

“Sólo si los niños pueden vivir hoy plenamente como tales, mañana serán personas adultas en la plenitud de su potencial. El renacuajo no se hace un mejor sapo si se lo fuerza a vivir fuera del agua prematuramente. Así también, el niño no desarrolla mejores cualidades humanas si se reprime sus impulsos naturales, si se le obliga a portarse como un pequeño adulto que debe pasar durante muchas horas inmóvil, callado, asimilando conocimientos en proporciones reguladas científicamente por medio de lecciones verbales, siguiendo ejercicios predeterminados, de acuerdo a un horario organizado por especialistas en pedagogía”.

José Ortega y Gasset

Quarta Edición

EDUCAR PARA SER

Una respuesta frente a la crisis



EDUCAR PARA SER

EDUCAR PARA SER

Una respuesta frente a la crisis

REBECA Y MAURICIO WILD



FUNDACION
EDUCATIVA
PESTALOZZI



FUNDACIÓN EDUCATIVA PESTALOZZI

Casilla 17-11-66-79 • Teléfono: 2370373 / 2373796

Fax: 2370373 / 2373796

correo electrónico: pestalozzi@access.net.ec

QUITO - ECUADOR

EDUCAR PARA SER

Una respuesta frente a la crisis

Autores: Rebeca y Mauricio Wild-FUNDACIÓN EDUCATIVA PESTALOZZI

Cuarta Edición revisada: Fundación Educativa Pestalozzi, 2002

Copyright: Fundación Educativa Pestalozzi

Quito, Ecuador, 2002

Diseño y Diagramación: Toya

Portada: Fotografía, Fundación Pestalozzi

Tiraje: 1.000 ejemplares

Derechos de Autor en Trámite

Quito - Ecuador

668 **WILD, Rebeca y Mauricio**
Educar para ser. Una respuesta frente a
la crisis, Fundación Educativa
Pestalozzi, Quito, 2002, 112p.

/SISTEMAS DE ENSEÑANZA/FINES
DE LA EDUCACIÓN/DESARROLLO
DEL NIÑO/APRENDIZAJE.



*El hombre mejor no es nunca el que fue menos
niño, sino al revés: el que al frisar los treinta
años encuentra acumulado en su corazón el más
espléndido tesoro de la infancia.*

José Ortega y Gasset

El Espectador

INDICE

INTRODUCCION	7
CAPITULO I	
EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO EDUCATIVO PESTALOZZI	13
CAPITULO II	
METAS Y BASES TEORICAS DE LA NUEVA EDUCACION	25
1. Metas	27
2. Bases Teóricas	29
3. Modelos de alternativas educativas	31
CAPITULO III	
EL RESPETO AL NIÑO: LA PIEDRA ANGULAR DEL SISTEMA	33
1. El problema neuro-biológico en los años de crecimiento	35
2. Respetar al niño es satisfacer sus necesidades	37
3. Terapia y pedagogía	39
4. El proceso de aprendizaje	41
5. Memorizar y amoldarse: sistema de educación tradicional	44

CAPITULO IV

ASPECTOS PEDAGOGICOS RELEVANTES	51
1. El currículum	53
2. El ambiente preparado	56
3. La enseñanza del cálculo, lectura y escritura como ejemplos	60
4. Relaciones entre niños	64
5. Competitividad	68
6. Disciplina	70
7. Libertad	74
8. Autoridad	78
9. Espontaneidad	81
10. Sistema de evaluación	84

CAPITULO V

LOS PROFESORES Y LOS PADRES	89
1. El rol del profesor y sus dificultades	91
2. Participación de los padres	
3. Dificultades que pueden surgir cuando se tiene niños en una escuela que aplica el sistema de educación por medio de la actividad espontánea	94

CAPITULO VI

LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD	99
1. Nuevas posibilidades de integración social	101
2. Valores	103
3. Necesidades de investigaciones científicas adicionales	107
4. Cómo hacer una visita al Centro Experimental Pestalozzi	109

BIBLIOGRAFIA	111
---------------------	------------

INTRODUCCION

Una nueva educación: ¿por qué?

¿Son los sistemas educativos tradicionales, aquellos que nos formaron, todavía aptos para preparar a nuestros hijos? ¿Para dotarlos de aquellas destrezas y habilidades cuyo dominio será un requerimiento esencial para el éxito de sus vidas, las cuales transcurrirán en gran parte en el próximo milenio?

Sea cual fuere nuestra experiencia educativa algunos de nosotros añoramos tal vez esos años formativos y los recordamos como tiempos llenos de felicidad, otros guardamos quizá rememoraciones dolorosas, el estudio de la situación presente tiene mucha importancia.

No solamente en los países desarrollados, donde un porcentaje comprendido entre el 20 y 40 por ciento de la población escolar está bajo tratamiento psicológico, en muchos casos con medicación continua, sino inclusive en nuestro "tranquilo" Ecuador la salud física y psíquica de los niños y jóvenes es cada vez más precaria.

Desde los primeros grados las escuelas tratan de adaptar a los niños al sistema vigente con métodos poco adecuados. La deserción escolar en los sectores campesinos es muy alta y los niños que consiguen mantenerse en el sistema educativo encuentran poca aplicabilidad de lo aprendido a sus problemas reales y buscan su realización en la ciudad y abandonan el campo.

Los niños de las ciudades y sus padres, por la presión escolar y la continua necesidad de satisfacer las exigencias académicas, económicas y sociales, viven en un estado crónico de tensión que origina múltiples problemas personales y familiares. Además los resultados obtenidos, tanto en la formación integral individual, cuanto en la capacidad de transformarse en individuos productivos y útiles a la sociedad, dejan mucho que desear.

Es preocupante también que se abuse metódicamente de la competitividad lúdica¹ natural de los niños para lograr su sumisión a las metas y métodos educativos generalmente ajenos a su interés real y a su capacidad de comprensión. Así los niños se convierten en adultos competitivos con dificultades para sentir sus propias necesidades y las de los demás y para usar sus recursos intelectuales con el propósito de resolver con eficacia sus problemas personales, como también los problemas cada vez más complejos de la sociedad actual.

Existen al momento teorías y experiencias prácticas que buscan encontrar nuevas vías de educación; estas coinciden en su mayoría en sustentar los siguientes criterios:

- Los cambios en el mundo que nos vienen encima serán tantos y tan radicales que los conocimientos de hoy serán obsoletos mañana, y sólo los que han "aprendido a aprender" podrán salir adelante con éxito.
- La capacidad de creación, de iniciativa propia y flexibilidad en nuevas situaciones serán más importantes que el "saber cosas".
- Una seguridad emocional lograda por medio de una buena integración de las experiencias será la mejor protección frente a situaciones de stress causadas por las múltiples situaciones cambiantes.

¹ Concepto utilizado para designar un comportamiento competitivo del niño durante el juego, el cual no es transferido a otras situaciones vitales. De las investigaciones se conoce que el niño está consciente de ello.

- En el mundo moderno las situaciones vitales exigirán de nosotros crear nuevas y diferentes expresiones estructuradas de relaciones humanas.

Por lo tanto debemos identificar las deficiencias actuales de la educación partiendo del análisis de los objetivos señalados.

Afortunadamente ya existen estudios e investigaciones científicas, tanto en el campo de la neurología y otras ramas de la medicina vinculadas al proceso de desarrollo y crecimiento físico de los niños, como también sobre las leyes que rigen su desarrollo psíquico e intelectual. Si aplicamos todos estos adelantos a nuestra práctica educativa, podríamos lograr una real integración de las experiencias de los niños, esto es, una educación realmente útil para el mundo actual.

Pero mientras que en otros campos de la ciencia los resultados de las investigaciones suelen ser rápidamente aplicados a la praxis, no ocurre lo propio en la educación. Vemos que las escuelas siguen con el énfasis en la obediencia, los trabajos repetitivos, los ejercicios premeditados, la memorización de conceptos abstractos; desde temprana edad los niños siguen sometidos a la voluntad de los adultos durante largas horas de inmovilidad física; las actividades "creativas" son sumamente dirigidas y hasta la educación física lleva a la competitividad, afirmando las tensiones existentes.

Esta situación la habíamos sentido cada vez más en la experiencia escolar de nuestro primer hijo, hasta que comenzó a preocuparnos tanto que nos llevó finalmente a buscar nuevos caminos en la educación del segundo que es ocho años menor. Acompañados y apoyados por otros padres de familia que tenían inquietudes similares, iniciamos en el año 1977 el "Jardín de Infantes Pestalozzi" que en aquella época ya representó una innovación significativa dentro del paisaje general de las prácticas educativas que nos rodeaban.

Dos años más tarde nos vimos forzados a tomar una decisión muy seria: ¿Mandar al segundo hijo a la escuela

tradicional o arriesgarnos nosotros mismos a un proyecto educativo que correspondía a nuestra comprensión del desarrollo real de los niños? De esta encrucijada resultó el trabajo que desde hace 18 años ha ocupado un lugar central en nuestra vida y en la de nuestros compañeros y muchos padres de familia "infectados por este virus", la tarea de encontrar un nuevo enfoque en la relación con nuestros hijos.

Actualmente el "Pestalozzi" ofrece ambientes preparados para niños y jóvenes desde los tres hasta los 16 años. Lo que era al comienzo una iniciativa familiar se transformó luego, después de los primeros reconocimientos oficiales, en una Fundación Educativa que tiene como objetivo facilitar a personas convencidas de la validez de este enfoque una "escuela no instructiva". Esta modalidad educativa está ahora plenamente reconocida por el Ministerio de Educación bajo el nombre "Educación Básica Ecuatoriana de 9 años sin grados"². Además, desde algunos años, esta experiencia ha llamado el interés de muchas personas dentro y fuera del país.

La presente colección de artículos fue publicada por primera vez en el año 1985. Originalmente escritos como artículos sueltos a manera de boletines para los padres de familia, fueron unidos y ordenados con el propósito de conformar un texto más o menos coherente. En aquella época fueron una especie de extracto de ocho años de vivencias dentro del marco de la actividad libre y espontánea de los niños.

Desde entonces han pasado diez años más en los cuales tanto la praxis como también nuestra comprensión de la misma han madurado. Sobre todo múltiples investigaciones neurobiológicas y estudios sociológicos del mundo actual han contribuido a echar nueva luz sobre esta praxis educativa y los procesos de vida implicados en ella. Sin embargo consideramos que los presentes textos mantienen su validez hasta

² Los resultados han sido tan convincentes, que actualmente la Fundación está elaborando un proyecto de una "Universidad Autodidacta".

hoy y a la vez constituyen una especie de "documento histórico" de nuestra experiencia.

Por lo tanto ofrecemos ahora este libro en una nueva edición prácticamente en su forma original, excepto pequeñas correcciones y una descripción de los ambientes preparados actualizada de acuerdo a la presente situación.

CAPITULO I

•

EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO EDUCATIVO PESTALOZZI

EL JARDIN DE INFANTES

Desde el principio el "Jardín de Infantes Pestalozzi" fue ubicado en las afueras de la parroquia de Tumbaco, a unos 15 kilómetros de Quito, al pie del volcán extinto Ilaló, gozando de las ventajas de la vida del campo, con aire puro, ausencia de los ruidos y peligros del tráfico. Desde el año 1989 está situado en un terreno propio de la Fundación, sólo a 2 km del lugar original, con una vista hermosa sobre las dos cordilleras andinas y el valle de Tumbaco.

Gracias a muchos años de experiencia en la observación de las actividades espontáneas de niños entre los 3 y los 7 años, el edificio para el jardín fue construido en vista de las necesidades auténticas de esta etapa de desarrollo. Es una casa redonda de una superficie de unos 350 metros cuadrados, con techo vivo y construido sobre pilares. Por el terreno quebrado la entrada a esta casa queda casi al nivel del suelo, mientras que el lado opuesto está bien elevado permitiendo una vista amplia sobre el paisaje y a la vez provee áreas semi abiertas debajo del edificio que nos sirven para diversas actividades ruidosas como es por ejemplo la carpintería de los niños.

Dando la vuelta a la casa encontramos instalaciones como un gran cajón de arena bajo techo, torres de trepar, puente colgante, columpios, tubos de gimnasia, juegos de agua con un pocito, resbaladera etc., todos estos puestos en un césped que cubre el terreno quebrado. Un riachuelo da amplias oportunidades para exploraciones y aventuras correspondientes a esta edad.

Al entrar a la casa nos encontramos en un mundo novedoso: Alrededor de un patio interior redondo cubierto de césped las áreas de interés se ubican como "pedazos de una torta". Los cinco niveles son conectados entre ellos por escaleritas de diferentes tipos o planos inclinados que requieren que practiquemos nuestra coordinación motriz, igual que en el balcón amplísimo construido alrededor. No hay paredes

interiores, solo pequeñas barandas, repisas o lugares de juego protegidos por cortinas que dan un sentimiento de privacidad en los diversos rincones.

El patio interior alberga una mesa de agua, una repisa con recipientes e instrumentos variados para experimentar con el agua; un trampolín y mesa con banquitos donde en las mañanas una de las cuidadoras hace algún "oficio de mamá" como es desgranar, pelar, cortar, amasar etc. En estas actividades los niños pueden participar a su gusto.

El balcón sirve también para actividades variadas: en un área hay mesas y banquitos donde los niños pueden sentarse en cualquier momento a comer lo que han traído de la casa, o a la "hora del jugo", lo que el "Pesta" les brinda. En otra área del balcón hay hamacas, un mercadito equipado con productos frescos, un rincón de cernir granos, una mesa para exposiciones cambiantes, además un área amplia con una alfombra, cojines grandes y repisa de libros. En este lugar un adulto está dispuesto a contar cuentos a pedido durante la primera parte de la mañana y luego sirve para actividades de música, baile y finalmente el cuento ofrecido regularmente hacia el final de cada mañana.

La casa en sí con sus 14 "pedazos de torta" está organizada con variados rincones de interés: juegos representativos de toda clase como cocinita, comedor, salita, dormitorios, todo al tamaño de los pequeños, una tiendita, restaurante, salón de belleza, consultorio médico, disfraces. Estas áreas ocupan la mitad de la casa. Le siguen rincones para música, un área amplia bien equipada con materiales sensoriales estructurados tipo Montessori, materiales de coordinación sensorio-motriz, de introducción a los números y las letras, luego un área de construcción con variados elementos como bloques y legos; finalmente un área amplia para toda clase de proyectos manuales espontáneos, donde "a la hora del proyecto" los adultos ofrecen también cada mañana una actividad manual con técnicas que van cambiando de día en día.

En cierto sentido este ambiente preparado para niños de edad pre-escolar tiene mucho en común con otros jardines de infantes. Lo que posiblemente sea distinto son las relaciones humanas dentro de estas circunstancias exteriores.

Aquí los adultos se abstienen de dirigir y programar las experiencias de los niños. Su presencia, en cambio, lejos de ser superflua o decorativa, da seguridad física y emocional a los niños. Ellos vigilan que las reglas básicas de casa garanticen la armonía entre niños y el buen estado del ambiente. Esta seguridad personal le permite al niño aprender a tomar decisiones importantes para él, a encontrar las actividades que más correspondan a sus necesidades y explorar el ambiente que a su edad parezca vasto y complejo. Después que el niño ha tomado su decisión, el adulto le sirve a veces de modelo en el manejo de los materiales y herramientas.

Las reglas de casa que permiten el buen funcionamiento de las actividades son pocas, pero importantes:

1. No se debe quitar a otro niño lo que está usando, sino buscar materiales libres de las repisas o pedir al otro niño que le deje participar en su juego.
2. No se debe hacer daño a personas ni materiales.
3. Lo que se usa hay que devolver al mismo sitio.
4. No se come al mismo tiempo que se usa materiales, sino en el comedor o jardín.
5. Las basuras se botan en los basureros.
6. Para jugar con agua y lodo se debe usar delantales plásticos.

Los adultos, gracias a su familiarización con los estudios pertinentes de la psicología y neurología, comprenden la importancia de las experiencias afectivas, motrices y sensoriales en la edad pre-escolar. Sobre todo están conscientes de que desde el principio las necesidades humanas tienen "dos

caras": Por un lado la enorme necesidad del niño de ser aceptado y querido por otros. Es una necesidad de sobrevivencia, una necesidad cuya satisfacción le hace dependiente, porque no la puede satisfacer por sí mismo. Si no le dan atención y amor sin condiciones, el ser humano estará dispuesto a dejarse condicionar, con tal de obtener reconocimiento y cariño que son más básicos aún que la alimentación.

Una vez que el niño se siente aceptado como "el legítimo otro" (Maturana), puede dedicarse a satisfacer su necesidad de desarrollo personal por medio de actividades espontáneas, autónomas que poco a poco le llevarán a una interacción social de respeto mutuo. El niño que "se hace a sí mismo", con cada interacción hecha por interés personal, no inducido por las personas de las cuales él depende vivencialmente, va creando sus habilidades y sus propias estructuras de comprensión.

Por lo tanto en este jardín los adultos tienen que aprender a resistir la tentación casi inevitable por las costumbres de nuestro ambiente social, de manipular los intereses de los niños y estimular manifestaciones de una "inteligencia temprana" que proporcionan tanta satisfacción y esperanza en muchos adultos. Lo que nos proponemos es más bien un crecimiento sano, tal vez lento, pero seguro de los niños; experiencias positivas que son la base para un sentimiento vital de bienestar. Así, cada mañana en el jardín de infantes es una parte importante en la cadena de los días.

Por estas razones los niños de tres años llegan por la mañana y ya se enfrentan con la tarea más difícil de todo ser humano, de decidir "que puedo hacer en las circunstancias que el entorno me ofrece". No hay nadie quien le dice: "Porque no haces esto o lo otro". Los adultos están repartidos en los diversos ambientes, siempre dispuestos a darle apoyo emocional, de ser testigo de sus actos, ponerle los límites necesarios para el buen funcionamiento del todo, de escucharle, verbalizar sus acciones, pero no librarle de su labor de tomar decisiones y experimentar las consecuencias de lo que hace.

Así es como en el jardín pasa la primera parte de la mañana. En la segunda parte comienza una secuencia de ofertas de los adultos que tienen varias funciones: darle oportunidad al niño de decir "sí" o "no" inclusive a las ideas de los adultos, ya que todas estas actividades son voluntarias. Por otro lado esta secuencia sirve como un reloj que por la repetición de los eventos marca el pase del tiempo hasta la hora de la casa. Así todos los días a cierta hora se ofrece el jugo, luego un proyecto manual, después música o baile, luego el cuento que termina con el anuncio de "la hora de recoger y alistarse".

Los que deciden incorporarse a los grupos organizados, tienen la obligación de respetar la guía del adulto y de no interferir en el propósito del grupo.

Los niños acostumbrados a esta estructuración abierta de su tiempo pasan fácilmente al nivel de primaria donde la toma de decisiones es igualmente fundamental para su progreso.

LA PRIMARIA

El funcionamiento de la primaria difiere substancialmente de la escuela tradicional que conocemos, hasta tal punto que a las personas que nos visitan les explicamos que "en esta escuela no se enseña nada". ¿Cómo es posible mantener una "escuela no instructiva" en la cual los niños no obstante desarrollan plenamente y aprenden muchas cosas?

Como en el jardín de infantes, el secreto consiste en la preparación de ambientes adecuados que corresponden tanto a las necesidades auténticas de desarrollo de los niños en sus diferentes etapas, como a los elementos importantes de la cultura que nos rodea. Las diferencias a la escuela tradicional son múltiples: no hay clases que sigan un programa pre-establecido, no hay grados, exámenes, notas. ¿Entonces qué tiene de escuela?

