UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACION COMUNITARIA INFANTIL"

LA LIBERTAD Y LA DISCIPLINA EN LAS COMUNAS INFANTILES; DEL INDIVIDUALISMO PEDAGOGICO A LA PEDAGOGIA DEL COLECTIVO.

T E S I S P R O F E S I O N A L

RAMIRO JAVIER VALENZUELA MALAGÓN

VERANO DE 1987.

A G R A D E C I M I E N T O :

A María de los Angeles Cárdenas, Esther Uribe, Macrina Cruz, "Toñita" y Raquel Ríos.

En distintos tiempos y teclados, recorrieron de este a oeste las líneas de mi caligrafía enmarañada; limpiándola, descifrándola y revistiéndola con celo y generosidad fraternal.

T-Ps-4415

R E C O N O C I M I E N T O :

A ERNESTO ARECHAVALA: Camarada. Supo mantener y compartir la dirección del trabajo y el tono de la vida comunitaria, en esa combinación difícil y precisa entre la disciplina colectiva y la disidencia individual.

AL GRUPO-COLECTIVO DE CREEL:
Ejemplo y testimonio de la posibilidad de ser y estar, de renacer, cuando la semilla del colectivismo empezó a germinar en nuestro cerro de "La Elevación".

A AMANDA CELINA: Por su infinita solidaridad infantil. Cercanamente ha compartido los pasos, las búsquedas y los tropiezos, en el proceso de formación pedagógica de su padre.

AL AMIGO, SIN NOMBRE Y SIN SEXO:
Que nos aguarda siempre en alguna esquina
de los laberintos; de par en par sus puertas
para albergar al náufrago de las avenidas,
compartir los presagios de la noche...
y beberse el silencio a bocanadas.
Presto para reivindicar nuestra certeza,
de que la soledad puede ser compartida.

D E D I C A T O R I A

A MARIA CELINA:

Hermana, amante, madre
estrella

Núcleo íntimo-incendiario
de solidaridad
... y desafío.

I N D I C E G E N E R A L

S E G U N D A P A R T E:

MARCO TEORICO

P R E S E N T A C I O N

A lo largo de los últimos dos siglos, los procesos de gestación y desarrollo de los modos de producción capitalista han alcanzado un grado de consolidación hegemónica generalizado en la mayoría de los países del planeta. A la par con este desarrollo, que condiciona formas y relaciones de producción fincadas en el respeto a la propiedad privada y el derecho individual, se ha extendido y consolidado ampliamente el conjunto de las ideas, preceptos y prácticas sociales, que son características a este mismo desarrollo.

Entre este conjunto de preceptos y prácticas establecidas, que dan sustento ideológico al orden existente, destaca con nitidez el culto a la libertad individual, que tiñe desde todos los flancos del saber científico y ordinario, el panorama de la cultura dominante. En estrecha correspondencia con el principio económico de la propiedad privada, el principio ideológico de la libertad individual se revela como piedra angular, en la conformación del "bloque histórico" capitalista.

Revolucionaria en su origen, la consigna libertaria preconizada por Rousseau se ha visto depurada en las concepciones posteriores a las del precursor. Entre otras, destacan particularmente las propuestas de los alemanes Hegel y Stirner, a mediados del siglo pasado, que anticipan las dos vertientes fundamentales en las cuales habrá de desenvolverse la búsqueda filosófica idealista por la conquista de la libertad, hasta nuestros días.

Mientras la fórmula hegeliana ofrece al hombre la posibilidad de ser libre (es decir, ser "él") distinguiéndose del grupo y colocándose frente al mismo, encima del mismo, en calidad de intelectual u hombre de Estado, la fórmula de Stirner le aconseja liberarse (otra vez, ser "él mismo"), distinguiéndose y apartándose del grupo por la vía de la rebelión y el escape, en calidad de disidente. En ambos casos el hombre "sobresale" al grupo; en uno dominándolo y en el otro dándole la espalda. En ambos casos la búsqueda de la libertad opone al hombre frente a sus instituciones y grupos

de pertenencia. Ambas líneas del pensamiento, en apariencia opuestas, reclaman al hombre el mismo tributo, su condición social, como pago ineludible para acceder al privilegio de la libertad prometida.

En el plano pedagógico, las primeras décadas de este siglo ven aparecer, en el contexto de la cultura técnico-urbanística que acompaña a la expansión industrial, el movimiento generalizado que alguien describiera como la "revolución copernicana en la educación".

Acompañando al tránsito de la libre competencia a la dominación monopólica, el crecimiento desmesurado de las tecnologías da lugar a políticas de ampliación de la enseñanza, que desembocan en la creación de escuelas, la publicación de libros, la apertura de bibliotecas, la subvención de investigaciones y el auge científico espectacular. En este marco y bajo el cobijo de las ideas positivistas que impregnaban el ambiente intelectual de la época, nace la semilla que habrá de germinar, alrededor de la tercera década del siglo, en el movimiento conocido como la "Nueva Escuela", movimiento que compendia en sus principios la herencia filosófica de dos siglos atrás y marca un nuevo rumbo al pensamiento pedagógico de la modernidad.

Amparada en el surgimiento de la Psicología como disciplina independiente, que aporta categorías y métodos a la investigación de la personalidad y el aprendizaje infantil, la Nueva Escuela expresa en labios de sus precursores (Dewey, Ferrier, Decroly, Montessori, Neill, etc.) las consignas de una educación científica, que declara la guerra al formalismo y la disciplina magisterial, en nombre de una enseñanza ligada al interés espontáneo y la libertad de sus educandos.

Vinculadas a este movimiento, aparecen en el escenario pedagógico las primeras propuestas de educación comunitaria o "comunal", promovidas por capas intelectuales liberales y prosocialistas de Europa y Norteamérica y llamadas a experimentar, en estructuras comunitárias "cerradas", nuevas alternativas de socialización que

reemplacen a los modelos reproductivos del perturbado ambiente familiar y escolar.

Hacia fines de los años sesentas, la evaluación del modelo comunal antiautoritario muestra sus fisuras y limitaciones para el desarrollo de comunas productivas y colectivistas. El fracaso de las propuestas libertarias de Rousseau, Stirner, Neill, suscita el replanteamiento del binomio libertad-disciplina, renovando en el plano pedagógico la encrucijada trazada por Hegel y Stirner, en el camino de la realización humana del hombre.

Asímismo, ya en el plano concreto de la cultura de masas, el dilema entre la opción disciplinaria y la liberal, entre el respeto al espontaneísmo y la coacción, se revive en todas las esferas y planos de la praxis social; desde las más íntimas y discretas hasta las más amplias y complejas.

Padres de familia, educadores y funcionarios de la sociedad civil son llamados a ocupar, por la vía hegeliana de la obediencia a las leyes del sistema, los cargos de autoridad y de dominio. Alternativamente, las nuevas generaciones de jóvenes, estudiantes y capas intelectuales subalternas son llamadas a ocupar, por la vía stirneriana de la disidencia individual, los reducidos espacios de la marginalidad antiautoritaria. Así entre gobernantes y gobernados, entre partido y masas, entre sociedad política y sociedad civil, entre maestros y alumnos, entre padres e hijos, entre hombres y mujeres, las relaciones humanas se ven tensadas y amenazadas por el antagonismo entre dirigentes y dirigidos, que mina desde todos los ángulos las posibilidades de la organización social.

En resumen vemos cómo, lo mismo en el plano del saber ilustrado (Filosofía, Pedagogía, Psicología...), que en los distintos planos del saber ordinario o popular, la ideología libertaria individualista choca de frente contra las posibilidades de existencia y organización colectiva del hombre. El impacto de este choque se deja sentir, como hemos señalado, desde los niveles más íntimos y res-

tringidos de la convivencia grupal (la pareja humana, la familia), hasta los planos más amplios y complejos de la organización social (el partido, el Estado), que se ven fracturados y escindidos ante la emergencia del individualismo y su producto específico: el hombre insular.

El presente trabajo retoma la investigación de este problema, desde una doble perspectiva. En primer término, la descripción y el análisis de una experiencia de educación comunitaria infantil realizada en las inmediaciones de la Sierra Tarahumara, nos llevó a contrastar las evidencias de la práctica contra los planteamientos más significativos derivados de experiencias análogas. Por otra parte, el estudio analítico de las distintas posiciones adoptadas respecto a la relación libertad-disciplina en el ámbito comunal, nos condujo a rastrear raíces y cimientos subyacentes a cada posición, desde la perspectiva de una revisión histórico-filosófica.

Así, las dos partes iniciales de esta tesis muestran esta doble perspectiva de análisis (práctico-descriptiva e histórico-filosófica), a partir de la cual se aborda una misma temática central. Asímismo, la parte tercera representa un esfuerzo de recapitulación y síntesis de las dos anteriores, que se abona a nuestros propósitos de integración final.

Por otro lado, las primeras lecturas del trabajo, realizadas por los sinodales previamente a su aprobación, nos han sugerido la existencia de una aparente desvinculación de los temas y enfoques abordados en el mismo, con respecto a los temas y enfoques propios de la Psicología, tal y como ésta se concibe y se aborda desde el aula, el laboratorio o los textos universitarios.

Las circunstancias bajo las cuales se produce el conocimiento de "lo psicológico" en el ámbito universitario, hacen que se restrinja al estudio de temas predeterminados por interéses teóricos o criterios de tipo curricular. Apartado de las exigencias específicas del quehacer profesional extramuros, el discurso académi-

co se permite una mayor distancia frente a las urgencias cotidianas de la sociedad, estableciendo deslindes y fronteras que le permiten deshechar el estudio de aquellos aspectos de la realidad que juzga fuera de su ámbito de competencia profesional.

Por otra parte, enfrascada en el ámbito de la vida cotidiana y el saber popular, la Psicología extrauniversitaria es llevada de la mano por una diversidad de problemas que se traducen en retos inmediatos para el desempeño profesional. Demandas que desconocen las fronteras delimitadas desde la academia y dan lugar a tratamientos e indagaciones que, como en este caso, se apartan en alguna medida de los casilleros del discurso académico convencional.

No obstante lo anterior, consideramos que el problema abordado en esta tesis está en el centro de un gran número de situaciones prácticas enfrentadas por el psicólogo profesional, por lo que de su análisis pudieran derivarse orientaciones útiles hacia los campos de la educación, la consultoría u orientación familiar, la psicoterapia y, en general, el trabajo con grupos, campos en los que se desenvuelve habitualmente el ejercicio social de la profesión.

Háblese del estudio de los grupos en los espacios institucionales restringidos como la familia, la fábrica o la escuela, o bien de los grupos constituídos en capas y estratos más amplios de la sociedad, como los que se conforman alrededor de un partido o una clase social determinada, el análisis de la experiencia grupal conlleva inevitablemente a un conjunto de interrogantes que giran en la órbita de esta cuestión fundamental. Así el estudio del liderazgo, de la cohesión, del conflicto y los roles, de los valores y las normas, de la autoridad y la disciplina, del premio y el castigo, etc., constituyen tópicos comúnmente abordados por psicólogos y otros especialistas, cuyos esfuerzos guardan una estrecha relación con el dilema teórico que hemos abordado.

Sin lugar a dudas, la solución de la antinomia planteada entre los polos de la libertad y la disciplina habrá de requerir, para el saber pedagógico oficial, muchos años más de búsqueda e indagación. Para la sociedad civil, resolverlo en los planos de la cultura y la praxis cotidiana, implicará ver transcurrir más de un imperio.

No obstante lo anterior, el recorrido del pensamiento humano por las páginas de la pedagogía universal nos ha legado indicios que permiten, al menos, un replanteamiento en la formulación del dilema de la libertad. El examen de las aportaciones producidas en la línea del pensamiento marxista, anuncia la posibilidad de dar fin al mito histórico de la libertad individual, como categoría opuesta a la de la disciplina grupal.

De la libertad anónima a la libertad compartida; de una libertad opuesta a la disciplina a una libertad que se conquista mediante la misma; de la libertad como patrimonio individual a la libertad como patrimonio colectivo. De una libertad que escinde al hombre de sus grupos de pertenencia, a una libertad que se recupera desde los mismos y que reivindica para el hombre su ineludible condición de ser social.

Resaltar algunos de estos indicios, para su mayor estudio y discusión, constituye la máxima aspiración de nuestro trabajo.

Javier Valenzuela
San Cristóbal de las Casas
Verano, 1987.

I N T R O D U C C I O N

"La educación, la cultura, la organización difusa del saber y de la experiencia, fase mas inteligente de la lucha contra el despotismo de los intelectuales de oficio y las autoridades por derecho divino, está constituída por lo que se haga por intensificar la cultura, para profundizar la conciencia.

Y esta acción no se puede dejar para mañana, cuando seamos libres políticamente. Ella misma es libertad, estímulo de acción... Y no puede ser de otra forma; el socialismo es organización, no solamente política y economía, sino también, y especialmente, organización de saber y voluntad, obtenida a través de la actividad de la cultura."

Antonio Gramsci

Fundamentos Teóricos y Prácticos de Nuestro Trabajo.

Entre los principales problemas teóricos que han ocupado atención de pedagogos y filósofos durante los últimos siglos, salta sin lugar a dudas el suscitado en torno al concepto de "bertad"; su aplicación y sus múltiples implicaciones para la p tica educativa de cualquier tipo.

Esta búsqueda de la "libertad", que acompaña al discurso pe gógico hasta convertirse en uno de sus "enigmas" fundamentales, conllevado paralelamente al replanteamiento constante de la rela ción educador-educandos y, con ello, a la elaboración de diversos modelos y propuestas teóricas tendientes a restituír a los educan dos de aquella libertad negada por los esquemas autoritarios, ver- ticalistas y coactivos de la llamada "pedagogía tradicional".

En torno a ésta misma búsqueda y replanteamientos se debaten también diversas cuestiones de importancia teórica y práctica, co- mo lo son las relativas al concepto de liderazgo y el papel de la dirección frente al grupo; el carácter de la disciplina y el papel que ésta debe desempeñar en el proceso educativo; la caracteriza - ción de las normas grupales y el papel de "lo moral" en la elabora ción de tales normas; el concepto de la "autogestión" o "autogo -- bierno" y las posibles líneas para su consecución y mantenimiento, etc.

No obstante la relevancia de estos cuestionamientos para la - evaluación y posible reorientación de la práctica educativa en to- dos sus niveles, y no obstante la enorme importancia concedida a - los mismos en la literatura pedagógica reciente, vemos que es infi mo el interés por el análisis de estas cuestiones en el terreno -- concreto de las relaciones educativas convencionales (las que se - realizan en la familia, en la escuela, en la fábrica, etc.) Tratán dose de relaciones "dadas", suscitadas en tiempos y espacios defi- nidos y correspondientes a propósitos también específicos y mal -- que bien delimitados, para la práctica de la educación formal el - dilema de la libertad resulta en cierto modo una elucubración ---

teórica de carácter secundario, en relación a las urgencias concretas que les plantea su práctica inmediata.

Caso distinto constituye el de las experiencias en educación comunitaria, en las que la convivencia entre educadores y educandos es prácticamente permanente y constante, y en las que el propósito educativo no se restringe a un fin, a un espacio ni a un tiempo tan específicos ni tan delimitados.

"Programas de vida", las experiencias comunitarias o comunales están llamadas a la formación integral de individuos que conviven cercanamente las 24 horas del día y durante períodos prolongados de tiempo, en el ámbito de una institución "cerrada". Es decir, en la cual se desarrollan "intramuros" la mayoría de las actividades cotidianas de los educandos, y se resuelven en gran medida internamente las cuestiones relativas a su formación moral, preparación intelectual y productiva, servicio asistencial (alimentación, salud, vestido... etc.), en el marco de una convivencia interpersonal estrecha y permanente.

Por lo tanto, en contraste con la institución típicamente instruccional (como la escuela), la institución comunitaria absorbe entre sus propósitos y responsabilidades aquellas que suelen ser resueltas normalmente por otras instituciones y entidades sociales, tales como la familia y el barrio. Así la socialización, entendida como internalización de valores y cumplimiento de normas grupales, viene a ser, junto con las tareas asistenciales y de cuidado permanente de los educandos, responsabilidad fundamental de los educadores, que aquí fungen como elementos sustitutivos de las figuras parentales fundamentalmente.

Es así que el director de una comuna infantil, y con él los educadores que integran su equipo de trabajo, se ven enfrentados a la tarea de normativizar, verificar y sancionar en forma permanente un cúmulo de cuestiones suscitadas en y por la vida comunitaria, las que a su vez determinan a la atmósfera institucional y rigen el "tono emotivo" en el que se desenvuelve la misma.

Por otro lado, vistos a su vez el director y los educadores - como parte integrante viva de la cotidianeidad en la que se desenvuelve la comuna, con sus vaivenes y sus exigencias diarias, estos se ven precisados a ejemplificar mediante su propia práctica el -- conjunto de valores y normas de vida impuestos a sus educandos. De no hacerlo así, de no aceptar el dirigente su co-subordinación a - los valores y normas impuestas o transmitidas por él mismo, su proyecto sucumbe en el difícil tránsito de la teoría a la práctica.

Negándose a sí mismo su papel de educando con respecto del -- grupo, el dirigente ve negada su prédica en su propia práctica, la que habrá de cobrar a su vez reflejo en una práctica de incredulidad y desafío por el lado de sus educandos. Así acosado, el dirigente comunitario tiene ante sí unicamente dos caminos a escoger - para el mantenimiento del equilibrio hegemónico por él representado: o se refugia en el autoritarismo, afinando sus mecanismos de - coacción y/o de convencimiento (autoritarismo coactivo y/o autoritarismo permisivo, respectivamente) y manteniendo viva su norma y su figura por las vías de la imposición forzada o persuasiva; o -- bien accede a navegar en la misma embarcación de sus educandos, -- apostando su propia transformación y ejemplo como criterio último para la validación de sus propuestas y dogmas pedagógicos.

En cualesquier caso, para el educador y el dirigente consciente existe ante sí el dilema vivo de resolver entre la "libertad" - reclamada individualmente por los integrantes de la comuna (incluído él mismo), y la disciplina exigida colectivamente para el establecimiento de una organización armoniosa y productiva.

Es por este motivo, entre otros, que la teorización, la puesta en práctica y la evaluación de un curriculum de vida comunitaria, lleva a recuperar inevitablemente la preocupación filosófica en torno al dilema de la relación libertad-disciplina, educador-educandos, individuo-grupo, etc., etc. Asímismo, es por ello que devienen al caso otras preocupaciones cercanas como las relativas a la "teoría de la moral" (o ética), habitualmente desplazadas a - un segundo plano por el discurso de la educación convencional, más

ocupada en cuestiones técnicas y didácticas de carácter instrumental que en discernimientos de esta naturaleza.

Resultado precisamente de nuestra participación en una experiencia de educación comunitaria infantil, realizada en las inmediaciones de la Sierra Tarahumara por espacio de dos años y medio, ha sido la preocupación que se constituyó en premisa, motivación y fundamento para la elaboración del presente ensayo.

Del análisis de nuestra vida diaria en la comuna de Creel, nuestros obstáculos y hallazgos cotidianos, surgió la inquietud por realizar este trabajo; inquietud que hubo de conducirnos a revisar someramente otras experiencias educativas análogas, así como a ahondar en los fundamentos filosóficos y pedagógicos que han sustentado a cada orientación y estilo de trabajo en lo particular.

En consecuencia a todo lo anterior, nuestra disertación en torno a las características de la educación comunitaria infantil vino a constituírse en una plataforma y un vehículo a través del cual revisar, discutir y sopesar distintos planteamientos teóricos en torno a los fundamentos filosóficos de la educación; en lo particular, los que son más relevantes al dilema señalado de la relación libertad-disciplina en la práctica educativa.

Del recurso a la historia, es decir, a la lectura de los antecedentes teóricos y prácticos que han acompañado a la evolución histórica del pensamiento pedagógico, se desprenden ciertos "cortes" que permiten la clasificación y ordenamiento sistemático de las distintas escuelas y aproximaciones, en función de sus vínculos ideológicos fundamentales. Estos cortes permiten entrever por ejemplo, las múltiples relaciones existentes entre ideología y filosofía, por una parte, así como entre filosofía y pedagogía y entre pedagogía y política, por la otra.

Así vemos, por ejemplo, cómo a diversas concepciones filosóficas e ideológicas han correspondido puntualmente diversas y contra

puestas posiciones en torno al papel de la disciplina y la libertad en la relación educador-educando. Basta cotejar someramente los postulados y los métodos de la pedagogía desarrollada sobre las bases del sistema de producción feudal, con los que han correspondido al ascenso y asentamiento del régimen capitalista y los que, sucediéndolo, corresponden al advenimiento de la ideología socialista en la actualidad, para ilustrar los diversos momentos y posturas fundamentales asumidas con respecto a esta cuestión.

Así, a las concepciones autoritarias, verticales y en extremo coactivas que caracterizaron a la pedagogía escolástica dominante durante el período feudal, les sucedieron las concepciones liberales y espontaneístas que caracterizaron desde sus orígenes al discurso filosófico y pedagógico burgués. Estas concepciones, que arrancan desde Rousseau, Locke, Hume y que consiguen su mayor énfasis y difusión en las primeras décadas del presente siglo, con la aparición y extensión del movimiento conocido como la Nueva Escuela, alcanzan su expresión más radical y significativa en la experiencia de A. S. Neill, fundador y director de la comuna "Summer hill" en Leiston, Inglaterra.

Por otra parte, con el advenimiento de la filosofía marxista y la ideología revolucionaria, el discurso pedagógico burgués es replanteado en su conjunto así como, desde luego, sus concepciones capitales relativas al ideal pedagógico liberalista y las posturas utópicas referentes al papel de la libertad en la relación educador-educando. Este replanteamiento parte de las obras del propio K. Marx, de V. I. Lennin y de A. Gramsci, quienes establecen las bases para la desmixtificación de la pedagogía espontaneísta y que retoman el problema de la libertad y la disciplina desde el ángulo de una pedagogía propuesta como praxis política revolucionaria. En Antón Makárenko, director y fundador de las comunas "Máximo Gorki" y "Félix Dzerzhinski" en la Rusia post-revolucionaria, esta orientación alcanza su expresión más significativa y acabada.

De tal suerte que la exposición y la lectura de las posicio -

nes opuestas y contravenidas de Neill y Makárenko reviste una doble significación e importancia para nuestro trabajo. Por un lado, porque constituyen estas experiencias dos aproximaciones a la educación comunitaria infantil denotadamente contradictorias y contrastantes entre sí, lo mismo en sus fundamentos explícitos (en particular las que aluden a su concepción de la libertad y la disciplina, la felicidad, el trabajo, etc.) que en su organización y estilo de vida y de trabajo. Por otro lado, porque constituyen ambas aproximaciones expresión destacada y puntual de dos grandes afluentes filosóficas de la ideología y el pensamiento pedagógico de la modernidad: la representada por el idealismo clásico alemán, y la representada por el materialismo dialéctico de Marx.

Siguiendo el curso de estas dos grandes líneas de pensamiento y asentadas sobre la plataforma que nos proporciona la evidencia de nuestro propio trabajo, formulamos algunas conclusiones por medio de las cuales se pretende contribuír a la dilucidación del dilema planteado por la antinomia libertad-disciplina. Colateralmente, se tocan en estas conclusiones cuestiones emparentadas con esta problemática como lo son el concepto y la práctica de la autogestión, el concepto y el papel del castigo en la práctica educativa, el concepto de la felicidad, etc., vistos al trasluz de las concepciones encontradas del individualismo y el colectivismo pedagógico.

Por último se comenta, al igual que algunas limitaciones y obstáculos político-ideológicos para la puesta en práctica de la libertad por la vía pedagógica, algunas proposiciones que tienen el carácter de premisas estratégicas y tácticas, con las que se pretende formular una contribución al desarrollo de una "teoría de la dirigencia", desde el punto de vista de los intereses de las clases y grupos ideológicamente subalternos.

Contenido y Secuencia Temática.

El contenido de este trabajo se presenta dividido en tres grandes partes, cada una de las cuales se subdivide a su vez en dos o más capítulos.

Así la primera parte, referida a una experiencia de educación comunitaria realizada en el poblado de Creel (estación ferroviaria de la línea Chihuahua-Pacífico), constituyó, como ya lo hemos dicho, el punto de partida y eslabón inicial que propició y condujo a la elaboración de las dos partes restantes. De tal manera que el contenido de esta parte aparece redactado en los términos en los que esta práctica fué concebida y pensada originalmente; es decir, con antelación al trabajo de revisión y síntesis bibliográfica contenida en la parte segunda.

Deliberadamente quisimos presentar nuestra experiencia práctica de esta manera, para lo cual nos limitamos a realizar una ordenación más o menos coherente de algunos documentos escritos durante el curso del propio trabajo y a través de las distintas etapas de su evolución. En estos documentos se describen las políticas gubernamentales que dieron origen a nuestro programa educativo así como el contexto y algunos rasgos socioeconómicos de la región y la población con la que se trabajó, a la vez que se comentan los aspectos más sobresalientes de la orientación teórica, los métodos y técnicas, los programas y el régimen disciplinario que caracterizaron a nuestra organización.

A su vez la parte segunda, referida a nuestro marco teórico, contiene tres capítulos en los que se desarrollan tres distintas afluentes de nuestra indagación bibliográfica: el primero y más amplio de éstos, corresponde al estudio de las principales raíces filosóficas que han sustentado al pensamiento pedagógico a lo largo de los dos últimos siglos. Se pronuncian aqui los nombres destacados de J. J. Rousseau, J. Locke, L. Feuerbach, F. Hegel y M. Stirner, así como los de K. Marx y A. Gramsci, como representati -

vos de las distintas escuelas filosóficas que imprimieron su sello y herencia intelectual a las principales tendencias pedagógicas de la modernidad.

Posteriormente a este encuadre de las relaciones entre el pensamiento filosófico y las ideas pedagógicas a lo largo del desarrollo histórico-social, en el capítulo segundo de esta primera parte se revisan las propuestas y los fundamentos del liberalismo pedagógico que caracterizó al movimiento de la nueva escuela, desarrollado y extendido profusamente durante la primera mitad de este siglo. Se mencionan aqui las afluentes de las distintas corrientes de la psicología moderna, así como sus respectivas aportaciones para la elaboración teórica de la "nueva pedagogía", a la vez que se caracteriza a grandes rasgos el contexto histórico, económico y social en el que estas tendencias de pensamiento tienen lugar.

Tras analizarse los principales fundamentos y conceptos de la nueva escuela, en los nombres de sus exponentes más representativos (A. Ferriere y C. Freinet, principalmente), se comentan después las críticas más importantes a este movimiento, lo mismo al nivel de su método que al de sus presupuestos filosóficos. Se cuestiona a través de estas críticas lo mismo el ideal pedagógico "libertario" que persiguen y la relación educador-educando que postulan que, de manera central, el concepto de libertad que pregonan.

Una vez asentadas las bases anteriores, que permiten comprender la relevancia del dilema entre "espontaneísmo" y coacción para la pedagogía contemporánea, se pasa en el tercer capítulo de este marco teórico al tema específico de la Educación Comunitaria Infantil. Se intenta una definición y caracterización de este campo del quehacer educativo, a la vez que se exponen brevemente sus antecedentes históricos, mencionando las diversas circunstancias y modalidades que dan lugar a la aparición y el desarrollo de las comunas infantiles.

Ya en esta parte se asienta la predominancia que ha ganado el pensamiento anti-autoritario y liberal en la orientación de la ---

educación comunitaria infantil, señalándose como principales exponentes de esta tendencia comunitaria a Vera Schimdt y Alexander -- Neill, cuya obra se comenta con cierto detalle.

Se cierra este capítulo y con él la segunda parte del trabajo, con la presentación alternada de la obra comunitaria de Neill y -- Makárenko. Se analiza el contexto de su acción, el punto de partida teórico de cada uno, los propósitos que persiguen, los métodos y procedimientos que utilizan, la organización y el régimen comunitario que desarrollan y sus concepciones contravenidas en torno a la libertad y la disciplina así como, finalmente, los resultados -- prácticos a los que tiende cada cual.

Por último y para finalizar nuestro trabajo, se concluye en - una tercera parte que hace las veces de recapitulación, síntesis y conclusiones, a partir de los elementos teóricos y prácticos contenidos en las dos primeras. Los dos capítulos que conforman a esta parte final, corresponden separadamente a las síntesis y conclusiones derivadas de la lectura del primero y segundo grandes apartados. De tal manera que, para un interés específico en torno de alguno - de los "dos momentos" que integran a nuestro ensayo (sea el teórico o el práctico), estas conclusiones pueden ser leídas seguidamente a la parte en cuestión, obviando la lectura de la otra parte, - al igual que la de las conclusiones que le corresponden.

Lo anterior significa que, no obstante que esta parte final - constituye la síntesis y el vínculo terminal entre los dos trabajos anteriores, se mantienen en ella la separación de las dos fases y tipo de trabajo, así como la de las conclusiones a las que - cada una da lugar. Ello permitirá al lector probablemente, como - es nuestra intención, valorar de manera más objetiva las posibles convergencias y divergencias suscitadas por la confrontación entre práctica y teoría a la vez que extraer, por cuenta propia, las conclusiones últimas que estime particularmente procedentes.

PRIMERA PARTE

LA CASA-ESCUELA CREEL,UN MODELO PRACTICO DE EDUCACION COMUNITARIA-PARTICIPATIVA

CAPITULO I

Antecedentes y Contextualización

1.- La Educación Rural en México.

Los antecedentes más inmediatos y generales a la realización de la experiencia educativa que en este capítulo se describe, se refieren a los esfuerzos aplicados por los gobiernos mexicanos a diversos programas de educación rural en el país, a lo largo del presente siglo fundamentalmente. Sin la pretensión de describirlos acuciosamente, mucho menos de realizar un análisis evaluativo de sus obstáculos y perspectivas, mencionaremos apenas los que consideramos más pertinentes para dar el encuadre introductorio a la exposición de nuestra experiencia.

Un estudio pormenorizado de los distintos momentos de la educación rural en México, correspondiente a etapas históricas bien diferenciadas, tocaría sin duda los períodos de la vida colonial, la independencia, la reforma, el porfiriato y la revolución, puntualizando además los sesgos particulares que a su vez han caracterizado a la política educativa de cada régimen presidencial, posterior a la sucesión del movimiento revolucionario.

Atendiendo a nuestros propósitos de síntesis y a riesgo de caer en una generalización discutible, pensamos que hasta el porfiriato, los esfuerzos y directrices de los distintos regímenes gubernamentales en materia de educación rural, no varían en el contenido ni en la forma de modo sustancial.

Como lo señala Montaño, "para valorar y juzgar el estado de abandono y de deformación que la educación, muy especialmente la rural, mereció al gobierno porfirista, y que se podría considerar como el punto teórico de partida de los esfuerzos educativos durante el período revolucionario que se inició en 1910, bastaría mencionar el Decreto del 30 de mayo de 1911 -ya en las postrimerías del porfiriato y que el Congreso aprobó-, por medio del cual el gobierno de la República aceptó por primera vez en la historia de México (...) la responsabilidad económica por lo que respecta a la

educación de las masas campesinas fuera del Distrito Federal y territorios" (1).

En el citado decreto, se anuncia la creación de las escuelas rudimentales, "...escuelas de sólo leer y escribir y hablar en castellano, escuelas de peor es nada, que si bien no respondían a las necesidades de las masas, tuvieron en cambio la virtud de enardecer sus anhelos por una educación más inteligentemente concebida, provocando así el nacimiento de la escuela rural en México" (2).

Para la aplicación de este decreto se asignó un presupuesto de $ 160,000.00 cifra insignificante si se toma en cuenta que, para esta época, las grandes masas del país (ubicadas fundamentalmente en el ámbito rural), se encontraban desintegradas y sumidas en el más completo abandono en materia de servicios públicos, además de que, según lo registra el censo de 1910, el 78.5% de la población era analfabeta (3).

No es sino hasta el inicio de los años veinte, a partir de la reforma educativa realizada por José Vasconcelos, cuando la preocupación por la educación de las grandes masas campesinas del país cristaliza en la fundación de dos instituciones, pioneras en la historia de la educación rural mexicana: las "casas del pueblo" y las "misiones culturales".

Diversas fueron las corrientes de pensamiento que alimentaron y dieron dirección a estos programas educativos. El positivismo comtiano , el organicismo evolucionista de H. Spencer y las tendencias renovadoras de la escuela de la acción, desarrollada por

---

(1) Montaño, G. La Educación Rural, en la Educación: Historia, Obstáculos, Perspectivas, comp., Ed. Nuestro Tiempo México
(2) Ramírez, R., cit. en Carmona, F., Desarrollo y Reforma Educativa, en la Educación... op.cit., p. 109.
(3) Gómez, N.L., Bosquejo Histórico de la Política Educativa, en La Educación..., op.cit. p.42.

Dewey en los E.U.A., se introdujeron tempranamente a la teoría y la práctica educativa nacional, por la vía de sus pensadores más destacados; de José Ma. Luis Mora y Valentín Gómez Farías, a Gabino Barreda y Joaquín Baranda, de Don Justo Sierra a Enrique Corona, Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, por citar unicamente algunos de los más renombrados.

En apego a estas líneas de pensamiento, las casas del pueblo y las misiones culturales se proponen como alternativas llamadas a la incorporación de las masas campesinas a la cultura y la civilización urbana; sólo de esta manera podría complementarse el precepto comtiano, según el cual la homogeneización de los grupos es condición necesaria para el progreso y el orden social.

Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena hacia 1924 y cofundador activo de la primera misión cultural en 1923, Rafael Ramírez sintetiza los propósitos de la educación rural en los siguientes términos: "transportar a la masa entera de la población rural paulatina, pero constantemente, de las etapas inferiores de vida en que se encuentra, hacia planos superiores en que pueda disfrutar de una vida más satisfactoria y más completa (...) incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna (4).

Consecuentemente a éstos elementos de las tesis incorporacionistas, la castellanización de indígenas y campesinos se plantea como una de las tareas principales de la educación rural; "antes que empeñarse en la enseñanza de la lectura, la escritura , las ciencias naturales y sociales, el mandamiento es enseñar el castellano y, sumado a él, la prohibición de usar en la escuela la lengua del educando, por parte de éste y por parte del enseñante, en los casos en que la conocieran" (5).

---

(4) Ramírez, L., Obras Completas T. III p. 79, cit. de Aguirre, B., G. en la Introducción a Ramírez, R., La Escuela Rural Mexicana, Sepsetentas, México, D.F., 1976, p. 26.
(5) Ibid. p. 28

Por otra parte, y más allá del propósito de la castellanización (que a fin de cuentas no es sino un medio para alcanzar un fin), la educación rural asume el compromiso de la transformación radical de la población misma, así como, en consecuencia (según los planteamientos del propio Ramírez), de su propio entorno ambiental y social. De tal suerte que la escuela rural llega a concebirse como un centro irradiador de salud, de bienestar y productividad, de caridad y justicia: tomando en cuenta la letra de Ramírez "el maestro debe ser un agitador social, pero a la vez un verdadero educador: médico, cuando menos con la capacitación bastante para luchar contra las enfermedades comunes, etnólogo y ducho en el manejo de la cultura" (6).

En otra ocasión, aconsejando al maestro rural, expresa Ramírez este párrafo, que ilustra bien el espíritu y la letra de su concepción educativa en aquél tiempo: "debemos tener mucho cuidado, a fin de que tus niños no solamente aprendan el idioma castellano, sino que adquieran también nuestras costumbres y formas de vida, que indudablemente son superiores a las suyas. Es necesario que sepas que los indios nos llaman gente de razón no sólo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa a la suya. De manera que yo pienso que la función tuya como maestro de una comunidad netamente indígena, no consiste simplemente en castellanizar a la gente, sino en transformarla en gente de razón (7).

Las misiones culturales, consistentes en brigadas que conjugaban los esfuerzos de maestros ambulantes, enfermeras, agrónomos, trabajadores sociales y técnicos en diversas especialidades manuales, constituyeron sin duda el antecedente más importante a las modernas experiencias de educación rural, con un enfoque netamente comunitario y una orientación pedagógica de carácter integral, que combina los propósitos típicamente instruccionales, con los más informales de la capacitación y la socialización.

---

(6) Ibid, p. 31
(7) Ibid, p. 29

Posteriormente a estas misiones, se fundan los centros y casas de educación indígena. Sucedáneos de las casas del pueblo, éstas constituyen agencias establecidas en la capital de la República, que persiguen los mismos propósitos incorporacionistas citados anteriormente. Estos centros constituyen una especie de internados a los que concurrían indígenas de diversos grupos étnicos del país, con el propósito de ser formados como maestros y líderes de sus comunidades de orígen; asímismo, se concebia a estas casas como centros de difusión de la nueva tecnología, a la vez que promotores de la economía y el desarrollo regional en las áreas campesinas.

Posterior a este enfoque y período de la educación rural, es la etapa en la que cobran fuerza en nuestro país, inspirados en el auge de las tendencias racionalistas y anárquicas de la escuela moderna (como la preconizada por el catalán Ferrer Guardia, principalmente), las líneas de la denominada educación socialista. Esta etapa se desarrolla a lo largo de los años treinta y está representada típicamente por el pensamiento y la obra de Narciso Bassols, quien ocupa la Secretaría de Educación en los primeros años de esta década y formula planteamientos y programas innovadores para el sistema educativo nacional, particularmente en lo tocante al ámbito de la educación rural.

Para Bassols el educando ya no es el individuo aislado avisorado por Vasconcelos, ni siquiera la comunidad, como la concibieran Sáenz y Ramírez, sino la región, "una circunscripción territorial basada en cierta homogeneidad de sus elementos étnicos, sociales, económicos, agrícolas, etc. dentro de la complejidad que necesariamente ofrecen los grupos humanos" (8). Por otro lado, para Bassols la finalidad educativa rebasa con mucho a los propósitos llanos de la incorporación civilizadora, no se diga a los de la tarea puramente instruccional; para él la capacitación del campesino para el incremento de su productividad, constituye la tarea principal de la escuela rural.

(8) Ibid., p. 33

Colocando al factor económico como fundamento de la transformación social del campesino, Bassols "concibe al maestro como un planificador económico que toma a su encargo una región para transformarla productivamente"(9).

Cabe hacer notar (para facilitar la comprensión de este período lo mismo que la política educativa marcadamente orientada a la productividad), que hacia estos años la crisis económica mundial había repercutido ya sensiblemente en nuestro país, con la baja en los precios de las materias primas de exportación (petróleo, azúcar, café, etc.).

Estas circunstancias obligan al Gobierno a revisar sus políticas de gasto público y a restringir sus gastos en materia educacional.

Toca a Bassols ordenar la clausura de los centros de educación indígena, en razón del alto costo que importaba su sostenimiento y el desarraigo producido en sus educandos, así como otros inconvenientes. En su lugar determina el Secretario de Educación establecer centros similares, ubicados ahora en las zonas de procedencia de los mismos educandos.

Con propósitos semejantes a los anteriores, aunque con organización y alcances institucionales más elevados, se crean en 1933 las primeras escuelas regionales campesinas. En cuanto a su estructura, nos dice Aguirre Beltrán que estas se componían de cuatro elementos con funciones complementarias, a saber:

a) Un instituto de investigación al que se le dá por encomienda explorar científicamente la región, para determinar sus problemas de orden cultural, económico y social, a fin de que la escuela pueda atacarlos y resolverlos ventajosamente.

---

(9) Loc. cit.

b) Una sección técnica e industrial, con finalidades muy semejantes a las de las centrales agrícolas.

c) Una escuela normal rural destinada a preparar docentes del tipo que requieren las escuelas rurales de la vecindad, y

d) Un instituto de acción social, es decir, una misión cultural cuya tarea es promover el progreso de las comunidades de la región (10).

Fundadas con el apoyo de Bassols y dirigidas prácticamente por Ramírez, en seis regiones indígenas distintas del país, las regionales campesinas no llegan a consolidarse, al decir de Aguirre Beltrán, en el tiempo de que dispusieron para desarrollarlas su fundador y su realizador. "Todas ellas tuvieron corta vida, se desmembraron o quedaron reducidas a una vida vegetativa. Igual suerte corrieron los centros de educación indígena, que pasaron a convertirse en simples internados de instituciones primarias, situación en la que permanecen hasta el día" (11).

Como es bien sabido, a partir del régimen gubernamental de Manuel Avila Camacho se inicia lo que Montaño denomina "el despeñadero de la contra-revolución", que de manera sensible influye al estancamiento y la burocratización de la educación rural en el país: igualación de los contenidos de enseñanza para la ciudad y el campo, falta absoluta de coordinación entre los diversos programas que atienden paralelamente la misma problemática, escasez de recursos, falta de planificación pedagógica y administrativa, corrupción y burocratismo entre las autoridades educativas y el magisterio, constituyen, de entonces a la fecha, las fallas y los obstáculos más importantes para la educación rural en México.

En este contexto general surgen las modernas tendencias educa

(10) Aguirre, B., L., op.cit., p. 36
(11) Ibid., p. 37

cionistas de ampliación y modernización educativa que han caracterizado a las políticas educativas de los dos últimos regímenes presidenciales en nuestro país. Políticas que impulsan marcadamente la labor educativa en todos los renglones y sectores de la población, con los propósitos fundamentales de promover la "unidad nacional" a través de la homogeneización de la cultura, e intentar la mejoría de las condiciones de vida de la población mediante el mecanismo de la educación formal e informal.

A partir de estas mismas políticas se desprenden, durante el sexenio pasado, las medidas y los lineamientos institucionales que dieron lugar a la creación del "Programa SEP-COPLAMAR para el establecimiento de casas escuela para niños de zonas marginadas", de cuya fundación, propósitos y organización, hablaremos enseguida.

2.- Fundación, Misión y Objetivos del Programa Casas-Escuela *

En junio de 1978 se creó la Coordinación Nacional de Educa - Primaria para todos los niños, como parte del programa Educación - para Todos. Esta coordinación se propuso asegurar el acceso y permanencia de todos los niños en la educación primaria.

Como parte de este mismo programa se ideó el subprograma de - cursos comunitarios consistente en el envío de maestros comunita - rios a las localidades dispersas en las que vivían más de 4 niños en edad escolar, y en las que no existía acceso a ningún otro servicio educativo.

No obstante, al detectarse la existencia de varios miles de - "microlocalidades" muy alejadas, con sólo 2 o 5 niños en edad escolar, la coordinación del programa ideó un proyecto para la aten -- ción específica de esta población. Este consistía en la construcción de instalaciones ad-hoc que permitieran concentrar a estos niños en una población que dispusiera de escuelas primarias y servicios generales (mayor comunicación, luz, agua, etc.) y en la que - se les proporcionaran servicios asistenciales completos, a la vez que programas de educación extraescolar y socialización complementarios.

Con financiamiento de la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Marginadas (COPLAMAR), la SEP inició los estudios para establecer y construir, originalmente, 38 casas-es - cuela. El programa se inició en el ciclo escolar 1979-1980 y consistía, según rezan las propias memorias de la SEP, en "el suministro de establecimientos que proporcionan, durante el ciclo escolar,

---

* Las referencias para la elaboración de este apartado fueron tomadas de las siguientes fuentes:
- Secretaría de Educación Pública, Memoria 1976/1982, SEP,III Vols, México, D.F., 1982.
- Secretaría de Educación Pública, Documento Rector de Casas-Escuela, circulación interna, 1980.

hospedaje, alimentación y educación extraescolar de carácter tecnológico, artístico y físico, a niños cuyas edades fluctúan entre -- los 7 y los 14 años de edad, provenientes de localidades alejadas y sin servicios educativos".

La misión fundamental de la casa-escuela es proporcionar una educación integral y del mejor nivel a niños que provienen de comunidades marginadas o son hijos de población migrante. Enmarcada - en el trabajo educativo nacional, esta institución se propone "dar un servicio especial que brinda trato desigual a desiguales y que ofrezca acceso a la educación a la población hasta ahora más abandonada".

Los objetivos generales, específicos y colaterales de casa-escuela son los siguientes:

Objetivo General

Brindar acceso a la educación primaria a menores de microcomunidades dispersas y marginadas y a niños de población migrante, -- proporcionándoles asistencia completa y los medios cognoscitivos, afectivos, psicomotrices y sociales, que favorezcan el desarrollo armónico de su personalidad y los integren a la comunidad como promotores de desarrollo.

Objetivos Específicos Educativos

Cursar educación primaria

- Apoyar su formación escolar a través de la supervisión adecuada de tareas y la realización de círculos de estudio.

- Apoyar la implementación de los sistemas de enseñanza individualizada y CREBI (Centro Rural de Educación Básica Intensiva).

- Promover nuevos canales de la educación por medio de actividades de interés social de beneficio comunitario.

- Establecer las formas de control y métodos de evaluación integral de la evolución de los menores internos.

Desarrollar habilidades y conocimientos prácticos en los niños a través de la impartición de enseñanza extraescolar.

- Estimular la sensibilidad y creatividad artística a través de talleres de danza, música, teatro y artes plásticas.

- Lograr un desarrollo corporal armónico y la canalización de tensiones, agresividad y competencia, a través de la práctica de la educación física.

- Desarrollar habilidades técnicas y artesanales a través de:
  - Talleres de carpintería y herrería para los niños.
  - Costura y cocina para las niñas.

- Proporcionar conocimientos y habilidades para la producción agropecuaria con la aplicación de tecnologías intermedias adecuadas a la región.

Generar y mantener un ambiente sano entre los niños, de tal manera que se favorezca un desarrollo armónico de su personalidad y se propicie la formación de una escala de valores y principios.

- Fomentar la libertad de espíritu y la disponibilidad al cambio positivo.

- Promover el respeto, la comprensión, la responsabilidad y la solidaridad.

- Buscar la participación y corresponsabilidad en la toma de decisiones y la cooperatividad en las acciones.

- Fomentar la socialización entre los menores y con la comunidad para generar la solidaridad y la responsabilidad social.

- Enseñar al menor a aprovechar su tiempo libre, planeando la recreación que fomente el espíritu de unión entre los menores y que promueva la cultura general.

- Establecer los métodos organizativos y disciplinarios que permitan funcionar con orden y operatividad en las acciones emprendidas.

Objetivos Específicos Asistenciales

Brindar el apoyo asistencial necesario que les permita a los menores un adecuado aprovechamiento de los servicios proporcionados.

- Proporcionar una alimentación adecuada en cantidad y en calidad a los requerimientos propios de su edad y actividad.

- Proporcionar un vestido apropiado a la situación climatológica de la región.

- Proporcionar una vivienda digna, un medio favorable y un ambiente estimulante para desarrollar sus potencialidades.

- Brindar atención médica adecuada y suficiente, tanto en el tratamiento de enfermedades como en su prevención.

Objetivos Específicos Administrativos

- Organizar, planear, programar y desarrollar las actividades en forma tal que haya un óptimo rendimiento de recursos.

- Establecer los métodos de control y los medios de evaluación contínua que permitan la ratificación o rectificación de planes políticos, programas y actividades de la institución.

- Crear los medios para llevar un estricto control del patrimonio y del uso de los recursos humanos, materiales, financieros y técnicos.

- Generar y mantener un ambiente de desarrollo y cohesión grupal entre el personal de casa-escuela.

Objetivos Colaterales

- Realizar investigaciones científicas y tecnológicas y la publicación de experiencias del sistema casa-escuela.

- Establecer un centro cultural, recreativo y social para el beneficio de los pobladores de la comunidad.

- Seleccionar a los alumnos más destacados de casa-escuela para que puedan continuar estudios más avanzados (internados juveniles, plan de becas, etc.).

- Utilizar las instalaciones de casa-escuela como centro vacacional que sirva de estímulo para los alumnos más destacados del Estado durante los períodos de descanso escolar.

3.- Contexto Físico y Social de la Sierra Tarahumara.

Nos ubicamos en el Estado fronterizo de Chihuahua, el más grande de las 32 entidades federativas del país, cuya superficie de 247,087 Km^2 comprende el 12.53% del territorio nacional. Situado en el norte de la altiplanicie mexicana, el territorio de este Estado está constituído por tres grandes regiones: la comprendida por la Sierra Madre Occidental al oeste y suroeste, la ocupada por un conjunto de serranías independientes al centro y al este y la de las grandes llanuras y desiertos ubicados al norte y al sureste.

"La Sierra Madre Occidental entra a Chihuahua por el suroeste, del lado de Durango y Sinaloa, y empieza a declinar hacia el norte, donde limita con Sonora. Su mayor amplitud es de 250 km. y se extiende a lo largo de 600 km. de territorio Chihuahuense. Tomando en cuenta el piso de las barrancas y las cumbres más elevadas, cubre una gama de 500 a más de 3 mil metros de altura. Esta porción de la Sierra Madre Occidental se conoce en Chihuahua como Sierra Tarahumara por ser el habitat principal de los Tarahumaras, moradores tradicionales de la vertiente oriental de esta enorme comarca montañosa" (12).

De acuerdo con González R., la inmensa región Tarahumara cubre una extensión de 75,391 km^2 (equivalente a un tercio del total territorial del Estado) y comprende a 26 de los 67 municipios del Estado, con una población que, según el censo de 1970, pasaba de los 300 mil habitantes (13).

La irregularidad de los suelos, que se alzan desde la profundidad de las barrancas hasta la majestuosidad de sus alturas montañosas, conforma características topográficas singulares y contrastantes en esta región. Producto de éstas características son las variaciones climáticas, así como las diferencias entre la vegeta -

---

(12) González R. L., Tarahumara/La Sierra y el Hombre, Fondo de Cultura Económica, México 1982, p. 66.
(13) Ibid., p. 68

ción y la fauna subtropical de sus barrancas y la boscosa de sus montañas. Así tenemos que "la temperatura promedio en la sierra es de 18 a 20 grados sobre cero, pero en invierno baja a más de 20 grados bajo cero. En cambio, en la región de las grandes barrancas, cuyo piso se encuentra de 400 a 500 m. sobre el nivel del mar, en verano la temperatura pasa de 40 grados sobre cero, mientras que en invierno es sumamente benigna y tibia" (14).

Por otra parte, mientras la flora serrana está constituida básicamente de extensas arboledas (pinos, encinos, álamos, fresnos, robles, tascates, madroños, etc.) y escasa variedad de arbustos (como la manzanilla), la región de las barrancas tiene una vegetación mucho más rica: sauce, aliso, olmo, ceiba, arbolillo del chicle, tejocote, mango, plátano, aguacate, guácima, guamuchil, capulín, tepeguaje, pitaya, naranja, tabaco, palmilla, nopal, maguey, mezcalera, palo colorado, etc. Lo anterior sin mencionar, desde luego, la multitud de hierbas medicinales (más de 600), que utilizan los Tarahumaras y los barranqueños con una sabiduría plurisecular (15).

Por lo que toca a la fauna de la región nos dice también González que, "no contando los animales domésticos (perros, gatos, caballos, mulos, burros, vacas, puercos, ovejas y chivos), ni las aves caseras, está constituida por estas especies principalmente: puma, ocelote, oso gris (escasísimo), venado, jaguar (rarísimo y quizá desaparecido ya), gato montés, conejo, víbora de cascabel, lobo, coyote, zorra, zorrillo, tejón, tlacuache, urión. Se encuentran también grulla, garza, cuervo, tecolote, perico, urraca, aguililla, águila, gavilán, paloma, codorniz, ardilla, chichimoco, tusa, tortuga, guajolote salvaje, etc. En las corrientes de agua suele pescar el tarahumar anguila, pescado blanco y dorado, bagre, sardina... Y dejamos sin mencionar otros animales rastreros perjudiciales o comestibles" (16).

---

(14) Ibid., p. 74.
(15) Ibid., p. 76
(16) Loc. cit.

La densidad demográfica del Estado es de las más bajas del país: 7.22 para la población total y 0.018 por Km^2 para la población de la Tarahumara*. Del total poblacional, un tercio es considerado rural, es decir habitante de localidades inferiores a las 2,500 personas.

De las 89 tribus indígenas que habitan estas tierras hasta la conquista, sobreviven 4 unicamente: los "Varujíos", los "Pimas", los "Tepehuanes" y los "Tarahumares"; destacan entre éstos notoriamente los últimos, cuya población alcanza 30,000 hombres aproximadamente hasta la fecha.

Esta cifra, evidentemente, está sujeta a fluctuaciones; ello depende más que nada del criterio empleado para determinar la pertenencia o no pertenencia a este grupo étnico. "Tomando en cuenta (dice González ampliando pertinentemente su criterio sobre el particular) no sólo el criterio linguístico, sino el psicológico -la conciencia de ser Tarahumares, aunque ya no hablen la lengua tarahumara-, el genético con sus características propias (...), y el criterio cultural, es decir, las formas de vida, las tradiciones y sistemas de valores de los Tarahumares, su número puede calcularse en unos 50 mil, en toda una gama de aculturación o de culturación" (17).

Característica del Tarahumar es la aguda dispersión de sus asentamientos. Según el análisis del censo de 1970, realizado por González, los 301,764 individuos que habitan la zona tarahumara (una gran mayoría de los cuales son mestizos o "Chabochis"-barbados), residen en un total de 2,703 localidades. De éstas, "2,015 tienen menos de 100 habitantes, 591 menos de 500 y 67 menos de mil.

---

* Esta cifra,que corresponde a la información de L.González,difiere de la que suscribe el "Geographical Survey Of Chihuahua",Western Press,El Paso,1973,de 9 y 8 habitantes por km^2,respectivamente;incluimos la primera por considerarla más confiable y apegada a la realidad.

(17) González, R. L., op.cit. p. 77.

De entre los poblados mayores, no Tarahumares, 17 tienen más de -- mil habitantes (...) tres localidades tienen más de 2,500 habitantes (...), una con más de 5 mil (...) y 2 con más de 10,000, en -- Cuauhtémoc (debidas estas dos últimas, a los campos menonitas). -- Sin negar que algunos caseríos menores de 100 gentes sean de mestizos, puede afirmarse que ningún caserío mayor de 100 personas, y - con la dispersión señalada antes, es de Tarahumares" (18).

La vivienda del tarahumar es de varios tipos: casas de adobe o troncos de árbol superpuestos horizontalmente, ordinariamente -- sin ventanas, con techos y puertas de madera y pisos de tierra; -- asimismo, se encuentra otro tipo de casas, más pobres, que consisten de palos o enramadas frágilmente acomodadas, sin estructura interna. Por último, abundan en la sierra las cuevas, hábilmente -- acondicionadas y utilizadas con frecuencia como viviendas transitorias o permanentes. Por lo general, la mayoría de estas viviendas constan de una sola pieza, que hace las veces de cocina, comedor y dormitorio, simultáneamente.

Parco en el uso de mobiliario y enseres domésticos, el Tarahumar es ajeno a todo género de comodidades y objetos secundarios o de lujo: cobijas de lana, hiladas y tejidas por ellos mismos; --- ollas y vasijas de barro, igualmente forjadas por integrantes de - la familia; cucharas de madera o peltre, estantería de palma, ba - teas de madera, medias calabazas y guajes, troncos y rocas que hacen las veces de sillas, almohadas, metates, molcajetes, etc., conforman su equipamiento habitacional, de corte eminentemente utilitarista; acaso descolla en medio de esta frugalidad el tradicional violín y el tambor, hábilmente construídos con maderas diversas, - pieles y nervios de venado o fibras vegetales, así como otros productos artesanales, utilizados por lo general en sus propias actividades domésticas, cuando no en festividades de carácter religioso.

---

(18) Ibid., p. 97

La alimentación del pueblo tarahumara gira en torno al maíz o "shunuku", fundamentalmente. "Hombres del maíz" como los denomina González, saben utilizarlo de múltiples maneras: además de comerlo directamente, asando las mazorcas en las brasas, lo preparan como tortillas, tamales, esquite (maíz tostado y molido), como bebida - (el esquiate y el tesguino), así como, predominantemente, como pinole, que constituye el menú fundamental que los acompaña a lo largo de sus extensas y frecuentes travesías.

Complementan su dieta los frijoles o "muní", los quelites o - "giriba" las papas, las calabacitas e innumerables yerbas, así como algunos vegetales y frutos que suelen secar al sol. Con mucho menor frecuencia consumen la carne de venado, así como la de chivo, ardilla, conejo,chichimoco, lagartija, ratón, etc. (19).

La actividad económica del Tarahumar gira en torno, fundamentalmente, de las labores agrícolas, realizadas en forma primitiva, mediante la utilización de la yunta de bueyes y el arado egipcio, así como la "coa", que utilizan para cavar los hoyos en los que depositan las semillas del maíz; la agricultura Tarahumar es de subsistencia y temporal. Complemento de estas actividades son las de pastoreo y recolección, así como, con menor frecuencia, las de la caza y la pesca. Tanto la labor agrícola como el pastoreo y la recolección son desarrolladas indistintamente por todos los miembros de la familia, mientras que la caza y la pesca son privativas del padre y los hijos varones de mayor edad.

No obstante las cuantiosas riquezas extraídas de la región, - producto de la actividad minera y forestal, principalmente*, las - características geográficas adversas, la dispersión de los asentamientos, así como la falta de oportunidades derivada de una desi -

---

(19) Ibidem, p. 130

* Según el propio González, la riqueza forestal en la Tarahumara, (primer lugar en explotación forestal en la República Mexicana) está representada por 4 millones 500 mil hectáreas de bosques, cuya explotación -en la que concurre principalmente la iniciativa privada-se deriva un valor anual que sobrepasa los mil millones de pesos) (ibid., p. 80-81).

gual distribución de esas riquezas, son condiciones que determinan un nivel de existencia paupérrima para esta población.

A los aspectos mencionados, relativos a la dispersión de los asentamientos, la adversidad geográfica y climática, la incomunicación y la falta de oportunidades económicas, se suman la falta de servicios sanitarios y educacionales, que contribuyen a ahondar el contexto de marginación en el que se desenvuelven la mayoría de los habitantes de la región.

A la falta de higiene y medidas preventivas en el aspecto sanitario, les siguen inevitablemente el asalto de múltiples enfermedades que, como la viruela negra, el cólera morbus, la tuberculosis, las infecciones en vías respiratorias y gastrointestinales, las parasitósis, etc., han asolado y diezmado seguidamente a la población Tarahumar. No en vano indica González que "si se investigara en cada familia cuantos hijos engendraron y cuántos sobreviven, se hallará que en muchos casos la mortalidad es superior al 50 por ciento" (20).

Por lo que toca al aspecto educacional, no obstante que ya en julio de 1875 el Congreso del Estado expidió la ley que hará obligatoria la educación primaria, hecho que dió lugar a la apertura de las primeras escuelas rurales en las cabeceras municipales, el mismo censo de 1970 revela que de 301,764 individuos que habitan la región (entre los que se cuentan 7,722 Tarahumares monolingues y 22,243 bilingües, aproximadamente), "son analfabetos de más de 10 años de edad, 52,352" (21). De éstos, el 60% aproximadamente, residen en la región "Tarahumara", que comprende a 8 municipios suroccidentales de la zona*. Lo anterior sin citar el número impreciso de analfabetas funcionales que, en atención al medio ambiente social en el que se desenvuelven, elevaría sin duda la cifra global considerablemente.

---

(20) Ibid., p. 99
(21) Ibid., p. 87
* Es en esta región en la que realizamos nuestro trabajo, y en la que se ubicaba nuestra zona de influencia.

Lo anterior pudiera parecer irrelevante para un criterio antropológico purista o etnocentrista, que supone la perpetuación de la cultura autóctona al margen de los acontecimientos económico-sociales de la vida urbana y nacional. Este criterio es esgrimido con regularidad, cuando se cuestionan las distintas modalidades de incursión educativa y asistencial aplicadas por los regímenes gubernamentales en el ámbito indígena.

Aún cuando es innegable la validez de tales críticas, en particular cuando se dirigen a las políticas y programas indigenistas de carácter denodadamente "incorporativos", resulta evidente a la vez, en nuestra opinión, que los planteamientos proteccionistas suelen adolecer de un idealismo similar al que subyace a las propuestas del liberalismo pedagógico en su conjunto: el dejar hacer a la naturaleza y al espontaneísmo, como si esto fuese verdaderamente posible, al margen de las influencias culturales y económicas que decidida e inevitablemente continúan actuando de manera anárquica y a veces violenta, sobre el "modus vivendi" de las culturas localistas.

Desde las primeras décadas posteriores a la conquista española se inicia el asedio a la Tarahumara; algunas veces a través de diversas organizaciones religiosas (metodistas, mormones, bautistas, franciscanos y jesuitas han realizado en diversas épocas, una intensa actividad de penetración ideológica en la zona). Por otro lado, el desarrollo de las vías férreas, los caminos y las telecomunicaciones, ligadas indefectiblemente a las concesiones en materia de explotación minera, forestal y turística que han constituído asimismo un factor decisivo de penetración económica y cultural. Todo ello no hace sino resaltar, como puntualiza González, un hecho: "el asedio constante que ha sufrido la Tarahumara, y que ha ido en progresión continua". Ante este hecho opinamos que toda discusión en torno a los intentos de penetración educativa en la zona, debe darse necesariamente en torno a las políticas y los métodos específicos de acción, pasando por alto el cuestionamiento en abstracto de si tales intentos tienen o no razón de ser".

CAPITULO II

La Casa-Escuela "Creel":

Fundación, Lineamientos y Organización General

La Casa-Escuela Creel: Fundación, Lineamientos y Organización General*

1.- Fundación y Desarrollo Institucional

Dadas las características de su ubicación geográfica y de los servicios y medios de comunicación con los que cuenta, el poblado de Creel constituye una puerta de acceso al interior de la Tarahumara. Con una población aproximada de 7,000 habitantes (mestizos en su mayoría), la mitad de los cuales constituye una población flotante, Creel es considerado como un centro turístico y comercial por excelencia, de gran importancia para la actividad económica y cultural de la región.

