íntegro en: *Temps d'educació*, n. 1, 1.er semestre 1989, pp. 300-301. Universitat de Barcelona.)

El Congreso Mundial de Investigación-Acción Participativa, celebrado en Cartagena un mes después del fallecimiento de Freire y al que éste pensaba asistir, reunió a más de dos mil personas de muchos países, incluidos muchos participantes españoles. El encuentro se tornó una auténtica liturgia de la palabra en torno al mensaje de Freire y las emotivas intervenciones de muchos amigos.

El mismo año 1997 se constituyó en Cádiz el Foro Internacional Paulo Freire para la Cooperación y el Desarrollo, conformado por un importante número de ONG, redes y centros de varios países latinoamericanos, de varias comunidades autónomas españolas, Austria, Alemania y Francia.

El conjunto de movimientos y organizaciones de la educación y de la acción popular conforman una suerte de internacional alternativa, muy heterogénea y plural. A través de sus foros y organizaciones internacionales serán el principal caldo de cultivo del pensamiento de Freire en el próximo futuro y, probablemente, dada su dispersión geográfica, de la diversificación y enriquecimiento de su pensamiento. La

coherencia con el pensamiento freireano dependerá en parte de los vínculos que se establezcan con el mundo académico vinculado al freirismo, y muy principalmente, con el Instituto Paulo Freire.

Por otro lado, algunos movimientos sociales y políticos también se reclaman de Freire. Como dice uno de los que se consideran «nietos» de Paulo Freire[20], es indudable una cierta paternidad freireana de múltiples movimientos, como el Movimiento de los Sin Tierra Brasil, así como del movimiento indígena ecuatoriano impulsado por monseñor Proaño. Se reclaman de Paulo Freire múltiples experiencias de autogestión rural y urbana en Centroamérica, así como la experiencia de Villa El Salvador de Lima, una ciudad dentro de la ciudad. Tras lo dicho sobre la opción política de Freire, no ha de sorprender que hasta el propio movimiento zapatista de Chiapas se vinculara a Freire[21].

Autores individuales e institucionales

Hemos mencionado al Instituto Paulo Freire (IPF), creado por el propio Freire y un grupo de amigos en 1991. Su página *web* está llena de archivos del pasado, pero también pletórica de proyectos de futuro, en que participan veintiún núcleos de estudios freireanos esparcidos en dieciocho países. Sus temas de investigación cubren todo el espectro temático freireano. Uno de sus temas estrella es el proyecto *Escuela Ciudadana*, iniciativa que pretende investigar y experimentar, lo que ya están haciendo en muchas ciudades de Brasil, un proyecto de escuela que integre los elementos esenciales de un proyecto de nueva escuela, autónoma, participativa e imbuida de los valores que, como el espíritu de diálogo con el entorno, Freire alentó en su etapa de secretario de educación en São Paulo.

El Centro de Investigación Social y Educativa, CREA, de la Universidad de Barcelona, es un buen ejemplo de instancia académica que, abierta a los diversos campos de investigación en las fronteras de la educación formal, alimentará la llama del pensamiento de Freire.

En las universidades de Estados Unidos y Canadá continúan haciéndose tesis doctorales sobre Freire, aunque algunos de los centros académicos vinculados a él, como el de la Universidad de Harvard, no parezcan en las páginas *web*.

La figura de Freire era tan poderosa, dentro de su apariencia sencilla, que no han proliferado hasta ahora personalidades individuales señeras en su ámbito de influencia. Durante unos cuantos años, Francisco Gutiérrez, educador costarricense de origen español, desarrolló la variante comunicacional, tanto en términos teóricos como metodológicos, del enfoque freireano. Moacir Gadotti, una de las personas más próximas a Freire en los últimos veinte años, es tal vez el freireano más conocido. Él anima en la actualidad el Instituto Paulo Freire, que abriga la pretensión de ser la Universidad del mismo nombre en Brasil. Pero, junto a él y al IPF, es de esperar que muchos de quienes lideran los varios movimientos y organizaciones antes mencionadas proseguirán no sólo la acción, sino también el análisis dentro de la senda de Freire.

---

20. APERADOR, F.: «Los nietos...», p. 175.
21. ESCOLAR GUERRERO, M.: «La conciencia rebelde». *Diálogos*, año IV, n. 15-16, pp. 20 y ss.

La inconclusión del impulso de Freire: una apuesta de futuro

La actual fiebre del pensamiento único no es el mejor caldo de cultivo para el pensamiento freireano, que, por eso mismo, ha quedado en parte confinado a los círculos de fieles seguidores en el mundo alternativo. Pero ya hay síntomas de que la fiebre puede remitir. Intelectuales y conspicuos políticos latinoamericanos, muchos de ellos en el poder, andan buscando afanosamente un camino alternativo a «esta» globalización. Algunos han elegido el nombre sugerente de Alternativa Latinoamericana y en 1998 publicaron un manifiesto bajo el título *Después del neoliberalismo*[22], que hubiese podido suscribir Freire, porque ellos también, los políticos posibilistas, comienzan a estar hartos de hacer unas políticas que les vienen impuestas de fuera y desean «dar un golpe libertario (*sic*) en la base de la vida nacional o, si se prefiere, provocar largos y continuos estallidos de la sociedad que permitan a los ciudadanos desamparados de América Latina conocer sus derechos y defenderlos».