Aquí una breve descripción de los ambientes existentes a la fecha:

Amplios espacios exteriores con un pequeño bosque donde los niños pueden construir sus "clubes" con materiales variados, pueden correr, gritar, inventar sus juegos propios, hacer experimentos en riachuelos y pequeñas lagunas. Una cancha para jugar fútbol, básquet, baseball y avanzadas. Una torre alta donde se puede subir y bajar, columpiar y jugar de muchas formas. Columpios, subibajas, palos de equilibrio, todo en un terreno quebrado ideal para practicar movimientos bien coordinados. Hay casetas para reunirse, conversar y jugar, un gran montón y una mesa de arena, una mesa de agua con varios implementos, una huerta para sembrar en un terrenito personal. Mesas de picnic para comer, conversar, pintar, jugar repartidas en el terreno, también una mesa de ping-pong. Una hamaca para descansar, leer, jugar y mirar las montañas y una quebrada llena de vida abundante.

Las áreas interiores son organizadas en dos casas:

Una casa de tres niveles, de unos 350 metros cuadrados. En el primer nivel varias opciones prácticas como cocina para el uso de los niños, carpintería, área de manualidades, rincón de experimentación sensorial, tienda y agencia de viajes, rincón de tuberías con sin número de posibles interconexiones.

En otro nivel un área de Ciencias Naturales equipado con un pequeño laboratorio, experimentos de electricidad, electrónica, técnicas mecánicas, acuario y terrario, rincón de dinosaurios, mesa de exposiciones, fichero y librería de Ciencias. Otra área de Historia y de Geografía con ficheros, libros y mapas. Una biblioteca equipada de cuentos, revistas, libros informativos, cojines y bancas cómodas.

En otro nivel el laboratorio matemático con una gran cantidad de materiales concretos, semiconcretos y figurativos para la creación de estructuras de comprensión para todos los niveles de la etapa operativa y las transiciones paulatinas a

las abstracciones. Además una extensa área de idioma que cubre materiales desde la iniciación a la lecto-escritura hasta gramática avanzada y redacción a todo nivel.

En otra casa existe una triple división: Por un lado un área grande accesible para niños desde los seis años: juegos representativos (rincón del médico, disfraces, peluquería, bloques, legos, muñecas con todos los implementos) y juegos de mesa de todo nivel. Una sala para trabajar en grabados, imprenta, serigrafía, pintura, arcilla etc. Una sala grande que en un rincón tiene diversos instrumentos de música, en otro lado posibilidades para juegos de gimnasia. Esta sala nos sirve también para las asambleas semanales en las cuales se practica el autogobierno, para los padres de familia que se reúnen de noche y para cursos al público los días sábados.

En el segundo piso hay una "sala de conferencia" que nos sirve para grupos de trabajo que requieren de cierto aislamiento de todo el movimiento general de nuestra convivencia.

En el otro lado de esta casa tenemos 3 cuartos que son reservados exclusivamente para los jóvenes del último nivel. Son básicamente salas de reuniones, biblioteca, mesas de trabajo en grupo y un laboratorio fotográfico. Aquí se retiran los adolescentes cuando no quieren ser interrumpidos por sus compañeros menores con los cuales sin embargo comparten muchas actividades.

En todos estos ambientes los niños emprenden sus actividades espontáneamente. Viven como en una familia grande que integra niños y niñas de varias edades y nacionalidades. Las ocupaciones individuales son tan frecuentes como las que se realizan en grupos. La interacción entre los niños es tan fuerte como la voluntad de los individuos, lo cual es el factor predominante en la elección de las actividades, su estilo y su ritmo.

Así que la tarea principal también para los niños de primaria es de organizar su tiempo entre todas las actividades

que les puedan interesar. A partir de los 7-8 años existe una consigna flexible de utilizar con cierta regularidad materiales didácticos en las diversas áreas para poco a poco familiarizarse con las ofertas existentes o descubrir y señalar lo que pueda faltar.

Las actividades pueden ser individuales (sobre todo en el uso del aparato matemático), en grupos espontáneos o grupos de trabajo ofrecidos por los adultos. Lo que resulta es una dinámica que recibe sus impulsos de la voluntad de cada individuo y conduce tanto a la concentración como al intercambio espontáneo. Hay movimiento continuo y zonas de tranquilidad en su medio. Hay risas y conversaciones, el sonido de materiales concretos en acción, el incesante sumbido de la vida de los niños reales, vivida de acuerdo con sus propias leyes de desarrollo y su ritmo individual. Como las mareas de los océanos, así también la vida de los niños parece seguir un ritmo natural que obedece a sus propias leyes. A ratos las casas se inundan hasta los bordes por olas de actividad intensa. A veces la mayoría de los niños se retira hacia las áreas exteriores, dejando como charcos grupos pequeños de compañeros ocupados, aquí y allá, en sus quehaceres variados en las distintas áreas de interés.

La única actividad grupal obligatoria a partir de los siete años es la asamblea semanal llevada por un comité de alumnos, porque aquí se reparten responsabilidades semanales, se dan anuncios y comunican ideas, se presentan quejas y se discuten las reglas de casa que todos, adultos y niños, tienen que respetar.

Entretejidos en las actividades realizadas por la interacción con el ambiente preparado son los grupos de trabajo solicitados por niños y adolescentes u ofertadas por adultos de acuerdo a sus talentos e intereses. La inscripción en ellos ha sido voluntaria, pero una vez realizada, significa un compromiso para una participación continua y seria.

El adulto que nos visita se enfrenta tal vez con un mundo desconocido o casi desconocido para él: aquí el juego

y el trabajo responsable se topan en el espacio más reducido sin aparente contradicción. El tiempo y el espacio lleno de objetos están al servicio del niño para alimentar su crecimiento. A veces los adultos comparten una silla con un niño o se arrojan a su lado, abrazándole mientras le ayudan con algún material; ellos corren, se agachan, leen con un niño en la falda; se dejan llevar de la mano por cualquiera de ellos, se ensucian con él en la imprenta; a veces se reúnen con un grupo en la cocina para probar una nueva receta inventada por los niños.

Dos días a la semana todos o una parte de los niños salen del aula a distintos lugares como: la piscina, excursiones al campo, diferentes lugares de trabajo (fábricas) o de cultura (museos). Además, durante tres días de cada mes niños a partir de los 10 años tienen la opción de cambiar la escuela por distintos puestos de trabajo real, donde, generalmente en grupos de dos, se desempeñan durante el día o una parte de él. Estas actividades se han desarrollado en sitios como oficinas, restaurantes, panadería, ferretería, granja agrícola, orfanato, laboratorio fotográfico, consultorios médicos o veterinarios, tiendas, talleres de arte y otros.

Los adolescentes eligen entre los adultos un tutor quien puede o no convertirse en una persona de referencia especial para todas sus inquietudes. Con él o ella puede además planificar trabajos reales fuera del plantel por el tiempo que desee o experiencias en el exterior.

Los jóvenes, además, planifican actividades grupales como viajes en bicicleta largos o cortos, convivencias en la playa o en la selva, como también grupos de trabajo de su nivel e interés. Invitan regularmente a personajes desde fuera del plantel para que compartan con ellos su experiencia, como ellos han descubierto su talento, como llegaron a su profesión y como ha sido su vida personal y profesional.

Entre el primero de enero y el diez de mayo de 1998 un grupo de 38 alumnos y ex-alumnos (entre los 13 y los 23

años) acompañados por ocho adultos (profesores y padres de familia), realizaron una gira ciclística de 6.000 Km: desde Quito por Colombia y Venezuela hasta Manaus en Brasil.

Este viaje fue como una flor producida por un largo proceso de crecimiento y de maduración a través de los años de practicar la educación no directiva: por la disposición de los jóvenes de enfrentarse con esfuerzo y perseverancia a situaciones de toda clase (quiere decir a la aventura), de tomar responsabilidades sobre decisiones tomadas voluntariamente, de abrirse al mundo y disfrutar de vivencias hermosas y difíciles, de turnarse en la organización de cada etapa y de convivir en un grupo tan heterogéneo.

Este viaje ha sido documentado en un video de 45 minutos de duración realizado por alumnos y en un libro de textos y fotografías.

Es obvio pues que una práctica educativa que difiere en tantos aspectos de las normas tradicionales establecidas, lejos de regirse por ideas improvisadas o inciertas, nos obliga a desarrollar nuestra reflexión sobre el porqué y para qué de esta alternativa. En los próximos capítulos trataremos de dar un bosquejo del concepto que en los primeros ocho años hemos formado de nuestro trabajo.

CAPITULO II



METAS Y BASES TEORICAS DE LA NUEVA EDUCACION

1. METAS

No hay duda que los promotores de una nueva educación estamos de acuerdo con las metas formuladas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, sentimos la urgencia de buscar nuevos caminos para llegar a su realización, caminos que no van necesariamente en una sola dirección, vgr. del adulto que educa a los niños; sino más bien de doble vía que permita una educación mutua: la del adulto responsable del ambiente en el cual el niño puede encontrar el camino hacia su plena realización y la del niño que le hace partícipe de su vida, de sus necesidades, de sus mecanismos naturales de aprendizaje.

Queremos que el niño asimile y se integre a la cultura de su mundo. Para poderlo hacer a plenitud, tenemos que respetar las leyes psicobiológicas que regulan este proceso.

Sólo si los niños pueden vivir hoy plenamente como tales, mañana serán personas adultas en la plenitud de su potencial. El renacuajo no se hace mejor sapo si se lo fuerza a vivir fuera del agua prematuramente. Así también, el niño no desarrolla mejores cualidades humanas si se reprime sus impulsos naturales, si se le obliga a portarse como un pequeño adulto que debe pasar durante muchas horas inmóvil, callado, asimilando conocimientos en proporciones reguladas científicamente por medio de lecciones verbales, siguiendo ejercicios predeterminados, de acuerdo a un horario organizado por especialistas en pedagogía.

La naturaleza protege la integridad del niño por medio de mecanismos de egocentrismo muy sabios. Solamente cuando el niño puede vivir sin peligro de perder su autonomía individual, comienza el proceso de abrise al mundo. Lentamente el niño adquiere objetividad (tan indispensable para todo conocimiento real) y la capacidad de ver el punto de vista de otros. Estas dos facultades son requisitos básicos para una real cooperación y para una participación activa y democrática en los quehaceres de una comunidad y de una nación. Todo

intento de lograr actitudes de objetividad y cooperación pasando por alto la autonomía del individuo, da como resultado final, la afirmación y prolongación de su egocentrismo. En cambio los niños que se saben respetados en su individualidad y en las necesidades dictadas por las leyes de su desarrollo, sienten cada vez menos la urgencia de defender su integridad y pueden respetar sin problema las necesidades de otros.

En el desarrollo orgánico pleno, la vida emocional del niño juega un rol esencial que determina tanto su salud física, como su capacidad de solucionar problemas concretos y la de entrar en relaciones positivas con otros seres humanos. El sufrimiento, la inseguridad y la confusión emocional vividos en la infancia, perdurarán durante toda la vida. La mayoría de los adultos soportamos esta carga sin conciencia de su origen y la proyectamos hacia los problemas y las relaciones sociales de nuestra vida cotidiana. Cuando esta carga comienza a poner en peligro una vida productiva, muchos adultos buscan ayuda en terapias, otros un alivio en el consumo del alcohol, de drogas o en otras distracciones efímeras que no conducen sino a la apatía general.

Esta situación campea en la forma más generalizada y amenazante para la sociedad entera. Es así como vemos claramente que por medio de una nueva educación es posible aprovechar los años de desarrollo para crear un ambiente favorable que permita la reestructuración espontánea de experiencias anteriores y que evite causar nuevas inseguridades emocionales. Estamos convencidos que respetando las necesidades orgánicas, psíquicas e intelectuales del niño, hay más probabilidad que la adolescencia no se convierta en la etapa tan crítica, como se nos presenta con frecuencia, y que la vida de los adultos no sea una interminable búsqueda de oportunidades para satisfacer las necesidades de la niñez.

El niño autónomo, acostumbrado a tomar decisiones, a expresar sus necesidades y bregar con sus emociones, tiene poca oportunidad de convertirse en un joven que se rebela contra todo y contra todos. Más bien hay buena probabilidad que este niño pase los años de la adolescencia participando

cada vez más en la vida de los adultos, que se convierta en una persona equilibrada, con capacidad de una crítica constructiva que le permita solucionar problemas reales, de satisfacer las necesidades de su propia vida, de contribuir al bienestar de otros, de percibir sus talentos y tomar las decisiones necesarias para vivir de acuerdo a su naturaleza.

Además de favorecer el desarrollo de la personalidad en este sentido, es meta declarada de la escuela activa sentar las bases para una amplia vida intelectual. En lugar de suprimir los intereses espontáneos de los niños y olvidar los mecanismos naturales de su aprendizaje, para depositar sobre ellos en forma arbitraria los conocimientos requeridos, la nueva educación opta por el camino opuesto. Trata de descubrir los intereses auténticos de los niños, de reconocer y respetar sus mecanismos naturales de aprendizaje. En lugar de romper su voluntad individual para destituir la por la voluntad de sus superiores, intenta fortalecerla para que sirva de motor de todas sus acciones -el *perpetuum móbile* buscado siempre por los sabios de todos los tiempos.

Así esperamos llegar a la meta de una comprensión profunda de los contenidos, de conservar para siempre la curiosidad innata en todo niño sano, que le llevará a los distintos niveles de la investigación. Esperamos que los conocimientos así adquiridos puedan ser generalizados y aplicados a todo tipo de situación vital.

2. BASES TEORICAS DE UNA NUEVA EDUCACION

Desde la antigüedad, todas las épocas han conocido diferentes formas de educación moderna: nos han transmitido el registro de sus experiencias y sus filosofías a través de documentos memorables. Todos estos documentos reflejan básicamente la convicción de que el proceso educativo debe ser, más que una imposición de las exigencias sociales sobre el individuo (desde fuera y sin consideración de sus condiciones internas), una realización de sus cualidades innatas en constante interacción con su medio.

Esto sugiere que la pedagogía sería un arte: el arte de permitir que se active en el individuo lo más valioso que lleva dentro de sí y ponerlo a disposición de la sociedad de la cual forma parte.

Partiendo desde Sócrates y pasando por Comenius Nicole - Isaac Watts - Rousseau - William Godwin - Kant - Pestalozzi - Froebel - Tolstoy - John Dewey y Montessori (para nombrar solamente algunos ejemplos famosos), llegamos finalmente a los comienzos de nuestra época. Mientras antiguamente el ensayo práctico se basaba en convicciones y filosofías, desde Freud, Jung y Adler el interés en las fuerzas del inconsciente humano ha tenido un efecto inmediato sobre el desarrollo de la psicología infantil, que en poco tiempo se ha convertido en una ciencia reconocida por medio de las investigaciones de Arnold y Beatrice Gesell, Charlotte Bühler, Susan Isaacs, Anna Freud, Piaget y muchos otros.

Si tomamos estas investigaciones en serio, ya nos es imposible compartir las prácticas que reducen la educación a procesos de condicionamiento y adaptación, pasando por alto los procesos internos de la vida infantil, que son fundamentales para su desarrollo auténtico. Piaget descarta enérgicamente la teoría de la "caja vacía" y por medio de sinnúmero de investigaciones detalladísimas nos presenta más bien un panorama complejo de las transformaciones estructurales de la vida infantil, limitándose en sus investigaciones al desarrollo de la inteligencia de los niños. El mismo ha señalado en varias ocasiones que el avance de otras disciplinas, como p.ej. la neurología, completaría desde otros puntos de vista nuestra comprensión de los procesos internos. Así también sólo menciona brevemente las posibles incidencias de la vida emotiva sobre los procesos de la formación de la inteligencia.

En recientes estudios del Instituto Primal, dirigido por los doctores Michael Holden (neurólogo) y Arthur Janov (psicoterapeuta), hemos encontrado elementos valiosos para una praxis educativa que se propone cuidar, tanto la vida emocional como la vida intelectual de los niños. Estos estudios

han sido comprobados y ampliados por una avalancha de investigaciones psico-biológicas de los últimos 20 años.

Entre los numerosos estudios que analizan el rol de la educación en el contexto sociológico actual, vale la pena mencionar obras de Alvin Toffler, Hans Pestalozzi y David Elkind. En el contexto biológico las de Arthur Koestler. Entre los análisis de la vida humana en sus aspectos de economía práctica y filosofía, las obras de Fritz Schumacher.

Trazando así en cortos rasgos el marco teórico de una nueva educación, es evidente que nos apoyamos en una tradición no siempre dominante, pero capaz de ser llevada a la práctica de una educación humanizante.

La Fundación Educativa Pestalozzi puede poner a disposición de personas interesadas una bibliografía con muchos títulos en estos campos.

3. MODELOS DE ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

Las siguientes experiencias educativas han tratado de poner en práctica, en una u otra forma, los estudios arriba mencionados y han servido como modelos para el Centro Educativo Pestalozzi, sin determinar su desarrollo rígidamente.

- Las escuelas Montessori en todo el mundo (ambiente preparado, materiales didácticos, épocas sensibles, libertad de selección de actividades, integración de niños especiales).
- Free and Open School en los EE.UU. y Europa e Integrated Day en Inglaterra -(ambiente preparado con muchos elementos estructurados y no estructurados; importancia de actividades creativas y lúdicas).
- Summerhill en Inglaterra (importancia de una vida emocional equilibrada y del autogobierno).

- La Escuela Viajera en Dinamarca (acercarse al mundo para conocerlo por propias experiencias en lugar de permanecer en el aula).
- Ecole Moderne de Freinet en Francia (imprenta escolar, fichero informativo, correspondencia interescolar).
- Terapia de juego de Virginia Axiline y otros (el juego representativo no-dirigido como factor importante de reestructuración afectiva).

CAPITULO III

•

EL RESPETO AL NIÑO: LA PIEDRA ANGULAR DEL SISTEMA

Desde diversos puntos de vista se pretende justificar este enunciado básico que regula la metodología educativa utilizada en el Centro Experimental Pestalozzi.

1. EL PROBLEMA NEURO-BIOLÓGICO EN LOS AÑOS DEL CRECIMIENTO

El ser humano nace el momento en que sus funciones vitales son todavía incompletas. El cerebro, órgano de su coordinación, contiene todavía vastas zonas que esperan su activación. Largos años de desarrollo, aproximadamente de trece a quince según los estudios más recientes, pasarán hasta el comienzo de un uso más completo de esta herramienta importante para su vida.

Cuando el niño nace, el cerebro reticular, la estructura más antigua, regula ya las funciones metabólicas del organismo. Durante el alumbramiento, toda la piel del niño recibe un fuerte masaje que estimula fuertemente el funcionamiento del 'cerebro límbico', superpuesto al cerebro reticular y responsable por la coordinación de todas las experiencias 'de la piel hacia afuera'. Es la zona cerebral que coordina y registra todas las experiencias afectivas, sensoriales y motrices del niño. Esta estructura llega a su formación completa alrededor de los 8 años. Superpuesta a la estructura límbica, la corteza cerebral comienza a entrar en función primeramente donde recibe estímulos de las experiencias coordinadas por los sistemas reticular y límbico.

Entre los ocho y los catorce años de edad aproximadamente, la organización neuro-biológica de esta estructura es guiada por los intereses vitales impulsivos del organismo, los cuales tienen características específicas durante ese período.

En cada etapa de este proceso de desarrollo existen necesidades explícitas que requieren su satisfacción para

posibilitar un crecimiento sano y, en cada fase, una relación armoniosa entre el organismo y el mundo que le rodea. La salud fisiológica requiere, como todos sabemos, alimento, aire, higiene, temperatura adecuados. Paralelamente, durante los años del desarrollo del cerebro límbico, hay mucha 'hambre' de experiencias afectivas, sensoriales y motrices. Ya que estas experiencias necesariamente se dan en situaciones concretas, el niño adquiere paulatinamente una operatividad relacionada con objetos, seres vivientes y contextos sociales, operatividad que a través de los largos años de la niñez le permite desarrollar su capacidad latente de abstracción y de razonamiento lógico.

Gracias a la neurología hemos comenzado a captar la realidad del organismo creciente, lo que nos permite comprender que el niño requiere de situaciones vitales concretas y significativas para desarrollar la funcionalidad de la corteza cerebral, en el mismo sentido que necesita alimento mineral, vegetal y animal. Como su cuerpo transforma estos alimentos en energía y en todos los elementos necesarios para su propio crecimiento, así también, en procesos igualmente complejos, se sirve de todas sus experiencias personales para construir su capacidad de sentir y su inteligencia.