A diferencia de la mayoría de las localidades aledañas, que carecen de los medios y las vías de comunicación elementales en las sociedades modernas, Creel cuenta con una estación del Ferrocarril Chihuahua-Pacífico, lo que permite la afluencia del turismo nacional y extranjero durante todo el año. Dispone además de un cinematógrafo y recibe la señal televisiva del canal dos de la ciudad de México. Por todo ello, Creel constituye un foco de intercambio y penetración cultural, en el que confluyen diversas influencias ideológicas de grupos indígenas y mestizos rurales, lo mismo que urbanos nacionales y extranjeros.

Por lo que se refiere al renglón educativo, se cuenta en la localidad con 4 escuelas primarias (3 oficiales y una dependiente de la misión jesuita en la Tarahumara), 2 secundarias (una oficial

---

* A fin de intentar una descripción comprensiva de las diferentes etapas de desarrollo institucional, así como de las principales líneas que definen la organización existente en la etapa final, realizaremos primeramente una descripción somera del desarrollo en las etapas más importantes, a partir de la fundación hasta la época en que abandonamos la institución. Posteriormente presentamos la exposición detallada de la organización, los programas y el ambiente institucional, tal y como fueron registrados en la última etapa, correspondiente al período comprendido entre los meses de Enero y Mayo de 1983.

y la otra dependiente de la misma misión), una escuela normal (también perteneciente a la misión jesuita) y una preparatoria privada apenas formada en 1982. Estas características hacen que Creel se perfile como un importante centro de educación y transformación cultural para toda la región.

En este poblado nació nuestra institución, como último eslabón de las 40 casas-escuela implantadas en la República Mexicana hacia el mes de octubre de 1980.

Asentada sobre instalaciones provisionales, transcurrió su primer año lectivo de existencia, ofreciendo sus servicios a 65 niños de ambos sexos y edades fluctuantes entre los 6 y los 14 años, provenientes de 8 municipios serranos de la región: Bocoyna, Moris, Ocampo, Uruachi, Maguarichi, Chínipas, Guazapares, Urique, Guachochi y Batopilas.

Múltiples fueron los problemas existentes durante este primer año de implementación y sondeo, como múltiples fueron las experiencias y las nuevas alternativas que del mismo se derivaron. Carencia de recursos materiales, dificultades para el suministro de satisfactores básicos (alimentación y vestido principalmente), escasez de agua y contaminación de la misma, falta de experiencia del personal (18 elementos para aquel entonces), índices elevados de desnutrición, enfermedades y retraso psico-social de nuestra población becaria, aunado todo esto a las dificultades organizativas y pedagógicas inherentes al desarrollo de un proyecto institucional de ésta índole, conformaron el contexto en cuyo marco laboramos este primer año.

El balance global fué, desde nuestro punto de vista, satisfactorio; ésto particularmente tomando en cuenta los aspectos cualitativos de la organización. La resultante arrojó la elaboración y evaluación inicial de nuestros programas tutoriales (salud/nutrición, higiene/limpieza, apoyo escolar y disciplina/formación), el esbozo primario de nuestros programas de educación extra-escolar

(carpintería, costura y tejido, dibujo y pintura y educación física), el desarrollo de algunos lineamientos teóricos-básicos, la adopción de una metodología y procedimientos de planeación concretos y, por último, el desarrollo de una estrategia para la captación de matrícula correspondiente al siguiente ciclo escolar *.

Todo ello nos permitió sentar las bases y los preparativos para los trabajos de inscripción, recepción y ambientación de los nuevos becarios, así como los relativos a la inducción, el adiestramiento inicial y la organización del personal, para una nueva etapa de trabajo.

Esta nueva etapa se inició en septiembre de 1981, con la recepción parcial de las nuevas instalaciones y el ingreso de 180 niños, de los 240 que habían sido inscritos oficialmente, así como el incremento de la plantilla de personal a 29 elementos en total.

En contra de nuestras expectativas esta nueva etapa significó, en más de un sentido, un recomienzo, similar en su conplejidad al del ciclo anterior. Ello se debió fundamentalmente a la falta de oportunidad en la terminación de las instalaciones, así como a un sinnúmero de deficiencias y errores en el avance de la construcción.

Tres meses sin contar con la instalación de tubería de agua y drenaje y sin la instalación del servicio eléctrico, a más de un invierno sin la instalación de servicio de calefacción, arrojaron como saldo rojo la disminución de nuestra matrícula a 130 niños para enero de 1982.

Esta etapa de constante improvisación organizativa y de un --

---

* Respecto al contenido y organización de los programas de enseñanza tutorial y extraescolar, así como de los lineamientos teóricos y metodológicos y los procedimientos de planeación que se mencionan, hablaremos más adelante con mayor detalle.

cierto grado de anarquía colateral en algunos aspectos de la organización, las normas y los hábitos de la población, generó obligadamente un mayor refinamiento y sistematización en los programas (tutoriales fundamentalmente) así como la implantación de diversos sistemas de registro, retroalimentación y control del comportamiento del personal y de los niños.

Continuaron los programas de salud, nutrición e higiene y limpieza, a la cabeza de nuestras prioridades, si bien se perfilaba ya claramente una preocupación sustancial en torno a los programas de formación y disciplina, relativos al desarrollo de valores, normas y reglas de comportamiento.

En estas condiciones, a inicios de 1982 se logró un impulso y mayor afianzamiento en torno a los programas tutoriales prioritarios. Si bien se observaban tendencias recurrentes a la indisciplina y la agresividad entre los niños, esto pudo resolverse parcialmente en la medida en que la organización general de las actividades normales tomaba fuerza, tomaban forma las rutinas y se reforzaba el programa tutorial de disciplina, a través de formas de registro y procedimientos de retroalimentación sistemática para la conducta sobresaliente de los niños.

No obstante los logros mencionados, el esfuerzo y las tensiones implicadas en la superación de la etapa anterior y en el establecimiento de registros y controles bajo una dirección centralizada y hasta cierto punto autoritaria, generaron también una pérdida de cohesión entre el personal de enseñanza (el tutorial particularmente), a la par que un cierto divorcio entre los intereses individuales y los de tipo colectivo o institucional.

Ello se reveló principalmente, en la falta de participación activa en la toma de decisiones y en la proposición y el intercambio de ideas, cuando no en una franca deserción institucional; apatía y autoritarismo eran los polos opuestos en cuya contradicción se ubicaba ésta problemática, prioritaria para nosotros al inicio de la semana santa (abril de 1982), fecha en que el período vaca -

cional permitió un cierre de actividades, propicio para la reflexión y la discusión colectiva.

La aplicación de algunos principios y técnicas de "dinámica grupal" nos permitió revisar colectivamente nuestra situación como grupo de trabajo y ventilar las tensiones y conflictos, discutiendo las diferentes alternativas de dirección existentes y analizando la que hasta este momento predominaba*.

Revisando paralelamente las diferentes opciones liberales o autoritaristas de la pedagogía tradicional y contemporánea, convergíamos del mismo modo en la revisión de alternativas de dirección educativa las que, al igual que en el caso anterior, oscilaban entre los polos de la anarquía y el autoritarismo coercitivo.

Todo ello nos llevó a precisar el esbozo de un modelo de dirección institucional y de conducción educativa, que se nos presentó como la alternativa más viable para la conjugación de los intereses y los esfuerzos colectivos. Modelo que ha dado su nombre a este capítulo y cuyos lineamientos y principios generales se describen en el siguiente apartado**.

De las conclusiones anteriores se desprendieron nuevas líneas para la organización de nuestro trabajo. Aún cuando dichas líneas eran todavia precarias en su desarrollo teórico y requerían sin duda de mayor profundización, al momento favorecieron el logro de un nivel satisfactorio en la cohesión y la participación activa del personal de nuestra casa-escuela, lo que nos hacía creer que avanzábamos en una dirección acertada y consecuente con nuestros propósitos y necesidades prioritarias.

---

* Al respecto, v. en González Nuñez, J.J. y otros, Dinámica de Grupos, Técnicas y Tácticas, Ed. Concepto, México 1978.

** El resumen de estas actividades y de los acuerdos correspondientes aparece incluído en el escrito titulado "Bases Pedagógicas de la Educación Participativa", documento de circulación interna impreso en abril de 1982.

De la estabilidad lograda en la implantación de los programas tutoriales básicos,se desprendieron nuevas metas de desarrollo,resumibles en grandes trazos en las siguientes:

1) Mantener el nivel de eficiencia en los programas de más estabilidad, refinando la planeación detallada de algunas -- áreas débiles en estos mismos programas (p.ej. los procedimientos para organizar el lavado,la concentración y la distribución de ropa,correspondiente al programa de higiene y limpieza).

2) Impulsar y reforzar nuestros programas más débiles, particularmente localizados en el área de apoyo escolar y en algunos aspectos de la formación y la disciplina.

3) Reforzar las actividades extraescolares, generando líneas de producción susceptibles de comercialización a baja escala y/o de consumo y utilización interna.

4) Cuidar y mantener la cohesión grupal, mediante la puesta - en práctica y la vigilancia de los principios rectores derivados de nuestro modelo de dirección.

Aún cuando cada una de estas metas o tendencias generales podría ser objeto de una revisión detallada, no es la pretensión de este trabajo el agotar su exposición, sino el de ofrecer una perspectiva global de nuestras condiciones y tendencias generales, --- hacia ésa época.

Cuatro meses después, durante las vacaciones de fin de curso de 1982, reanudamos nuevamente las actividades de evaluación y planeación colectiva, que permitieron revisar en forma pormenorizada los avances logrados en los últimos meses, sopesar los problemas y debilidades más relevantes de nuestra organización y, finalmente, elaborar nuevos acuerdos y plantear metas para la organización durante los meses siguientes*.

---

* Las actividades mencionadas así como los acuerdos tomados en aquella ocasión, se describen detalladamente en el resumen de las reuniones de Planeación del Consejo de Enseñanza,3 al 6 de septiembre de 1982,Documento de circulación - interna.

En esa ocasión las discusiones giraron en torno a 6 temas fundamentalmente: áreas de aprendizaje de los niños, conductas positivas y negativas en los mismos, instrumento pedagógico de control y corrección, organización del equipo de trabajo (propósitos y normas), organización de cooperativas y brigadas y, por último, asuntos generales de ambientación y organización de los becarios.

Tras de revisar las principales esferas y actividades de aprendizaje infantil en la institución (aprendizaje académico-escolar, aprendizaje tecnológico y artístico extra-escolar y aprendizaje de hábitos y socialización), se señaló una falta de estructuración en algunas actividades de la socialización de los niños; particularmente las relativas al establecimiento de hábitos de convivencia social adecuadas, así como en lo relativo a la "expresión individual" o autoafirmación de nuestros becarios.

Al analizarse el comportamiento institucional de los niños y teniendo como referencia obviamente los lineamientos y principios generales establecidos anteriormente, se elaboró un listado de conductas, formas o hábitos de comportamiento y convivencia social, que se juzgaban ética y pedagógicamente correctas e incorrectas. Como más relevantes, de acuerdo a nuestro proyecto pedagógico y circunstancial actual, se consideraron jerárquicamente las siguientes conductas correctas o positivas: las de cooperación, solidaridad, responsabilidad, organización general, iniciativa y amistad o camaradería. Conductas incorrectas o negativas: las de agresión, robo, apatía, mentira, falta de respeto y falta de higiene, principalmente.

En cuanto a la competencia, se discutió en detalle y se concluyó que ésta debería usarse en forma restringida y sana, dando preferencia a la competencia grupal sobre la individual, normando su uso y consultando en todo caso con el Consejo y/o Jefatura de Enseñanza.

Al discutirse los procedimientos pedagógicos de control y corrección, nuevamente se realizó una lluvia de ideas y luego una

discusión y jerarquización en grupos pequeños, sobre los medios y técnicas que se podrían usar para moldear y desarrollar las conductas y actitudes positivas en los niños y suprimir o disminuir las negativas.

Al respecto del uso de premios, incentivos, etc., se concluyó que se daría preferencia al empleo del reconocimiento social, así como a conceder privilegios (paseos, premios especiales, bailes, nombramientos para cargos directivos, etc.) por encima de cualquier tipo de reforzamiento material (dulces, juguetes, etc.).

Al respecto de los reforzadores materiales (obsequios en general) así como reforzadores simbólicos (trofeos, medallas o diplomas), se acordó hacer un uso restringido de ellos (una o dos veces al año) o bien en ocasiones especiales.

En lo que toca al reforzamiento social consistente en muestras de afecto o aprobación, contacto físico, juegos o bromas, se vió que éstos deben ser siempre moderados, atendiendo a las diferencias de edad y sexo y procurando evitar las preferencias y actitudes paternalistas.

Con respecto a las sanciones, se analizaron las siguientes:

- Suspensión total o parcial de PRE*; cuando ha habido falta de cooperación, destrucción o maltrato de bienes de casa-escuela o robos. Esta sanción no deberá usarse tan indiscriminadamente que pierda su valor.

- Trabajo extra; aplicable principalmente en los casos de daños a las instalaciones, incumplimiento de responsabilidades y robos.

---

* "Domingo" o asignación semanal de $ 14.00 a cada niño. El producto de estas suspensiones del "PRE" se canalizó a la formación de la cooperativa escolar, que durante un año aproximadamente funcionó, bajo la organización y supervisión de los propios becarios

- Suspensión de permisos; aplicable principalmente en los casos en los que los niños se ausentaban de sus actividades normales, por salir de la casa-escuela sin autorización.

- Suspensión de comidas; ésta deberá ser siempre parcial, aplicarse con base en un reglamento claro y usarse en forma restringida (no frecuentemente).

- Tiempo fuera; aplicable principalmente en los casos de agresividad severa o reincidente, o berrinches difícilmente controlables.

- Ignorar (extinción); se usará cuando haya conductas de berrinche o similares.

- Sobre el uso del castigo físico, el castigo psicológico (gritos, insultos, apodos, etc.) y el empleo de amenazas, se reiteró que deben evitarse bajo cualquier situación.

- Otros procedimientos como la explicación, el convencimiento, la entrevista individual y el diálogo grupal, se usarán constantemente para moldear la conducta de los niños y reflexionar acerca de la misma.

- Los anteriores acuerdos y aportaciones nos llevaron a precisar los programas tutoriales de formación y disciplina, reelaborando reglamentos y tablas de sanciones e incentivos. En torno a estos elementos y su organización posterior, volveremos más adelante con mayor detalle.

Con las mismas técnicas de lluvia de ideas y discusión en grupos pequeños se analizaron propósitos y normas del Consejo de Enseñanza como grupo de trabajo, mismos que se describen a continuación:

Propósitos:

a) Realizar actividades deportivas y mejorar la condición y - la salud de todo el personal de casa-escuela.

b) Propiciar una mayor cohesión en nuestro grupo de trabajo,- basada en el incremento de la comunicación y participación de todos y el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

c) Fomentar el desarrollo profesional y personal de todos los miembros del grupo, así como el logro de una mayor disci - plina individual.

Para trabajar sobre éstos propósitos, se acordó formar 3 brigadas o grupos de responsables, en las que se incorporaron voluntariamente todos los miembros del Consejo de Enseñanza (integrado -- por maestros, tutores y personal directivo).

- Brigada de deporte y recreación

- Brigada de desarrollo grupal

- Brigada de desarrollo individual

Normas:

Se discutieron normas que se deberán respetar por todo el grupo, aplicándose sanciones en caso de falta.

Normas	Sanciones por Incumplimiento.
No fomentar rumores dentro ni fuera de casa-escuela	Llamada de atención en privado o en grupo y una sanción - mayor si reincide.
No ingerir alcohol en casa-escuela, no presentarse ebrio y no escandalizar en el pueblo	Llamada de atención y rescisión de contrato en caso de - reincidencia.

Normas	Sanciones por Incumplimiento.
No faltar al respeto	Llamada de atención en privado o en grupo y una sanción mayor si reincide.
No hacer ni admitir una crítica en ausencia de la persona aludida.	Misma que la anterior
No fumar en presencia de los niños	Llamada de atención. Si reincide aplicación de una tarea de trabajo extra.
Mantener una higiene personal y colectiva	Llamada de atención
Puntualidad	Tres retardos en una quincena equivalen a un día de descuento.
Evitar apodos	Llamada de atención en privado o en grupo y una sanción mayor si reincide.
No ingerir refrescos dentro de casa-escuela	Llamada de atención.

Por otro lado, y como parte de la formación de los becarios, se planteó su participación en brigadas. Estas constituyen grupos de niños que realizan una tarea o trabajo necesario en casa-escuela para el bienestar general. Las brigadas pueden ser permanentes cuando la tarea se realiza en horarios establecidos y por tiempo indefinido, o especiales, cuando se forman para realizar una tarea concreta y se disuelven cuando se termina ésta.

Las brigadas permanentes pueden ser: entre otras, las siguientes:

- Lavado y planchado de ropa
- Producción de tortillas
- Mantenimiento de instalaciones
- Aseo de comedor
- Aseo de biblioteca
- Aseo de baños del auditorio
- Limpieza de áreas comunes
- Vigilancia
- Salud
- Contra incendios y accidentes
- Préstamo de pelotas y libros
- Organización de la cooperativa
- Radio y sonido

No obstante que los planteamientos aqui resumidos no eran del todo nuevos y que constituyeron tópicos de análisis y discusión durante todo el curso de nuestro trabajo institucional, los suscribimos a fin de ilustrar a grandes rasgos las principales preocupaciones que a lo largo del tiempo ocupaban nuestra atención, así como los procedimientos y las líneas de dirección mediante las cuales - les hacíamos frente.

Nos parece importante destacar de las anteriores anotaciones, dos elementos fundamentales que en mucho definen lo que habría de constituírse como una filosofía y una práctica educativa, que regiría en forma consistente nuestro desarrollo a lo largo del tercer y último ciclo escolar: por un lado, el espíritu colectivista que estaba presente de manera nebulosa en nuestras primeras elaboracio

nes teóricas y que se plasmaba ya en diversos productos y linea - mientos específicos, tales como los criterios para normar, sancionar y estimular el comportamiento institucional de los educandos; por el otro, el hecho de que este mismo espíritu se asumía como línea de conducta, orientación y corrección del propio equipo de educadores, los que de esta manera asumíamos en forma explícita nuestro compromiso como educandos, a lo largo del propio proceso del - que resultábamos, a la par que artífices, protagonistas. Educar - para el colectivismo a través de la propia autoeducación y el -- ejemplo colectivista.

La propuesta para la organización de las brigadas de educadores y educandos, aún cuando aquí se exponía de manera escueta y superficial, junto con otras medidas y procedimientos posteriormente establecidos (la institucionalización del Consejo de Enseñanza como autoridad máxima y la formación del Consejo de Jefes como ins - tancia intermedia de organización y decisión principalmente), llevaba implícita una fuerte carga de propuestas teóricas y aspira - ciones, que podrían ser resumidas en una hipótesis y línea de trabajo fundamental: la posibilidad de avanzar hacia la organización autogestiva, por la vía de una organización directiva basada en el concurso disciplinado y participativo de todos los integrantes de la comunidad.

Tras cuatro meses de trabajo cotidiano, funcionando la institución prácticamente a toda su capacidad (iniciamos el último ci - clo escolar atendiendo a 200 niños) y contando ya con la plantilla completa de nuestro personal (a la que se agregaron en ésta etapa dos tutores titulares más y cuatro suplentes, así como personal suplente para el área de cocina, principalmente), llegamos al mes de diciembre de 1982, fecha en que el nuevo período vacacional abrió nuevamente un espacio para la realización de las actividades ya - tradicionales, propias de estos lapsos.

Además de las tareas acostumbradas de limpieza general (lavado de blancos y vestuario, pintura y mantenimiento de instalacio -

nes), se programaron una vez más las actividades de planeación colectiva a realizarse por áreas (área de dirección, área de enseñanza tutorial y área de enseñanza extra-escolar), en una primera etapa y en forma global y plenaria, posteriormente.

Tras de revisar los acuerdos de planeación de septiembre pasado, de realizarse las evaluaciones y autoevaluaciones correspondientes y abordarse las cuestiones de rigor relativas a la revisión y/o reformulación de programas, horarios y rutinas, se detectaron nuevamente los principales conflictos y debilidades de nuestra organización a fin de enunciar nuevas metas y lineamientos para su superación.

Por lo que toca al área de maestros de enseñanza extra-escolar, se discutió y reformuló su orientación fundamental, señalándose que (dadas las crecientes dificultades económicas que afrontaba la institución), debían dirigir su enseñanza de manera central a la generación de actividades productivas, definidas en función de las necesidades demandadas por la colectividad. Ello llevó a proponer nuevas líneas de producción para todos los talleres (carpintería, costura, artes plásticas y actividades agropecuarias, fundamentalmente), las que condujeron posteriormente a la fabricación de diversos bienes de autoconsumo, cuando no propios para ser comercializados en la localidad. La producción de ropa, de muebles y diversos productos artesanales y agrícolas, habían de complementar debidamente esta disposición a lo largo del año siguiente.

Otro acuerdo simultáneo y complementario del anterior, lo fué la instauración oficial de la "cooperativa de talleres", integrada por representantes de los becarios y los maestros, que a partir de enero de 1983 comenzó a administrar en forma autogestiva los ingresos procedentes de la venta de aquellos productos, así como los que procedían de donaciones o ingresos extraordinarios.

Por lo que respecta al área tutorial, en la que hacia esta época se manifestaba un decaimiento general, así como un conflicto

evidente entre el sector femenino y masculino, fueron diversas actividades de discusión, evaluación y dinámica grupal (el "juego de roles", principalmente) los que permitieron clarificar el carácter de aquellos conflictos y plantear medidas específicas y radicales para su solución.

Habiéndonos percatado de la división tajante que se venía dando entre las funciones y roles de los tutores de cada sexo, así como de los efectos de dicha división funcional sexista sobre la educación de los becarios, se acordó que debíamos tender a borrar esta separación, pugnando por realizar todos, eficientemente, todas las tareas independientemente del sexo de cada quien.

Producto de estas discusiones y acuerdos fué el establecimiento de la "tutoría mixta", que implicaba la atención de los niños por parte de las tutoras y de las niñas por parte de los tutores en todas sus actividades y rutinas, excepción hecha de las que correspondían al intervalo de sueño y a la rutina del baño personal. El paso del tiempo nos llevó a comprobar posteriormente la pertinencia de esta medida, que contribuyó a reestablecer la cohesión en el área tutorial y a incrementar el modelamiento de los tutores de ambos sexos sobre todos los niños, así como a equilibrar y complementar las áreas tutoriales débiles y fuertes de cada sector.

Por último, las discusiones plenarias realizadas durante ese período nos condujeron además a la detección de diversas anomalías e irregularidades de menor relevancia y a enfatizar y precisar mayormente la organización de las brigadas, que a partir de entonces ganarían un impulso creciente hasta la finalización del ciclo escolar.

Cabe resaltar, como producto del énfasis señalado en la organización de las brigadas, además de la sistematización y eficiencia alcanzada en el desempeño casi autogestivo de las principales brigadas de becarios, el desarrollo de diversas actividades deportivas y culturales entre los miembros del personal, de proyección

creciente hacia la comunidad extra-muros de Creel. La realización de una carrera pedestre popular en la población, la realización de actividad teatral de mayor contenido y proyección, así como la iniciación de un seminario de temas pedagógicos a partir de La Vida y Obra Pedagógica de Antón S. Makárenko, constituyeron los productos más palpables de aquellos propósitos generales realizados en el curso de 1983, con la participación de todo el personal de enseñanza y directivo.

Por otra parte, las evaluaciones de este mismo período permitieron calibrar la creciente proyección institucional de la casa escuela hacia la población de Creel, desarrollada particularmente a partir de octubre de 1982. La creación y el sostenimiento de un "Comité de Salud y Servicio Social Voluntario", que durante un año atendió los problemas más apremiantes de la población en materia sanitaria; la participación en la fundación y la docencia en la escuela preparatoria regional de Creel; la participación en campañas de reforestación y en diversas actividades de tipo cultural y recreativo, ganaron en poco tiempo una imagen positiva para la institución en el ámbito local y regional.

Posteriormente y durante las últimas sesiones de planeación colectiva, realizadas del 7 al 9 de abril de 1983 (período vacacional de semana santa), los resultados de las evaluaciones realizadas arrojaban un saldo satisfactorio y prometedor. El texto del resumen correspondiente consignado en la "libreta-diario de planeación" y que no llegó a traducirse al texto de nuestra carpeta general de planeación, suscribió las siguientes observaciones:

"Vivimos una etapa de fuerza y consolidación institucional. Existe una mayor cohesión entre el equipo tutorial y de éste con respecto al de maestros y el personal directivo. Se observa un mejor funcionamiento con el sistema tutorial mixto. Se aprecia un incremento cualitativo en las líneas de producción de talleres (carpintería, costura, actividades agropecuarias, pintura y tallados en madera). Ha habido un ascenso en la consolidación de las

brigadas (si bien se requiere reforzar y mantener la supervisión de las mismas para que no decaigan), así como en la estructuración de los programas tutoriales y de talleres. Ha habido consistencia en el funcionamiento del Consejo de Jefes y un incremento en la comunicación tutorial. La supervisión del personal se ha mantenido, aunque en forma más relajada, indirecta y diversificada. Se ha sostenido una misma línea directiva en forma constante, y se ha avanzado con ella hacia una organización más participativa. Se han logrado nuevos apoyos externos y ha habido una mayor participación en los problemas de la comunidad. Se ha generado y mantenido un ambiente de trabajo saludable".

Aun cuando, evidentemente subsistían en nuestras actividades múltiples deficiencias, limitaciones y problemas cotidianos, se consigna en el párrafo anterior un resumen significativo del espíritu de trabajo y cohesión alcanzado para éstas fechas, entre los integrantes del equipo de educadores de la institución. Proceso paralelo indudablemente al que, con un grado siempre distinto de conciencia y de organización, se manifestaba también en forma creciente, entre los educandos.

Una de las deficiencias que fueron acusadas en el área directiva precisamente, fue la de la "falta de formalización del trabajo de planeación". Efectivamente, durante los últimos meses el trabajo teórico, en su sentido estricto de mayor sistematización y profundidad de miras, (que en realidad pocas veces ocupó el primer sitio de nuestras inquietudes), se encontraba particularmente retrasado y pospuesto, por lo que se planeaba la meta a corto plazo de reestructurar la carpeta de planeación, de acuerdo a los nuevos sucesos.

Dos meses después, iniciado el período vacacional de nuestros educandos, el cumplimiento de esta meta se vió interrumpida por el cese del equipo directivo y la toma de la institución en manos de la burocracia estatal del CONAFE, hecho que habría de culminar dos meses mas adelante con el desmoronamiento total de la organización y el equipo de enseñanza, constituídos durante tres años de trabajo.

Este trabajo de tesis viene a ser el intento, aunque extemporáneo y a distancia, de complementar de alguna forma aquel propósito, extendiendo las líneas teóricas que permitan cerrar el círculo y rubricar la experiencia, a fin de recuperarla para su debida asimilación y aplicación posterior.

2.- Lineamientos Generales, Métodos, Técnicas y Procedimientos.

A continuación incluimos, en primer término, la relación de nuestros lineamientos rectores, tal y como estos fueron formulados en octubre de 1981 e incluídos en la sección marco teórico de nuestra carpeta de planeación. No obstante la manera esquemática y simple en la que fueron elaborados, se transcriben literalmente por considerar que su lectura ayudará a comprender tanto la precariedad como la coherencia teórica de nuestro punto de partida inicial.

Seguidamente a estos lineamientos, pasaremos a exponer los principios éticos, pedagógicos y gerenciales que emanaron de nuestra experiencia y orientaron a nuestra acción, así como las estrategias concretas (estrategia formativa, disciplinaria y laboral), a la que aquellos principios dieron lugar.

Lineamientos Rectores

Nivel Filosófico (Epistemología, Etica y Praxis Científica)

1) Unidad de la relación sujeto-objeto
2) Unidad de la relación ser-deber ser
3) Unidad de la relación teoría-práctica

Nivel Teórico-Psicológico

1) Unidad de la relación individuo-grupo
2) Unidad de la relación liderazgo-cohesión grupal

Nivel Teórico-Pedagógico

1) Unidad de la relación educador-educando
2) Unidad de la relación disciplina-libertad

Nivel Teórico-Sociológico

1) Unidad de la relación estructura-superestructura social
2) Unidad de la relación institución-sociedad

Principios Eticos y Estrategia de Formación *

Ser educador lleva implícito el asumir, en la práctica, un -- conjunto de propósitos o dogmas pedagógicos que le den fundamento y sentido a las acciones ejercidas para con sus educandos. A su - vez, éstos propósitos o dogmas guardan una estrecha relación con - la concepción, consciente o inconsciente que se tenga acerca del valor del individuo, de la sociedad y de los fines de la educación.

El propósito de escolarizar al niño, como el de enseñarle determinados hábitos de autocuidado y convivencia social, son propósitos ajenos (en primera instancia) al mismo niño, en tanto que éste no los ha interiorizado como propios y los percibe ajenos a sus intereses inmediatos. El educador debe entonces encontrar la manera de controlar y darle dirección al aprendizaje y desarrollo del niño, optando para ello por la adopción de un determinado estilo - de organización y conducción pedagógica, el cual puede ser de corte autoritario, paternalista, anárquico o participativo.

Cada una de estas formas de conducir el proceso educativo lleva implícitos valores y concepciones diferentes.

En nuestra opinión, el núcleo de la cuestión ética parte de - la manera como el educador percibe su proyecto educativo. Un proyecto de sí y para los educandos, (concepción de corte autoritario o paternalista), o bien un proyecto de él y los educandos para ambos (concepción participativa). En el primer caso estamos comprometiendo al educando con nuestros propósitos, mientras que en el - segundo nos comprometemos nosotros mismos, en primera instancia, - con los propósitos y las necesidades colectivas.

---

* Se transcriben literalmente del texto de la ponencia titulada "La Casa-Escuela Creel ; hacia un modelo de educación participativa", presentada en la primera reunión de evaluación y capacitación regional, realizada en San Alto, Zac., del 28 de junio al 2 de julio de 1982. Estos mismos lineamientos, aunque dispuestos de distinta manera, aparecen parcialmente incluidos en la Sec.2: Marco Teórico de nuestra Carpeta General de Planeación (documento fechado el 7 de -- marzo de 1982).

Es esta segunda opción la que en nuestro caso adoptamos y pretendemos desarrollar: la de un modelo de educación participativa, que parte de la postulación de un principio ético fundamental: el de la justicia y la igualdad entre quienes se encuentran comprometidos en su mismo proceso y regidos consecuentemente por los mismos valores y principios. Lo bueno y lo malo deben serlo para todos sin excepción.

A partir de este principio fundamental se desprenden algunos lineamientos que nos conducen a replantear prejuicios comunes acerca de las relaciones entre educadores y educandos y a desarrollar una estrategia formativa consecuente con este replanteamiento. Tales lineamientos serían, a grandes trazos, los siguientes:

a) Educadores y educandos son dos individuos iguales, éticamente hablando, que ocupan diferentes posiciones y desempeñan diversas funciones para el cumplimiento de un fin común: el aprendizaje y el crecimiento recíproco.

b) Ambos poseen capacidad de ser y de transformarse, de transmitir su mundo de experiencias y, por lo tanto, de enseñar, aportando elementos y vitalidad al proceso colectivo.

c) El reconocer un principio de igualdad entre educadores y educandos, no implica el desconocer el distinto papel que ambos juegan en torno al proceso educativo. De la misma manera, el reconocer un principio de respeto a la personalidad de los individuos, no implica suponer que todas las maneras de pensar y de actuar son igualmente malas o buenas, correctas o erróneas y que, en consecuencia, no son susceptibles de ser criticadas o sancionadas.

d) El criterio último para decidir si una determinada acción o norma es positiva o negativa, debe ser dado tomando en consideración sus efectos sobre el bienestar, el aprendizaje y la convivencia colectiva.

e) El educador tiene como misión fundamental la de preservar la cohesión y la eficiencia grupal, estableciendo para ello una disciplina de trabajo y convivencia que proteja el bienestar y la superación común.

f) La necesidad de establecer una disciplina institucional no ampara el uso de procedimientos coercitivos de fuerza o presión física que atenten contra el respeto a la personalidad del educando, su salud o su bienestar emocional

g) El logro de fines disciplinarios no justifica el empleo de medios o procedimientos ajenos a la filosofía, las políticas y las normas de convivencia establecidas.

Estrategia de Formación.

La estrategia de formación se refiere al conjunto de procedimientos y actividades que realizamos, con el propósito de orientar la adquisición de valores y normas fundamentales de pensamiento y acción de nuestros becarios. Aún cuando la estrategia de formación guarda una relación estrecha con la de disciplina, que se describe en el apartado siguiente, ambas se distinguen en que la segunda tiene una aplicación reducida al ámbito institucional de casa-escuela Creel y corresponde a la esfera de nuestros principios pedagógicos, mientras que la primera está constituída por principios éticos, cuya vigencia y aplicación consideramos de carácter universal.

La estrategia de formación hace referencia central, por lo tanto, a la educación en el ámbito de la moral. Para su aplicación, dicha estrategia supone la definición de un conjunto de valores y normas que se deberán exaltar y desarrollar en toda circunstancia. Tales valores y normas son las siguientes:

- El valor de la verdad
- El valor de la justicia

- El valor de la firmeza
- El valor del trabajo
- Las normas de respeto
- Las normas de responsabilidad
- Las normas de cooperación
- Las normas de solidaridad

Como es evidente, la mayoría de estos valores y normas compiten con tendencias antagónicas derivadas de la convivencia social, basada en la competencia y el provecho individual como dogmas predominantes. Por lo tanto, los alcances de nuestra estrategia se encuentran limitados y condicionados relativamente por determinantes históricos y estructurales. Se percibe entonces el trabajo de formación como una tendencia opuesta a desarrollar, a través del modelamiento y la instigación permanente, en todas las áreas de trabajo y convivencia de casa-escuela.

En cuanto a las actividades que apoyan particularmente el trabajo de formación, estas son: la realización contínua de asambleas de dormitorio y asambleas generales, así como la elaboración y discusión semanal del periódico mural. Los procedimientos particulares para la organización de estas actividades, así como las formas de control respectivas se exponen en el apartado 4.15 (programa tutorial de formación), de nuestra carpeta de planeación, así como en el apartado siguiente de esta misma tesis.

Principios Pedagógicos y Estrategia de Disciplina.

En consonancia con los anteriores principios y lineamientos se desprenden otros correspondientes al nivel pedagógico, que norman las relaciones colectivas y que sirven de base teórica a nuestra estrategia de disciplina.

Principios Pedagógicos

1.- No hay educación sin disciplina y no la hay sin libertad.

La conciliación entre disciplina y libertad constituye la ecuación pedagógica fundamental en todo proyecto educativo y el reto principal a ser resuelto por el educador.

2.- Resulta más apropiado, tanto desde el punto de vista ético como desde el psico-pedagógico, destacar y recompensar las actitudes y el comportamiento adecuado, que sancionar simplemente al inadecuado.

3.- El empleo indiscriminado de recompensas materiales por el cumplimiento de determinadas obligaciones y tareas, conduce a fomentar actitudes y relaciones utilitarias ajenas y contrarias al altruísmo y otros valores fundamentales de casa-escuela.

4.- El reconocimiento y la distinción pública constituye una recompensa natural al comportamiento socialmente benéfico que no antagoniza con los principios rectores de la institución.

5.- La disciplina más estable y formativa es la que el individuo interioriza, a través de la convivencia con un grupo que se encarga de autoregularla, reconociendo sus méritos a quien la respeta y sancionando a quien la viola en la práctica.

6.- El modelamiento directivo de algunos patrones de comportamiento (de responsabilidad, altruísmo, cooperación, etc.), requiere entonces de la conformación de un ambiente regido por normas colectivas, cuyo cumplimiento sobresaliente debe ser continuamente detectado y objeto de retroalimentación social.

7.- La retroalimentación puramente mecánica (a través de la administración impersonal de consecuencias categóricas e inflexibles) produce, si acaso, la mecanización circuns -

tancial de las conductas a la manera de reflejos condicionados. Por otro lado, dicha retroalimentación aplicada mediante la discusión y la reflexión contínua y flexible de sus fundamentos, conduce a una interiorización consciente de tales normas y facilita su adopción crítica.

Es en base a consideraciones como las anteriores que nos hemos planteado una estrategia disciplinaria fincada en la organización colectiva que vigile el interés común, promueva la cohesión grupal y exalte el liderazgo de los más responsables. Nos proponemos implementar en la práctica estos lineamientos y sustituír con ellos al empleo de procedimientos autoritarios o bien de alternativas tecnocráticas, ajenas al espíritu de democracia que primeramente deseamos establecer.

Estrategia de Disciplina

Nuestra estrategia disciplinaria está constituída por un conjunto de principios y reglamentaciones que norman a todas las actividades en casa-escuela y sirven de apoyo para su realización. En el aspecto operativo, dicha estrategia descansa en el establecimiento de diversos mecanismos de información y discusión, a través de los cuales se persigue principalmente la retroalimentación sistemática y adecuada al comportamiento de los niños y, colateralmente, al desempeño de tutores y maestros (ver programas de formación y disciplina, en el apartado de este mismo capítulo).

Partimos del supuesto de que existe en los niños el potencial necesario para el desarrollo gradual de una capacidad autogestiva. Asimismo, que dicha capacidad no se desarrolla bajo condiciones azarosas o bien bajo las premisas de una libertad absoluta a través de la cual, por sí solos, los niños construyen el espacio adecuado para su mayor bienestar y desarrollo. Dicha opción constituye, en nuestra opinión, la evasión de nuestro compromiso pedagógico fundamental, consistente en conformar las condiciones propicias para desarrollar el mayor potencial creativo. Pensamos que la ad-

quisición y el ejercicio de una disciplina estimulante y participativa, es un camino indicado para la conquista gradual de normas -- autogestivas.

Partimos en consecuencia, de un proyecto directivo, en el cual se estipulan reglamentos, rutinas y normas de comportamiento a ser cumplidas por los niños y el personal, a la vez que se establecen los canales a través de los cuales tales normas y rutinas pueden - ser objeto de discusión y modificación. No está de más reiterar, de paso, que rehuímos la creación de una atmósfera dictatorial o - coercitiva, cuyas consecuencias y principios son contrarios a nuestra filosofía pedagógica. Tal equilibrio se busca y se va logrando a través de un trato personal igualitario, amistoso y cálido -- con los niños, combinado con la firmeza en las exigencias disciplinarias.

Dado que se ha señalado el carácter directivo y piramidal de nuestro punto de partida, es preciso reiterar que nuestra organización (y dentro de ella, la de los becarios en lo particular), está basada en la promoción y el ejercicio del liderazgo por parte de - los miembros más destacados, que ocupan cargos directivos en los - diferentes dormitorios y grupos que desempeñan funciones de cada - vez mayor complejidad.

Principios Gerenciales y Estrategia Laboral.

Nuestros principios directivos o gerenciales se relacionan estrechamente con los del nivel ético y pedagógico expuestos en los apartados anteriores y se alimentan de nociones básicas derivadas del estudio de la dinámica grupal.

Siendo consecuentes con el principio ético de la igualdad, se sobrentiende que los lineamientos y normas que hayan de regir so - bre la organización y el comportamiento laboral de los que trabajan en casa-escuela, deben ser similares y convergentes con los que rigen a la organización y el comportamiento de los educandos. Tal -

es el caso de los siguientes principios y de los lineamientos y - normas que de ellos se desprendan.

a) Desarrollar la "conciencia de grupo" o identificación de todos los que trabajan juntos, como parte de una misma unidad.

b) Establecer una organización interna precisa, basada en la distribución de roles y funciones diferentes.

c) Promover la participación colectiva en torno a metas, ideales u objetivos comunes, que le den a la acción de cada - miembro del grupo una misma dirección.

d) Hacer prevalecer una dirección o línea de conducción reconocida por el grupo, que mantenga y fomente la cohesión - en torno a la disciplina y el trabajo.

e) Promover y desarrollar posibilidades equitativas para que todos puedan asumir funciones de liderazgo.

f) Fomentar una comunicación amplia, profunda y fluída, entre todos los participantes del grupo.

g) Estimular la creatividad y libertad individuales, en el - marco de las necesidades y los objetivos grupales.

h) Replantear e innovar continuamente los roles establecidos.

Estrategia Laboral

Al igual que en caso de la estrategia de formación y la de - disciplina, la estrategia laboral parte de principios y lineamientos que se traducen en normas y costumbres las que, con el paso - del tiempo, van dando forma a una determinada tradición y al establecimiento de una determinada atmósfera de trabajo.

En este caso, nos proponemos establecer un ambiente de trabajo propicio para el desarrollo individual de todos los participantes, a partir del cumplimiento de las metas institucionales; es decir: vincular el logro de metas individuales con las grupales. Lo anterior implica un cierto grado de conocimiento (interiorización) de todos acerca de la misión y los objetivos que se persigue cumplir y de la importancia del papel de cada quien en el logro de los mismos. Asimismo implica, para la dirección, el ser receptiva y sensible a las necesidades y metas individuales de quienes integran el grupo.

La igualdad en el trato y la convivencia en actividades de distinta índole, así como la retroalimentación constante del desempeño y la participación de todos en la toma de decisiones, son aspectos fundamentales que, complementados con la exigencia de una disciplina firme de trabajo, rigen cada vez con mayor fuerza nuestra organización laboral.

Para eso se realizan diferentes actividades de discusión y comunicación (entrevistas y reuniones contínuas), entre el personal directivo y el de las diferentes áreas de la organización. Esta actividad rutinaria se complementa con la organización de períodos de planeación colectiva (en vacaciones), que permiten una comunicación más profunda y sistemática que la de rutina.

Otro aspecto importante de esta estrategia, lo constituye la flexibilidad de los roles establecidos, hecho que ha permitido la rotación de funciones en algunas ocasiones y el auxilio del personal de un área al de otra distinta, cuando la situación lo ha requerido. Un ejemplo de lo anterior lo constituye la participación conjunta de maestros, tutores, cocineras y personal de mantenimiento en actividades de limpieza y mantenimiento de instalaciones, lo que constituye ya una actividad tradicional a realizarse durante los períodos vacacionales.

Técnicas y Procedimientos Empleados.

Como podrá haberse notado a estas alturas, los lineamientos de trabajo adoptados no responden al seguimiento riguroso de una determinada "corriente" de pensamiento en psicología o pedagogía, en lo particular. Esta posición flexible (que no ecléctica) ante las aportaciones metodológicas y técnicas de distintas tendencias teóricas en aquéllos campos, nos ha permitido la utilización práctica de algunos procedimientos aparentemente irreconciliables en el plano teórico academicista. Esta misma disposición, hasta cierto punto pragmática en cuanto a los procedimientos, nos ha permitido también adaptar éstos a las circunstancias y necesidades específicas de nuestro quehacer diario.

Enlistamos enseguida algunos de estos métodos y técnicas de mayor utilización en nuestro trabajo:

1) Técnicas y procedimientos de observación y registro conductual.

Utilizamos registros de ocurrencia directos (tales como el FRAP, el RESCI y el FRIC)*, e indirectos (tales como el FRLI o los registros de desempeño de brigadas), registros anecdóticos (tales como el RAS) y registros combinados - que incluyen datos de ocurrencia directos e indirectos, así como referencias anecdóticas- como el caso del RES.

2) Técnicas de entrevista y dinámica grupal.

Se utilizaron técnicas de entrevista estructuradas en las sesiones de evaluación individual del desempeño, realizadas periódicamente con integrantes del personal, así como de entrevista estructurada y no estructurada en las sesiones individuales realiza

---

* La explicación de esta nomenclatura, así como del propósito y la aplicación de estos registros, se encuentra en el apartado 2.4, referido a Programas.

das con aquéllos niños que, a juicio de los reportes u observaciones hechas, requerían de ellas. También se realizaban sesiones de entrevista grupal, semanalmente, con aquellos niños que presentaban reportes sobresalientes de mal comportamiento.

En cuanto a las técnicas de dinámica grupal, estas fueron difundidas y aplicadas fundamentalmente entre los integrantes del propio personal de enseñanza, particularmente en el área tutorial. Se utilizaron diversas modalidades de dramatización y simulación (como el caso de la técnica del juego de roles, utilizada preferentemente durante los períodos vacacionales, con el fin de exponer y ventilar conflictos manifiestos o implícitos). Asimismo, se utilizaban regularmente las técnicas de la "lluvia de ideas" y de la "discusión en pequeños grupos", en las sesiones de planeación colectiva.

3) Técnicas de programación por objetivos.

Estas se utilizaron regularmente para la elaboración de los programas de enseñanza tutorial y extraescolar, lo mismo que para la organización de actividades especiales (vrg.las estrategias de captación de matrícula, la organización de actividades de recepción y ambientación de los becarios, la organización del trabajo de las brigadas, la organización de las actividades de planeación interciclos, la organización de charlas y seminario de capacitación, etc.).

4) Métodos y técnicas de modificación de conducta.

Se utilizó el sistema de fichas inicialmente (posteriormente deshechada por razones que habremos de exponer más adelante); asimismo, se usaron en forma sostenida y constante los sistemas de puntos (particularmente alimentados por los registros de limpieza de instalaciones y aseo personal) y diversas formas de registro y reforzamiento aplicados a la modificación de la conducta perturbadora y al mantenimiento y motivación de la conducta institucional

mente benéfica. En casos aislados se utilizaron estas técnicas para la solución de problemas más específicos, como por ejemplo los relativos a los casos de enuresis, así como algunos casos de retraso psicosocial sobresalientes.

5) Métodos y técnicas de planeación gerencial

Aquí los procedimientos empleados fueron tomados del

y se refieren fundamentalmente al diseño, la elaboración y la actualización periódica de nuestra carpeta de planeación, instrumento que condensaba en forma organizada y selecta los elementos principales de la organización y el desempeño institucional. Las secciones contenidas en esta carpeta, que reflejan a su vez las esferas fundamentales de nuestra actividad de planeación, se incluyen al final de este capítulo, en el anexo .

3.- Organización de la Enseñanza.

El personal de enseñanza se encuentra dividido en dos áreas de trabajo: enseñanza tutorial y enseñanza extraescolar. Aunque cada una de estas áreas tiene propósitos, programas y organización propias, se vinculan a través de una coordinación común, dada por la jefatura de enseñanza, cuya misión fundamental es la de dar unidad orgánica y funcional a las actividades realizadas por todo el personal en cada una de aquellas áreas*.

La unidad orgánica del trabajo de enseñanza esta dada por el apego común a las directrices filosóficas y pedagógicas que rigen a todo el proyecto. La unidad funcional se propicia a través de la discusión y comunicación contínua entre todo el personal de enseñanza, al análisis conjunto de nuestros problemas y la evaluación de nuestros resultados.

La sección de enseñanza tutorial tiene a su cargo, principalmente, los aspectos de socialización,cuidado y atención permanente de los niños. Los tutores fungen como los padres sustitutos, dada la estrecha relación con el desarrollo, la salud y el comportamiento de los niños a su cargo. En nuestro caso, hemos insistido en dar a la labor de tutoría un carácter metódico más que simplemente doméstico. La diferencia radica en que, mediante un cierto grado de tecnificación de sus funciones, el tutor obtiene y proporciona continuamente información al respecto de los sucesos relacionados con el avance de los programas a su cargo. De la discusión y el análisis periódico de dicha información, se desprenden nuevos lineamientos que retroalimentan su actividad y la hacen más eficiente. Por último, el registro sistemático y acumulativo de toda aquella información permite, paulatinamente, la construcción y reconstrucción teórica del proceso y su evaluación a mediano y largo plazo.

---

* Ver, al final de este capítulo, el Anexo referido al Organigrama Interno de la Casa-Escuela.

En nuestra sección de enseñanza tutorial laboraban últimamente ocho tutores titulares y cuatro suplentes (en total 7 mujeres y 5 hombres), cuya formación académica es predominantemente la de -- trabajadores sociales y profesores normalistas. Cuatro tutores laboran simultáneamente, mientras que otros cuatro gozan de descanso; laboran en jornadas de cinco y medio días de trabajo continuo (48- horas en total), por uno y medio de descanso, respectivamente (los días sábados y domingos en que los tutores titulares son reemplazados por los suplentes).

Dada la diversidad de actividades que cada tutor debe realizar, y la sincronización que se requiere para realizarlas en forma oportuna y eficiente, se han fijado rutinas diarias para el tutor en cada módulo. En todas las rutinas existen actividades comunes, como lo es la asistencia a una reunión diaria de una hora, en la - que se revisan y discuten reportes y registros diarios o semanales.

Dicha reunión se extiende durante el "día común" (viernes),en el que los ocho tutores se reúnen con el jefe de enseñanza y/o el director de casa-escuela durante dos horas y media, para discutir con mayor amplitud los sucesos de la semana y organizar la actividad del fin de semana. Lo mismo ocurre los días martes, en que se reúnen todos los tutores titulares y suplentes con la dirección -- y/o jefatura de enseñanza con los mismos propósitos de discusión e intercambio.

Asimismo, la actividad de cada tutor se engloba en los programas tutoriales. Estos son: higiene y limpieza, salud, apoyo escolar, formación, disciplina, recreación y nutrición. Todos los tutores intervienen en la aplicación de cada uno de estos programas (los cuales se describen en la próxima sección de este documento), si bien cada uno de ellos tiene a su cargo (en pareja con otro tutor del turno opuesto), la planeación, supervisión y evaluación de, cuando menos, un programa específico.

La sección de enseñanza extraescolar tiene a su cargo los as-

pectos de capacitación y adiestramiento pre-vocacional, en áreas - artísticas y tecnológicas. En esta sección laboraban durante la - última etapa de trabajo institucional siete profesores a cargo de los talleres de carpintería, tejido y corte y confección, pintura, tallado en madera, actividades agropecuarias, teatro y educación - física. La mayoría de ellos contaban con una capacitación profe - sional para la enseñanza de su especialidad, cuando no con expe -- riencia y dominio suficiente en el desempeño de la misma.

Laboraban estos profesores en sus talleres correspondientes, dedicando 36 horas semanales a las actividades de enseñanza (seis horas diarias durante seis días a la semana); ocho horas adicionales las dedicaban a actividades productivas y de capacitación y -- planeación. Parte de estas actividades eran las sesiones indivi - duales de planeación (una hora y media semanales, aproximadamente), así como sesiones colectivas de dos horas realizadas los días sábados y un seminario de orientación pedagógica realizado durante una hora y media, una vez por semana.

Su actividad de enseñanza se engloba dentro de los programas respectivos, que se describen brevemente en el apartado siguiente. Como ya se ha mencionado, durante los últimos meses esta actividad de enseñanza se orientó fundamentalmente en torno a determinadas - líneas de producción, de lo que se derivaron diversos productos comercializables al exterior (el caso de la producción artesanal, -- principalmente), así como otros que eran vendidos módicamente a la propia administración de la casa-escuela (el caso de productos --- agrícolas, mobiliario y vestuario para los propios niños) y utilizados para el autoconsumo.

4.- Organización de los Educandos

Características, actividades, horarios y rutinas.

Al finalizar el tercer y último ciclo de trabajo, la población de becarios de esta càsa-escuela ascendía a 180 integrantes, de los cuales 97 eran del sexo masculino y 83 del femenino y cuyas edades oscilaban de los 7 a los 15 años de edad. Estos niños y adolescentes proceden de 63 localidades, ubicadas en 10 municipios de la Alta y Baja Tarahumara.

Para albergar a los becarios, la casa-escuela dispone de 4 módulos de dormitorios con una capacidad máxima de 216 internos. Los módulos 1 y 2 se utilizan para niñas, mientras que módulos 3 y 4 son ocupados por varones.

Aproximadamente la mitad de la población asiste a la escuela en el turno matutino (módulo 1 y 4), y la otra parte asiste en el turno vespertino (módulo 2 y 3). Así la organización de actividades se adecúa, en primera instancia, a la separación por turnos y módulos.

Los alumnos que asisten al CREBI (Centro Rural de Educación Básica Intensiva) y el grupo 1ero. "B" de la "Escuela Tarahumara" (sistema tradicional de primaria) asisten a la escuela de 9 a 13 horas (mods. 1 y 4). Durante la tarde, de 14 a 18 horas asisten a la escuela Tarahumara los restantes 6 grupos.

Actualmente se utilizaron únicamente 10 de los 12 dormitorios para internos, cada uno de ellos ocupado por un promedio de 18 niños de diferentes edades. Con esta heterogeneidad se propicia que los becarios mayores (que constituyen una minoría y cuyas edades fluctúan entre los 13 y los 15 años) asuman funciones de liderazgo, apoyo y supervisión sobre los menores, en complemento de la actividad de tutores y como respaldo a la organización general.

Mediante la realización de asambleas semanales, cada dormitorio organiza los roles de limpieza de interiores y exteriores aledaños al mismo; para ellos se forman tres equipos en cada dormitorio, que tienen a su cargo respectivamente la limpieza de baños y patio, dormitorio y vestíbulo y áreas comunes (exteriores). Asi - mismo, las asambleas (tanto modulares como de dormitorio) sirven - para intercambiar información sobre diversos sucesos cotidianos y para analizar el avance del grupo, así como el comportamiento individual de sus integrantes. Sobre este análisis, el grupo discute y acuerda las medidas a tomar en cada caso, asentándose todo esto en el acta de asamblea correspondiente.

En cada dormitorio se eligen un jefe y un subjefe, mismos que asumen las prerrogativas y responsabilidades de su papel de lide - razgo. Estos tienen a su cargo apoyar al tutor en la supervisión y el apoyo de sus compañeros en todas las actividades de la vida - diaria. En la mañana organizan el levante y el aseo general en su dormitorio y enseguida se presentan en un dormitorio del sexo opuesto a pasar la "revista", que consiste en revisar la asistencia y - presentación de los compañeros de aquél dormitorio. Posteriormente organizan las formaciones para entrar al comedor y para el traslado a la escuela.

Durante el curso de todos los días, el jefe de dormitorio debe registrar el comportamiento sobresaliente de sus compañeros --- (tanto el positivo como el negativo), entrevistándose en las noches con el tutor respectivo para la comunicación de sus reportes. Cada uno de estos jefes es, desde luego, objeto de supervisión, principalmente por parte del tutor responsable.

Consejo de Jefes.

El consejo de jefes contituye la máxima autoridad en la organización de los becarios y está formado por el pleno de jefes y -- subjefes de los diez dormitorios actualmente en uso. Este consejo tiene a su cargo diversas funciones de supervisión y liderazgo; --

organiza actividades recreativas, maneja la cooperativa de casa-escuela, sesiona ordinariamente una vez cada 15 días y en forma extraordinaria cada vez que se necesita. Ello con el propósito de discutir, entre otras cuestiones, los reportes del comportamiento semanal presentados por cada jefe, y decidir conjuntamente las medidas a adoptar.

Estas sesiones son presididas por el Director y/o Jefe de Enseñanza y asiste a las mismas un tutor responsable de los programas de comunicación y disciplina. En ellas se discuten acontecimientos relevantes para la organización de becarios y la vida institucional de casa-escuela, se enjuician los casos más severos de indisciplina y se acuerdan medidas a tomar para cada caso.

Se ha procurado la mayor formalidad posible para el funcionamiento de este consejo, por considerarlo el eje de la organización de los becarios y el puntal para la promoción del liderazgo y la autogestión. La experiencia de dos años en este sentido, nos demuestra tanto la lentitud de este proceso, cuanto la seguridad de que se avanza en la dirección correcta; lo anterior, visto a través de indicadores tales como el nivel de participación e interés mostrado por integrantes del consejo, así como la fuerza directiva que éste va asumiendo para con el resto de los becarios.

Brigadas de Trabajo.

La creciente complejidad de las actividades y tareas requeridas para el avance de la organización, así como la insuficiencia de personal para atender a las mismas, hacen ver la necesidad de una también creciente participación y capacidad organizativa de los becarios para solventar dichas tareas. Asimismo, la convicción de que el paternalismo y la sobreprotección constituyen líneas pedagógicas equivocadas, al habituar el educando a que sus problemas son siempre planteados y resueltos por la autoridad parental, nos ha llevado con doble motivo a plantear las líneas necesarias para fomentar la organización y el trabajo de los becarios, en benefi -

cio de la colectividad. Esta línea de acción nos conduce entonces a incrementar los sentimientos de independencia y responsabilidad en los becarios (ingredientes ambos de la formación autogestiva), toda vez que permite un mayor refinamiento y sofisticación de la organización interna, que se traduce en la prestación de mayores servicios a la comunidad.

Esta fue la fundamentación que nos llevó a plantear, a fines del año pasado, la creación de brigadas de trabajo, que atendieran diversas actividades relacionadas con la prestación de servicios a la comunidad. Dichas actividades varían desde las que requieren un trabajo manual rutinario (brigadas de aseo de biblioteca, auditorio y andadores, por ejemplo), hasta las que implican un trabajo manual e intelectual de mayor complejidad, como es el caso de la brigada de mantenimiento de instalaciones, la de préstamo de libros y juegos y la de radio y sonido, por citar algunos casos ilustrativos.

Para su organización, cada brigada cuenta con un programa o "cartilla" descriptiva de su misión, actividades y horarios, así como con un jefe de brigada y un supervisor, siendo este último un miembro del personal, cuya actividad guarde relación estrecha con la de la brigada. Es responsabilidad del jefe de brigada el congregar a sus compañeros a realizar su trabajo, en la hora y el lugar estipulados, así como el registrar en el tablero de brigadas la realización y evaluación del mismo. Por otra parte, la supervisión general de la brigada, el dotarla de los materiales necesarios para su labor, el retroalimentar su desempeño y el organizarla a través de supervisiones directas y juntas periódicas, constituyen tareas de cada supervisor, vigiladas a su vez por el Jefe de Enseñanza y el Director.

Las brigadas que trabajan actualmente son las siguientes:

NOMBRE	No.DE INTEGRANTES
Aseo de biblioteca	8
Aseo de comedor	12
Aseo de baños del auditorio	16
Areas comunes	7
Andadores	13
Préstamo libros y pelotas	6
Radio y sonido	6
Costura	8
Mantenimiento	4
Pintura	4
Vigilancia	3
Limpieza del auditorio	5

5.- Los Programas Básicos: Enseñanza Tutorial y Enseñanza Extraescolar.

Programas Tutoriales *

Los programas de enseñanza tutorial persiguen en su conjunto el lograr una adecuada atención y socialización de los niños internos en casa-escuela. Entendemos por socialización la enseñanza de un conjunto de valores morales, actitudes, hábitos y normas de comportamiento cotidianos que posibiliten una relación armoniosa del niño con respecto de su entorno "físico" y social. Forman parte de las tareas de socialización, asimismo, la enseñanza de habilidades que faciliten ulteriormente una participación mas activa y eficiente de nuestros educandos en el mejoramiento de las condiciones de vida prevalecientes en sus comunidades de origen.

La base filosófica que sustenta a los contenidos de estos programas, en sus aspectos éticos y pedagógicos, se encuentra explicitada en el conjunto de normas y principios que rigen la vida externa de nuestra comunidad y que fueron esbozadas anteriormente en este mismo capítulo.

Consideramos que en un proyecto de educación comunitaria e integral como el que nos ocupa, estos programas son de la mayor importancia y trascendencia, puesto que apuntan a aspectos esenciales de la formación humana, que han sido tradicionalmente soslayados por los programas de instrucción formal.

Estos programas han sido elaborados conjuntamente por lo tutores y el equipo directivo de casa-escuela y han sido objeto de continúas modificaciones, con el fin de adaptarlos a las distintas etapas y circunstancias en las que han sido aplicados.

---

* Es importante hacer notar que los programas que a continuación se describen corresponden al ciclo escolar 1981-82,dado que los que sustituyeron durante el ciclo escolar siguiente(a excepción del de higiene y limpieza que sí aparece actualizado), no pudieron ser recuperados al abandonar la institución.

Programas de Enseñanza Extra-Escolar*.

Estos programas complementan, con los tutoriales y los de educación escolar, el proyecto de Educación Integral que se plantea desarrollar en casa-escuela. El propósito general que a través de éstos se persigue, es el de facilitar el aprendizaje de habilidades y destrezas provocacionales, que apoyen al mejoramiento de las condiciones de vida predominantes en sus comunidades de origen, a partir de la participación en las actividades productivas de beneficio colectivo.

Todos estos programas se elaboraron a partir de una concepción y estructura semejantes y constan principalmente de las siguientes partes: objetivos generales, índice temático, objetivos específicos por unidad o tema, actividades correspondientes a cada objetivo temático y formas de evaluación. A continuación se presentan únicamente los objetivos generales y los índices temáticos, con el fin de dar una visión general acerca de la finalidad y la estrategia de enseñanza que se sigue en cada programa.

Dado que los niños de casa-escuela se clasifican en tres distintos rangos de edad (6 a 8, 9 a 11 y 12 a 14 años), los contenidos temáticos de cada asignatura se dividen también en tres "niveles" (nivel A, B y C), similares entre sí, aunque de complejidad y extensión creciente. A continuación se presentaron los que corresponden al último nivel unicamente y que comprenden a los contenidos de los niveles precedentes.

---

* Los programas que se presentan a continuación, corresponden también al ciclo escolar 1981-1982. Los que correspondían al siguiente ciclo escolar, incluido entre éstos el de teatro, se omiten por la razón expuesta anteriormente.

Tema: Dibujo y Pintura

Objetivo General

Fomentar el desarrollo de una mayor sensibilidad y habilidades para la apreciación y la expresión artística y la discriminación adecuada de distintas formas y colores, así como una mayor coordinación visomotriz, gruesa y fina, para el trazo de líneas y figuras determinadas.