Los recelos mutuos entre el mundo oficial y los grupos alternativos podrían evolucionar hacia el diálogo. El mundo entero está en una etapa de transición hacia un mundo distinto y las transiciones se hacen por medio de alianzas inéditas e imaginativas.

Al margen de los detalles que a veces oscurecen lo esencial, el gran aporte de Freire a la pedagogía del siglo XX, mirando al siglo XXI, es la invitación permanente y sin pudor a la revolución de los oprimidos a través de la educación. Ése será su legado fundamental, pues eso es lo que ha seducido a miles y miles de educadores en todo el mundo. Hubiese sido deseable que los esfuerzos desplegados en profundizar el discurso político de la liberación hubiesen tenido una correlación en la profundización y concreción del discurso estrictamente pedagógico, del método, el espectacular hallazgo del método de alfabetización, que hubiese contribuido a la reformulación viable de lo existente, ayudando a germinar dentro de los sistemas educativos las semillas de la libertad y de la creatividad transformadora. Pero la historia es la que es. Freire hizo una opción por lo sustantivo —la política a su peculiar manera— y ni él ni sus más allegados colaboradores se decidieron a compensar esa opción con la profundización y el desarrollo de la teoría y del método, que, por lo mismo, quedaron inconclusos. La opción adjetiva por la educación que dejan traslucir muchos escritos de Freire ha dejado hasta ahora inconclusa una reflexión y unos logros iniciales que eran muy prometedores.

Freire pensaba que el hombre y la mujer somos seres inconclusos y que la historia es siempre un capítulo inacabado. Su historia también es un proyecto inconcluso. Su pensamiento no ha inspirado ninguna reforma educativa, porque todas ellas responden al reclamo de la ortodoxia política y económica, contra la que Freire batalló hasta su muerte. Mientras sus discípulos y amigos se reunían en Cartagena de Indias, en los encuentros de planificadores y especialistas curriculares de las reformas educativas de la región se citaba a Piaget o a un Vigotsky, pasado éste por los filtros

22. Revista *Política Exterior*, n. 65, octubre 1998, pp. 171 y ss.

de la tecnocracia academicista. En esos cenáculos cualquier referencia a Paulo Freire es, cada vez más, un mero guiño al pasado o alusión crítica al estéril ideologismo de los años sesenta y setenta en América Latina. Tras su muerte sigue teniendo miles de fieles y casi no tiene enemigos.

El guiño proveniente de parte del mundo político oficial latinoamericano puede ser la ocasión para que los seguidores de Freire busquen vínculos con quienes buscan alternativas a «esta» globalización, aunque no logren todavía abrir el nuevo sendero. Poner a punto una opción educativa alternativa y viable a la que ofrece el Banco Mundial podría ser su gran aporte al cambio de rumbo.

Sólo hace falta que se aglutinen en redes aquellas y aquellos que piensan que Freire no ha dejado una herencia que se deba conservar, sino un capital semilla que hay que hacer germinar, a los que habrían de sumarse muchos otros que, conscientes del sesgo político de las actuales políticas educativas y de sus limitaciones teóricas y estructurales, podrían encontrar en el pensamiento freireano materiales para reconstruir una teoría y una práctica alternativa.

- La teoría freireana del aprendizaje no llegó a cuajar porque el discurso político subyacente asustaba a quienes hubiesen podido ver los nexos obvios entre el pensamiento-método de Freire, por un lado, y el *constructivismo* y hasta el *enfoque competencias,* por otro. Al ponerse al servicio de la eficiencia economicista y privarse del impulso valórico y humanizador, los enfoques que se han tornado oficiales en el mundo resultan sospechosos para los discípulos de Freire y viceversa. El reencuentro entre ambos enfoques, vía, tal vez, la reflexión sobre la educación permanente, sería muy prometedor para ambos.
- La teoría del *diálogo* como instrumento básico de la pedagogía liberadora ha de ser explotada y desarrollada mucho más, para que pueda incorporar su enfoque humanista al pensamiento sobre las comunicaciones y la industria cultural, principalmente en sus conexiones con el sistema educativo formal.
- El impulso ético de Freire debería traducirse en propuestas viables pedagógicamente en términos de currículum formal y de prácticas pedagógicas, así como inspirar la organización de las instituciones educativas y la «cultura» de los sistemas, tan preocupados de los resultados y tan poco ocupados de las personas que enseñan y aprenden.
- Como concreción, sería muy importante que sus seguidores hicieran un esfuerzo de rescate del método inicial, desarrollando concreciones operativas para la educación formal que podrían ser una suerte de *constructivismo freireano.*

El Instituto Paulo Freire de Brasil y su red en Internet, así como otros centros académicos interesados, serían el instrumento para proseguir el impulso de Freire y para desarrollar las teorías freireanas con visión transformadora de toda la educación y no meramente testimonial de lo que debiera ser. Su vida y su obra, y el entusiasmo que suscitaban, son un estímulo para sacarlo del *ghetto* de sus fieles, por muy respetables que sean, para devolverlo al mundo educativo crítico. Sería, me parece, la mejor manera de proseguir su ejemplar trayectoria.