Cada una de las necesidades del organismo es regulada a través de un mecanismo poderoso: el dolor. Se siente dolor por falta de alimento, de cariño, de experiencias sensoriales, de movimiento y de operatividad, que está ligada al poder de decisión y de autonomía. Hay dolor cuando estas necesidades no son satisfechas, pero también cuando son satisfechas inadecuadamente, igual que en la alimentación: cuando falta alimento, cuando lo ingerimos en exceso o cuando no tiene calidad necesaria.

Mucho dolor altera las funciones biológicas e indica peligro para la salud del organismo. Para proteger sus funciones más elementales, el organismo puede optar por insensibilizar las zonas cerebrales que son demasiado afectadas por dolor: por medio de bloqueo se dan estados de incon-

ciencia del dolor, que sin embargo ocupan energías vitales. Estas cargas de energía concentradas en áreas de dolor inconciente están relacionadas con tensiones, pudiendo éstas durar toda la vida o hasta que sean satisfechas las necesidades de cualquier nivel que les dieron origen, y los bloqueos sean disueltos.

2. RESPETAR UN NIÑO ES SATISFACER SUS NECESIDADES

Nosotros vivimos en el 'siglo del niño' en el cual los derechos del niño han sido formulados por primera vez a nivel internacional. Muchos países han creado organizaciones para asegurar el bienestar de sus niños. Publicaciones de toda clase contribuyen a un mejor conocimiento de sus problemas y numerosos institutos científicos trabajan en la investigación de diferentes aspectos de la vida infantil.

Como nunca, hoy existen productos de toda índole que están a disposición exclusiva de la población infantil y el nivel de preocupación de los gobiernos del mundo entero por las nuevas generaciones es muy superior que en el pasado.

Pero, a la par y en contraposición, la vida se hace cada vez más difícil para los niños. Por donde la técnica moderna ha penetrado en los ambientes vitales, hay cada vez menos lugar para los espacios naturales y no-estructurados que son tan importantes para la formación de la temprana creatividad. Aquí la satisfacción de las necesidades auténticas es cada vez más modificada por sustitutos de muchas clases. Al mismo tiempo aumentan los contrastes con los sectores de la humanidad que pierden la esperanza de poder satisfacer las necesidades de sus niños, ya sea en forma auténtica o sustitutiva.

Si consideramos que toda necesidad no satisfecha queda grabada en el organismo acompañada por síntomas de tensión que implican la producción de endorfinas (drogas pro-

pias del organismo) y que constantemente claman atención, se nos hace evidente que este estado de cosas tiene que ser una causa importante para que se perpetúen el egocentrismo, el egoísmo y la incapacidad de impedir que las diferencias entre los humanos se hagan cada vez menos superables.

Al hablar pues del respeto hacia los niños, nos damos cuenta que nos topamos también con las necesidades no satisfechas que perduran en nosotros mismos desde nuestra propia niñez. Ellas son la causa por la cual nosotros, los adultos, tenemos que vencer primero a nuestra propia presión interna que nos hace tener tanta dificultad en percibir las necesidades auténticas de los niños a nuestro cuidado. Más todavía: nuestra tendencia de seguir elaborando los problemas de nuestra propia niñez en cada nueva situación vital, nos hace proyectar nuestras propias necesidades en ellos, perpetuándolas y sumándolas a su propio cúmulo de dificultades.

¿Entonces, no hay manera de romper esta cadena?
¿Tendrán nuestros hijos que bregar siempre con nuestra tensión, además de la causada por la vida moderna que incluye un régimen obligatorio y competitivo?

Nos parece que uno de los problemas más urgentes de nuestra generación es el de contribuir a encontrar soluciones viables a este problema personal y social. Para iniciar este proceso debemos llegar a una convicción clara de que las necesidades de los niños constituyen los mecanismos naturales y reales para alcanzar un desarrollo pleno y auténtico y que por lo tanto hay que respetarlas. Normalmente, al hablar de los "años de formación", entendemos que nosotros, los adultos, estamos formando a los niños. Pero ¿no los estamos educando de acuerdo a nuestras necesidades, y por consiguiente contraviniendo lo que acabamos de anotar?

Respetar al niño es permitir que él nos manifieste sus necesidades, es aprender a interpretar sus manifestaciones y encontrar nuevas soluciones a los problemas que se presenten, tomando en cuenta esas necesidades y los mecanismos natu-

rales del desarrollo. Veremos entonces que, tanto la vida afectiva como la intelectual del niño, son parte de su crecimiento sano. Seremos testigos de una lenta pero segura toma de conciencia y un libre fluir de las energías vitales.

Inventaremos nuevas formas educativas más aptas para satisfacer las necesidades auténticas de los niños y que constituyen su propio motor para la acción para desplazar los sistemas coercitivos tradicionales. Alcanzaremos por fin el ideal del respeto mutuo: del adulto hacia el niño y del niño hacia el adulto y contribuiremos a fomentar el respeto entre las personas de diferentes condiciones humanas. Aprenderemos a vivir como personas que perciben y satisfacen necesidades auténticas en sí mismos y también en sus semejantes.

3. TERAPIA Y PEDAGOGIA

Al aprender que la formación o la educación de los niños es en realidad un proceso orgánico guiado por las leyes que rigen su naturaleza y nutrido por una interacción dinámica con el mundo, vemos fácilmente que es imposible separar las prácticas pedagógicas de las terapéuticas.

En una situación pedagógica en la cual, veinte, treinta y hasta cincuenta o más niños "reciben" sus clases según un plan preconcebido, el éxito del trabajo depende de las técnicas de excluir, al nivel más completo posible, los factores personales y realidades internas de los niños que pudieran obstaculizar a que el grupo pueda ser llevado en un unísono al objetivo propuesto. Entonces se presentan condiciones que imposibilitan bregar al mismo tiempo con las particularidades tan cambiantes y tan humanas de cada individuo, las cuales se manifiestan en la aparición de crisis vitales y procesos terapéuticos. En muchos casos estos pasan inadvertidos o se reflejan solamente en peores calificaciones. La verdad es que hoy se presentan con cada vez más frecuencia y que ocasionan molestias y alteran la rutina escolar.

Los problemas de comportamiento y los desarreglos en el aprendizaje de muchas variedades requieren en grado

cada vez mayor la atención de especialistas, la aplicación de terapias y el suministro de drogas reguladoras.

Ya no parece extraordinario que de un grupo de sesenta niños del primer grado, compuesto por dos paralelos, 28 sean recomendados para el tratamiento psicológico y 17 reciban medicación de alguna clase, sobre todo calmantes, que sin duda les ayudarán a mantenerse tranquilos durante las largas horas de clase³. Con este ejemplo de nuestro medio urbano vemos que ya nos estamos igualando a las estadísticas de los países en pleno desarrollo, donde la población escolar con problemas de comportamiento y de aprendizaje está estimada entre el 10 y el 40 por ciento.

La escuela de actividad espontánea difiere de estas prácticas en varios sentidos. Ella parte del hecho de que cada niño es diferente y que no es solamente inútil, sino hasta dañino, insistir en una misma rutina de trabajo para todos. Ya que el ritmo vital es una de las bases principales de la personalidad, el mero hecho de respetarlo tiene en sí un efecto terapéutico. Al mismo tiempo, la experiencia personal es, en este tipo de educación, el centro de los procesos pedagógicos. El niño toma decisiones personales antes de entrar en cada experiencia. Y para poder tomar una decisión tiene que entrar en contacto con su propio sentir.

Sobre todo en los primeros años de primaria, la mayoría de las experiencias ofrecidas implican la continua manipulación de materiales concretos. Esto se aplica para las actividades prácticas, como también para las actividades didácticas. Cada contacto con el material y cada movimiento ejercen impresiones a nivel muscular y sensorial que actúan sobre el organismo como un masaje y que tocan memorias anteriores, al mismo tiempo que facilitan una nueva estructuración interna. Si estas experiencias se dan en un ambiente de seguridad afectiva, el niño, este ser en continua transformación, puede espontáneamente pasar por ambos procesos: el

³ Datos proporcionados por una profesora de una escuela de Quito.

terapéutico que se efectúa cuando se disuelven los bloqueos causados por necesidades antiguas no satisfechas, y el pedagógico, que sigue adelante cuando el niño conecta experiencias anteriores con experiencias nuevas y descubre la alegría de abrirse al mundo sin temores.

La convivencia diaria con los niños nos enseña a detectar y comprender esta conexión íntima entre su vida emocional e intelectual. Aceptamos que equilibrios y desequilibrios son manifestaciones necesarias de su proceso de crecimiento. Nos esmeramos en crear un ambiente de confianza donde los niños se sienten libres de expresar sus cambios emotivos y sus inquietudes intelectuales.

Además de los adultos que inspiran esta confianza y del ambiente que favorece la libre elección de actividades, es obviamente la dinámica entre los mismos niños la que facilita la aceptación y superación de los desequilibrios existenciales. Aquí viven y trabajan juntos niños de diferentes temperamentos, diferentes edades, posibilidades intelectuales y económicas, idiomas y razas. Un pequeño número de niños especiales busca la satisfacción de sus necesidades particulares con la misma intensidad como todos los otros buscan la suya, cada uno a su nivel y a su manera individual.

Terapia y pedagogía: aquí se unen en la tarea común de crecer y vivir como seres humanos diferentes, pero comprensivos. Nuestra meta es preparar un entorno donde todos estos procesos puedan darse espontáneamente y prevenir, en lo posible, que nuevas experiencias difíciles les obliguen a los niños a construir defensas contra el mundo y contra su propio sentir.

4. EL PROCESO DE APRENDISAJE

Cada día se escucha con más fuerza la queja de cuan difícil se ha vuelto la vida para las personas, las familias, la comunidad.

Con este objeto muchos padres no escatiman esfuerzo alguno y aún a costa de grandes sacrificios costean la educación de los niños. Ese es el caso de los campesinos, que se privan de la ayuda de sus hijos, o de las familias urbanas de escasos recursos, las que se ven sometidas al consumismo absorbente de libros, cuadernos, uniformes, cuotas y pensiones.

Como recompensa, los padres desean que sus hijos rindan en los estudios, aprueben los grados sin contratiempos, sean dóciles, adquieran conocimientos medibles y seguros.

Cuando el niño no funciona según este esquema, nace la inquietud, aparecen los reproches, se resquebraja la armonía familiar y se implanta el castigo. Ante este panorama, los padres se aterrorizan al ver que los muchachos juegan, se distraen y "pierden el tiempo". Algunos buscan ayuda en el profesor privado, quizá en el médico o tal vez en el sicólogo, pero la pregunta repetida mil veces seguirá inquietando sus conciencias: ¿por qué no se esfuerza más si todo es por su propio bien?

Así es como los adultos, en su mayoría, ven la realidad. Pero hay algunos, tal vez pocos, que se preguntan ¿Cuál es la realidad del mundo de los niños? ¿Sabemos realmente cómo aprenden? ¿Sabemos con tanta certeza cuáles son los conocimientos que les harán triunfar en la vida, como para justificar las medidas que adoptamos para inculcarlos? Alvin Toffler, en sus obras "La Tercera Ola" y "El Shock del Futuro", razona que el objetivo oculto de las escuelas no es el currículum declarado, sino más bien el "currículum oculto", la adaptación del niño a la obediencia, a la puntualidad y a los trabajos repetitivos y tediosos. Y según su análisis, aunque este tipo de adaptaciones pueda solucionar algunos problemas de sobrevivencia en nuestra sociedad presente, ya no lo hará en las sociedades del mañana.

De investigaciones hechas en los Estados Unidos y en el Japón sabemos que todo lo que normalmente se enseña

en los seis años de primaria puede ser aprendido con éxito por un joven, en un período de cuatro a siete meses dentro de un contexto que despierte su interés.

En una investigación publicada hace pocos años en la revista alemana "Spiegel", con ocasión de una encuesta nacional, hemos leído que de entre muchos grupos tomados de diferentes niveles educativos y comparados entre sí, no se podía comprobar ninguna ventaja en aprovechamiento, entre los que hacían deberes sobre los que no los hacían. Estos son algunos datos exteriores, en realidad demasiado vagos, para satisfacer nuestra inquietud profunda, la que hace referencia al ¿cómo mismo aprenden los niños? ¿Cuál es su realidad interior y cuáles deben ser las condiciones óptimas para favorecer el aprendizaje?

Hasta los 14 años, y con mayor intensidad cuando es menor, el niño aprende básicamente de forma operativa, esto es haciendo cosas, utilizando los sentidos más que los símbolos abstractos, moviéndose y comentando su accionar. (La palabra "aprender" está aquí utilizada como sinónimo de "comprender", no como "saber cosas" o recitar ideas ajenas memorizadas). Recién en la adolescencia entra en la etapa del "pensamiento formal" y puede comenzar a manipular símbolos y temporalmente razonar sin presencia de objetos y situaciones concretas. Por esta razón la escuela tiene que desechar el modelo del aula tradicional y preparar un ambiente donde los niños tengan la posibilidad de "hacer cosas".

No es fácil comprender lo que sucede cuando un niño entra en esta relación especial con el mundo exterior en el proceso de aprendizaje. Lo podemos comparar a un estado de "enamoramamiento" que se caracteriza por un estado afectivo de mucha intensidad que vitaliza el organismo, que cambia la visión del mundo, que exige la participación íntegra de toda persona. Es un asunto muy propio de cada individuo espontáneo y no controlable desde afuera. Puede que sea pasajero, pero siempre tiene efectos profundos sobre la persona, los cuales extienden al resto de su vida.

Esta nueva experiencia intensa conecta al niño con sus experiencias previas por medio de su sentimiento y razonamiento, de acuerdo a su desarrollo progresivo. Gracias a los mecanismos sutiles del pensamiento intuitivo, descubre en cada nueva experiencia los elementos idénticos y los que son diferentes. Aprende a descubrir los errores en sus acciones concretas, a corregirlos por medio del tanteo experimental, a reconsiderar y hacer nuevos comienzos. En la educación tradicional el niño aprende a tener miedo a los errores, que son el mal que hay que superar o esconder para evitar reprimendas. En la nueva escuela se da un aprendizaje por medio de la experimentación que siempre implica cometer errores, no de defensas contra imposiciones continuas (entre ellas la defensa de la memorización, ya que ella no permite una comprensión profunda), sino de procesos vitales. Un aprendizaje que no refuerza el egocentrismo, sino favorece una integración con el mundo, sin peligro de perder la vida personal.

5. MEMORIZAR Y AMOLDARSE

Tratemos de aclarar un poco más esta diferencia entre saber y comprender.

En la escuela tradicional el individuo no tiene otra alternativa que la de amoldarse a lo que está prescrito e implantado por la autoridad. La uniformidad es el ideal más apreciado: uniformidad tanto de los contenidos como de las formas. El niño tiene la experiencia que su rol es el de hablar sólo cuando es preguntado, de escuchar y retener lo que viene del profesor, quien aparentemente es la única persona que sabe todo con seguridad, de esconder sus intereses, suprimir sus preguntas y su necesidad de moverse, de hablar y explorar.

Las relaciones humanas son verticales: el profesor obedece a sus superiores y por su lado toma sus decisiones para los niños. Esta presión vertical se transmite a los niños en un orden del mejor al peor, del que rinde al que no rinde, del fuerte al débil, del rápido al lento. Los exitosos en este sistema

son los que entran en "onda" con las ideas y el estilo del adulto, los que se anticipan a sus deseos, los que comprenden la importancia de las contestaciones correctas y memorizan, los que adoptan la manía adulta de explicar las cosas sin hacer perder tiempo con dudas o con insolencia de querer buscar caminos diferentes.

La enseñanza es figurativa y verbal. El niño que carece de estructuras internas para poder manipular las abstracciones intelectualmente, se hace cada vez más dependiente del guía y de las explicaciones del adulto. Se va educando en el hábito de la imitación y de la dependencia de correcciones ajenas. Aprende a operar con conceptos y fórmulas que se alienan tanto de sí mismo como del mundo, con sus múltiples niveles de realidades complejas.

El aprendizaje abstracto inducido prematuramente por los adultos y ajeno de los mecanismos naturales del niño en la edad de primaria, requiere que sus intereses auténticos sean reemplazados por una continua motivación exterior, por presiones fuertes, castigos y premios y por un abuso de la competitividad infantil para los fines del adulto. El ritmo uniforme de la programación exterior impide que cada niño pueda pasar por el proceso necesario para llegar a una comprensión profunda. Se acostumbra a usar la defensa más efectiva: la memorización de datos y hechos, muchas veces desconectados, que carecen de sentido para él. Este es un hábito peligroso, ya que lo que se ha memorizado una vez, es mucho más difícil comprenderlo posteriormente⁴. El niño se acostumbra a simular comprensión, a esconder lo que no entiende, a renunciar el arte de preguntar y a la introspección. La presión que viene de afuera es demasiado fuerte para que él siga atendiendo a sus propias intuiciones y defendiendo su manera

⁴ En los planteles más modernos este mecanismo es parcialmente reemplazado por "actividades de investigación", pero que son sugeridas por los adultos y que en su complejidad exceden generalmente la capacidad del niño y que por consiguiente resultan en hábitos intelectuales del "saber de todo un poco hasta saber de todo nada".

de entender el mundo. Se amolda a lo que ha sido establecido para él, o se rebela y se convierte en un caso "problema", pero dentro de los sinceros queda una insatisfacción, una tristeza del yo que no se ha podido realizar. Muchos comienzan a sufrir tensiones inconcientes que impiden que creen para él y otros, una vida de armonía y bienestar. A la vez son sobre todo los "exitosos" dentro de este sistema que se sienten "preparados" a actuar sobre el mundo -sin comprensión interconectada y por ende con tendencias destructivas.

CUESTIONAMIENTO

Este es el sistema de educación que todos conocemos y que probablemente nos ha formado también a nosotros. ¿Pero es realmente el camino más conveniente? ¿Sirve todavía hoy para preparar a nuestros hijos para una vida satisfactoria que vivirán ellos en las condiciones desconocidas del próximo siglo?

¿Es normal que tantos niños necesiten tratamientos especiales para no entrar en conflicto con el sistema establecido? ¿Es normal que tantos fracasen y pierdan las posibilidades de educarse adecuadamente? ¿Es normal que tan pocos maestros penetren en los corazones de sus alumnos y logren establecer relaciones humanas significativas con ellos? ¿Es normal que tantos niños, después de algunos años de escuela, conserven sólo una fracción de la curiosidad y de las ganas de aprender que mostraban de pequeños? ¿Es normal que la vitalidad de tantos niños se convierta en agresividad y rebeldía? ¿Es normal que tanta iniciativa y creatividad humana sea cortada en las escuelas y sacrificada a la uniformidad? ¿Es normal que la mayoría de personas sólo imiten lo que hacen otros y conserven un sentimiento muy débil de lo que ellos mismos pudieran ser y hacer?

A continuación se tratará de responder a estas inquietudes, analizando brevemente el proceso de desarrollo del niño y como ello influye en su realización personal.

¿COMO LOGRAR UNA COMPRESION REAL DE LOS NIÑOS?

Cuando nuestra preocupación se centra en lo que el niño debe aprender damos origen o participamos en un debate sin fin sobre el currículum o pénsum académico, sobre sus reformas y las posibilidades técnicas de la transmisión de conocimientos y de la estimulación de intereses.

Sin embargo, la urgencia debería estar hoy en la aplicación de lo que ya se sabe del que aprende y cómo aprende: se trata del niño en pleno crecimiento orgánico que incluye el desarrollo del cerebro. Gracias a los estudios recientes de la neurología sabemos ya algo sobre la influencia de los estados anímicos, tanto sobre la salud y el desarrollo físico como también sobre la disponibilidad de usar la inteligencia. Comprendemos ya que la inteligencia es una función orgánica natural que se alimenta por experiencias concretas hechas a través del cuerpo con todos sus sentidos y sentimientos y que son procesadas según los mecanismos del organismo en desarrollo. En este intercambio dinámico entre el mundo interno del niño y el ambiente que le rodea se van formando las estructuras de comprensión según un plan genético pre-establecido, pero de acuerdo a un ritmo individual y circunstancial. Tratar de alterar este ritmo significa provocar desequilibrios en todas las funciones del organismo.