Contenido Temático

1.- Introducción y ambientación
2.- Líneas
3.- Líneas rectas, quebradas, curvas, onduladas
4.- Calidades de línea y géneros
5.- Ritmos y direcciones de las líneas
6.- Geometría plana: círculo, cuadrado y triángulo
7.- Trapecio, rombo y rectángulo
8.- Composición de animales con figuras geométricas
9.- Dibujo modular
10.- Mural colectivo
11.- Geometría cúbica y modular
12.- Planos y volúmenes
13.- Observación de la luz y sombra, en figuras sin movimiento
14.- Observación de la naturaleza.
15.- Estaciones del año
16.- Mañana, mediodía, tarde y noche
17.- Movimiento
18.- Composición
19.- Anatomía humana
20.- Observación de la luz en figuras con movimiento y sin movimiento.
21.- Simetría y asimetría
22.- Simetría en movimiento
23.- Proporciones humanas fijas
24.- Proporciones humanas en movimiento y escorzos

25.- Proporciones animales fijas y en movimiento
26.- Composición claroscuro
27.- Altro contraste
28.- Planos y perspectiva
29.- Balance de pesos y ecos en las formas
30.- Teoría del color
31.- Temperatura del color y emociones relacionadas
32.- Movimiento del color
33.- Pintura
34.- Naturaleza muerta
35.- Naturaleza viva
36.- Collage, recorte, animación y caricaturas
37.- Esculto-pintura
38.- Trabajos para exposición.
39.- Bosquejo, bosquejo rápido y fino
40.- Boceto.

Tema: Programa de Corte y Confección

Objetivo General

Lograr que la niña sea capaz de confeccionar sus prendas de vestir, haciendo uso adecuado de las herramientas y las técnicas básicas del corte y la confección.

Contenido Temático

1.- Motivación y ambientación
2.- Herramientas básicas (tijeras, agujas, alfileres, carretilla, reglas y cinta métrica).
3.- Enhebrado y uso de la aguja
4.- Cortes sencillos con tijeras
5.- Hilvanado
6.- Variedad de costuras: punto atras o cordón, cadenita, pespunte a mano, bastas, festón, gabiado o punto escapulario, punto de expada y punta mexicana.
7.- Conocimiento y uso de la máquina de coser
8.- Confección de un alfiletero (práctica de recorte, hilvan y costura en máquina).
9.- Confección de un morral (práctica de ciper, pretina,ojal y botón).
10.- Confección de un delantal (práctica de riveteado y pretina).
11.- Manejo de la cinta métrica, para la confección de prendas.
12.- Trazo de patrones
13.- Corte de prendas
14.- Hilvanado de piezas cortadas
15.- Costura de prendas, utilizando la máquina de coser.

Tema: Programa de Tejido

Objetivo General

Lograr que las niñas elaboren algunas prendas de vestir o alguna labor (tapete, chaleco, bufanda, etc.), mediante el uso correcto de las herramientas apropiadas: ganchillos, agujas de tejer, etc.

Contenido Temático

1.- Motivación y ambientación

2.- Herramientas básicas (agujas y ganchillos de tejer, hilos y estambres)

3.- Como pulsar las agujas y sujetar el estambre

4.- Como pulsar el ganchillo y sujetar el hilo o estambre

5.- Como montar los puntos en las agujas de tejer

6.- Como sujetar el ganchillo para empezar a tejer

7.- Montaje de puntos en el aire (cadeneta) mediante el uso del ganchillo

8.- Confección de una prenda sencilla (bufanda, tapete, etc).

9.- Confección de una prenda más compleja, colocando resorte haciendo sisa y escote, aumentando y disminuyendo puntos.

10.- Confección de un sueter (práctica de ojalar, hacer y montar mangas y cuello.

Tema: Programa de Cocina y Nutrición

Objetivo General

Lograr que los niños conozcan los valores nutritivos que contienen los diferentes alimentos, así como los procesos de digestión y asimilación de los mismos.

Contenido Temático

1.- La higiene en la alimentación

2.- Alimentos ricos en proteína (carne, huevo,leche, etc.).

3.- Alimentos ricos en vitaminas (frutas y verduras)

4.- Cereales

5.- La leche y sus derivados

6.- Constitución e importancia del huevo

7.- Contenido proteínico y vitamínico de distintas carnes

8.- El hombre sano y la alimentación integral

9.- Propiedades curativas de diversos productos vegetales.

10.- Dietas y ayunos

Tema: Programa de Carpintería

Objetivo General

Capacitar a los niños en el manejo de las herramientas y técnicas principales de la carpintería, para lograr el diseño y la fabricación de diversos artículos de uso doméstico y ornamental.

Contenido Temático

1.- Ambientación y motivación

2.- Herramientas básicas

3.- Lijado

4.- Barnizado y sellado

5.- Medición gruesa y cortes

6.- Trazos y cortes para armado de muebles

7.- Diseño y fabricación libre.

Tema: Programa de Educación Física

Objetivos Generales

a) Contribuir al desarrollo integral del niño a través de la actividad física, canalizando la energía y agresividad de una forma positiva.

b) Lograr un buen desarrollo psicomotriz y muscular en todos los niños.

c) Fomentar un espíritu de trabajo en equipo y competencia sana a través de la práctica del deporte (atletismo, fútbol, basket-ball, etc.)

d) Participar en eventos cívicos y culturales de la comunidad.

Contenido Temático

1.- Imágen corporal
2.- Psicomotricidad básica
3.- Postura
4.- Lateralidad
5.- Equilibrio
6.- Gimnasia
7.- Juegos recreativos (rondas)
8.- Juegos en grupo
9.- Basket-ball
10.- Volley-ball
11.- Fútbol
12.- Atletismo

Tema: Programa de Enseñanza Agropecuaria

Objetivos Generales

a) Que los niños identifiquen los diferentes tipos de frutas y verduras más comunes de la región, sus propiedades y características, así como las partes principales de los árboles y las plantas respectivas.

b) Que los dominen las principales nociones y técnicas para el cultivo de hortalizas y huertos, aplicándolos a la instalación y el manetimiento del invernadero y el huerto de casa-escuela.

c) Que los niños reconozcan a los diferentes animales domésticos y salvajes, identificándolos por su grupo(vertebrados e invertebrados), por su clase (mamíferos, aves, reptiles, angibios y peces), nacimiento (ovíparos o vivíparos) y características (color, pelo, utilidad, etc.)

d) Que los niños expongan la importancia de la crianza y explotación pecuaria y dominen las nociones y técnicas propicias para un mejor aprovechamiento de estos animales y de sus productos derivados.

Contenido Temático

1.- Las verduras y frutas
2.- Las características y propiedades del fruto
3.- Las plantas y los árboles
4.- Nociones y técnicas del trabajo agropecuario
5.- Principales labores de cultivo
6.- Identificación de animales por su grupo
7.- Animales domésticos y salvajes
8.- Nociones básicas y aspectos técnicos de la crianza y explotación pecuaria
9.- Aprovechamiento de los productos derivados de la explotación pecuaria.

Tema: Programa de Danza

Objetivos Generales

1) Promover el conocimiento, la identificación y ejecución de las distintas danzas folklóricas características de cada región.

2) Lograr un buen desarrollo psicomotriz y muscular en todos los niños

3) Fomentar la desinhibición de los niños y su participación en el trabajo y la recreación grupal

4) Proyectar la imágen institucional de casa-escuela, a través de la presentación de danzas y números musicales.

Este programa es singular, por cuanto carece de un sustento teórico y se imparte únicamente a razón de una clase semanal por cada grupo. Por lo tanto, el índice temático se reduce a un listado de danzas regionales que los niños aprenden a identificar y ejecutar, así como un conjunto de ejercicios de coordinación y calentamiento, que se realizan habitualmente antes de cada sesión.

Ejercicios de coordinación y calentamiento.

Golpes con ambas piernas, desplazamientos, saltados laterales, punteados, tocapies, zapateado sencillo, estribillos, taconeados, despunteados y faldeos.

Programa Tutorial de Salud(*)

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
1. Canalizar oportuna y adecuadamente los casos de enfermedad y accidentes que requieran atención médica y llevar un estricto control de la administración de medicamentos y tratamientos a los niños de casa-escuela	- Comunicación constante, verbal y escrita, entre la enfermera y los tutores - Canalización de los casos que requieran atención médica al hospital de la SSA o a la clínica Sta. Teresita.	- Forma de Control de Administración de Medicamentos (CAM) (Responsable:S) - Actualización y uso constante de expedientes clínicos.(Responsable: S). - Estadística mensual de enfermedades (Responsable: S.E)
2. Erradicar al máximo los parásitos externos e internos en los niños.	- Programación semanal de desparasitación externa.	- Revisión continua de la presencia de liendres y piojos en los niños y realización de despiojado semanal.(Responsable: T.S)
3. Lograr que a todos los niños les sean aplicadas las vacunas más importantes.	- Campañas periódicas de vacunación, en coordinación con la SSA o con brigadas especiales.	- Actualización fiel de las vacunas aplicadas a cada niño.(Responsable: S).

(*) Las abreviaturas S, corresponden al médico y enfermera, responsables del área de salud; la T corresponde a tutores, la E al Jefe de Enseñanza y la Z al Director.

Programa Tutorial de Salud

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
4. Llevar a cabo en forma continua una educación para la salud de los niños, a través de pláticas proyecciones modelamiento y comunicación informal.	- Programación semanal de charlas sobre educación para la salud y temas afines. - Inclusión de temas de educación para la salud en el periódico mural.	- Revisión semanal y mensual de los temas que se tratarán (Responsables:Z. E.T.S.)

Programa Tutorial de Higiene y Limpieza

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
1. Mantener constantemente limpias las instalaciones realizando el aseo de las siguientes áreas: - Plaza cívica, andadores y canchas - Areas comunes - Patios de lavado - Baños - Dormitorios - Vestíbulos	- En cada dormitorio se forman 3 equipos con un niño responsable de c/u de ellos: 1) áreas comunes, 2) vestíbulo y dormitorio y 3) baño y patio de lavado. - Diariamente se realiza la limpieza de instalaciones en la mañana y en la tarde, supervisada por tutores y jefes de dormitorio. - Los tutores moldean e instigan constantemente a los niños para que mantengan limpio y ordenado el dormitorio durante todo el día. - Los tutores retroalimentan a los niños sobre el registro del día anterior. - Dos tutores se encargan de registrar la limpieza de instalaciones. (FLI), durante una semana cada 4 semanas.	- Supervisión cercana y constante del tutor en las horas de limpieza. - Supervisión del cuidado y uso adecuado de los utensilios de limpieza, por parte de los tutores y la administradora. - Registro diario de la limpieza de instalaciones (FLI) en el tablero de cada vestíbulo. - Gráfica de limpieza de instalaciones en el tablero del comedor. - Lista de equipos y funciones de limpieza en el tablero de cada módulo.

Programa Tutorial de Higiene y Limpieza

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
2. Establecer y mantener en los niños los siguientes hábitos de higiene - Lavado de manos y cara antes de cada comida - Lavado de manos después de ir al baño - Buena presentación y -- uso adecuado y completo de la ropa - Cepillado de dientes -- dos veces al día - Orden y cuidado de su - ropa y efectos personales - Cabello libre de parásitos.	- Dentro de las pláticas de - educación para la salud se programan modelamientos y - charlas acerca de los hábitos de higiene - Los tutores instigan y moldean la formación y sostenimiento de dichos hábitos. - Los tutores revisan las manos la cara y la presentación general de los niños - antes de cada comida. - Los niños lavan su ropa (excepto los de fondo común)en horas libres. (*). - Antes del almuerzo se realiza la "Revista", que incluye una revisión detallada de la presentación personal,el tendido de camas y el orden en las gavetas.	- Supervisión constante del tutor - Revista diaria y registro correspondiente en la forma de aseo personal (FRAP) - Supervisión del área de - salud. - Programa de educación para la salud (Responsable: S) - Supervisión constante y - directa.(Responsable: T) - Registro en formas de revista (por parte de los - jefes de dormitorio, supervisados por Tutores) En - trega semanal de estos registros a la Jefatura de-Enseñanza. - Supervisión directa y constante (Resp.T y jefes de-

(*) El "Fondo común" se constituye de las ropas de los niños menores de 10 años, quienes no pueden hacerse cargo por sí mismos de su limpieza y cuidado.

Programa Tutorial de Higiene y Limpieza

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
		dormitorio)
3. Mejorar la presentación de los niños chicos a través de un fondo común de ropa a cargo de tutores.	- Los niños que no puedan lavar su ropa y no tienen hermanos que les ayuden, pasan a formar parte del fondo común. - Los tutores les dan un cambio de ropa limpia a los niños del fondo común al menos cada tercer día, después del baño, recogiendo la que está sucia. - El tutor del turno diurno es responsable del lavado de ropa y el tutor del turno nocturno, del planchado de la misma. - La ropa del fondo común está siempre en un lugar preestablecido dentro del cuarto del tutor.	- Lista de niños pertenecientes al fondo común e inventario del mismo en cada cuarto del tutor.

Programa Tutorial de Higiene y Limpieza

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
4. Mantener limpia y completa la ropa de cama	- Cada semana se cambian las sábanas de un dormitorio de cada módulo y se entregan a la administradora o encargada de cocina para su lavado.	- Supervisión de los tutores y la administradora.
	- Mensualmente se realiza un conteo general de ropa de cama por la administradora y responsable de este programa.	- Inventario mensual de blancos
	- Semanalmente se asolean todos los cobertores; sábados los módulos 1 y 4 y domingos los módulos 2 y 3.	
	- Los tutores supervisan constantemente que los niños se duerman entre las sábanas y con pijama.	

Programa Tutorial de Apoyo Escolar.

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
1. Supervisar y apoyar el aprovechamiento académico de los becarios.	- Cada tutor se hace cargo de uno o más grupos escolares con el fin de vigilar el aprovechamiento de todos sus integrantes así como para la realización de círculos de estudio.	- Reporte escolar semanal (RES) (Responsables: Tutor y maestra encargados de cada grupo). - Firma de la boleta escolar por el tutor o jefe de enseñanza.
2. Dar apoyo especial a los niños que vayan retrasados o tengan problemas de aprendizaje a través de la realización de círculos de estudio.	- Cada tutor se reúne al menos una vez por semana con la o las maestras encargadas de sus grupos escolares. - Periódicamente se realizan reuniones con la asistencia de todas las maestras y todos los tutores para el análisis de problemas comunes.	- Análisis periódico del aprovechamiento escolar de acuerdo a los programas oficiales. (Responsable: TE).

Programa Tutorial de Apoyo Escolar

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
3. Supervisar y ayudar a la adecuada realización de tareas escolares.	- Programación de horarios para la realización y supervisión de tareas.	- Revisión y registro diario individual de la realización de la tarea escolar.
4. Apoyar la implementación de los sistemas de enseñanza individualizada y CEBI	- La realización de las actividades socialmente productivas (grupo CEBI 1B - CEBI 11) se hace durante el horario fijado para la tarea escolar.	- Programación y evaluación semanal de las actividades socialmente productivas.
5. Suministrar oportunamente los útiles escolares que requieran -- los niños.	- Cada cuatro meses las -- maestras elaboran una lista de los útiles escolares necesarios.	

Programa Tutorial de Recreación

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
1. Promover y diversificar las actividades recreativas que apoyen indirectamente a los programas tutoriales, escolares y/o extra-escolares, fomentando la convivencia sana, la diversión y la cooperación, entre los niños y el personal de Casa-Escuela.	- Los tutores y el jefe de enseñanza organizan las actividades de tiempo libre y fin de semana (rondas, juegos, concursos, bailes, encuentros deportivos, paseos y programas musicales) proporcionando los materiales necesarios y motivando a la participación mayoritaria de los niños.	- Programa semanal de actividades recreativas (par) Responsables: Tutores y Jefe de enseñanza. - Control de préstamo de material recreativo y equipo deportivo. Responsables: Secretaria y Jefe de Enseñanza.
	- El jefe de enseñanza o la secretaria publican semanalmente la lista de niños que han cumplido años y hacen mención pública de ello.	- Publicación de listas semanales en el periódico mural. - Planeación y supervisión de la actividad. (Responsables: Maestros y Jefe de enseñanza respectivamente.

Programa Tutorial de Recreación

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
	- Los maestros de enseñanza extraescolar promueven y conducen talleres libres todos los sábados por las mañanas.	
2. Organizar programas recreativos populares en el auditorio de Casa-Escuela, promoviendo la diversión sana y la cultura entre los habitantes de Creel.	- Participa todo el personal y/o personas invitadas.	- Programa semanal de actividades recreativas. Responsables: Personal de enseñanza y Dirección.
3. Ofrecer conferencias y charlas sobre diferentes temas de interés general, entre los niños de Casa-Escuela.	- Programación a cargo de la Jefatura de Enseñanza. Difusión y promoción a cargo de tutores.	- Supervisión periódica del jefe de enseñanza y/o el Director de Casa-Escuela.

Programa Tutorial de Nutrición.

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
1. Garantizar, mediante una supervisión y promoción contínua, que los niños obtengan una alimentación suficiente, balanceada y apetitosa.	- En cada turno de comida entran al menos dos tutores con los niños.	- Elaboración y revisión del reporte de alimentación, para detectar menús de mayor o menor aceptación por parte de los niños.(Responsables: administradora y encargada de cocina).
2. Modificar los hábitos de consumo de alimentos de los niños, sustituyendo vicios y tabúes por hábitos de aceptación y gusto hacia alimentos nutritivos y accesibles en la región.	- Los tutores, junto con la encargada de cocina se encargan de modelar el comportamiento adecuado en la mesa, así como de instigar la ingestión de alimentos nutritivos.	
3. Dar a conocer las propiedades contenidas en los diferentes alimentos a través de charlas y campañas de orientación.		- Programa de Educación para la Salud. (Responsable:C)

Programa Tutorial de Nutrición

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
4. Evaluar en forma periódica el estado de nutrición de los niños a través del análisis de su peso y talla.	- Cada dos meses se toma el peso y la talla de los niños y se hace un diagnóstico de su estado nutricional.	- Gráfica bimensual del estado nutricional. (Responsables: E/S).

Programa Tutorial de Formación (*)

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
1. Fomentar la libre expresión de las ideas, estableciendo el diálogo (oral y escrito) como medio principal de comunicación.	- Cada tutor organiza y conduce la realización de asambleas modulares cada tercer día. - Los tutores en turno organizan la elaboración del periódico mural, su lectura colectiva y actualización.	- Reporte de asambleas (RAS). Responsables: Tutores. - Registro semanal y revisión de las participaciones en el periódico. Responsables: Secretaria y Jefe de Enseñanza.
2. Fomentar el hábito de mantener correspondencia con familiares, amigos o compañeros de otras Casas-Escuelas.	- Dos tutores en turno organizan y apoyan la actividad semanalmente, depositando la correspondencia escrita en el buzón de Casa-Escuela.	- Registro semanal de correspondencia (Res-CO). (Responsable: Secretaria de Enseñanza).

(*) En el año de 1983, este programa pasó a formar parte del de "Comunicación", mismo que no pudo ser copiado del original archivado, al salir de la Casa-Escuela.

Programa Tutorial de Formación.

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
3. Fomentar el hábito del - ahorro de los niños.	- La caja de ahorros funciona en el área de enseñanza, a cargo de la secretaria de la misma. Se reciben depósitos toda la semana y se permiten retiros únicamente los días viernes.	- Cuaderno y caja de ahorros. (Responsable: Secretaria de enseñanza).
4. Fomentar la responsabilidad y el trabajo de los líderes, en beneficio de la economía de sus compañeros y la racionalización de sus hábitos de - consumo.	- Los jefes de dormitorio administran la cooperativa, comprando semanalmente mercancía, asig - nando precios módicos, atendiendo la venta de las mismas y actualizando el estado de cuenta respectivo.	- Estado de cuenta de la - cooperativa (Responsables Brigada de cooperativa y administradora).

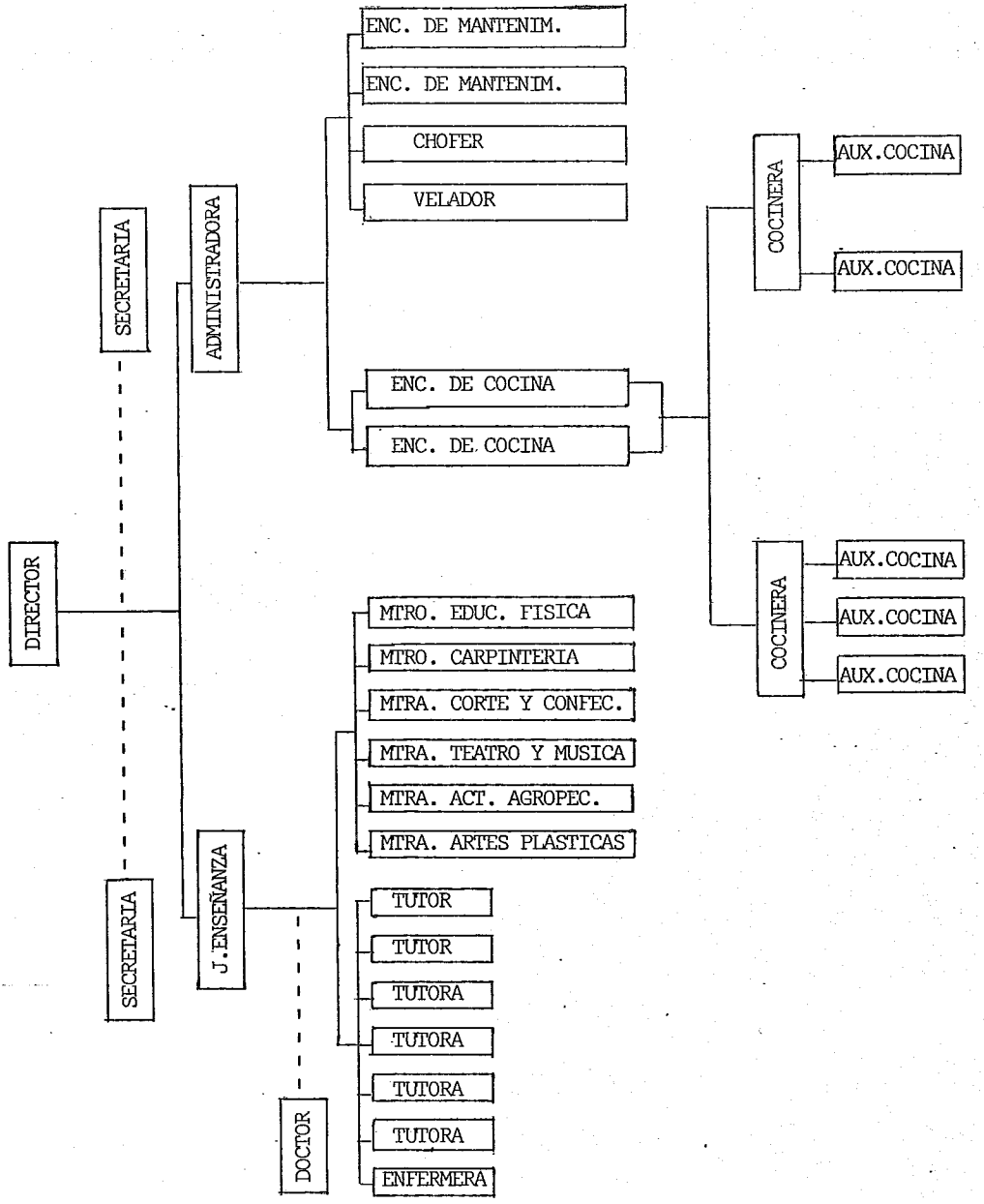
Programa Tutorial de Disciplina.

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
1. Fomentar y facilitar que se incrementen todas las formas de comportamiento cooperativo entre los niños y el Personal de Casa-Escuela.	- Cada tutor en turno proporciona un reporte diario del comportamiento individual sobresaliente.	- Reporte semanal del comportamiento individual - (RESCI) Responsables: Tutores, maestros y jefes de dormitorio.
	- Cada maestro de enseñanza escolar y extra-escolar proporciona reportes semanales del aprovechamiento y la disciplina individual.	- Reporte escolar semanal (RES) y reporte semanal de talleres (RESTA). Responsables: Maestros.
2. Decrementar y suprimir - la ocurrencia de aquellas conductas que atentan -- contra el bienestar, el aprendizaje y la convi - vencia sana de los niños y el personal de Casa-Escuela.	- Cada Jefe de dormitorio proporciona la misma información semanalmente.	- Listas semanales de comportamiento sobresaliente. (Responsables: Secretaria y Jefe de Enseñanza).
	- La información es concentrada semanalmente y difundida en los tableros de cada módulo, para su discusión y evaluación en asambleas.	- Información pública de - los registros individuales de comportamiento y aplicación de consecuencias. (Responsable: Secretaria y Jefe enseñanza.

Programa Tutorial de Disciplina.

OBJETIVOS	ORGANIZACION	CONTROL
	- La información es transferida al registro individual de comportamiento y las consecuencias estipuladas se comunican publicamente, en la formación de los sábados.	
3. Facilitar el que la mayoría de los niños interioricen los valores y las normas que se derivan de nuestro marco teórico y reglamento, asumiendo hábitos de responsabilidad y disciplina.	- Los tutores propician la discusión democrática de los reglamentos y normas, así como de los reportes de comportamiento y del tipo de consecuencias a los que estos dan lugar.	- Reporte de asamblea (RAS). (Responsables: Tutores.)

Tema: Organigrama Interno de Casa-Escuela



CAPITULO III

Ambiente Institucional y Régimen Disciplinario

"El niño Tarahumar es rey en su montaña. La noche y el día son suyos: el monte y el arrollo.

Trás su rebaño va silbando y clamoreando con una sensación de libertad, que envidiarían los príncipes".

A.Brambila S.J. ("Rupiri")

Hemos considerado importante destinar un apartado, con el fin de intentar una breve descripción anecdótica de las características del ambiente de la casa-escuela, la atmósfera o el "tono" institucional; íntimamente ligado a ésta, describir de la misma manera el régimen de disciplina que ahí se mantenía, sus fundamentos o justificaciones prácticas, lo mismo que sus consecuencias, hasta donde pudimos apreciarlas, sobre la determinación del mismo "tono" y ritmo de trabajo institucional.

Nuestra rutina diaria estuvo siempre alimentada de sucesos novedosos; momentos que pudieron catalogarse de sublimes, en los que se respiraba una atmósfera de camaradería, trabajo y alegría, eran interrumpidas súbitamente por cualesquier circunstancia; un accidente, una fuga, una epidemia, una falla (de las que eran muy frecuentes) durante varios días en el servicio de energía eléctrica o en el sistema de abastecimiento de agua, cuando no una fuerte nevada que interrumpía las actividades ordinarias y obligaba a la improvisación de medidas de emergencia, suscitaban en cualquier momento la pérdida del equilibrio y la caída en una sucesión de crisis, desacuerdos y desaliento generalizado.

El mantenimiento del tono emocional de la institución en un nivel de equilibrio y optimización, constituyó siempre un reto cotidiano, algunas veces de difícil solución, cuando no otras de franca derrota y retirada anímica. Afortunadamente operó con frecuencia una especie de "sistema de rotación", que nos permitía de algún modo alternar nuestra etapa de desaliento individual, de tal suerte que casi siempre hubiera algún "guardia de turno" que mantuviera en sus actividades y desempeño una posibilidad viva de recuperación emocional. Cuando no era así, los días eran grises y opacos, sino es que francamente oscuros y borrascosos. Días en que la pereza o el desorden hacían presa del ambiente, y en los que una supervisión foránea no podía ser más que inoportuna e indeseable.

El hacer notar que estos días se agrupaban mayormente hacia el advenimiento de las vacaciones y que se alejaban frecuentemente

tras de haber disfrutado de diez días de asueto, no contribuye a la postulación de ningún descubrimiento fundamental.

Entre los becarios se observaban ciclos similares y podía decirse que por lo general en forma sincrónica con los altibajos emotivos de sus educadores. Días de entusiasmo y alegría, en los que las gráficas de limpieza y aseo personal se elevaban a los más altos puntajes, en los que la productividad de los talleres se incrementaba y nos alimentaba de orgullo y satisfacción, y en los que sus juegos y risas daban cuenta de su optimismo y vivacidad, se sucedían con otros en que los robos, los insultos, los golpes, los abusos, las "pintas" o los daños a las instalaciones, conformaban una atmósfera de desconfianza, inconformidad o desafío, que seguido llevaba a algunos a proponerse abandonar la casa-escuela y volver por la vía más rápida a la tranquila pasividad de sus apartados hogares.

Estre estos polos oscilaba, invariablemente, el delicado equilibrio del "tono emotivo institucional".

Para su mantenimiento y elevación, distintas estrategias y procedimientos fueron apostados y puestos en práctica, en correspondencia con los distintos momentos y etapas por las que atravesamos. Estas propuestas de organización y animación, se encuentran de alguna manera vinculadas con diversas propuestas teóricas en torno a la motivación y al establecimiento del régimen disciplinario.

La primera propuesta definida de este tipo, correspondió al primer año de fundación y estabilización institucional realizado, como lo mencionamos anteriormente, en las instalaciones provisionales de una casa particular del poblado de Creel y contando con un promedio de 67 becarios.

Recien incorporados educadores y educandos a la "tábula rasa" de una vida comunitaria naciente y desconocida, planteaban aquéllos

sus primeros lineamientos de trabajo y organización, consistentes en un conjunto de rutinas de actividad, hábitos y normas de comportamiento, que constituyen la simiente sobre la que habrían de desarrollarse, ulteriormente, los programas de enseñanza tutorial. Hábitos de higiene (baño personal, cepillado de dientes, aseo y corte de pelo, lavado de ropa, etc.), de estudio y elaboración de tareas escolares, y normas elementales de cooperación para el aseo de las instalaciones y la convivencia armónica, fueron las primeras consignas de aquél incipiente régimen disciplinario. Por su parte a la mayoría de los educandos, para quienes aquellos mandamientos resultaban manifiestamente extraños y ajenos a su formación, costumbres e intereses inmediatos, jugaban también sus primeras cartas, en un juego constante de evasión o indiferencia.

Ante un panorama en que las características de las instalaciones, las fallas constantes en el suministro de agua, la inmediata incidencia de enfermedades diversas, la propagación de las parasitosis externas e internas y la aparición de las primeras epidemias, amenazaban con el naufragio precoz de la vida comunitaria, en el marco de una atmósfera de insalubridad y promiscuidad institucional, la dirección jugó una nueva carta, que contribuyó a facilitar temporalmente el establecimiento de un primer equilibrio en el tono de vida y las relaciones comunitarias.

Esta primera carta consistió en el establecimiento de un "sistema de fichas"*, que establecía la entrega de tarjetas de diferente valor como consecuencia del cumplimiento de la mayoría de las tareas y normas más elementales establecidas; asímismo, se establecía el retiro de las mismas, en número y valor correspondiente a la violación o incumplimiento de aquellos lineamientos. Estas mismas tarjetas eran intercambiables en forma periódica por diversos "reforzadores" o incentivos de tipo material: dulces, frutas, juguetes, pases para el cine, etc.

---

* Ayllon, T. y Azrin, N., The Token Economy, A Motivational Sistem For Therapy And Rehabilitation; Appleton Century Crofts, New York, 1968.

La aplicación de este sistema se tradujo notoriamente (como constaba en las gráficas correspondientes y en los reportes verbales del personal de tutores y directivo), en el incremento del comportamiento institucional positivo, así como en un respiro relativo para los educadores los que, no obstante que habían de dedicar gran parte de su tiempo a la realización de registros, la aplicación y cambio de las consecuencias y la vigilancia constante requerida para el funcionamiento exitoso del sistema, percibían de inmediato los beneficios de su implementación.

A finales de este primer año, la evaluación global del sistema de fichas nos llevó a determinar su abolición, en función de los innumerables inconvenientes que implicaba su aplicación, así como de algunas consecuencias indeseables generadas por el mismo en el comportamiento y la formación de los educandos. En forma resumida, los argumentos que fundamentaron esta decisión, fueron los siguientes:

1) Desde el punto de vista técnico el sistema resultaba extremadamente rígido, en tanto que no daba cabida a la valoración de las circunstancias particulares que propiciaban o impedían cada acción. Asimismo, resultaba en extremo sofisticado, por lo que presentaba innumerables impedimentos materiales para su aplicación correcta y sistemática. Estos factores obligaban a un amplio margen de improvisación por parte del personal tutorial, que restaba eficiencia y credibilidad en torno al sistema.

2) Desde el punto de vista de la orientación filosófica de la pedagogía y la vida institucional, el sistema resultaba opuesto a nuestros propósitos últimos, relativos a la formación de determinados valores y actitudes. Fomentaba el utilitarismo en contra de la solidaridad y la cooperación, así como el consumismo, tendiente por lo general hacia los alimentos y productos nocivos para la salud y la economía individual y comunitaria.

Por último, la supresión inicial de la entrega de fichas por algunas ejecuciones (como el cepillado de dientes) y su reforzamiento por la vía de la instigación y el modelamiento, dejaba entrever la posibilidad de mantener el comportamiento deseable mediante procedimientos menos sofisticados y costosos.

La siguiente propuesta definida en torno al régimen disciplinario, surgió tres meses después del inicio del segundo ciclo escolar, el que se realizó ya en las nuevas instalaciones y con el ingreso de una población aproximada de 180 becarios. Esta nueva etapa constituyó, indudablemente, una de las más difíciles en el curso de toda nuestra experiencia.

La falta de tubería, drenaje, luz eléctrica y agua corriente durante más de dos meses (con un porcentaje elevado de becarios de nuevo ingreso, cuyos hábitos no habían sido influenciados por la experiencia del ciclo anterior), a más del hacinamiento inicial debido a la falta de oportunidad en la terminación de las instalaciones, las inclemencias del invierno y la falta de una organización que pudiese haber previsto adecuadamente todos estos factores, enmarcaron esta etapa; fallas frecuentes, enfermedades y epidemias, agresividad y desorganización generalizada, conformaron un ambiente de anarquía, que obligaba al establecimiento de un régimen disciplinario hasta cierto punto severo y autoritario.

Con vistas a superar esta situación, durante las vacaciones decembrinas implantamos un sistema generalizado de formas de registro, retroalimentación y control, que permitiera captar una mayor información posible acerca de los acontecimientos y problemas que se presentaban, supervisar indirectamente el cumplimiento de las rutinas, tareas y normas establecidas y detectar y sancionar de diversas maneras las anomalías existentes.

Se implantó el formato de registro de limpieza de instalaciones (FRLI), que registraba rigurosamente el cumplimiento de las rutinas de aseo; el formato de registro de aseo personal (FRAP), que

incluía datos relativos a las rutinas de cepillado de dientes, baño personal y lavado de ropa; el registro semanal del comportamiento individual (RESCI) que concentraba los datos relativos al comportamiento sobresaliente (tanto positivo como negativo) de los niños de cada módulo; el formato de registro individual de comportamiento (FRIC), que permitía el seguimiento del comportamiento individual de cada becario: el control de administración de tratamientos (CAT), que intentaba asegurar un mayor control en la atención y la administración de medicamentos y prescripciones médicas a los niños enfermos; el reporte escolar semanal (RES), que captaba información relativa a la asistencia, la conducta y el aprovechamiento de los miembros de cada grupo escolar; el reporte semanal de talleres (RESTA), etc., a más de un sinnúmero de listados y reportes más informales, que captaban la presencia de los becarios en diversas actividades y su participación en las mismas.

El diseño de estas formas, lo mismo que la concentración de sus datos y la aplicación generalizada de consecuencias, se realizó en un principio en forma centralizada, a partir de la jefatura de enseñanza y la dirección de la casa-escuela. El tipo de consecuencias eran variables, desde la aplicación de castigos como el tiempo fuera, el trabajo extra, la suspensión de permisos, la supresión del "pre", entre otros, hasta las entrevistas individuales y generales, las llamadas de atención, los paseos y festejos, y las menciones honoríficas, realizadas semanalmente en formaciones plenarias ad-hoc, cuando no en asambleas parciales o plenarias o bien a través del periódico mural.

Sin lugar a dudas podemos afirmar que este sistema trajo consigo el establecimiento de mayor disciplina y orden institucional. De hecho, fué notorio el efecto que la sola aplicación de registros (sin que mediara alguna consecuencia expresa), tuvo sobre la conducta de los educandos, a partir de las primeras semanas del mes de enero de 1982. Por otro lado, el sistema no estaba dirigido únicamente a los educandos, en tanto que permitía al equipo directivo simultáneamente tener un seguimiento cercano, aunque indirecto del desempeño de los educadores, particularmente en el área tutorial.

En estos últimos, especialmente, habría de manifestarse de modo más rápido y abierto la inconformidad ante lo que se juzgaba como un sistema de control y espionaje digno de un campo de concentración.

Fue en el curso de los meses siguientes, a finales de aquel segundo ciclo escolar y toda vez que las sesiones de planeación colectiva de semana santa nos habían permitido una mayor clarificación acerca del modelo de dirección y enseñanza que pretendíamos implantar, que este sistema fué objeto de modificaciones sustanciales, más que en su contenido, en la forma de su aplicación.

Estos cambios, que habrían de caracterizar lo que vino a ser el régimen disciplinario vigente durante la tercera y última etapa institucional, pueden sintetizarse brevemente como sigue:

En primer lugar, se dió una mayor descentralización en la realización de los registros, así como, principalmente, en la discusión y aplicación de las consecuencias. Durante los últimos meses, estas tareas pasaron a ser una responsabilidad compartida entre los tutores y jefes de cada dormitorio, así como por las asambleas de dormitorio y módulo. En los casos de faltas severas o reincidentes, su discusión era remitida al personal directivo, que en algunas ocasiones los turnaba a su vez al pleno del Consejo de Jefes.

Las labores de la dirección, en esta etapa, se convertían en actividades de apoyo, tales como recibir y concentrar mecanográficamente los reportes procedentes de todos los canales de comunicación y devolverlos al módulo inmediatamente para su discusión en asamblea. En la mayoría de los casos, estos se registraban con fines exclusivamente de información, puesto que las consecuencias solían ya aplicarse en forma inmediata.

Otra tendencia importante lo fué la supresión casi absoluta de las consecuencias de tipo material y su sustitución por las de tipo social, aplicadas preferentemente mediante el concurso o la aprobación de instancias colectivas.

Aquí cabe señalar que si bien el jefe de dormitorio, como el tutor o maestro, estaba facultado para aplicar una sanción inmediata en los casos en que lo consideraba pertinente, dicha sanción no debía ser en modo alguno caprichosa. El sistema general de incentivos y sanciones era continuamente revisado por las diferentes instancias; asímismo, los sucesos ocurridos eran discutidos diariamente en las reuniones del equipo tutorial con el equipo directivo, así como, semanalmente, en las asambleas modulares, en las que el niño sancionado podía apelar a su favor y resarcirse de una consecuencia acordada injustamente.

Por otro lado, las asambleas de dormitorio y módulo, que originalmente fueron conducidas por el personal directivo, lo fueron después por el personal tutorial y finalmente, con una frecuencia creciente, por los propios jefes y subjefes de dormitorio. Un caso aparte representaban las sesiones del consejo de jefes, las que continuaban siendo dirigidas aún por el personal directivo, si bien con una tendencia a su desvanecimiento y sustitución por el personal tutorial.

Asimismo, las sesiones diarias del personal tutorial eran ya dirigidas en forma rotativa y, en muchos casos, en ausencia del personal directivo; en forma creciente se manifestó la participación de los mismos en las tareas de planeación, supervisión y evaluación de los programas a su cargo. De esta manera, las funciones de liderazgo y las responsabilidades directivas tendían abiertamente hacia una descentralización y abonaban el camino, siempre lento y penoso, para el desarrollo de una organización autogestiva.

Por último, el inicio de la organización y el funcionamiento regular de la cooperativa escolar y la cooperativa de talleres, en forma autogestiva, representaba también un indicador de la tendencia generalizada a desarrollar, en forma lenta y progresiva a la vez que firme y clara, la cristalización de una organización comunitaria y un régimen disciplinario de tipo autoregulado, democrático y paticipativo.

En la etapa de la terminación de nuestra experiencia, el tono y la atmósfera institucional de nuestra casa-escuela era, eminentemente, de productividad y concordia. Sin haber desaparecido de nuestra rutina los contratiempos y los altibajos propios de cualesquier empresa grupal, existía ya indudablemente una estructura y un régimen de vida, cuyos lineamientos y tradiciones sentaban bases firmes para el trabajo y la convivencia, en y para el espíritu colectivista.

E P I L O G O

El 8 de Junio de 1983 se ejecutó el cese del compañero Director y fundador de nuestra Casa-Escuela. Tras numerosos -- asedios e intentos fallidos por desestabilizar a nuestro grupo de trabajo, la burocracia del CONAFE en el Estado ponía en práctica la única estrategía que había de permitirle satisfacer su celo de poder y prepotencia: el ataque por la vía de la fuerza, a la principal cabeza de nuestra organización.

Diversas y significativas circunstancias antecedieron a este desenlace. Carente de proyecto pedagógico alguno, - asume la autoridad financiera del programa en Enero de 1982; ignorantes a las implicaciones y perspectivas que un programa de esta naturaleza conllevaba, asumen su autoridad sobre el mismo con desdén e indiferencia. Mas preocupados por el trato obsequioso y servil de sus subalternos, que por su fidelidad al trabajo, aplican con ese tenor la máxima simplista y maniquea : - "estas conmigo o estas contra mí".

Las políticas antilaborales ejercidas por el Consejo, que sacrificaba siempre en primer término el interés de los trabajadores y del propio servicio institucional, en aras de un -- mal entendido y unilateral régimen de austeridad, constituyeron de suyo un punto de cabal divergencia. Más alla de ésto, concepciones ideológicas distintas, que entrañaban escalas de valoración y criterios de acción contrapuestos, desembocaron necesariamente en mayores divergencias.

Adiestrada en el esquema pedagógico de la verticalidad y la condescendencia, la burocracia suele considerar el recurso a la razón como una concesión innecesaria y molesta, que pone - en tela de juicio su firmeza y su condición de autoridad.

Tomada la dirección de la Casa-Escuela, la burocracia enfrentó posteriormente a la organización y al régimen par-

ticipativo, encarnado fundamentalmente en los elementos restantes del equipo directivo y el personal de enseñanza, que representaban con su sola presencia un obstáculo para la toma del mando institucional. Semanas después, tras de haberse aplicado los despidos de quienes ocupábamos los puestos de la Jefatura de Enseñanza y Administración, y mediante una táctica que combinaba el soborno y las prebendas con la aplicación de amenazas y medidas represivas, concluyó la cacería con el desmembramiento del Consejo de Enseñanza, que representaba el cuerpo de nuestro programa comunitario.

A la fecha en que ésto se escribe, han transcurrido escasos meses de los sucesos anteriores; se han sucedido en este intervalo tres nuevos equipos directivos, cuya única secuela y logro hasta el momento ha sido la de hacer efectiva la destrucción de la organización establecida. Cercanamente hemos seguido a la modificación de las normas, la desaparición de los programas, el abandono de políticas y procedimientos. En su lugar, ondean actualmente a todo vuelo las banderas de la dejadez y de la ineptitud.

Se incluyen aquí estas últimas anotaciones, a manera de rubricar nuestra experiencia. De escaso interés teórico en estricto sentido, testimonian la prevalencia de reglas del juego de otro orden, sin lugar a dudas siempre presentes y condicionantes del curso que han de seguir programas de esta naturaleza, en el ámbito actual de la vida política y social de nuestro país.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEORICO

"La pedagogía siempre dependió de la filosofía. Pero quizá sea una paradoja afirmar que la filosofía, mas concretamente, la filosofía del hombre, depende de la pedagogía. Pues la pedagogía es la ciencia de lo que es posible hacer con el hombre y de lo que el hombre es capaz de hacer consigo mismo; nos muestra la magnitud verdadera de la personalidad humana.

La filosofía no puede limitarse en su análisis del ser humano a lo que los hombres fueron siempre hasta ahora. Y no puede limitarse -como -- tan frecuentemente lo hacía- a reflexionar sobre los hombres bajo el punto de vista de como deben ser. Si queremos que la filosofía del hombre o antropológica sea una filosofía verdadera, tiene que referirse al hombre como a una criatura que se crea y transforma a sí misma, como a una criatura que realiza sus propias posibilidades."

Bogdan Suchodolski, 1977.

CAPITULO I

El pensamiento pedagógico, raíces filosóficas y evolucion histórico - social

"Las teorías sobre educación enunciadas por los pedagogos no fueron nunca un producto independiente. Debe entenderse que dependieron no sólo del desarrollo histórico de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales, sino también de las concepciones filosóficas generales acerca del hombre, de su naturaleza y de su papel en la vida social.

Las transformaciones en las concepciones generales comportaron también transformaciones de determinadas concepciones pedagógicas fundamentales. Y puesto que la importancia de la filosofía para la pedagogía fué muy grande, casi cada lucha filosófica se convirtió en lucha pedagógica. Esto es naturalmente mas importante cuando se trata de un antagonismo tan fundamental como el que existe entre la filosofía del materialismo dialéctico y otras filosofías."

Bogdan Suchodolski, 1966

1. Los Orígenes del Pensamiento Pedagógico Burgués

Es bien sabido que durante la época feudal, el clero se constituyó en una poderosa casta religiosa, que llegó a dominar casi todo el control de la economía existente en aquél tiempo. A diferencia de la nobleza feudal, guerrera, dilapidadora, frívola y desordenada, la iglesia fundaba su economía sobre bases precisas de organización, austeridad y disciplina ascética. Sobre estas bases, la iglesia aplicó sus fuerzas al acrecentamiento de los "Bienes de Dios", a través de multiples operaciones como la realización de préstamos (que otorgaba lo mismo a la nobleza que a los siervos desposeídos) y la acumulación creciente de grandes propiedades por la vía del cobro de intereses e hipotecas, a la vez que acrecentando su participación en el comercio y la precaria industria feudal.

Esta situación permitió a la iglesia, igualmente, extender su dominio hegemónico sobre el campo de las ideas predominantes, propagando las ideas religiosas de la fé y la obediencia ciega de los hombres, para con el orden divino. De esta manera, el ideal pedagógico predominante reclamaba a los hombres el desapego de los bienes materiales y mundanos, el dominio sobre los impulsos carnales y la consagración de la vida a los valores trascendentes de la moral religiosa.

Hacia el siglo XVII, la iglesia toma en sus manos la instrucción formal, e instituye las "escuelas monásticas", destinadas a la educación del propio clero y la nobleza (escuelas de oblatos), lo mismo que a instrucción del pueblo (escuelas populares). En las primeras predominó la enseñanza de la teología, la retórica y la gramática latina, mientras que en las segundas se enseñaba exclusivamente el catecismo, distinguiéndose claramente los ideales del "saber de iniciación", respecto de los del "saber del vulgo".

Con el desarrollo de la economía artesanal y agrícola, florece el comercio y se dió lugar a la formación de las primeras ciu-

dades, auténticos centros comerciales en torno a los cuales sus habitantes, los "burgueses", se fusionan en una nueva clase social predispuesta a la vida urbana y pacífica, por oposición a la vida rural y guerrera de los nobles.

Pronto las ciudades se convierten en el eje de la actividad económica y política, razón por la cual las escuelas monásticas (que se ubican, de acuerdo con sus ideales, en sitios apartados de aquéllos núcleos) pierden paulatinamente su influencia educativa, cediendo el paso a las "escuelas catedralicias", dirigidas ya no por monjes sino por los clérigos seculares. Estas escuelas se convierten, hacia el siglo XI y como consecuencia de la influencia de los burgueses y su demanda de instrucción, en las primeras "universidades" de la historia.

Tras de haberse concebido en un principio como meros centros de reunión para el libre cultivo de las ciencias, pronto pasan a convertirse en corporaciones formalmente instituídas y organizadas, de marcada tendencia liberal, que abrirían paso a la burguesía a muchos privilegios y ventajas de las que antes sólo se beneficiaban nobles y sacerdotes. Así aparece, junto a la "nobleza de espada" la "nobleza de toga", investida por los signos de la dignidad doctoral, a la que acceden exclusivamente los nobles y burgueses de la mas alta jerarquía.

Paralelamente a esos hechos se constituyen las primeras escuelas municipales, destinadas a la instrucción primaria de la pequeña burguesía exclusivamente, dado que no eran gratuitas. Aunque manejadas también por sacerdotes, estas escuelas establecen ya un contacto mas cercano con los aspectos prácticos de la vida material: enseñanza de la lengua materna en sustitución del latín, así como nociones básicas de historia, geografía y ciencias naturales, conforman el currículum de estas instituciones.

Durante el siglo XV el empuje de la burguesía sobre la economía feudal se empieza a resentir, notoriamente, en el campo de las

ideas predominantes. Contra los ideales de la fé en dios y el desprecio del mundo material se comienzan a oponer, desafiantes, las nuevas ideas fincadas en la razón y en la experiencia. Ello da lugar a la respuesta contundente del clero amenazado: en primer lugar, la fundación de la compañía de Jesús, que asume en pocos años el control absoluto de la enseñanza religiosa, desarrollándola con visión y eficiencia indisputables; en segundo lugar, el surgimiento de la santa inquisición, que declara la muerte a las avanzadas del pensamiento naturalista burgués.

Mientras el siglo XVI ve florecer el nacimiento del capitalismo en su fase comercial, las lcases hegemónicas ven aparecer simultáneamente el protestantismo y el avance de la clase burguesa. El interés por la educación crece, lo mismo en los labios de la burguesía que en los de los protestantes, que en la voz de Lutero recomendaban la alfabetización de las masas a fin de facilitar la lectura reformada de la biblia.

Dadas las características transicionales de esta época, así como la presencia vigilante e implacable de los inquisidores se dá lugar, en el terreno de las ideas filosóficas y pedagógicas, a diversas posiciones de compromiso. Así lo vemos en Montaigne (1553-1592) y en Vives (1492-1540), que defienden abiertamente las virtudes de una educación apegada a la utilidad y la razón (dado que "no es la argumentación la que dilucida la verdad, sino la indagación de la naturaleza y la observación sensible"), toda vez que se cuidan de no blasfemar tácitamente contra la hegemonía del clero, "a cuyo juicio se sometían siempre" (22). En el plano pedagógico se dá, pues, un consenso mas o menos general en torno al cultivo de los ideales de "humanidad" y "cultura", (la enseñanza del manejo de los negocios y del "arte de disertar brillantemente"), si bien las líneas del protestantismo y la educación jesuita tienden

---

(22) Ponce, A., Educación y Lucha de Clases, Editores Mexicanos Unidos, S.A., México 19 p. 150-151.

más a los ideales de la salvación del alma y el conocimiento de -- dios, en tanto que las avanzadas del naturalismo destacan más los ideales de la razón y la experiencia.

Con el tránsito de la manufactura a la gran industria, el -- dominio del hombre sobre la naturaleza deja de ser un sueño y golpea ya como una evidencia absoluta, en las obras de Bacon (1561 - 1626), de Descartes (1596-1650) de Galileo (1564-1692) y de Harvey (1578-1657), sobre la sordera del clero y su mundo de esencias inmutables.

En el "Discurso sobre el método" (1637), aparece el reclamo de Descartes por la enseñanza de una filosofía práctica, en vez de la especulativa que predominaba en las escuelas. Ello a fin de -- aplicar aquellos conocimientos para así hacerse "amos y dueños de la naturaleza". En el Novum Organum (1620) se ponderan las ventajas del método experimental, como método seguro para el conocimiento científico.

En el plano pedagógico, la figura mas notable de ése siglo - fué sin lugar a dudas, la de J. A. Comenius, (1592-1671). Sacerdote protestante y pedagogo de gran visión, Comenius establece las - bases centrales de la educación utilitaria y eficiente, introduciendo la noción de "programa", así como el uso del manual escolar. - Al respecto del significado de sus aportaciones, dice Suchodolski que "debe considerarse a Comenius el creador de una verdadera pedagogía moderna, y no sólo porque fué el primero en analizar las relaciones de las que depende la eficacia de los métodos educativos, sino también y principalmente, en esbozar una concepción pedagógica que permitiera concebir la educación como factor principal de - la mejora de las relaciones humanas" (23).

En su "didáctica magna" (1657), Comenius discurre proponien-

---

(23) Suchodolski, B., Teoría Marxista de la Educación, Ed.Grijalbo 1966, p. XIII.

do diversas ideas acerca del orden y la gradación de los conoci - mientos para una enseñanza eficiente, "con ahorro de tiempo y de fatiga". Asimismo, propone la creación de una escuela única, exi ge la escolarización a cargo del Estado y la supresión del latín como lengua obligada para el aprendizaje de la lectura, sustituyén dolo por la lengua materna.

En lo tocante al papel del maestro y el educando en la enseñanza, los ideales pedagógicos (o "modelos") y las nociones acerca de la autoridad y el castigo como sistema correctivo, Comenius no difirió sustancialmente de sus antecesores, si bien remarcó el papel de la actividad en la enseñanza ("solo haciendo se puede en señar a hacer"), a la vez que insistió en la importancia de las - orientaciones naturalistas en la enseñanza: "en vez de libros --- muertos, ¿porque no podemos abrir el libro vivo de la naturaleza?" (24).

---

(24) V. en Ponce, A., op. cit- p. 166.

2. Rousseau, o la Influencia del Naturalismo y el Humanismo Ilustrado sobre la Pedagogía Democrática - Liberal

Hasta aquí podemos decir que las corrientes del siglo XVII no han asumido posturas de abierto enfrentamiento. Coexisten y se combinan en una amalgama que caracteriza, en su síntesis, a la pedagogía dominante de aquellos tiempos. En su ideal pedagógico (un "llegar a ser" que sintetice las mayores virtudes y realizaciones de la humanidad), se mantienen las líneas del esencialismo trascendente, acaso depurado algunas veces por las nociones del humanismo renacentista; en su método, se asimila el empuje del pensamiento naturalista, si bien se mantiene la misma concepción vertical y autoritaria en la relación educativa.

Un ejemplo característico de esta misma pedagogía de compromiso es la que desarrolla Locke (1632-1704), en cuyos planteamientos se sintetizan las aspiraciones propias del estilo de vida de la nobleza, lo mismo que las de la joven burguesía ascendente, en un momento de la historia en que ambas capas de la clase pudiente entablan relaciones mas estrechas, sobre la base de una "mutua admiración y simpatía". Así tenemos que Locke "recomienda fomentar una vida laboriosa y ahorradora, pero también a la vez recomienda desarrollar las concepciones morales específicas del noble y del estilo de vida aristocrática". (25)

No obstante, como resulta fácil de comprender, tal compromiso no podía perdurar demasiado tiempo (dados los intereses antagónicos existentes entre una y otra clase), razón ésta por la cual, ya en las primeras décadas del siglo XVIII, aquella síntesis se desintegra, dando lugar al enfrentamiento abierto entre ambas tendencias: la educación "para el prestigio", por una parte, y la educación "para el provecho", por la otra.

Aquí es importante detenernos para señalar que ambas tenden -

(25) Suchodolski, B., op. cit., p. 304

cias, no obstante sus mutuas influencias a lo largo del tiempo, lo mismo que las sucesivas posiciones integradoras que habrán de manifestarse, constituyeron a final de cuentas dos líneas de pensamiento claramente diferenciables, cuyos postulados habrán de caracterizar, aún en nuestros días, a las corrientes principales de la moderna pedagogía burguesa.

Al respecto de esta diferenciación entre ambas tendencias y el curso inmediato que habría de adoptar cada una, nos dice Suchodolski: "la primera encuentra su determinación en la pedagogía humanista. Al margen de la vida, busca los ideales eternos de perfección (...), la segunda se elabora en la pedagogía del 'provecho y la utilidad'.; se siente interesada por la utilización del saber inmediato y de las máximas adecuadas a la vida, y se esfuerza en la formación de capacidades para la creación de los bienes materiales y el desempeño de oficios, en especial, los oficios "crematísticos". (26)

La primera tendencia que reflejara las aspiraciones ideales y sentimentales de la burguesía religiosa, fundamentalmente hallaría su impulso y soporte en las posiciones de Rousseau, que desarrollaría "una ficticia apología de su misión cultural", enarbolando los tópicos de la personalidad, la libertad y la cultura, y enfatizando los principios del clasicismo, que "resultaban especialmente apreciados por los círculos de intelectuales de esta clase"(27).

La segunda tendencia, que expresaba de modo más abierto y radical las posiciones combativas de la burguesía, tuvo su fundamento en las ideas del materialismo sensualista o empirismo, desarrollado en Inglaterra inicialmente y en Francia después, durante las últimas décadas del siglo XVII y a lo largo del siglo XVIII.

Ambas tendencias reflejarán por otra parte, los dos frentes centrales en los que se despliegan las luchas de la burguesía con-

(26) Suchodolski, B., p. 304
(27) Ibidem, p. 305

tra la ideología feudal imperante: la defensa de las leyes ideales de la naturaleza, como determinantes de la esencia humana y la invocación a los derechos del hombre, para la libre configuración de sus vidas.

A la cabeza del movimiento empirista inglés destaca el propio Locke, seguido de Hume (1711 - 1776) y, posteriormente, del obispo Berkeley (1685 - 1753). Los empiristas atacan las ideas del racionalismo metafísico y sus postulados relativos a las leyes inmutables de la naturaleza y la esencia humana. Combaten las posiciones apriorísticas y proponen alternativamente sus concepciones acerca del alma como una "tabula rasa", en la que los conocimientos se "impresionan", a través del contacto de los sentidos con la realidad. (28) De tal modo, que la realidad es un todo preelaborado e inmutable, que se traspone a la conciencia humana a través de impresiones reflejas. Del impacto de los objetos sobre el alma (a través de la mediación de los sentidos acabados y perfectos), se forman en el hombre las sensaciones y reflexiones ulteriores.

De la aplicación de estas nociones al campo de la enseñanza, se registran los principales ejemplos en las obras de Locke, quien dedicó dos volúmenes expresamente a tal finalidad: "Pensamientos acerca de la educación" (editado en 1693), y el ensayo "Sobre la instrucción de los niños" (publicado el mismo año). En esos escritos, se combate el enciclopedismo en la enseñanza y se aconseja a los maestros utilizar métodos que pongan a los niños "en contacto con la vida", destacando el papel fundamental -el ambiente en el proceso educativo. Así mismo, se concibe a la vida humana como una larga serie de casualidades, determinadas por "las cosas", que son señaladas ya como "verdaderos maestros del niño".

Esta misma noción de la naturaleza como artífice absoluto de la creación humana, adquiere un carácter más radical con La Mettrie, autor del concepto de "hombre-máquina" y representante principal del materialismo francés del siglo XVIII. La Mettrie concibe al

(28) Al respecto ver en Locke "Ensayo sobre el Entendimiento humano" y Hume, "Del conocimiento" y "Tratado de la naturaleza humana", en: temas de filosofía, antología, selec. y prólogo de Hugo Padilla y Wonfilio Trejo, ANUIES México 1976, pp. 313, 322 y 346.

hombre como un autómata, que funciona mecánicamente de acuerdo a los impulsos recibidos. No obstante lo anterior, reconoce que "la capacidad de juzgar, la razón, la memoria, no es la misma en todos los hombres", circunstancia que explica por el hecho de que "la naturaleza ha dotado a unos de un crebro mejor organizado que a otros" (29).

Entre los seguidores más destacados de La Metrie, por sus aportaciones al discurso pedagógico mecanicista, se hallan Condillac (1715-1780) y Helvecio (1715-1771). En estos pensadores las ideas mecanicistas alcanzan su expresión más acabada, así como la tesis utópica acerca de las posibilidades omnipotentes de la educación. Así vemos que en el prefacio a su obra "Acerca de los hombres, de sus capacidades intelectuales y de su educación", Helvecio escribe "si yo demostrara que el hombre, de hecho no es más que un producto de su educación, habría descubierto una gran verdad para las naciones. Estas sabrían que tienen en sus manos el instrumento de su grandeza y de su felicidad y que para llegar a ser felíz y poderosa, se trata solamente de perfeccionar la ciencia pedagógica"(30).

No obstante su enterza y optimismo absoluto en las posibilidades de la educación, cabe hacer notar en Helvecio poco sutiles transposiciones, entre su afirmación de que "la educación hace de nosotros lo que somos" y cuando, más adelante, sentencia: "nosotros somos lo que la sociedad hace de nosotros" (31). Esta y otras observaciones posteriores, hacen suponer que Helvecio llegó a reconocer el carácter determinante del sistema político, sobre la "voluntad natural" en la configuración del sistema educativo*.

Por otra parte, en lo que se refiere al origen y desarrollo de las tendencias "humanistas", que dieron pie al surgimiento de la denominada "pedagogía democrático-liberal", no hace falta hurgar

(29) Cit. en Suchodolski, B. p. 237
(30 y 31) Ibidem. p. 239
* Afirmaciones sugestivas en este sentido, se encuentran en "De L'spirit" París, 1781. Vol. II. p. 426; citado por Suchodolski op. cit., pag. XIV

mucho para ubicar a la cabeza de este movimiento a Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), el "gran precursor". La influencia del filósofo suizo sobre la pedagogía contemporánea ha sido tal, y a tal grado ponderados y referidos sus postulados centrales en materia educativa, que estimamos necesario detenernos a destacar con cierto detalle, los aspectos más relevantes, a nuestro juicio, en la vida y la obra pedagógica de este notable representante del pensamiento ilustrado.