Bibliografía

Principales obras de Paulo Freire en castellano

FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
— (1971): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid. Siglo XXI, 1969.
— (1978): *Cartas a Guinea-Bissau: apuntes y experiencia pedagógica en proceso.* Madrid. Siglo XXI.
— (1978): *Pedagogía y acción liberadora.* Madrid. ZYX.
— (1979): *Pedagogía y acción cultural.* Madrid. ZYX.
— (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid. Siglo XXI.
— (1989): *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós Ibérica.
— (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Barcelona. Paidós Ibérica.
— (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid. Siglo XXI.
— (1994): *Cartas a quien pretende enseñar.* Madrid. Siglo XXI.
— (1997): *A la sombra de este árbol.* Barcelona. El Roure.
— (1997): *Cartas a Cristina.* Madrid. Siglo XXI.
— (1997): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid. Siglo XXI.

Obras sobre Freire

ARAÚJO FREIRE, A.M. (1996): *A voz da esposa. A trajetoria de Paulo Freire*. São Paulo. Instituto Paulo Freire. <*http://www.paulofreire.org*>
BLANCO, R. (1982): *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora.* Madrid. Zero-ZYX.
ESCOBAR AGUIRRE, J.M. (1990): *Paulo Freire: otra pedagogía política*. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense.
FACUNDO, B. (1984): *Freire Inspired Programmes in the United States and Puerto Rico. A Critical Evaluation*. <*http://nlu.nl.edu*>
GADOTTI, M.: *A voz do biografo brasileiro*. <*http://www.paulofreire.org*>
MONCLÚS, A. (1988): *Pedagogía de la contradicción. Paulo Freire: nuevos planteamientos en educación de adultos.* Barcelona. Anthropos.
TORRES, R.M. (1988): *Discurso y práctica en educación popular.* Quito. Textos.
La revista *Diálogos* de Barcelona dedicó varios artículos a Freire en los números 11-12 y 15-16.
La revista *Documentación Social* publicó un número extraordinario (n. 110) sobre Paulo Freire. Madrid, 1998. Posteriormente fue publicado como libro: *Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire.* Caracas. Laboratorio Educativo, 1998.
La revista *Temps d'Educació* de Barcelona dedicó varios artículos a Freire en el primer semestre de 1989.

Páginas web recomendadas

Instituto Paulo Freire: <*http://www.paulofreire.org*>; <*http://www.fronesis.org*>; <*http://www.nlu.nl.edu*>; <*http://www.uni.edu*>; <*http://www.irn.pdx.edu*>;

<http://www.artefact.be>; <http://www.trubeat.com>; <http://www.lesley.edu>; <http://www.freire.de>

En España: Centro de Investigación Social y Educativa, CREA, de la UB: *<http://www.ub.es/div-fac/div5/serveis/crea/crea1.htm>;* y la Asociación Alforja: *<http://www.alforja.or.es>*

Anexo:

Cronología de los acontecimientos educativos, científico-técnicos y político-sociales más importantes del siglo XX

Jordi Monés Pujol-Busquets
Profesor jubilado de la Universitat Autònoma de Barcelona
Presidente de la Societat d'Història de l'Educació dels Països Catalans

Siglas

ADN. Ácido desoxirribonucleico.
BIE. Bureau International d'Éducation (Oficina Internacional de Educación).
CEE. Comunidad Económica Europea.
CEI. Comunidad de Estados Independientes.
CEL. Cooperativa de Enseñanza Laica.
CIDOC. Centro Intercultural y de Documentación de Cuernavaca.
COMECON. Consejo de Asistencia Económica Mutua.
EFTA. European Free Trade Association. (Asociación Europea para el Libre Comercio).
EURATOM. Comunidad Europea de la Energía Atómica.
FIMEM. Federación Internacional de Movimientos de Escuela Activa.
FIS. Frente Islámico de Salvación.
IMIPAE. Instituto Municipal de Investigación en Psicología aplicada a la Educación.
INLE. Institución Libre de Enseñanza.
LGE. Ley General de Educación (España).
LOGSE. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (España).
MAB. Man and Biosphere (El hombre y la biosfera).
NASA. National Aeronautics and Space Administration (Administración Nacional de la Aeronáutica y el Espacio).
OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
OECE Organización Europea de Cooperación Económica.
OLP. Organización para la Liberación de Palestina.
ONU. Organización de Naciones Unidas.
OOPSRP. Organismo de Obras Públicas y Socorro a los Refugiados de Palestina.
OPEP. Organización de Países Exportadores de Petróleo.
PCUS. Partido Comunista de la Unión Soviética.
UNESCO. United Nations Education, Science and Culture Organization (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
OTAN. Organización del Tratado del Atlántico Norte.
SIDA. Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida.
URSS. Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.
USA. United States of America. (Estados Unidos de América).

	ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS Y CIENTÍFICO-TÉCNICOS	ACONTECIMIENTOS POLÍTICO-SOCIALES
1900	▪ Ellen Key publica *El siglo de los niños*. Esta obra se considera profética, si la limitamos a los niños, y en menor grado a las niñas, del mundo occidental.	
1901	▪ Rabindranath Tagore funda Santiniketan (La Casa de la Paz).	▪ 1 de enero. Fundación oficial del Estado de Australia. ▪ 21 de diciembre. Por primera vez en Europa, concretamente en Noruega, las mujeres pueden ejercer el derecho a voto. Le seguirá Suecia en 1907. Lenta generalización.
1902	▪ Diciembre. En Inglaterra y Gales se reconoce legalmente la función del Estado en materia educativa. ▪ R. Bbillstätter consigue la primera síntesis de una molécula natural compleja, la tropina.	
1903	▪ 18 de febrero. Se disuelven las órdenes religiosas en Francia, medida que afecta directamente a la educación. ▪ Por primera vez se otorga el Premio Nobel de Física a una mujer, Madame Curie, que es galardonada junto con su marido y Becquerel por el descubrimiento del radio. ▪ Emile Durkheim inicia los trabajos que conducirán al desarrollo de la Sociología de la Educación.	▪ Se crea el Secretariado Internacional de Sindicatos.
1904		▪ 8 de febrero. Guerra ruso-japonesa con triunfo del Japón, 5 de febrero de 1905.

	ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS Y CIENTÍFICO-TÉCNICOS	ACONTECIMIENTOS POLÍTICO-SOCIALES
1905	▪ Aparición de la escala Binet-Simon para medir de la inteligencia. Primer *test* mental aplicado intensamente en las escuelas nuevas. Revisada en 1917 y 1937.	
1906		▪ Gobierno constitucional en la China.
1907	▪ Maria Montessori crea la primera Case dei Bambini en Roma. ▪ Ovide Decroly funda en Ixelles, Bruselas, l'École de l'Ermitage. ▪ William James propone el pragmatismo, una nueva perspectiva filosófica.	
1908	▪ A raíz de la publicación de *Scouting for boys* de Robert S.S. Baden Powell, nace el movimiento de los *boys scouts* que tendrá gran incidencia en la educación informal.	
1909	▪ 9 de septiembre. Cumplidos los cincuenta años es ejecutado en Barcelona Ferrer Guardia después de un juicio sin garantías. ▪ Montessori publica *El método de la pedagogía científica.*	▪ 26-30 de julio. Semana Trágica en Barcelona. ▪ 5 de octubre. Proclamación de la República portuguesa.
1911	▪ Creación, con sede en Ginebra, del Instituto Jean Jacques Rousseau. ▪ Aparecen los primeros trabajos de la Gestalt (psicología de la forma). ▪ Helene Parkhurst inicia las experiencias del *Dalton Laboratory Plan*, que ya había diseñado en 1904.	▪ 26 de octubre. Se proclama la República en China. Sun Yat Sen presidente.
1912	▪ Se publica la 1.ª edición del libro *La Escuela Moderna* de Ferrer Guardia. ▪ Georg Kerschensteiner da a conocer *El concepto de la escuela del trabajo.*	▪ 17 de diciembre. Conferencia en Londres para resolver los conflictos de los Balcanes.

1913	. Manifiesto de J.B.Watson, donde plantea la psicología conductista.	. 16 de junio. Se prohibe a los indígenas que compren tierras en Sudáfrica.
1914		. Inauguración del canal de Panamá. . Junio-julio. Se inicia la Primera Guerra Mundial.
1915	. 17 de febrero. Muere en Madrid Francisco Giner de los Ríos fundador de la INLE. . Adolphe Férriere publica por primera vez los treinta puntos de la Escuela Nueva.	. Agosto. Los bancos norteamericanos conceden un crédito de quinientos millones de dólares a Francia y Gran Bretaña.
1916	. Albert Einstein da a conocer la Teoría de la Relatividad. . John Dewey publica *Democracia y educación. Una introducción a la Filosofía de la Educación.* Primera edición en castellano en 1927.	. 30 de diciembre. Asesinato de Rasputín en Rusia.
1917		. 6-8 de noviembre. Revolución bolchevique en Petrogrado.
1918	. F. Bobbit publica *The Curriculum*. Nace la teoría del currículum.	. 8 de enero. Proclamación de los catorce puntos del Presidente Wilson. . 11 de noviembre. Armisticio de la Primera Guerra Mundial. Derrota de Alemania, afianzamiento de los Estados Unidos como gran potencia y nacimiento de nuevos estados.
1919	. Se institucionaliza en Estados Unidos la *Progressive Education Association.*	. Abril. Comienza la campaña de desobediencia civil de Ghandy. . 28 de junio. Tratado de Versalles. . En Estados Unidos se aprueba la Ley Volstead conocida como la *ley seca*. . 11 de agosto. Nace en Alemania la República de Weimar.
1919-1920	. Se realizan en los Países Bajos, Gran Bretaña y Estados Unidos de América las primeras pruebas de radiodifusión.	

	ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS Y CIENTÍFICO-TÉCNICOS	ACONTECIMIENTOS POLÍTICO-SOCIALES
1920	▪ Aparecen las máquinas de enseñar que comienzan a interesar a los educadores alrededor de los años cincuenta. B.F. Skinner jugará un papel importante en este sentido.	▪ 15 nov.-18 dic. Primera reunión en Ginebra de la Asamblea de la Sociedad de Naciones.
1921	▪ Creación de la Liga Internacional de la Educación Nueva. ▪ Decroly-Boon. *Vers l'école renovée*. Traducción castellana en 1922. ▪ Alexander Fleming sintetiza la penicilina.	
1922-1927	▪ A. Friedmann y G. Lemaitre. Génesis del modelo del Big Bang.	
1922		▪ 28-30 de octubre. La marcha fascista sobre Roma da el poder a Mussolini. ▪ 30 de diciembre. Nacimiento formal de la URSS. Unión Soviética.
1923	▪ Después de ejercer en Alemania y Austria, Alexander S. Neill funda Summerhill, en Lyme Dorset, trasladándose a Leiston en 1927, donde continuará hasta su muerte.	▪ 13 de septiembre. El General Primo de Rivera da un golpe de Estado en España.
1924	▪ Declaración de Ginebra sobre los derechos de los niños. ▪ Levy S. Vigotsky inicia sus investigaciones en el Instituto de Psicología de Moscú, formando equipo con Luria y Leontiev.	▪ Muerte de Lenin. Stalin secretario general del Partido comunista.
1925	▪ En Ginebra se establece el BIE.	▪ 12 de marzo. Chang-Kai-Chek sucede a Sun Yat Sen en la China, que unificará el país en 1928. A raíz de ello los comunistas se refugian en las montañas.

1925-1927	▪ Aparecen los ordenadores de primera generación.	
1926	▪ Anton. S. Makarenko se hace cargo de la Colonia Gorki de huérfanos de guerra. ▪ Creación de CEL alrededor de Célestin Freinet.	▪ Octubre. Creación de la Commonwealth británica.
1927	▪ Jean Piaget comienza a desarrollar una teoría del desarrollo cognitivo del niño con un método de análisis básicamente clínico. De su mundo teórico se gestará en los años cincuenta el constructivismo que se enmarca en la familia de los enfoques cognoscitivistas, que beben en las fuentes filosóficas del innatismo y del empirismo	▪ Abril. Se inician los planes quinquenales de Stalin en la URSS.
1928	▪ J.L. Baird realiza la 1.ª retransmisión televisiva entre Londres y Nueva York.	
1929	▪ Sale a la luz la Encíclica de Pío XI *Divini Illius Magistri,* uno de los pilares de la educación conservadora.	▪ 24-29 de octubre. Crack de la Bolsa de Nueva York.
1930	▪ Publicación de cuatro conferencias sobre *Psicoanálisis para padres y educadores* de Anna Freud. ▪ En estos años se postula el puente Einstein-Rose, supuesta comunicación entre los agujeros blanco y negro.	
1931		▪ 14 de abril. Proclamación en España de la Segunda República.
1932	▪ 12 de septiembre. Muere a los sesenta y un años de edad en Bruselas, Decroly. A raíz de su muerte se publica *Hommage au Dr. Decroly* completado en otra edición de 1964.	▪ Oliveria Salazar instaura una dictadura en Portugal hasta su muerte, en 1970.

	ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS Y CIENTÍFICO-TÉCNICOS	ACONTECIMIENTOS POLÍTICO-SOCIALES
1933		▪ 30 de enero. Hitler nuevo Canciller de Alemania. Se inicia el nacional-socialismo nazi. ▪ 9 de marzo, 16 de junio. Roosevelt dicta las primeras leyes del New Deal.
1934	▪ 1 de junio. Vigotsky muere en Moscú a los 37 años. ▪ Se crea en Los Ángeles la primera ludoteca.	▪ 18 de septiembre. La URSS es admitida en la Sociedad de Naciones.
1936-1939	▪ Guerra Civil en España (18/7/1936-1/4/1939) con el triunfo de los militares sublevados. Instauración de una férrea dictadura que supone un golpe mortal a los intentos de renovación pedagógica que se habían llevado a cabo. La mayor parte de pedagogos tienen que exiliarse; los Xirau, Luzuriaga, Mira, Pau Vila, etc., juegan un papel determinante en los cambios educativos que tienen lugar en la América Latina.	
1936	▪ Piaget publica *El nacimiento de la inteligencia en el niño.*	▪ 17-18 de julio. Se inicia la Guerra Civil en España. ▪ Purgas en Moscú que seguirán con la muerte de Trotsky en México en 1940. ▪ 1 de noviembre. Mussolini proclama la formación del eje Roma-Berlín-Tokio.
1937		▪ 27 de octubre. Los japoneses conquistan Changai. La guerra durará hasta 1945.
1938-1950	▪ Durante este período, Carl Rogers concibe la psicoterapia centrada en el cliente, subrayando el hecho que parte de su mundo fenomenológico.	

1938		▪ 28-30 de septiembre. Conferencia de Munich. Los aliados aceptan la anexión de los sudetes.
1939	▪ Muere Makarenko en Moscú a los cuarenta y un años.	▪ 1 de abril. Fin de la Guerra Civil en España. Se inicia la dictadura franquista. ▪ 23 de agosto. Pacto de no agresión Molotov Ribbentrop. ▪ Septiembre. Comienza la Segunda Guerra Mundial.
1940		▪ Junio. Los alemanes entran en París. Firma del armisticio franco-alemán y formación del régimen de Vichy bajo la presidencia del mariscal Pétain. ▪ 9 de diciembre. La guerra se extiende al norte de África.
1941		▪ 22 de junio. Alemania invade la URSS. ▪ 9-12 de julio. Roosevelt y Churchill redactan en Terranova la Carta del Atlántico. ▪ 7 de diciembre. Ataque de Pearl Harbour.
1943		▪ 10 de junio. Stalin disuelve la Internacional comunista que había sido creada en 1918.
1944		▪ 6 de junio. Los aliados desembarcan en Normandía. ▪ 1-22 de julio. En Breton Woods se ponen las bases de la creación del Fondo Monetario Internacional.

	ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS Y CIENTÍFICO-TÉCNICOS	ACONTECIMIENTOS POLÍTICO-SOCIALES
1945	▪ Al final de la Segunda Guerra Mundial, la polarización entre capitalismo y comunismo estalinista propicia una reacción conservadora, sobre todo si tenemos en cuenta que la Escuela Nueva no sabe adaptarse a los nuevos tiempos. Las urgencias en el terreno cuantitativo hacen olvidar la problemática cualitativa.	▪ 25 de abril-26 de junio. Conferencia de San Francisco. Fundación de la ONU. ▪ Abril-mayo. Ejecución de Mussolini y suicidio de Hitler. ▪ 8 de mayo. Rendición incondicional de Alemania, a la que seguirá el 14 de agosto la del Japón, después de las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaky.
1946	▪ 16 de febrero. IBM da a conocer el primer ordenador digital electrónico. La producción de programas informáticos para el sector educativo se inicia a los años sesenta. ▪ 4 de noviembre. Como organismo integrante de la ONU se crea la UNESCO.	▪ 19 de diciembre. Comienza la Primera Guerra de Indochina.
1947		▪ 5 de junio. Primera propuesta del Plan Marshall, aceptado el 22 de septiembre. ▪ 15 de agosto. Independencia de la India y del Pakistán. No tarda en iniciarse el proceso de descolonización en Asia y África.
1948		▪ 30 de enero. Asesinato de Gandhi. ▪ 16 de abril. Se constituye la OECE que se convierte en OCDE el 13 de enero de 1960. ▪ 14 de mayo. Proclamación del Estado de Israel.
1949		▪ 1 de enero. Creación del COMECON, de los países del bloque oriental ya integrados totalmente a la órbita soviética. Disuelto en 1991. ▪ Octubre. Victoria comunista en la China. Proclamación de la República popular.

1950	. Publicación del *Descubrimiento del niño* de Montessori, revisión definitiva del *Método de la Pedagogía Científica.* . Se comienzan a popularizar los Laboratorios de Lenguaje.	. 24 de enero. Primera reunión de los comités militares de la OTAN. . Febrero. Se inicia la era Mac Carthy en los Estados Unidos. . 25-26 de junio. Comienza la guerra de Corea que acabará con la división del país.
1950-1960	. A partir de esta década aumenta la escolarización de la mujer en todos los niveles, aunque, en general, las decisiones importantes continúan en manos masculinas.	
1951		. Nace la Alemania Federal que ingresa en el Consejo de Europa.
1952	. 6 de mayo. Muere en Noordwijh (Holanda), a los ochenta y un años, M. Montessori. . 1 de junio. Muere en Vermont (EUA), a los noventa y dos años, J. Dewey.	. 23-26 de junio. Golpe de Estado en Egipto.
1953	. Skinner publica *Ciencia y conducta humana.* Traducción castellana en 1970. . J.D.Watson y F.H. Crick dan a conocer la estructura molecular del ADN.	. 5 de marzo. Muere Stalin. . 7 de septiembre. Nikita Kruschev, primer secretario del PCUS. . 17-18 de junio. Revueltas populares en la Alemania del Este. . Acuerdos militares entre España y los Estados Unidos ratificados en 1988.
1954	. 17 de mayo. El Tribunal Supremo de los Estados Unidos declara por unanimidad que la segregación racial en las escuelas públicas es ilegal, aunque el problema subsistirá.	. 29 de abril. Tratado entre la China y la India. Principios de la coexistencia pacífica. . 21 de julio. Acuerdos de Ginebra. El Vietnam quedaba dividido en dos Estados.

	ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS Y CIENTÍFICO-TÉCNICOS	ACONTECIMIENTOS POLÍTICO-SOCIALES
1955		▪ 14 de mayo. Pacto de Varsovia. Tratado de amistad, cooperación y asistencia mutua.
1956		▪ 25 de febrero. Informe Kruschev sobre la desestalinización. ▪ Noviembre. Intervención soviética en Hungría. Dura represión.
1957	▪ La URSS lanza el satélite *Sputnik*. Se inicia la era espacial. ▪ C. Freinet y un grupo de maestros fundan en Nantes la FIMEM.	▪ 24 de marzo. Tratado de Roma. Creación de la CEE y del Euratom. ▪ 26 de julio-22 de octubre. Crisis del canal de Suez. Intervención de las tropas franco-británicas. ▪ Septiembre. Incidentes raciales en Little Rock (Arkansas).
1958		▪ 1 de octubre. Fundación de la NASA. ▪ 28 de diciembre. De Gaulle presidente de la V República francesa con amplios poderes.
1959	▪ 29 de noviembre. La ONU proclama la Declaración de los Derechos del Niño.	▪ 1 de enero. Triunfo de Fidel Castro en Cuba. ▪ 21 de julio. Creación de la EFTA.
1960	▪ 8 de marzo. La UNESCO lanza un llamamiento al mundo para salvar los monumentos de Nubia. Petición que se hará realidad a partir de los años siguientes. ▪ Neill publica *Summerhill*. ▪ Fundación en México de CIDOC, donde participa Ivan Illich, quien con E. Reimer han sido los padres del movimiento a favor de la llamada *sociedad desescolarizada*. ▪ Alrededor de estos años David Ausubel formula el aprendizaje significativo.	▪ Marzo-julio. Los Estados Unidos inician el boicot económico contra Cuba. ▪ 14 de septiembre. Creación de la OPEP.