En cada etapa de su desarrollo el niño obtiene comprensiones y convicciones fuertes que está dispuesto a defender hasta que su experiencia con la realidad concreta le obligue a revisarlas y sustituirlas por otras, que corresponden a un nuevo nivel de comprensión. Este es un proceso largo que requiere de un ambiente de seguridad y respeto, de un ambiente que favorezca múltiples experiencias concretas, de un continuo tanteo espontáneo con realidades físicas y sociales, de libertad de cometer errores, de toparse con límites, de discutir y revisar comprensiones ya superadas. Experiencias de esta clase están cargadas de intereses personales que se dirigen cada vez hacia nuevos aspectos de la realidad, produciendo cambios internos

vitales comparables a estados de enamoramiento, y que por su lado siguen generando nuevas actividades espontáneas. Es esta actividad intensa y voluntaria la que al mismo tiempo elimina tensiones y comportamientos desagradables, prepara las condiciones para que se polarice la atención del niño y se produzca un orden interno que paulatinamente lleva a una disciplina personal y funcional, fomenta también la capacidad de concentración prolongada, la voluntad de vencer obstáculos y entrar en cooperación con otros.

En este proceso se dan cada vez nuevos estados de comprensión, que en sí están acompañados por un sentimiento de bienestar, de seguridad y felicidad y el deseo de compartir con otros lo que se ha logrado. Se va dando un equilibrio entre las necesidades internas y las realidades externas que evita que los individuos vivan alienados de sí mismos o de la realidad objetiva. Así, en contacto consigo mismo, la persona puede ser creativa y contribuir positivamente a la sociedad de la cual forma parte.

Una vez que los instrumentos de comprensión sean funcionales, el currículum deja de ser preocupante o confuso. El ambiente preparado es enriquecido con muchos elementos culturales. Los materiales son estructurados y no-estructurados e invitan a actividades individuales y de grupos voluntarios, por medio de las cuales el niño adquiere conocimientos de toda clase. Nuestro trabajo es el de preparar todo lo necesario para que los niños puedan crecer sin miedo en ambientes apropiados, abrirse a muchas nuevas experiencias, explorar, experimentar y comprender a su nivel, sin tener que amoldarse a las explicaciones abstractas que corresponden al mundo del adulto. Cada día vivido plenamente de acuerdo a sus necesidades auténticas le ayuda a conquistar algún aspecto nuevo del mundo y que se le hace inolvidable. El adulto, en lugar de "enseñar", comparte sus vivencias, sus habilidades, su estilo de conseguir información, sus ideas con los jóvenes, pero de tal manera que estos puedan vincularlos con su propia experiencia e inclusive sentirse libre para rechazarlos.

¿COMO LOGRAR UNA REALIZACION PERSONAL?

La educación que se centra en cada niño, en sus necesidades biológicas de exploración, expresión y experiencias satisfactorias, prepara las bases para una realización personal. Al mismo tiempo, la práctica de la escuela abierta elimina el temor a que la realización de un individuo se la haga a expensas de la realización de los demás. La socialización en el ser humano es una de las necesidades auténticas y básicas e implica un continuo dar y recibir de un individuo al otro.

El niño que está en contacto con su propio sentir, vive no solamente sus propias necesidades y busca su satisfacción, sino también las necesidades de otros y, dentro de su capacidad, se interesa en su bienestar o en la obligatoriedad de "ser noble y generoso", mientras que la insistencia en el rendimiento externo programado, fortalece la competitividad y las diferencias entre las personas. La práctica nos enseña que el robustecimiento de la vida interna favorece, en el mismo proceso, la comprensión y la capacidad de unión. Sintiendo a sí mismo, el niño aprende también a tomar decisiones importantes y encontrar su lugar en la vida, a resolver sus problemas personales en armonía con las necesidades del mundo que le rodea. Siendo él mismo, de acuerdo a su naturaleza, no vive imitando a otros, se para en sus propios pies y permite un continuo crecimiento personal que es la condición de toda realización humana.

CAPITULO IV

•

**ASPECTOS PEDAGOGICOS
RELEVANTES**

1. EL CURRICULUM

Los especialistas en el campo de la educación están continuamente preocupados por mejorar el currículum de todos los niveles. Los descubrimientos científicos, los cambios en la vida económica y los problemas ecológicos y sociales nos obligan a reconsiderar los contenidos que se debe incluir en la enseñanza escolar.

Además en los países con un alto grado de deserción escolar, ha surgido últimamente una tendencia de acumular en el pénsum de pocos años una gran cantidad de temas; seguramente con la esperanza de que los niños salgan a la vida lo mejor preparados posibles. Pero frecuentemente nos topamos con la realidad de que la calidad de estos primeros estudios, apurados y presionados, es bastante dudosa. De los que terminan la primaria, pocos aprenden a escribir bien, a leer con gusto, a entender a fondo las operaciones de cálculo o a generalizar su lógica para aplicarla a problemas vitales. Los conocimientos adquiridos por medio de la coerción, si no son olvidados, son necesariamente transformados de acuerdo a la lógica de un organismo inmaduro. Es pues inevitable que, durante los años siguientes correspondientes al ciclo básico de la secundaria, haya que repasar nuevamente los mismos temas. Pero también en este nuevo esfuerzo el éxito es inseguro, ya que todo lo que se ha asimilado alguna vez con malos sabores, ya está cargado con malos recuerdos. Por estas y otras razones no nos sorprende que, aunque las materias ofrecidas a nivel de secundaria correspondan en parte a la capacidad de comprensión de los adolescentes, todavía muchos de ellos lleguen a graduarse de bachilleres sin tener la capacidad de un real pensamiento crítico; a cambio poseen una gran cantidad de conocimientos mal digeridos que se derrumban cuando deben hacer uso de ellos para enfrentarse a los problemas de un mundo cambiante. Además llegan al momento de la graduación con sólo una fracción de la curiosidad hacia el mundo que tuvieron antes de entrar a la escuela, a pesar de que pueden estar convencidos de hallarse "bien educados" y de estar llamados a seguir una carrera intelectual

y convertirse en líderes de otros. Demasiado pocos de los que han rendido los últimos exámenes han conservado la suficiente capacidad de introspección y la autocrítica para cuestionar su actual comprensión del mundo y la validez de sus conocimientos.

En este dilema, la "nueva escuela" tiene que seguir un camino apto para evitar que en los años de la educación básica los niños adquieran malos hábitos que más tarde les dificulten o impidan estudiar a nivel de una inteligencia madura. Como hemos visto anteriormente, a estos años corresponde la etapa en la cual el niño construye los cimientos de su inteligencia en forma decisiva, vale decir, como parte de su desarrollo orgánico, inclusive en la conformación física de las estructuras cerebrales. Por ello, en lugar de presionarle para que adquiera conocimientos predigeridos, aunque sean simplificados para hacerlos más accesibles, la escuela debe crear las condiciones favorables para que el niño aprenda por experiencia propia. En otras palabras, tiene que proveer los materiales de construcción con los cuales el niño pueda elaborar, en un proceso interno, sus estructuras sólidas de comprensión.

Tenemos pues en la primaria no un currículum, sino tres. Además del currículum sugerido por la cultura y por las condiciones del mundo cambiante, nos vemos obligados a respetar el currículum 'interno' del niño, las fases del desarrollo de su inteligencia que representan la condición para la construcción de sus estructuras de comprensión que son imprescindibles para una real asimilación de todos los conocimientos. Y el tercer, de gran importancia, el currículum de sus intereses auténticos, que son como el combustible que proporciona la fuerza para sus actividades; una fuerza originada en sus estructuras tempranas que coordinan su efectividad, su motricidad y su vida sensorial. Sobra mencionar que todos estos aspectos están íntimamente relacionados y son inseparables. Si desatendemos a uno, sufren también los otros. Por ello no nos debería sorprender cuando, después de años de intensa labor, no se ha logrado ni la creación de los

instrumentos de comprensión ni la adquisición de conocimientos relevantes.

Esta realidad es bastante complicada y no es fácil para un adulto, que no está acostumbrado a respetar a los niños, evitar cometer un sinnúmero de errores.

El interés espontáneo, garantía de la autonomía del niño y de la perpetuación de todo esfuerzo educativo, nos puede servir de termómetro, ya que aquel constituye la manifestación externa de la coincidencia entre las condiciones externas y las necesidades internas del niño. Pero sólo puede servir de señal de un aprendizaje real donde el niño se sienta en libertad de ser él mismo, pues en un ambiente de manipulación adulta, que puede ser muy sutil, el interés del niño puede ser simulado y llevarnos a engaños.

Por consideración de estos tres currículum la escuela nueva se da tanto trabajo en preparar un ambiente que favorece la actividad espontánea de los niños, con materiales variadísimos que despiertan su interés auténtico y al mismo tiempo les familiaricen con su ambiente cultural.

Esta actividad espontánea sobre situaciones y objetos concretos corresponde al aprendizaje operatorio mencionado en las obras de Piaget. Es una actividad no-dirigida, que se renueva continuamente por el tanteo experimental y que se distingue por un alto grado de concentración. En ella participan todos los sentidos; hay movimientos de toda clase y por ella el organismo se enfrenta con muchos obstáculos inherentes a cada situación concreta. Por medio del aprendizaje operatorio el niño llega a conocer al mundo y a sí mismo; va descubriendo relaciones y leyes físicas y sociales y obteniendo poco a poco una visión cada vez más objetiva del mundo exterior.

Es por medio de esta actividad operativa que se lleva a cabo la importante labor interna: la construcción de las estructuras intelectuales, el sine qua non de toda abstracción.

Además de proveer los múltiples materiales y situaciones para el aprendizaje operativo, la escuela no se olvida de facilitar también el aprendizaje figurativo, es decir, de los símbolos del lenguaje verbal y escrito, símbolos matemáticos y de las costumbres. Este aprendizaje se da sobre todo por otro mecanismo natural del niño: la imitación de modelos. Su función es altamente social. Sin experiencia operativa, sin embargo, el aprendizaje figurativo se convierte en un recipiente sin contenido, en una imitación sin comprensión.

Gracias al continuo acceso al aprendizaje operativo y figurativo, el niño llega paulatinamente a la identificación entre ambos y logra el aprendizaje connotativo, la herramienta que le servirá para resolver tanto los problemas prácticos como intelectuales que le puede presentar la vida.

2. EL AMBIENTE PREPARADO

Crear un nuevo tipo de educación primaria es una ardua tarea. No podemos quedarnos en teorías y especulaciones. Nuestro amor hacia los niños, nuestro afán de prepararles adecuadamente para un futuro desconocido, no se limita a buenos consejos y a la enseñanza verbal, sino que se concreta en la preparación de un ambiente específico detallado más adelante, el cual permite al niño vivir plenamente como tal. Así como el renacuajo vive y se mueve, respira y se nutre en el agua y en ella pasa por todas las etapas típicas de su metamorfosis antes de transformarse en sapo, momento en el cual puede dejar el agua para vivir en la tierra; así también el hombre, en su forma típica infantil, necesita de un ambiente propicio para que su organismo pueda vivir plenamente cada etapa de su desarrollo.

En el Espectador (El "Quijote" en la Escuela) José Ortega y Gasset escribe:

La incompreensión de la vida infantil que solemos padecer procede de que juzgamos los actos de los niños suponiendo a éstos sumergidos en el mismo medio que

nosotros. Partimos de nuestro mundo como de algo definitivo; y en vista de que el niño se mueve torpemente por este paisaje nuestro, consideramos la infancia como una etapa enfermiza, defectuosa, que la vida humana atraviesa para llegar a la madurez. De aquí que la pedagogía tienda siempre a actuar contra la niñez del niño, a reducir cuanto puede su puerilidad, introduciendo en él la mayor cantidad posible de hombre.

....La Madurez y la cultura son creación, no del adulto y del sabio, sino que nacieron del niño y del salvaje. Hagamos niños perfectos, abstrayéndonos en la medida de lo posible de que van a ser hombres; eduquemos la infancia como tal, rigiéndola, no por un ideal de hombre ejemplar, sino por un standard de puerilidad. El hombre mejor no es nunca el que fue menos niño, sino al revés: el que al frisar los treinta años encuentra acumulado en su corazón el más espléndido tesoro de la infancia.

Nuestro niños son, nos agrade o no, seres naturales que en cierto sentido tienen que pasar todas las etapas del desarrollo de la especie humana mientras sus cuerpos están desarrollándose. Para facilitar los movimientos libres, necesarios para una exploración del espacio y de los elementos naturales, el ambiente ideal es el que aparentemente es menos preparado y estructurado. Un ambiente que se compara a los espacios vírgenes del pasado de la humanidad, lleno de árboles y arbustos, insectos y arañas, donde los niños pueden hacer cuevas, lagunitas con agua y lodo, montones de arena, recolectar ladrillos, maderas y toda clase de materiales que invitan a la construcción de viviendas primitivas.

En estas condiciones semi-salvajes vemos a los niños actuar, interactuar, construir, jugar y expresarse en forma espontánea y fluida. Los niños tímidos se llenan de vida, los agresivos se van calmando. Satisfecho finalmente en cuerpo y alma, el niño sigue adelante y busca actividades más estructuradas, aunque todavía prácticas. El ambiente les provee de una serie de posibilidades: carpintería, juegos de agua, instrumentos calibrados, la huerta, una pequeña estación

metereológica, la cocina, el rincón de manualidades que incluye una máquina de coser, los telares, el rincón de pesas y medidas. En la imprenta escolar el niño combina el trabajo manual con las expresiones más auténticas de su propia vida. Allí se fabrican los textos sencillos que reflejan y comunican lo que a todos interesa: Se derrumbó nuestra cueva! Hoy comimos tortillas quemadas! ¿Quién tiene miedo a las arañas?

En el centro de la primaria encontramos las repisas llenas de juegos estructurados que invitan, sin necesidad de motivación adulta, a practicar el refinamiento de los movimientos y de los sentidos, el cálculo espontáneo, el pensamiento lógico cada vez más complejo, la colaboración entre iguales que aprenden a elaborar las reglas del juego y a obedecerlas.

Otra área alberga materiales de ciencias naturales, lugar donde los niños depositan los tesoros encontrados en las excursiones escolares y en los paseos familiares: piedras raras, raíces, hojas, flores, insectos que embalsamaron, nidos de pájaros, panales vacíos de avejas o avispas, frascos con renacuajos, cajitas con gusanos. Aquí toda clase de semillas son puestas a germinar. Carteles y señales indican el origen y todos los detalles interesantes sobre cada pieza. Además los adultos se turnan en la preparación de exposiciones que cambian semanalmente y que presentan objetos novedosos bajo un tema específico. Lupas, imanes, cronómetros, brújulas, balanzas y otros instrumentos sencillos invitan a una observación más exacta de los objetos naturales y del espacio exterior. Un pequeño laboratorio y variados materiales para experimentos con agua, fuego, electricidad, electrónica, etc., corresponden a la enorme necesidad de acción exploratoria de esta edad. Libros ilustrados y fichas de acción indican posibilidades para una investigación más detallada de los mismos.

En la sección de matemáticas encontramos el material completo para cumplir el plan inclusive los estudios de los años del ciclo básico. Son materiales concretos y es-

tructurados que en cada nivel facilitan el aprendizaje directo y operativo.

La sección de idiomas consiste en repisas equipadas con materiales para el trabajo individual y de grupo y de una biblioteca que contiene toda clase de literatura que pueda atraer la atención de niños de diferentes edades: cuentos, libros de textos escolares, revistas cómicas, de deporte y aventuras. El ambiente de este lugar es el de una salita acogedora con asientos bajos y cojines y una mesa baja que exhibe las revistas nuevas y la prensa diaria. En el mismo nivel encontramos materiales y textos más avanzados distribuidos en un orden más explícito de materias. El orden de las mesas permite el trabajo individual y el de grupo. En un fichero correspondiente a cada área de estudio, cada uno de los temas tiene un amplio comentario sobre todas las fuentes disponibles para realizar las investigaciones pertinentes.

Las canchas para juegos de pelota, un pequeño bosque y los sencillos aparatos de gimnasia, agua y arena, las áreas para el arte: pintura, música y baile, completan este ambiente preparado que representa la base de operación para innumerables actividades en distintos niveles.

En el transcurso de la semana los niños de primaria que lo desean salen a bañarse en una piscina cercana. Otros grupos y en diferente día, van de excursión a lugares de cultura o a realizar observaciones de trabajos reales. Una vez al mes los niños de todas las edades se unen para explorar juntos los bosques, los ríos, las montañas y las quebradas, venciendo obstáculos reales, haciendo esfuerzo físico y poniéndose en contacto directo con la naturaleza.

Los niños de once y doce años siguen un programa de trabajo real, en lugares como fábricas, restaurantes, sitios de comercio, talleres, orfanatos, etc. Este programa dura tres días al mes; los lugares de trabajo son asignados de común acuerdo entre profesores y alumnos. Los adolescentes además planifican salidas más largas, viajes en bicicleta o en bus a

lugares más lejanos. A voluntad se involucran en trabajos reales más extensos o se ausentan del plantel por meses por experiencias de intercambio o trabajo en otros países. Adicionalmente existe una gama variable de oferta de trabajos en grupo sobre diversos temas; a ellos, niños y jóvenes se inscriben voluntariamente.

Así, el ambiente preparado se extiende paulatinamente hacia un mundo de responsabilidades efectivas, que corresponden a nuevas necesidades de los que pronto dejarán de ser niños.

3. LA ENSEÑANZA DEL CALCULO, LECTURA Y ESCRITURA COMO EJEMPLOS

Puede ser que en las artes, en las manualidades o en los deportes, hayamos comenzado a usar nuestra creatividad y a hacer innovaciones en la praxis educativa; tal vez en la enseñanza de las ciencias, de la geografía y de la historia hayamos ya abandonado el dictado y la memorización; pero ¿qué hacemos con el cálculo, la lectura y la escritura, el núcleo de toda la enseñanza impartida en la educación básica y la base de toda educación posterior?

¿Por qué es que tantas personas inteligentes se han convencido desde los primeros años de primaria que no son aptas para las matemáticas, mientras que la psicología epistemológica afirma que los niños de esta edad son especialmente aptos para asimilar contenidos matemáticos? El problema yace obviamente en el divorcio existente entre la vida real y la vida escolar. El niño que tiene un espacio vital que le facilita experiencias válidas para su vida, extrae de ellas en forma espontánea, intuitiva y genial las estructuras de comprensión que son la base de toda lógica posterior.

Son las "estructuras madre", según la terminología usada por la escuela Bourbaki (un grupo de matemáticos franceses que formularon nuevas teorías matemáticas), las que nos ponen en condiciones de orientarnos en el espacio y

en el tiempo, de juzgar situaciones, de desarrollar a los siete años aproximadamente el concepto de "uno", del cual derivan todos los otros conceptos matemáticos.

Sin una riqueza de experiencias tempranas no estructuradas, ningún niño pudiera aprender cálculo en la escuela. El problema surge cuando en ella se corta prematuramente este tipo de actividad necesaria para seguir con el proceso de estructuración interna. Se inunda al niño con operaciones simbólicas no inventadas por él, se le corta el valor de seguir con el tanteo experimental que hasta antes de ingresar a ella había sido su modo de operación más útil, y se le lleva por el camino de las explicaciones, la memorización y la repetición. Se le hace dependiente de alguien quien "ya lo sabe", y se impulsa el ocultamiento de las dudas y de las explicaciones no entendidas.

Seymour Papert, en su libro "Mindstorms" compara la enseñanza escolar de las matemáticas con el intento de enseñarnos a bailar obligándonos a pasar cientos de horas dibujando, diagramando y calculando lances de baile antes de poder dar un solo paso en el parquet. ¿Quién de nosotros hubiera llegado a gozar tanto del baile si hubiera tenido que pasar por ese proceso de aprendizaje?