Rousseau no pudo haber actuado ni dado a luz a su "Emilio"*, en un momento más oportuno que como lo hizo. Al respecto de ese momento, hace Ponce la siguiente caracterización, breve pero bastante ilustrativa:

"Después de tantos siglos de sujeción feudal, la burguesía afirmaba los derechos del individuo como premisa necesaria para la satisfacción de sus intereses, libertad absoluta para contratar, para comerciar, para creer, para viajar, para pensar. Nunca como entonces se habló de 'la humanidad', de 'la cultura', de 'la razón' y de 'las luces'. Y justo es decirlo (...), con un denuedo tal, con un entusiasmo tan contagioso, que en un momento dado la burguesía asumió frente a la nobleza la representación de los derechos generales de la sociedad". (32)

Nadie como Rousseau hubo de expresar, de modo tan admirable y sintético, los postulados ideológicos fundamentales del capitalismo ascendente. "Ante las divisas de la libertad de comercio, Rousseau luchó por conquistar la libertad de ese otro comercio de las creencias y de las ideas". (33)

---

* Se hace referencia a su obra principal en el campo de la pedagogía: "Emilio o la educación", publicado en 1762; Ed. Universo, S.A., Lima, Perú, 1970; prol. de Roberto Koch.

(32) Ponce, A., p. 169

(33) Ibid., p. 170

La puntualidad en la aparición del Emilio fue favorecida, a la vez, por otros factores colaterales. Como hace notar Palacios, en el siglo XVIII los hijos de la alta burguesía y la nobleza en Francia, carecían de una educación familiar. Su infancia transcurría de la nodriza al ayo, que no eran sino criados de mayor rango, sin ninguna preparación especial. Más adelante ingresaban a los colegios de los Jesuítas, que hasta este siglo controlaron absolutamente la enseñanza, en donde aprendían las cualidades y dotes que les permitían discurrir como "hombres de mundo, doctos y brillantes" (34). De tal suerte que el Emilio realiza dos funciones simultáneas: proporciona una alternativa para la educación particular de la niñez burguesa y cortesana, a la vez que, como dijera Lecercle, "toma sistemáticamante contrapie de los métodos Jesuítas" (35).

Rousseau es en efecto, un crítico tenaz de la cultura de su tiempo; fustigó con la misma agudeza a las madres burguesas y cortesanas, que con indolencia y desdén, abandonaban la educación de sus hijos en manos de "asalariados sin ninguna preparación", que a los colegios públicos y universidades, a los que denomina "risibles establecimientos, que no tomo por instituciones públicas".

Amante denodado de la naturaleza, dirige su crítica contra todos los usos y las instituciones que oprimen en el hombre sus impulsos y pasiones primarias: "el hombre civilizado nace, vive y muere en la esclavitud; al nacer le cosen en una envoltura; cuando muere le clavan dentro de un ataúd; y mientras tiene figura humana, le encadenan nuestras instituciones". (36)

Al parecer, su interés por la educación (manifestado casi exclusivamente en la escritura del "Emilio"), no es otro que al interés por impugnar y transformar la cultura existente, a través del

(34) Palacios, J. La Cuestión Escolar, ed. Laia, Barcelo, 1978, p.
(35) Lecercle, J.L., "Emilio en la Historia", estudio introductorio en Rousseau, J.J., op. cit. p. 67
(36) Rousseau, J.J., op. cit., p. 24

único medio que le parecía plausible a tales fines.

En este plano, su crítica se dirige centralmente contra el autoritarismo pedagógico ejercido por los adultos sobre los niños. Propone el "descubrimiento del niño" como ser sustantivo y sustancialmente diferente del adulto, sujeto a leyes y etapas de evolución propias. Critica el uso de la razón, como punto de partida y medio de la educación (37); ataca la enseñanza libresca y verbalista (los libros son, para él, aborrecibles "instrumentos de tortura" y azotes de la infancia) y defiende los principios naturalistas del empirismo sensualista en educación, refiriéndose con frecuencia a Locke, a quien cita no sin cierta admiración. "Como todo cuanto se introduce en el entendimiento humano pasa por los sentidos, la razón primera del hombre es una razón sensitiva, que sirve de base a la razón intelectual; así, nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos y nuestros ojos". (38)

Tres conceptos consideramos fundamentales para ahondar en el pensamiento pedagógico rousseauniano: "naturaleza", "libertad" e "interés". En torno a estos tres conceptos, íntimamente vinculados entre sí, elabora Rousseau sus tesis principales.

El término "naturaleza" es en él, indudablemente, ambivalente y, finalmente abstracto. Alude indistintamente al medio ambiente físico, a los sentidos, a las "facultades congénitas", a la actividad humana como 'fuente natural de conocimientos" y, por último, a "la esencia de lo que el niño es". En síntesis, naturaleza viene a ser sinónimo de todo aquello que no implique una interferencia o imposición intencional, propositiva o "artificial". sobre el niño en desarrollo y su mundo circundante. Naturaleza es asepsia, naturaleza es "libertad", en el sentido del más puro auto-determinismo.

---

(37) "La obra maestra de una buena educación es formar un hombre racional; !Pretenden educar a un niño por la razón! eso es empezar por el fin y querer que la obra sea el instrumento. Si los niños escuchasen la razón, no necesitaríamos que los educaran" Rousseau, J.J., op. cit., p. 76

(38) Ibidem, p. 118

A partir de estas consideraciones surge una interrogante fundamental: ¿es que la pedagogía rousseauniana carece de un ideal pedagógico, en el sentido de un "llegar a ser" concreto, apriorísticamente delimitado? de ninguna manera. Si bien las alusiones del autor del Emilio a este respecto no llegan a ser lo suficientemente claras y concisas (toda vez que ello implicaría, en un momento dado, una contradición insalvable para el propio Rousseau), en la lectura de su obra encontramos reiteradamente referencias a su propósito de "formar hombres" (en ocasiones adjetivando: hombres "racionales", o bien hombres "naturales" (39), que permiten advertir sus ideales, mismos que, si bien no se explicitan abiertamente, por la razón aludida anteriormente, se concretizan de alguna manera en el propio "Emilio", a lo largo de su formación. Así mismo, en la afirmación "si al niño se le deja que haga lo que quiere, acabaría por hacer lo que debe", se corrige nuevamente la existencia de un "deber ser", una "esencia", que sintetiza las máximas virtudes morales y realizaciones las que, para Rousseau, se desarrollarán naturalmente, a través del camino de la libertad.

A continuación surge una nueva interrogante: ¿cómo caminará ese niño a lo largo de aquella senda nebulosa de la libertad (suprimidos los libros, las lecciones y programas, junto con toda iniciativa externa que obstaculice, impida, oriente u oprima su camino), hasta alcanzar la meta necesaria y deseada, el "deber ser" de la razón suprema y la virtud? la solución la encuentra Rousseau en "el interés". El interés ("el gran móvil de la pedagogía, el único que lleva lejos y con seguridad"), facultad "congénita" que permita al niño, a través de las distintas etapas de su desarrollo, atender a las lecciones precisas y los temas adecuados, en la lectura de aquél "libro abierto de la naturaleza".

Detrás de sus ambivalencias, detrás de sus contradicciones y sofismas, el ideal de la libertad ("el más valioso de todos los bienes") rousseauniano, habría de resonar con su mayor fuerza y vi

(39) Ibid, p. 20, 22, 76...

gor siglo y medio después, en las consignas y los estandartes de los educadores de la Nueva Escuela. Sobre el análisis de estos postulados y sus implicaciones teórico prácticas volveremos más adelante, al analizar la forma que habría de asumir, así como la crítica formulada en torno a los mismos por los partidarios de una nueva pedagogía, ya no de "la libertad", como de la liberación humana.

Entre estos últimos ha destacado, en los textos que consignan la historia y actualidad de las nuevas reformas pedagógicas, el nombre de J. H. Pestalozzi (1746-1827). Discípulo cercano a Rousseau a quien se le atribuyeron, además del mérito de haber propugnado por la extensión de la "enseñanza objetiva" bajo los postulados de la observación, la experiencia y el respeto al interés del niño, y haber puesto en práctica dichos principios en sus escuelas rurales-industriales, lo mismo que en los internados para jóvenes ricos (a los que mayormente se dedicó), el haber concedido un mayor interés en la enseñanza de la niñez y juventud campesina.

En la personalidad de Pestalozzi sobresale, a la par que el espíritu de la investigación racionalista y experimental, que le permitiera destacar por sus aportaciones técnicas a la nueva educación, un carácter sensible y romántico, vinculado su origen campesino y sus profundas convicciones religiosas (40). De estas convicciones se derivarían a la par que una preocupación constante y genuina por el destino de los niños pobres y la emancipación de los campesinos siervos, una actitud sumisa y pacifista ante el orden social en su conjunto, el que, "no obstante todos sus defectos, tenía por autor al mismo Dios".

---

(40) Sobre este particular cabe destacar que el apego a los valores cristianos ha sido razgo común a los pedagogos del humanismo liberal. "Monseñor, yo soy cristiano-escribe Rousseau a Christophe de Beaumont en 1763-y sinceramente cristiano. Soy cristiano no como discípulo de los curas, sino como discípulo de Jesucristo"; cit. en Gilbert, Las ideas actuales en Pedagogía, Ed. Grijalbo, México 1977. p. 84

De tal suerte que en su vida y obra pedagógica, Pestalozzi no trasciende más allá del interés piadoso y filantrópico cuando comparte su energía en el trabajo con niños campesinos y en los internados para niños ricos. Refiriéndose al carácter clasista de su educación, nos dice Ponce que nunca pasó por la mente de Pestalozzi el impartir la misma instrucción en ambas instituciones: "más pomposo que Rousseau y más declamador, gustaba hablar también de formar escuelas de "hombres". Pero admitía tantos hombresy tantas educaciones como clases existían, y puesto que el orden ha sido creado por Dios, el hijo del aldeano debe ser aldeano y el hijo del comerciante, comerciante (por lo que) nunca se propuso otra cosa que educar a los pobres para que aceptaran de buen grado su pobreza" (41).

Hemos visto de qué manera los seguidores de Rousseau, no obstante levantar las banderas libertarias y pregonar las consignas naturalistas de su predecesor, van traduciendo de manera sutil sus nociones de libertad a consignas menos radicales y abstractas, bastante más realistas y explícitas: la libertad de acceder al mundo de los adultos, de acuerdo a las normas, valores y roles de la ideología imperante. La libertad de acatar con obediencia ese destino. Vemos en ellos (más educadores en sentido estricto que el propio Rousseau, cuya experiencia práctica no pasó más alla de su escaso y frustrado trabajo como preceptor)*, que la educación pasa, de ser

(41) Ponce, A. op. cit. p. 189

* Rousseau no fue "ni siquiera el educador de sus hijos...enseñó música brevemente y fue preceptor de un joven de la familia Malby...tampoco duró mucho esta experiencia por desacuerdos insalvables. Carecía pués, de experiencia docente". Koch R. prólogo a Rousseau, J.J., op. cit., pp. 8 y 10. Así también es interesante ver la declaración del propio Rousseau, en el libro primero de su Emilio, en donde asienta: "estoy tan convencido de lo grande que son las obligaciones de un preceptor, y conozco tanto mi incapacidad, que nunca admitiré semejante cargo...sin capacidad para desempeñar la más útil tarea, me atreveré a lo menos a tomar la más fácil: a ejemplo de otros muchos, no pondré manos a la obra, sino a la pluma, y en vez de hacer lo que conviene, me esforzaré en decirlo". op. cit. p. 33

una función del desarrollo "espontáneo y natural" de los individuos libres, a ser un servicio otorgado por el estado a todos los ciudadanos, para la formación de hombres "útiles y felices", con apego a la "voluntad general" y el "interés colectivo" y de acuerdo siempre a su condición de clase, natural e inmutable.

No en vano nos dirá Palacios, de Pestalozzi, que "con él, ya no se trata de la "teoría de la educación", sino de cómo llevar a la práctica, en la escuela, los principios teóricos. Y en cuanto se encuentra en la escuela, en y entre sus alumnos, Pestalozzi debe corregir uno de los puntos capitales de Rousseau, al descubrir que la escuela es una verdadera sociedad de la que los niños aprenden, de la que hay que servirse para educar a los niños, negando así el individualismo rousseauniano" (42).

(42) Palacios, J., op.cit. p. 51

3. Hegel o la influencia del idealismo Espiritualista sobre la Pedagoía Doctrinaria.

No obstante que durante los siglos XIX y XX se prestó ya una mayor atención al proceso del desarrollo histórico, en desmedro de la "naturaleza humana", ésto se hizo de tal modo que siempre se concedió a la historia un papel intrascendente. Acaso como el escenario en el cual el hombre reprimía, disfrazaba y desenvolvía sus "impulsos primarios" o bien se desarrollaba a tientas, indistintamente por el camino sigzagueante del ensayo y error.

Al preguntarse el mismo Suchodolski acerca de "¿Cómo es posible que en el siglo XX, en un siglo en el que se descubrió la historia de la ciencia y el arte, en el que se podía oponer al modo de concebir naturalista y racionalista la consideración histórica y el método de investigación histórico, no se intentaba concebir al hombre de modo histórico?", se responde enseguida que: "... todo ello constituye la expresión ideológica de la situación en la que la burguesía rechazó la historia, porque se convertía en un criterio de juicio peligroso para ella (...). En la medida en que la burguesía de los siglos XIX y XX se sitúa cada vez más en posiciones reaccionarias, sus concepciones históricas hubieron de oponerse al verdadero proceso del pasado y del camino de desarrollo del futuro" (43)

Esta misma circunstancia se advierte en el análisis crítico de la denominada "Filosofía de la Cultura", que arranca de Hegel y que desembocara, posteriormente, en las vertientes de la "Pedagogía Doctrinaria" (Pedagogía Personalista, Pedagogía de la Cultura, etc.).

Como es bien sabido, el pensamiento Hegeliano constituyó la forma más elevada del pensamiento idealista. En la dialéctica idealista del notable filósofo alemán, en sus teorías espiritualistas y abstractas acerca del desarrollo histórico, del papel del Derecho y del Estado, así como, particularmente, de su concepción acerca de las relaciones entre la "esfera del ser" y la "esfera de la concien

(43) Ibidem. p. 316

cia", manan los afluentes que habrán de desembocar, durante la segunda mitad del siglo XIX y aún a lo largo del XX, en las nuevas tendencias idealistas de la Sociología, la Pedagogía y la Psicología burguesas.

Su influencia se extiende determinando y amparando diversas corrientes específicas las que, no obstante diferencias manifiestas expresadas con respecto al método de Hegel, se asimilan probadamente a sus nociones filosóficas elementales. Al respecto de las diversas formas de "apropiación" (las más de las veces inconsciente) de la filosofía hegeliana en lo particular, nos dice Suchodolski:

"Hegel fue, sin lugar a dudas, el filósofo más importante del idealismo. De ahí que en el período de la mayor amenaza del orden burgués por la clase obrera, la vuelta espiritual a Hegel fuera una maniobra táctica para procurarse las necesarias armas para la lucha. Y tal como es habitual en la lucha, no es necesario que los que luchan sepan quien produce las armas con que luchan, basta con que esten satisfechos con ellas. En muchas concepciones pedagógicas nos encontramos con pensamientos hegelianos, pese a que Hegel no se cita. Las formulaciones de Hegel y el modo de concebir la realidad se corresponden tan exactamente como las necesidades de clase, que parecen algo evidente, lo único posible. Creen ser la 'voz del espíritu mismo', aunque sólo son la voz de los intereses burgueses, que Hegel encubrió con mixtificación filosófica" (44).

La filosofía hegeliana, a diferencia de la filosofía de la ilustración, recuperó para el estudio del hombre su carácter activo e histórico. El valor de Hegel consiste, según Marx, en que "capte la esencia del trabajo y conciba al hombre objetivo y verdadero como resultado de su propio trabajo" (45). No obstante los

(44) Suchodolski, op. cit. p. 176
(45) Marx, Engels, La Sagrada Familia, Ed. Grijalbo, México 1965. p. 55

avances implicados en esta concepción general del hombre como un ente que se autoproduce en el transcurso de su actividad histórica, Hegel mismo se encarga de desvirtuarla y de limitar su verdadera significación teórica y práctica, precisamente porque "el único trabajo que Hegel conoce y reconoce, es el abstractamente intelectual" (46).

Al colocar el carácter activo del hombre y de la historia en su propia creación intelectual, Hegel menosprecia la existencia material del mismo, así como el conjunto de las relaciones materiales y sociales en las que éste se desarrolla, adjudicándoles un papel secundario y determinado con respecto a la "idea", a la conciencia o al "espíritu universal". Respecto de esta inversión de la dialéctica en Hegel, nos dice Suchodolski: "Dios, el espíritu absoluto, la idea que se hace consciente de sí misma y que se manifiesta, se conviertieron en el sujeto aparente que debía crearse mediante su acción y exteriorización, a si mismo y a la realidad. (47)

Es así que Hegel, al tergiversar las relaciones entre las determinantes abstractas y las concretas, entre la conciencia y el ser, limita su atención al análisis de las primeras y condena a la actividad cognoscitiva al estudio de categorías y conceptos en abstracto. Al atribuir a la realidad empírica una "racionalidad" espiritual que se le superpone, contempla la historia de la cultura y del hombre como una sucesión de ideas que habrán de reflejarse en la teoría (recordando la crítica de Marx) ya no como una filosofía de la historia, sino como una mera "historia de la Filosofía".

Las implicaciones centrales de esta concepción para la pedagogía se desprenden más inmediatamente de su teoría del Estado, como "espíritu absoluto" que constituye el cerebro y motor, eje fundamental de toda racionalidad. Como instancia suprema de la educa-

(46) Suchodolski, B.P. p. 163
(47) Ibidem, p. 56

ción y punto de referencia moral-objetivo de la misma, corresponde entonces al Estado liberar a los hombres de las atadurás de su natural subjetividad, para elevarlos gradualmente al nivel del deber ser espiritual-objetivo. Todo ello a través de un trabajo - (siempre espiritual) de depuración y autodepuración educativa. Es así como Hegel entiende y encomienda a la pedagogía su tarea fundamental: La superación de la "alienación" humana, a través de la - vía superestructural de la formación de la personalidad.

Hemos visto con Hegel transitar a la filosofía, de la negación de la historia, a la formulación parodial de una "Historia ahistórica". El tránsito ahistórico de esta Historia se manifiesta - pues, en el carácter inmanente y atemporal del "Estado en sí", génesis y compendio de la racionalidad universal.

Analizando las condiciones sociales bajo las cuales se desarrolló la Filosofía Clásica Alemana (Kant y Hegel a la cabeza) nos dice Sánchez Vázquez que:

"Este activismo espiritual no deja de estar en relación (...) con circunstancias históricas, concretas, reales de su tiempo, tanto en Alemania como fuera de ella. La primacía que se da a la actividad espiritual, teórica, tiene lugar justamente en un país - Alemania - y en un tiempo - segunda mitad del siglo XVIII y primeros decenios del XIX - en que, en contraste con esta primacía de lo - teórico y con el rico desplieque de la filosofía alemana, se observa una enorme pobreza en el terreno de la actividad práctica revolucionaria. Este contraste es mucho más palmario si se compara la pasividad de la Alemania de esos años con los grandes acontecimientos revolucionarios que por entonces vive Francia. Con la Revolución de 1789, la creación de un nuevo orden -el orden burgués que desplaza al viejo régimen, se vuelve un asunto práctico, mientras que en Alemania es- y sigue siendo aún después de la muerte de Hegel- un asunto teórico. Mientras los franceses han pasado, con su revolución, de lo teórico a lo práctico, los alemanes permanecen - en el terreno de la teoría" (48).

(48) Sánchez Vázquez, A., Filosofía de la Praxis, Ed. Nueva Imagen México 1981. p. 64

"El activismo teórico, determinado por la pobreza de una praxis real, efectiva, encuentra, a la vez, su justificación teórica en el movimiento idealista, que reivindica la actividad de la consciencia, del espíritu, hasta elevarla al plano incondicional y absoluto en que la sitúa Hegel" (49).

Las implicaciones teóricas y prácticas, filosóficas y políticas, que habrán de desprenderse del análisis hegeliano en torno al Estado y la sociedad, revisten una complejidad tal que no corresponde pretender dilucidarlas en este espacio. Al respecto nos limitaremos, antes de continuar en la revisión de las tendencias pedagógicas emparentadas con esta filosofía, a citar el interesante estudio de Lefebvre, en el que realiza un análisis comparativo de las filosofías hegeliana, marxista y nitzscheniana, puntualizando las repercusiones, más prácticas que teóricas, de una realidad histórica específica, avalada en y por el pensamiento hegeliano.

"Hegel legitima (...) la fusión del saber y del poder en el Estado, subordinando el primero al segundo. La eficacia organizativa y la violencia coactiva, guerra incluída, se unen y concurren en el Estado: la primera justifica a la segunda en perfecta reciprocidad y reúne en el orden político lo que parecía espontáneo (la familia, el trabajo, los oficios, etc.). La capacidad represiva del Estado se revela, por tanto, en el fondo racional y por tanto legítima, lo cual legitima y justifica a un tiempo las guerras en particular y la guerra en general. Tanto para Hegel como para Maquiavelo, la violencia es un componente de la vida política, del Estado. Es más, tiene un contenido y un sentido: inicia el camino de la razón. La ley (coactiva) y el Derecho (normativo), necesarios y suficientes para que la sociedad y sus complejos engranajes funcionen bajo el control del Estado, designan una misma realidad política (50).

---

(49) Ibidem. p. 66
(50) Lefebvre, H., Hegel, Marx. Nietzsche, Ed. Siglo XXI, México 1976 p. 8

Más adelante continúa Lefebvre, refiriéndose al papel de los intelectuales en la instrumentalización de la cultura (de acuerdo a la misma teoría hegeliana) señalando que:

"El Estado racional y, por tanto, constitucional posee, según Hegel, una base social: la clase media. En esta clase se halla la cultura que se une a la conciencia del Estado, de la que es portadora (...) De esta clase media, bien por coacción, bien por vía de concurso, salen los funcionarios. Una burocracia competente, seleccionada mediante pruebas severas: tal es la verdadera base social y la sustancia del Estado (...) La clase pensante, mediadora entre las dos clases productivas, mediatizada por su saber, que mantiene y maneja el conjunto social dentro del marco estatal" (51).

De las filas de esas "clases pensantes" surgieron los nuevos ideólogos, herederos de la Filosofía de la Cultura, filosofía que habrían de reafirmar, más allá de las propias ideas, en la misión histórica concreta que les correspondió desempeñar.

Así la Pedagogía de la Cultura (o Pedagogía "Doctrinaria" según la denominación que utiliza Ponce), recoge los viejos ideales humanistas de la nobleza feudal, asimila las tendencias de la Pedagogía Democrático-liberal del siglo XVIII y se pertrecha (esclarecida por el esquema filosófico del idealismo alemán), en las teorías sociológicas positivistas como las de Comte y Durkeheim, en Francia, que recogen la idea de la "comunidad socio-espiritual" y la sistematizan en un conjunto de leyes y preceptos que le permiten revestirla de un nuevo ropaje naturalista y cientificista.

Al respecto de esta corriente "Doctrinaria" nos dice Ponce que: "Sin desconocer, ni mucho menos, la influencia de una reforma en la didáctica, es decir, en la técnica de la enseñanza, afirma que lo más esencial del problema no radica ahí, sino en el aspecto cultural. Educar no es para ella retocar este método o corregir -

(51) Ibid. p. 9

aquel horario, sino 'abismar un alma en el seno de la cultura'" (52).

Representante renombrado de esta línea pedagógica fue Federico Froebel (1782-1852); contemporáneo y compatriota de Hegel y de Feuerbach, discípulo de J. Herbart (1776-1841)*, Froebel pasará a la historia, al lado de Rousseau y Pestalozzi, como uno de los grandes precursores de la pedagogía moderna.

Menos intuitivo y más práctico que aquellos, Froebel recibe de Herbart el concepto de Psicología y concibe ya la educación como hecho concreto, realizado con un ser específico: el niño. Menos preocupado por cuestiones éticas o sociales, concibe a la Pedagogía exclusivamente como un medio para forjar hombres a partir del niño. Siendo deber del Estado, exclusivamente, el ofrecer iguales oportunidades educativas a todos, atribuye el éxito o fracaso ulterior de los hombres a su responsabilidad personal.

Centrado en el desarrollo del niño. Froebel concede ya gran importancia a la observación del mismo, a la vez que enfatiza la importancia del juego y la actividad manual (preludio del trabajo propiamente dicho), para favorecer ese desarrollo. Para la puesta en práctica de estas ideas, funda en Blankenburg, en 1840, el primer "Kindergarden", inaugurando el nacimiento de la educación preescolar.

Sumamente ilustrativo de la concepción de Froebel, es la cita de Merani que incluímos a continuación:

"Herbart, a través de Froebel, había llegado a imponer en Pedagogía los principios del idealismo Postkantiano: la realidad es un absoluto trascendental en devenir, y cualquier aspecto singular de

(52) Ponce, A., op. cit., p. 209

* De este último, filósofo destacado entre los denominados "Postkantianos", recibe Froebel la mayor influencia, durante los años de su formación universitaria.

la misma, el individuo, concretamente, para la pedagogía, es solamente un 'modo' caduco y transitorio del absoluto... La Pedagogía, sus fines, su filosofía en una palabra, terminó por identificarse con los fines del Estado, con su filosofía, que bien en monarquía en república, representaba el dominio de los intereses de una clase, el mayor nivel de dominio que pudiera alcanzar la burguesía sobre el pueblo" (53).

Posterior a Froebel fue Durkheim (1858-1917), para quien la función de la educación consiste primordialmente en socializar al hombre: es decir, moldear al ser "asocial", para conformar otro - nuevo, social.

Durkheim plantea que para que los fenómenos educativos existan, se requieren dos condiciones: la presencia de una generación adulta y una generación de jóvenes (protagonistas del proceso) y la acción educativa propiamente dicha, cuya función principal es la de "suscitar cierto número de estados físicos y mentales, que la sociedad a la que los individuos pertenecen, considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros" (54).

Considera pues, que la función principal de la enseñanza es la socialización metódica de la generación joven, por intermediación de la adulta, centrando el valor fundamental de dicha socialización en la conservación de la cultura, mediante la adaptación de los jóvenes a los valores y el sistema normativo de la sociedad . "Es la sociedad, concebida por el sociólogo francés como un ente trascendente al individuo, lo que nos humaniza a través de - la acción educativa"(55).

Otro representante destacado de la tendencia doctrinaria fue G. Gentile, que formó parte del movimiento neoidealista italiano

(53) Merani, A. Psicología y Pedagogía, Ed. Grijalbo, México 1969. p39
(54) Durkheim, E.Educación y Sociedad, Ed.Tauro, Buenos Aires 1978. p. 15
(55) Salamón, M. Principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social: en Perfiles Educativos, CISE-UNAM. I

durante los años del facismo y cuya concepción puede quedar por ahora suficientemente ejemplificada en las declaraciones citadas por el mismo Ponce:

"Nosotros queremos en la escuela -dice Gentile- el espíritu humano en toda su plenitud y en toda su realidad" (...) Ese espíritu que forma, por decirlo así, la verdadera humanidad del hombre". Más adelante, la noción de "espíritu en toda su plenitud" gentiliana, de carácter profundamente clasista, se esclarece cuando señala que: "Los estudios (secundarios) dicen algunos, deben ser democráticos: como si dijeramos arrojar margaritas a los cerdos. Los estudios secundarios son por naturaleza aristocráticos, en el óptimo sentido de la palabra: por lo que no pueden corresponder sino a aquellos pocos destinados de hecho, por su ingenio o por la situación de la familia, el culto de los más altos ideales humanos (56).

Posteriormente aclarando su concepto de "humanidad" señala Gentile: "El hombre nuestro es el hombre que tiene eso que se llama una conciencia, es el hombre, diríase más bien, de las clases dirigentes, sin la cual no es siquiera posible el otro hombre de las buenas digestiones, porque hasta las buenas digestiones necesitan el apoyo de la sociedad y la sociedad no es concebible sin clases dirigentes, sin hombres que piensen por sí y por otros" (57).

Si bien es cierto que las tendencias del espiritualismo pedagógico habrían de conocer mejores destinos que el de legitimar la educación fascista y que pedagogos contemporáneos y posteriores a Gentile (como el caso de Wyneken, por no mencionar ahora a los posteriores defensores de la llamada "Pedagogía comunitaria"), habrían de asumir posiciones pretendidamente progresistas, demandando la neutralidad del Estado frente a la escuela y pretendiendo incluso la transformación de la sociedad por la vía educativa y en defensa del "espíritu humano", no es menos cierto el carácter utópico que

(56) Gentile, G., La Nueva Scuola Media, Ed. Vallecchi Filenze, 1925-p. 7 y 35. Cit. en Ponce, A., p. 225.
(57) Gentile, G., op. cit. p. 91. Cit. en Ponce, A., p. 226

subyace tras de sus pretensiones. Al respecto de esta afirmación y para cerrar este apartado, cabe citar un amplio párrafo de A. -- Ponce quien señala, subrayando el carácter utópico de dichas propuestas:

"El concepto de la evolución histórica como un resultado de la lucha de clase nos ha mostrado, en efecto, que la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en - la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia. Pedirle al Estado que se desprenda de la escuela es como pedirle que se desprenda del ejército, la policía o la justicia. Los ideales pedagógicos no son creaciones artificales que un pensador descubre en la sociedad y que trata de - imponer después por creerlos justos. Formulaciones necesarias de las clases que luchan, esos ideales no son capaces de transformar la sociedad sino después de que la clase que los inspira ha triunfado y deshecho a sus rivales. La clase que domina materialmente es la que domina también con su moral, su educación y sus ideas. Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama, y si - alguna vez parece que no es así, es porque la palabra de los teóricos oculta, a sabiendas o no, las exigencias de la clase que representan" (58).

En el segundo apartado de este capítulo, habíamos hecho alusión a la influencia de dos corrientes filosóficas del siglo XVIII, que aportarían las directrices fundamentales para las tendencias - modernas de la Nueva Pedagogía, desarrolladas particularmente a - partir de las últimas décadas del siglo pasado y lo que va de éste. Hasta aquí hemos expuesto, con Hegel y la Pedagogía Doctrinaria, - la continuidad del pensamiento Humanista Liberal, en su enfoque espiritualista. Cabe ahora revisar a grandes razgos el desarrollo - de la filosofía materialista-sensualista y las formas en que ésta hubo de influir sobre el pensamiento pedagógico en la actualidad.

---

(58) Ponce, A., op. cit. p. 224

4. Feuerbach, o la influencia del Materialismo Mecanicista sobre la Pedagogía Ambientalista y de Reforma de la Conciencia.

En nuestra opinión, la influencia de esta corriente filosófica sobre el pensamiento pedagógico moderno se da de dos maneras distintas, que corresponden a momentos diferenciados en el desarrollo histórico de la misma.

En primer lugar, nos referimos a la influencia directa, ejercida por el pensamiento de los empiristas del siglo XVIII sobre los planteamientos de la moderna pedagogía ambientalista y pragmática. No es necesario ahondar mucho en la cuestión para reconocer en las proposiciones de W. James (1842-1910) y J. B. Watson (1878-1958), las premisas inconfundibles de la teoría sensualista del conocimiento como acumulación de datos sensibles, tomados de la naturaleza por la vía de una sensoriedad pasiva, que los "impresiona" en la tábula rasa del alma o la conciencia.

Basado en el criterio de que en la conducta del hombre no hay nada innato y de que todas sus manifestaciones son producto de las estimulaciones ambientales que propician, ya no una suma de impresiones sensoriales, sino exclusivamente un conjunto de reacciones musculares, el movimiento conductista porporcionó un esquema mecanicista a la psicología y la educación, que habría de funcionar (utilizando la expresión de Yaroshevsky), como "antídoto" contra las concepciones introspectivas y subjetivistas en psicología.

El esquema behaviorista watsonismo, que alcanzó su mayor popularidad en la década de los años 20's, vendría a ser reforzado, tras veinte años de desarrollo y transformaciones en el movimiento conductista norteamericano, por los trabajos de B.F. Skinner, figura central del movimiento a partir de los años cincuentas, cuya obra psicológica denotadamente mecanicista habría de impactar notoriamente a la pedagogía contemporánea. El trabajo más elaborado de Skinner sobre el tema es sin duda su libro "Tecnología de la enseñanza" (59), prolijo y transparente en sus afirmaciones y metáfo

(59) V., Skinner, B.F.,Tecnología de la Enseñanza, Ed. Labor, Barcelona 1973.

que expresan de manera inconfundible la sólida vocación pragmática y mecanicista del autor . "Enseñar es, simplemente, la disposición de las contingencias de refuerzo... es expender conocimientos (pag. 20)" ...nuestras técnicas nos permiten configurar casi a voluntad el comportamiento de un organismo" (pag. 26) , "la investigación con animales ha aclarado la naturaleza de la instrucción en su más amplio sentido, y con ello ha llevado directamente a una tecnología práctica" (pag. 224), etc., etc. Entre las aportaciones principales del autor al campo educativo, se encuentra la máquina de enseñanza y (en colaboración con otros colegas conductistas), la instrucción programada. Estas técnicas habrán de desembocar, posteriormente, en el desarrollo de la denominada "Pedagogía Cibernética".

Por otra parte, habría que referirse a las influencias del materialismo sensualista de Feuerbach (1804-1872), menos simplista que el anterior y cuya elaboración teórica repercutirá sobre las tendencias pedagógicas posteriores, según podremos ver, de una distinta manera que las del empirismo vulgar.

Feuerbach, miembro destacado de la joven "izquierda hegeliana" recoge en lo fundamental la herencia del materialismo inglés y francés del siglo XVIII incorporándola, mediante una elaboración teórica más compleja y abstracta, a su teoría del conocimiento.

Al igual que Locke y Hume reconoce en el mundo material la existencia de "objetos en sí", que existen bajo una forma dada, independientemente del sujeto cognoscente. Difiere de aquellos en que éste no concibe a los sentidos como el puente de contacto directo e inmediato entre el objeto en sí y el sujeto. Para él, lo sensible no es sino un punto de partida para llegar, a través de la razón, hasta el conocimiento objetivo de la realidad.

En su teoría del conocimiento (expuesta fundamentalmente en la introducción a "La Esencia del Cristianismo")*. Feuerbach dis-

* Cit. en la Concepción de la Praxis en Feuerbach, en Sánchez Vázquez, A. op. cit. p. 91 y 114

tingue dos tipos de actividad humana, cada una de las cuales da lugar a una forma de conocimiento totalmente distinto. La primera, actividad "práctica", consiste para Feuerbach en una reacción simple del sujeto activo-sensible ante el objeto para sí. En este caso, la "naturaleza objetiva" del objeto aparece deformada por la actividad sensible del sujeto; es decir, por dar una idea ilustrativa, la realidad aparece como una impresión fotográfica difusa o desenfocada a causa del "movimiento" existente en el aparato receptor. Por otra parte está la actividad teórica (para Feuerbach la "verdaderamente humana", la "objetiva"), que consiste ya en una relación entre el sujeto pasivo-racional y el objeto en sí, el que aparece "desnudo", descubierto en su "naturaleza objetiva", a la luz y por medio de la contemplación. Es este caso, para continuar con la metáfora anterior, el receptor está quieto e impasible, por lo que la impresión fotográfica que se obtiene de la realidad "en sí" es nítida y corresponde en todos sus rasgos a aquélla.

De lo anterior se desprende que el paso necesario de la subjetividad a la objetividad corresponderá, para Feuerbach, en el paso de la sensibilidad a la racionalidad, de la práctica a la teoría, logrado únicamente (y aquí reside el rasgo fundamental para nuestros propósitos de revisión), en y a través de la contemplación pasiva.

De tal suerte que las tareas de la educación humana, como las de la liberación en el ámbito político, resultan para Feuerbach (como lo fueron para Hegel), en tareas de orden teórico antes que práctico.

Feuerbach le atribuye a la conciencia humana un carácter autónomo, negando el condicionamiento histórico-social del psiquismo en el hombre. Por otro lado, además de ser autónoma, la conciencia humana viene a ser irracional, creadora de mitos, objetos e imágenes deformadas de la realidad "en sí".

Sobre estas premisas Feuerbach habrá de alimentar indirectamente la consigna central de la "reforma de la conciencia", que habrá de constituirse en base fundamental del quehacer educativo. Aterrizando más directamente sobre estas implicaciones, escribe Suchodolski:

"La concepción de Feuerbach contiene, pues, dos tésis: primera, que el hombre es un ente que constituye imágenes religiosas, y segunda, que puede ser curado de las creencias erradas acerca de la objetividad y sobrenaturalidad de la religión que es su propio producto, según el método de la "terapia de la conciencia (...)

"Desde el punto de partida del desarrollo posterior de la Pedagogía burguesa, estas tesis son importantes porque expresan por vez primera la nueva concepción del hombre de un modo claro, y corresponden mejor que las antiguas a la nueva situación de clases de la burguesía y a las nuevas formas de la economía capitalista. La vieja concepción se apoyaba en el hombre como animal rationale y correspondía sobre todo a la época del pre-capitalismo (...). En la época del florecimiento del capitalismo del siglo XIX, y posteriormente en el capitalismo monopolista, adquieren más importancia las nuevas concepciones irracionalistas del hombre" (60).

Como es fácil de advertir, las concepciones feuerbachianas acerca de la "irracionalidad natural" del hombre y de la necesidad de una "reforma de la conciencia" para liberarlo de las cadenas de la subjetividad, se emparentan perfectamente con las que, partiendo del espiritualismo hegeliano, pregonan la "reforma de la personalidad", la socialización y, como dijera Durkheim, "el moldeamiento del ser asocial, en un nuevo ser social y moral".

Esta corriente de pensamiento habría de influir, particularmente, sobre las líneas pedagógicas derivadas del voluntarismo bergsoniano, la fenomenología de Husserl, el psicoanálisis, etc.,

---

(60) Suchodolski, B., op. cit. p. 253

tendencias que conciben la permanencia de un "yo" "oculto" tras el "yo" "superficial". La tarea pedagógica central para estas tendencias (que se opusieron al racionalismo y cientificismo del positivismo pedagógico), será entonces la de "liberar" ese "yo" de los impulsos y representaciones imaginarias, mediante una "higiene Psíquica", que posibilite la toma de conciencia de los contenidos inconscientes y la solución de los complejos, conflictos internos, la evolución del "espíritu creativo", etc. etc.

5. Stirner, o la Influencia del Existencialismo-Individualista sobre la Pedagogía de la Libertad.

Hasta aquí hemos hecho alusión a dos de los principales afluentes filosóficos del pensamiento pedagógico burgués contemporáneo: el que corresponde al idealismo espiritualista hegeliano y el que se refiere al materialismo mecanicista-sensualista de Locke y Feuerbach.

Simultáneamente al desarrollo del idealismo clásico, se manifiesta en la misma Alemania una tendencia ideológica de corte existencialista-individualista, que constituye el tercer afluente fundamental a considerarse, para el estudio del encuadre filosófico de la pedagogía burguesa actual.

Sin constituír un sistema filosófico de la amplitud y profundidad de los anteriores, el pensamiento existencialista-individualista habría de ganar una influencia decisiva y persistente sobre todos los cauces de la moderna pedagogía burguesa, a través de su concepción de la libertad. Esta concepción llegó a constituír, como veremos más adelante, una de las piedras angulares del movimiento de la Nueva Escuela, así como el núcleo básico de la corriente denominada "Pedagogía Anarquista" o "Liberal-radical".

Aún cuando sus orígenes pueden rastrearse hasta por lo menos San Agustín, hay consenso en reconocer en Marx Stirner (1806-1856), precursor de Nietzche, la formulación más acabada de la doctrina individualista.

Como se ha mencionado anteriormente, las consignas liberales-individualistas se desarrollaron como un elemento de lucha de la burguesía ascendente, para el establecimiento de un nuevo orden espiritual y social. Así mismo se señaló de qué manera, en la medida en que la burguesía asume el poder y defiende su hegemonía política, sustituye aquellas consignas por las del "orden" y "progreso", más adecuadas a sus nuevos intereses de dominación y defensa ideológica.

Plenamente instaurado el poderío burgués, consolidado el sistema capitalista y en los albores de la "revolución científica" - que acompañó al surgimiento de su etapa monopólica-industrial, el capitalismo de mediados de siglo pasado pone al descubierto sus - consecuencias y contradicciones fundamentales.

El auge del capitalismo significó, a la par que el surgimiento y desarrollo expansivo de las sociedades industriales, la marginación y desaparición paulatina de la sociedad rural (separación - campo-ciudad) la absorción desenfrenada de mano de obra fabril (incluída la de los niños y la de las mujeres), la destrucción de la familia patriarcal y su sustitución por la "nuclear", la superexplotación y división acentuada del trabajo (separación entre trabajo intelectual y manual), así como sus consecuencias sobre el psiquismo social, que dieron origen al concepto y estudio de la llamada "patología industrial" o estudio de las deformaciones físicas y psíquicas de los obreros industriales.

Frente a estas contradicciones, frente a la invasión de la civilización urbanístico-técnica, se desarrolla el individualismo, - proclamando la necesidad de que los hombres se desprendan de las - determinaciones externas que atrofian su existencia e impiden su - libertad. Proclama de salvación, que plantea como estrategia la - evasión del individuo de sus circunstancias sociales y materiales de vida, mediante una "vuelta a sí mismo", a sus impulsos y necesidades personales.

Refiriendose a este desarrollo de la doctrina liberal, nos dice Suchodolski: "Esta corriente que se remite a Rousseau se vio - lanzada, a causa de las transformaciones socio-económicas del imperialismo, a posiciones cada vez más utópicas e introvertidas. Las frases sobre libertad, que desde hace un siglo caracterizaban al - concreto programa social del tercer estado, se convirtieron en frases sobre la salvación individual, en frases sobre la defensa de - la vida interna frente a las presiones de la realidad externa" (61).

---

(61) Suchodolski, B., op. cit. p. 307

Asumiendo en un principio la forma de una ideología contestaria contra las concepciones esencialistas del "hombre eterno" y los conceptos normativos de la cultura y la personalidad, el individualismo opone a éstos los conceptos del "impulso creador de la vida", que se manifiesta en la voluntad y en las inclinaciones naturales del individuo, en sus legítimas aspiraciones personales.

"Todos estos puntos de vista diversos (señala Suchodolski, refiriendose a las corrientes irracionalistas de la filosofía de la vida, el Neo-agustinismo en la filosofía cristiana, el psicoanálisis clásico, etc.), poseían en común la convicción de que no existe posibilidad alguna de captar la verdad y lo bueno de un modo objetivo, de que la historia y la vida social no tiene ni un sentido ni plantean obligaciones y que un individuo puede elegir libremente entre la configuración arbitraria de su vida y el suicidio" (62).

En Stirner, esta ideología adopta la forma de un "yoísmo" pretendidamente radical y absoluto. En su libro titulado "El Unico y su Propiedad" (1840), que adquirió el carácter de manifiesto de aquella ideología, Stirner proclama "la crítica de todo tipo de dominación sobre el individuo, la defensa del derecho a poder orientarse en su vida sólo y según él mismo" (63).

Remontándose a la crítica de la religión elaborada por los enciclopedistas, Stirner ataca simultáneamente a "la moral de la religión y la religión de la moral"; en este punto, dirigiendo su crítica particularmente contra Feuerbach, quien formuló la tesis del contenido antropológico de la religión, preservándola (tras la "muerte de Dios"), en nombre del género humano.

No tiene importancia -escribe Stirner- que habléis en nombre de la moral o de la religión: se trata en ambos casos de un ser supremo, y que sea un ser sobrehumano o humano no varía mucho para

---

(62) Ibid., p. 325
(63) Ibid., p. 272

mí, ya que se trata igualmente de un ser sobre mí. Que el comportamiento se refiera a la esencia o al 'hombre' arranca sólo la piel de la religión, pero comporta nuevamente un aspecto religioso" (64).

Resulta interesante y fácil advertir en Stirner ese giro del pensamiento liberal al que aludíamos anteriormente. De arma ideológica combativa, eficaz y progresista, que fue en la doctrina de los ilustrados, a la forma escapista, introvertida y marginal, que asume en la tesis del "egoísmo inmoralista" Stirneriano.

En la amplia y certera crítica que formulara Marx contra el libro de Stirner* ("no como obra individual, sino como documento social"), advierte claramente que esta ideología, no obstante su carácter marginal, influía y reflejaba la mentalidad de amplios sectores de la burguesía alta y media, desde su aparición hasta su consolidación y decadencia, aún cuando a Stirner no se le conociera ni mencionara. Con igual agudeza y visión previó Marx el influjo que tal doctrina habría de ganar en el pensamiento elitista de la pequeña y alta burguesía contemporánea, proclives a la comodidad de un pretendido radicalismo intelectual, que en nada compromete a la participación activa en las transformaciones revolucionarias de la sociedad.

Complemento a su filosofía elaboró Stirner un programa pedagógico propio, publicado después en los estudios titulados "El falso principio de nuestra enseñanza o el humanismo" (1842). En esta obra formuló su concepción fundamental del individualismo y criticó a la escuela por colmar las mentes con conocimientos y no limitarse a la educación de individualidades fuertes, capaces para la vida independiente. "La enseñanza no debe significar nunca formación del hombre según un ejemplo determinado, no debe inclinarse

---

(64) Stirner, M., Der Einzige und Sein Eigentum, Leipzig, 1844, p. 58, cit en Suchodolski. p. 273

* A este propósito destina Marx la tercera y más amplia parte de "la ideología Alemana", que consta de más de 400 páginas.

al hombre a ideales, no debe conducir a los hombres -como lo quieren la religión y la política- a que realice su 'esencia' y su 'vocación!" (65).

La influencia de esta ideología sobre la pedagogía moderna no podía ser mayor que como fué, particularmente en el caso del extenso movimiento conocido como "Nueva Escuela", desarrollado a fines del pasado siglo y principios del actual. A través de todos los autores y obras que caracterizaron este vasto movimiento pedagógico, no existe uno solo que no consigne entre sus premisas y banderas fundamentales la de la libertad, matizada en el sentido del autodeterminismo pretendido por Stirner.

De esta influencia precedida por la de Rousseau, derivarían todas las concepciones utópicas y sentimentales en torno al respeto irrenunciable al "interés" y a la "naturaleza" infantil. Autodisciplina, autogestión, autorregulación, etc., etc., serían las consignas que acompañan a las ideas y las obras desde Dewey. Claparede, Montessori, Decroly, y Ferriere, hasta los precursores de la educación comunitaria infantil: Freinet, Cousinet, Reddie, Neil, etc.)*.

Filosofía pragmática, psicología funcionalista, psicología genética y psicoanálisis (de manera sobresaliente, lo mismo en su forma ortodoxa que en sus variantes "humanista" o "radical"), constituirían los soportes ideológicos a esta nueva pedagogía de la libertad, que acompaña puntualmente al capitalismo en el ascenso hasta la etapa de su mayor desarrollo y polarización: la de la competencia monopólica internacional.

A la revisión de estas corrientes de pensamiento destinaremos el próximo capítulo, después de revisar las contribuciones a la pedagogía derivadas de la última corriente filosófica de influencia

---

(65) Stirner, M. op. cit., p. 14. cit en Suchodolski, op.cit. p.276

* Sobre este desarrollo volveremos con más detalle en el capítulo siguiente.

trascendental para la educación y la cultura contemporáneas. Nos referimos a los aportes del Materialismo Dialéctico y su contribución al desarrollo de una pedagogía de y para la praxis revolucionaria.

6. Marx, o la influencia del Materialismo Dialéctico sobre la Pedagogía de la Praxis Revolucionaria.

La actividad de Marx (1818-1853) y Engels (1820-1895) se desarrolló en una etapa histórica en la que las crecientes necesidades tecnológicas y las exigencias liberales de ampliar la educación, han dado lugar a la extensión y profundización del aparato escolar.

Con las variantes propias de los diversos estadíos y modalidades de desarrollo capitalista en los distintos países europeos, la consolidación de la escuela como apéndice del Estado, laico y gratuito, avanza rápidamente hacia su homogeneización como medio de reproducción ideológico por excelencia. Este proceso se ve acompañado por la decadencia y crisis de las instituciones dominantes en la sociedad precapitalista (la iglesia, la familia, el gremio), que tradicionalmente realizaban aquella función.

En este contexto, no obstante que las referencias de los dos filósofos al tema de la educación son más bien aisladas e indirectas, el problema de la pedagogía en su expresión más amplia, como teoría y práctica de la ideología (praxis social), se encuentra presente de manera puntual y sistemática en las principales obras de los creadores de la dialéctica materialista.

Uno de los puntos cardinales de la concepción pedagógica marxista es precisamente, como lo señala Corazán, "la rotunda negativa a reconocer la educación como un hecho estrictamente escolar y a considerar la actividad escolar como un fenómeno autosuficiente e independiente, así como el interés por aclarar en todos los casos la compleja articulación que se dá, por un lado, entre formas educativas escolares y no escolares y, por otro, entre actividad escolar y medio histórico" (66).

---

(66) Corazán A., Prólogo, Edit. en Marx., C., Engels, F., Textos sobre Educación y Enseñanza, Compilación a cargo de Mario Manacorda, Comunicación, Madrid, 1978, p. 25-26

Este hecho da lugar a que las aportaciones marxistas al pensamiento pedagógico se encuentren inmersas en sus concepciones filosóficas y políticas más amplias, relativas al análisis concreto de las relaciones de producción y su concomitancia con el avance de las fuerzas productivas, lo mismo que el análisis teórico de las diversas cuestiones relativas a su concepción general del hombre, el conocimiento, etc., etc.

Como es bien sabido, el sistema filosófico de Marx y Engels se construye a partir de las premisas y necesidades teóricas y prácticas de la lucha revolucionaria, en las circunstancias que les tocó vivir, y desembocando en un conjunto de postulados y acciones tendientes siempre a la transformación cualitativa del orden burgués predominante. De este modo, las aportaciones teóricas de la economía política inglesa, del materialismo y socialismo utópico franceses y de la filosofía clásica alemana, constituyen el punto de partida para el análisis de la situación de la clase obrera industrial, para la fundación del movimiento comunista internacional y para la elaboración de la estrategia y las tácticas de lucha necesarias para su liberación.

Los aportes nodales de los autores del Manifiesto Comunista para el tema que nos ocupa, cronológicamente ordenados, se encuentran en: la "Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel" (1843), en la que se formula la crítica de la filosofía política hegeliana; en los "Manuscritos Económico-Filosóficos" (1844), en los que se analiza el papel del trabajo en la determinación de la esencia humana; en la "Ideología Alemana" (1845), en la que Marx descubre la correspondencia existente entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción, examinando las contradicciones y consecuencias generadas por dicho desarrollo, sobre la sociedad en su conjunto y la clase obrera en particular; así como, de manera preponderante, en las "Tesis sobre Feuerbach" (formuladas en forma casi simultánea a la "Ideología Alemana"), en las que su filosofía presenta su forma más acabada, como filosofía de la praxis. En esta obra se formula con nitidez la teoría del conoci-

miento marxista, toda vez que se asienta explícitamente el principio de la transformación del mundo como tarea fundamental para la filosofía.

Comentaremos brevemente los principales aportes de estas dos últimas obras, en las que se asientan las bases para la crítica de los fundamentos metafísicos del pensamiento clásico alemán (y de toda la filosofía idealista precedente), para señalar posteriormente las derivaciones de esta crítica hacia las corrientes del pensamiento pedagógico, que sientan sus bases en aquellos fundamentos.

En la ideología Alemana se analiza de qué manera el surgimiento de toda nueva fuerza productiva conlleva necesariamente un nuevo desarrollo de la división del trabajo. Separación del trabajo industrial y comercial con respecto al agrícola, separación y contradicción entre los intereses de la ciudad y del campo, separación sectorial entre los individuos que cooperan en la producción, separación de la propiedad humana en lo tocante a los materiales, los instrumentos y el producto del trabajo, separación entre el trabajo intelectual y el manual, entre la ciencia y el trabajo, entre la actividad espiritual y material, entre la producción y el consumo, entre el disfrute y el trabajo, etc., asignados siempre a distintos individuos, que aparecen como contradicciones objetivas generadas a partir del desarrollo de las fuerzas productivas (en la etapa del capitalismo manufacturero e industrial), en contradicción a su vez con relaciones de producción basados en la propiedad privada sobre los medios de consumo y producción.

Siguiendo esta misma línea de análisis, Marx y Engels destacan cómo la contradicción entre interés individual e interés común lleva a contraponerlos, al grado de que el hombre se vuelve extraño al grupo, dado que sus mutuas relaciones de dependencia le son impuestas (tanto en la fábrica como en la propia familia), por una división extraña e involuntaria del trabajo.

"El poder social, es decir, la fuerza de producción multiplicada, que nace por obra de la cooperación de los diferentes individuos, bajo la acción de la división del trabajo, se les aparece a estos individuos, por no tratarse de una cooperación voluntaria sino 'natural'*, no como un poder propio asociado, sino como un poder ajeno, situado al margen de ellos, que no saben de donde viene ni a donde se dirige y que, por tanto, no pueden ya dominar sino que recorre, por el contrario, una serie de fases y etapas de desarrollo peculiar e independiente de la voluntad y de los actos de los hombres y que incluso dirige a esta voluntad y estos actos" (67).

A partir de estas premisas habrá de desarrollar Marx, en "El Capital", su teoría de la alienación, como separación entre la vida y el trabajo, como escisión acontecida en la misma existencia objetiva de los individuos, obligados a vender su trabajo, sus actos, su persona, al mejor postor, a la vez que a separarse del producto del mismo, distanciado por los efectos de una excesiva sobre-especialización.

"Lo que el obrero produce para sí mismo no es la seda que teje, ni el oro que extrae de la mina, ni el palacio que edifica. Lo que produce para sí mismo es el salario... y para el obrero que teje, hila, taladra, tornea, cava, machaca piedras, etcétera, por espacio de 12 horas al día, ¿son estas 12 horas de tejer, hilar, taladrar,... machacar piedras, la manifestación de su vida, su vida misma? Para él su vida comienza allí donde terminan esas actividades, en la mesa de su casa, en el banco de la taberna, en la cama" (68).

---

* Las cursivas son nuestras; dice Marx "natural" en el sentido de lo "dado" socialmente.

(67) C. Marx, y F. Engels, La Ideología Alemana, I.A.I., "La Historia"; en textos sobre... op. cit. p. 37

(68) C. Marx, Trabajo Asalariado y Capital, I., en Textos... p.39

"Pero el obrero, cuya única fuente de ingresos es la venta de su fuerza de trabajo, no puede desprenderse de toda la clase de los compradores, es decir, de la clase de los capitalistas, sin renunciar a su existencia. No pertenece a tal o cual capitalista, sino a la clase capitalista en su conjunto, y es incumbencia suya encontrar quien le quiera, es decir, encontrar dentro de esta clase capitalista un comprador" (69).

El desarrollo de esta línea de estudio llevará a Marx a comprender los fenómenos "patológicos" desatados por estas circunstancias sobre la conciencia humana, a la vez que a postular la supresión de la propiedad privada y la división sobre especializada del trabajo que aquella conlleva, como condición indispensable para la liberación de los hombres y su desarrollo "multilateral"*.

Ahora bien, ¿qué fin persigue Marx al postular las afirmaciones anteriores? Fundamentalmente un propósito: el sustentar la tesis, ya anunciada en sus Manuscritos de 1844, de que las fuerzas productivas determinan las relaciones de producción, las que a su vez condicionan las formas ideológicas y el Estado. Veámos la formulación de esta tesis en los propios términos de Marx.

"Esta concepción de la Historia consiste, pues, en exponer el proceso real de producción, partiendo para ello de la producción material de la vida inmediata, y en concebir la forma de intercambio correspondiente a este modo de producción y engendrada por él, es decir, la Sociedad Civil en sus diferentes fases, como el fundamento de toda la historia, presentandola en su acción en cuanto Estado y explicando a base de él todos los diversos productos teóricos y formas de la conciencia, la religión, la filosofía, la moral, etcétera" (70)

---

(69) Ibid, p. 40

* La noción de "multilateralidad" hace referencia al carácter integral del desarrollo y el trabajo humano, propuesto por Marx. Esta noción será desarrollada por Gramsci en sus escritos pedagógicos ulteriores. Sobre ella volveremos más adelante.

(70) Marx, C. Engels, F., La Ideología Alemana, Trad. de W. Roces Ed. Pueblos Unidos, Montevideo, 1974. p. 40

Destaca Marx, pese a la imprecisión de su terminología, el carácter dialéctico de las relaciones existentes entre el desarrollo de las fuerzas productivas y el de las relaciones de producción (a las que se refiere utilizando el término de "formas de intercambio") como elemento condicionante fundamental de la historia humana. Asentado el hecho de que las contradicciones entre ambos factores del devenir histórico revisten el carácter de contradicciones ancladas en un antagonismo de clases, Marx deduce la acción revolucionaria del proletariado como el único camino para la transformación de las circunstancias que lo primen y como una premisa fundamental para la transformación, en consecuencia, de su propio ser social. "Las circunstancias hacen al hombre (-dicen Marx y Engels adelantandose ya hacia la formulación de las tesis sobre Feuerbach) en la medida en que éste hace a las circunstancias" (71).

Resumiendo brevemente, las principales aportaciones de "La Ideología Alemana" para la filosofía y la ciencia de la Historia pueden sintetizarse como sigue:

1) Se enriquece y amplía la idea capital contenida en los "Manuscritos", acerca del papel determinante del trabajo y la producción, en la formación del hombre y en la producción de la historia humana y la vida social.

2) Este proceso de formación del hombre deja de concebirse como contradicción existente entre 'el hombre y su esencia', para concebirse ahora como contradicción objetiva entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

3) De donde se deriva que la enajenación (que en los Manuscritos se presenta como negación de la esencia humana en el trabajo), se revela como la "cosificación" de las relaciones sociales.

4) El antagonismo de clases es explicado en términos de las contradicciones existentes entre fuerzas productivas y relaciones de producción.

(71) Ibid., p. 41

5) La superación de dichas contradicciones sólo puede darse mediante la abolición de la propiedad privada, la que a su vez sólo podrá obtenerse por medio de la lucha revolucionaria, ejercida por la clase proletaria, cuyos intereses determinan la conciencia de la necesidad de aquella transformación.

6) La revolución proletaria se distingue de todas las anteriores en que no pretende la abolición de tal o cual forma de propiedad sobre los medios de producción, sino la desaparición de toda forma de propiedad, lo que implica a su vez la desaparición de todas las formas de dominación de una clase sobre la otra.

7) La revolución comunista no se presenta exclusivamente como la transformación de las relaciones económicas y políticas existentes, sino como la transformación en masa de los hombres (la creación en masa de la conciencia comunista). Es decir, que la necesidad de la revolución no se explica únicamente como el medio preciso para el derrocamiento de la clase dominante, sino como el único camino para la creación de una nueva sociedad.

8) El comunismo aparece así como una solución científica y no utópica, es decir, como solución que corresponde a determinadas condiciones históricas y sociales, en el marco de las cuales la acción revolucionaria tiene un fundamento histórico, real y objetivo.

La elaboración de las "Tesis sobre Feuerbach" constituyó un trabajo, como hemos dicho antes, inmediatamente posterior a los Manuscritos de 1844 y casi contemporáneo a "La Ideología Alemana". El examen del papel de la praxis en el proceso del conocimiento remite a los estudiosos de la teoría del conocimiento Marxista (y consecuentemente, de la pedagogía), invariablemente a la revisión e interpretación de estas tesis.

Como se expuso anteriormente, el idealismo clásico alemán, (punto de partida filosófico de Marx y Engels), se movía entre los polos opuestos del idealismo espiritualista Hegeliano y el materialismo metafísico de Feuerbach. Es decir, "entre la concepción del conocimiento como conocimiento de objetos producidos o creados por la conciencia y la concepción que ve en él una mera reproducción ideal del objeto en sí" (72).

La solución a esta antinomia la desarrolló Marx nítidamente en sus Tesis (tesis I, II, III y IX, fundamentalmente), en las que sitúa la actividad práctica humana en el centro de su concepción; no la práctica como mera sensoriedad reactiva, a la manera de Feuerbach, sino en el sentido de la praxis transformadora*.

"Desenvolviendo un contenido ya implícito en los Manuscritos (la práctica como fundamento de la unidad del hombre y la naturaleza, y de la unidad sujeto-objeto), Marx formula en sus tesis sobre Feuerbach una cocepción de la objetividad, fundada en la praxis, y define su filosofía como la filosofía de la transformación del mundo. Ambos momentos, como veremos, aparecen estrechamente vinculados entre sí, pues si la praxis es elevada a la condición de fundamento de toda relación humana, es decir, si la relación práctica sujeto-objeto es básica y originaria, la relación sujeto-objeto en el plano del conocimiento tiene que inscribirse en el horizonte mismo de la práctica" (73).

Pasemos pues a revisar la tesis primera, en los mismos términos en los que la expuso el propio Marx.

---

(72) Sánchez Vázquez, A., op. cit. p. 163

* Utilizamos aquí la ascepción que dá Sánchez Vázquez de praxis como "actividad material objetiva, adecuada a fines y transformadora del mundo". Es decir, en otras palabras, como la unidad de la conciencia y la práctica en la transformación del mundo. V. Sánchez Vázquez, A.. op. cit. p. 245-268

(73) Loc. cit.