1961	▪ 12 de abril. El soviético Yuri Gagarin realiza el primer viaje espacial. ▪ Raymond Fonvielle y Fernand Oury son excluidos del movimiento Freinet. Del nuevo grupo surgirá la pedagogía institucional que se dividirá en dos tendencias.	▪ 1-6 de septiembre. En Belgrado se celebra la primera conferencia de países no alineados. Anteriormente, conferencias de Bandung y Brioni celebradas en 1955 y 1956.
1962	▪ *Pensamiento y Lenguaje* de Vigotsky, que había sido prohibida en la Unión Soviética en 1936, se da a conocer en Occidente, donde produce un gran impacto.	▪ 1 de junio. Proclamación de la independencia de Argelia. ▪ Octubre-noviembre. Crisis de los misiles en Cuba. La URSS retira las rampas lanzamisiles.
1963		▪ Agosto. Marcha sobre Washington organizada por Martin Luter King. ▪ 22 de noviembre. Asesinato de Kennedy en Dallas.
1964	▪ Golpe de Estado militar en Brasil que suprime los Círculos de Cultura creados el año anterior, con lo cual Paulo Freire se ve obligado a exiliarse a Chile.	▪ 28 de mayo. Creación de la OLP. ▪ Breznev sustituye a Kruschev en la Unión Soviética. Paralización de las reformas.
1965	▪ 8-19 de septiembre. Se celebra en Teherán el Primer Congreso Mundial contra el Analfabetismo. Se propugna la alfabetización funcional.	▪ 21 de febrero. Asesinato de Malcom X, líder del movimiento a favor de la raza negra. ▪ La guardia roja promueve la revolución cultural en China.
1966	▪ Muere en Vance (Francia) a los setenta años de edad C. Freinet.	
1967	▪ Informe de la UNESCO sobre el *apartheid* revisado en 1971.	▪ 21 de abril-4 de mayo. Golpe militar de los coroneles en Grecia. ▪ 5-10 de junio. Guerra de los seis días. Israel ocupa Gaza, Cisjordania y los altos del Golan. Sus secuelas se han dejado sentir hasta nuestros días.

	ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS Y CIENTÍFICO-TÉCNICOS	ACONTECIMIENTOS POLÍTICO-SOCIALES
1968		. 4 de abril. Asesinato de Martin Luther en Memphis. . Primavera de Praga y Mayo francés. A pesar de su fracaso, gran incidencia.
1969	. 20 de julio. Los astronautas norteamericanos Neil Armstrong, Edwin Aldvin y Michael Collins a bordo del Apolo XI, llegan a la Luna. . Freire publica *La educación como práctica de la libertad.* . Se funda en Walton, al norte de Londres, la Universidad Abierta. Comenzará a funcionar en enero de 1971 y tendrá seguidores en muchos países. . Primer enlace de lo que será Internet.	
1970	. La UNESCO crea el MAB para salvaguardar los recursos de la biosfera y para mejorar las relaciones del hombre con el medio natural. . 4 de agosto. Se aprueba en España la LGE que establece un tronco común hasta los catorce años que se convertirá en dieciséis años de la mano de la LOGSE, en 1992. . Lorenzo Milani da a conocer *Carta a una maestra.* . P. Bourdieu y J.C. Passeron publican la *Reproducción.* Se inicia una reacción contra la sociología funcionalista anterior.	. 30 de diciembre. Franco conmuta seis penas de muerte de militantes antifranquistas.
1971	. La OOPSRP y la UNESCO impulsan una campaña para la escolarización de los niños palestinos refugiados. . 12 de noviembre. La Universitat de Barcelona otorga a Piaget el título de *doctor honoris causa.*	. 21 de febrero. Nixon visita Mao Tse Tung.

1972	▪ La UNESCO promueve el Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Palabras clave: *democracia, continuidad, flexibilidad.* ▪ La ONU propugna que se destine un 0,7% del PNB de los países ricos al desarrollo del Tercer Mundo, previendo que la educación juegue un papel especial.	▪ Mayo. Millares de hutus son asesinados en Urundi, acusados de conspiración.
1973	▪ 23 de septiembre. A.S. Neil muere a los ochenta y nueve años.	▪ 27 de enero. Alto el fuego entre Vietnam del Norte y USA. Reunificación el 30 de abril de 1975. ▪ 11 de septiembre. Golpe de Estado del general Pinochet en Chile. Muerte del presidente Allende e instauración de la dictadura. ▪ 17 de octubre. La OPEP decide aumentar un 70% el precio del petróleo y reducir un 5% la producción hasta que Israel abandone los territorios ocupados. Crisis en Occidente.
1974		▪ 25 de abril. Revolución de los claveles en Portugal. ▪ 8 de agosto. Dimisión de Nixon a raíz del Water Gate. Su sucesor será Gerald Ford.
1974-1975		▪ Se llevan a cabo en España diversas ejecuciones de carácter político.
1975	▪ El Ajuntament de Barcelona crea el IMIPAE.	▪ 20 de noviembre. Muere el general Franco y le sucede Juan Carlos I.
1976		▪ 27 de febrero. El Polisario proclama la República independiente del Sahara Occidental. ▪ 15 de junio. Primeras elecciones democráticas en España después de casi cuarenta años.

	ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS Y CIENTÍFICO-TÉCNICOS	ACONTECIMIENTOS POLÍTICO-SOCIALES
1978	▪ La Sección de Verano del Instituto Lingüístico de Papua Nueva Guinea ha transcrito ciento veintiocho lenguas y ha preparado programas de alfabetización en noventa de ellas. En África y en América Latina se llevan a cabo programas similares.	▪ 17 de septiembre. Acuerdos de Camp David entre Israel y Egipto. ▪ 6 de diciembre. Se aprueba en referéndum la nueva Constitución española.
1979		▪ 1-11 de febrero. Retorno de Khomeyni. Revolución integrista en Irán. ▪ En la URSS, la reforma Breznev confirma la centralización de las decisiones.
1980	▪ 16 de septiembre. Fallece J. Piaget a la edad de ochenta y cuatro años. Freire retorna a Brasil y se incorpora a la Universidad Católica de Sao Paulo.	▪ 22 de octubre. Creación del sindicato polaco Solidarnosc. ▪ 4 de noviembre. Ronald Reagan presidente de USA. Triunfo casi paralelo del tatcherismo en Gran Bretaña. La nueva doctrina neoliberal incidirá en los presupuestos educativos.
1981		▪ En Los Ángeles y Nueva York se describen los primeros casos del SIDA.
1982	Fallece en Londres a los ochenta y siete años A. Freud.	
1983		▪ 2 de noviembre. Referéndum en Sudáfrica para crear un parlamento con blancos, mestizos y asiáticos.
1984-1985	▪ Se inicia el boicot de Estados Unidos y Gran Bretaña a la UNESCO.	
1984		▪ 21 de septiembre. Acuerdo chino-británico para devolver Hong Kong a la China en 1997.

1985		. 11 de marzo. Gorbachov es elegido secretario general del PCUC.
1986		. 1 de enero. España y Portugal entran a formar parte de la CEE. . Febrero. Gorbachov reclama una reforma radical de la economía soviética. . 26 de abril. En Chernobil se produce el mayor accidente nuclear de la historia. . 29 de junio. Los científicos alertan del deterioro de la capa de ozono.
1987	. Fallece a los ochenta y cinco años en La Jolla, California, C. Rogers.	. El Vaticano se opone a todo tipo de procreación artificial.
1988	. La Universitat de Barcelona nombra a Freire doctor *honoris causa.*	. Junio-julio. Gorbachov promueve reformas constitucionales en la URSS.
1989		. 3 de junio. Matanza en la Plaza de Tiananmen de Pekín.
1990	. Muere en Pennsylvania a los ochenta y seis años, B.F. Skinner.	. Junio. Victoria del FIS en Argelia en las elecciones municipales. Deslegitimadas por el gobierno, dan origen a revueltas continuas que aún aquejan a este país. . 9 de noviembre. Se derrumba el muro de Berlín que dividía los dos Alemanias que no tardarán en reunificarse. Desmembración, a lo largo del año, de los regímenes de la órbita soviética.
1991		. 17 de enero-28 de febrero. Guerra del Golfo bendecida por la ONU contra Irak. . Abolición del apartheid en Sudáfrica. . 11 de dic. Maastricht: Tratado de unión económica y monetaria europea. . 31 de diciembre. Disolución de la URSS y creación de la CEI formada por once de las quince repúblicas soviéticas.

	ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS Y CIENTÍFICO-TÉCNICOS	ACONTECIMIENTOS POLÍTICO-SOCIALES
1992		▪ Juegos Olímpicos en Barcelona y Exposición Universal en Sevilla.
1994	▪ Noviembre. La plataforma española a favor del 0,7% plantea al Parlamento una serie de reivindicaciones, sus logros son escasos.	▪ Empiezan a salir a la luz pública los primeros casos de vacas locas en Europa. La crisis reaparece en el año 2000.
1995		▪ Aparece Windows 95, lo que da origen a una especie de monopolio de Microsoft. En USA, en la actualidad, está en marcha un proceso antitrust.
1996	▪ Julio. Clonación de la oveja Dolly.	
1997	▪ A los setenta y seis años fallece en Pernambuco (Brasil), Paulo Freire.	▪ 1 de julio. Hongkong pasa a depender de la China con un régimen especial.
1998	▪ 9 de diciembre. La Asamblea General de la ONU aprueba la Declaración Universal sobre el Genoma Humano que condena la clonación de células para la reproducción humana.	▪ 17 de octubre. Arresto en Londres del general Pinochet. A la entrada del siglo XXI, el caso Pinochet sigue sin resolver.
1999		▪ Devolución de Macao y fin del colonialismo europeo en Asia, retorno del canal de Panamá, intervención internacional en Kosovo y acontecimientos de Timor Este.