En el currículum de la primaria tradicional hay mucho que no corresponde a la capacidad de comprensión de los alumnos, si partimos de la enseñanza figurativa, que incluye también las buenas ilustraciones de modernos libros de texto. Pero estamos convencidos y la experiencia nos ha mostrado que los niños pueden sentirse cómodos en las matemáticas básicas mediante su actividad concreta con materiales apropiados.

Es precisamente esto lo que hacen los niños que llegan a la situación de la educación libre. Cuando ellos tienen poca experiencia con procesos investigativos, su interés por los juegos libres, sobre todo en el campo, la huerta, la cocina, la carpintería y en los juegos con agua y arena, es prácticamente

insaciable. Gracias a su naturaleza infantil, ellos mismos tratan de recuperar lo que más les hace falta.

Observando a los niños en estas actividades, descubrimos su fuerte interés en describir y explicar lo que están haciendo. Les gusta tanto hablar sobre su actividad que nosotros, los grandes, nos cansamos con sus discursos y dejamos de escucharles con atención. Pero aquí tenemos la clave del mismo mecanismo que por naturaleza le abre al niño hacia el pensamiento matemático: es la descripción y la articulación de procesos, la toma de conciencia que permite la auto-corrección, la conexión con experiencias anteriores y la progresión hacia nuevas experiencias. Si tratamos de saltar estos procesos siempre conectados con experiencias concretas y nos lanzamos directamente a "los resultados correctos", entonces obligamos a los que persisten en su propio ritmo a renunciar a la esperanza de aprender las matemáticas o a poner su mente en blanco y memorizar los pasos prescritos y los resultados.

En la nueva escuela se ha inventado y sigue inventándose un sin número de materiales concretos y estructurados que permiten a los niños "hacer" las matemáticas, adquiriendo así las experiencias que más tarde les permitan una manipulación de símbolos con comprensión. Los niños más grandes de primaria salen además a diversas experiencias de trabajo fuera de la escuela. En todas partes se topan con la necesidad de saber calcular y regresan a la escuela nuevamente motivados para trabajar en matemáticas.

Viendo las matemáticas así conectadas con las experiencias vitales, salta a la vista que tampoco existe una división marcada entre sublenguaje y el lenguaje verbal y escrito que cultivamos bajo el nombre "idioma". Mientras que el lenguaje matemático busca fórmulas para acortar y conceptualizar los procesos, en el lenguaje hablado y escrito la tendencia es más bien a dar descripciones cada vez más ricas en imágenes, en colorido y analogías. Pero ambos lenguajes tratan a su manera de comunicar los fenómenos de la vida.

En su librito "El Aprendizaje natural de la Lectura" Célestin Freinet nos invita a seguir el camino que recorre un niño que sin presiones y ejercicios cansados absorbe los signos escritos de su ambiente y los combina con su necesidad natural de expresión personal, visible ya en su lenguaje hablado y en sus dibujos espontáneos. Si el niño vive una vida plena, llena de experiencias que valen la pena comunicar y sobre las que necesita reflexionar; si al mismo tiempo goza de un ambiente de seguridad afectiva que le permite expresarse sin ser criticado o ridiculizado; si su motricidad ha podido desarrollarse por su participación en la vida práctica y sus juegos; entonces la introducción a la escritura no sólo que se da sin sufrimiento, sino con el sentido amplio que corresponde a la riqueza de la vida del niño. Las letras de lija, el alfabeto móvil, la imprenta escolar y otros materiales evitan que el niño tenga que sacrificar horas preciosas de su vida activa llenando planas con ejercicios tediosos. Al mismo tiempo estos materiales manipulables evitan que desarrolle problemas de dislexia. En realidad hay muchas maneras de aprender a escribir. Cada niño puede encontrar su propio estilo y el tiempo óptimo para hacerlo. Algunos comienzan temprano, otros mucho más tarde. Lo importante no debería ser la cantidad de cuadernos que el niño haya llenado hasta los diez años, sino su relación vital con la escritura, su capacidad de usarla con sentido, como medio de expresión personal y de comunicación.

Tal vez más grave que el aprendizaje de la escritura es el de la lectura, el cual constituye una asimilación de experiencias y pensamientos ajenos, y por lo tanto potencialmente peligrosos para la integridad del niño.

Sólo si una persona ya cuenta con estructuras de comprensión bien desarrolladas y se siente segura, puede realmente asimilar lo que lee. Al no ser así, aprende a leer mecánicamente y se protege contra la invasión del pensamiento ajeno por medio de mecanismos sutiles que más tarde son difíciles de disolver. Por esta razón nuestros primeros ejercicios de lectura son siempre relacionados con la experiencia inmediata

del niño: objetos concretos con sus nombres, señales del ambiente, órdenes para acciones, recetas de cocina u otras instrucciones prácticas; los relatos publicados por los mismos niños en la imprenta, textos ilustrados por ellos mismos; más tarde el intercambio de cartas con niños de otros lugares. Paralelamente o posteriormente a estas primeras lecturas se interesan en la biblioteca que contiene libros de todo nivel y que en sí representa un sitio acogedor, un rincón de vida privada.

A los más pequeños les gusta que lea un adulto, a veces hasta sentándose en su falda y turnándose con él las frases o los párrafos. Más adelante los niños forman grupos de trabajo sobre los temas de su interés y leen sus textos resumidos a los compañeros. Cada semana uno de los profesores cuenta cuentos, algunos de ellos tomados de libros existentes en la biblioteca. Muchos niños se llevan libros para leerlos en casa.

4. RELACIONES ENTRE NIÑOS

Los valores y las metas de una experiencia educativa resaltan y se reflejan claramente en las relaciones de los niños que participan en ella. En un tipo de educación que se apoya en la autoridad del adulto, las relaciones verticales influyen directamente en los niños. Los alumnos viven en un ambiente de presión que se expresa en prescripciones y prohibiciones y que por su lado hacen necesarios los castigos, la censura y un sistema de motivaciones ajenas a las que son dictadas por la naturaleza del niño. Las relaciones de los niños se van estructurando alrededor de estas fuerzas mayores. Niños que forman la élite del grupo se distancian con frecuencia de los que no tienen éxito. En este sistema, además, los niños reciben mucha enseñanza verbal sobre el respeto, pero como al mismo tiempo sus necesidades básicas -sobre todo las de moverse y expresarse- no son respetadas, ellos actúan no de acuerdo a lo que oyen, sino según su experiencia vital. Los fuertes se desahogan con los débiles, los inteligentes se burlan de los tontos; los ricos se sienten superiores a los pobres, los

obedientes avisan con gusto al profesor las infracciones de los malcriados. Más tarde, cuando los niños descubren sus posibilidades de unirse contra el poder del adulto, comienzan a desarrollar mecanismos de resistencia que varían entre pequeños engaños y mentiras hasta las demostraciones organizadas de protesta.

Tenemos aquí el ejemplo típico y muy generalizado del respeto unilateral. El niño recibe las reglas desde arriba. De pequeño, por su dependencia del adulto, las acepta sin cuestionamiento. Con los más grandes es necesario aumentar o refinar la coacción para lograr la sumisión -aún aparente- del inferior al superior.

Al nivel de las sociedades adultas, este respeto unilateral corresponde a las prescripciones, los rituales y los tabús de pueblos más bien primitivos cuya convivencia no ha llegado a diferenciarse por las manifestaciones de las personalidades individualizadas. Las reglas y los conocimientos son recibidos desde fuera sin permitir que el niño comprenda el por qué de su existencia. Para defender la satisfacción de sus necesidades personales en esta situación de imposición, el individuo permanece en un estado de egocentrismo infantil cuyas características se puede todavía observar en personas adultas de todas las edades. Además conservará una doble moralidad, tan típica de la infancia y descrita detalladamente en el "Criterio Moral en el niño" de Jean Piaget: la una que se manifiesta cuando y donde la presión del adulto penetra el ámbito vital del niño, y la otra, muy diferente, donde los niños están entre ellos. Un ejemplo muy vivo de esta doble moral es el abandono automático de toda disciplina en el momento que el profesor sale de un aula tradicional.

En realidad no es difícil comprobar que la enseñanza teórica de las reglas no alcanza para que sea interiorizada en la personalidad de los individuos, ya que todavía en la sociedad adulta encontramos los mismos elementos de coacción usados en una u otra forma en las escuelas: los vemos claramente en los lugares de trabajo para lograr un cumplimiento

satisfactorio, en el orden público, la política, inclusive en el ámbito de la religión.

La nueva escuela busca los caminos que prometen resultados diferentes: que los niños a través de los años de crecimiento abandonen el egocentrismo, la doble moral y que lleguen a una real interiorización de las reglas de convivencia. Para este fin trata de evitar que los niños desarrollen toda clase de mecanismo de defensa, trata de permitir que se abran sin temor hacia sus semejantes y que sientan a sus compañeros como también se sienten a sí mismos. Busca también situaciones vitales, que permitan al niño aprender a ver el punto de vista del otro.

Persiguiendo estas metas es inevitable que cambiemos las condiciones humanas en la escuela, QUE EL RESPETO UNILATERAL del inferior hacia el superior sea reemplazado por el respeto mutuo, que las reglas hasta aquí impuestas en la etapa operativa, sean elaboradas en un contexto de dinámica social entre los mismos niños, y que ellos lleguen a aceptarlas por el peso de la experiencia vivencial entre iguales, a comprender su por qué y a interiorizarlas en un largo proceso de maduración, hasta que formen parte de su personalidad y los lleven a una cooperación real.

Escoger entre el respeto unilateral y el respeto mutuo no es un simple problema pedagógico que puede afectar al mejor o peor funcionamiento de una escuela; es un problema que concierne en realidad a toda la sociedad. ¿Cómo lograr que nuestra democracia sea un instrumento eficaz para el bienestar, la paz y el desarrollo en todos los niveles del país? ¿Cómo llegar a la cooperación de individuos autónomos y no sumisos, individuos que sean capaces de realizarse a sí mismos y al mismo tiempo contribuir al mejoramiento de la condición vital de otros? ¿Lo podemos esperar de personas que han sido formadas en el único modo del respeto unilateral?

Para cumplir con los objetivos mencionados, la escuela activa ha visto la necesidad de introducir cambios radicales para así iniciar un proceso de maduración real en los niños:

1. El adulto aprende a respetar las necesidades orgánicas, emocionales e intelectuales de los niños, dando así un ejemplo vivo de respeto hacia otras personas.
2. Las presiones escolares son sustituidas por el ejercicio de la toma de decisiones dentro del ambiente preparado que incluye límites claros.
3. Se facilita la convivencia entre niños que trabajan y juegan, moviéndose, hablando, manipulando un sin número de materiales concretos; cuya dinámica posibilita la experiencia vivencial de la necesidad de reglas para el convivir social.
4. Las reglas de comportamiento son elaboradas por los niños a través del autogobierno que se constituye en la Asamblea de los niños y funciona con la ayuda de los Comités Estudiantiles.
5. Los grupos de niños son mixtos: grandes con pequeños, hombres con mujeres; muy inteligentes, normales y especiales; de diferentes razas, de diferentes trasfondos sociales e idiomas; todos comparten los mismos ambientes.

A través de varios años de experiencia podemos observar ya los beneficios de estas innovaciones:

1. Los niños siguen en sus actividades, estén o no los adultos cerca de ellos.
2. La dinámica de las personalidades diferentes aquí no es expresa en presiones del fuerte sobre el débil, sino en comienzos de cooperación, respeto mutuo y la voluntad de mejorar la vida comunitaria.
3. Las reglas establecidas por el autogobierno son respetadas con más seriedad que las reglas dadas por adultos. Los mismos niños se encargan de vigilar su obe-

diencia. Las sanciones dictadas por ellos, en cambio, no se igualan a los castigos que puedan dar los adultos. Ellos exigen únicamente que p. ej. el pequeño ladrón devuelva lo robado, que el destructor componga lo dañado, que el agresivo consuele al agredido.

Conociendo a estos niños y compartiendo parte de nuestra vida con ellos, se refuerza nuestra esperanza de que ellos podrán contribuir a crear un mundo mejor.

5. COMPETITIVIDAD

Dentro del contexto de todo lo que hemos dicho hasta aquí ahora nos es seguramente más fácil entender el rol de la competitividad en los niños.

El trabajo del niño es el de "hacerse a sí mismo", no de rendir en forma exterior y medible. El adulto, en cambio, tiene que "hacer cosas", tiene que producir algo para asegurar su propia sobrevivencia, el bienestar de su familia y, de algún modo, el de la sociedad. Además en la sociedad adulta observamos que la calidad del trabajo en un ambiente competitivo es generalmente superior a aquel que puede existir en una circunstancia donde todos tienen sus ingresos asegurados sin necesidad de superarse. Por ejemplo, si en una calle existe un sólo restaurante, probablemente su dueño se esforzará menos que cuando frente al suyo se abra otro. Si tomamos en cuenta esta tendencia humana bastante generalizada de producir menos y/o de calidad inferior si las circunstancias no son exigentes, podemos concluir que la competencia puede lograr resultados muy favorables.

El problema surge cuando confundimos esta ley que se aplica al mundo de la producción con las leyes que rigen el crecimiento orgánico y el desarrollo. Si tratamos de usar en este campo las mismas prácticas que nos dan resultado en nuestro esfuerzo de dominar los aspectos materiales de nuestra existencia, entonces impedimos que el niño crezca en armonía entre sus necesidades interiores y las realidades del mundo exterior, que aprecie la vida más que los éxitos materiales y

que conserve su potencial de creatividad que debe dirigirse primero hacia la "creación de sí mismo" antes de extenderse hacia afuera.

¿Pero los niños no son competitivos de todas maneras?
¿No les gusta ganar a otros en los juegos, sacar mejores notas y tener más cosas que sus compañeros?

Así es, pero nos conviene analizar más a fondo cómo se modifica esta competitividad de acuerdo a su ambiente vital: si el niño tiene la experiencia de que sus sentimientos y sus pensamientos no son importantes, si sus necesidades básicas de movimiento, exploración y expresión espontánea son reprimidas, entonces comienza a buscar su satisfacción personal en sustitutos. En lugar del goce de su vitalidad quiere ganar a otros; en lugar de encontrar satisfacción en sus actividades espontáneas persigue las buenas notas. El niño comienza a "jugar el juego" de la sociedad adulta. Se convierte en una persona "dirigida desde fuera", en lugar de seguir las indicaciones de su yo interno.

En los niños que adquirieron seguridad, entre otras razones porque sus necesidades fueron respetadas, observamos una transformación notable: les gusta competir en juegos de toda clase, pero sin fanatizarse o preocuparse mucho del resultado. Juegan por el gusto de jugar. Si alguien se deprime por haber perdido en el juego, otros le consuelan: "ya verás que la próxima vez ganarás tu". Por ejemplo en muchos juegos organizados por los niños oímos como salen gritando "¡perdimos, perdimos!" y los otros: "¡ganamos, ganamos!", ambos con la misma felicidad.

Otro síntoma importante del bienestar de un niño es que deja de competir con sus posesiones. Así los niños que viven en un ambiente libre prefieren, por ejemplo, vestirse con ropa sencilla que les permite participar en todas las actividades prácticas, jugar en el campo, explorar los ríos. Si alguien viene con ropa muy fina otros le aconsejan que se ponga algo más práctico.

Y por supuesto, como la escuela no da calificaciones sino observaciones personales (ver el capítulo: Evaluación), no hay motivo de competir por las mejores notas. Aquí nos preguntamos tal vez "sin esta motivación, ¿cómo aprende el niño a superarse?"

Vemos a los niños que crecen sin tener que amoldarse a un sistema de presiones exteriores, un nuevo fenómeno: el niño quiere superarse a sí mismo, quiere crecer, aprender más, poder hacer más cosas, independizarse, pero también cooperar. El se autorregula en su propio ritmo vital, pasando del hambre a la satisfacción y asimilación y nuevamente al hambre, entrando así a cada vez nuevos estados de maduración. En este proceso radica el relajamiento tanto como el esfuerzo prolongado.

Y no es un ser aislado que "compite consigo mismo". El es parte de una comunidad en la cual cada individuo participa a su manera en la misma experiencia. Para evitar que los niños comiencen a competir dentro de la uniformidad de un objetivo exterior, en la nueva escuela conviven niños de diferentes edades, capacidades y trasfondos. Se inspiran, se corrigen y se ayudan mutuamente. Los pequeños sienten un gran deseo de poder hacer cosas como los grandes. Los grandes establecen metas en sus grupos de trabajo y vigilan que éstas se cumplan. Los adultos aprenden a juzgar cuando un niño evade esfuerzos y responsabilidades y busca las causas del problema, que pueden ser pasajeras o de origen profundo.

Gracias a esta dinámica comunal que permite a cada uno ser él mismo, con sus lados fuertes y débiles, con sus subes y bajas, los que sobresalen no se sienten tentados de herir a otros y los que avanzan lentamente no crecen en un sentimiento de minusvalía.

6. DISCIPLINA

La escuela libre, ¿es una escuela sin disciplina? Ante nuestros ojos aparecen las imágenes de niños furiosos, niños que luchan hasta que alguien esté herido, que rompen ven-

tanás, tiran tizas, rayan los libros, se burlan de otros que nos interrumpen todo el tiempo y nos ponen nerviosos con sus movimientos bruscos y su bulla ensordecedora; niños descorteses, que nos piden cosas y más cosas pero que las tiran todas. Ante nuestros ojos tenemos también la imagen de jóvenes despeinados con su ropa en necesidad de ser remendada, que arrastran los pies, que están siempre acompañados por un radio en alto volumen, como una ideal defensa contra los intentos de los adultos de introducirse en su mundo.

Quisiéramos hacer lo posible para que nuestros niños no sigan estos ejemplos. Nos gustaría que ellos sean disciplinados: que obedezcan sin demora, que sean ordenados, limpios, puntuales, trabajadores, corteses y tranquilos. Claro está, en casa nos damos cuenta que no es tan fácil realizar este ideal. Inseguros de nuestra capacidad como educadores, esperamos entonces que la escuela cumpla por medio de sus métodos más probados con todo lo que nos es difícil lograr como padres.

Durante la segunda guerra mundial, cuando en Inglaterra muchas escuelas fueron evacuadas de las ciudades al campo, los profesores que vivieron las 24 horas del día con sus alumnos comenzaron también a dudar de la eficacia de sus métodos habituales. Algunos de ellos se asustaron por el hecho de que antes habían trabajado con niños cuya naturaleza en realidad no habían conocido. En esta nueva convivencia más parecida a la familiar les era imposible seguir con sus roles anteriores: aquí la autoridad, allí el que obedece. Había que elaborar nuevas relaciones y reglas, más cercanas a las necesidades de personas reales. Cuando estas ¡escuelas enteras! evacuadas regresaron un día a sus aulas, era lo más natural que profesores y alumnos traten de conservar algo del estilo de convivencia que les había permitido acercarse los unos a los otros durante los años de guerra. ¿Cómo podían los que se habían conocido como seres humanos auténticos volver a la artificialidad de personas que juegan al rol con la máscara de profesores? En ese momento surgió un modelo de educación informal bajo el nombre de Integrated Day (Día

Integrado). Pronto el modelo tuvo repercusión en otros países europeos y en los Estados Unidos.

Con este ejemplo se nos aclara que es incompleto hablar simplemente de "disciplina" o de la "ausencia de disciplina". Es más real distinguir tres tipos de disciplina: la disciplina autoritaria, la funcional y la autodisciplina.

La primera se establece en presencia de una autoridad que impone sus reglas frecuentemente incomprensibles o arbitrarias y que controla su observación. En ausencia de la autoridad este tipo de disciplina tiene la tendencia de convertirse en su contrario.