T E S I S I :

"La falla fundamental de todo el materialismo precedente (incluyendo el de Feuerbach) reside en que sólo capta el objeto (Gegenstand), la realidad, lo sensible, bajo la forma de objeto (objekt) o de contemplación (Anschanung), no como actividad humana sensorial, como práctica; no de un modo subjetivo. De ahí que el lado activo fuese desarrollado de modo abstracto, en contraposición al materialismo, por el idealismo, el cual naturalmente no conoce la actividad real, sensorial, en cuanto tal. Feuerbach aspira a objetos sensibles, realmente distintos de los objetos conceptuales pero no concibe la actividad humana misma como una actividad objetiva (gegenstanaliche). Por eso, en la esencia del Cristianismo sólo se considera como auténticamente humano el comportamiento teórico y en cambio la práctica sólo se capta bajo su sucia forma judía de manifestarse. De ahí que Feuerbach no comprenda la importancia de la actividad 'revolucionaria', de la actividad 'crítico-práctica'" (74).

En esta tesis, Marx ataca las posiciones contrapuestas de la teoría Hegeliana y Feuerbachiana del conocimiento. Como se vió anteriormente, Hegel sólo capta el objeto en cuanto objeto "para sí" mientras que Feuerbach sólo lo reconoce en tanto "objeto en sí". Para el primero el objeto no existe independientemente del sujeto; para el segundo existe con independencia de aquél. Para Marx, el objeto existe en cuanto "objeto en sí" y en cuanto "objeto para mí" distinguiendo expresamente estas dos formas de existencia al utilizar dos diferentes términos: "objekt" (u objeto para sí, exterior al hombre e independiente de su existencia y actividad) y "gegestand" (u objeto como objetivación teórico-práctica, producto de la relación cognoscitiva y práctica del hombre con la naturaleza).

(74) Marx, C. Tesis sobre Feuerbach, en "La Ideología Alemana", op. cit. p. 665.

Debe quedar claro que Marx no niega (como Hegel) la existencia de la naturaleza (objekt) al margen de la praxis o anterior a la historia, sino que demuestra que tal naturaleza "en sí" no existe, no se manifiesta pues, de manera efectiva, para el hombre, a la manera contemplativa de Feuerbach. Aceptando la prioridad ontológica de la naturaleza, Marx señala de qué manera ésta reduce cada vez más su ámbito para transformarse, por vía de la praxis humana, en naturaleza humanizada.

La crítica enderezada por Marx contra Feuerbach y todo el materialismo precedente (naturalismo, empirismo, sensualismo), es la crítica a la concepción según la cual las imagenes sensibles impresas en la conciencia traducen, de manera fiel y diáfana, sin la alteración del sujeto cognoscente, lo que el objeto es "en sí". Es la crítica pues, contra las interpretaciones "fotográficas" del conocimiento, desarrolladas por un materialismo que ignora que el conocimiento lo es de un mundo creado por el hombre, es decir, inexistente fuera de la historia y de la sociedad*.

Los elementos básicos de esta crítica aparecían ya señalados en los Manuscritos de 1844, en los que Marx escribe:

"El ojo se ha convertido en ojo humano del mismo modo que su objeto, que procede del hombre para los hombres, se ha convertido en un objeto social, humano. La facultad del ojo humano y el contenido humano de la percepción configuran, en el transcurso de este proceso de creación histórica, el mundo humano mediante los hombres. Algo semejante sucede con los demás sentidos. No son en ab

---

* Los fundamentos de esta crítica son expuestos gráficamente por Kosik en la siguiente cita: "El hombre ve siempre más de lo que percibe directamente(...) En mi audición y mi visión participa, pues, en cierto modo, todo mi saber y mi cultura, toda mi experiencia, viva o arrinconada en el olvido que aflora en determinadas situaciones, mis pensamientos y reflexiones, aunque todo ésto no se manifieste en forma predictiva explícita en los actos concretos de la percepción y la experiencia. En la asimilación práctico-espiritual del mundo, de la cual se derivan originalmente todos los demás modos de asimilación (el teórico, el artístico, etc.), la realidad es, pues, percibida, como un todo indivisible de entidad y de significados, y está implícitamente comprendida en la unidad de los juicios de existencia y de valor", Kosik, K. "Dialéctica de lo Concreto", Ed. Nueva Imagen, México, 1967. p. 41-42

soluto un cierto bagaje natural que le une con los objetos independientes de él. Se desarrollan mediante la actividad social de hombre que crea la realidad y la transforma" (75).

Este carácter social y condicionado de los objetos percibidos y de los mismos sentidos que nos ponen en contacto con ellos ("los sentidos -dice también Marx- se convierten inmediatamente, en la práctica, en teóricos"), no se reduce exclusivamente a los "cinco sentidos tradicionales" del hombre, sino que abarcan a todas las relaciones humanas con el mundo: "... vista, oído, olfato, gusto, pensar, contemplar, sentir, querer, actividad, amor, es decir, todos los órganos de su individualidad, así como los órganos inmediatamente comúnes por la forma, son, en su comportamiento objetivo o en su comportamiento con el objeto, la apropiación del mismo, apropiación de la realidad humana; su comportamiento con el objeto es la manifestación de la realidad humana" (76).

En resumidas cuentas, lo que Marx sintetiza en su "Tesis I" ha sido el poner a la práctica como fundamento del conocimiento al rechazar la posibilidad de un conocimiento al margen de aquella, y al negar también la posibilidad de un verdadero conocimiento, cuando el objeto se considera como el producto de la conciencia.

Consecuencia de esta primera tesis es la "Tesis II", en la que se postula nuevamente a la práctia, origen y fundamento de conocimiento, como el criterio último de validación de su objetividad:

T E S I S II :

"El problema de si puede atribuírse al pensamiento humano una verdad objetiva no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre debe demostrar la verdad,

(75) Marx, Engels, Kleine Okonomische Schriften, Berlín, 1955. p. 132, cit. en Suchodolski, B., op. cit. p. 228.
(76) Loc. cit.

es decir, la realidad y el poder, la terrenalidad de su pensamiento. La disputa en torno a la realidad o la irrealidad del pensamiento, aislado de la práctica, es un problema puramente escolástico" (77).

Ahora bien, dado que la práctica no habla por sí misma, ni ofrece a simple vista el criterio objetivo de la validez o falsedad de sus premisas teóricas, la lectura de aquella requiere a su vez de un rodeo teórico para su adecuada comprensión. En la "Tesis VIII" y en el desarrollo mismo del concepto Marxista de la praxis como actividad real, material y adecuada a fines, esta idea se desarrolla y se clarifica. No abundaremos aquí sobre el particular, por no ser esta temática de la mayor incumbencia e interés para nuestros propósitos inmediatos.

Pasemos ahora a examinar la "Tesis III", de importancia capital para la formulación de la pedagogía Marxista, relativa a la praxis revolucionaria como unidad entre el cambio del hombre y el de las circunstancias:

T E S I S III :

"La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ella.

"La coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria" (78).

(77) Marx, C., Tesis..., op. cit. p. 666
(78) Loc. cit.

Con esta tesis Marx se opone a las concepciones pedagógicas - utópicas de los ilustrados y los materialistas de los siglos XVIII y XIX, de acuerdo a los cuales el hombre está determinado, en forma unilateral, por el medio ambiente circundante. Partiendo de esta idea, asumen esos pensadores el concepto de educación como una organización racional del medio ambiente, ejecutada por unos individuos (los "ilustrados") para la educación de los otros (las mayorías iletradas y supersticiosas). Parte de esta misma concepción, es la idea de la educación como el medio para la transformación social por excelencia.

Tres ideas centrales subyacen a dicha concepción, contra la - cual la crítica Marxista podría interpretarse como sigue:

1) Frente a la idea de la condicionalidad unilateral del medio sobre el hombre, se opone la idea del carácter dialéctico de dicha relación. De acuerdo con ésta, se niega la idea del hombre como materia pasiva susceptible de ser moldeada en forma inopinada por el medio o por otros hombres. En contrapartida, se reivindica el condicionamiento del medio por el hombre (dado que las circunstancias que lo determinan no existen al margen de él), rescatándose su papel activo frente al medio.

2) Frente a la idea clasista que abisma la separación entre - educadores y educandos, a la vez que concibe la relación - educativa como aquella que ejercen los primeros sobre los segundos (abstrayendo a los educadores como sujetos y nunca como objetos educativos), opone Marx la afirmación de - que los educadores también son educados*. Con esta afirmación contribuye Marx a desmitificar la dicotomía entre educadores y educandos, entre seres activos y pasivos, entre - sujetos y objetos de la historia.

---

* Se refiere a los educadores en tanto "clase de los educadores" y no individualmente.

3) Frente a la idea de la transformación social por la vía meramente pedagógica (es decir, como proceso de autotransformación del hombre, al margen o anterior al cambio de las circunstancias), se opone la idea de la transformación por la vía de la praxis revolucionaria.

"En la transformación práctico-revolucionaria de las relaciones sociales el hombre modifica las circunstancias y afirma su dominio sobre ellas, es decir, su capacidad de responder a su condicionamiento al abolir las circunstancias que lo condicionaban. Ahora bien, como se trata por un lado de circunstancias humanas -relaciones sociales, económicas- y, por otro, los hombre son conscientes de esta transformación y de su resultado, el cambio de las circunstancias no puede separarse del cambio del hombre, de la misma manera que los cambios que se operan en él -al elevar su conciencia- no pueden separarse del cambio de las circunstancias. Pero esta unidad entre circunstancias y actividad humana, o entre transformación de las primeras y autotransformación del hombre, sólo se opera en y por la práctica revolucionara" (79).

Esta idea viene a oponerse también, simultáneamente, al determinismo de primer grado que supone que basta cambiar las circunstancias materiales -al margen de los cambios de conciencia generados por la educación- para que el hombre se transforme. "Si el hombre es formado por las circunstancias -escribe Marx en la Sagrada Familia- será necesario formar las circunstancias humanamente" (80).

Como puede desprenderse de la lectura de las tesis anteriores, las críticas contenidas contra los fundamentos de la filosofía idealista precedente, en particular la filosofía clásica alemana, alcanzan directamente a las tendencias pedagógicas y sociológicas asentadas sobre esas bases. Frente al carácter ahistórico, metafí

(79) Sánchez Vázquez, A., op. cit. p. 163
(80) Marx, Engels. La Sagrada Familia, Ed. Grijalbo, México 1962. p. 3

sico y asocial de estas tendencias, frente al fatalismo determinista y al utopismo, se deriva de los postulados Marxistas una concepción pedagógica íntimamente vinculada a las tareas necesarias para la transformación social y la emancipación humana.

Es por esto que dice Suchodolski: "Obra y acción de Marx implican una crítica fundamental de la concepción burguesa del hombre y de la educación (...). Marx no se opuso sólo a una u otra dirección pedagógica, sino a toda la pedagogía burguesa. Por ello resulta importante caracterizar el campo de la pedagogía burguesa como un todo" (81).

Para terminar con la crítica formulada por Marx contra los fundamentos filosóficos de la pedagogía burguesa, es necesario hacer alusión a la tercera y más extensa parte de la Ideología Alemana, dedicada expresamente por el autor de El Capital a la crítica del individualismo Stirneriano.

La crítica de Marx a Stirner es la crítica de las ilusiones individualistas pequeño-burguesas, particularmente las de las capas intelectuales que apelan a posturas nihilistas, pretendidamente radicales y revolucionarias. Es así mismo la crítica de las teorías pedagógicas elaboradas por estos mismos sectores de la intelectualidad pequeño-burguesa, que extraen sus nociones centrales del liberalismo Rousseauniano, de la filosofía de la vida y del existencialismo, sin captar el carácter clasista y mixtificador de sus propuestas.

Esta crítica se centra, el igual que la misma doctrina defendida por Stirner, en su concepto de la individualidad. El "individuo" es para Stirner, como dijimos en el partado anterior, el "yo" la "persona", empírica y material, que se aparta de la realidad y pretende abstraerse de los elementos ahistóricos y sociales de su entorno. El "yo" purificado y solitario que vive para sí y se apoya en sí exclusivamente, desprendido de toda determinación externa.

---

(81) Suchodolski. op. cit. p. 301

¿Qué es este "yo" abstracto y metafísico para Marx?. No es más que un yo imaginario, abstraído de las ideas, un yo inexistente. "La historia del individuo particular -dice Marx- no puede separarse en absoluto de la historia de los individuos precedentes y contemporáneos, sino que está determinada por ésta" (82). Así mismo, para Marx las relaciones y las diferencias entre los individuos no pueden ni deben analizarse exclusivamente como relaciones personales, al margen de las clases, puesto que es precisamente en su condición de clase, en donde se encuentra el origen y fundamento delas mismas.

Stirner es de la opinión de que la conciencia desempeña un papel determinante y fundamental en la configuración de la individualidad. De ahí que postule el "autoconocimiento", el descubrimiento de "quien se es" y la transformación de la conciencia, así como la crítica de las ideas y concepciones predominantes, como el camino para la autoeducación, que habrá de culminar en la liberación de las ataduras sociales y materiales que limitan la acción humana.

Para Marx, por el contrario, el camino de la liberación humana (señalado en su concepción acerca de la alienación), es el camino de la acción conjunta de los hombres, de la cooperación y la solidaridad, para la transformación revolucionaria de las condiciones materiales de vida, que determinan individualidades alienadas y deformadas; mientras que para Stirner la libertad es un "dejar hacer", concepción del hombre egoísta y pragmático que responde exclusivamente a los impulsos de placer y el provecho propio (generalización de la posición burguesa ante la vida), la liberación para Marx es un deber de los hombres, un compromiso que entraña para el hombre un esfuerzo y una lucha colectiva constantes (generalización de la posición comunista).

Del mismo modo que Feuerbach, del mismo modo que Hegel, Stirner "consideró a las ideas como la realidad y no comprendió sus

(82) Marx. Engels, Werke, Berlín, 1958. Vol. 3, p. 113 y 5 Cit. en Suchodolski, op. cit. p. 281

raíces sociales, su dependencia y condionalidad social. Luchó contra las ideas, y puesto que luchó contra esas ideas en nombre del egoísmo del individuo concreto, se imaginó que oponía la vida verdadera, material, al 'espiritu' abstracto y general. Pero eso fue una simple ilusión. El 'yo' de Stirner pertenece igualmente a ese mundo ideal, aquel mundo de los pensamientos y representaciones, porque no se encuentra en absoluto en las relaciones concretas, materiales, sociales; porque constituye una pura "individualidad". Stirner luchó contra las ideas, en vez de luchar contra la realidad de la que estas se desprenden" (83).

Ahora bien, revisadas las tesis y los aportes del terreno propiamente filosófico, cabe comentar que la atención de Marx al problema educativo se manifiesta también repetidamente en un conjunto de comentarios y referencias, adscritos a diversos trabajos y relativos a los propósitos, contenidos y métodos que deberían caracterizar en su opinión a la escuela socialista.

Dos son las cuestiones nodales, íntimamente vinculadas entre sí, que caracterizan al discurso pedagógico Marxista en este aspecto. El principio de la combinación entre educación y trabajo y el principio de la "multilateralidad" o "polivalencia"; principios que habrán de ser ampliados y desarrollados, ulteriormente, por otros filósofos, pedagógos y educadores Marxistas.

Desde los "Principios del Comunismo" (1847) en el "Manifiesto Comunista" (1848), en las "Instrucciones a los Delegados del Consejo Provincial" (1866), en "El Capital" (1867) y en la "Crítica del Programa de Gotha", se manifiesta reiteradamente el interés constante de Marx y Engels por defender la tesis de la vinculación entre educación y trabajo, como núcleo central para la constitución de la escuela socialista*.

---

(83) Suchodolski, B. op. cit. p. 277

* Para una revisión de estas referencias, v. en Marx y la Pedagogía de nuestro tiempo", de M. Manacorda, Ed. por la U.S.P.U. A.G., Chilpancingo, México (sin año de edición) p. 19-48. Esta idea central, desarrollada también por Lennin, habría de cobrar gran influencia sobre las políticas educativas del Estado Soviético, tras el triunfo de la Revolución de Octubre.

Dicho interés deviene de la preocupación fundamental por la niñez obrera, que en ese tiempo era empleada desde la primera infancia en las labores industriales (cuestión con la que Marx, en principio comulgaba), bajo condiciones de explotación tal, que imposibilitaban prácticamente su acceso a la enseñanza elemental.

"Consideramos -dice Marx en las Instrucciones a los Delegados- que es progresiva, sana y legítima la tendencia de la industria moderna a incorporar a los niños y a los jóvenes a cooperar en el gran trabajo de la producción social aunque, bajo el régimen capitalista, ha sido deformada hasta llegar a ser una abominación. En todo régimen social razonable, cualquier niño de más de 9 años de edad debe ser un trabajador productivo, del mismo modo que todo adulto apto para el trabajo debe obedecer la ley general de la naturaleza, a saber: trabajar para poder comer y trabajar no sólo con la cabeza, sino también con las manos" (84)

El papel central que Marx y Engels conceden al trabajo en la educación socialista resulta, en consecuencia, una derivación lógica de la concepción de estos autores respecto al carácter esencial y determinante que a éste le conceden en la determinación de la esencia humana. Sobre esta cuestión nos dice Engels que el trabajo "es la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado, que hasta cierto punto podemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre" (85).

Cabe señalar que en esta concepción el trabajo no aparece en modo alguno como un simple artículo o complemento pedagógico. En Marx "el trabajo trasciende, precisamente, de un modo necesario, toda caracterización pedagógica-didáctica, para identificarse con la misma esencia del hombre" (86). De tal suerte que lo que se pre

(84) Cit. en Palacios, J., op. cit. p. 339
(85) Engels, F., El papel del trabajo en la Transformación del Mono en Hombre, Ed. de Cultura Popular, en Marx, C., Engels, F., Obras Escogidas. México, D.F. p. 371
(86) Marx y la pedagogía de nuestro tiempo, Manacorda, M. Ed. Nuestro Tiempo, U.S.P.U.A.G., México, D.F.

tende no es una mera iniciación del niño a la producción, inserta dentro de un determinado programa educativo, sino la realización de un trabajo productivo, útil y necesario, y considerado bajo el prisma de su valor social.

Intimamente ligada a esta propuesta está la relativa al carácter "onmilateral" que debe contener y desarrollar la enseñanza, para la construcción de los hombres del futuro. Frente al embrutecimiento y enajenación de que son objeto los obreros bajo las condiciones de división del trabajo impuestas por el desarrollo industrial (denunciadas por Marx en la Ideología Alemana y El Capital), proponen Marx y Engels un programa de educación polifacética, que permita a los individuos el desarrollo integral de todas sus potencialidades y la formación de una personalidad versátil, apta para el desempeño de cualquier trabajo, en la gestión colectiva de la producción*.

En las Instrucciones a los Delegados, al igual que en el capítulo XIII de El Capital, Marx recomienda "la unión del trabajo productivo remunerado, enseñanza intelectual, ejercicio físico y adiestramiento tecnológico (que) elevará a la clase trabajadora por encima de las clases superior y medias" (87).

Las virtudes de esta posición son defendidas por Marx desde dos ángulos: "No sólo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados" (88).

Como puede derivarse de los asertos planteados por Marx, esta concepción pedagógica, que señala como núcleo de desarrollo a la misma organización fabril, no puede desarrollarse sin cumplir, como condición fundamental, con la supresión radical de la división

---

* Engels cita como ejemplo de hombres polivalentes a Leonardo da Vinci (pintor, matemático, mecánico, ingeniero físico) y a Alberto Durero (pintor, grabador, escultor, arquitecto), entre otros. V. Marx.-Engels Textos... op. cit. p. 86 y 55

(87) Cit. en Manacorda, M., op. cit. p. 33

(88) K.Marx,El Capital, Fondo de Cultura Económica, T.I. p. 405. México 1964. cit. en Palacios, op. cit., p. 337

del trabajo existente, así como de las formas de propiedad predominantes sobre los medios de producción. La Revolución Socialista viene a ser pues, una vez más, condición "sine qua non" para la educación del futuro, de acuerdo con la concepción multifacética propuesta por Marx.

Cabe reiterar al respecto de esta última afirmación, y en relación al socorrido debate acerca de las relaciones existentes entre educación y cambio social, que Marx difiere lo mismo de los utopistas que formulan la tesis del cambio social por vía exclusivamente pedagógica, que de los escépticos que plantean aguardar la sucesión de cambios revolucionarios globales para encarar entonces la transformación educativa*.

"No antes ni después, sino a la par que la revolución social, la transformación educativa es una condición indispensable del desarrollo total del hombre y del cambio de las relaciones sociales" (89).

---

* Al respecto ver en: Marx-Engels, Textos...op.cit. p. 155-156
(89) Palacios, J., op. cit., p. 349.

Aportaciones Contemporáneas a la Pedagogía de la Praxis Revolucionaria.

Posteriores a Marx y Engels, destacan los nombres de filósofos, pedagógos y educadores que han profundizado en la elaboración teórica y práctica de una pedagogía Marxista; una pedagogía puesta al servicio de la transformación revolucionaria de la sociedad. Antón S. Makárenko (1888-1939); Antonio Gramsci (1891-1937) y Paulo Freire (1921), son nombres que no pueden ser pasados por alto en el estudio del pensamiento pedagógico Marxista contemporáneo. Sin ser los únicos constituyen, desde nuestro punto de vista e interés inmediato, las aportaciones más sobresalientes al desarrollo teórico y práctico de la pedagogía Marxista contemporánea.

Sin pretender más que la mención superficial de sus principales aportaciones, comentarermos brevemente la obra de Gramsci y Freire a continuación. En un apartado posterior, relativo a la crítica de la Escuela Nueva, volveremos sobre las tesis Gramscianas. Por otro lado, en el análisis de las principales corrientes y modelos de educación comunitaria infantil, revisaremos con mayor detalle la experiencia y la teoría pedagógica de Makárenko, fruto de sus experiencias de trabajo con jóvenes delincuentes.

A. Gramsci: Teórico de las Superestructuras

Fundador del partido comunista italiano y vanguardia del movimiento socialista, Gramsci profundiza desde la cárcel en el estudio del Materialismo histórico y dialéctico, desarrollando las tesis Marxistas del devenir histórico social, y ahondando particularmente en su aplicación al estudio de los procesos superestructurales de la cultura, la ideología y, consecuentemente, la pedagogía y la educación.

Atacando simultáneamente las posiciones positivistas, así como las concepciones mecanicistas del determinismo económico, Gramsci se opone a la tesis según la cual los fenómenos de la política

y la ideología constituyen reflejos inmediatos de la estructura económica. En su teoría acerca de las superestructuras como factores activos en el soporte y la transformación estructural, Gramsci rescata de aquellos su especifidad, proponiendo los elementos teóricos para un análisis e interpretación dialéctica de su desarrollo.

"¿Es que acaso la estructura es concebida como algo inmóvil y absoluto y no, en cambio, como la realidad misma en movimiento? La afirmación de las tesis sobre Feuerbach sobre el 'educador que debe ser educado' ¿No concibe una relación necesaria de reacción activa del hombre sobre la estructura, afirmando la unidad del proceso real?" (90).

Existen en Gramsci tres premisas básicas, producto de la aplicación del método dialéctico al estudio de los fenómenos sociales, las que pueden sintetizarse como sigue: (91).

1) El devenir histórico de la sociedad sólo puede explicarse mediante el estudio de la relación dialéctica entre la infraestructura económica (base material de la vida social) y la superestructura político-ideológica. Esta relación es captada mediante el concepto de "bloque histórico", que expresa los vínculos orgánicamente indisolubles entre estas dos dimensiones de la totalidad social.

2) Al estudiar la historia y las relaciones internas de las superestructuras encontramos que en éstas (que en realidad no son sino las ideologías de los hombres), se encuentra una dualidad de objetivos y formas de operación jurídico-políticas por un lado e ideológicas por el otro. Ambos caracterizan a los dos sistemas que conforman el Estado integral. Sociedad política y Sociedad Civil, dictadura y hegemonía, coerción y persuasión, son términos opuestos que nos permiten explicar -

(90) Gramsci, A., El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce, Juan Pablo, Ed. México, 1975. p. 229

(91) V. Texier, J., Gramsci, Teórico de las Superestructuras, Ed. de Cultura Popular, México, 1977. p. 13-20

los distintos elementos que entran en juego en las diferentes fases de instauración, síntesis y relevamiento de grupos hegemónicos, cuya misión histórica es la preservación de los intereses de clase dominante a través del Estado-fuerza (Sociedad Política) y sus instituciones e ideología (Sociedad Civil).

3) El tercer principio fundamental se refiere a la explicación de los cambios sociales como la interacción de los momentos infraestructurales y superstructurales, en los que se producen las premisas materiales-económicas (agudización de las contradicciones entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción) y, consecuentemente, las iniciativas tácticas colectivas (políticas) de los individuos para luchar de acuerdo a las condiciones existentes (enfrentamientos directos o luchas por posiciones), hasta derrotar a la clase en el poder, instaurando un nuevo Estado y produciendo las instituciones, las ideologías y los comportamientos, acordes a los dictados delineados para este nuevo bloque histórico, por un nuevo grupo dominante.

Gramsci recupera de esta manera, para el hombre, su especificidad como máximo factor determinante de la historia, lugar que había sido concedido a un imaginario-absoluto "factor económico". Concede pues al pensamiento, a la cultura, a las ideologías, el papel que les corresponde en la determinación dialéctica de los hechos económicos y sociales que conforman el devenir histórico social.

Como puede irse ya deduciendo, la investigación de Gramsci no se avoca al diseño de un determinado esquema didáctico, sino a la comprensión de los problemas pedagógicos en la compleja red de relaciones que los vinculan con el conjunto de los problemas políticos e ideológicos*.

---

* No obstante lo anterior hay que anticiparse a aclarar que, de sus aportaciones teóricas, se deducen explícitamente derivaciones metodológicas diversas, como las que se analizan en la segunda parte del capítulo siguiente.

Siendo pedagogía y política dos términos estrechamente emparentados entre sí, las concepciones pedagógicas Gramscianas son, a la vez, concepciones educativas y políticas, que discurren en torno a la estrategia y a las tácticas en pro de la transformación económica y la instauración de una nueva cultura; una cultura socialista, que llegue a convertirse en hegemónica*.

En el empeño por la instauración de esa nueva cultura, por un nuevo "sentido común", dedicó Gramsci especial atención al estudio de los intelectuales y su papel respecto de las masas, en el proceso de aquella transformación. "A los intelectuales (dice Palacios refiriendose a la caracterización Gramsciana), como mediadores del conjunto de la superestructura, les incumbe desarrollar un decisivo papel en la lucha por conquistar el equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil, equilibrio entendido por Gramsci como hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad, hegemonía realizada a través de las organizaciones de que ese grupo se dota".

"La relación entre intelectuales y masas es (continúa Palacios comentando a Gramsci), una (de tipo pedagógico), similar a la que existe entre teoría y práctica, entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos" (92). Son los primeros quienen elaboran y dan coherencia teórica a las concepciones y los problemas planteados por los segundos con su actividad práctica.

En el plano específicamente educativo, por cuyas cuestiones manifestó un particular interés, Gramsci atacó simultáneamente las posiciones trascendentalistas e inmanentistas de la naturaleza humana; criticó la pedagogía autoritaria jesuística, lo mismo que la pedagogía romántica -liberal rousseauniana y las posturas doctrinarias del ideal- absoluto hegeliano (contra las que le tocaría luchar, en su tiempo, en las posiciones de Croce y Gentile fundamen-

---

* Gramsci utiliza el término cultura como concepción unitaria de la vida del hombre, como forma de vida y de conducta y no, desde luego, en los términos clasistas de la intelectualidad dominante.

(92) Palacios, J., op. cit. p. 409

talmente). Atacó el "esnobismo espontaneísta de las tendencias 'progresivas' "y contrapuso sus tesis acerca de la necesaria disciplina que debe existir en la práctica educativa y socializante.

Desarrolló ampliamente, por otra parte, las nociones Marxistas respecto de la relación necesaria entre trabajo y educación, así como los principios de la "omnilateralidad" o "polivalencia" que deben caracterizar a la enseñanza socialista. Se opuso, por último, a la multiplicidad de escuelas técnicas y profesionales y antepuso su programa de la "Escuela Unica", como base para la formación igualitaria y polivalente de todos los individuos en el nivel de enseñanza elemental y medio.

P. Freire: La Educación como praxis Liberadora

Menos filósofo que Gramsci, más educador en sentido estricto, Paulo Freire ha contribuído al desarrollo de la pedagogía de la praxis revolucionaria de una manera distinta, aunque, en nuestra opinión, congruente y complementaria a la línea general del pensamiento filosófico Marxista*.

Sin citar apenas las referencias teóricas de los filósofos de la praxis, Paulo Freire deriva su método de alfabetización conscientización a partir de las necesidades y las experiencias concretas de los sectores marginados de barrios populares y comunidades campesinas en Brasil y Chile, principalmente, con los que trabajó por espacio de 20 años aproximadamente.

---

* Resultan evidentes en nuestra opinión, las divergencias metodológicas que pueden derivarse de una lectura comparada de las tesis de Gramsci y las de Freire. Parece percibirse en este último un cierto influjo que evoca las consignas de la"pedagogía progresiva" a la que Gramsci se opuso centralmente. Lo que destaca las semejanzas y justifica, en nuestra opinión, el considerarlos afines. es su concepción de la educación como praxis política de dominación-liberación por una parte, lo mismo que sus concepciones y acciones partidarias de una praxis pedagógica revolucionaria. Resultaría interesante una lectura filosófica de Paulo Freire a la luz de las divisas Gramscianas cuestión que, desde luego, trasciende a nuestros propósitos inmediatos,

A partir de esta experiencia, Freire desarrolla y sistematiza su concepción de la educación como praxis liberadora, que opone a los métodos, las teorías y los usos de la pedagogía "tradicional", en la que sintetiza todos los vicios clasistas, autoritarios y enajenantes de la pedagogía precedente.

De esta pedagogía "bancaria" nos dice que concibe al educador como donante y al educando como recipiente, de un saber acabado y fijo. Freire rechaza el carácter vertical y opresivo de esta relación, criticando sus principales supuestos:

a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado
b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben
c) El educador es quien piensa; el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados
d) El educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente
e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción
g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del actuador
h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educando. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel
j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso: los educandos meros objetos (93)

(93) Freire, P., Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, 1975. p. 74

Frente al carácter ahistórico y adaptativo de esta pedagogía, Freire opone su concepción histórica del conocimiento y del hombre, el carácter reflexivo de éste y el elemento conscientizador de una educación problematizadora y liberadora que presenta, dice Freire, "los caracteres opuestos a la educación bancaria, a la vez que supera la contradicción educador-educando, núcleo central de una pedagogía dominante y dominadora".

Las características de la educación liberadora son, expuestas sintéticamente por Palacios, las siguientes:

- Desmitifica constantemente la realidad
- Considera al diálogo como lo fundamental para realizar el acto cognoscente
- Critica y despierta la creatividad
- Estimula la reflexión y la acción sobre la realidad
- Refuerza el carácter histórico de los hombres y los reconoce como seres en proceso, inacabados
- Apuesta por el cambio sin exclusivisarlo
- Se hace revolucionaria
- Presenta las situaciones como problema a resolver
- Humaniza a los hombres mediante la búsqueda del ser, en la comunión y la solidaridad
- Lo importante, es la lucha por la emancipación (94).

"Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del grupo". Bajo estas premisas, en nuestra opinión hasta cierto punto metafóricas, parte Freire para la formulación de su método de concientización, basado en el diálogo y la reflexión colectiva principalmente.

La aplicación exitosa de su método a la alfabetización de campesinos y habitantes de barrios urbanos marginados en los principa

(94) En Palacios, J., op. cit. p. 543

les Estados de Brasil, dió al sistema de Freire difusión extraordinaria*. La sucesión del golpe de Estado que derrocó al gobierno de Goulart (1964), y la persecución y encarcelamiento de que Freire fue objeto, le obligaron a transladarse a Chile, en donde continuó trabajando por espacio de varios años, con resultados semejantes a los obtenidos en su patria.

Aún cuando las características de su método devienen, como ya lo indicamos, de las circunstancias histórico-sociales específicas y el tipo de población con la que Freire trabajo, lo que hace riesgoza cualquier generalización apriori a otros campos de la educación (VGR. la educación infantil comunitaria, que ocupa nuestra atención), y no obstante que consideramos que su método puede ser objeto de mayor depuración conceptual y teórica (en los aspectos relativos a su noción de libertad, el papel de la disciplina, el rol del maestro en la enseñanza, etc. etc.), la validez de su propia experiencia es motivo sobrado para considerarle entre los nombres más sobresalientes de la pedagogía de la praxis revolucionaria en nuestros tiempos.

---

* Son ilustrativas las cifras aportadas por Julio Barreiro en "Educación y conciencientización", prólogo a la Educación como Práctica de la Libertad, siglo XXI, México 1982. pag. 10; "En muchos lugares trabajando con campesinos, llegó a obtener resultados extraordinarios. En menos de 45 días un iletrado aprendía a 'decir y escribir su palabra'...Entre Julio de 1963 y Marzo de 1964 se organizaron cursos de capacitación para 'coordinadores' en casi todas las capitales de los Estados...El plan para el año 1964 en visperas del Golpe de Estado, preveía la inauguración de 2000 'círculos de cultura' que se encontrarían capacitados, ese mismo año, para atender aproximadamente a 2 millones de alfabetizados a razón de 30 por cada circulo...Se iniciaba así una campaña de alfabetización en todo Brasil a escala Nacional y con proyecciones verdaderamente revolucionarias".

C A P I T U L O I I

¿Espontaneísmo o Coacción?: Un Dilema Fundamental en la Pedagogía Contemporánea

1. El Liberalismo Pedagógico: Orígenes y fundamentos de la Nueva Escuela.

En el último tercio del siglo pasado se produce un cambio cuantitativo fundamental en el carácter de las relaciones de producción capitalista predominantes. El principal rasgo distintivo de este cambio lo constituye el tránsito de la libre competencia a la dominación de los monopolios, que a su vez da lugar a la fase superior de desarrollo del modo de producción capitalista: su fase imperialista.

De acuerdo con Lennin, los rasgos económicos fundamentales que caracterizan al capitalismo en esta fase son los siguientes:

a) Creación de los monopolios
b) Fusión del capital bancario con el industrial (formación de la oligarquía financiera)
c) Exportación de capitales en vez de mercancías (y la consecuente producción de plusvalía en forma de intereses)
d) Formación de asociaciones internacionales monopolistas en gran escala
e) La liquidación del reparto territorial del mundo entre las potencias capitalistas (95).

"Los procesos de integración monopólica se acompañan de múltiples cambios económicos y políticos, tales como la diversificación de la producción y los mercados, la multiplicación de las empresas industriales, el desarrollo acelerado de los medios de producción y consumo, así como la redistribución territorial del mercado internacional entre las principales naciones monopolistas" (96).

Así vemos, para el caso de los E.U.A., que las empresas industriales se multiplicaron, de 123,000 en 1850, a 252,000 en 1870; 355,000 en 1890 y 252,000 para 1900" (97).

(95) V. en Lennin, V. I. El Imperialismo, fase superior del Capitalismo, ed. Progreso, Moscú, sin año de Ed.
(96) Avdakov, V. y Polianski, Historia Económica de los países capitalistas, Grijalbo, México, 1965. p. 355
(97) Ibid. p. 338

Como es de suponerse, este proceso de expansión industrial se vió acompañado del crecimiento también expansivo de la actividad tecnológica, lo que puede deducirse simplemente del número de patentes registradas en este país durante las últimas décadas del pasado siglo:

"Durante los primeros decenios de este siglo se concentraron tan solo 276; desde 1840 a 1850 se registraron ya 6480 y de 1800 a 1900, su número se elevó a 234, 956" (98).

Corresponden también a esta etapa algunos inventos y descubrimientos notables tales como el del vagón frigorífico (1868), el teléfono (1876), el fonógrafo (1881), la lámpara eléctrica (1878), la linotipia (1880), la película fotográfica (1881), la corriente alterna (1892), el cinematógrafo (1893), el tractor de orugas (1900) y el automóvil (1903), entre muchos otros (99).

Además del crecimiento desmesurado de las fuerzas productivas, la obtención y la elevación de la plusvalía (que explica la superganancia monopolista norteamericana) se vió favorecida, entre otros factores, por la aplicación de sistemas extenuantes de organización, automatización, racionalización e intesificación del trabajo.

Entre este contexto se da lugar al desarrollo de la cultura "científico-tecnológica", impulsada paralelamente por una política de ampliación de la investigación y de extensión de la enseñanza.

"La creación de grandes escuelas (Politécnico, Normal Superior, Facultades de Medicina, etc.), condujo a la enseñanza de los métodos de esa investigación. Se abrieron bibliotecas y laboratorios, la industria requirió a los científicos la solución de problemas concretos, el Estado otorgó subvenciones (...). Aparecieron luego especializaciones, merced a las cuales las Matemáticas, la Física,

(98) Ibid, p. 339
(99) Ibid, p. 345

la Química, la Biología y la Medicina se desarrollaron en forma rápida y espectacular" (100).

El ambiente filosófico e intelectual de esta época se hallaba impregnado por las ideas positivistas. "Por extrapolación (continúa diciendo Gilbert) el vuelco científico se convierte en culto de la ciencia, cuya corriente popular es antirreligiosa e implica la creencia ingenua en la eliminación de los artículos de fé, mediante el progreso de los conocimientos acumulados. Para los espíritus más cultivados, la ciencia determina conductas racionales o 'positivas'.

"Augusto Comte (1789-1857), en su curso de Filosofía Positiva, afirmaba ya hacia 1836 la unanimidad de las 'personas inteligentes' en reconocer la necesidad de reemplazar nuestra educación europea, todavía esencialmente teológica, metafísica y literaria, por una educación positiva conforme a nuestra época y adaptada a las necesidades de la 'civilización moderna'. En la introducción de su Sistema de Política Positiva determinaba para los niños, a partir del décimoquinto año, un programa de siete, de los cuales los cinco primeros se consagrarían a las ciencias matemático-astronómicas y físico-químicas y después a las biológicas para coronarse con dos años de filosofía positiva y de sociología" (101).

Producto de esta corriente general de pensamiento, la pedagogía positiva desencadenó una polémica contra la educación de las "facultades" y en favor de una educación científica. El más importante defensor de esta postura fue el sociólogo y pedagogo inglés Herbart Spencer (1820-1903).

'Para Spencer la educación debe valerse de las ciencias para formar al 'hombre completo y activo de la sociedad moderna'. Siendo el hombre un ser que reacciona, de acción en una palabra, con

(100) Gilbert, R., Las Ideas Actuales en Pedagogía, Grijalbo, México, 1972. p. 65
(101) Ibid., p. 66

un patrimonio hereditario que se enriquece con la influencia del ambiente, de manera evolutiva, lentamente y sólo por adquisiciones de propia experiencia, el fundamento principal de la pedagogía debía ser dejar hacer de por sí, dejar en todo actual a la naturaleza (102).

Como salta a la vista, había ya en las ideas positivistas de Spencer una marcada simpatía por las corrientes de pensamiento científico y naturalista, que en aquellos años maduraban en el desarrollo de la medicina experimental y la biología evolucionista.

Según podemos ver, el último tercio del siglo pasado ofrece ya las condiciones, objetivas y subjetivas, que demandan y posibilitan el surgimiento de aquél "golpe de timón" (para utilizar la expresión de Merani), que habría de fijar un nuevo rumbo a la pedagogía. En el aspecto material, el crecimiento desmesurado de la producción industrial exigía la ampliación y modernización de la enseñanza, como condición indispensable para asegurar el avance tecnológico, así como la capacitación de la mano de obra adecuada para los mismos fines. En el plano ideológico, la cultura tecnológica, apuntalada por el pensamiento positivista y el impulso de las ciencias biológicas, extendía sus brazos para acoger en ellos al nacimiento de una pedagogía positiva, naturalista y basada rigurosamente en el conocimiento científico de su objeto de estudio.

Este conocimiento habría de surgir necesariamente de la Psicología, que hacia la misma época se afirmaba como disciplina independiente, aportando los nuevos métodos y las nuevas teorías que habrían de sustentar, con sus aproximaciones al estudio del desarrollo infantil, el aprendizaje, la personalidad, etc., la aparición de la "revolución copernicana" en la educación. Como lo señala Piaget, reivindicando el papel de la Psicología en el desarrollo de la Nueva Pedagogía "los nuevos métodos sólo se han constituí

(102) Merani, A., Psicología y Pedagogía, Ed. Grijalbo, México, 1969. p. 38

do así, al mismo tiempo que la psicología del niño y en solidaridad estrecha con sus progresos" (103).

Revisaremos a continuación, a grandes trazos, las principales líneas del desarrollo de la psicología en esta etapa, mencionando sus influencias y aporte teórico-metodológicos a la educación, antes de adentrarnos en el análisis más detenido del movimiento conocido universalmente como Nueva Pedagogía o Nueva Educación.

(103) Piaget, J., Psicología y Pedagogía, Ariel, Barcelona, 1973. p. 169

1.1 Aportes Teórico-Metodológicos de la Psicología como disciplina científica independiente.

> "El estudio de la Psicología del conocimiento, de la actividad y de la personalidad, siempre se encontraba en dependencia directa de las soluciones filosóficas. Esto es verdad respecto a toda la historia de las ideas filosóficas, tanto para el largo período en que la Psicología se trataba como una disciplina filosófica, al lado de la Ontología, de la Gnoseología, de la Lógica, etc., como para el siglo XX, cuando se consolidó definitivamente en calidad de disciplina independiente. Con determinados fines analíticos, esas teorías pueden examinarse sin referirlas a su contexto filosófico. Pero en la historia real del conocimiento científico, fuera de ese contexto ni pueden surgir ni pueden desarrollarse".
>
> M. G. Yaroshesvky, 1979.

Correspondió a Wilhelm Wundt (1832-1920), en el año de 1879, la fundación del primer laboratorio de psicología experimental en Leipzing, Alemania. Mediante la introducción de la observación, el experimento y la medición al laboratorio psicológico, Wundt contribuyó a "naturalizar" el método psicológico, dejando sin embargo al objeto de su estudio sumido en las tinieblas del animismo precedente. En efecto, para Wundt, consecuente con el ambiente filosófico dominante en Alemania (impregnado por la fuerza espiritualista que caracterizó al idealismo clásico), el estudio de la psciología debía centrarse en los procesos subjetivos de la conciencia, entendida como facultad extra-espacial, a la cual el único acceso posible era dado por la introspección, que en Wundt se convirtió en el arma más importante del psicólogo experimental.

Ya los fisiólogos experimentales, empeñados en el estudio de los órganos de los sentidos, chocaban repetidamente con la presencia de hechos "anímicos", sin cuya consideración resultaba imposible el estudio comprensivo de los fenómenos de la sensación y de la percepción. "Los psíquico se oponía a lo físico, a lo material,

porque se le atribuían determinadas propiedades, como la de ser algo dado con carácter inmediato a la conciencia, algo vivienciado por el sujeto, algo inespacial, incorpóreo, inaccesible a la observación exterior, arbitrario, etc. Si con la palabra "psique" se unen los razgos enumerados, el abismo entre la vida anímica y la corporal resulta, no ya enorme, sino insalvable por principio. Dos mundos y correspondientemente dos campos del saber quedan así, totalmente separados" (104).

Wundt contribuye pues, de esta manera, a ahondar más la brecha dualista tendida para la escolástica entre la mente y el cuerpo y refrendada por la concepción idealista de la filosofía clásica alemana. La siguiente cita del mismo Yaroshesvky ilustra cabalmente el origen y los propósitos ideológicos del introspeccionismo Wundtiano:

"La atmósfera ideológica que se había formado en las universidades Alemanas exigía de un profesor de filosofía como era Wundt, que se opusiera a la concepción materialista del hombre. Wundt realizó sus primeras prácticas psicológicas (de las que surgió el laboratorio), como demostraciones complementarias a sus cursos de filosofía. Se comprende bien que las demostraciones sólo pudieran tener un sentido: 'demostrar' experimentalmente que la concepción idealista expuesta en el curso universitario era correcta" (105)

Las posiciones del introspeccionismo ya habían sido criticadas por Comte, quien atacó la auto-observación en su Curso de filosofía Positiva (1830), calificándola de "pseudo-método". Por otro lado el avance espectacular logrado por las ciencias naturales propició el descrédito de las ideas Wundtianas, a la vez que difundió la tendencia a considerar los "fenómenos anímicos" como el verdadero objeto de estudio de la psicología, en sustitución del alma. Se consideró entonces a las sensaciones como los elementos primarios de la conciencia y la actividad de los órganos de los sentidos como fuente de aquellas, unidos ambos a través de leyes de asociación mecánica.

(104) Yaroshesvky, M.G.,La Psicología del siglo XX,ed.Grijalbo,México,1979.p.29
(105) Ibid., p. 69

Fue así que se dió lugar al surgimiento de "la primera línea de desarrollo del pensamiento científico en psicología(...) representada ante todo por los nombres de los naturalistas alemanes - Helmholtz (1821-1894), Weber (1795-1878), Fechner (1801-1887) y el holandés Donders (1818-1889) (...) y vinculada al análisis experimental y matemático de las sensaciones y de los actos motores, de la sensibilidad y la reactividad del organismo" (106).

La "segunda línea" de desarrollo parte de las aportaciones de Charles Darwin (1809-1882) y Claude Bernard (1813-1878), mediante las cuales se dió lugar a la superación de las ideas mecanicistas acerca del organismo humano. Darwin publicó en 1859 "El Origen de las Especies" y en 1871 "El Origen del Hombre". La teoría evolutiva de Darwin como génesis de la adaptación del organismo al medio, condujo a la comprensión causal de las adecuaciones objetivas de - las funciones corporales, incluído el trabajo del aparato muscular. Mientras que antes la actividad adecuada de este aparato se explicaba por la conciencia, entonces se explicó como actividad regulada por la adaptación del organismo al medio. Con ésto, se confiere ya a la conducta un carácter adaptativo, con independencia de - la conciencia que se tenga respecto de las necesidades objetivas - que lo determinan (107).

Por su parte, Bernard publicó en 1865 su "Introducción al Estudio de la Medicina Experimental", que aportó una contribución - fundamental "no sólo a la Medicina y a la Biología, sino hasta a - las ciencias humanas", con lo que se impulsó el interés por el método experimental y la medición: "Las Matemáticas, cuyo interés había sido antes de tipo especulativo, se convierten en auxiliares - habituales de las ciencias: se mide, se denomina, se registran los resultados, se comparan los fenómenos en sus relaciones entre sí o con respecto a un grupo testigo" (108).

---

(106) Ibid., p. 33
(107) Ibid., p. 57
(108) Gilbert, R., op. cit. p. 65

Fue el mismo Bernard quien dió a luz la teoría de la homeostasis (constancia del medio interno del organismo) que permitió concebir al organismo como entidad físico-química, y a su relación con el medio como una basada en la ley de la conservación de la energía. El estudio de relaciones energéticas sustituyó así al de las asociaciones mecánicas, sucediendo el determinismo biológico al determinismo mecánico en el estudio de la psicología.

Para esta nueva tendencia, la conciencia aparece ya no como un "espacio psíquico" cerrado, ni mucho menos como causa y motor de las acciones externas del organismo, sino como un suplemento auxiliar de éste, al que orienta en su interacción adaptativa con el medio circundante. El desarrollo de esta concepción correspondió a los psicólogos agrupados en torno a la denominada "psicología funcional", que constituyó "una amplia corriente de límites imprecisos y de un status ideológico indefinido" (109).

Desarrollada en países tan disímbolos como Francia, Alemania, E.R.A., Rusia, Gran Bretaña y Suiza, esta corriente adoptó interpretaciones tan diversas, como lo fueron las condiciones histórico-sociales específicas a las que respondió. En los E.U.A. destacó en la vanguardia de esta tendencia, el nombre de William James (1842-1910) junto con el de sus partidarios más cercanos: John Dewey (1859-1952), J. Angell (1869-1949), J. Netell (1860-1944), y R. Woodworth (1869-1962); correspondió a ellos la defensa de una psicología de los actos, las operaciones y funciones psíquicas, en oposición al estudio de elementos y estructuras, propuesto por los defensores del introspeccionismo y representados por las escuelas de E. Titchener (1867-1927) y O. Kulpe (1862-1915), ambos discípulos de Wundt.

Las prescripciones básicas de la psicología funcionalista habrán de tener un gran influjo sobre las ideas psicológicas y pedagógicas del siglo XX, por lo que vale la pena detenerse a mencio-

(109) Ibid., p. 76

narlas brevemente. Citando a Angell, Yaroshesvky refiere las siguientes:

"1) Lo que en la vida psíquica interesa son las preguntas ¿cómo? y ¿porqué? las operaciones mentales, y no ¿qué? o los elementos que entran en la estructura de la conciencia".

"2) La conciencia se interpreta como herramienta que media entre el organismo y el mundo circundante, como instrumento para resolver problemas".

"3) Se toma como punto de partida la existencia de un organismo psicofísico íntegro, y no de una 'materia' de la conciencia, independiente del organismo" (110).

Cabe señalar que, si bien la tesis de la acción como función adaptativa respondía a la pregunta de "cómo" el organismo se relaciona con el medio, el fundamento teleológico que se atribuía a la acción dejaba abierta la concepción de ésta como una "irradiación" sui géneris de una "mónada psíquica" cerrada en sí misma, para la cual no se proponía un fundamento causal satisfactorio. De tal suerte que, entre la actividad psíquica (función adaptativa) y la conducta manifiesta, corporal, se seguí alzando un muro, que separaba todavía lo interior de lo exterior, lo espiritual de lo corporal.

En este sentido hace referencia Yaroshesvky al carácter "extremadamente contradictorio" de la psicología de James, en la que lo característico de sus concepciones era "la combinación ecléctica de la biologización de la psique con el espiritualismo" (111). Esta contradicción se denota en el análisis de su famosa concepción de los sentimientos y las emociones, según la cual éstos aparecían como el efecto de cambios corporales asociados y no como la causa de los mismos: de este modo, "estamos tristes porque lloramos", "tenemos miedo porque temblamos", etc. Si bien en apariencias se estaba afirmando con ésto una concepción objetiva sobre -

(110) Ibid., p. 78
(111) Ibid., p. 84

la determinación de los fenómenos psíquicos, esta apariencia desaparecía al atribuírle a la "voluntad" el primado sobre aquel efecto corporal, con lo que se renegaba finalmente del determinismo y se retornaba a la doctrina del voluntarismo, a la que supuestamente James se oponía.

Esta situación (apunta Yaroshesvky), colocaba a la psicología funcionalista en un callejón sin salida, que llevaría luego a James a sostener que "la psicología no debe ocuparse de 'imágenes', de 'ideas', etc., dado que estos fenómenos, por su condición de estables, se distinguen del 'torrente de la conciencia', de los estados irrepetibles que forman la vida del sujeto. El resultado fue que la conciencia, de la que se excluyó el contenido de imágenes objetivas, se quedó vacía. Y James, después de formular la pregunta '¿existe la conciencia?, responde a ella decididamente ¡no¡.

"De este modo comenzó la psicología norteamericana su marcha contra la conciencia. Esto era una prueba del atolladero en que había sumido al funcionalismo la filosofía idealista" (112).

Las críticas de James a la psicología fisiológica y su desprecio manifiesto por el trabajo experimental en psicología (incluído el que se avocaba a las medidas psicofísicas), al que identificaba invariablemente con Wundt, ejerció gran influencia sobre los funcionalistas norteamericanos.

Paralelamente al desarrollo de esta tendencia se extendió una "tercera línea de investigación", de menor alcance teórico que la anterior, aunque con implicaciones y efectos prácticos que justifican sobradamente su inclusión en esta breve sinopsis. Nos referímos a la línea desarrollada por el inglés F. Galton (1822-1911) a quien debe la psicología la elaboración y la indtroducción de las técnicas estadísticas al estudio de las diferencias individuales.

(112) Ibid., p. 85

En su libro "Genio Hereditario" (publicado en 1869), Galton examina las diferencias existentes en la aptitud intelectual de los individuos como un efecto de la herencia, destacando la peculiaridad individual de la constitución física de las personas. Ante los requerimientos prácticos planteados a la psicología por la industrial, la medicina y la pedagogía principalmente, Galton responde pasando de los parámetros físicos y corporales a los psíquicos e intelectuales; para ello inventa aparatos y sistemas que le permitan llevar la medición (hasta entonces patrimonio exclusivo de la investigación psicofísica en el laboratorio experimental) al terreno de la actividad humana, en el contexto social concreto. Acuña el término "test mental" (cuya influencia alcanzaría en el siglo XX una gran popularidad) y lo aplica a la elaboración de pruebas psicodiagnósticas, diseñadas en su laboratorio antropométrico y aplicables a propósitos de selección y control de personas y grupos, en el ámbito laboral y educativo fundamentalmente.

Continuadores de la labor de Galton fueron Catell (1905- ?) en E.U.A., y A. Binet (1857-1911) en Francia. Este último tuvo una mayor influencia directa en el campo educativo, favorecida por una circunstancia histórica singular: "al llevar a las escuelas a la casi totalidad de los niños mayores de seis años, la aplicación de la ley de 1882 sobre obligatoriedad escolar acababa de plantear a los maestros de manera insoslayable el problema de los niños irregulares, aquéllos que no cabían en la categoría de los perezosos, pero cuyo desarrollo mental parecía perturbano de alguna manera" (113).

Ante la necesidad de establecer sistemas de medición que permitieran una selección más objetiva de los niños psicológicamente minusválidos, Binet elaboró escalas graduales que caracterizaban el desarrollo del intelecto a lo largo de diferentes etapas. Al determinarse una relación de problemas que el niño debía poder resolver en cada una de estas etapas Binet establecía por el procedi

(113) Gilbert, R., op. cit. p. 70

miento de comparación a la normal, el "cociente intelectual" (o "índice constante de la velocidad del desarrollo mental") de cada niño.

Al igual que Galton y Catell, Binet adopta la tesis de que el "C.I." es invariable, es decir, independiente de la enseñanza, de los factores sociales y culturales. De tal suerte que el desconocimiento de la historia social como factor condicionante, no sólo de la evolución psíquica, de su transformación en el proceso de la vida, sino también de los procedimientos, aparatos y criterios científicos creados para la medición de aquéllo, llevó a los "testólogos" a adoptar posiciones que justificaban tesis racistas y reaccionarias; de éstas fueron aquéllas de que "los representantes de las clases dominantes se hallaban predeterminados, por sus cualidades intelectuales sobresalientes, a ocupar los puestos de mayor jerarquía en la escala social, o bien otras en las que supuestamente se ponía de manifiesto la inferioridad racial de un grupo sobre otro.

Otra línea de trabajo que influyó en forma preponderante el curso de la psicología moderna y que contribuyó también decisivamente al impacto de esta disciplina sobre la pedagogía, fue la que tuvo su raíz en el estudio clínico de la pscioneurosis y el hipnotismo.

Dedicada al estudio de las perturbaciones psíquicas y nerviosas, correspondió a la neuropsicología enfrentar primeramente la explicación de los cuadros de alteración conductual que caracterizaban un determinado individuo, como totalidad singular y específica. Siendo lugar común entre los fundadores de la neurología moderna el atribuir tales perturbaciones a cambios ocurridos en la anatomía y la histología del sistema nervioso, resulta comprensible el que J. Charcot (1825-1893), profesor de Medicina y miembro de la denominada "Escuela de París". concibiera a la histéria como una enfermedad estrictamente neuro-somática.

No obstante que Charcot llegó a descubrir ciertas similitudes existentes entre los enfermos de histeria y los individuos sometidos a trances hipnóticos, ello no tuvo grandes implicaciones para el neurólogo francés, dado que éste consideraba al estado hipnótico como un fenómeno patológico de raíces puramente fisiológicas.

No ocurría igual para P. Janet (1859-1947), discípulo de Charcot para quien la histeria resultaba de un alto grado de sugestibilidad en el paciente (de ahí la similitud de sus síntomas con los de los sujetos hipnotizados) y cuya raíz se debía estudiar en la historia y en las circunstancias que rodeaban al mismo. Corresponde pues, a Janet, el mérito de haber detectado el carácter psicológico de aquellas perturbaciones, sentando las primeras bases para su estudio clínico.

"¿Qué aspectos de la realidad psíquica descubrió el estudio de la experiencia que ofrecía la clínica neuropsicológica? Ante todo evidentemente, la fuerza de la motivación. Para Janet, el principio rector radicaba en el concepto de 'energía psíquica' del individuo, condicionada tanto por la herencia como por las circunstancias exteriores. La incapacidad de movilizar esta energía al chocar con las dificultades de la vida, se convierte en origen de enfermedades. Se hablaba, precisamente, de energía psíquica, es decir, de un factor desconocido de la fisiología y de la física" (114).

De este modo, los psiconeurólogos aportaron nuevos elementos para la comprensión de las relaciones del individuo con el mundo circundante. Aparecen, en calidad de reguladores del comportamiento humano, no únicamente los estimulos ambientales externos y su acción sobre las sensaciones, imágenes y pensamientos, sino además los recursos "psico-energéticos" interiores. Todos estos elementos reguladores aparecían, por otra parte, no como un conjunto cerrado dentro del sistema del organismo, sino como un sistema abier

(114) Yaroshesvky, op. cit., p. 54

to a las relaciones del individuo con otros individuos y con la sociedad en su conjunto; era a partir de estas relaciones y dependiendo de su carácter, precisamente, que se generaban los cambios que desembocaban, ya en la perturbación psíquica, ya en la cura de la misma. Se atribuye entonces un peso marcado (por primera ocasión) a la comunicación humana objetiva sobre los procesos psicológicos, independientemente del grado de conciencia experimentado por los individuos, subjetivamente, al respecto de tales procesos.

La mayor difusión de esta corriente de pensamiento se alcanzaría con S. Freud (1856-1939) figura central del movimiento psicoanalítico. Formado como neurofisiólogo en el Instituto de Fisiología de Brucke* en Viena, Freud fue desde un principio simpatizante de la doctrina que afirmaba que la inmutabilidad de la ley de la conservación de la energía y la explicación de las funciones y procesos fisiológicos en términos de cambios energéticos.

Como colaborador de J. Breuer, que aplicaba la hipnosis a la curación de la histeria, Freud se aproximó al estudio de los estados patológicos de la conciencia, derivando de aquél las premisas básicas de su teoría del inconsciente y de la aplicación de la hipnosis a la liberación de aquellos estados**.

Sobre esta base y al amparo de las filosofías irracionalistas que ganaron auge al inicio del siglo XX, Freud desarrolló su complicada teoría de la personalidad, fincada en el estudio de los procesos inconscientes y la sexualidad como motor y determinante central del desarrollo y la dinámica psíquica.

No obstante que el pansexualismo Freudiano perdió fuerza entre sus seguidores más cercanos tales como K. Jung (1875-1961) y A. Adler (1870-1937) y que ulteriores aportaciones dieron lugar a

---

* Afamado Fisiólogo de orientación físico-química.

** En colaboración con Breuer escribió Freud el trabajo titulado "Estudio sobre la Histeria" (1895), considerado como la primera expresión formal de la teoría psicoanalítica.

la escición del movimiento psicoanalítico, sus ideas alcanzaron una popularidad extraordinaria y conservan aún en todas sus manifestaciones los conceptos centrales de la teoría de la personalidad elaborada por Freud.

Acerca de sus postulados más generales en relación a la educación infantil hablaremos más adelante, al referirnos a su influencia sobre las corrientes de la educación anti-autoritaria y liberal contemporánea.

Otra línea decisiva para la orientación y el desarrollo de la psicología en este período, fue la aportada por los fisiólogos rusos I.M. Séchenov (1809-1905), V.M. Béjterev (1857-1927) e I.P. Pávlov (1849-1936). Considerado el "Padre de la Fisiología Rusa", Séchenov transformó la teoría del reflejo y desarrolló un nuevo sistema de ideas psicológicas, apoyandose en aquélla. A partir de sus primeros estudios acerca del intercambio gaseoso de los organismos Séchenov desarrolló pensamientos análogos a los de Bernard, en relación a los mecanismos de regulación, que tuvieron importante significación para las ideas psicológicas.

Desarrollando el estudio del papel inhibidor de los centros nerviosos, aplicó la idea de inhibición a la explicación del mecanismo de la acción volitiva, manifiesta por la capacidad del organismo para oponer resistencia a los estímulos exteriores e interiores, y no reaccionar a ellos. "Es fácil comprender, en efecto, que sin la existencia de inhibidores en el cuerpo, y por otra parte, sin la posibilidad de que éstos se pongan en movimiento mediante la excitación de los proyectiles sensitivos (¡únicos reguladores posibles del movimiento¡), sería totalmente imposible concebir el plan de la automovilidad que en tan alto grado poseen los animales" (115).

---

(115) Séchenov, I.M., Obras Escogidas Filosóficas y Psicológicas; Cit. en Yaroshesvky, op. cit. p. 48

Correspondió a Béjterev y Pávlov, continuadores de la obra de Séchenov, impulsar el estudio del aprendizaje en el plano científico, a partir del esquema de investigación neurofisiológica desarrollada por éste. Partiendo del estudio de la fisiología de la digestión Pávlov pasó al de los de los reflejos condicionados; al descubrir nuevos nexos o asociaciones de carácter psico-fisiológico, introdujo los factores de señalización (heredados de Séchenov) y de refuerzo, para explicar la asimilación de nuevas formas de conducta.

Con sus observaciones acerca de los refuerzos y sus influencias respecto al carácter señalizador de los estimulos sobre la conducta, Pávlov dió un gran impulso al estudio experimental de los mecanismos del aprendizaje.

Esta tendencia en la investigación hubo de influir notoriamente a la psicología fuera de Rusia. Respondiendo a distintas condiciones histórico-sociales y atendiendo a criterios ideológicos diversos a los que animaban la investigación de los fisiólogos rusos, los psicólogos norteamericanos recogieron los hallazgos experimentales de Pávlov para el desarrollo de la psicología "behaviorista", de la cual se considera todavía actualmente al fisiólogo ruso como su fundador. En relación al proyecto psicológico Pavloviano y para comprender su transformación en manos de los pioneros del Behaviorismo norteamericano, es ilustrativa la siguiente cita tomada de las "Obras Escogidas" de Pavlov y referida por Yaroshesvky:

"Más tarde o más temprano, la ciencia transladará también a nuestro mundo subjetivo los datos objetivos que obtiene, guiándose por la similitud o por la identidad de las manifestaciones externas. Con ello iluminará de golpe y con claridad nuestra naturaleza tan misteriosa; aclarará el mecanismo y el sentido vital de lo que más preocupa al hombre: su conciencia; los tormentos de su conciencia" (116).

(116) Cit. en Yaroshesvky. op. cit. p. 141

Como continúa diciendo Yaroshesvky, los "tormentos de la conciencia" no habrían de inquietar mayormente a Thorndike, a Watson, ni a todos los que seguirían el camino por ellos abierto: "Diez años después de que Pávlov hubiera pronunciado el discurso que acabamos de citar, se proclamó el primer programa del Behaviorismo en el que se exigía que se arrojara por la borda de la psicología científica la conciencia" (117).

E. L. Thorndike (1874-1949) abordó el estudio experimental del aprendizaje "de hábitos" utilizando "cajas-problema" en las que colocaba a gatos u otros mamíferos, los que sólo podían salir de ésta accionando un dispositivo especial, tras haber realizado un gran número de movimientos desordenados que culminaban casualmente con el acertado. A partir de estos experimentos formuló sus "dos leyes del aprendizaje" fundamentales: la del ejercicio y la del efecto, que afirmaban el aprendizaje como un proceso de ensayos y errores sucesivos, que culminaban con la obtención de efectos placenteros que propician, a su vez, la repetición de los actos que le precedieron en tiempo.

Al respecto de las mayores implicaciones que se derivaron del desarrollo de esta tendencia para la pedagogía y la educación, nos limitaremos por el momento a enunciar la siguiente observación de Yaroshesvky sobre el particular:

"El esquema Thorndikiano llevado a la escuela condujo a una desintelectualización completa del proceso de enseñanza y educación. El determinismo que ignora lo que tiene de específico el nivel humano en la determinación de la conducta, se convierte inevitablemente en antihumanismo" (118).

Por último, entre las líneas de investigación psicológica que aportan un soporte metodológico al desarrollo de la Nueva Educación, cabe destacar los aporte de J. Piaget (1836-1980), biólogo -

(117) Loc. cit.
(118) Ibid., p. 142

por su formación inicial, su vocación y sus ocupaciones, para quien el principio del desarrollo constituye el eje de su esquema estadial, basado en el estudio de los procesos de asimilación y acomodación que acompañan a las relaciones adaptativas del organismo para con el medio. Mediante este esquema, fundado experimental y matemáticamente, Piaget aborda el estudio de la formación de las acciones y las operaciones mentales desde la primera infancia hasta la juventud.

Preocupado por las limitaciones y por la "inmadurez experimental" de la pedagogía, Piaget interpreta cabalmente las exigencias de superación de una educación impregnada aún por los lastres del tradicionalismo: critica métodos, programas y fundamentos de la educación tradicional y establece las bases de la enseñanza activa. Por estos motivos se justifica comentar en forma somera sus aportaciones, anted de entrar de lleno a la revisión del movimiento de la Nueva Escuela.

Para Piaget, el comportamiento humano es resultante de la combinación de cuatro factores: la maduración (o diferenciación del sistema nervioso), la experiencia (interacción con el medio físico) la transmisión social (crianza y educación) y por último, el "equilibrio", como principio supremo del desarrollo. De tal modo que el desarrollo se concibe como "una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio, a un estado de equilibrio superior" (119).

Así pues, a la par que la maduración, cuyo papel es "sobre todo, el de abrir nuevas posibilidades, excluídas hasta ciertos niveles de edad (...) para la aparición de determinadas conductas" (120), Piaget atribuye una gran importancia a la acción o experiencia, sin la cual la base madurativa no alcanza significado alguno para el desarrollo. Así, "en la teoría Piagetiana (continúa diciendo Palacios), el papel de la acción es fundamentalísimo. Cono

(119) Piaget, J. Seis Estudios de Psicología, Seix Barral, Barcelona, 1974.
(120) Palacios, J., op.cit. p. 71

cer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo, para captar los mecanismos de esa transformación en relación de las acciones transformadoras" (121). De esto se desprende que, sin acción, no hay lugar al conocimiento, puesto que la lógica se basa propiamente en la coordinación de las acciones mismas, antes que en la formulación de enunciados verbales.

Por lo que toca a la educación, Piaget la concibe no tanto como un formación, sino como una condición formadora, necesaria al desarrollo mental. Se aprecia en sus definiciones la influencia que sobre su concepción pedagógica tuvo la lectura de los positivistas (Durkheim y Spencer, fundamentalmente) cuando dice por ejemplo, que "educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución pisco-biológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye cierto valor" (122). Así mismo, se palpa su vocación naturalista y liberal cuando proclama (recordandonos a Rousseau) el respecto a las leyes y etapas del desarrollo y el conocimiento, y reclama la formación de individuos intelectual y moralmente autónomos que "respeten esa autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos" (123).

Obviamente, la concepción pedagógica de Piaget, según la cual la educación debe contemplar al niño como ser "autónomo", rebasa con mucho la ambiguedad Rousseauniana lo mismo que el radicalismo utópico de Stirner. Implica, concretamente, adaptar las condiciones funcionales del trabajo, de acuerdo a las etapas de organización estructural de la inteligencia. Sobre esta base postula Piaget los principios de su enseñanza "activa", que defiende el respeto a los intereses y posibilidades del niño, critica el enciclopedismo verbalista y los exámenes tradicionales (que dan mayor impor

---

(121) Loc. cit.
(122) Piaget, J., Psicología y Pedagogía, Ariel, Barcelona, 1973. p. 157
(123) Piaget, J. A dónde va la Educación, Teide, Barcelona, 1979. p. 43

tancia al lenguaje sobre la acción) y apunta lineamientos generales para una reforma efectiva de la educación.

Hasta aquí tenemos que la psicología ha proporcionado ya a la pedagogía, en un conjunto de categorías (motivación, percepción, personalidad, acción, etc.) y nuevos métodos (la observación objetiva, la experimentación, los tests, las encuestas, las entrevistas, etc.), los elementos indispensables para el despegue de la "revolución educativa". A partir de entonces habrá de observarse una constante influencia de las distintas escuelas psicológicas sobre las nuevas teorías y métodos en pedagogía. Mayor aún habría de ser tal influencia, en la medida en que se consolida la "psicología infantil" como un campo de investigación particular, y la categoría del "desarrollo" como el eje fundamental de un gran número de teorías psicológicas, centradas en el estudio evolutivo de la formación de la personalidad y la inteligencia, el desarrollo conductual, etc.

1.2 El "movimiento renovador": desarrollo y postulados centrales

Los últimos decenios del siglo XIX vieron aparecer, junto con el auge de la tecnología y la ciencia moderna y la instauración de la escuela primaria obligatoria, la irrupción del movimiento (minoritario y elitista, en su aplicación, a la vez que universal y trascendente en la difusión y el alcance de sus postulados), conocido extensamente como Escuela Nueva o Nueva Pedagogía. Por la coherencia de sus planteamientos y por su prolongada extensión en el tiempo y en el espacio, el autodenominado movimiento de "renovación pedagógica" dese ser considerado (como lo asienta Palacios), como una corriente educativa específica, que compendia en sus principios la herencia pedagógica de dos siglos atrás y da un nuevo rumbo al pensamiento pedagógico de la modernidad.

"Con la psicología del Desarrollo Infantil (...) como base, con una nueva filosofía de la educación como motor y con un número creciente de adeptos y convencidos como medio de acción, los "nuevos pedagogos' emprenden, ilusionados y decididos, la realización de lo que se ha podido denominar la 'revolución copernicana en la educación'"(124).

Como se ha venido asentado, el desarrollo de este movimiento no fue en modo alguno un fenómeno aislado; tampoco fue el resultado exclusivamente del desarrollo del pensamiento pedagógico y filosófico alcanzado para esos años. Diversos fenómenos sociales, colaterales al auge del capitalismo y la segregación acentuada de las amplias capas de población en las que éste apoyó su expansión, acompañaron y suscitaron la ocurrencia del vuelco ideológico generalizado del cual el movimiento renovador no fue sino una significativa manifestación.

Transformación de las estructuras rurales y surgimiento de modernas urbes industriales, absorción desorbitada de mano de obra -

(124) Palacios, J., op. cit. p. 25

infantil y femenina en la gran industria, sobreexplotación de la misma, conversión de la familia patriarcal en familia nuclear, etc. por un lado; del otro extremo, ampliación de políticas democráticas basadas en las máximas Comtianas del "orden y progreso"; ampliación del aparato escolar y profundización en el control sobre el mismo por parte del Estado, sacralización de los "derechos de los niños", etc., concurrieron a desencadenar sobre los pedagogos y maestros la enorme responsabilidad de la renovación y el saneamiento cultural de la sociedad capitalista, a inicios del presente siglo.

No menos impacto sobre la pedagogía tuvieron los grandes sucesos bélicos acaecidos durante la segunda y quinta década del siglo, que constituyeron causa de profundos trastornos sociales y crisis en la conciencia pública mundial. Haciendo suya la culpa de las dos grandes conflagraciones e interpretando la crisis internacional derivada de las luchas por la hegemonía y el reparto territorial del mundo entre las naciones imperialistas, como una crisis propia de la educación, los pedagogos abordan con mayor ímpetu y preocupación la revisión teórica y metodológica de su disciplina*.

Bastante sugestiva de esta situación es el pasaje citado por Palacios, que expresa la decepción de un profesor de una escuela pública británica en 1919, apenas terminada la primera guerra mundial: "la matanza durante cuatro años de aquellos chicos que habíamos ayudado a encaminarse hacia su muerte, me convenció de dos cosas: primero, que la idea principal que respaldaba lo que intentabamos enseñarles era irracional y segundo, que era inútil. Las causas de la guerra fueron el resultado inmediato de las ideas que se habían inculcado en la juventud de cada país europeo durante generaciones" (125).

---

* Al respecto de este fenómeno, mediante el cual los ideólogos hacen suyas las contradicciones y las crisis derivadas de las transformaciones sociales más amplias, señala Broccoli "la educación, en realidad, expía por error culpas y responsabilidades que no son suyas: pero en el momento en que acepta tan entusiastamente esta atribución de responsabilidades, haciendose portadora de ellas o bien colocandolas como su fundamento científico, traiciona sus tareas y se condena a sí misma a la crisis (v. Ideología y Educación Nueva Imagen, México, 1980. p. 11

(125) Palacios, op. cit. p. 27

Así mismo con Ferriere, miembro destacado del movimiento proprogresista en educación, que escribía en los albores de la tercera década: "En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva y no ha hecho nada, sin embargo, para desenvolver el espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y contínuo" (126).

De esta manera, los pedagogos arremeten contra la educación tradicional sumándose al movimiento pacifista desencadenado por los sucesos bélicos y enarbolando las banderas de la psicología infantil y la Nueva Escuela, que ofrece expiar las culpas de la educación ante la sociedad y propone la formación de nuevas generaciones de hombres autónomos, pacifistas y solidarios.

Es así que el movimiento progresista, gestado (como ya se indicó) en los últimos decenios del pasado siglo, se fortalece y multiplica a partir de la segunda década del siglo actual. La aparición de numerosas publicaciones y revistas, la fundación de asociaciones y sociedades doctas, así como la creación de un número significativo de institutos experimentales y escuelas, testimonian la extensión y los alcances del mismo hacia esa época*.

No obstante los particulares enfoques de los diferentes autores que tienden a exaltar a uno u otro principio por encima de los demás, las diferencias entre ellos vienen a ser sutiles y meramente formales, lo que permite realizar fácilmente una caracterización general del movimiento renovador y sus lineamientos teóricos centrales, que compendie las posiciones características de todos sus seguidores.

---

(126) Ibid., p. 54

* Para una ilustración de estos sucesos, ver a continuación los cuadros 1., 2, y 3, cuyos datos fueron tomados de las obras citadas de Gilbert R., y Palacios, J.

Cuadro 1: Principales publicaciones y autores que figuran en la producción comprendida entre las últimas decenas del siglo pasado y las primeras del actual.

Años de Edición	Título(s)	Autores/Editores
1883	"Contents of Childrens Mind when entering school"	Stanley Hall
1897	"El Credo Pedagógico"	John Dewey
1898	"La Fatigue Intellectualle"	Alfred Binet
1898	"L'Education Noevelle"	Demolins
1899	"Talk to Teachers"	William James
1905	"Psychologie de l'enfant et Pédagogie Expérimentale"	E. Claparéde
1909	"Project d'Ecole Nouvelle"	Adolphe Ferriere
1912	"Conception de l.Ecole Active"	Kerchensteiner
1913	"Psichologie Pédagogique"	E. L. Thorndike
	<u>Publicaciones Periódicas</u>	
1891	"Pedagogical Seminary"	Stanley Hall
1901	"Archives de Psychologíe"	E.Claparéde
1906	"Actualités Psichologyques et Pedagogiques"	Pierre Bovet
1907	"L'Educateur Moderne"	Philippe y Bonccour
1909	"L'Education"	Berthier
1922	"L'ére Nouvelle"	Organo de la New Education Fellowship.

Cuadro 2: Principales Asociaciones y Sociedades surgidas durante las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del actual, con propósitos de investigación y difusión pedagógica.

Año de Fundación	Denominación	Fundador(es)
1893	"Teachers Collegue"	N. M. Butler
1899	"La Sociedad Binet"	F. Buisson
1899	"La Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas"	A. Ferriere
1906	"La Sociedad de Pedotécnia"	O. Decroly
1912	"El Instituto J.J. Rousseau"	Bovet y Claparéde
1921	"La Nueva Educación"	R. Cousinet
1925	"La Oficina Internacional de Educación"	Bovet y Cousinet
1928	"El Laboratorio Pedagógico de Angleur"	Jadot
1945	"La Escuela Nueva Francesa"	Chatelain y Cousinet.

Cuadro 3: Principales Escuelas y Comunas Infantiles Experimentales, surgidas durante las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del actual.

Año de Fundación	Denominación	Director/Fundador
1890	"Escuela Nueva en el Campo" (en Abbotsholme, Inglaterra)	C. Raddie
1891	"Escuela Experimental de Chicago"	J. Dewey
1893	"Escuela de Bedales" (Inglaterra)	Badley
1896	La "Escuela de Munich"	Kerchensteiner
1898	"Junio Republique" (en Freeville, E.U.A.)	H. Lane
1899	"Escuela de Roches" (en Francia	E. Desmoulins
1900	"Casei dei Bambine" (Italia)	M. Montessori
1906	"Comunidad Escolar Libre" (Alemania)	Wyneken
1907	La "Escuela del Hermitage" (Bélgica)	O. Decroly
1914	La "Casa de los Pequeños" (Suiza)	Audemar y Lafende
1920	"Escuela de Trabajo Libre" (Francia)	R. Cousinet
1921	"Summerhill" (Leiston, Inglaterra)	A. S. Neill
1921	La "Colonia Gorki" (Poltava, Rusia)	A. S. Makárenko
1921	El "Hogar Infantil" (Moscú)	V. Shmidt
1922	"Education of the Dalton Plan (E.U.A.)	Parkhurst
1925	La "Escuela Freinet" (Saint-Paul de Vence)	C. Freinet
1944	La "Ciudad-escuela Pestalozzi" (Florencia)	Codignola.

En primer término caracteriza a todo el movimiento, como ya se ha dicho, la declaración de guerra a las prácticas pedagógicas tradicionales: el autoritarismo piramidal, centrado en la figura formal e ineluctable del maestro; el enciclopedismo y la memorización, como ejes básicos de la didáctica verbalista y la disciplina rigurosa, como medio 'sine qua non' de la educación, constituyen el centro de todos sus ataques. Frente a todas estas prácticas, la Nueva Educación llama a la revalorización de la infancia a exaltar la significación y el valor de los intereses "espontáneos" de los niños, a potenciar y defender su dignidad, su libertad, y su autonomía, sobre la base del conocimiento científico de su personalidad en desarrollo. "Frente al magistrocentrismo precedente -señala Palacios, la vida que en escuela se introduce, la actividad que los niños realizar, el respeto a sus intereses, la preocupación por su libertad individual, y todas las demás novedades que se hacen entrar en las aulas, están al servicio de ese 'rey de la escuela' en que el niño se convierte" (127).

"Para la nueva pedagogía -continúa el mismo autor- la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma y que está sometida a leyes propias y sometida a necesidades particulares. La educación debe orientarse no al futuro sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida de los niños" (128).

Realizada esta translación del eje educativo, del maestro al alumno, del adulto al niño; del énfasis en los requerimentos sociales de la educación a los individuales demandados por el propio educando, es fácil comprender la vuelta al romanticismo individualista y lírico de Rousseau, lo mismo que al naturalismo sensualista y pragmático preconizado por Locke y puesto al día por la ----

(127) Palacios, J. Op. Cit., P. 29.
(128) Ibid., P. 30.

psicología funcionalista. Se sacraliza la "naturaleza infantil" y se condena todo intento educativo que no parta de la misma. Las relaciones de poder-sumisión, características de la educación precedente, quedan abolidas y se sustituyen por las de afecto y camaradería. Se suprime la palabra como medio educativo por autonomasia y se contrasta con el poder pedagógico del ejemplo y la actividad. En cuanto a los contenidos de enseñanza se rechaza el libro y las lecciones como herramientas básicas del aprendizaje y en su lugar se colocan las vivencias experimentadas por el niño: se sustituye memorización pro creatividad. Se niegan categóricamente todos los medios "exógenos" de imponer la disciplina y se contraponen orgullosamente las nociones de "autodisciplina" y "autogobierno", centradas en el respeto a la "libertad" y la individualidad infantil.

Tal fue el espíritu con el que se manifestó la Liga Internacional para la Educación Nueva, fundada en el Congreso de Calais en 1921, en el que se delinearon estatutos y se sintetizaron, en toda su diversidad, las líneas principales de lo que fue y en la Nueva Educación:

"Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia; respetar y desarrollar la personalidad del niño, fomentar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación; la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano" (129).

En un intento por clarificar los diferentes estadíos del "movimiento progresivo" y agrupar a sus artífices con base en un criterio metódico, a la vez que cronológico, Palacios propone tres etapas, que corresponden a momentos y postulaciones claramente di-

(129) Cit. en Palacios J., op. cit. p. 29. Así mismo v. en Merani, A., op. cit. p. 47

ferenciables. Hace referencia en primer lugar, a la etapa denominada individualista, idealista y lírica, caracterizada por el espíritu y los postulados de los precursores: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, etc., que preconizaron, como hemos visto anteriormente, una pedagogía de carácter humanista, doctrinario y eminentemente liberal. A esta etapa alude Merani, cuando hace referencia al "individualismo pedagógico", que cede a mediados del siglo pasado, ante el empuje del pensamiento positivista (130).

La segunda etapa es la de los "grandes sistemas", la más fructífera y la que más autores y obras aportó a la historia del movimiento renovador. El énfasis en la programación y el experimento, la sistematización de los principios, la elaboración profusa de materiales y técnicas didácticas, la investigación y observación rigurosa de los procesos de desarrollo infantil y el mayor énfasis en el carácter activo y eficiente del aprendizaje, caracterizaron a este estadío, clásico y efervescente, de la Nueva Pedagogía. En él figuran los nombres destacados de Dewey, Claparéde, Binet, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferriere. En este período se recogen y sintetizan sustancialmente las propuestas de la que denomina Ponce "corriente metodologísta" en Pedagogía (131). Acaso no haga falta reiterar la influencia pragmática y positivista que alentó decididamente a esta orientación.

El tercer momento o etapa de "maduración" del movimiento, contemporánea caso a la anterior, lo atribuye Palacios a la autodenominada "Escuela Moderna", por oposición a la Escuela Activa, preconizada por los autores citados más arriba. Definitorio de esta etapa es el énfasis en el carácter comunitario de la educación. Mayormente impactados por los efectos devastadores de la Primera Conflagración Mundial, sus representantes habrán de poner énfasis especial en el desarrollo de nuevos valores humanos, como punto cardinal de sus programa educativos. La solidaridad, la cooperación, la com---

(130) Merani, A., op. cit. p. 44-47
(131) Ponce, A., op. cit. p. 209-214

prensión y el respeto, constituyen valores más importantes para ellos, que el interés individualista entronizado en métodos y materiales (a cuya elaboración también se avocan, según podremos ver más adelante, aportando importantes innovaciones).

Más educadores que los "metodologístas", en el sentido práctico del término, estos pedagogos dedican la mayor parte de sus vidas a la organización y dirección personal de diversas comunas educativas, de cuya experiencia extraen los principales postulados que rigen a su pedagogía. Nos referímos a los nombres de los franceses Freinet y Coussinet, lo mismo que al de los ingleses Neill y Reddie y a los fundadores de las Comunas Infantiles Socialistas en Alemania Occidental.

Pasaremos a continuación a precisar los conceptos característicos del movimiento renovador en su etapa "clásica" o "metodologísta", para revisar seguidamente los que corresponden a la etapa de "comunitaria", en laobra de Célestine Freinet, prototipo y máximo exponente de esta última orientación.

A. Ferreire y los fundamentos de la Escuela Activa.

Para el primer caso comentaremos brevemente la obra teórica de Adolphe Ferreire (1879-1960). Es opinión común la de colocar en Ferriere a la máxima representación de este estadío, dada su activa militancia en la coordinación y el desarrollo internacional del movimiento de la Escuela Nueva, lo mismo que, el carácter sintético de la misma, en la que compendia los postulados básicos, el espíritu y los detalles de acción, que caracterizaron a la labor pedagógica de sus contemporáneos. "Conocer a Ferriere -nos dice Palacios- es en gran medida, conocer a fondo todo el movimiento de la Escuela Nueva, sus presupuestos, sus realizaciones, sus limitaciones" (132).

(132) Palacios, J., op. cit. p. 53

Crítico persistente del ambiente escolar enrarecido por leyes absurdas, programas rígidos e inadecuados, horarios inflexibles, disciplina brutalmente coercitiva, exámenes injustos, Ferriere retoma los postulados de la psicología funcionalista y genética, para luchar por la instauración de una enseñanza racional y eficiente. Elevar el rendimiento escolar de los niños mediante la aplicación de métodos activos, basados en el interés y la autonomía infantil, constituyen la finalidad central del pensamiento renovador expresado por Ferriere.

Conocedor de los aportes recientes de la psicología, relativos al estudio del desarrollo infantil, Ferriere postula los principios del ensayo y error como piedra de toque de su concepción pedagógica, fincada en el respeto de las leyes del progreso y la biogenética. Según estas leyes, todo individuo avanza progresivamente y de modo natural, encaminándose a una diferenciación y acrecentamiento de sus facultades y energías, en un proceso evolutivo de aciertos y errores, en el que el desarrollo individual repite, recapitulándolo, al de la especie.

"El único verdadero 'conocimiento' es el que nace de los ensayos fructuosos e infructuosos, repetidos y grabados en el organismo bajo la forma de 'engranes'". Defendiendo la eficiencia de su método, basado en tales leyes y consecuentemente, en la observación y el respeto al interés "natural" del niño a lo largo del proceso, continúa Ferriere diciendo que: "bajo este régimen emplean los escolares diez veces más de energía que en las escuelas del antiguo régimen, energía que a su vez es productora de nueva energía"(133).

Otra característica de la evolución infantil, postulada por Ferriere, es la de la "gradual sustitución de la tutela y heteronomía en la que espontáneamente se encuentra colocado el párvulo, por la autonomía intelectual y moral y la independencia" (134). Ello lo lleva a afrontar de modo directo el problema de la liber-

(133) Ferriere, A. Transformemos la Escuela, Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación, Barcelona, 1929.p.48 cit. en Palacios, J., op. cit. p. 59
(134) Idem, p. 72. Cit., en p. 60

tad y de la disciplina, para afirmar tajantemente que la educación debe basarse, ya no en la "ambición personal del maestro", sino en "el apetito de los alumnos mismos" (135).

Esta afirmación categórica, que implica la negación drástica de cualquier tipo de disciplina impuesta "desde fuera", tras de la que resuenan enfáticas las voces de Rousseau y los enciclopedistas liberales del siglo XVIII, acompañará fielmente las consignas de los partidarios de la Nueva Escuela hasta nuestros días.

Un elemento más a agregar, para redondear esta apretada síntesis de los fundamentos de la pedagogía renovadora, es el ya mencionado anteriormente, relativo al primado de la acción sobre la dicción. Este fundamento dará origen y sustrato, en Ferriere precisamente, a la denominación de la Escuela Activa, nombre que caracterizó al movimiento a partir de este autor y con el cual habrá de popularizarse en todo el mundo.

Ya hemos visto anteriormente en que forma distintas afluentes de la psicología moderna subrayaron, desde sus inicios, la importancia capital de la acción y la conducta manifiesta, para el estudio y la interpretación del psiquismo y la personalidad humana. Lo mismo para la psicología funcionalista y la reflexológica (y para sus derivaciones en las distintas corrientes del movimiento conductista), que para la psicología genética sistematizada por Piaget, la actuación y la experiencia de los individuos están en la base de toda forma de aprendizaje y conocimiento.

La repercusión de esos principios no podía afectar de manera más cabal y directa a las nuevas concepciones pedagógicas: prohibición de los cursos dictados, disminución o supresión de los manuales y los textos y sustitución de los mismos por notas y monografías elaboradas por los propios alumnos y maestros; disminución

(135) Ferriere, A. Problemas de Educación Nueva, Zero, Madrid, 1978. Cit. en Palacios, J., op. cit., p. 63

drástica de la oratoria y la retórica magisterial, abundancia de estímulos vistosos y palpables que propicien la actividad y la creatividad infantil, intensificación de los trabajos manuales, utilización profusa del juego y el ejercicio físico, etc., fueron signos inequívocos que anunciaban la irrupción de "el nuevo espíritu, que introduce la vida en la escuela y abre la escuela a la vida".

"El fin central de la educación (dice Ferriere, en este breve párrafo que sintetiza aspectos esenciales de la concepción renovadora), es propiciar la actividad centrada en el niño, la que parte de la voluntad y de la inteligencia personal, para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. No debemos presionar sobre el alumno, sino estimularle para que actúe. Merece ser dicho y repetido: sin esta base, no hay 'Escuela Activa'" (136).

Célestin Freinet y la Moderna Escuela Cooperativa.

Acertadamente, Freinet ha sido considerado por varios autores como un lugar aparte dentro del movimiento renovador en pedagogía. La personalidad laboriosa y creativa del fundador de la "pedagogía popular", el contexto de su acción, las vinculaciones que sostuvo con los movimientos progresistas de su tiempo, así como las importantes innovaciones que desarrolló e introdujo a la experiencia educativa, le confieren sin duda un lugar privilegiado.

Maestro de profesión y sometido a las difíciles condiciones de la educación rural en pequeñas comunidades campesinas francesas durante el período "entre-guerras", Freinet habría de observar y criticar el carácter elitista de las propuestas y los modelos de la educación activa. Abundancia de recursos, intelectualismo en sus teorías, artificialidad en sus medios, para Freinet la nueva escuela pretendía llanamente suplir la austeridad de la escuela tradicional, por el ambiente "alegre y divertido" de la escuela activa.

(136) Ferriere, A., La Escuela Activa, Studium, Madrid 1971; Cit. en Palacios J., op. cit. p. 61

No obstante la agudeza de sus críticas Freinet habrá de reconocer, en su deuda permanente y explícita para con los fundadores del movimiento progresista (Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, los "padres de toda la nueva pedagogía"), la influencia filosófica de esta corriente sobre sus propias concepciones. La lectura de su obra nos demuestra que Freinet apenas logró, en nuestra opinión de manera un tanto ambigua, rebasar el círculo ideológico burgués en el que se movieron los nuevos pedagogos, no obstante que en la práctica se aproximó bastante al propósito de una educación proletaria.

El origen de la "Pedagogía Freinet", como él mismo la denominó, tiene sus raíces en diversas circunstancias que rodearon al trabajo educativo de su autor, reincorporado al quehacer magisterial a partir de 1920, tras su participación militar en la Primera Guerra Mundial. Herido en un pulmón, el educador era víctima de una afección que no le permitía hablar en clase más de unos cuantos minutos; esta circunstancia no le permitió "seguir utilizando la saliva, instrumento número uno de lo que llamamos la escuela tradicional" (137) y lo orilló a la búsqueda de nuevos métodos, que lo vincularon a las experiencias del movimiento renovador a la vez que facilitaron la introducción de la imprenta y el texto libre, entre sus principales innovaciones.

La personalidad solidaria de Freinet, lo mismo para con sus colegas del magisterio que para con las clases oprimidas (en particular el campesinado, con el cual trabajó y desarrolló sus experiencias durante más de quince años de servicio activo), lo llevó a poner sus aportaciones al servicio de una pedagogía cooperativa y popular. Por último, la represión de la que fue objeto su trabajo, producto de las intrigas desatadas conjuntamente por sectores conservadores de la pequeña burguesía latifundista y la burocracia educativa de su país, constituyó sin duda un factor determinante en la radicalización de sus críticas y sus empeños por fortalecer y desarrollar un movimiento de educación proletaria.

---

(137) Freinet, G., Técnicas Freinet en la Escuela Moderna, Siglo XXI, México 1977. p. 11

En su clase de "preparatoria" para chicos de 6 a 8 años de edad, en Bar-sur-Loup (Alpes Marítimos), primero, y en la pequeña escuela primaria de Saint-Paul de Vence, después (durante el período comprendido entre 1920 y 1933), desarrolló Freinet la introducción de la imprenta, el texto libre, la cooperativa escolar, la correspondencia y las técnicas de documentación, que constituyeron su mayor aportación a la "educación por el trabajo". Tras su destitución arbitraria, determina Freinet su separación de la escuela pública y la fundación de una escuela privada, la Escuela Freinet, que constituye ya una experiencia de educación comunitaria propiamente dicha y en la cual trabajó, al lado de su esposa Elise, durante el lapso comprendido entre 1935 y 1939, año en que es tomado preso y su actividad pedagógica interrumpida, bajo las circunstancias generadas por el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial (138).

Al igual que con sus contemporáneos del movimiento progresivo para Freinet el punto de partida pedagógico está en una confianza y respeto absolutos por la naturaleza del niño. Así, la educación moderna y popular pretende "tan sólo seguir los pasos de la vida, adaptarse a ella para suscitar sus valores más ricos, capaces de desarrollar la personalidad del niño, preparandolo al máximo para el futuro" (139). De ahí que "toda pedagogía que no parta del educando, es un fracaso para él y para sus necesidades y aspiraciones más íntimas" (140). En estas consideraciones, lo mismo que en otras múltiples afirmaciones en las que se realza el papel del interés natural del niño como motor de su desarrollo educativo, al igual que en la caracterización de su método como basado en el pragmatismo y el "tanteo experimental naturalista", Freinet refrenda insistentemente su convergencia con las premisas naturalistas y espontaneístas de los artífices de la escuela activa, en sus etapas romántica y metodologista.

---

(138) V. Freinet, E., La Escuela Freinet, Laia, Barcelona, 1981.- p. 9-22 y 403-416

(139) Freinet, C. "Nacimiento de una Pedagogía Popular, Laia, Barcelona, 1977. p. 374

(140) Ibidem, p. 94

No obstante, Freinet se opone al activismo entendido como una mera reacción contra el intelectualismo de la escuela tradicional y pasa, de la educación por la acción, a postular la educación por el trabajo. "Lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres, es el trabajo en todo lo que hoy tiene de complejo y socialmente organizado; el trabajo, motor esencial, elemento de progreso y dignidad, símbolo de paz y fraternidad". Al concebir así al trabajo ("razón, finalidad y técnica de toda la actividad humana"), en la base de toda nuestra educación, Freinet ha dado un gran paso adelante en sus concepciones pedagógicas. Este mismo paso lo llevará directamente, partiendo del trabajo colectivo en torno a la imprenta escolar (la más ingeniona sin duda de sus invenciones), a una organización comunitaria y cooperativa basada en la fraternidad, dado que "la verdadera fraternidad es la fraternidad del trabajo" (141).

Con la introducción de la imprenta y el texto libre (cuya composición, redacción, impresión y difusión pasó a formar parte del trabajo infantil), pasó Freinet al establecimiento de la "Cooperativa Escolar", cuya atención y administración pasó igualmente a constituirse en una responsabilidad compartida, mediante contratos de trabajo, entre los educandos.

Resulta fácil advertir, en la lectura de su extensa producción escrita, las contradicciones que en el pensamiento teórico de Freinet iban germinando, entre las tendencias naturalistas y liberales de los teóricos de la renovación pedagógica, a quien siguió de cerca, y las tendencias derivadas de la propia experiencia concreta en su comunidad escolar, basada en la cooperación, el trabajo y la responsabilidad colectiva. Así mismo, las tendencias inmanentistas habrían de entrar en contradicción con la activa militancia política de Freinet, que lo llevaba a postular, aunque de manera velada y ambigua, propuestas apriorísticas que anticipaban la formación de jóvenes revolucionarios y socialmente comprometidos, como meta de su pedagogía.

---

(141) Freinet, C., La Educación por el Trabajo, FCE. México, 1971. p. 123

Así, en "L'Educateur Proletarien", órgano de difusión de la C.E.L. (Cooperativa de Enseñanza Laica), fundada por él mismo, escribía en Enero de 1931 que "el derecho de los niños a vivir plenamente su vida, es elemento indispensable en la formación de su responsabilidad"; no obstante, más adelante agrega que "... tenemos que apuntar a la realización de la armonía individual en la armonía social" (142). Por otra parte, en la Educación por el Trabajo apunta también que "la libertad no es una entidad que exista fuera del trabajo y la vida... la libertad es siempre relativa... ser libre es avanzar con grandeza por el camino de la vida, incluso si este camino está rigurosamente delimitado, encuadrado, por múltiples obligaciones, y si los obstáculos que hay que superar lo hacen laborios y penoso" (143).

Otro aspecto de la ambiguedad conceptual que advertimos en la teorización Freinetiana, es el que alude a su concepción acerca de los vínculo existentes entre educación y política. A la vez que advierte la condicionalidad de las crisis educativas en la sociedad capitalista ("la decadencia y la muerte de la escuela son el resultado del formidable desarrollo del capitalismo... la escuela actual es hija y esclava del capitalismo. A un orden nuevo debe, necesariamente, corresponder una nueva orientación de la escuela proletaria", etc. (144), critica sus mitos y su carácter alienante, se resiste a afrontar cabalmente el carácter político de la educación que él mismo imparte. En el mismo "L'Educateur Proletarien" escribe, en Enero de 1933, lo siguiente: "Nos sentimos orgullosos de sentar las bases de una pedagogía que no está al servicio de una política, sino que tiene en cuenta al máximo las necesidades de nuestros alumnos y las 'contingencias sociales'" (145).

Estas características (y algunas más que no viene al caso referir ahora) nos llevan a ubicar a la pedagogía Freinet como una

(142) Cit. en Freinet, E., La Escuela..., op. cit. p. 321
(143) Ibid., p. 323
(144) V. en "Vers l'ecole du prolétariat", cit en Palacios, J., op. cit., p. 90
(145) Cit. en Freinet, E., La Escuela..., op. cit., p. 326

concepción de transición, entre la decadencia de la Escuela Nueva (la que advirtió y refirió explícitamente en varias ocasiones) y los albores de la educación socialista (la que también conoció por conducto de diversas publicaciones que recibía de la U.R.S.S.). Habría que decir, finalmente, que el mismo contexto ideológico y político en el que Freinet se desenvolvió, constituyó quizás el factor más determinante para que el proyecto educativo por el cual luchó no llegara a concretarse plenamente, ni a trascender más allá de los límites de una fundamentación filosófica burguesa e idealista.

Por otro lado, lo anterior no minimiza en nada las valiosas aportaciones de Freinet a la pedagogía moderna, particularmente en una etapa de crisis capitalista generalizada y transición hacia el socialismo. Su probada tenacidad en el trabajo, su ejemplar vocación pedagógica, su sensibilidad y militancia política, lo mismo que la agudeza y el ingenio de las técnicas educativas que introdujo, garantizan el carácter trascendente de su obra, así como la pervivencia de sus aportaciones al futuro, particularmente las que se refieren al ámbito de la educación comunitaria infantil, a cuyo desarrollo contribuyó de manera incuestionable.

2. Contra el Liberalismo Pedagógico: Las críticas a la Nueva Escuela.

2.1 Las críticas metodológicas de la Pedagogía Clásica y Moderna.

Como habremos de ver, las críticas a los partidarios de la Nueva Escuela no se han hecho esperar. Desde diferentes ángulos y partiendo de diversas perspectivas teóricas, tanto los partidarios de la "pedagogía clásica" (utilizando la expresión de Martha Fabra) o tradicional, como los partidarios de una pedagogía cimentada filosóficamente en el Marxismo, y aún desde las propias filas del movimiento renovador, han surgido múltiples cuestionamientos que abordan críticamente los conceptos capitales del controvertido movimiento pedagógico.

Desde el punto de vista de la pedagogía clásica, las principales críticas apuntan centralmente contra el carácter pragmático y desintelectualizado de la nueva enseñanza, que "sacrifica el concepto a la imagen" al basarse en "demostraciones que tienden a captar los sentidos, pero no afectan la capacidad de comprensión". Atienden estas críticas, dice Fabra sintéticamente, ~~a~~ "el descuido por la cultura desinteresada", por la 'theoría' que, "sin embargo, es lo que distingue al hombre del animal" (146).

Mayor amplitud e importancia han revestido, en nuestra opinión las críticas más detalladas que han surgido entre ~~los estu~~diosos de las modernas tendencias pedagógicas, de las que Gilbert nos ofrece una síntesis aceptable. Revisaremos enseguida estos cuestionamientos para pasar después a comentar la crítica filosófica de Antonio Gramsci, que merecerá sin duda una revisión más pormenorizada.

En primer lugar y de manera central, giran las críticas en torno a la noción de interés, de la que dicen los nuevos pedagogos que constituye el punto de partida fundamental de la enseñanza activa.

---

(146) Fabra, M. La Nueva Pedagogía, Salvat, Barcelona, 1979. p. 57-60

Como lo hace ver Gilbert, la ambiguedad e ingenuidad con la que se ha utilizado esta noción, salta a la vista a partir de la definición misma de escuela, tal y como cabe formularla hasta nuestros días, que impone necesariamente límites a la manifestación del interés. "Ni el mejor de los educadores puede garantizar a sus alumnos un respeto integral del desarrollo, del depliegue de su personalidad. ¡Por vasta que sea la jaula, no deja de ser una jaula! (147).

"¿No dependen -continúa diciendo Gilbert respecto a la formación de los intereses en el niño- de la información y de una experiencia vinculada con la duración de la vida, e incluso de una estimulación exógena?" (...) "¿Qué debe hacerse entonces cuando el 'interés' conduce al niño a caminos diametralmente opuestos a los de su bienestar o al de sus semejantes?" (148). Esta crítica, que consideramos no requiere de mayor abundamiento, se extiende lógicamente al supuesto de la libertad del niño y la "no directividad" de la enseñanza, preconizada por los pedagogos renovadores.

La contradicción evidente que subyace al concepto mismo de la educación no-directiva, ha colocado a sus defensores en una encrucijada: o la negación radical de la directividad (que implica practicamente la supresión del maestro y la enseñanza en cuanto tal, en sentido estricto) y que ha dado lugar a "experiencias tan lastimosas como la de los libertarios integrales, como los de Hamburgo, o de ciertas escuelas norteamericanas" (149), en aras de una educación "anti-educativa", o bien la mera sustitución disimulada de una directividad por otra, que "no por más sutil, resulta menos subordinante" (150). En opinión del autor citado, la no-directividad desemboca inevitablemente, tras abandonar el "magistrocentrismo", en un "providencialismo pedagógico" de tipo mágico y candoroso.

(147) Gilbert, R., op. cit., p. 106
(148) Ibidem, p. 110
(149) Ibid., p. 107
(150) Loc. cit.

Otras críticas fundamentales devienen de la falta de una perspectiva histórica y sociológica (carácter ahistórico y metafísico) del movimiento renovador, que pretende llevar a la práctica sus postulados pedagógicos al margen del tiempo y del espacio social en el que ésta se desarrolla. Este desinterés de la Nueva Escuela por la consideración del entorno económico y cultural, del que devienen y al que deberán integrarse sus educandos, le obliga a replegarse hasta posiciones meramente marginales y contestatarias de la ideología dominante.

Se señala pues, que del enfrentamiento entre una escolarización liberalizante, "democrática", "creativa" y eminentemente manual, por una parte, y una cultura opresiva enajenante y eminentemente verbal, por la otra, no puede desprenderse sino la subordinación de la primera a la segunda, con la consecuente inadaptación y frustración de los educandos.

"¿No es acaso cosa propia de idealistas preconizar el desarrollo óptimo del ser y de la individualidad, ignorando cómo habrán de convergeer los individuos y de qué modo adquirirá la sociedad su cohesión? ¿No hay cierta ingenuidad en el hecho de pretender trazar las líneas de la educación fuera del espacio y del tiempo, a partir de normas de razón según se manifiestan ante la mirada del psicólogo?". Más lejos lleva Gilbert sus ceustionamientos cuando se pregunta, a continuación: "¿Es efectivimante el psicólogo el hombre adecuado, y no habrá que lamentar que los fundadores de la Escuela Nueva -dejando de lado a Dewey sean, en general, carentes de cultura filosófica? (151).

En este punto acierta con presición Gilbert al señalar lo que a nuestro juicio, constituye la debilidad teórica fundamental de la Nueva Pedagogía: su desinterés por las ciencias filosóficas y sociales, desinterés que se traduce en (corrigiendo a Gilbert) no una "falta de cultura filosófica", cuanto en la adopción puntual -

(151) Ibid., p. 109

de una filosofía (por más que ello sea inconsciente o inconfesado) fundada en el idealismo ahistórico y el materialismo mecanicista y pragmático.

La no neutralidad ideológica de las concepciones renovadoras, no se manifiesta exclusivamente por su aceptación del status que predomina y su falta de alternativas prácticas para su transformación, cuanto por el mismo carácter elitista y segregacionista de sus propuestas de educación "diferencial".

Por último, al analizar la marginalización de la que las propuestas renovadoras han sido objeto, hecho que se ha imputado exclusivamente a las reminiscencias del conservadurismo en la pedagogía y la cultura tradicional, introduce Gilbert la explicación de tal rechazo, en función de las propias contradiciones y utopismos que acompañaron al movimiento. "¿No es legítimo preguntarse si la marginalización de la Escuela Nueva no asume el significado del reflejo de buen sentido frente a un empuje ante el cual uno se pregunta todavía si deveras es tan científico como aparenta?" (152).

Detrás de todos estos cuestionamientos cabe deducir fundamentalmente, para retomarla a continuación, la necesidad de realizar una lectura y dilucidación filosófica de los conceptos pedagógicos centrales de este movimiento. "En efecto, únicamente una reflexión filosófica sobre el significado del intéres, los límites del subjetivismo, las relaciones entre un enfoque naturalista y una intuición aplicada a las aspiraciones inexpresables del ser, podría proyectar alguna luz adicional sobre este capítulo prematuramente cerrado" (153).

(152) Ibid., p. 110
(153) Ibid., p. 108

2.2 La Crítica filosófica de Antonio Gramsci: Entre el espontaneísmo y la Coerción.

Esa reflexión filosófica necesaria a la que alude Gilbert, es realizada precisamente por A. Gramsci, en sus meditaciones desde las cárceles de la Italia fascista en las que permanece desde Noviembre de 1926, fecha en que fue detenido y condenado a veintiún años de prisión, hasta Abril de 1937, fecha en que muere, contando con cuarenta y seis años de edad.

Las difíciles condiciones bajo las cuales desarrolló sus ideas filosóficas y pedagógicas fundamentales, debidas principalmente al aislamiento político, a la severa vigilancia policial de su celda y a la rígida censura que se practicara sobre su correspondencia, hacen que su obra asome a la luz en forma dispersa y desordenada, cuando no en ocasiones aparentemente ambigua y de difícil interpretación. Diseminada en la voluminosa correspondencia que Gramsci sostuvo con familiares y amigos y en un vasto conjunto de notas sueltas, sus obras han sido agrupadas y editadas bajo el rubro de "Cartas desde la cárcel" y "Cuadernos de la Cárcel"*.

A lo largo de toda su correspondencia (principalmente durante el período que corre de 1929 a 1932) la atención puesta por el filósofo italiano a los problemas pedagógicos (tanto en su expresión molecular de relación educativa adulto-niño, como en la expresión universal que les da Gramsci, de relación política Estado-masas, es constante y sobresaliente. Ligadas tanto a su actividad educativa-práctica (frustrada materialmente en las condiciones de encarcelamiento y vinculada con el interés persistente en la educación de sus hijos y sobrinos y con la situación política concreta de su tiempo), así como a su reflexión teórica, sus ideas pedagógicas se desarrollan y depuran hasta alcanzar la solidez con la que se le reconoce en sus escritos de mayor madurez.

---

* Con estos títulos han sido editados en español por Ed. Juan Pablos, en México, a partir de 1975.

Para esta revisión de la crítica Gramsciana a la pedagogía "espontaneísta" (como él mismo la denominó), seguimos como referencia central al texto compilador de Manacorda: "El principio Educativo en Gramsci".

Como puntualiza Manacorda, es a mediados de 1929 cuando se definen claramente los dos fines centrales que caracterizan a la teorización pedagógica Gramsciana: los que se derivan de su opción metodológica entre las tendencias espontaneísta y autoritaria, por un lado, y los que parten de su opción de contenido entre la instrucción intelectual tradicional y una instrucción moderna de tipo tecnológico, por el otro.

La primera opción parte de la "duda fundamental" que surge en Gramsci frente a las dos opciones señaladas, y que se manifiesta nítidamente (aunque un tanto de manera casual y anecdótica), cuando se dirige a su cuñada Tatiana (con la cual sostuvo principalmente el diálogo escrito en torno a la educación de sus dos hijos: Delio y Guiliano). Refiriendose a las dos semillas que aquélla le obsequiara para ser plantadas en su "jardín" (un metro cuadrado) del patio de la cárcel y comentando la lentitud con la que éstas germinan y se desarrollan, dice Gramsci:

"Todos los días me asalta la tentación de tirar un poco de ellas para ayudarlas a crecer, pero sigo dudando entre las dos concepciones del mundo y de la educación: si ser Rousseauniano y dejar obrar a la naturaleza que nunca se equivoca y es fundamentalmente buena, o si ser voluntarista y forzar a la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de autoridad. Hasta ahora la incertidumbre no se ha disipado y en mi cabeza contienden las dos ideologías" (L. 123, 22-IV-1929; cartas 109-111) (154).

Ya en las cartas de los próximos meses se revela con creciente solidez la solución que habrá de dar Gransi a su duda, en sus

(154) Ref. en Manacorda, M., El Principio..., Sígueme, Salamanca, 1977. p. 75

primeras críticas a su esposa (a la que le imputa el estar fuertemente influenciada por una impregnación "típicamente suiza, ginebrina y rousseauniana"), con respecto a los criterios educativos que ella asume para con su hijo Delio, de entonces cinco años de edad.

A fines de este mismo año, esta crítica cobra forma y unidad, en una carta dirigida a su misma esposa y en la que externa su opinión acerca del desarrollo de Delio (seguido atentamente por Grnasci a través de cartas y fotografías), quien a su juicio es demasiado infantil y se encuentra "muy retrasado para su edad". En ocasión de ese comentario, formula Gramsci aquí mismo las premisas fundamentales que señalarán el desarrollo de su concepción pedagógica. Reproduciremos a continuación los párrafos más ilustrativos de esta carta, para comentarlas más adelante en su conjunto:

"He sacado la conclusión de que tu concepción y la de otros miembros de tu familia es demasiado metafísica, es decir, presupone que en el niño está en potencia todo el hombre y que es preciso ayudarle a desarrollar lo que ya está en él latente, sin coerciones, dejando que obren las fuerzas espontáneas de la naturaleza o que sé yo. Yo, en cambio, pienso que el hombre es toda una formación histórica, obtenidad mediante la coerción (entendida no sólo en el sentido de violencia externa) y creo sólo ésto: que de no ser así, se incurriría en una forma de trascendencias y de inmanencia" (L. 140, 30-XII-1929: Cartas, 124-126) (155).

"Este modo de concebir la educación como el devanado de un hilo preexistente, tuvo su importancia cuando se oponía a la escuela Jesuística, es decir, cuando negaba una filosofía peor aún; pero hoy está igualmente superado" (Ibid).

"Renunciar a formar al niño significa sólo permitir que su personalidad se desarrolle escogiendo caóticamente del ambiente vital todos los motivos vitales" (Ibid.).

(155) Ibid., p. 81-83

"Es extraño e interesante que el psicoanálisis de Freud esté creando, sobre todo en Alemania (a juzgar por las revistas que leo) tendencias similares a las que existían en Francia en el siglo XVIII y que vaya formando un nuevo tipo de buen salvaje corrompido por la sociedad. De ello nace una nueva forma de desorden intelectual muy interesante" (Ibid).

Analizando estos párrafos, por lo demás bastante explícitos en sí mismos, se pueden enunciar las premisas Gramscianas como sigue:

1) Se cataloga al espontaneísmo de noción metafísica y se opone a éste la concepción Gramsciana del hombre como formación histórico-social.

2) Se califica a aquélla postura de inmanentista y trascendentalista, por colocar al hombre como un dato, producto de la voluntad divina del creador o de la naturaleza, dado de manera previa e indiferente a su formación histórica.

3) Se puntualiza la justificación histórica del espontaneísmo frente al autoritarismo Jesuítico, con el cual claramente Gramsci dista mucho de comulgar.

4) Se define al espontaneísmo como equivalente a renuncia educativa.

5) Esta renuncia equivale a abandonar al niño en manos del autoritarismo ejercido por la influencia caótica y difusa del ambiente.

En una carta posterior Gramsci precisa más su concepción acerca del papel de la coerción (a la que alude indistintamente con el término de "pedantería"), subrayando que ésta es particularmente necesaria en los primeros años de la formación de la personalidad y debe disminuírse a partir de la pubertad, etapa en la que el niño se torna más intolerante y autónomo. Dirigiéndose a su hermana Teresina y aludiendo a la educación de su sobrina Edmea, lamenta las consecuencias producidas por una educación "mimosa", carente de "pedantería" y hábitos disciplinarios.

"Por lo que se refiere a Mea me parece que no tienen razón. Como se trata de una cuestión importante y puede decidir de todo el porvenir de la niña, te voy a indicar una vez más mis observaciones. He tenido en cuenta el ambiente en que vive, naturalmenteñ pero el ambiente no justifica nada. Me parece que toda nuestra vida es una lucha para adaptarnos al ambiente, pero también y especialmente para dominarlo y para no dejarnos aplastar por él. El ambiente de Mea sois sobre todo vosotros, luego sus amigos, la escuela y luego todo el pueblo...¿De qué secciones de ese ambiente recibirá Mea los impulsos para sus hábitos, sus modos de pensar, sus juicios morales?" (L. 162, 25-VIII-1939) (156).

"Si renunciáis a interrumpir y a guiarla, usando de la auoridad que proviene del afecto y de la convivencia familiar, haciendo presión sobre ella de manera afectuosa y llena de cariño, pero sin embargo rígida e inflexiblemente firme, ocurrirá sin duda alguna que la formación espiritual de Mea será el resultado mecánico del influjo casual de todos los estímulos de este ambiente" (Ibid).

"Antes de la pubertad no se ha formado todavía la personalidad del niño y resulta más fácil guiar su vida y hacer que adquiera determinados hábitos de orden, de disciplina, de trabajo; después de la pubertad la personalidad se forma de una manera impetuosa y toda intervención extraña se hace odiosa, tiránica, insoportable...¿Porqué no ocuparse más bien del niño en el primer período?" (Ibid).

Veamos de qué manera Gramsci encuentra, mediante sus relaciones epistolarse con su familia, la ocasión de desarrollar sus tesis pedagógicas en contacto indirecto con la realidad social. Aparecen en esta última carta, entremezclándose con numerosas motivaciones, sus ideas acerca de la educación como adaptación y lucha con el ambiente, la mecanicidad y el caos que se derivan de la renuncia espontaneísta a educar, la diferencia entre los períodos de antes y después de la pubertad, la exigencia de orden y de disciplina intelectual, etc.

(156) Ibid., p. 88-90

En Abril de 1931 escribe Gramsci a su mujer para deplorar la deficiente escritura de su hijo Delio (quien recientemente había escrito a su padre una carta incomprensible "de derecha a izquierda" producto del "auto-aprendizaje".* Con irritación reprocha a su mujer su procedimiento remarcando esta vez en su crítica, con notora ironía, la falta de coherencia en el sistema educativo elegido para su hijo.

"Sólo una cosa me impresiona: que haya habido demasiado poca lógica en el sistema. ¿Porqué, desde los primeros años, haberle obligado a vestir obligatoriamente como los demás? ¿Porqué no haber dejado libre su personalidad, permitiéndole que se arreglase como quisiera y haberlo sacado adelante según un conformismo mecánico? Habría sido mejor dejar a su alrededor los objetos usuales y esperar luego a que él escogiese espontáneamente: los pantalones en la cabeza, los calcetines en las manos, los guantes en los pies, etc.: o mejor aún, haber dejado a su lado trajes de niño y niña y dejarle en libertad para que escogiera los que él quisiera ¿no te parece?" (L. 187, 20-IV-1931) (157).

En su ironía, Gramsci pretende destacar que la incoherencia del sistema y la imposibilidad de llevarlo hasta sus últimas consecuencias, son evidencia decisiva de su carácter falaz.

En carta inmediata posterior, dirigida a su hermana Teresina y con relación a la misma polémica desatada en torno a la educación de Mea, Gramsci formula una alusión, por indirecta y casual no menos significativa, a la "Tesis III sobre Feuerbach":

"Por encima de todas estas cosas, lo que me parece más importante es la 'fuerza de voluntad', el amor a la disciplina y el trabajo, la constancia en los propósitos: y para formular este juicio tengo en cuenta, más que al niño, a los que le guían y tienen la responsabilidad de hacerle adquirir esos hábitos, sin mortificar su espontaneidad... Es evidente que mis observaciones iban dirigidas no a Mea

(157) Ibid., p. 99

sino a quien la educa y la dirige: en este caso me parece sobre todo que el educador el que tiene que ser educado" (L. 189, 4-V-1931) (158).

Cabe destacar, de la alusión directa de Gramsci a la espontaneidad que "no se debe mortificar", la reafirmación de la conquista histórica y el valor real de la espontaneidad. De sus propuestas de austeridad y coerción educativa no debe suponerse pues, por ningún motivo, que se rechace el valor de esta conquista, como que tiene que ser recuperada en un nivel más elevado.

Por último y para suspender aquí la lectura epistolar de Gramsci, citaremos una carta fechada en Junio de 1931, en la que se hace explícita la evolución y el entrelazamiento constante que guardan, en Gramsci, sus concepciones educativas y políticas.

"Tu -le dice a su esposa nuevamente, ampliando la citada polémica en torno a la educación de sus hijos- según se parece a veces comprendes bien intelectualmente, teóricamente, que eres un elemento del Estado* y que, como tal tienes el deber de representar y ejercer el poder de coerción en determinadas esferas, para modificar molecularmente la sociedad y en especial para preparar a la generación naciente para la nueva vida (es decir, el deber de realizar en determinadas esferas la acción que el Estado realiza en forma concentrada sobre toda el área social) y el esfuerzo molecular no puede diferenciarse en teoría del esfuerzo concentrado y universalizado; pero me parece que en la práctica no logras liberarte de ciertos hábitos tradicionales que te mantienen atada a las concepciones espontaneístas y libertarias, cuando se trata de explicar la aparición y el desarrollo de los nuevos tipos de humanidad, que

(158) Ibid. p. 100 (el subrayado es nuestro)

* Gramsci utiliza aquí el concepto de Estado, evidentemente, en su ascepción más amplia, es decir, en cuanto elemento ideológico de persuasión y hegemonía (Sociedad Civil), y no en la ascepción restringida del Estado-fuerza o Sociedad Política.

sean capaces de representar las diversas fases del proceso histórico (L. 202, 27-VII-1931, Cartas, 160) (159).

Gramsci utiliza aquí, como en muchas otras ocasiones, las expresiones metafóricas de "generación naciente", "nueva vida", "nuevos tipos de humanidad" etc., para referirse de manera indirecta al hombre y a la sociedad socialista. Pasando de la noción molecular de la "microcoerción" (ejercida en el plano de las relaciones educativas familiares) a la noción política universal de la "macro-coerción" (ejercida en el plano político más amplio de la defensa o el derrocamiento de la hegemonía), Gramsci trata de esclarecer en su esposa el carácter político de su responsabilidad social, al ejercer la coerción necesaria para la modificación molecular de la sociedad. Al postular claramente que ambos tipos de coerción no pueden ser distintos en el plano teórico deja sentado, consiguientemente, lo que habrá de ser una constante y un aporte fundamental de su teoría: la pedagogía y la política, coinciden entre sí.

No consideramos necesario, para los propósitos inmediatos de este ensayo, abundar aquí en ulteriores ideas formuladas por Gramsci al respecto, por ejemplo, de la crítica de la educación intelectual tradicional y su preferencia por un contenido de enseñanza tecnológico ("un americanismo de cuño no americano") que son indudablemente de gran importancia, a la vez que coinciden igualmente con su posición antiespontaneísta.

Basta destacar, a manera de síntesis y para concluir aquí con este apartado, la significativa coincidencia de la crítica Gramsciana a la ideología liberal, con la formulada por Marx contra el individualismo liberal de Stirner. Avida cuenta de que Gramsci no conoció la edición de la Ideología Alemana, en la que Marx formula sus planteamientos, dicha coincidencia no deja de refrendar una vez más la unidad del pensamiento de Gramsci con la corriente filosófico-política del pensamiento Marxista.

---

(159) Ibid. p. 103

Gramsci criticó en varias ocasiones la misma política educativa soviética (la que conoció durante su permanencia en Moscú y de la cual fue partidaria su mujer, de ascendencia rusa) instalada, tras la revolución y hasta el período comprendido entre 1931 y 1936 (durante el cual se da un replanteamiento autoritario con Stalin) en las posiciones pedagógicas idealistas del liberalismo. En esta crítica Gramsci se emparenta también del mismo modo, espontáneo y coincidente con la polémica de Makárenko en contra de las tendencias espontaneístas, implantadas oficialmente en la Rusia post-revolucionaria tras la instauración de las escuelas únicas del trabajo. Esta polémica, que puntualiza desde otro ángulo las mismas críticas fundamentales a la Nueva Escuela, será comentada, como ya se indicó antes, en el capítulo siguiente.

"En resumidas cuentas (diremos con Manacorda para concluir), la discriminante entre la pedagogía Gramsciana y las pedagogías libertarias reside, una vez más, en un criterio típicamente Marxiano: la imprescindible necesidad que une el libre desarrollo de cada uno, con el libre desarrollo de todos, la unión, la conexión de los individuos, la necesaria solidaridad del desarrollo individual y social (160).

(160) Manacorda, M., Marx y la Pedagogía, op. cit., p. 157

C A P I T U L O I I I

¿Libertad o Disciplina? Dos orientaciones centrales en la Educación Comunitaria Infantil

1. Antecedentes y Características de la Educación Comunitaria Infantil.

Hablaremos de Educación Comunitaria Infantil, en sentido estricto, para referirnos a aquella que se realiza en un escenario cerrado y en la que los menores educandos conviven con los educadores durante las 24 horas del día y por espacios prolongados de tiempo.

En este caso, además de las funciones típicamente instruccionales, los educadores asumen un papel sustitutivo de las figuras parentales de los niños, en lo que respecta a todas las tareas necesarias relativas al servicio asistencial (alimentación atención médica, higiene, vestuario, etc.), así como en lo tocante a la socialización de los educandos.

Esta circunstancia otorga a los currícula de este tipo de enseñanza un carácter original y versátil, comparativamente visto con los currícula de la enseñanza típicamente escolar, restringidos al cumplimiento de objetivos y la revisión de contenidos temáticos exclusivamente instruccionales.

El currículum de la educación comunitaria infantil es pues, ante todo, un "programa de vida", que contempla en sus contenidos y tareas absolutamente todos los aspectos, actividades y rutinas, relacionadas con el desarrollo, la vida diaria y la convivencia de los integrantes de la comunidad.

La experiencia comunitaria sintetiza, en resumen, las funciones socializadoras y asistenciales realizadas comúnmente por la familia y el barrio, con las funciones instruccionales y formativas asignadas comúnmente a la escuela. Todo ello, dentro de una orientación pedagógica más o menos homogénea en sus principios como en sus procedimientos.

Enfrentar esta variedad de funciones y responsabilidades constituye sin duda, a la vez que una experiencia educativa de gran riqueza y complejidad, una "prueba de fuego" para cualquier sistema o método pedagógico que presuma de objetividad y eficacia. Dadas

las condiciones materiales que posibiliten prácticamente el diseño y el control de cualquier sistema organizativo viable; dados los recursos mínimos indispensables para la aplicación y evaluación de procedimientos didácticos; dada una "población cautiva" de relativamente fácil observación y seguimiento diario, la dirección pedagógica de una comuna infantil constituye un reto de relevancia teórica y complejidad práctica innegable.