El segundo tipo de disciplina deriva sus reglas de experiencias vitales hechas en situaciones concretas. Sus reglas pueden ser formuladas por los adultos o -según su grado de maduración-, por los niños, pero la realidad misma es la que comprueba su importancia. Los niños discuten sobre ellas, las cambian cuando las situaciones varían, y se sienten responsables de controlar su observación. En ausencia de los adultos la disciplina funcional sigue vigente ya que obviamente sirve al bienestar de todos.

El tercer tipo de disciplina es una creciente interiorización de la segunda. Las reglas se han hecho parte de la personalidad del individuo. Su observación le es natural y no requiere de controles exteriores. Cuando estas reglas interiorizadas tienen su origen en una disciplina autoritaria, entonces pueden causar rigidez de personalidad. Cuando en cambio se derivan de la disciplina funcional, permiten flexibilidad y la capacidad de reconsideración de acuerdo a circunstancias específicas.

En el momento en que la escuela deja de ser un lugar carente de realidades concretas y cambiantes, el niño ya no funciona como receptor de enseñanzas, consignas y prohibiciones. La nueva escuela, centrada en el mismo niño, trata de servirle satisfaciendo sus necesidades. Se convierte en un

lugar donde se vive intensamente, donde pasan muchas cosas al mismo tiempo, donde adultos y niños pueden ser ellos mismos: gente activa, a veces felices, otras tristes, cada uno con sus particularidades, con pequeños o grandes problemas.

Es obvio que esta escuela necesita una disciplina funcional que puede ser reconsiderada cada día, cada momento, según las situaciones cambiantes. Todos participan en la tarea de establecer las reglas que mejor sirvan al buen funcionamiento del todo. En la práctica nos damos cuenta que muchas reglas piden modificaciones según cada caso. Tenemos p.ej. la regla que todos los que cocinan y comen tienen que recoger y limpiar lo que usaron. Pero tenemos algunos niños especiales cuya capacidad de atención no alcanza para completar todo el proceso. En estos casos los que quieren cocinar después de ellos les ayudan a recoger sin mucha discusión.

Hay ocasiones en que los niños piden a los adultos proceder autoritariamente; en otras, nosotros pensamos que los niños todavía no tienen suficiente juicio para prever la necesidad de una regla. Este es el caso, por ejemplo, de la prohibición de correr en el campo apuntando con palos largos; esta reglamentación no ha sido formulada por los niños, porque preferimos no dejarles pasar por las experiencias concretas, que sin duda, les hubieran llevado a establecer esta regla.

Hay muchas reglas que en un momento fueron formuladas explícitamente, después practicadas tantas veces que en los alumnos antiguos ya forman parte de su ser. Pero muchas veces necesitan recalcar ante la presencia de nuevos alumnos. Existe por ejemplo la regla que todo material usado debe devolverse a su sitio en la repisa, o aquella de que nadie puede quitarle a otro algo que está usando en ese momento. Nos parece ya completamente natural que todos los niños antiguos observen estas normas automáticamente, pero cuando viene un niño nuevo es necesario decírselas algunas veces y asegurar su observación.

En la escuela abierta con sus múltiples oportunidades de actividades concretas, es fácil detectar a un niño desordenado e indisciplinado y tratar de apoyarle. Muchos niños con estos problemas pasan desapercibidos en la escuela tradicional que permite poca actividad concreta y donde muchos se controlan por el mero miedo a la censura y al castigo. Al observar a un niño activo nos damos cuenta que el problema del desorden es en realidad un problema interno. Este problema no se resuelve suprimiéndolo o sublimándolo. Tiene su origen en energías vitales que, dispersas y malcentradas, penetran y desordenan todo el organismo. Este problema tiene que salir y gracias al gran potencial del organismo en desarrollo y a los límites explícitos, lo logra apenas tenga la oportunidad. La actividad espontánea y concreta, realizada dentro de un marco de aceptación y seguridad emocional, favorece a que los problemas internos salgan a la superficie y al mismo tiempo ordenen las energías vitales alrededor del centro interno de la voluntad, que opera como lente, permitiendo concentración y actividad.

La nueva escuela promueve y favorece la actividad concreta porque esta es purificadora y orientadora. Creemos que sólo de ella nace la auto-disciplina que puede reconciliar la satisfacción de necesidades personales con los intereses del mundo que nos rodea y es la mejor garantía de que como adultos, no conservemos la "doble moral" característica de la infancia.

7. LIBERTAD

El problema de la libertad está íntimamente relacionado con el de la disciplina. Los adultos tenemos tan poca experiencia con la libertad, que se nos hace sumamente problemático tener que bregar con ella en cualquier ámbito de la vida, ya sea en el de la familia, de la educación o del trabajo.

Quizá pudiéramos sacar alguna conclusión sobre la libertad y su alcance de nuestra experiencia concreta en situaciones como la de vacaciones por ejemplo. Pero ésta es más

bien una "excepción", un tipo de "escape de la realidad", por lo que se hace difícil relacionarla plenamente con nuestra vida cotidiana.

Aquí tratamos de llegar a un entendimiento más claro de cual puede ser la relación de la libertad con todos los ámbitos de nuestra vida, y nos damos cuenta que no nos falta - en teoría- el deseo de vivir en libertad, ni nos faltan las palabras que la glorifiquen. Lo que no tenemos son experiencias concretas en todas las zonas vitales. Una continua experimentación y un tanteo en situaciones variadas y concretas nos darían las estructuras de comprensión necesarias para sentirnos seguros en su aplicación.

Es por esta falta de experiencias y comprensión que sentimos tanta angustia cuando tratamos de dejar que los niños experimenten con la libertad. A causa de ella preferimos refugiarnos más bien en los métodos tradicionales de la disciplina autoritaria y la enseñanza dirigida e impuesta, aunque estemos conscientes que éstas impiden un desarrollo pleno de todas las funciones humanas.

La escuela "libre" se propone precisamente brindar a los niños la oportunidad de un aprendizaje personal -no teórico- de las implicaciones vivenciales de "la libertad". Pero ¿qué entendemos por esta palabra? ¿qué significa dentro del contexto de la escuela activa? ¿Es simplemente dejar que los niños hagan lo que "les de la gana"?

Dentro de un ambiente lleno de estímulos concretos y de ofertas para participar en actividades organizadas de mucha variedad, cada individuo tiene la libertad de satisfacer sus necesidades auténticas, lo que quiere hacer, con que, con quien, cuando y cuanto quiere aprender. Una persona que tiene que decidir entre muchas posibilidades, no de vez en cuando, sino cada vez que inicia una actividad, necesariamente tiene que sentirse a sí misma; sentirse en cada nuevo momento, sentir su necesidad, su interés, su indiferencia, su aversión. Siente como algo le atrae, se siente estimulada, aburrída, can-

sada, se siente tensa, otras veces siente la alegría de haber descubierto algo o la satisfacción de un trabajo bien hecho.

Para los que no están acostumbrados a sentir tanto, la libertad de escoger, de tomar decisiones puede ser hasta dolorosa. El hecho de que cada oferta externa los enfrente con toda la gama de sus sentimientos, de que deban tomar decisiones para iniciar alguna actividad y finalmente ser responsables por lo que hacen, en un principio puede causar angustia y llevar al deseo de delegar esta responsabilidad de decidir a otros, de volver a recibir órdenes, seguirlas sin preguntar ni sentir mucho, de poder echar la culpa a otros si se encuentran insatisfechos. Efectivamente hemos visto en la escuela activa que algunos niños han preferido ser inactivos para evitar este dilema de "tener que sentirse a sí mismos" y ser responsables por sus acciones. Un niño que no "quiere hacer nada" nos da la pauta de que siente dolor cada vez que tiene que decidir. Muchas veces éste es un problema que se arregla por sí solo, en virtud del efecto terapéutico del mismo ambiente. En algunos casos las dificultades son más profundas y requieren un seguimiento continuo y una decidida cooperación de la familia.

En los sistemas autoritarios el concepto de la responsabilidad aquí íntimamente ligado a la libertad, se confunde fácilmente con la obediencia. En ellos la frase "es un niño responsable" quiere decir que "hace puntualmente todo lo que se le manda". mientras que en la escuela activa significa que puede tomar "decisiones" importantes para él y a la vez se hace responsable de sus consecuencias. El hecho de tener que escoger entre varias posibilidades poco a poco despierta las facultades, afina los sentidos, permite juzgar las situaciones; en fin, crea y amplifica la conciencia personal, y una mayor conciencia significa mayor responsabilidad.

Tal vez se nos va ahora aclarando que "libertad", en este sentido, no quiere decir "hacer lo que nos da la gana". La libertad no se da en un vacío, sino que está ligada tanto a las limitaciones del mundo exterior y concreto, como a las

condiciones, necesidades y particularidades de cada individuo. Por un lado sabemos que la libertad de cada persona termina donde comienza el derecho de la otra y que cada una, quiera o no, tiene que amoldarse a las leyes naturales del ambiente vital. Por otro, cada persona experimenta sus propias limitaciones que son de carácter general, pertenecientes a la especie humana, o de carácter personal. Así por ejemplo, por ser humanos, no podemos volar sin usar máquinas; no podemos estar en dos lugares al mismo tiempo; cuando nos decidimos por una actividad no podemos realizar otra simultáneamente. Además de estas limitaciones generales y humanas existen las variables personales. Un minusválido, por ejemplo, experimenta muchas limitaciones en su libertad de actuar. Así también, a su manera, una persona que vive angustiada, tensa o colérica.

Vemos pues que en la escuela activa no hablamos de una "libertad absoluta", sino de la necesidad de ampliar las condiciones externas y de introducir los elementos de la libre decisión para permitir que los individuos entren en un aprendizaje operativo de la libertad: la libertad de ser ellos mismos, de llegar a conocer su propia naturaleza y la naturaleza del mundo que los rodea.

Esta seguridad personal fortalece la confianza en sí mismo y la conciencia de la vida misma. Esta conciencia y este sentimiento de seguridad personal pueden crecer tanto que finalmente son percibidos más frecuentemente que las limitaciones exteriores. Es el crecimiento de esta confianza vital el que permite la experiencia de una libertad interna, una amplitud de vida personal que ya no depende de las condiciones exteriores. Cuando este "centro de libertad interna" está bien establecido, la persona puede abandonar las defensas que tenía para proteger su individualidad y sus intereses personales. Comienza así a vivir sin esperar que otros satisfagan sus necesidades. Se da entonces el proceso de maduración que permite una verdadera cooperación y generosidad.

Por otra parte, la libertad favorece la vitalidad. Sin la vitalidad de los individuos las estructuras sociales se convierten en fósiles que sólo conservan las formas de la convivencia humana, pero de las cuales se ha escapado la vida. Por lo tanto la libertad de ser uno mismo, de crecer de acuerdo a las leyes de la naturaleza y sentirse plenamente vivo, no es un lujo sino una necesidad para que la sociedad se renueve en cada generación.

8. AUTORIDAD

¿Entonces la escuela no instructiva trabaja según principios anti-autoritarios? Esta pregunta oímos a veces de personas que han conocido ciertos modelos educativos que surgieron como una reacción de padres y profesores contra las prácticas rígidas y autoritarias de su época y que optaron por brindar a los niños libertades casi ilimitadas. Cuando en estas situaciones de libertad sin límites los niños mostraban agresividad, desorden o cualquier otro comportamiento molesto, los adultos no sabían como reaccionar. Sentían mucho temor a controlar estas manifestaciones desagradables a fin de no caer en la imagen del profesor tradicional dominante. Con frecuencia el resultado era una inseguridad física y emocional, tanto en los niños como en los adultos, que podía llegar a tal extremo que parecía preferible regresar a las prácticas autoritarias tradicionales, antes de seguir con esa incontrolable situación.

Cuando no se conoce más que los sistemas autoritarios es difícil comprender cuan amplio es el campo que se extiende entre los dos polos opuestos: el "autoritario" y el "anti-autoritario". Al analizar el primero encontramos que el adulto, en su convicción de saber muy bien lo que le conviene al niño, le dirige y controla continuamente; le enseña lo que, en su opinión, debe saber; le impone sus valores y le juzga de acuerdo a sus propios parámetros.

En esta situación el adulto desarrolla ciertas características típicas: prefiere posiciones físicas que le permitan

dominar el ambiente; evita en lo posible el contacto estrecho con el niño, a no ser que él mismo lo defina (un contacto que tal vez tome la forma del castigo corporal); utiliza un timbre de voz autoritario como instrumento importante en su afán de dirigir a los niños. Si realizamos una observación detenida veremos que casi todos los adultos cambian el tono de voz inconscientemente cuando se dirigen a un niño. En particular, la voz del profesor tradicional es fuerte y trata de acallar cualquier otra, a la par que monopoliza la atención de los niños.

Adicionalmente, el adulto autoritario teme ponerse en ridículo. Su humor -si es que lo muestra- nunca se dirige hacia sus propias fallas, sino que es exhibido para demostrar su inteligencia. No se ríe de sí mismo, sino de otros. Le parece peligroso admitir sus equivocaciones o el hecho de que puede haber cosas que no sabe o no entiende. Usa su mayor capacidad verbal estratégicamente para explicarlo todo; discute hasta obtener la razón. Cuando le parece ventajoso evade el peligro de admitir su ignorancia, cortando las preguntas inoportunas con la ayuda de su autoridad. Al mismo tiempo vive en la ilusión de que los niños son demasiado inmaduros para darse cuenta de los mecanismos de defensa que usa para protegerla. Ocupado en esta difícil tarea, se le escapa la realidad de los niños: sus sentimientos, sus pensamientos auténticos y sus múltiples mecanismos de defensa, cuya refinación es el resultado negativo de la creatividad infantil, su medida de emergencia y respuesta frente a los adultos autoritarios.

Por el contrario, los partidarios de los métodos anti-autoritarios rechazan totalmente la imagen de la autoridad. En su intento de liberar a la niñez de tanta presión abandonan todo límite y toda regla. El adulto se "achica", tanto física como emocionalmente. Trata de ser como otro niño, tal vez menos aún porque nunca se atreve a imponer su voluntad, evita expresar sus opiniones y tiende a permitir toda acción de los niños. En esta situación percibimos algo artificial e incómodo: el adulto no se porta en forma normal, no manifiesta sus disgustos, parece no ser él mismo, es decir, un humano

con necesidades propias, una persona que merece respeto y que tiene voluntad propia.

Sin reglas y con personas irreales los niños se desorientan. Por su malestar inconsciente y con el afán de encontrar sus límites se vuelven agresivos, destruyen materiales o buscan peligros. El adulto, por su lado, se "quemado" pronto, ya que a la larga encuentra insoportable vivir sin reglas y sin autenticidad.

Tratar de describir la imagen del "adulto del campo intermedio" es más difícil, ya que aquí no hay prototipos. Aspiramos a que cada adulto trate de ser él mismo, un adulto natural, pero con un profundo interés de entender a los niños. Encontramos en nuestra experiencia vinculada a la escuela activa, adultos enérgicos, otros más tranquilos, hay alegres y serios. Sin dominar a los niños ofrecen sus opiniones, muestran emociones, inclusive disgustos cuando caen víctimas de algún comportamiento desagradable. Respetan las iniciativas de los niños y conscientemente fabrican situaciones que las favorecen. Se ríen de sí mismos, pero se cuidan de ridiculizar a un niño. Admiten que hay mucho que no saben pero muestran como ellos mismos adquieren conocimientos. Evitan a toda costa poner a los niños bajo stress, aunque hablan con franqueza cuando creen que un niño rehuye el esfuerzo, la superación. Tratan de descubrir las necesidades auténticas de cada niño y de facilitarles experiencias apropiadas, proponiendo al uno actividades, observando al otro desde cierta distancia, aceptando o dando contacto físico donde hay el deseo y limitándose a contacto visual o verbal donde el contacto físico es rechazado. Son adultos más bien informales, pero al mismo tiempo se sienten responsables de la seguridad y el buen funcionamiento del centro. Se cuestionan continuamente sobre sus actividades reales hacia los niños y la autenticidad de su propia persona.

Pero en este ambiente ni autoritario ni anti-autoritario ¿quién fija las reglas y quién vigila que se cumplan? Vemos que en este ambiente sí existe alguna autoridad. Pero ¿cómo la podemos definir?

Es obvio que una persona más madura, en presencia de otras de menor madurez, toma la función natural de ser autoridad. Es por lo tanto inevitable que los adultos, cuando conviven con niños en una comunidad que realmente funciona, sean autoridad. El arte consiste en aprender a ser autoridad sin ser autoritarios. Pero ¿qué es finalmente una persona madura? ¿Puede ser una persona que finge poderes y conocimientos que no los tiene? ¿O puede ser una persona que finge ser inmadura? Nos parece natural que sólo el que se conoce a "sí" mismo y "es" el mismo, participa en el proceso de maduración: el niño en su nivel y el adulto en el suyo. Ser uno mismo implica tener lados fuertes y débiles, saber algunas cosas y desconocer otras. Ser uno mismo permite dejar caer los mecanismos de defensa y comprender al otro sin juzgarlo. El adulto que comienza a comprender a los niños trata de dar a cada uno lo que necesita: a los más pequeños reglas funcionales y la vigilancia necesaria, a los más grandes experiencias de auto-gobierno y las oportunidades para interiorizar las reglas del respeto a las personas y al ambiente. En este proceso los niños pequeños retiran paulatinamente la autoridad universal del adulto; primero la depositan, ya debilitada, en compañeros más grandes, y más tarde, a través de una lenta maduración, la encuentran otra vez transformada en sí mismos. Por medio de esta autoridad interiorizada pueden tomar decisiones sobre su propia vida, que implican al mismo tiempo el respeto de la libertad y de la oportunidad a la autorealización de los demás. Gracias a la libertad y a la seguridad que producen autoridad personal, la persona madura puede aceptar, sin peligro, la autoridad de otros, sin perder su capacidad crítica y sin depender de la presencia continua de alguna autoridad exterior que le brinde seguridad personal.

9. ESPONTANEIDAD

En nuestra práctica pedagógica la espontaneidad tiene un papel relevante.

Identificamos la espontaneidad con aquellos momentos cuando las acciones que nacen dentro de nosotros correspon-

den a una necesidad real y al mismo tiempo nos producen un sentimiento de armonía con el mundo. En nuestra memoria la espontaneidad está ligada siempre a un recuerdo de satisfacción y bienestar, estados que se dan frecuentemente en la infancia y que más tarde se vuelven más escasos. Parece que nuestra facultad de abrirnos fácilmente al mundo y de sentirnos en paz con él, ha cedido poco a poco a una constante presión, a un sentimiento de obligatoriedad. Hemos perdido más y más la certeza de sentirnos premiados por la alegría que las mismas acciones nos proporcionaban y ahora dirigimos nuestras expectativas hacia afuera, a esperar satisfacción de resultados exteriores: compensaciones, premios, notas y títulos, posesiones, honores y agradecimientos o alguna señal externa de que somos apreciados, de que nuestra vida tiene valor e importancia. Hasta los períodos de descanso, en lugar de obedecer a un ritmo natural, se ha convertido en una reacción contra las presiones, en un esfuerzo de capturar siquiera algo de una realización vital que se nos está escapando.

Llegamos pues a la conclusión de que no puede haber espontaneidad sin el respeto a un espacio personal interior que es la garantía de la libertad y que va creciendo con cada acción espontánea. Sin esta condición, en cambio, aumenta en nosotros la impresión de estar siempre presionados, de que nos falta o se nos pierde algo que deberíamos asegurar. Bajo esta presión aumenta la angustia, la lucha por los derechos personales, la envidia y la desarmonía.

Este sentimiento vital se extiende automáticamente hacia nuestros niños. Sus manifestaciones de espontaneidad, de libertad y bienestar nos parecen peligrosas, enfermizas y pensamos que si no se controlan a tiempo, posiblemente los llevarán al fracaso. ¿No es nuestro deber cortar estas manifestaciones lo más antes posible, usando cualquier método - aquí encontramos gustos diferentes- para llevar a los niños hacia una adaptación al standard del adulto?