A diferencia de los currícula escolares, circunscritos por lo general a la descripción llana de propósitos y actividades académicas, el curriculum comunitario requiere y explicita con mayor nitidez una filosofía educativa, que equivale a decir, un conjunto de postulados y supuestos que orientan la acción y un conjunto de parámetros generales que permiten evaluarla. De la misma manera y como parte de esta filosofía, se implica la prosecusión de un ideal pedagógico, el que entraña, a su vez, una determinada concepción del hombre, la sociedad, el conocimiento, etc. (mayor o menormente explicitada, claramente manifiesta). Del mismo modo se requiere, se manifiesta y se deriva de aquella filosofía, una concepción particular acerca de la relación educador-educando que rige el quehacer pedagógico, a la vez que orienta los valores, las normas y los procedimientos a seguir.

Por último, el currículum integrado de educación comunitaria contempla una organización general propia, que comprende las diversas actividades y tareas relativas a la instrucción académica*, la educación "no formal" o extraescolar y la socialización o educación "informal", estructuradas en torno a un conjunto de rutinas y procedimientos realizados en el marco de un determinado ambiente disciplinario.

---

* Cabe hacer notar que en algunas de las experiencias comunitarias que habremos de analizar, la instrucción académica de los niños continúa a cargo de escuelas y maestros "extra-muros". Aún en estos casos, no obstante, el seguimiento y el apoyo al avance académico de los niños sigue contituyendo una responsabilidad de la comuna, por lo que de cualquier manera la educación formal sigue teniendo un sitio (de mayor o menor importancia) en los currícula respectivos.

Estos constituyen, en nuestra opinión, los aspectos principales a considerar en el análisis teórico-metodológico de las experiencias de educación comunitaria. Con base en estos criterios abordaremos entonces la lectura de algunas experiencias representativas en este ámbito, no sin antes comentar brevemente los antecedentes y circunstancias que han acompañado y dado lugar al surgimiento de este tipo de educación.

La educación comunitaria en el sentido que aquí la hemos definido nace en las primeras décadas de nuestro siglo, dentro del vasto movimiento cultural y educativo generado por la consolidación de la civilización científico-técnica, la expansión educativa y la "renovación pedagógica" comncomitante.

Es este período en el que, como lo señala Saraceno, se da lugar a la "institucionalización de la infancia", entendida como el acentuamiento de sus diferencias de status, derechos y deberes propios, con respecto a los de los adultos. En el contexto de este período histórico, de mayores esfuerzos y atención especializada a la infancia, de énfasis paralelo en torno al "amor maternal", de multiplicación y ensanchamiento de las políticas educacionales, se desarrolla así mismo la concepción del "niño en sí", como ser apolítico, extraeconómico, etc., que caracterizó, según pudimos ver, al surgimiento y desarrollo del movimiento progresivo en pedagogía (161).

Si bien las circunstancias específicas que rodearon a la aparición de las Comunas Infantiles más conocidas son variadas, es posible sintetizar en tres grandes rubros la naturaleza y el origen de los casos más sobresalientes. Así, la educación comunitaria infantil nace como expresión de una de las siguientes modalidades:

1) Como producto de la iniciativa espontánea de diversos sectores de la clase media, empeñados en ofrecer a sus hijos una educación acorde con sus necesidades y concepciones pedagógi-

(161) Al respecto ver en Saraceno, Ch., Experiencia y Teoría de las Comunas Infantiles, Fontanella, Barcelona, 1977. p.12-15

cas (caso de los Kibbutz en Israel y las comunas autogestivas en Berlín y Alemania Occidental).

2) Como experimento pedagógico ideado por un educador y vinculado siempre a las necesidades e intereses del mismo sector (caso de la escuela Freinet en Francia y de la comuna infantil Summerhill en Inglaterra).

3) Como programa de educación compensativa (o compensatoria), ideada por el Estado, para reforzar o remediar las desventajas de una socialización e instrucción deficiente, debida a la incapacidad de los padres para realizar esta función adecuadamente (caso del Hogar Infantil de Moscú y de la Colonia Gorki en la Rusia posrevolucionaria*).

Tanto los "Kibbutzim"** como las comunas infantiles alemanas (Stuttgart, Frankfurt y Berlín-Kreuzberg, principalmente), surgen en sus respectivos países como parte de movimientos culturales y políticos promovidos por las capas intelectuales, liberales o socialistas. En todos estos casos, las comunas de educación infantil aparecen vinculadas a los movimientos en pro de la liberación de la mujer y la búsqueda de alternativas socializantes extrafamiliares.

Fundados en el análisis de la crisis de la familia patriarcal nuclear, como centro reproductor de los vicios de la sociedad industrial (autoritarismo, enajenación, "neurosis multigeneracional" etc.), los Kibbutzim y los "Kinder-lander" (tiendas infantiles) alemanes, se proponen estudiar y experimentar en estructuras comunitarias, nuevas alternativas de socialización que se apoyen en las aportaciones de la Psicología y la Educación Moderna y que sustituyan a los modelos reproductivos del perturbado y restringido ámbito familiar.

---

* Tenemos conocimientos del desarrollo más generalizado y reciente de las comunas infantiles en algunos países socialistas como China y Cuba, acerca de las cuales, lamentablemente, no dispusimos de información documental.

** Plural de Kibbutz, que significa "grupo" en hebreo.

Por otra parte, tanto la escuela Freinet como Summerhill, constituyen propiamente experimentos pedagógicos ideados por maestros innovadores, vinculados a la tradición del movimiento progresivo, que aportó algunas experiencias pioneras en este campo: la "Junior Republique, de Freeville, en E.U.A. (1948), las experiencias de Kerchensteiner en las escuelas de Munich (1896), las "Casei dei Bambine" de María Montessori, en Italia (1900), el "Plan Dalton" en Massachusets, E.U.A. (1922), etc. etc.

Por último, las experiencias de Vera Shmidt en el "Hogar Infantil de Moscú" y de Antón Makárenko en las Colonias de Trabajo" Máximo Gorki", y Félix Dzerzhinski", constituyen experiencias de educación compensatoria, ideadas por el gobierno soviético para la atención y socialización de jóvenes delincuentes y huérfanos de guerra.

Exceptuando los trabajos de Makárenko (que constituyen la única experiencia coherente dentro del enfoque de educación disciplinaria), y conservando un sitio aparte para la experiencia transicional de Freinet, las demás experiencias comunitarias mencionadas nacen bajo el signo expreso de la educación liberal, antiautoritaria y "autogestiva".

Inspiradas principalmente en las teorías psicoanalíticas ortodoxas de Freud y en sus derivaciones hacia el psicoanálisis humanista (Horney, Sullivan, From), y el psicoanálisis radical o de "izquierda" (Marcuse y Reich, principalmente), estas comunas critican el carácter patriarcal y represivo de la familia y la escuela tradicional, así como el efecto patológico y discriminatorio de la socialización que practican.

Analizando el carácter "etiopatogenético" de la familia, como sitio privilegiado de descarga de tensiones y frustraciones de toda índole y como agente reproductor de contradicciones sociales de orden económico, político y psicológico, los líderes de la educación antiautoritaria exploran en la educación comunitaria mejores

posibilidades de socialización, que disminuyan la dependencia emotiva entre padres e hijos y posibiliten a éstos una liberación plena de sus impulsos primarios (el sexual, desde luego, en primer término)*.

"Si las causas de una socialización precaria del niño, de sus desequilibrios emotivos, de una inadecuada estructuración del yo, de la formación de la personalidad autoritaria, son imputables a los padres en la tipología familiar burguesa, es menester cambiar la estructura de la familia nuclear y buscar soluciones alternativas para la educación y la socialización del niño. Tales soluciones son proyectables en estructuras educativas comunitarias, autogestionadas, aboliendo en ellas toda relación vertical jerárquica, a partir de la oposición a la relación autoritaria adulto-niño" (162).

De esta manera la creación de las comunas infantiles responde teóricamente, a los propósitos de una doble liberación: por un lado, la de la madre, que exenta ya de los compromisos derivados del trabajo doméstico y del cuidado maternal puede incorporarse libremente al desempeño de actividades económicas, políticas o de cualquier otra índole, en igualdad de condiciones que el hombre; por otra parte, la liberación del niño, que en estas comunas deberá encontrar un espacio libre para la extroversión de sus impulsos e inquietudes, sin normas ni sanciones disciplinarias que inhiban o trastornen su desarrollo.

La influencia teórica fundamental y reconocida por los fundadores y dirigentes del movimiento comunitario autogestivo, se localiza en las experiencias pioneras de Alexander Neill en Inglaterra y Vera Schmidt en la URSS. Dado que el trabajo del primero ha logrado una difusión e influencia mayoritaria, revisaremos detenidamente su obra en el apartado siguiente; entre tanto, mencionaremos

---

* Para una revisión más amplia de este movimiento, ver en DiGiorgi, P.O., El niño y sus instituciones, Roca, México, 1975, p. 27-102, así como en la obra citada de Chiara Saraceno.

(162)DiGiorgi, P., op. cit. p. 66

en forma sumaria y literal los principios básicos (de nivel psicológico, pedagógico y organizativo) postulados por la educadora rusa, cuya influencia sobre el movimiento comunitario alemán es inequívoca y puntual.

"Principios Psicoanalíticos para el Trabajo en el Hogar Experimental"*

1. El niño de corta edad está más dominado por su inconsciente que el adulto, su personalidad consciente se desarrolla lenta y progresivamente.
2. El niño pequeño está completamente dominado aún por el principio del placer.
3. El niño desde que nace tiene una rica vida sexual, y sus manifestaciones son fenómenos normales y necesarios.
4. El desarrollo sexual del niño atraviesa una serie de organizaciones sexuales que el pscioanálisis define como etapas pregenitales.
5. Los instintos sexuales en el niño podrán ser desviados de sus objetivos sexuales y dirigidos hacia fines de mayor valor social, a través del proceso de la sublimación.
6. El educador deberá trabajar "sobre sí mismo", a fin de comportarse adecuadamente para el cobro de una buena transferencia, es decir, a fin de facilitar que el niño transfiera hacia él, las actitudes que tiene para con sus padres.
7. En el campo psíquico no existe casualidad alguna. Todas las acciones, manifestaciones y ocurrencias de una persona, en una observación analítica, se revelan como determinadas por los procesos inconscientes".

---

* Las citas siguientes han sido tomadas de la obra de Schmidt, V., "Educación Psico-analítica en la Rusa Soviética. Informe sobre el Hogar Infantil Experimental de Moscú". Este ensayo forma parte de los tres documentos que se conocen de Schmidt, escritos hacia 1924 y publicados clandestinamente por la Zentralrat der Socialistischen Kinderladen, West Berlín 1969. Dos de estos trabajos aparecen incluídos por Saraceno en su obra citada, p.269-354

"Principios Pedagógicos Generales pa-a el Trabajo Político en el Hogar Experimental".

1. Toda educación que intente ser eficaz, empezará con los primeros días del niño.
2. En su trabajo pedagógico el educador no debe partir de consideraciones teóricas, sino del material que le proporcionará la observación de los niños.
3. La conducta pedagógica para los niños deberá adecuarse según la peculiaridad individual de cada uno.
4. El educador tiene que evitar toda valoración subjetiva de las manifestaciones del niño (en particular de las tendencias inconscientes).
5. En los primeros años de vida es necesario sobre todo perseguir tres importantes objetivos pedagógicos:
   a) Adaptación gradual a las exigencias de la realidad
   b) Control de los procesos de excreción
   c) Inicio de la sublimación.

Así mismo, y para que los requisitos mencionados puedan realizarse, recomienda Schmidt las siguientes "medidas pedagógicas:" "...la relación entre educador y educando se basa en la confianza y la buena voluntad recíprocas. La autoridad es sustituída a través de la transferencia; asímismo, las relaciones del niño con sus compañeros se caracterizan también por la recíproca simpatía y benevolencia, no existen los castigos. Los educadores tienen instrucciones de no hablar a los niños con tonos severos... En presencia de los niños los educadores deben tener la más absoluta reserva... se evitaran todas las conversaciones que no sean apropiadas para ellos".

"En lugar de aparecer como una decisión arbitraria del adulto, las exigencias deben salir de las condiciones de la vida cotidiana y ordenación de la comunidad infantil".

"En lugar de dar al niño ordenes directas, que no hagan más que provocar su resistencia, lo que debemos hacer incluso a la más temprana edad es explicable racionalmente lo que queremos de él"

El objetivo del laboratorio-hogar de Vera Schmidt era, en síntesis, el de "evitar el destino pulsional burgués" generado en la tradicional relación tripartita padre-madre-hijo. Manteniendo una controlada distancia afectiva y una "consciente neutralidad" en sus reacciones a las exigencias y los juegos de los niños, se pretendía que estos alcanzaran un "desarrollo pulsional óptimo".

Interrumpida la experiencia tres años después de iniciarse, "faltan las bases-dice Saraceno- para verificar si este modelo de educación 'Libre de represión', representa en un plano más amplio una profilaxis real de la neurosis; si éso, por otro lado, corresponde a las condiciones históricas de la Sociedad Soviética en la construcción del socialismo y si, en general, dicho modelo representa algo a aplicar en otra sociedad"*.

Hacia 1966, un importante grupo de estudiantes e intelectuales germanoccidentales recogen los principios de Schmidt, así como las aportaciones de Wilhelm Reich y A. S. Neill (entonces ampliamente difundidas entre aquellos círculos) y promueven la fundación y desarrollo de un movimiento de educación comunitaria en gran escala. Agrupados en turno a la Z. D. S. (Zentralrat der Socialistischen Kinder lander) de Berlín Occidental, surgen diversas comunas entre las que habrán de destacar las de Stuttgart, Frankfurt, Berlín y, en menor escala, la de Charlottenburg. Posteriormente este movimiento se vinculará estrechamente con el Consejo de Acción para la Liberación de la Mujer, fundado en 1968, y entre cuyas premisas para el logro de una mayor participación femenina en la política esá, precisamente, la de la fundación y el desarrollo de los programa de educación comunitaria.

---

* Saraceno, Ch., op. cit., p.

"Fortificación del yo, autonomía del niño, desarrollo de su capacidad crítica y diacrítica y autoregulación, constituyen los propósitos fundamentales comunes a esta experiencias, vinculados a su vez a la realización de intenciones políticas concretas" (163).

De esta manera, por ejemplo, en las comunas de Stuttgart y Frankfurt la autorregulación "consiste en consentir a los niños que se provean así mismos, que regulen autónomamente sus necesidades a cualquier edad y sobre todos los aspectos de la vida y en aceptar sus deseos" (164). Se desarrolla el trabajo manual en forma voluntaria y se aprueban plenamente todas las manifestaciones de la sexualidad infantil (masturbación, exhibicionismo, juegos sexuales, etc.).

Inspirada por los mismos principios, en la comuna de Berlín se aplican también las normas antiautoritarias en la organización de la vida diaria de los niños internos.

No debe darse demasiada importancia a la limpieza; por ejemplo, un interés particular hacia los excrementos puede convertirse en motivo de frustración si es objeto de reproche. Los niños no deben ser obligados a lavarse las manos, los dientes y, en general, a asearse. Las actitudes hostiles y las agresiones de los niños no han de reprimirse como hechos negativos, sino que han de verse como un hecho necesario en el conflicto con la realidad (...)

"La libertad de juego del niño nunca debe limitarse; no debe haber insuficiencia de juguetes y los niños deben tener a su disposición el material más diverso; también los objetos del mundo de los adultos, que en general les están prohibidos, deben estar a disposición de los niños (...)

"En la comuna, los niños pueden jugar desnudos, ir juntos a los servicios de aseo y jugar indistintamente con sus genitales" (165)

(163) DiGiorgi, P., op. cit. p. 88
(164) Loc. Cit.
(165) Ibid, P.91. Así mismo, v. en "La Comuna Infantil Socialista de Berlín-Kreuzberl." Publicación a cargo de la Zentralart del Sozialistiscalen Kindergarden, Westberlin, 1969, incluída en Saraceno, Ch., op. cit. p. 239-268

En Abril de 1969, la tendencia y el modelo mismo de la educación antiautoritaria es sometida a crítica y cuestionamiento, en la Conferencia de Trabajo de la Z.D.S., celebrada en Frankfurt. Como hace ver Saraceno, en su síntesis de las polémicas y las resoluciones adoptadas en la Conferencia y a despecho de las tendencias liberales que pugnaban por sostener el modelo antiautoritario sin alteraciones, se da lugar en aquella ocasión a cambios esenciales en la concepción pedagógica subyacente, a la vez que un viraje importante en las perspectivas de estas comunas.

Una de las críticas centrales se dirige contra el carácter estrechamente elitista de las comunas las que, dado su costo y orientación pedagógica particular, no constituyen alternativa viable para los hijos del proletariado y "se encuentran en contradicción insoluble con sus condiciones existenciales" (166). Así mismo, se critica (como ya se había hecho oportunamente en la U.R.S.S., e Inglaterra con respecto a Schmidt y Neill respectivamente), su carácter insular, al estar exentos de una orientación política activa y militante, que les permita atacar las bases objetivas del autoritarismo burgués en el terreno de la lucha en clases y no pretender abolir aquél en el ámbito restringido de la familia o la comunidad infantil.

Así, si bien es cierto que un propósito central de las comunas autorregulatorias es el de intentar "evitar el destino burgués de las pulsiones", al constituir esta posibilidad un lujo al alcance exclusivo de un reducido número de intelectuales y profesionistas de la pequeña burguesía el proyecto mismo se constituye, por definición, en un proyecto burgués, que excluye al proletariado y que excluye así mismo las perspectivas de lucha necesarias para el derrocamiento del orden imperante.

"El carácter antiproletario de tal educación antiautoritaria -rezan las conclusiones de la conferencia- se verificó de manera propia en el hecho de que la abolición de la represión pulsional y

(166) Saraceno, Ch., op. cit. p. 227

el fortalecimiento del yo de los niños unidos a ella, en el mejor de los casos, no hace más que producir miembros más capacitados - pertenecientes a las clases burguesas privilegiadas... !la libertad de masturbación se convierte en privilegio burgués!" (167).

Otra conclusión importante es aquella en la que se hace manifiesta ya la contradicción latente entre una educación antiautoritaria y la disciplina necesaria para una militancia política revolucionaria.

"Esta educación antiautoritaria fue en algunos momentos, como la fase antiautoritaria de la Z.O.S., tan sólo la abstracta relación de lo existente. Podrá ofrecer al movimiento formas adecuadas de socialización en el momento en que introduzca en su ámbito educativo el nivel de sublimación de pulsiones y de relación con - los intentos reales de lucha de clases hoy necesarias para la prosecusión de la lucha y no reproduzca por consiguiente la contradicción entre compañeros antiautoritarios y compañeros que luchan según las indicaciones de la disciplina revolucionaria" (168).

En base a consideraciones como éstas la conferencia habría de concluir finalmente que: "No pudiendo la educación antiautoritaria con sus modelos -Vera Schmidt y A.S. Neill- preparar a los niños - para aguantar e imponer de forma radical sus intereses frente al - sistema autoritario y al capital monopolista, es necesario pasar a una educación más política que prepare para atacar este sistema. La concebimos sobre todo como educación proletaria...la mera educación familiar antiautoritaria debe ser, por consiguiente, superada y transformada en educación concreta a la lucha de clases" (169).

Sin profundizar más por el momento en la revisión de estos - cuestionamientos y en la evaluación propia del modelo de educación antiautoritaria (tarea que abordaremos en el capítulo final de este trabajo), pasaremos a continuación a revisar la obra teórica de

(167) Ibid., p. 221
(168) Ibid., p. 218
(169) Ibid., p. 216

Neill y la experiencia por él desarrollada en la comuna infantil de Summerhill.

Neill tuvo el mérito de desarrollar y poner en práctica los postulados centrales de la educación liberal y antirepresiva, en una experiencia "radical" (como él mismo la denominó), que lleva estos postulados hasta sus últimas consecuencias viables. Por esta razón no sería posible realizar una evaluación objetiva de la pedagogía liberal y antiautoritaria, que la considere en todas sus posibilidades, limitantes y contradicciones, sin tomar en cuenta la experiencia Neilliana, que aporta elementos fundamentales para dicha labor.

2. A.S. Neill, o el Modelo Individualista-liberal

Alexander Southerland Neill (1883-1973), licenciado en lengua Inglesa, periodista y finalmente educador, representó con su modelo comunitario de Summerhill, sin lugar a dudas, el paradigma primordial de la educación antiautoritaria.

Nacido en el seno de una modesta familia escocesa de ideas conservadoras, educado en el ambiente represivo de la educación tradicional, militante de las fuerzas aliadas durante la primera guerra mundial, Neill mantiene presente en su memoria y en su obra su repulsión por el autoritarismo parental y la disciplina escolar y castrense, a la que fue sometido durante su infancia y juventud.

Maestro de primaria durante la segunda década del siglo, Neill adelanta ya en su primera publicación (A Domines Log", editada en 1915*), las primeras notas que prefiguran sus posteriores ideas educativas, caracterizadas por el rechazo extremo del autoritarismo y la disciplina escolar y la defensa de una educación basada en la "libertad absoluta" del educando.

Con el mismo estilo coloquial de aquel primer "diario escolar" aparecen a lo largo de cinco décadas 17 publicaciones más, en las que Neill reitera una y otra vez las mismas tesis centrales de su modelo educativo, así como la forma en que éste fue aplicado en la comuna infantil "Summerhill" de la aldea de Leiston (Suffolk, Inglaterra, a unos 160 km. de Londres), durante el período de 1927 hasta fines de la década de los sesentas, tiempo en el que se retiró de la actividad educativa**

Simbolo del "ala libertaria extrema del movimiento de las escuelas progresivas", como lo llamó Skidelsky, la multicitada obra de Neill caracteriza más que ninguna otra las posiciones radicales

* Esta obra aparece publicada en español bajo el título "Diario de un Maestro" como un Addendum a su Autobiografía, editada por F.C.E., en México, 1976.

** La experiencia de Summerhill tuvo su comienzo algunos años atrás (1921) en los primeros intentos de Neill por establecer una comuna infantil en Lyme Regis, Dorset y en Gales del Norte, pero no se consolida y desarrolla propiamente sino a principios de 1927 en la aldea de Leiston.

del liberalismo pedagógico, por lo que su estudio es obligado para el análisis detenido de los alcances, los límites y las contradicciones inherentes a toda ideología liberal, antiautoritaria y autogestiva, en el ámbito de la educación.

No obstante su considerable producción bibliográfica, en sus libros no llega Neill a postular en forma expresa los fundamentos filosóficos o los principios teórico-metodológicos que rigen su acción. Deshilvanados y dispersos en una narración típicamente anecdótica, tales postulados y principios tienen que ser extraídos de su discurso, para ser presentados en forma sistemática y ordenada.

Afortunadamente, la constancia y reiteración profusa de las mismas ideas que acompañaban a su labor educativa, no da lugar a equívocos en el desmenuzamiento y estudio crítico de las mismas. Seguiremos para este propósito el criterio expuesto al inicio del apartado anterior, dilucidando primero los aspectos filosóficos que subyacen a su obra, para comentar luego los de orden metodológico, y finalmente, las cuestiones de tipo organizativo general de la comuna Summerhill.

El punto de partida, los Conceptos Centrales y el Método Pedagógico

En el primer plano, destacan ante todo las ideas innatistas heredadas del romanticismo Rousseauniano a toda la línea de la educación progresiva. "En mi opinión -dice Neill- el niño es innatamente sano y realista (...) El niño nunca es malo (e incluso) la humanidad tiene un poder innato para sobreponerse a los males que le imponen" (170).

Neill parte pues, de una confianza plena en la bondad natural del niño, que le permite tender en forma espontánea y autónoma al desarrollo de todas su facultades y aptitudes. Lo único que frena al hombre, lo que lo pervierte y atrofia, según Neill, es la sociedad. Las instituciones dogmáticas y burocratizantes (la religión,

(170) Neill, A. S. Summerhill, F.C.E., México 1972. pp. 20 y 205

la familia, la escuela, etc.); el sistema socioeconómico mercantilista y explotador, los medios de comunicación al servicio del consumismo y la enajenación, son los enemigos de esta bondad originaria, por la que clama Neill y la que aspira a reinstaurar por la vía de una educación libertaria y antirrepresiva.

Aquí postula el educador su primera dicotomía fundamental: el hombre frente a (y en contra de) la sociedad, a la que identifica como un todo informe y monstruoso opuesto al hombre autónomo, individual y bondadoso, cuya lucha central será para el rescate de su propia identidad, de su "vuelta a sí mismo", de su autocomprensión y autoadaptación. De ahí que sus proposiciones escapistas y utópicas en torno a la liberación humana se identifiquen plenamente con las propuestas existencialistas de Stirner y, posteriormente, con las tesis irracionalistas desarrolladas por el psicoanálisis, única línea de pensamiento a la que Neill concede el crédito de haber contribuído parcialmente a su formación intelectual (171).

Son superficiales e infrecuentes las citas bibliográficas en el discurso Neilliano. Escasamente, en tono crítico, hace alusión a los representantes de la Nueva Escuela, sin reconocer en este movimiento las premisas incuestionables a su obra pedagógica. Acaso cita a Homer Lane y a Wilhelm Reich, psicoanalistas ambos y educador comunitario el primero, con quienes sostuvo relaciones terapéuticas y amistosas durante un tiempo considerable*.

Claramente su desinterés por las citas bibliográficas forma parte del desprecio categórico que Neill expresó en muchas ocasiones en contra de la ciencia, de los libros, de la didáctica, del

(171) "Freud demostró que toda neurosis tiene por base una represión sexual, Y yo dije: 'tendré una escuela en la que no habrá represión sexual'. Freud dijo que la inconsciencia es infinitamente más importante y poderosa que la conciencia. Y yo dije que en mi escuela no censuraríamos ni moralizaremos. Permitirermos a los niños vivir de acuerdo con sus impulsos profundos". Neill, A. S. Summerhill. p. 238

* Durante algunos años, H. Lane laboró en un famoso reformatorio norteamericano, la George Junior Republique, en el que aplicó sus ideas acerca de una educación y terapia basada en el amor y la libertad (V. en Neill, Autobiografía, p. 127 y 2.2.).

del enciclopedismo, las asignaturas escolares y todo aquello que pugnaba por una formación intelectual de los niños: "La instrucción en sí misma no es tan importante como la personalidad y el carácter (...) sólo los pedantes sostienen que es educación el aprender de libros. Los libros son lo menos importante en una escuela(...) la mayor parte del trabajo escolar que hacen los adolecentes es tiempo, energía y paciencia perdidas. Roba a la juventud el derecho a jugar y jugar. Pone cabezas viejas sobre hombros jóvenes" (172).

Para Neill, los libros y la didáctica no son sino instrumentos utilizados por los adultos en su afan represivo y adoctrinante para con los niños. "Si se negó a animar a su profesorado a elaborar métodos didácticos avanzados, no fue sólo por falta de visión de los problemas académicos, sino por el bien fundado temor de introducir con ello un caballo de troya en su escuela" (173). De ahí su rechazo al movimiento progresivo, al que culpaba de hacer más sutiles y efectivos los instrumentos de la educación autoritaria. "No tenemos métodos nuevos -remacha Neill- porque no creemos que importe mucho la enseñanza en sí misma (174).

Todos estos elementos hacen de Neill (como de Rousseau en su tiempo), un crítico denodado de la superestructura social, para cuya transformación no encuentra ni sabe ofrecer más alternativa que la salvación individual de sus educandos. "Mi tarea primordial -dice al respecto- no es la reforma de la sociedad, sino hacer felices a unos pocos niños" (175).

La felicidad constituye el ideal pedagógico de Neill, La felicidad de ser "sí mismos", sin interferencia alguna y de apreciar la vida plenamente, "con toda la personalidad, no sólo con el cerebro(...) ¿cómo puede darse la felicidad? mi respuesta personal es (continúa Neill) abolir la autoridad. Dejad que el niño sea él

(172) Neill, A.S., Summerhil, p. 21 y 37, resp.
(173) Hemmings, R., "Cincuenta años de libertad" Cit. por Palacios J. op. cit. p. 208
(174 y 175) Neill, A.S., Summerhill, p. 20

mismo. No lo empujéis. No lo enseñéis, no lo sermonéis. No lo elevéis. No lo empujéis a hacer nada. Quizá no sea vuestra respuesta pero si rechazáis la mía, incumbencia vuestra es encontrar otra mejor" (176).

La enseñanza de la felicidad no conlleva pues otro contenido que el de "la vida misma" y no conoce otra didáctica que la de la libertad y el amor, entendidos como aprobación y aceptación recíprocas, "la función del niño es vivir su propia vida, no la que sus impacientes padres desean para él, ni la que esté de acuerdo con el propósito de la educación que cree saber que es lo que más le conviene. Todas estas interferencias y guías por parte de los adultos sólo producen una generación de autómatas" (177). Así mismo: "la felicidad y el bienestar de los niños dependen del amor y la aprobación que les demos. Debemos estar del lado del niño. Estar del lado del niño es darle amor; no amor posesivo, no amor sentimental, sino conducirse con él de tal manera que sienta que se le ama y se le aprueba" (178).

Este punto de partida pedagógico (y aquí estamos introduciéndonos ya al estudio del método de educar de Neill), le lleva a rechazar rotundamente todo principio de su autoridad y toda norma de disciplina educativa, a la vez que a proponer su modelo como neutral y ascéptico a todo adoctrinamiento de cualquier índole. "Neill -dice Palacios basándose en el mismo supuesto- no se permitió a sí mismo utilizar las técnicas educativas consistentes en preparar el ambiente de tal manera que el niño sienta las necesidades y los intereses que el adulto juzga más idóneos para él (...) Lo que debe evitarse a toda costa es indoctrinar a los niños con principios y valores morales; según Neill, la intervención moralizante del adulto pervierte al niño (...) Mientras que si se deja al niño libre para escoger elige el bien, si se intenta persuadirlo se le crean conflictos internos que perturban su equilibrio y le convierten en un inadaptado o un delincuente" (179)

(176) Ibid., p.36 y 241 respec.
(177) Ibid., p. 17 y 40
(178) Ibid., p. 107
(179) Palacios, J., op. cit. p. 191 y 196.

No obstante que durante sus primeros años de experiencia comunitaria impartía a sus alumnos problemáticos, lecciones individuales "de tipo psicoterapéutico", posteriormente renunció a esa labor, convencido de que "Lo que realmente curaba a los niños no eran las lecciones individuales, sino el ambiente de libertad en el que se desenvolvían" (180). "A decir verdad -dice Neill en una cita notable de Palacios- tengo mucha mayor fé en la libertad del ambiente que en el tratamiento psicológico y si no fuera porque se trata de un problema complejo, dejaría que fuera sólo el ambiente el que realizara todo el trabajo"(181).

El carácter útopico de estas declaraciones no tardó mucho tiempo en manifestarse, lo mismo que la necesidad imperiosa de estimular normas mínimas de convivencia y seguridad en el ambiente frecuentemente conflictivo y riezgoso en el que se desenvuelve toda comuna infantil. La muerte accidental de uno de sus alumnos "más brillantes", que pereció ahogado en Gales del norte (a donde Neill debió transladar su comuna durante 5 años, a causa del desarrollo de la segunda guerra mundial), obligó a Neill en lo suscesivo a establecer medidad de seguridad que salvaguardarían la integridad física de sus alumnos. Así mismo, los problemas comunes en este tipo de convivencias (robos, agresiones, abusos, destrozos, etc.) llevaron al educador liberal a estimular un número considerable de normas y reglas que protegieran el interés colectivo, si bien al mencionarlos Neill se cuida siempre de asentar que estas eran producto de discusión y aprobación por parte de la asamblea general, en la que educadores y educandos participaban en forma democrática e igualitaria.

Aquí es interesante señalar que Neill no concibe al colectivo o a la comunidad como una entidad social específica, cuyo interés y voluntad se afirma sobre la libertad individual de todos sus integrantes. La comunidad no representa sino el interés individual y sumado de los otros sobre el mío, de ahí que las normas comunitarias no sean concebidas sino como una extensión de la libertad in-

(181) Cit. en Palacios, J., op. cit., p. 207

dividual de cada uno, que impone necesariamente límites a la de los demás. Al parecer la regla fundamental de este código (a la que Neill alude repetidamente toda vez que se trata de limitar la acción propia o la de sus educandos), es la de la "propiedad privada". Regla básica que Neill aplica a los niños que causan destrozos en los objetos de su pertenencia, lo mismo que en los casos en los que sorprende los juegos sexuales de los adolescentes...: "No sé lo que hacéis vosotros dos -dice refiriéndose a una ocasión en que sorprendió a dos de sus alumnos mayores, enamorados hacía tiempo, juntos a altas horas de la noche- y moralmente no me importa, porque no es en absoluto una cuestión moral, pero me importa económicamente. Si tú, Kate, tienes un niño, será la ruina para mi escuela" (182).

"Vive y deja vivir", concluye entonces Neill (183). En ello radica el único distingo que postuló entre su idea de la libertad y el laissez faire. "Cada individuo es libre de hacer lo que quiera mientras no invada la libertad de otros" (184).

No obstante la salvedad, la noción de libertad de Neill está sujeta a constantes contradicciones y fracasos. Así, cuando éste se refiere a los diversos casos en los que sus alumnos no pudieron ser corregidos por la vía de la libertad y el amor y en algunos de los cuales él hubo de llegar al extremo de la expulsión, sólo en forma aparente resuelve Neill la cuestión, señalando que éstos eran chicos demasiado maleados por una educación excesivamente represiva y que "habían venido a Summerhill demasiado tarde (...) Nuestros triunfadores -dice el educador más adelante- son siempre los que provienen de buenos hogares" (185).

Esta misma contradicción lleva al autor de Summerhill a reconocer que "Nadie ha visto nunca a un niño completamente autónomo. Todos los niños vivientes han sido moldeados por los padres, los

(182) Neill, A.S., Summerhill, p. 63, 25, 32
(183) Ibid., p. 75
(184) Ibid., p. 137, Subr.original.
(185) Ibid., p. 42, 60, 44 y 55

maestros y la sociedad" y a denominar a sus educandos niños "semilibres", ya que "han llegado a la libertad tras una etapa más o menos larga de educación autoritaria y represiva" (186).

La incoherencia en el discurso de Neill aflora en repetidas ocasiones y a veces en forma de confesión, como cuando reflexiona para sí mismo en su diario escolar: "No predico la moral, porque apenas sé lo que significa. No tengo moral, soy amoral o ¿debería decir inmoral? No juzgo a la gente y deseo enseñar a mis alumnos a hacer lo mismo. Sin embargo, no soy muy coherente. Condeno la crueldad y la falta de caridad, pero no critico a los que no actuán conforme al código común de la moral" (187).

Así mismo, cuando señala más adelante en tono desalentador: "Modificar la educación es inútil. Yo puedo tener un ideal, pero no puedo realizarlo porque estoy contra todas las fuerzas de la sociedad" (188).

A final de cuentas, el propio autor se encarga de responder a sus interrogantes, ignorando quizás el alcance de su afirmación cuando, a pregunta expresa de un padre de familia en torno a sus ideas políticas, le responde, no sin un cierto dejo de ingenuidad y orgullo entremezclados: "Tengo ideas utópicas" (189).

Acorde con estas mismas ideas contradictorias, Neill rechaza severamente la aplicación de castigos como medidas correctivas: "Los castigos no pueden imponerse nunca con justicia, porque ningún hombre es justo" y "el castigo es siempre un acto de odio"(190) al mismo tiempo que, páginas atrás y refiriendose a las medidas disciplinarias que se aplicaban en Summerhill, apunta que "algunas clases de delitos caen bajo la regla automática de la multa" y que "los castigos casi siempre son multas: entregar el dinero de bolsillo durante una semana o no asistir al cine (191).

(186) Ibid., p. 96 y 201, respect.
(187) Neill, A.S., Autobiografía p. 278
(188) Ibid., p. 279
(189) Ibid., p. 281
(190) Neill, A.S. Summerhill, p. 144 y 148, respec.
(191) Ibid., p. 57

No obstante contradictorio, el uso coloquial de los conceptos que aplica Neill le permite siempre salvaguardar sus nociones. Así por ejemplo, cuando narra el caso de un chico que agrede a sus compañeros igual que a él mismo y al que Neill le responde: "Siempre que me pegues o me muerdas yo te pegaré a tí... y lo hice. No tardó en renunciar a la contienda y salió corriendo de la habitación. Aquello no fue un castigo, fue una lección necesaria: aprender que uno no puede hacer daño a los demás para su propio placer" (192). ¿Qué significa pues para Neill libertad, disciplina, castigos? termina uno por preguntarse.

Contexto de trabajo, población y sistema organizativo

Otra cuestión que resulta importante analizar, adentrándonos ya a comentar los aspectos descriptivos de la población y la organización comunitaria de Summerhill, es el nivel soscioeconómico al que pertenecen los alumnos "semilibres" de Neill. Procedentes de diversos y lejanos países del mundo libre (Dinamarca, Suiza, E.U.A. etc.), sus alumnos son exclusivamente aquellos cuyos padres pertenecen a la clase media alta y a la burguesía y pueden afrontar las cuotas (700 dólares anuales hacia 1949) por concepto de colegiatura.

Neill no deja de lamentar esta circunstancia aunque no reparó en las implicaciones teóricas y prácticas que el hecho reviste para una evaluación del carácter elitista y burgués de su programa educativo. Aludiendo a esta cuestión, apenas acierta a declarar que "nunca pudimos admitir a hijos de padres muy pobres. Es una lástima porque tuvimos que limitar nuestro estudio únicamente a niños de la clase media, y algunas veces es difícil ver el carácter de un niño cuando se oculta tras demasiado dinero y ropas caras. Cuando un niño sabe que al cumplir los veintiún años entrará en posesión de una cantidad importante de dinero, no es fácil estudiar en él la naturaleza infantil" (193).

(192) Ibid., p. 147
(193) Ibid., p. 30 y 31

Este sólo hecho, además de dejar asentado de por sí el carácter ideológico del modelo Summerhill, determina anticipadamente diversas condiciones que hacían aplicable y eficiente el sistema precisamente con aquellos niños y no con otros, procedentes de otras capas y clases de la socidad. En primer término, el que los niños provinieran de familias "acomodadas", determina de antemano un cierto tipo de socialización (vestuario, hábitos de higiéne y limpieza, normas de convivencia, etc.) que facilita grandemente el trabajo de Neill y el poder permitir una amplia libertad en torno a estos aspectos; lo anterior comparativamente al caso de "reformatorios" o comunas de educación compensatoria, dirigida a jóvenes delincuentes, huérfanos, etc., y en cuyos casos la tarea socializante se torna más compleja y necesariamente más coactiva.

Esta circunstancia es también apoyada por el hecho de que en Summerhill se cuenta con "camareras" o "doncellas" que realizan el trabajo doméstico en la comuna, hecho que permite liberar completamente a los educandos de esta responsabilidad*.

Por otra parte y en lo que respecta a la libertad de asistencia a clases ("los niños pueden asistir a ellas o no, durante años si así lo quieren. Hay un horario, pero sólo para los maestros" (194), ello se facilita indiscutiblemente por el hecho de que, como lo señala el propio Neill, estos niños tienen "asegurado su futuro", de tal suerte que su escolarización no constituye un aspecto fundamental para el ascenso social y la supervivencia económica. Su posición económica, sus "relaciones", así como sus propios hábitos de comunicación y comportamiento, les garantizan un empleo futuro con mucha mayor margen que el que tiene un obrero cuyos estudios básicos estan plenamente certificados.

---

* "Siempre me siento avergonzado -dice Neill- por el hecho de que estas muchachas tengan que trabajar mucho porque nacieron pobres... pero tengo que confresar que yo mismo odio hacerme la cama", Cit. en Summerhill, p. 31

(194) Ibid., p. 20

En su breve descripción de las rutinas diarias de los educandos en Summerhill, Neill no tiene que detenerse mucho a explicar: de las 9:30 a la una de la tarde, las clases (optativas), estas lecciones son tan opcionales para los alumnos como para el propio Neill, quien se desentiende completamente de ella, al grado en que llega a comentar que algunos de sus profesores le reprocharan que "no pusiera un pie" en sus aulas. A continuación dice Neill que "las tardes son completamente libres para todos. No sé lo que hacen todos durante la tarde; yo cuido el jardín y rara vez veo por a alguno de los más pequeños... A las cuatro se sirve el té; a las cinco empiezan diversas actividades" (195) de lectura, trabajo artístico y artesanal. Durante las noches suelen ir al cine ("los que tienen dinero"), danzan, pasean por la aldea, esuchan una plática de Neill, etc., ensayan una obra de teatro, los sábados por la noche asisten a la asamblea general de la escuela, actividad también optativa, y a la que Neill concede la mayor importancia ("en mi opinión, la asamblea escolar semanal tiene más importancia que el programa de una semana de materia escolares"). (196).

La asamblea general constituye el núcleo de la democracia y del ejercicio del "auto-gobierno" por parte de los alumnos. Según Neill, ésta ofrece dos grandes ventajas a la educación: la translación del eje de la autoridad y la disciplina a la colectividad, por un lado, y el potencial educativo que permite desarrollar a los niños, en "el sentido de la vida y la colectividad".

Como señala Hemmings, paradójicamente el "autogobierno" es una condición necesaria para Neill; incluso en los casos "cuando un determinado grupo no muestra el interés por autogobernarse". Una especie, dijéramos, de "democracia impuesta desde fuera".

Este mismo autogobierno llevó a Neill a abolir su propósito inicial de establecer una rutina de trabajo agrícola de dos horas

(195) Ibid., p. 27
(196) Ibid., p. 61

a la semana, Dado que el que no trabajara era multado con diez centavos, la asamblea dictaminó suspender del todo el trabajo y pagar las multas correspondientes. "En el trabajo no entraba para nada el juego, en consecuencia, aburría a todos. La ley fue revisada, y los muchachos la abolieron por votación casi unánime" (197).

Partiendo de estas experiencias, complementadas con sus ideas acerca del desarrollo psicológico infantil, Neill sostiene que "el altruísmo tarda mucho en llegar y no pierde nunca su factor de egoísmo" (y que) "desde la edad de ocho o nueve años hasta la de diecinueve o veinte no existe el deseo de un trabajo manual pesado" - (198).

Todo ello conlleva a caracterizar la postura de Neill respecto de la relación existente entre trabajo y educación. Divergiendo - categóricamente con Freinet, que funda su organización y método de enseñanza precisamente en el trabajo y en oposición frontal (como habremos de ver más adelante) con la posición de Makárenko, Neill postula al respecto: "Mi opinión es que una civilización razonable no pediría a los muchachos que trabajasen por lo menos hasta la - edad de dieciocho años" (199).

En consonancia con lo anterior, liberados los educandos de las faenas domésticas, eximidos de la obligación de asistir a clases y exonerados del trabajo productivo, la organización de Summerhill - se caracteriza por la falta de rutinas y la disponibilidad de un - amplio margen de tiempo libre para la recreación y el juego."Summerhill -dice Neill al respecto- puede definirse como una escuela en la que el juego es de la mayor importancia" (200).

Atribuyendo al juego y a la fantasía la mayor importancia para el desarrollo físico y psicológico de los niños "libres", llega -

(197) Ibid., p. 63
(198) Ibid., p. 64 y 65 respec.
(199) Ibid., p. 65
(200) Ibid., p. 66

Neill a afirmar más adelante que: "Podría sostenerse con cierta razón que los males de la civilización se deben a que ningún niño ha jugado nunca lo suficiente" (201).

Sobre estas bases, Neill critica la experiencia de los "Kibbutzim" en Israel, que fundan su organización comunitaria en la realización de trabajo obligatorio, puesto que "para mí, el método Israelí está sacrificando la vida de los jóvenes a las necesidades económicas" (202).

Neill concibe pues a los niños como seres extraeconómicos, extra-políticos y asociales, lo mismo en su "naturaleza innata" (aspecto ontológico) que en su deber ser (aspecto ético). En esa dicotomía establecida entre el hombre y la sociedad, entre los niños y los adultos ("no hay niños problema, sólo adultos-problema"), en la aspiración utópica de pretender escindir al infante de sus determinantes sociales e ideológicas, finca Neill su concepción de la libertad y la autonomía. Este punto de partida utópico y falaz no le permite ver que esa "naturaleza" despreocupada y alegre, egoísta e improductiva, que observó precariamente en la niñez burguesa con la que trabajaba y que asumió como condición innata y espontánea de la infancia, no era sino el reflejo propio de la ideología y el sistema capitalista, contra la cual se expresa en diversas ocasiones.

Al defender la "libre manifestación del espíritu infantil" y renunciar expresamente a ejercer una influencia formativa contraria a las tendencias espontáneas en el comportamiento de sus educandos, Neill se ubica inconscientemente como defensor del "status quo" predominante y dispone su proyecto pedagógico al servicio del respaldo y el mantenimiento incondicional del mismo. Fuera de este papel, desempeñado objetivamente por la pedagogía anarquista y liberal, no quedan sino las expresiones subjetivas de un pretendido radicalismo contestario, condenado (incluso explícitamente por

(201) Ibid., p. 67
(202) Ibid., p. 68

el propio Neill), a asumir el carácter marginal que ha corespondido a todo el pensamiento liberal en el contexto de la hegemonía capitalista.

No llega el autor de Summerhill a vincular sus críticas contra la cultura dominante con movimiento político alguno, en pro del derrocamiento y la transformación del sistema social capitalista. Sus alusiones a la ideología comunista suelen ser invariablemente superficiales y despectivas, cuando no francamente condenatorias. Precisamente cuando expresa sus opiniones acerca de las tendencias naturales hacia el juego y la diversión observadas en sus niños y critica la afición de la infancia a los espectáculos de masas (el fut-bol por ejemplo) en la que pretende descubrir una proyección de "intereses lúdicos bloqueados", que se trata de superar "identificándose con los jugadores, jugando por delegación por decirlo así", hace una alusión sobre este tenor, no por circunstancial menos significativa. Dice Neill que:

"Hay indicios de que los niños educados libremente y con el máximo de juego, no tienden a tener una mentalidad de masas. Entre todos los Summerhillenses, los únicos que pueden animarse fácil y entusiastamente en una muchedumbre son los que proceden de hogares en que los padres tienen tendencias comunistas" (203).

Abanderado de la libertad y el individualismo, Neill repele y anatematiza toda concepción que huela a coacción o a espíritu comunitario. Con ello se margina de participar en cualesquier movimiento colectivista en pro de la transformación social y se refugia en el triste soliloquio de una libertad escapista y mal entendida. Expresiva de este triste final, al que en nuestro juicio estan condenados todas las manifestaciones culturales de corte liberal, anarquista o romántico, es esta cita de Fabra sobre el particular:

(203) Ibid., p. 68 y 69

"Neill comprendió muy pronto que debía elegir entre unirse a un movimiento revolucionario que luchara para transformar la sociedad en el sentido que a él le interesaba, o bien convertirse en un pionero solitario, sin grandes posibilidades de revolucionar la educación en gran escala. Pero como no tenía vocación de mártir, aceptó la marginación. En 1948 escribió: 'Summerhill tiene para mí más importancia que la sociedad, así que continuaré siendo un insular' (204).

Como hemos visto y es fácil de observar, Neill no viajó sólo por el camino de la educación libertaria, utópica y finalmente reaccionaria. A sus espaldas Stirner, Reich, H. Lane; a su lado el catalán Ferrer guardia, fundador de la "Escuela Moderna" racionalista y libertaria en España; tras sus huellas los educadores socialistas y liberales en Alemania y aún en la propia Rusia posrevolucionaria; aún en la actualidad, la línea histórica del antiautoritarismo resuena en las voces de Lóbrot, Dury y Vázquez, fundadores de la corriente conocida como "pedagogía institucional"*.

Lo mismo por su enorme extensión a lo largo de los últimos cincuenta años que por su indiscutible actualidad, el pensamiento pedagógico liberal no debe ser en modo alguno desdeñado ni subestimado. Como supo el propio Marx apreciarlo proféticamente en su crítica a Stirner, cabe decir de la obra de Neill que constituye un documento social de gran importancia, hechas a un lado sus innumerables debilidades e incongruencias como las que se han venido señalando.

Por otra parte y siguiendo el análisis y las críticas formuladas en su tiempo por Gramsci, cabe refrendar para el movimiento liberal la relevancia histórica de su papel, de también incuestionable actualidad, en contra de las prácticas autoritarias, inhumanas y abusivas, enajenantes y enfermizas, que acompañan aún en nuestra

(204) Fabra, M., La Nueva Pedagogía, Salvat, Barcelona. p. 86

* Al respecto de estos autores, así como de la influencia del ~~anti-~~autoritarismo en la Pedagogía Institucional, v. en Michaud, G., ~~Análisis~~ Institucional y Pedagogía, Ed. Laia, Barcelona 1978.

hora el trato brindado por las instituciones burguesas hacia los educandos, los subordinados y finalmente, de modo particular, hacia los niños, en el marco de una visión pedagógica esclavizante y vertical.

La respuesta al carácter utópico y reaccionario del liberalismo pedagógico, en el momento actual, no podría en modo alguno pensarse como una vuelta al autoritarismo intolerante heredado por la pedagogía esclavista y feudal. Habría de buscarse necesariamente, en el marco de una concepción dialéctica que reconcilie los polos opuestos de la disciplina y la libertad, en una unidad equilibrada y armoniosa. ¿Es esto posible? A la discusión de este punto volveremos tras de revisar la trascendental obra de Antón Makárenko, que aportara elementos de gran valor para orientar tal discusión, en el apartado final de este trabajo.

3. A. S. Makárenko, o el modelo colectivista-revolucionario

Antón Semionovich Makárenko (1888-1939) desarrolla su obra pedagógica en dos etapas: la que cubre los años de 1920 a 1935 (período durante el cual ocupó la dirección de las comunas "Máximo Gorki" y "Félix Dzerzhinski" y desarrolló en la práctica sus tesis pedagógicas fundamentales), y la que va de este último año al de su temprana muerte, período que destinó a la labor teórica, durante el cual elaboró sus escritos, agrupados actualmente en los 7 tomos que conforman sus obras completas y ofreció conferencias sobre temas pedagógicos.

Resultaría imposible ofrecer una imagen comprensiva de la obra y la vida del notable pedagogo ruso, sin atender al contexto económico, político e ideológico en el que Makárenko vivió. Realizaremos por ello una breve caracterización de este contexto antes de pasar a la revisión de su obra, sus principales postulados, su método de trabajo y el estilo y la organización pedagógica que imprimió a sus "colonias de trabajo"*.

Recién instaurado el poder soviético en la U.R.S.S. y bajo el contexto de un país depredado por las invasiones y guerras intestinas, pauperizado en su economía, desintegrado socialmente, la constitución del comunismo se torna en una labor ardua y compleja. Junto con las tareas de la reconstrucción económica, cobran gran importancia las tareas tendientes a la transformación ideológica de la sociedad rusa post-revolucionaria.

V.I. Lennin (1870-1924) comprendió perfectamente la importancia y la necesidad de esta tarea, destacando en sus obras el extraordinario papel de la educación en la construcción del nuevo hombre comunista, como condición indispensable para la realización plena de la sociedad comunista revolucionaria. En las tesis político-pedagógicas de Lennin se señalan las líneas principales que orientan la política educativa del régimen soviético en sus inicios, mismas que Makárenko habría de recoger y poner en práctica de manera cabal.

* En sus obras, Makárenko no empleó el término "comunas" sino que utiliza el de "colonias de trabajo". Para el caso, utilizaremos indistintamente ambas denominaciones.

Contra las tendencias mecanicistas de algunos intelectuales Marxistas, que consideraban el cambio ideológico (superestructural) como una consecuencia necesaria y espontánea de la transformación de la estructura económica de la sociedad, Lennin opone categóricamente sus tesis acerca de la necesaria inculcación de la ideología proletaria "desde fuera" a las masas, que constituían al informe y escasamente desarrollado proletariado industrial ruso.

"Todo el que hable de sobreestimación de la ideología, exageración del papel del elemento consciente etc., se imagina que el movimiento puramente obrero puede de por si elaborar y elaborará una ideología independiente, tan pronto como los obreros arranquen su destino de manos de los dirigentes. Pero esto es un craso error(...) Hemos dicho que los obreros no podían tener conciencia democrática. Esta sólo podría ser introducida desde fuera" (205).

A la pregunta ¿qué aprender? Lennin responde en sus "tareas de las juventudes comunistas": "debo decir que la primera respuesta y al parecer, la más natural, es que la Unión de juventudes y en general toda la juventud que quiera pasar al comunismo, tiene que comenzar por aprender el comunismo" (206).

Al rechazar las tesis espontáneas Lennin señala que el movimiento obrero, por sí solo, no permite llegar más allá del "tradeunionismo" (las luchas reivindivativas económicas) y que la liberación de la ideología burguesa constituye una labor revolucionaria, sin la cual la instauración plena del comunismo no llegaría a ser realidad.

Bajo estas bases y ante la necesidad de una instancia que oriente y dirija este proceso, Lennin asigna al partido ("intérprete consciente de los procesos inconscientes") y en particular

(205) Lennin, V.I.¿Qué hacer? Progreso, Moscú, (sin fecha). p.38 y 31 respec.
(206) Lennin, V.I., en Obras Escogidas, p. 633. Cit. por Palacios J., op. cit. p. 353

a la dirección del mismo (constituída por la élite intelectual cultivada), las tareas necesarias para el derrocamiento de la ideología burguesa aún predominante y la elaboración e inculcación de una ideología proletaria.

En los conceptos emitidos por Lennin en torno a estas tareas y en torno al tipo de relación pedagógica (en el más amplio sentido del término, es decir, política), que debe prevalecer entre el partido y las masas y entre la base y la dirección del partido, se localizan ya los elementos centrales para una reelaboración teórica de la pedagogía, según la desarrolló el propio Makârenko*.

Desarrollando los elementos de una educación polivalente y universal, revalorando la importancia de la formación poltécnica y la recuperación teórica de los aportes de la cultura universal, rechazando el memorismo, anulando las tesis espontaneístas, reivindicando el papel de la dirección y destacando la importancia de la disciplina para la lucha unidad y solidaria, estableció Lennin nuevas bases para la conformación de una pedagogía de la praxis revolucionaria, fincada sobre las bases teóricas del pensamiento Marxista y orientada por las necesidades prácticas del proletariado revolucionario en ascenso.

Estas y otras ideas (las de Krupskaia, las de Lunatcharsky, etc.) contribuyeron en la determinación de la política educativa adoptada por el Soviet Supremo, reflejada en el Decreto de la Comisaría del Pueblo para la Instrucción Pública editado en 1918, en el que se establecen las bases para la creación de la "Escuela Unica del Trabajo", que habría de constituir el eje del nuevo sistema educativo. Entre otras, destacan las siguientes consideraciones y características que regirían el funcionamiento de dichas escuelas:

- La educación deberá ser unitaria, gratuita, obligatoria y laica, de los ocho a los 17 años.

* Para abundar en torno a estos conceptos centrales de Lennin, v. en Filosofía de la Praxis, de Sánchez Vázquez, A. cap. V. pp. 353-378. Cabe aclarar aquí que al parecer, Makârenko no partió tácitamente de los principios pedagógicos Lenninistas, sino que confluyó con ellos en el desarrollo práctico de su trabajo educativo.

- El fundamento del trabajo escolar deberá ser el trabajo productivo, entendido como actividad socialmente necesaria.
- Se rechazan las "antiguas formas de disciplina", que "limitan la actividad escolar e inhiben el libre desarrollo de la personalidad del niño..."*
- Se suprimen los castigos de cualesquier naturaleza.
- Se aprueba la formación de consejos escolares autogestivos, constituídos por todos los trabajadores escolares, representantes de la población activa del distrito escolar y alumnos de los grupos escolares más avanzados y un representante de la Comisaría del Pueblo (207).

Estos preceptos reflejan de algun modo las controversias surgidas entre diversos sectores de la intelectualidad bolchevique, que desembocan centralmente en torno al carácter de la vinculación entre escuela y trabajo.

Por un lado, los que pugnan por la desaparición de la escuela en cuanto tal y la configuración de la actividad educativa en torno al taller, la comuna y la fábrica. Por el otro, los que pugnan por el mantenimiento de la escuela como eje de la actividad educativa, vinculada a través del trabajo escolar con la actividad productiva y social de la nación.

Representante destacado de la primera línea fue P. Blonskij (1884-1941), que procura (a la par con los teóricos anarco-comunistas) la abolición de los aparatos ideológicos burgueses, como estrategia para formar el proceso de transformación socialista y la abolición del Estado. Retomando las ideas centrales de Marx acerca de la formación politécnia y polivalente a través del trabajo e

---

* Es interesante notar, en este artículo como en los siguientes, la resonancia de las ideas liberales y espontaneístas que, durante los primeros años que siguieron a la revolución, predominaban en los círculos intelectuales rusos. No obstante, al rechazar las "antiguas formas de disciplina", no se explicitaban aquellas que vendrían a sustituirlas. Makárenko habrá de enfrentar contínuos conflictos con la burocracia educativa en torno a estas cuestiones, como veremos más adelante.

(207) Estas notas fueron extraídas de la obra citada de J. Palacios. p.355-357

influído notoriamente por el reformismo pedagógico promovido en occidente por la Nueva Escuela (particularmente las ideas innatistas acerca de la naturaleza bondadosa de los niños), Blonskij se propone "intentar superar el liberalismo burgués de la nueva escuela y dar un contenido Marxista a sus principios" (208).

Representantes de la otra línea serían Lennin, N.K. Krupskaia (compañera de Lennin y colaboradora de Lunatsharsky en la elaboración del decreto mencionado) y el propio Makárenko. Retomando parcialmente algunos elementos de la línea anarco-reformista, Krupskaia haría prevalecer la preeminencia de la pedagogía sobre la política y la creencia de que "el problema de la educación infantil debía resolverse a un nivel primariamente pedagógico y no político" a la vez que "defendió finalmente, la articulación del trabajo productivo con el estudio" (209).

"Makárenko -dice Palacios- es el representante máximo de la pedagogía Lenninista-Stalinista: Blonskij lo es de una pedagogía Marxista del comienzo de los soviets, con amplias resonancias de la pedagogía reformista occidental" (210).

El quehacer educativo de Makárenko tuvo como rasgo característico la adversidad de las condiciones bajo las cuales se realizó. Ello, no sólo por las características de los jóvenes con los que trabajó (huerfanos de guerra, desenraizados, delincuentes...), sino por las circunstancias socioeconómicas que rodearon a su trabajo y que le obligaron a vestir, alimentar y educar a sus colonos, en condiciones de miseria y adversidad singulares. La descripción de su trabajo en estas circunstancias y del desarrollo que habría de lograrse en las dos Colonias a su cargo, la realiza Makárenko en sus dos obras fundamentales: el "Poema Pedagógico", escrito durante el lapso comprendido entre 1925 y 1935, y "Banderas Sobre las Torres", escrito posteriormente*

(208) Palacios J., op. cit. p. 386
(209) Ibid., p. 358
(210) Loc. cit.
* Ambas obras aparecen publicadas en español por Ed. de Cultura Popular, México, la primera en tres tomos y sin fecha de edición y la segunda editada en un tomo en 1975 y reimpresa en 1977 y 1979.

Nos centraremos a continuación en la revisión de algunos pasajes del Poema ("Mi obra más querida" decía Makárenko) en el que en tono literario, extraordinariamente gráfico y descriptivo, narra el autor las peripecias desde sus primeros años difíciles en la colonia "Máximo Gorki" hasta la época en que ésta se convirtió en una próspera y productiva comuna juvenil. Salpicadas de anécdotas humorísticas y escenas no exentas de dramatismo, se derivan de estas páginas las tesis fundamentales que iluminan la obra pedagógica de Makárenko, así como las circunstancias concretas que hicieron posible su desarrollo y aplicación exitosa.

El contexto.

En Septiembre de 1920, El Consejo Provincial de Instrucción Pública encomendó al joven maestro la organización de una Colonia para delincuentes menores de edad ("defectuosos morales" como solía designárseles en la época). En esta colonia, establecida en las cercanías de Poltava, ciudad del sur de Rusia, habría de reunirse a "niños vagabundos, cuyos padres habían perecido durante los años de la guerra civil, epidemias y hambre; a niños que el torbellino de la guerra había arrastrado por todos los caminos de Rusia" (211).

Ubicada en una zona boscosa, a 6 kilómetros de la ciudad más próxima, sometida a las inclemencias climáticas de la región (Makárenko hace alusión frecuentemente a temperaturas inferiores a los 30 grados bajo cero) y con un exiguo apoyo económico gubernamental ("un pedazo de tocino y poca cosa más") Makárenko abre las puertas de sus instalaciones semiderruídas a los primeros jóvenes, remitidos a él por delitos que iban del robo y asalto a mano armada, hasta el homicidio. En estas condiciones y con esta población, está llamado el joven Makárenko a encarar la construcción del "hombre nuevo", el hombre comunista, que le demandaba la sociedad soviética post-revolucionaria.

---

(211) Prólogo editorial en el "Poema Pedagógico", op. cit., T. 1, p. 5

Enfrentado a la miseria de sus recursos, a las enfermedades y epidemias, así como a la violencia y rebeldía de sus primeros educandos, los primeros meses de su trabajo comparte Makárenko las actividades para la diaria supervivencia con la búsqueda afanosa de una teoría y un método pedagógico que iluminaran sus circunstancias y orientaran su acción.