Enfocando esta problemática -espontaneidad versus presión externa- desde nuevos estudios de la biología, el panorama es el siguiente:

- Se ha descubierto que los animales que se hallan en circunstancias de presión externa recurren automáticamente a reacciones genéticamente pre-establecidas o condicionadas y presentan comportamientos que desde tiempos remotos se han comprobado como eficaces para asegurar la sobrevivencia de la especie o que son parte de su repertorio de domesticación.
- Exclusivamente en un campo relajado, es decir, en situaciones sin presión externa, los animales exhiben comportamientos espontáneos, de carácter exploratorio.
- En estado relajado, los animales investigan y experimentan nuevas posibilidades, distintas a las acciones estereotipadas de su especie. Es entonces por medio de este comportamiento exploratorio que se abren nuevos caminos y soluciones vitales, indispensables para el desarrollo.

Los estudios de Piaget confirman esta teoría como válida para el caso de los elementos jóvenes de la especie humana, los niños. Piaget insiste en que sólo el aprendizaje operativo contribuye al desarrollo de la inteligencia; ya que, como hemos visto antes, éste se caracteriza por la acción libre y espontánea -no dirigida-, exploratoria y concreta efectuada por el niño.

Por considerar de suma importancia los factores orgánicos durante los años de crecimiento, la nueva escuela quiere liberar al niño de la presión, de las expectativas y de la programación pre-establecidas. Trata de encontrar nuevas vías para favorecer su espontaneidad y su libre interacción con el mundo concreto, y para permitir que el niño actúe desde dentro hacia fuera, en búsqueda de satisfacción y armonía interior y exterior.

Es necesario tomar en cuenta que la espontaneidad no se refiere únicamente a estados emotivos. La acción espontánea es al mismo tiempo el inicio de estados de comprensión, los cuales no se derivan de ejercicios obligatorios y experiencias repetitivas motivadas por expectativas exteriores. Es

una comprensión que no se deja forzar desde fuera. Es experimentada al mismo tiempo como un regalo y como un triunfo personal que fortalece el sentimiento vital. Esta comprensión espontánea produce una convicción interna de estar en lo cierto, y además proporciona la energía para seguir investigando, para comprender aún más. La persona que está en este proceso no teme compararse con los logros de otros, porque busca conocer la realidad y en esta búsqueda inicia cada vez nuevas actividades espontáneas.

10. SISTEMA DE EVALUACION

Tratando de resumir en pocas palabras la diferencia básica entre la escuela tradicional y la activa, podemos decir que en la primera el énfasis está en la adaptación del individuo a las metas colectivas, mientras que en la segunda se considera que sólo un individuo seguro de que su desarrollo personal esté respetado, puede realmente amoldarse a las exigencias sociales sin correr peligro de desequilibrios internos y de una pérdida de sus fuerzas creativas.

Es obvio entonces que los sistemas de evaluación de los métodos tradicionales se vuelven incompatibles con las expectativas de los métodos activos. En el primer caso, las calificaciones usuales tratan de medir el grado de rendimiento del individuo dentro de los parámetros pre-establecidos desde fuera y también indicar el lugar que el ocupa dentro de su clase. es decir, su rendimiento en comparación a sus compañeros. Este sistema permite eliminar a los que no rinden o no se adaptan. estimular a los que muestran poco interés en los temas tratados y premiar a los que se amoldan con más éxito al estilo de enseñanza apreciado por el sistema. Gracias a este tipo de evaluaciones se otorga títulos que prometen al individuo un puesto dentro de los diversos sistemas sociales. En los años 90 las probabilidades de conseguir trabajo por medio de un título se han vuelto sumamente inciertas, inclusive en el "primer mundo".

Sin embargo, las calificaciones útiles dentro de este contexto no toman en cuenta los procesos personales del de-

sarrollo de la inteligencia o los estados anímicos que motivan los intereses y las acciones. Antes de discutir las posibilidades de una evaluación que pueda hacer justicia a estos aspectos importantísimos del proceso educativo, vale la pena analizar más detalladamente la problemática de los sistemas de evaluación tradicionales.

En primer lugar vemos que un sistema de evaluación que se propone calificar a los alumnos usando valores absolutos tiende a promover un estilo de enseñanza que se preocupa sobre manera de conocimientos medibles por contestaciones "correctas" e "incorrectas". Este tipo de enseñanza minimiza los procesos experimentales que permiten diversas conclusiones. En su afán de evitar que los niños pierdan el tiempo con sus razonamientos y tanteos infantiles, se les ofrece una dieta balanceada de extractos tomados de investigaciones y razonamientos adultos, los cuales deben ser ingeridos en dosis prescritas por los especialistas en la materia, sin tomar en cuenta el apetito o la capacidad de asimilación de cada individuo, sin hablar del hecho que a nadie le gustan los alimentos premasticados, a no ser que esté muerto de hambre.

En su preocupación por la asimilación y medición, esta enseñanza enfoca con frecuencia los fenómenos por estudiar de tal manera que el mundo se nos presenta en contrastes fuertes y conocimientos seguros, omitiendo los vastos campos de la duda que serían precisamente la base de nuevas investigaciones y del progreso. En esta forma, hasta los mejores profesores son influenciados por la necesidad de evaluar a sus alumnos en la manera acostumbrada, que pone la docilidad por encima de la investigación. Es así como a todos aquellos profesores que comprenden el proceso educativo como una simple transmisión de información y que consideran una herejía poner en duda su enseñanza, el sistema de notas les facilita su trabajo considerablemente.

En las materias de carácter subjetivo como son las del campo del comportamiento creativo y expresivo, el sistema de notas, ya dudoso en sí, presenta problemas aún más serios.

!Cuánta expresión auténtica, cuánta creatividad y energía vital no se ha suprimido por el afán de amoldar al niño lo antes posible a los canales seguros, las normas fijas o a los gustos personales de un profesor!

Además, en la práctica surgen aún otros problemas. Un profesor que califica a un gran porcentaje de sus alumnos como fracasados, aunque sus exámenes lo justifiquen, ¿no parecería mal profesor? O si la mayoría de sus alumnos saça óptimas notas, ¿no parecería que él no les exige lo suficiente? En la práctica general podemos observar que la distribución de las calificaciones en una clase sigue el mismo patrón: un pequeño porcentaje de resultados sobresalientes requiere un porcentaje parecido de fracasados, mientras que la mayoría se agrupa alrededor del standard medio. Por medio de este consenso tácito se garantiza la perpetuación del sistema y la posición del profesor dentro de él.

Pero nuestro cuestionamiento no termina aquí. Con un poco de sinceridad tenemos que admitir que los sistemas tradicionales de evaluación entorpecen y desvirtúan las relaciones humanas a todo nivel: entre niños y niños, profesores y niños, niños y padres como también padres y profesores. El sistema favorece la competitividad entre los niños y cohibe la cooperación. Es culpable de hacer callar muchas dudas de los niños en cuanto a la realidad de su comprensión.

Tienta a los profesores a juzgar a los niños en forma superficial y a ser parcial en su trato; por su parte los niños tienden a la adulación y a usar trucos escolares, hasta el engaño. En los hogares las calificaciones escolares tienen la culpa de muchas tensiones y malas relaciones. Finalmente observamos muchos padres que se acercan a los profesores de sus hijos pidiendo favores, más no para dialogar seriamente sobre su educación.

Vemos cuán problemático es el sistema de evaluación tradicional inclusive en el contexto de los métodos tradicionales de educación. En la escuela activa cuya preocupación

primaria es la maduración orgánica, psíquica e intelectual de los niños, sin la cual una adaptación equilibrada a las exigencias del mundo nos parece imposible, los procesos de aprendizaje toman primacía sobre los resultados correctos y medibles. Para hacer justicia a esta realidad las escuelas activas han abandonado las evaluaciones por notas y la comparación de los logros exteriores entre los niños. Hasta ahora la solución más viable la hemos encontrado en forma de un **informe pedagógico** quinquemestral, que describe extensamente las actitudes sociales por un lado, y por el otro, describe las mismas actividades realizadas: hay descripciones de su forma de comunicación y expresión verbal; sus actividades en las áreas de lectura, escritura, ortografía, redacción y gramática; sus trabajos con materiales de cálculo y su capacidad de abstracción progresiva; sus trabajos en ciencias, historia, geografía y cívica; su participación en actividades prácticas, artísticas, deportivas; sus juegos representativos, constructivos y sociales. El informe incluye comentarios generales sobre el desarrollo, logros o problemas personales o nuestras dificultades de llegar a una evaluación. Además menciona el grado de participación de los padres en el esfuerzo conjunto de educación y provee una página destinada a observaciones de los padres sobre su hijo, sobre la escuela o cualquier otro comentario que se quiera hacer.

En él se trata de informar lo más objetivamente posible sobre las actividades de cada niño, relatar sus progresos midiéndole no con otros, sino consigo mismo. En caso de cambio de escuela, el nuevo profesor puede informarse directamente sobre el nivel de las actividades realizadas y los hábitos de trabajo de su nuevo alumno. Además el informe da al padre de familia la seguridad de que su niño es tomado en cuenta diligentemente y le invita a dialogar con el profesor en forma real, como dos amigos se comunican sobre lo que les interesa por igual.

Los niños más grandes han comenzado a participar directamente en la elaboración de su propio informe. Gracias a su confianza con los adultos ellos contribuyen con una

apreciación muy realista de sus actitudes, sus gustos y su grado de comprensión en las diferentes áreas de trabajo.

Mientras más grande el alumno, más considerable es su rol en la preparación del informe pedagógico, que en el caso de los adolescentes se basa en las anotaciones y reflexiones diarias que son su responsabilidad.

En esta difícil tarea de evaluación no pretendemos apreciar completamente los procesos internos de los que vemos tan sólo sus manifestaciones externas; más bien estamos conscientes que nuestras descripciones sólo tratan de captar estados pasajeros, de manera que evitamos limitar a un niño por juicios absolutos.

CAPITULO V

•

LOS PROFESORES Y LOS PADRES

1. EL ROL DEL PROFESOR Y SUS DIFICULTADES

Para comprender cual es el rol del profesor dentro de la nueva escuela quizá nos ayude a aclarar primero como no debe ser y luego, por contraste, tratar de visualizar la imagen del adulto que trabaja en el sistema abierto.

Con excepción de momentos críticos que comprometen la seguridad de los niños o de ciertos grupos de trabajo a los cuales los niños se inscriben voluntariamente, el profesor no toma un rol decisivo en las actividades. Su voz y su posición física no dominan el ambiente.

El profesor no sigue un plan fijo de estudios. No corrige continuamente los errores de los alumnos. Evita enseñar directamente; más bien señala caminos que permiten la autoenseñanza del alumno. No explica cosas excepto en el diálogo con los jóvenes que ya tienen estructuras de comprensión maduras. No defiende sus conocimientos como infalibles. No trata de intimidar a los niños. No compara los niños entre ellos. No busca la admiración de sus alumnos ni se deja servir por ellos como persona de un status superior. No suprime las manifestaciones de la vitalidad infantil.

En la escuela activa el profesor está consciente de que como adulto es automáticamente autoridad para los niños, esto es, por el mero hecho de su tamaño físico, su inteligencia madura y su mayor experiencia. Justamente por eso evita en lo posible que esta autoridad natural impida el ejercicio de la voluntad y la expresión infantil de sus alumnos. Siente que su trabajo es significativo, tanto para su propio desarrollo, como para el bienestar de los niños a su cuidado. Para asegurar que este significado no se pierda por la rutina, el adulto combina sus experiencias prácticas con nuevos estudios que puedan enriquecer su comprensión del mundo y de los niños. Esta comprensión a nivel de adulto es aplicada directamente a la preparación del ambiente concreto, que es el primer deber del profesor y que exige de él mucha dedicación y energía.

Esta preparación se extiende también al ambiente fuera de la escuela: planificación de excursiones, experiencias de trabajo para los niños, invitación a personas que traen sus experiencias al plantel, etc.

En presencia de los niños el arte de su oficio se manifiesta en su capacidad de **facilitar** actividades, pero **sin dirigir**las. De ayudar donde sea necesario y retirarse cuando es oportuno; de observar, no para emitir juicios, sino para ser más flexible en su trato con cada niño; de preparar proyectos de trabajo, respetando la iniciativa de los niños. El profesor se mueve por todo el ambiente prestando atención a individuos y a grupos. Se arrodilla allí, se agacha acá, no se sorprende cuando un niño se le tira al cuello o se sienta en su falda. No le causa angustia el estar rodeado de niños por todos los lados, ni tampoco cuando los niños aparentemente no lo toman en cuenta. Renuncia al rol clásico de dominar sobre todo lo que pasa en el aula, pero sin dejar de estar siempre alerta y listo para prevenir problemas serios. Se siente responsable, en última instancia, de la observación de las reglas básicas de funcionamiento, establecidas en el Centro, pero no interfiere en el autogobierno de los niños.

Está siempre dispuesto a expresar su fe en la vitalidad positiva de los niños. Trae buen humor a la escuela o por lo menos cierta ecuanimidad. Por otro lado no teme mostrar su disgusto frente a acciones negativas o dañinas. Siente y demuestra su interés en el progreso académico de los niños, pero da igual importancia en su bienestar físico y emocional. Favorece situaciones en las cuales los niños aprenden por su propia experiencia. Sirve de modelo en la observación y verbalización de las experiencias, como también en el uso de materiales didácticos que enriquecen y profundizan las experiencias personales.

El profesor busca el contacto con los padres de familia para coordinar esfuerzos.

Vemos que este conjunto de actividades complejas exige mucho de él. Para que las pueda realizar tiene que sen-

tirse como persona auténtica, traer toda su vitalidad, todo su interés al trabajo. No trata de "jugar un rol" frente a los niños, sino comparte libremente su vida con ellos. Es natural en su comportamiento y comparte con gusto lo que sabe y admite sin temor lo que no sabe. Experimenta un interés legítimo en descubrir como sienten, razonan y aprenden los niños. Trata también de sentirse a sí mismo y mantener el interés en sus propios procesos.

Sin embargo esta necesidad de ser él mismo, de abrirse hacia el mundo y hacia sí mismo, le trae también dificultades. El sentir las necesidades de los niños le pone en íntimo contacto con sus propias necesidades no satisfechas y los dolores antiguos de su propia infancia. Aunque el grupo de profesores trata de apoyarse mutuamente en esta dificultad, sin embargo hay límites en la ayuda que un individuo puede recibir desde fuera. Finalmente, los que entran en este proceso tienen que estar dispuestos a enfrentarse a sus problemas vitales en su propio corazón. Además el profesor experimenta el dilema del tiempo que necesita para su vida privada y el que debe dedicar al trato con los niños, a la continua preparación de materiales, al estudio y al contacto con los padres. Por eso debería encontrar maneras de recuperar la energía que este trabajo de servicio requiere de él.

El sistema de educación es nuevo y sus resultados difíciles de describir. Los padres piden seguridades y garantías de que los niños saldrán de este "experimento" tan bien o mejor preparados que en el sistema tradicional. ¿Cómo resistir la presión inevitable, confiar más en la realidad de los niños que se percibe, que en las expectativas y resistir la tentación de volver a los métodos tradicionales, cuando los resultados obvios tardan en dejarse ver?

Lo que da la fuerza para enfrentar todas estas dificultades y ponerse cada nuevo día al servicio de los niños es la convicción de que se está trabajando "pro-vida" y que la contribución que se realiza es importante en las condiciones actuales del mundo.

2. PARTICIPACION DE LOS PADRES

De todo lo dicho anteriormente es evidente que este tipo de educación debería darse en estrecha colaboración entre el hogar y la escuela. El Centro Experimental "Pestalozzi", de acuerdo a su convenio con el Ministerio de Educación, celebra un contrato de mutua responsabilidad con los padres de familia.

En este contrato los padres se comprometen a participar en una reunión mensual de estudio y discusión, a observar las actividades de los niños en la escuela varias veces al año y a buscar el diálogo con el personal docente cada vez que sienten inquietudes sobre el estado de su hijo.

Para ingresar a un niño al nivel pre-escolar, se pide solamente una mañana de observación y una conversación sobre lo observado. Padres que se han interesado en nuestra oferta de aprender a respetar los procesos de vida, tienen opción de participar en un cursillo preparatorio para la transición al nivel de "pre-primaria" cuando sus hijos cumplen los 6 años en el año calendario.

Igualmente se ofrece un cursillo de transición al último nivel, cuando los hijos cumplen los 12 años. Estos dos cursos son requisito para la inscripción en el siguiente año escolar. Aparte de estos cursos obligatorios, cada año se ofrece un curso más extenso de 60 horas sobre esta metodología. Este curso es abierto al público y frecuentemente aprovechado por padres de familia más interesados.

3. DIFICULTADES QUE PUEDEN SURGIR CUANDO SE TIENE NIÑOS EN UNA ESCUELA QUE APLICA EL SISTEMA DE EDUCACION POR MEDIO DE LA ACTIVIDAD ESPONTANEA

Antes de considerar el ingreso de un niño al nivel primario de una escuela alternativa, es importante analizar a

fondo los motivos que nos llevan a tomar esta decisión. ¿Hemos realmente investigado a fondo los métodos y los resultados del sistema tradicional? ¿Estamos conscientes que la escuela "libre" no solamente representa una alternativa en forma, sino también en contenido, p. ej. de los valores de nuestra vida?

A continuación vamos a enumerar algunos aspectos que con mayor frecuencia causan dificultades, muchas veces dolorosas, a los padres de familia en una escuela libre, sobre todo en el Ecuador donde esta alternativa a la educación es tan desconocida:

- a) La primaria no-instructiva comienza oficialmente a los 7 años en lugar de los 6 años usuales. Los niños de 6 años tienen acceso al aula de primaria si así lo desean, pero por múltiples razones, la mayoría de ellos en esta situación libre no muestran interés en actividades formales, ya que los maestros de la primaria no les estimulan en esa dirección. Por lo tanto estos niños se "atrasan" visiblemente en comparación a otros niños de su edad.
- b) Durante los años de primaria el énfasis está en la elaboración operativa sobre materiales concretos y en situaciones reales, de casi todos los conocimientos que las otras escuelas imparten en forma pre-digerida, lista para la memorización. Ya que la capacidad de conceptualización de los conocimientos así adquiridos se desfaza de 2 a 3 años en relación con la praxis, los niños de la escuela libre aparentemente saben poco en comparación a otros niños de la misma edad. A pesar de todas nuestras advertencias observamos en los padres tendencias a presionar a los niños para que asuman métodos de un aprendizaje formal, lo cual produce conflictos y más bien atrasa sus procesos de maduración y asimilación de las realidades vitales.
- c) La escuela libre quiere fortalecer y desarrollar la voluntad personal de cada niño. El ambiente preparado

invita a la toma de decisiones para cada actividad. Los maestros se someten a un proceso para llegar a ser cada vez más sensibles a las necesidades reales de los niños y a su respeto.

Ya que el hogar debería brindar a niños y adultos el mejor ambiente para fomento de sus personalidades, este proceso de sensibilización debe extenderse obviamente a los padres. Si esto no ocurre se producen incomprensiones de los padres sobre el comportamiento de sus hijos y es así como el ejercicio de la voluntad que estos realizan es interpretado como rebeldía.

- d) La actividad espontánea en un ambiente de libertad y con muchos materiales concretos implica para el niño continuos procesos de reestructuración de sus experiencias tempranas que pueden intranquilizar a los padres.
- e) Es relativamente fácil para los adultos llegar a una comprensión intelectual de una educación diferente. Sin embargo, en la medida en que entramos en "empatía" (palabra de origen griego, no castiza, que significa, entrar en igualdad, en la "onda") con la vida de los niños, comenzamos a conectarnos con nuestras propias experiencias tempranas y a entrar en nuestro proceso de reestructuración a todo nivel. Este proceso implica con frecuencia dolor y el apareamiento de un sentimiento de inseguridad.
- f) Sin despreciar los logros del pasado, la escuela libre trabaja conscientemente para "algo nuevo" en el futuro. El individuo creativo piensa por sí mismo, defiende su integridad personal y la de sus iguales, puede posibilitar que el futuro sea diferente y nuevo. Pero para muchos esto significa una amenaza a los valores establecidos en la sociedad.
- g) Frente a todas estas dificultades que pueden surgir, el "Pestalozzi" considera parte de su responsabilidad dar

la información y el apoyo necesario a los padres, para que el proceso sea positivo, tanto para ellos como para los niños. Lo que no puede aceptar el Pestalozzi es que, por evitar dificultades de esta índole, se pretenda interferir o cambiar el enfoque educativo que se ha elegido y practicado hasta ahora.



CAPITULO VI

•

**LA ESCUELA ACTIVA
Y LA SOCIEDAD**

Este capítulo profundiza en el tema básico de la experiencia de la escuela, que es la preparación de los niños para que se puedan desenvolver adecuadamente en la sociedad, y hace una digresión específica sobre el tema de los valores que desarrollan los diferentes tipos de centros de enseñanza.

1. NUEVAS POSIBILIDADES DE INTEGRACION SOCIAL

La reflexión sobre temas pedagógicos no parece ser el lugar apropiado para discutir la necesidad de buscar salidas viables a nuestros múltiples dilemas sociales como la discriminación racial, la desigualdad de oportunidades, los abusos de toda clase, la falta de comprensión en los varios niveles y la doble moralidad, que se encuentra tan generalizada. Pero nuestra experiencia nos señala que estos problemas no sólo que no se dejan separar de nuestras prácticas educativas, sino que éstas tienen en aquellos más influencia de lo que creemos. Por lo tanto, cualquier contribución que un cambio en las prácticas educativas tenga la posibilidad de hacer hacia la solución del dilema social, puede ser significativa; no solamente para aliviar la suerte de los más afectados, sino porque la incapacidad presente de armonizar el actual estado del mundo nos amenaza y afecta a todos los que vivimos en este planeta: ricos y pobres, gente de todas las razas, credos, ideologías y sistemas económicos.

Es importante pues analizar como las prácticas educativas pueden contribuir a lograr una integración humana auténtica para ayudar a detener la desintegración a todo nivel.

Nos preguntamos si ésto será factible por medio de un rígido control que regule la vida individual y la someta a una estricta planificación de acuerdo a los intereses públicos. ¿Será aconsejable suprimir desde temprano los impulsos individuales, imprimiendo sistemáticamente sobre la conciencia infantil los altos ideales del amor al prójimo y castigando las

acciones egoístas? Ambos caminos parecen muy inciertos. El primero porque las estructuras sociales en sí carecen de energía vital propia, dependen para su continua renovación de la fuerza que proviene de la vitalidad de los individuos. Estos, por su lado, requieren de condiciones específicas para lograr un desarrollo personal completo y una integración, tanto interna como externa, que permita una libre fluidez de sus energías creativas.

El segundo camino es igualmente dudoso, pues el niño aprende por medio del ejemplo y no por medio de palabras. Nuestras enseñanzas sobre el respeto sólo tienen significado para él si les precede nuestra vivencia concreta, es decir, si en primer lugar le respetamos a él en sus necesidades legítimas: la necesidad primordial de saberse aceptado como individuo y con ella todas sus necesidades orgánicas dictadas por su naturaleza; su necesidad de seguridad y autonomía y la de experimentar el mundo por medio de su propio cuerpo; el derecho de iniciar y continuar experiencias sensoriales, motrices y afectivas, de formar sus propios juicios entre ellas y de madurar de acuerdo a su ritmo personal. Esta debía ser nuestra real enseñanza del "amor al prójimo". Sólo así aprende el niño, en cuerpo propio, cómo el más débil (el niño) es respetado por el más fuerte (el adulto), y cómo sus intereses personales pueden llegar a modificarse por los intereses de otros individuos sin ser suprimidos; cómo cada uno puede ser él mismo, sin peligro de discriminación alguna y puede brindar el mismo derecho a otros.

Abandonamos la idea de suprimir o sublimar los impulsos naturales. El niño debe experimentar cómo estos impulsos afectan su ambiente y consecuentemente a sí mismo, para poder apreciar su fuerza y no engañarse. Carl Gustav Jung insistió sobre el fenómeno de que los impulsos reprimidos y hechos inconscientes se vuelven peligrosos, tienden a ser proyectados negativamente hacia otros y causan un sin número de problemas interhumanos. Estos estudios coinciden con las observaciones hechas a nivel neurológico, las cuales indican que nuestras necesidades no satisfechas siguen siempre

vigentes y nos obligan inconscientemente a buscar su satisfacción en cada nueva situación vital. Nos es fácil comprender entonces que aquellas personas que siempre han cedido a presiones exteriores necesitan ejercer la misma presión donde la resistencia sea menor; se convierten en el "tipo ciclista" que se agacha hacia arriba y pedalea hacia abajo.

Pero no debemos quedar contentos con especulaciones y teorías. En nuestra experiencia concreta con el sistema de educación abierta se ha comprobado que una real integración social es posible y sigue una simple ley básica: el que se siente bien, se porta bien. Aquí los niños de diferentes trasfondos culturales y sociales conviven y se respetan en la forma más espontánea. Inclusive la convivencia a nivel de adultos, la integración de profesores indígenas y blancos, se facilita y da un vivo ejemplo de respeto mutuo a los niños.

Experimentamos un mutuo dar y recibir que contrasta con otras iniciativas de integración, donde un lado trata de imponer sus valores, técnicas e idiosincracia a los otros. Aquí los contenidos autóctonos reciben el mismo estímulo que los "occidentales" y la seguridad de sentirse aceptado y respetado se ha convertido en una nueva riqueza humana.

Aprovechamos los años de formación de actitudes y hábitos para dar a los niños experiencias vitales de integración social. Únicamente así podemos garantizar que crezcan en el respeto de otras manifestaciones culturales y cuando sean grandes sus acciones sean un resultado de este respeto.

2. VALORES

El hablar de valores con sinceridad debería causar en nosotros siquiera un leve estremecimiento, un sentimiento de perplejidad o de duda. ¿Cuántas personas han conservado todavía una certeza imperturbable de que los valores de ayer siguen y seguirán vigentes para nuestros hijos? ¿Cuántas personas, consciente o inconscientemente, sienten cansancio al escuchar la retórica que públicamente eleva los "valores eter-

nos humanos”, mientras que nuestros ojos perciben por todo lado la decadencia y disolución de valores antiguos, pero también una búsqueda de nuevos ideales y contenidos?

El problema de los valores es que nuestra realidad concreta, plasmada en nuestra vida personal y comunitaria, no se rige por la retórica. Tampoco podemos mantenernos en relatinismo o aplazar nuestras decisiones hasta ganar más claridad sobre nuestros valores reales. Sin tener compasión por nuestra confusión, la vida nos exige en cada nuevo día tomar decisiones que siempre reflejan nuestros valores, sean ellos propios y conscientes o adoptados de otros en forma inconsciente. Si ésto se aplica a muchas decisiones aparentemente insignificantes, cuánto más a las decisiones tan trascendentales como son las que conciernen a la educación de nuestros niños.

Hemos visto anteriormente que cada práctica pedagógica tiene su currículum declarado y oculto. El no preocuparnos por el segundo no nos absuelve de las consecuencias que de él se pueden derivar. Pero ¿estamos tal vez demasiado ocupados con nuestros propios problemas como para preocuparnos tanto? ¿Quién nos puede culpar si nos limitamos a entregar a nuestros niños a los especialistas que pueden juzgar mejor que nosotros que es lo que les conviene? Pero querramos verlo o no, los largos años de educación no sólo proporcionarán a los niños los “conocimientos necesarios” y una moralidad acorde con los valores declarados, sino mucho más: muchos valores ocultos, actitudes y convicciones sobre sí mismos y sobre el mundo, que son generalmente asimilados inconscientemente y forman la personalidad más poderosamente que cualquier enseñanza explícita. Tal vez coincidan nuestros valores personales con este “currículum oculto” de la escuela, pero también es posible que estos valores nos asusten si fuéramos conscientes de ello.

Quizá nos aferramos tanto a la esperanza de que, gracias a la educación que les damos, nuestros hijos podrán resolver los problemas insolubles de nuestra generación, que nos cerramos a un cuestionamiento profundo de los valores implícitos que tiene su formación.

Puede ocurrir también que esta educación que les ofrecemos se convierta en un valor sustitutivo para nosotros y que adquiere significación por todo lo que nosotros no hemos podido realizar. En muchos casos esta realización puede implicar una seguridad económica, relaciones sociales provechosas, fama y status social, que cumplidas en nuestros hijos contribuirían indirectamente al éxito de nuestra vida.

Dentro del contexto crítico de nuestras sociedades contemporáneas, estos valores, aunque parezcan muy deseables, son sin embargo muy ilusorios y frágiles. Además, en el proceso de llegar a una realización personal por este camino, los niños adquieren también valores frecuentemente inconscientes: se acostumbran p. ej. a no confiar en su propio sentimiento vital sino a ceder fácilmente a presiones exteriores; en lugar de encontrar una real satisfacción en actividades que correspondan a su naturaleza, comienzan a buscar logros y reconocimientos sustitutivos; en lugar de ser personas autónomas se convierten en personas cada vez más dirigidas desde fuera e imitativas, incapaces de distinguir si esa actitud concuerda con su naturaleza.

Esto aplica visiblemente a los métodos educativos autoritarios. Pero existe también en otras formas, muchas sutilmente disfrazadas, en los métodos que proclaman la “integridad del individuo”, pero que tratan de lograr aquello por medio de “programas integrales” aplicados desde fuera. Es evidente que tarde o temprano las personas en su desarrollo reaccionarán, cada una a su manera, tanto a los intentos de negar su integridad personal como también a los de programarla desde fuera.

En las sociedades modernas encontramos un sin número de manifestaciones que reflejan las reacciones de individuos y grupos contra las pretensiones de ignorar la necesidad de cada persona de pasar por todo el proceso indispensable para encontrar sus propios valores. Hay toda clase de miniculturas o subculturas, algunas curiosas o fantásticas, otras preocupantes por sus tendencias agresivas, que son en el fondo

búsquedas de un sentido personal. Hay movimientos que parecen exhibir la renuncia abierta a todo "buen sentido", que proclaman la fragmentación humana y rechazan la posibilidad de encontrar una nueva integración individual dentro del contexto social. En medio de tanta confusión y contradicción ¿cómo pueden nuestros niños encontrar un rumbo que dé dirección a sus vidas?

Adicionalmente se debe tomar en cuenta que ellos se enfrentan a una condición vital que posiblemente escape a nuestra apreciación, porque recién apareció en esta generación. Hasta ahora los jóvenes tenían que buscar su verdad entre una imagen de sí mismos, posiblemente forzada sobre ellos desde fuera, y la otra imagen subjetiva que cada uno mantiene y transforma desde su punto de vista interno. Pero para nuestros niños la misma subjetividad ya está debilitada por un ambiente sobrecargado de imágenes y figuraciones poderosas. Los medios de comunicación de toda clase invaden sus experiencias con lo que "ya se conoce", antes de que ellos tengan la oportunidad de vivir su vida y experimentar con el mundo a su manera. Sin pasar por experiencias concretas, el niño pequeño, el joven, ya "lo sabe"; todo se le ha proyectado, interpretado y explicado. Cuando llegue el momento de pasar por una experiencia en cuerpo propio, sin darse cuenta, la observa "desde fuera", la compara y mide con lo que "ya sabía" y pierde la noción de las experiencias subjetivas, debido a que estas imágenes secundarias, anteriores a su vivencia personal gracias a la tecnología moderna, son muchas veces más poderosas que las que él puede captar a través de sus sentidos poco afinados. Así, su propia vida se vuelve menos atractiva y parece tener menos sentido que la vida secundaria que le es dada desde fuera.

En este estado los individuos pierden la capacidad de crear sus valores o de orientarse en un mundo repleto de valores grotescamente contradictorios. Pero, el sentido y el absurdo, el bien y el mal, tienen que ser elaborados incesantemente en la conciencia de cada individuo. Sin este trabajo continuo los valores de la sociedad pierden su vigencia y el derecho de autoridad.

De ahí surge nuevamente la necesidad de permitir a nuestros niños crecer en ambientes que favorezcan sus experiencias concretas y personales, de permitir sus interpretaciones subjetivas del mundo y de sí mismo y de dejar que su juicio se forme por su encuentro directo y personal con las realidades complejas de la vida.

3. NECESIDADES DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS

Hemos tratado de analizar hasta aquí desde varios ángulos y puntos de vista la problemática de una educación primaria, tomando en cuenta aspectos orgánicos, psicológicos, sociológicos y filosóficos. La alternativa a los sistemas tradicionales de educación que se presenta aquí y que hemos practicado desde el año 1977 no es una experiencia aislada; existen similares experiencias en otros países. Los cuestionamientos presentados se basan en nuestras experiencias y vivencias y han sido enriquecidos por el intercambio mantenido con otras muchas personas que trabajan en el campo pedagógico.

Pero no parece suficiente quedarnos solamente a nivel de nuestras apreciaciones subjetivas influenciadas por gustos y expectativas individuales. Nos parece el tiempo oportuno para proceder a la integración de métodos más objetivos, llenando el vacío existente de investigaciones científicas en el campo de la educación primaria del país.

Frente a los problemas de mala preparación de los bachilleres, de carencia de producción tecnológica y científica -CONACYT informa que únicamente el 1% de las patentes utilizadas son desarrolladas en el país-; se suele recomendar que se multipliquen los esfuerzos para estimular la creatividad en los niveles medios y superiores y se favorezca la especialización. Rara vez se sospecha que su aporte importante al problema pudiera venir de nuevas prácticas a nivel de la primaria; que en lugar de suprimir la iniciativa, la curiosidad y el manipuleo experimental característicos de los niños, más

bien alimente la actividad espontánea por medio de ambientes adecuados.

Frente al inmenso problema actual creado por ejércitos de jóvenes que en largos años de escolarización se han especializado en ocupar escritorios y trabajar con papeles, ¿cuál sería realmente el riesgo de realizar experimentos a nivel de primaria y estudiar sus resultados? ¿Por qué es que nos causa tanta angustia ver a niños experimentando con el mundo en forma espontánea?

Para llegar a conclusiones objetivas sobre esta problemática, proponemos un programa amplio de investigación de la educación primaria usando paralelamente grupos de niños provenientes de escuelas dirigidas, que sean tradicionales o modernas, y escuelas que trabajan con el método de educación de actividad espontánea. Para este fin deberían usar métodos tales como:

- 1) La observación directa de diversas situaciones escolares variadas en metodología, condición social y ubicación geográfica;
- 2) Encuestas y entrevistas a niños, adolescentes y adultos;
- 3) Mediciones y apreciaciones médicas sobre efectos físicos y dolencias, tensiones, problemas de comportamiento, drogadicción, etc.
- 4) Análisis y evaluación inter-disciplinaria de los datos obtenidos.

Se recomienda estudiar detenidamente los objetivos de la educación primaria formulados por el Ministerio de Educación Pública y de las metodologías aplicadas que pretenden alcanzar dichos objetivos.

Una investigación profesional pudiera aclarar las preguntas urgentes sobre la problemática de la educación en los siguientes campos:

- 1) de las diferentes maneras de inculcar conocimientos;
- 2) de las tareas escolares;
- 3) del uso del tiempo libre;
- 4) de las prácticas de atención psicológica en la escuela;
- 5) de la relación familia-niño escolar;
- 6) de la relación familia-escuela;
- 7) de la influencia adulta en las actividades libres de los niños;
- 8) de los estados de salud física y psíquica en los niños y en los adultos.

Proponemos estudios comparativos de la psicología genética y el desarrollo de la moral en el niño (Piaget) con la transmisión de conocimientos por los libros de texto y la transmisión verbal de valores morales.

Además urge un estudio de las relaciones que existen entre las diferentes prácticas educativas y la deserción escolar, la migración campesina y las actitudes de los graduados hacia los problemas prácticos y humanos.

Finalmente sería útil hacer seguimientos periódicos de niños que cambian de un método educativo a otro y de niños de varios tipos de escuela en su progreso a la educación media, superior y la vida profesional.

Una publicación de los resultados de estas investigaciones pudiera sin duda satisfacer nuestra curiosidad sobre la problemática de la educación primaria; una problemática que debería despertar cada vez más el interés público y de personas capacitadas en diferentes campos de la ciencia moderna.

4. COMO HACER UNA VISITA AL CENTRO EXPERIMENTAL PESTALOZZI

Si Ud. quiere visitar la primaria Pestalozzi, le pedimos que pida una fecha de observación en la oficina (teléfono 370 373).

Hay unas pocas reglas de casa para las visitas como la de no interferir en las actividades de los niños y no distraer a los profesores de sus tareas. Preferimos que no vengan en grupos compactos. Cuando vienen en grupitos de dos a tres, se les pide que no se pongan a discutir cerca de los niños y que no señalen con los dedos o que hagan observaciones sobre ellos. Si Ud. tiene el talento de 'achicarse' de no imponerse por su presencia sobre los niños y de conformarse con el hecho que aparentemente nadie le pone mucha atención, entonces puede que pase una mañana memorable, experimentando un ambiente donde todo gira alrededor de la fuerza vital de los niños y los adultos se convierten en auxiliares de un solo objetivo: facilitar que los niños se desenvuelvan lo más plena y armoniosamente posible en un mundo lleno de estímulos y posibilidades para actividades espontáneas.

¿Qué puede hacer Ud. como visita en semejante situación desconocida? Lo mejor sería que siga las inclinaciones de su personalidad. Algunos van de grupo en grupo y observan las actividades sin interrumpirlas. Otros se refugian en un rincón para ver mejor. Otros prefieren ocuparse remendando libros o cortando papeles.

Sea cual sea su manera natural de pasar una mañana en esta primaria tan diferente esperamos poder conversar con Ud. al final de la mañana para compartir nuestras experiencias e intercambiar nuestras ideas.

BIBLIOGRAFIA

AUTOR	TITULO	EDITORIAL
Virginia Axilinc	Terapia de juego Dibs en busca del yo	Diana
Michael Deakin	The Children on the Hill	Quartet Books
Dauber-Verne	Freiheit zum Lernen	Herder
David Elkind	Child Development and Education	Oxford University Press
Erik Erikson	Childhood and Society	Norton
Célestin Freinet	Todos los títulos	Laia
Adolphe Ferricre	El ABC de la educación y las casas de niños abandonados	Kapelusz
Paul Goodman	La Des-educación obligatoria	Fontanella
John Holt	Como aprenden los niños pequeños y los escolares How Children Fail The Underachieving School What To Do Monday Instead of Education Freedom and Beyond	Paidós
Ivan Illich	Educación sin escuelas	Pelican
Arthur Javony- Michael Holden	Primal Man	Península
Arthur Janov	The Primal Revolution El grito Primal The Feeling Child	Abacus Touchstone
Jürg Jegge	Dummheit ist Lernbar Angst macht Krumm	Kösel
Arthur Koestler	Janus The Act of Creation The Ghost in the Machine	Vintage Picador

EDUCAR PARA SER

Herbert Kohl	On Teaching 36 Children Reading, How to	Bantam Signet Penguin
E. Lawrence	The origins and Growth of Modern Education	Penguin
G. Leonard	Education and Ecstasy	Delta
Jerry Mander	Four Arguments for the Elimination of TV	Morrow Quill
María Montessori	Todos los títulos	
Moustakas	Children in Play Therapy	New American Library
S. Neill	Summerhill	
Gisela Oestreich	Kinder zwischen Angst un Leistung	Herder
R.C. Orem	La teoría y el método Montessori en la actualidad	Paidós
Jean Piaget	Todos los títulos	
Rosenthal/Jacobson	Pygmalion in the Classroom	Holt, Rinehart, Winston
Jean Jacques Rousseau	Emilio	Fontanella
Charles Silberman	Crisis in the Classroom The Open Classroom Reader	Vintage
E.M. Standing	La revolución Montessoriana en la educación	Siglo XXI
Lutz van Dick	Alternativschulen	Rowohlt
Marie Winn	Die Droge im Wohnzimmer	Rowohlt