"Para mí y para mis compañeros, los primeros meses de nuestra colonia no fueron sólo meses de desesperación y de tensión impotente: también fueron meses de búsqueda de la verdad. En toda mi vida había leído yo tanta literatura pedagógica como en el invierno de 1920(...) El fruto principal que yo obtenía de mis lecturas era una firme y honda convicción de que no poseía ninguna ciencia ni ninguna teoría, de que era preciso deducir la teoría de todo el conjunto de fenómenos reales que transcurrían ante mis ojos. Al principio yo ni siquiera lo comprendía, pero veía simplemente que no necesitaba fórmulas librescas que, de todas suertes, no podría aplicar a mi trabajo, sino un análisis inmediato y una acción también inmediata" (212).

Evidentemente la literatura pedagógica (en particular la de la Escuela Nueva, cuyos alegres elogios a la libertad, la naturaleza, etc., empapaban a las corrientes intelectuales de la época), no ofrecía al educador ruso enfrentado al frío, al hambre, a las enfermedades, a los vicios, a la rebeldía y la pereza, mayor significado que el de una prosa estéril e ilusoria, carente de sentido y utilidad práctica.

Ello fue determinante para que Makárenko se convirtiera en un pragmático* intuitivo, y que desarrollara su práctica al margen y en contrapartida de las consignas utópicas de la pedagogía en boga, a la que repetidamente se refiere haciendo gala de sarcasmo y desprecio.

(212) Makárenko, A.S., Poema... T.1, p. 20

* Decímos aquí pragmático en un sentido coloquial y no en un sentido filosófico. El análisis más detenido del punto de partida pedagógico de Makárenko permitirá más adelante, calibrar debidamente esta aclaración.

Indignado ante la irresponsabilidad y la insolencia de sus primeros educandos, narra Makárenko al inicio de su obra la circunstancia en que la ira lo llevó a abofetear a uno de ellos "con tanta fuerza, que vaciló y fue a caer contra la estufa" (213).

"Y en honor a la verdad -comenta más adelante- yo no me sentía atormentado por ningun remordimiento de conciencia. Sí, había abofeteado a un educando. Yo experimentaba toda la incongruencia pedagógica, toda la ilegalidad jurídica de aquel hecho, pero al mismo tiempo, comprendía que la pureza de mis manos pedagógicas era un asunto secundario en comparación con la tarea planteada ante mí. Estaba resueltamente decidido a ser dictador, si no salía adelante con ningun otro sistema" (214).

Esta anécdota constituyó al parecer el punto de partida para la incorporación de los educandos a las tareas y responsabilidades de la colonia. Al mismo tiempo, constituyó el punto a partir del cual Makárenko se aleja irremediablemente de las teorías pedagógicas fincadas en el respeto inmaculado a la personalidad y la naturaleza infantil y precisa la importancia de la disciplina, llamada a ser la piedra angular de su sistema y su práctica como educador.

Cabe anticipar aquí mismo que Makárenko no pretendió en ningun momento fincar su autoridad en la colonia sobre la base de la violencia y el castigo físico. "Es preciso señalar que yo no pensaba ni por un minuto haber hallado en la violencia un medio todo poderoso de pedagogía. El incidente con Zadorov me había costado más caro que a él mismo. Tenía miedo a lanzarme por el camino de la menor resistencia" (215).

Al paso del tiempo, según lo narra en forma elocuente Makárenko, las circunstancias hostiles, el hambre y el trabajo, compartidos indistinta y afanosamente por educadores y educandos, contribu

(213) Ibid., p. 21
(214) Loc. cit.
(215) Ibid., p. 24

yeron a establecer las bases para el establecimiento paulatino de un ambiente colectivista. "Nuesta extraordinaria pobreza tenía sin embargo un aspecto bueno que después ya no existió jamás. Igual de pobres y de hambrientos eramos también nosotros los educadores. Entonces casi no percibíamos salario, nos contentabamos con el mismo 'Kondior' y andabamos casi tan andrajosos. Durante todo el invierno yo anduve sin suelas en las botas..." (216).

"Más que las convicciones morales y que la ira, fue esta lucha verdaderamente práctica e interesante lo que originó los brotes de un buen ambiente colectivo. Al reunirnos por las tardes, discutíamos y reíamos(...) nos sentíamos hermanados por la lucha, nos fundíamos en un todo único que se llamaba Colonia Gorki" (217).

El punto de partida pedagógico

No obstante el aparente ateoricismo que se percibe en los escritos de Makárenko y el desprecio que en ellos se marca hacia los teóricos de la psicología, la paidología y la educación ("los pedagogos no saben absolutamente nada de educación"), la revisión detallada de su trabajo práctico y sus conceptos nos llevan a ver que este ateoricismo no constituye sino la respuesta específica del educador ante las teorías dominantes en la época. De hecho, este desdén por aquéllos, no constituye sino uno de los elementos fundamentales en la elaboración teórica desarrollada por Makárenko.

En ningun otro educador habría de manifestarse mayor oposición y desprecio hacia los representantes de la Escuela Nueva que en Makárenko. En el tercer tomo de su Poema destina un capítulo a la crítica mordaz contra los "pedagogos del Olimpo" y los burócratas del Comisariado de Instrucción, que entorpecen y limitan su trabajo, enarbolando las consignas del espontaneísmo y el liberalismo pedagógico occidental. En la siguiente cita Makárenko puntualiza claramente su crítica, por lo que consideramos fructífero incluírla, no obstante su extensión:

(216) Ibid., p. 32
(217) Ibid., p. 48

"En las cumbres del Olimpo pedagógico (...) se consideraba al niño como un ser henchido por un gas de composición especial, cuyo nombre ni siquiera se había tenido tiempo de inventar. Por lo demás, se trataba siempre de la misma alma pasada de moda que dió tanto quehacer a los apóstoles. Se suponía (hipótesis de trabajo) que ese gas poseía la facultad del autodesarrollo y que lo único que hacía falta era no ponerle trabas. Sobre ello se habían escrito muchos libros, pero todos ellos repetían, realmente, las sentencias de Rousseau:'Tratad a la infancia con veneración... tened cuidado con poner trabas a la naturaleza'(...)

"El dogma principal de esta doctrina consistía en que, en esas condiciones de veneración y obsequiosidad para con la naturaleza, del gas arriba mencionado tendría que salir, obligatoriamente, la personalidad comunista. Pero, en las condiciones de la naturaleza pura, surgía, realmente, sólo lo que podría brotar de una manera natural, es decir, las vulgares malezas del campo. Ahora bien este hecho no turbaba a nadie: para los moradores de las nubes lo que tenía valor eran los principios y las ideas" (218).

Critica Makárenko a los "oficinistas y escribanos de la educación" teóricos del gabinete que destinan sus plumas y sus energías a la elaboración de elegantes y sonoras teorías, sin preocuparse de los aspectos técnicos, puesto que "la técnica puede ser deducida solamente de la experiencia" (219).

"Me indignaba la técnica pedagógica, tan mal organizada y me indignaba también mi impotencia técnica. Con repugnancia pensaba yo acerca de la ciencia pedagógica: !cuántos miles de años lleva existiendo! !qué nombres, qué pensamientos brillantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonskij! !cuántos libros, cuánto papel, cuánta gloria! y al mismo tiempo, un lugar vacío, nada que pueda corregir a un solo granuja, ningun método, ningun instrumento, ninguna lógica, nada. Pura charlatanería" (220).

(218) Ibid., T.III, p. 160
(219) Ibid., T.III, p. 161
(220) Ibid., T. I , p. 116

Ahora bien; hemos dicho anteriormente que el rechazo a las teorías pedagógicas no determina que utilicemos para Makárenko la denominación de "ateórico" o pragmático en el sentido filosófico. Makárenko no partió de cero en el plano más amplio de las nociones filosóficas y políticas. Sin ser un ilustrado y siendo ferviente defensor y sólido militante de la sociedad comunista, encuentra en los principios morales que la sustentan y en las necesidades prácticas que se requieren para su consolidación, la orientación básica que le sirve de punto de partida fundamental.

Como hace denotar Palacios, los objetivos que asigna Makárenko a la educación se asientan en dos pilares principales: su confianza en la sociedad soviética y su fé en las posibilidades de la educación. Estos elementos se expresan literalmente en las siguientes palabras del pedagogo, citadas por el mismo autor:

"Quisiera decir a todos y repetirlo incansablemente, que estoy orgullosos de ser ciudadano de la Unión Soviética. Esta afirmación por común y banal que en apariencia sea, llena cada día mi existencia de una alegría nueva. Ella impulsa mi pensamiento, mi voluntad y mi sentimiento a dejarse penetrar por nuestras perspectivas de futuro, me invita a lanzarme apasionadamente a llevarlas a cabo y arrastrar conmigo a otros; deseo trabajar, crear; deseo ardientemente consagrarme a hacer realidad nuestras fabulosas e insospechadas posibilidades" (221).

Convencido de la bondad de los propósitos de la sociedad socialista, así como de la importancia de la educación para su consolidación, Makárenko percibe a su vez las posibilidades extraordinarias de un programa educativo que confluye en la misma dirección del movimiento social en su conjunto, cuando señala: "Tengo una fé firme y sin límites, temeraria y sin reservas, en la potencia infinita del trabajo educativo, particularmente en una sociedad como la Unión Soviética" (222).

(221) Cit. en Palacios, J., op. cit., p. 365
(222) Ibid., p. 366

Convencido de que "la educación es la expresión del credo político del pedagogo" y de que los conocimientos teóricos no desempeñan sino un papel auxiliar, sus tesis pedagógicas no constituyen sino el punto de llegada y el fruto de su trabajo y su lucha cotidiana. Su credo político y su militancia comunista constituyeron pues, el punto de partida fundamental.

Conceptos Pedagógicos Centrales

En consonancia con lo anterior, Makárenko toma para sí los conceptos claves de la pedagogía universal, reelaborándolos bajo la perspectiva teórico-práctica de su "pedagogía Bolchevique". Analizaremos enseguida algunos de estos conceptos, con lo que será fácil advertir el agudo contraste entre las posiciones de este autor y las que caracterizan aún actualmente, al desarrollo de la pedagogía occidental.

En primer término se encuentran obligadamente los conceptos relativos a la "naturaleza infantil" y el "interés espontáneo" de los niños, en relación con las tareas educativas. Para Makárenko "el hombre se mueve según las leyes de la sociedad humana y no sólo según las de la naturaleza" (223), por lo que, en el camino de la construcción de una nueva sociedad comunista y atendiendo a las urgencias para su consolidación, "lo educadores soviéticos no somos los servidores de la naturaleza, sino sus maestros" (224).

Dado que las leyes de la vida social imponen necesariamente una disciplina a los individuos, sin cuyo cumplimiento se ven amenazados los propósitos colectivos de comunión y solidaridad, Makárenko sustituye el énfasis puesto en el interés "espontáneo y natural" de los niños, por el énfasis en el cumplimiento del deber social. La disciplina en torno a las iniciativas y responsabilidades emanadas del "colectivo", deben superponerse ineludiblemente a cualesquier interes personal.

(223) Ibid., p. 362
(224) Loc. cit.

En un informe sobre la disciplina elaborado por Makárenko en 1922 para la Delegación de Instrucción Pública y citado en el tomo primero del Poema, precisa su posición en los siguientes términos:

"Me permití sostener el punto de vista, para mí incuestionable, de que, mientras no existiera la colectividad con sus organismos correspondientes, mientras faltáse la tradición y los hábitos elementales de trabajo y de vida, el educador tendría derecho a la coerción, a cuyo empleo no debía renunciar. También afirmé que era imposible fundamentar toda la educación en el interés, que la educación del sentimiento del deber se hallaba frecuentemente en contradicción con el interés del niño, en particular tal como lo entendía él mismo. A mi juicio se imponía la educación de un ser resistente y fuerte, capaz de ejecutar incluso un trabajo desagradable y fastidioso, si así lo requerían los intereses de la colectividad (225).

Precisando en otra ocasión el carácter de aquel deber social y su vinculación con los intereses y necesidades sociales, Makárenko expresó: "La necesidad es para nosostros hermana del deber, de la obligación, de las capacidades; es la manifestación del interés no de un consumidor de bienes sociales, sino de un miembro activo de la sociedad soviética, de un creador de esos bienes" (226).

Así, del mismo modo que la naturaleza se debe doblegar ante la necesidad social y el interés individual al deber social emanado de aquella necesidad, para Makárenko la libertad individual debe sacrificarse en aras de la iniciativa y la responsabilidad colectiva.

Aludiendo en otros escritos a los conceptos de la voluntad y la felicidad, que suelen tener un sitio destacado en las obras de la pedagogía universal, expone el educador Bolchevique las siguien

(225) Makárenko, A.S., Poema.. T. I, p. 138-139
(226) Cit. en Palacios, J., op. cit., p. 362

tes afirmaciones" "... no es sólo el deseo y su satisfacción, sino que es también el deseo y la abstención, el deso y la renuncia simultánea. Si el niño se habitúa a realizar sus deseos sin ponerles nunca freno, nunca tendrá fuerza de voluntad" (227).

Del mismo modo que relaciona el desarrollo de la voluntad con la abstinencia y el autocontrol, y en consonancia con todos sus conceptos anteriores, Makárenko concibe la felicidad como la coherencia entre el pensamiento y la acción humana: "en la unidad de nuestro pueblo, en la fidelidad al Partido radica la felicidad de nuestros niños. Hay que ser un hombre íntegro, fiel al ideal del Partido en pensamiento y acción, pues la seguridad de que se vive como se debe es un componente indispensable de la felicidad" (228).

Para Makárenko la felicidad humana es algo que debe ser también objeto de estudio y elevación a través del quehacer educativo. En el tomo III del Poema sostiene al respecto que "es preciso transformar insistentemente las formas más simples de felicidad en formas más complejas y considerables desde el punto de vista humano. Por aquí pasa una línea interesante: desde la primitiva satisfacción de comer una rosquilla cualquiera, hasta el profundísimo sentimiento del deber (...) Cuando más amplia es la colectividad cuyas perspectivas son para el hombre perspectivas personales, más elevado y más bello será el hombre" (229).

Makárenko concibe a la educación como una tarea productiva más, parangonada con tantas otras referidas a las labores de producción industrial, en su necesaria organización sistematicidad y eficiencia*; "Cuánto más lo pensaba mayor parecido descubría entre el proceso de educación y los procesos habituales de la producción material, sin ver en esta semejanza ninguna mecanización particularmente espantosa" (230).

(227) Ibid., p. 363
(228) Ibid., p. 367
(229) Makárenko A.S., Poema.. T. III, p. 172
* Esta posición constituye un segundo punto de convergencia fundamental entre las tesis de educador ruso y los planteamientos filosóficos Gramscianos, como veremos después.
(230) Ibid., p. 162

Así mismo, en sus breves palabras de conclusión a "Banderas en las torres", pronunciadas en Octubre de 1938, Makárenko reasume esta misma posición al señalar: "Para mí la pedagogía es una obra social. Cuando educo a un hombre debo saber precisamente lo que saldrá de mis manos. Quiero responder de mi producción y la de mis colaboradores, de los futuros ingenieros y maestros, de toda esta organización, de los aviadores, estudiantes y pedagogos. De esta producción respondo yo" (231).

Criticando las circunstancias por las que atravesaba la educación soviética desde el punto de vista técnico manifiesta también Makárenko su preocupación por la falta de control de calidad en torno al proceso educativo*: "ignoro porqué no tenemos tampoco una sección de control que pudiera decir a los diversos y chapuceros pedagógicos 'el noventa por ciento de su producción, amiguitos, es defectuosa. Ustedes no han hecho una personalidad comunista, sino una porquería, un borrachín, un holgazán y un codicioso. Hágan el favor de pagar de su sueldo" (232).

Atendiendo estas consideraciones de organización y control, Makárenko asume para su trabajo pedagógico un objetivo concreto, definido en términos precisos y validable a lo largo de las múltiples circunstancias que rodean a su accidentada labor educativa. Este objetivo, que constituye a la vez su ideal pedagógico fundamental, puede sintetizarse en unas cuantas palabras: la formación de individuos que se conviertan en constructores activos y conscientes del Estado proletario.

En diversas ocasiones y escritos, Makárenko define los rasgos propios de la personalidad comunista, que habrán de caracterizar a sus educandos. Retomándolos de las síntesis elaboradas por Palacios transcribiremos a continuación algunos de los más importantes:

(231) Makárenko, A.S., Banderas... p. 468

* "En toda nuestra vida soviética no hay situación técnica más lamentable que la que existe en el terreno de la educación. Por eso, el trabajo de la educación es un trabajo artesano y, entre las producciones artesanas, la más atrasada" v. Poema... T. III, p. 164

(232) Makárenko, A.S., Poema... T. III, pp. 162-163

- "Profundo sentimiento del deber y la responsabilidad, para con los objetivos de la sociedad soviética.
- Espíritu de solidaridad, colaboración y camadería.
- Personalidad disciplinada, con un gran dominio de la voluntad
- Hábitos de trabajo creador.
- Rechazo a toda forma de sumisión o explotación del hombre por el hombre.
- Sólida formación y militancia política.
- Una gran capacidad para conocer y combatir a los enemigos del pueblo" (233).

En torno a este ideal pedagógico fundamental, organiza y dirige Makárenko cada aspecto y momento de la vida comunitaria en las colonias a su cargo. Sobre estos aspectos, organizativos y prácticos, abundaremos un poco a continuación.

El Colectivo: Esencia, método y sistema del trabajo educativo

Para Makárenko la esencia de la organización educativa, de su método y de su sistema, radica en lo que él denominó "el colectivo". El colectivo es la estructura sobre la cual giran y se desarrollan todas las actividades de la colonia y constituye la expresión de la unidad, de la cohesión y la disciplina que necesariamente determinan toda acción individual, en consonancia con el interés común.

Revisemos algunos pasajes de la obra "La Colectividad y la Educación de la personalidad", en los que Makárenko profundiza en su concepción pedagógica colectivista:

"La sociedad socialista se basa en el principio del colectivismo. En ella no cabe el individuo solitario, ni con formas exageradas ni empequeñecido como brizna de polvo; en ella está el miembro de la colectividad socialista. En la Unión Soviética no puede existir la personalidad fuera de la colectividad, por eso tampoco

(233) V. en Palacios, J., op. cit. p. 369-370

puede darse un destino personal aislado, una vía y una felicidad personales, por oposición al destino y la felicidad de toda la colectividad" (234).

Más adelante precisa Makárenko los rasgos más específicos que definen el carácter socialista de su colectividad.

"La colectividad une a los hombres, no sólo en sus objetivos y su trabajo comunes, sino también en la organización general de ese trabajo (...) la relación entre el objetivo común y el particular no es para nosotros una relación de contrarios, sino sólo una relación del todo (y, por tanto, mío) y lo particular, que siendo sólo mío será, de manera especial, un sumando del todo".

Cada acto de un alumno, su éxito o fracaso, debe valorarse como un éxito de la obra común o como un fracaso en el fondo de la causa general (...)

"La colectividad es una parte de la sociedad soviética, vinculada orgánicamente con todas las demás colectividades (...)

"El logro de los objetivos de la colectividad, el trabajo en común, el deber y el honor de la colectividad, no pueden ser capricho de personas aisladas. La colectividad no es una turba, es un organismo social y por tanto, tiene órganos de dirección y de coordinación autorizados para representar, ante todo, los intereses de la colectividad y la sociedad" (235).

"Cualquiera que sea nuestro educando (...) debe actuar ante todo como miembro de su colectividad, como miembro de la sociedad, que responde no sólo de sus actos, sino también de los de sus camaradas" (236).

(234) Makárenko, A.S., La Colectividad y la Educación de la personalidad, Ed. Progreso, Moscú, 1977. p. 46
(235) Ibid., p. 47 y 48
(236) Ibid., p. 49

Se entiende pues, el colectivismo, como sinónimo de solidaridad social y como antítesis al individualismo. En torno a esta noción del colectivo se determina y entrelaza toda la vida diaria de los "colonos", tanto educadores como educandos; sus deberes, sus cargos y sus rutinas se asignan y se realizan en concordia al tono y al estilo del espíritu colectivista así entendido.

Por otro lado, bajo un programa o "régimen" escrupulosamente diseñado, las tareas del educador quedan definidas con amplitud y claridad: Organizar la vida diaria hasta en sus más ínfimos detalles; "preverlos todos, controlarlos, no permitir que actúen por su cuenta (...) actuar también como guía: como controlador de conflictos, como alentador de progresos; como mantenedor del tono, del estilo y las tradiciones de la colectividad; como padre de niños sin padres, como amigo de cada colono a sus órdenes, como compañero de trabajos y descansos, de dificultades y alegrías"(237).

Un rasgo distinto de esta organización colectiva, por el que Makárenko y sus colonos mostraron siempre entusiasmo y simpatía, fue su similitud en hábitos y costumbres, organización, valores y símbolos, con los que caracterizaban el ambiente del ejército y las instituciones militares. Así, la organización en destacamentos conducidos bajo el cargo rotativo de un comandante, la conformación del "soviet de jefe s" como instancia suprema de organización y gobierno, los desfiles y paradas militares, los saludos de "a la órden" y los "partes de información". los toque de corneta (de "levante", de "alarma", de "formación", de "queda", etc.) y aún los uniformes de gala y los ejercicios de "combate", por no aludir a la disciplina misma y las sanciones y "arrestos" de corte castrense, simulaban a la perfección una atmósfera que, hasta la fecha, ha ganado para Makárenko los calificativos más diversos: pedagogo penitenciario, carcelario, de cuartel, etc., etc.

---

(237) Palacios, J., op. cit., p. 372-373.

"No sé porqué, probablemente por un instinto pedagógico ignoto para mí, me aferré a la instrucción militar" (238) dice Makárenko en un pasaje, en el que elogia las virtudes pedagógicas del porte y la disciplina militar. "Nuestros colonos se sentían atraídos más que nadie por el romanticismo guerrillero-militar de la lucha revolucionaria (...) yo no quería impedir ese juego semiconsciente de los instintos revolucionarios de nuestros colonos. Los escritorzuelos pedagógicos que condenaron con tanta severidad nuestros destacamientos y nuestros juegos militares, eran simplemente incapaces de comprender de que se trataba" (239).

Un ejemplo ilustrativo de la disciplina que caracterizaba a las rutinas y deberes de los pedagogos y los educandos, la proporciona Makárenko en la siguiente cita:

"Oficialmente el trabajo de los pedagogos se distribuía de la siguiente forma: guardia principal, guardia durante el trabajo y guardia nocturna. Además, los educadores daban clase toda la mañana en la escuela. La guardi principal era un auténtico suplicio, que duraba desde las cinco de la mañana hasta el toque de queda. El encargado de la guardi principal era quien dirigía toda la actividad del día, controlaba la distribución de la comida, cuidaba del cumplimiento de los trabajos, resolvía todos los conflictos, ponía paz entre los alborotadores, formulaba el pedido de productos, vigilaba la despensa y tenía cuidado de la limpieza de la ropa de cama y en general, de toda la ropa" (240).

En general, toda la vida del colectivo giraba en torno al trabajo productivo. A diversas razones de tipo teórico y práctico alude Makárenko al explicar y justificar esta cuestión. Las razones prácticas, vinculadas con la necesaria autosuficiencia de la colonia (que llegó a albergar a un número superior a los cuatrocientos educandos), apenas y requieren argumentación.

(238) Makárenko, A.S., Poema... T. I. p. 201
(239) Ibid., p. 219
(240) Ibid., p. 88

Por lo que hace referencia a las virtudes pedagógicas del trabajo productivo, estas se encuentran profusamente descritas en las obras de los grandes teóricos de la pedagogía Marxista que antecedieron al educador ruso. Makárenko habrá de subrayar, por otra parte, la importancia de un trabajo que realiza conscientemente, a la vista siempre de su significado y sentido como generador de riqueza social.

"El trabajo -dice Palacios aludiendo a esta concepción- desarrolla los músculos, las habilidades y destrezas, pero si es un trabajo cooperativo y dotado de significación política y social, su consecuencia más importante radica en que es fuente y motor del desarrollo psíquico y espiritual de quien lo realiza" (241).

Refrendando las tesis centrales de Blonskij ("todo trabajo colectivo conlleva a la formación de un colectivo de trabajo") Makárenko afirma que la participación en el trabajo colectivo es, a su vez, lo que permite a cada hombre establecer relaciones morales correctas con sus semejantes.

Desde el punto de vista práctico, el trabajo productivo de las colonias dirigidas por Makárenko resultó extraordinariamente fructífero. Refiriéndose a la comuna "Félix Dzerzhinski" sobre esta cuestión, dice Makárenko que "en los últimos cinco años, no sólo cubría los gastos de entretenimiento de la fábrica, de las viviendas, de comida, de ropa y de la escuela en su conjunto, sino que daba al Estado un beneficio neto de cinco millones de rublos anuales" (242).

"Tras dedicarse en los primeros tiempos a la agricultura, el trabajo pasó luego a ser específicamente industrial; de las fábricas instaladas en las comunas salieron, desde ruedas para carros, hasta aparatos ópticos de enorme presición, pasando por butacas,

(241) Palacios, J., op. cit. p. 377
(242) Makárenko, A.S. Banderas... p. 473, subr. original.

brocas eléctricas, aceiteras, etc. Algunos de estos productos debían ser importados del extranjero hasta que los colonos empezaron a fabricarlos" (243).

Makárenko sostenía lo que el denominaba "el método de las perspectivas", que podría considerarse ni más ni menos que su teoría de la motivación pedagógica. Según este método "el verdadero estímulo de la vida humana es la felicidad futura" (244). Estas perspectivas se ampliaban, desde las motivaciones más inmediatas y primarias (como la de comer) hasta las expectativas más amplias y sublimes, relacionadas con el bienestar social de la unión en su conjunto.

Acorde con estas teorías, en sus colonias de trabajo estableció un sistema de retribuciones salariales a los educandos (contra lo cual obtuvo también la crítica y la oposición burocrática), acerca del cual elogia sus efectos pedagógicos en la siguiente cita: "Sobre la base del salario, el educando aprende a coordinar los intereses personales con los intereses sociales, se incluye en el complicadísimo mar del plan financiero soviético del principio de la rentabilidad y de los ingresos, estudia todo el sistema de la economía fabril soviética y ocupa, desde el punto de vista de los principios, la misma posición que cualquier obrero" (245).

Aún cuando escasamente alude en sus obras a los aspectos de la instrucción escolar, que se realiza al parecer sobre la base de métodos tradicionales y en forma independiente y desarticulada del trabajo y el resto de la vida colectiva, Makárenko concede a ésta la mayor importancia y exige la asistencia obligatoria de todos sus alumnos a clases. No obstante que critica las pretensiones pedagógicas que intentan vincular toda acción productiva con la labor instruccional ("hacer un taburete nada tiene que ver con la geografía, las matemáticas o la lengua rusa; trabajo e instrucción son dos procesos distintos y no hay porque pretender ligarlos"),

(243) Ibid., p. 375
(244) Makárenko, A.S. Poema... T. III, p. 171
(245) Loc. Cit.

considera que ambas esferas del quehacer se encuentran íntimamente vinculadas en el propósito común de la construcción del "nuevo hombre comunista".

Para finalizar con la exposición de la obra pedagógica de este autor, habría que ahondar un poco más en torno a su concepción de la disciplina. Como hemos señalado, este concepto constituye la piedra angular del sistema educativo de Makárenko, a la vez que el aspecto más controvertido de su praxis e ideario pedagógico, en tanto que lo contrapone frontalmente con la mayoría de las tendencias pedagógicas dominantes a lo largo del presente siglo. Para él, la disciplina es algo más que un medio o simple técnica pedagógica, mucho más que un instrumento correctivo y mucho menos que un mal necesario. Constituye en pocas palabras un objetivo en sí mismo. Más que una condición para facilitar la enseñanza, "la disciplina viene a ser precisamente un resultado de la educación" (246).

Acorde con este propósito es el estilo riguroso y adusto del que Makárenko hace gala en todas sus anécdotas, así como su escasa afición a los afectivismos. En diversas ocasiones, dirigiéndose tanto a sus alumnos de la colonia Gorki como a los que integraron la comuna Dzerzhinski, elogia Makárenko el valor de la disciplina y destaca su importancia social en términos como los siguientes:

"!Camaradas! nuestra disciplina será rigurosa. La disciplina nos es necesaria porque lo que tenemos que hacer es mucho y difícil. Y lo haremos mal si entre nosotros no hay disciplina" (247).

En otra ocasión es Zajarov, un colono de la comuna Dzerzhinski, quien exhorta a sus compañeros en torno al mismo tónico con las siguientes palabras: "Nuestra disciplina debe ser férrea, seria (...) nuestro país necesita la disciplina, porque está realizando una

(246) Makárenko, A.S. Problemas de la Educación Escolar Soviética, Ed. Progreso, Moscú 1975.
(247) Makárenko, Poema... T. III, p. 122

obra heróica, de importancia mundial; porque estamos rodeados de enemigos y tendremos que luchar sin falta" (248).

En la elaboración de su estrategia disciplinaria procura Makárenko, por otra parte, la repetida alternancia de las funciones de mando con las de la obediencia; señala que la disciplina no consiste únicamente en obedecer sino en saber mandar y saber obedecer. Enemigo de la disciplina ciega e inconsciente que tiende llanamente al rigorismo, confluye en este aspecto una vez más con Lennin, al señalar que "no concibo una buena disciplina si en ella no hay conciencia" (249).

Por último y en relación con el uso de castigos como medidas correctivas, el autor del poema los considera imprescindibles, señalando que "no sé enseñar sin castigos. Todavía necesito aprender ese arte" (250). No obstante, se cuida Makárenko de puntualizar que éstos deberán siempre aplicarse con sumo cuidado, sólo cuando son necesarios y nunca en forma violenta o corporal.

Recordando en 1938 el incidente con Zadórov al que hicimos alusión en páginas anteriores, reflexiona Makárenko con estas palabras: "yo fui en éso un simple personaje del lance, y el vencedor, Zadórov. Solamente gracias a él conseguí mantener mi autoridad, pues él me apoyó. En éso residió el éxito y no en que yo le pegase. ¿de cuándo a acá pegar en un método? eso no es más que desesperación" (251).

Por otra parte y a partir de los primeros tiempos de organización de la Colonia Gorki, los castigos ("que oscilaban entre un trabajo extra y la expulsión de la Colonia, pasando por los arrestos a pan y agua") eran decididos y aplicados por la asamblea general o bien el Soviet de jefes.

(248) Makárenko, A.S. Banderas... p. 224
(249) Makárenko, A.S. Poema... p. 387
(250) Makárenko, A.S. Banderas... p. 468
(251) Makárenko, A.S. Banderas... p. 468

Como puede apreciarse a partir de todas estas anotaciones, Makárenko llegó a desarrollar un auténtico sistema autogestivo, en el más amplio sentido del término, basado en la aplicación de una educación rigurosamente disciplinaria. Bajo este sistema, logró instaurar un régimen de trabajo sorprendentemente productivo, en el que la camaradería y la solidaridad rigieron de manera predominante las relaciones de sus educadores y educandos.

"En treinta años de actividad pedagógica -diría de sí mismo el propio educador- viví doscientas mil horas de tensión laboral y por mis manos pasaron más de tres mil niños. Yo, pedagogo, he invertido los últimos años en la aplicación práctica y el perfeccionamiento de un sistema de educación comunista. He creado para ello, con gran trabajo, una colectividad experta que ha evidenciado la vitalidad de todas mis tesis" (252).

(252) Makárenko, A.S. Poema..., T. I. p. 5

T E R C E R A P A R T E

RECAPITULACION Y CONCLUSIONES A PARTIR DE LA TEORIA Y LA PRACTICA ESTUDIADAS

C A P I T U L O I

Recapitulación y conclusiones a partir de la teoría estudiada

La lectura de los últimos tres capítulos de este trabajo, permite confrontar el curso seguido por dos grandes tendencias filosóficas, en torno a la conceptualización de la praxis educativa: la que corresponde a la línea del pensamiento pedagógico individualista (de Rousseau a Stirner y Neill, de Locke a Feurbach), compendiada en el sistema filosófico hegeliano, por una parte, y la que corresponde a la línea del pensamiento pedagógico colectivista (de Gramsci a Makárenko), cimentada en las bases del materialismo dialectico desarrollado por Marx.

Al matizar la determinación clasista de cada una de estas ideologías, se pretende ante todo facilitar el esclarecimiento y la comprensión de su carácter orgánico y unitario, no obstante los sesgos, altibajos y desdoblamientos que han acompañado a la historia del pensamiento pedagógico a lo largo de los últimos dos siglos.

Siendo el objeto central de nuestro estudio el tema de la libertad y la disciplina en la educación, particularmente la que se realiza en ambientes comunitarios "cerrados", hemos concentrado nuestra atención en aquellos tópicos que consideramos más relevantes para este tema particular, evitando premeditadamente profundizar en otros aspectos de las doctrinas pedagógicas aquí enunciadas.

Asi mismo, al detenernos en el análisis de algunos elementos cuya correlación con el tema no parece a primera vista evidente (caso, por ejemplo, de los comentarios en torno a la obra de Feuerbach o Hegel), lo hacemos considerando que los aportes de la filosofía clásica alemana constituyen, a la vez que la mayor síntesis del pensamiento idealista burgués, el punto de partida indiscutible para el estudio de la filosofía marxista. De tal suerte que estas aparentes disquisiciones responden a su vez, de alguna manera, al mismo propósito unitario mencionado anteriormente.

1. Síntesis de las propuestas filosóficas burguesas al discurso de la pedagogía.

Intentaremos a continuación, a manera de síntesis, concentrar en unos cuantos puntos esenciales los elementos comunes al pensamiento filosófico burgués, que consideramos relevantes para el tema que nos ocupa.

Cuatro son las líneas fundamentales a considerar, según nuestra revisión, para el estudio de esta forma de pensamiento:

1).- La representada por el humanismo-naturalista romántico y liberal de J.J. Rousseau, que empapa considerablemente a todas las líneas de la pedagogía burguesa subsecuente.

2).- La representada por el empirismo y el sensualismo mecanicista, de Locke a Feuerbach, que recoge la influencia naturalista y pragmática y la revierte a las líneas de la pedagogía ambientalista (metodologismo, conductismo, etc.), y de la pedagogía de la reforma de la conciencia (psicoanálisis, higiene mental, etc.).

3).- La que representa el idealismo espiritualista hegeliano, que arranca de la teoría del estado absoluto, la "idea-suprema", etc., y la aplica a la estructuración de una pedagogía doctrinaria, o de la reforma de la personalidad (pedagogía personalista, pedagogía de la cultura, etc.) y

4).- La representada por el existencialismo individualista de M. Stirner, que retoma los ideales libertarios utópicos de Rousseau, y los pone al servicio de una pedagogía anarquista o radical (pedagogía anti-autoritaria, pedagogía institucional, etc.).

En todas estas orientaciones, no obstante sus variantes teóricas y metodológicas, subyacen elementos sustanciales comunes que resulta necesario tratar de esclarecer

Carácter ahistórico.- El fundamento filosófico de este ahistoricismo se encuentra claramente expuesto en las concepciones de Hegel y Feuerbach, relativas al carácter de la relación entre la estructura económica y las superestructuras, y entre el medio y el hombre, en la determinación del devenir histórico-social. Para facilitar la comprensión de estas concepciones, es conveniente recapitular a partir de las premisas epistemológicas fundamentales de los filósofos idealistas alemanes.

Para Hegel, según hemos visto, la relación sujeto-objeto es una relación condicional unidireccional; donde el sujeto determina al objeto (lo crea), a través del acto mismo de conocimiento. El sujeto (real, existente) es activo, mientras que el objeto (imaginario, subjetivo) es pasivo.

En contrapartida, para Feuerbach, la relación de conocimiento (también unidireccional), se dá a la inversa: el objeto determina al sujeto; es ahora el objeto (real y existente) el elemento activo, mientras que el sujeto (irracional y subjetivo) viene a ser un elemento pasivo.

De estas premisas se desprenden necesariamente, para ambos filósofos idealistas, concepciones convergentes (aunque contrapunteadas) respecto al carácter condicional unidireccional de la relación entre el medio y el hombre, entre la estructura o base económica y las superestructuras o formas ideológicas.

Para Hegel es "la idea" (autónoma, atemporal) la que determina a la materia; es la superestructura la que determina y condiciona al devenir histórico social y es, por último, el hombre el que determina y transforma (racional o irracionalmente, según el caso) en modo siempre unilateral, a las circunstancias del medio.

Para Feuerbah la relación es inversa. Siendo la materia (autónoma y atemporal) la que determina a la idea, se deduce que es la estructura la que condiciona a las superestructuras y al devenir histórico-social; de donde se deriva también que son las circunstancias ambientales las que, a su vez, determinan y condicionan la naturaleza humana, de manera unilateral.

En ambos casos se manifiesta, pues, el elemento atemporal y extra-espacial, que hace al carácter ahistórico y metafísico de sus formulaciones subsecuentes, en tanto que niegan el papel de la historia en la determinación de los procesos sociales. Este carácter impregnará al pensamiento pedagógico burgués, lo mismo en la línea utópica del positivismo sociológico (que supone la transformación de la sociedad por la vía pedagógica) que en la línea fatalista del materialismo mecanicista (que supone la prioridad absoluta del "factor económico" sobre el ideológico, en la determinación del cambio social).

Es esta ceguera a la historia, herencia del pensamiento idealista universal, la que hace a la pedagogía burguesa concebir a los hechos sociales como "dados" naturalmente y, en consecuencia, inmutables, caóticos e indescifrables.

Al realizar el intento necesario de reconstruir esa historia, se revela que la aparente irracionalidad y el caos de su cronología desordenada no es casual. Se comprende que el orden y la legalidad de las ideas no está en sí mismas, ni se descubrirá a través de la contemplación o de la descripción de su secuencia cronológica. Se concluye que su origen y su evolución no se produce (como se decía de los microbios), por "generación espontánea", ni es un producto llano de la sucesión palmaria de especulaciones intelectuales autónomas, sino que es un reflejo (en el sentido dialéctico del término) de los cambios que se producen en la base material de la vida humana.

Los orígenes de la ideología como mundo imaginario, supuestamente ajeno y neutral a los cambios de la vida material y social, se remontan, como había de revelarlo Marx en la Ideología Alemana, al inicio de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, suscitado en el tránsito de las sociedades comunistas primitivas a las sociedades esclavistas (253).

Del desconocimiento de esta vinculación bicondicional existente entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción, por una parte, y el desarrollo de las ideologías, por la otra, se deriva el desprecio por la historia que ha caracterizado a los ideólogos idealistas. De ese mismo desconocimiento se deriva, consecuentemente, su dificultad para entender la génesis y la causalidad concreta del pensamiento teórico.

Neutralidad Ideológica

Este supuesto de la neutralidad deviene del mismo carácter atemporal y extra-especial atribuído a "la idea" en las proposiciones idealistas. Lo mismo para Hegel, para quien el carácter inmanente y trascendental de la idea deviene de la "voluntad suprema y absoluta" (personificada en el Estado), que para Feuerbach, para quien dicho carácter dimana de una misma voluntad absoluta, objetivada en la materia.

Para Hegel, la racionalidad reside en el Estado, portador de la sabiduría suprema; para Feuerbach, la racionalidad reside en el acto de contemplación, que allana el camino para el conocimiento del mundo "tal cual es". Para ambos, el hombre común y corriente

(253) "Es justamente en la sociedad esclavista donde tiene lugar la división social del trabajo que impulsa a la actividad teórica, al asegurar a ésta dentro de su estrecha vinculación con las necesidades prácticas, una relativa autonomía. En las condiciones propias de la sociedad esclavista tuvo ya lugar un desarrollo sucesivo de las fuerzas productivas y particularmente, un perfeccionamiento de los instrumentos de producción que no podían dejar de plantear tareas teóricas relacionadas íntimamente, por esta razón, con su actividad productiva. Desde entonces, hasta nuestros días, el progreso del conocimiento teórico aparece vinculado con las necesidades prácticas; Sánchez Vásquez, A., op. cit., p. 275.

es irracional y subjetivo; el camino para su liberación de ese estado es un camino teórico, pedagógico, que le permitirá ascender (por los peldaños del conocimiento), del nivel inferior en que se encuentra al nivel de la objetividad y la racionalidad supremas.

Ahora bien, para que los individuos (las masas "irracionales") puedan realizar este recorrido ascendente, es indispensable contar al mismo tiempo con otros individuos, depositarios de la sabiduría y portavoces de la verdad contemplativa, que los sepan conducir correctamente. Estos individuos, racionales y contemplativos, vienen a ser los intelectuales, que conforman la base social del Estado hegeliano y "se constituyen en una clase pensante, mediadora entre las dos clases productivas y mediatizada por su saber, que maneja y mantiene al conjunto social dentro del marco estatal" (254).

En resumen, siendo el conocimiento "objetivo" o "racional" un conocimiento absoluto y ahistórico (es decir, una verdad universal) y siendo sus portadores los intelectuales, los elementos de una "clase pensante", singular y ajena a las contradicciones de las clases antagónicas (una clase "por encima de las clases y de la historia"), se deduce lógicamente que su actividad, así como el producto de la misma, no se hallan afectados por los intereses ni las ideologías de aquellas clases.

De ahí que la mayoría de los intelectuales burgueses, ubicados "al márgen de la historia", no vacilan en ubicar asimismo a su trabajo, a su objeto y a su método de conocimiento, al margen de los antagonismos y las contradicciones entre las clases sociales, que constituyen un factor determinante para el desarrollo de esa misma historia.

"Los teóricos e ideólogos consideran a las adquisiciones, transformaciones y conflictos del trabajo intelectual, como algo por completo independiente del mundo material, como problemas propios al pensamiento, como producto de la 'idea' que se desarrolla .

---

(254) Lefebvre, H., op. cit., p. 9

Ilusiones de este tipo son características particulares de los períodos en que las nuevas relaciones de producción forzan a las viejas. Pues entonces surgen en la conciencia nuevos contenidos que los intelectuales consideran producto 'del progreso del pensamiento', tomándolos como una demostración de su ascenso creador e independiente" (255).

Las ideas dominantes son así mixtificadas y presentadas como ideas por encima de las clases, "patrimonio de la humanidad en su conjunto", "útiles para todos", etc., etc.

Carácter unilateral de la relación Educador-educando

El educador, portavoz de la voluntad y el saber supremo del Estado hegeliano, elabora y transmite su ideal pedagógico al educando, depositario de la irracionalidad y la incultura de las masas iletradas.

Es necesario subrayar que no escapan a esta regla los enfoques pretendidamente anti-autoritarios y radicales del liberalismo rousseauniano, del existencialismo stirneriano, lo mismo que del anarquismo contestatario de Neill. Igualmente imprimen estos su nota y su estilo pedagógico sobre la voluntad y la conciencia del educando en forma por demás unilateral y, no por sutil y disfrazada, permisiva y condescendiente, menos subordinante*.

---

(255) Suchodolski, op. cit., p. 20

* Nuestro interés por subrayar este elemento profundamente contradictorio de las pedagogías liberales, no es en absoluto superfluo ni gratuito. Múltiples han sido los casos, las escuelas y los autores en que, aún en la actualidad, han querido presentar a la pedagogía liberal y no-directiva (la de Neill particularmente) como expresión de una ideología revolucionaria. En algunos de estos casos, como ocurre en la obra de Ginette Michaud, citada anteriormente, y en la experiencia de los comuneros prosocialistas germanoccidentales, también mencionados, se presume una supuesta vinculación del discurso marxista y el freudiano, como componentes complementarios de las tesis liberales.

De lo anterior se deriva el hecho de que ninguna de estas escuelas pone en tela de juicio la educación del educador. El educador modifica la conducta del educando (pedagogía ambientalista), reforma, corrige o cura su conciencia (pedagogía de la reforma de la conciencia), cultiva y modifica su personalidad (pedagogía doctrinaria), libera su "ser" de ataduras y convencionalismos (pedagogía anarquista). ¿Y en manos de quién -cabe preguntarse-, queda la modificación, la reforma, la cura, la liberación, la enseñanza del maestro?. Esta pregunta en ningún momento es encarada por los representantes de las escuelas pedagógicas que ocupan nuestra atención.

El seguimiento de esta lógica idealista, que destaca el carácter activo del educador en contrapartida del carácter pasivo de sus educandos, lleva al pensamiento pedagógico burgués a otra posición fundamental, que constituye el cuarto y último elemento a ser analizado.

Carácter individualista

Negada para los individuos que conforman al grupo, en tanto masa de los educandos, su participación activa en el proceso pedagógico-político, la educación deja de ser un proceso social para convertirse en un acto individual: el de la acción de un individuo que debe -y tiene la posibilidad- de educar, sobre otro que debe -y tiene la necesidad- de ser educado.

El grupo, en cuanto tal, no educa a nadie. La relación individual entre los integrantes del mismo no comporta otro carácter que el de compartir, circunstancialmente, la necesidad y el propósito individual de ser educados. Relación semejante a la que se dá, por citar un ejemplo figurativo, entre el grupo de pasajeros que abordan un mismo autobús conducido por un chofer calificado, para acceder a su destino.

Más aún, el grupo, en cuanto tal, no tiene licencia ni autoridad alguna para dirigirse a sí mismo; para determinar el rumbo ni el destino al que se dirigen. Tampoco cuenta el grupo con el recurso a cuestionar la pericia o la voluntad del conductor. Su único recurso viene a ser el de "lo tomas o lo dejas", recurso de fé siempre individual que niega por sí mismo la existencia grupal en cuanto instancia educativa. Pocos son por otra parte los que (pudiendo afrontar el costo del pasaje), abandonan el viaje y renuncian con ello al camino de ascenso prometido por la educación.

Se pudiera insistir, por otro lado, en que las propuestas pedagógicas libertarias y anti-autoritarias, constituyen un caso aparte al de este ejemplo. Que en ellas el grupo es "autogestivo" y tiene la libertad de participar activamente en la conducción de su proceso.

Palabras más, palabras menos y obviando la retórica inflamada y pseudodemocrática de las Escuelas Nuevas, basta una observación detenida de sus proposiciones para mostrar una vez más (como ya lo hemos venido haciendo), que en todas ellas prevaleçe el mismo carácter individualista y subordinado. Bastante más sugestivo en su discurso, menos coactivo en su estilo pedagógico, el educador progresista jamás cede la conducción a la instancia colectiva, cuya existencia incluso niega en la práctica.

Decimos que el esquema pedagógico burgués está negando la existencia del grupo en cuanto tal, es decir, en tanto instancia grupal activa en el proceso educativo. El grupo no existe aquí sino como instancia amorfa, irracional, casual. Monstruo de cien cabezas, el grupo se presenta así efectivamente como irracional y pasivo. Diversidad sin límite, no hay para el grupo (en su manifestación burguesa, es decir, individualizada), solución de continuidad. No hay divisas, no hay homogeneidad, no tiene "voz ni voto" propio. En este sentido es que afirmamos que la ideología burguesa niega la existencia del grupo, su manifestación activa en el

proceso político y educativo. Ello equivale a decir, en otros términos, que bajo las actuales condiciones de hegemonía burguesa sobre la sociedad, no hay moral ni hay espíritu colectivista; la colectividad social vive sólo en estado latente: aletargada.

En estas circunstancias, el individuo alienado por la ideología dominante no ve otra alternativa, otra mira que precisamente la de "des-masificarse" y "llegar a ser un individuo". Abandonar al grupo lo más pronto posible, para afirmar su individualidad frente al mismo y en un plano de superioridad. La individualidad lo "identifica", lo "distingue", lo "reconoce"; le dá una "presencia" en el escenario de la vida: le permite "ser" y "ser él", apartándose de los demás. El individualismo se presenta, bajo la sociedad capitalista, como la única posibilidad de existencia para el hombre.

Ahora bien, esa posibilidad de "ser", afirmándose frente al grupo, sólo puede alcanzarse de una manera: liberándose de la coacción y de la disciplina a la que le obliga su pertenencia al grupo. A su vez, esta liberación sólo parece asequible de una de dos formas: 1) Ascendiendo al papel de dirigente, de educador, constituyéndose a su vez en comandante del proceso pedagógico y asumiendo la potestad (el poder) sobre el mismo; o bien, 2) Desertando del grupo, por la vía del supuesto apoliticismo indiferente y evasivo.

Lógicamente la posibilidad de "existir", de esta manera, es una posibilidad individual: "para pocos entre muchos". Ello plantea, para los dirigentes en turno, la tarea de "escoger" entre los muchos; a su vez, para los muchos acarrea la tarea individual de buscar "ser escogidos". Para la solución de esta tarea, el subordinado tiene dos caminos, por lo general convergentes: el de la competencia con sus iguales (a la manera de "lucha de contrarios") y el de la diligencia, la astucia y la obsequiosidad para con sus superiores, a quienes necesita agradar.

Así se entabla la lucha individualista "por la existencia". Lucha por el poder y la hegemonía, que niega una vez más al colectivo (esta vez en forma concreta), su posibilidad de existencia. Oportunismo, corrupción, autoritarismo y apatía, son algunas de las secuelas que genera el individualismo en la vida grupal, bajo la sociedad capitalista.

Al renovarse la dirección grupal (al "cambio de cuadros" o el "reacomodo de curules"), el ciclo se repite inopinadamente y, como decíamos antes, sin solución de continuidad. Tal es el círculo vicioso en el que se mueven actualmente las instituciones de la sociedad burguesa: la familia, la escuela, el sindicato, el partido... el Estado integral en su conjunto.

Por ello podríamos afirmar que la crísis generalizada de la ideología burguesa y sus instituciones en la actualidad, es mantenida fundamentalmente por las contradicciones derivadas del culto al individualismo, que impiden de suyo el desarrollo grupal y la existencia colectiva.

Bajo estas premisas, resulta comprensible la incapacidad de la fiolosofía burguesa para proponer alternativas viables a la solución o el esclarecimiento de los problemas pedagógicos fundamentales. En particular, y para el caso que ahora nos ocupa, para la solución de la antinomia planteada por el problema de la conciliación entre libertad y disciplina, en la praxis pedagógica y educativa.

Esta antinomia, expresada abiertamente por Rousseau, en los orígenes del discurso pedagógico burgués, resulta para el mismo discurso, de suyo, irreconciliable. De ahí que las dos únicas vías alternativas que ofrece este discurso para su solución (La vía disciplinaria hegeliana, tanto como la vía libertaria de Stirner), constituyan propuestas individualistas, metafísicas y utópicas.

Vista así, la propuesta Neilliana no puede interpretarse menos que como la del mismo reconocimiento de una impotencia pedagógica mal disimulada.

Repasemos críticamente, para terminar con esta síntesis del pensamiento pedagógico burgués, los aspectos nodales de la experiencia comunitaria de este autor.

En primer término, Neill asume como ideal pedagógico fundamental para su escuela: "no la reforma de la sociedad, sino hacer felices a unos pocos niños". En cuanto a su definición de felicidad, éste la identifica con la posibilidad de "ser sí mismos" espontáneamente y sin coacción. Por otro lado, en lo tocante al contenido de su enseñanza, Neill (enemigo de los libros, de las teorías y el intelectualismo) no reconoce otro programa que "!el de la vida misma!". Seguidamente, y para la consecusión de este ideal, no reconoce Neill otro método que el de "la libertad", entendida como la supresión de la autoridad y la abolición de "normas disciplinarias y moralizantes", sustituyéndolas por la didáctica del amor y la permisividad (que, al parecer, no implica para el autor el "lastre" de norma moralizante alguna).

No es superfluo recordar a este respecto que, sin embargo, Neill reconoce e impone una regla disciplinaria fundamental en su comuna, a la que se remite repetidamente sin llegar nunca a justificar de manera explícita. Esa regla vital no es otra, casualmente, que la del "respeto a la propiedad privada".

Con esto hemos llegado a un aspecto fundamental de la cuestión. Uno se pregunta ¿de dónde viene esa regla, que sin ser "norma moralizante o disciplinaria", sin ser represiva, sin atentar contra la felicidad humana, se cuela entre las grietas de la estructura anti-autoritaria de la ínsula neilliana y prevalece con el carácter de norma divina, extraterrestre o universal?.

Así, para sintetizar, Hegel propone el acceso de los individuos a los cuadros dirigentes por la vía de la subordinación, como camino para la elevación de la conciencia y la liberación de su irracionalidad*. Por su parte, Stirner propone la deserción del individuo con respecto a sus grupos sociales de pertenencia, como camino para la liberación de la conciencia respecto de las cadenas de la "racionalidad". En ambos casos, concluyentemente, el acceso a la libertad reclama un mismo precio a los hombres: la renuncia a su pertenencia a la colectividad.

Y cabe preguntarse entonces, ¿es posible, empíricamente, acceder a la libertad, es decir, a la afirmación de la existencia individual, independientemente del grupo, fuera de él o por encima de él?.

Sin vacilaciones podemos afirmar que ésto no es posible. El individuo que se separa de un grupo por la vía del ascenso a sus cuadros directivos, se encuentra inmediatamente comprendido, una vez más, en otros grupos sociales que subordinan su personalidad y que irremisiblemente renuevan el dilema original. Por otra parte, ocurre la misma situación con el introvertido que abandona al grupo por la vía del anarquismo radical, y que se encuentra frente a la imposibilidad fáctica de "renacer al mundo" al margen de las ataduras y convencionalismos que van con su misma naturaleza social.

Cuando Neill lamenta, en los soliloquios de su "Diario Escolar", su incapacidad para modificar la educación ("tengo un ideal, pero no puedo realizarlo, porque estoy contra todas las fuerzas de la sociedad"), no resta otro camino a su vocación contestataria que el de evadir él mismo su responsabilidad pedagógica, a la vez que proponer una evasión generalizada de sus educandos: "vive y deja vivir", termina diciendo el autor de Summerhill, lo que equivale a decir: "que cada quien se las arregle como pueda".

* Recuérdese, al respecto, el caso de la educación fascista en Italia, fincada en los fundamentos positivistas del neoidealismo pedagógico de Croce, Gentile, etc.

La propiedad privada, tótem sagrado en el templo del régimen capitalista, no puede ser tocada sin mancillar y poner en peligro la supervivencia de la (como dijera Croce) "religión de la libertad". Dogma de fé suprema, el respeto a la propiedad privada constituye la piedra angular del régimen económico capitalista, al mismo tiempo que la contrapartida exacta a la "libertad individual" privada, piedra angular del régimen ideológico correspondiente.

El respeto a la propiedad privada constituye entonces, a la vez que el único límite a la libertad individual, su mejor garantía. Esto es así dado que, salvaguardando la propiedad privada, Neill salvaguarda al individuo respecto de la colectividad; lo hace prevalecer por encima de aquélla.

"Cada individuo es libre de hacer lo que quiera (sentencia Neill) mientras no invada la libertad de otros"(256).

¿Y qué significa para Neill entonces, en resumidas cuentas, la noción de colectividad?. Ninguna otra cosa, que la comparecencia de los intereses individuales. Como lo señalamos en su oportunidad, la 'colectividad' de Summerhill no representa sino el interés individual y sumado de los otros sobre el mío, de ahí que las normas comunitarias no sean concebidas sino como una extensión de la libertad individual de cada uno, que impone necesariamente límites a la de los demás.

La colectividad Neilliana, símbolo y exponente máximo de las instituciones y los grupos liberales burgueses, es una agrupación fortuita de los individuos, cuya finalidad máxima radica en afirmar y mantener "por encima de todo" la voluntad y el interés de los pocos sobre los muchos.

---

(256) Neill, A.S., en "Summerhill", op. cit., p. 137.

2. Síntesis de las propuestas filosóficas marxistas al discurso de la pedagogía.

A continuación presentaremos, en forma resumida, las principales contribuciones de la filosofía marxista al discurso de la pedagogía de la praxis-revolucionaria. Para ello seguiremos una secuencia temática similar a la del apartado anterior, a fin de facilitar la comparación y el contrapunteo de ambas corrientes filosóficas.

En primer término, en el nivel epistemológico se destaca la contribución marxista contenida suscintamente en la Tesis I sobre Feuerbach. En esta tesis Marx responde simultáneamente a la posición hegeliana (que asienta en la actividad teórica del sujeto al elemento activo del conocimiento) lo mismo que a la postura de Feuerbach (para quien el elemento activo del conocimiento reside en el objeto sensible).

Al colocar Marx a la práctica como fundamento del conocimiento, supera la dicotomía planteada por los dos polos del pensamiento idealista alemán y rechaza la posibilidad de un conocimiento al margen de la práctica (es decir, a partir de la sola "idea"), así como de una práctica concebida como la representación sensorial de una realidad "dada".

El hombre conoce en tanto convive con el mundo; en tanto actúa sobre el medio y recibe, al mismo tiempo, los efectos del medio sobre su persona. El hombre es, en otras palabras, a la vez objeto y sujeto de su propio acto de conocimiento.

Además, al ser la práctica del hombre el elemento activo de ese proceso, podemos decir que el mundo actúa sobre él en una primera instancia, mientras que él, el hombre, determina al mundo en última instancia (lo humaniza y hace suyo, a "imagen suya"), conforme lo conoce.

El fundamento de estas afirmaciones se redondea en la "Tesis II", en ella coloca Marx en la misma práctica el criterio último de validación del conocimiento. ¿Cómo yo se que conozco?. Lo sé en tanto reconozco que me apropio del mundo, reconocimiento que no puede darse sino a partir del repaso, de la observación de mi propia práctica, como un elemento de la práctica histórico-social de la humanidad*.

De estas afirmaciones se desprende en seguida la "Tesis III", en la que Marx critica las posiciones burguesas relativas a la relación entre el hombre y el medio. Critica indirectamente al determinismo unidireccional de Hegel (del hombre sobre el medio) y directamente al de Feuerbach (el medio sobre el hombre). En seguida, y tras señalar que "el educador necesita, a su vez, ser educado", concluye afirmando que: "la coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como praxis-revolucionaria". Mínimamente tres elementos fundamentales se desprenden de estos señalamientos:

a). Del nivel epistemológico en el que se aplica a las Tesis I y II, la categoría de praxis pasa a utilizarse aquí como categoría sociológica. Es decir, aplicable al estudio ya no del proceso del conocimiento, sino del proceso de la transformación histórica del hombre y de la sociedad.

En consecuencia, esta crítica trasciende a las formulaciones gnoseológicas de los idealistas alemanes y se aplica ya, directamente, a las concepciones sociológicas del positivismo (que supone el cambio de la sociedad a partir del cambio de la conciencia), lo mismo que del realismo mecanicista (que supone el cambio de la misma, a través del influjo mecánico del medio sobre el hombre).

* La ampliación de estas tésis implica, por otro lado, la consideración de las diferencias entre práctica y práctica-conciente-transformadora, es decir, praxis; así mismo, el estudio de las diferentes formas que adopta, en la realidad social, la praxis humana. Estas cuestiones son abordadas desde distintos ángulos por Sánchez Vázquez, en su obra citada.

b). El segundo elemento tiene ya una aplicabilidad que desciende directamente hasta el plano pedagógico y educativo. Critica Marx la separación idealista entre educadores y educandos: entre "guionistas" y "actores" del proceso pedagógico. Separación que guardaba para los pocos el elemento activo (negando su propia educación) y que sólo concedía a los muchos el elemento pasivo (negando su papel como educadores). Sobre las implicaciones de esta crítica a las teorías pedagógicas burguesas, volverémos más adelante con mayor detenimiento.

c). Por lo que toca al tercer elemento, nos lleva Marx a concebir a la práctica revolucionaria como el fundamento y principio, ya no sólo del conocimiento, sino además, de la transformación histórica del hombre y de la sociedad. El hombre sólo conoce en tanto transforma deliberadamente a su mundo, transformándose a la vez a sí mismo en forma conciente.

Las profundas implicaciones de esta afirmación pueden quedar contenidas provisionalmente en el enunciado de la Tesis XI: "Los filósofos no han hecho más que 'interpretar' de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo" (257). En esta tesis compromete Marx a la filosofía con la transformación del mundo, convirtiendo así a su propia concepción (seguimos a Sánchez Vázquez) en una "filosofía de la praxis".

Continuando con el resumen de las aportaciones Marxistas a la filosofía y la pedagogía de la praxis, habría que retomar las que se contienen en La Ideología Alemana, obra conjunta de Marx-Engels. En esta obra, aplican los filósofos el criterio del materialismo dialéctico al estudio concreto de la Historia.

---

(257) Marx, C., en Tésis sobre Feuerbach, apéndice A Engels, F., Ludwig Feuerbach y el fin de la Filosofía Clásica Alemana, ed. Progreso, Moscú 1975, p. 57

Se profundizan sus tésis anteriores, relativas al papel determinante del trabajo y la producción en la formación del hombre y en la producción de la historia humana y la vida social; se analizan las relaciones históricas entre el desarrollo de las fuerzas productivas y la división del trabajo (confirmándose el carácter dialéctico de las relaciones existentes entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción), lo mismo que el efecto de este tipo de relaciones, bajo las condiciones históricas generadas por el sistema capitalista, sobre la "alienación" de la praxis humana. Dos elementos básicos se pueden extraer de estos estudios:

a). Se afirma el carácter dialéctico de las relaciones entre factores económicos y factores ideológicos, en la determinación del devenir histórico-social, y

b). Se puntualizan las relaciones de condicionalidad entre modo de producción capitalista (propiedad privada y división sobre especializada del trabajo), y alienación.

Las afirmaciones anteriores revisten gran importancia para la teoría sociológica y pedagógica, por lo que nos seguiremos remitiendo a ellas en los párrafos siguientes, en los que repasamos posteriores contribuciones al desarrollo de la pedagogía de la praxis-revolucionaria.

A. Gramsci, crítico del positivismo lo mismo que de las concepciones sociológicas mecanicistas del determinismo económico, profundiza en las tésis marxistas relativas a la explicación del devenir histórico-social, ahondando particularmente en el estudio de los procesos superestructurales de la cultura, la ideología y, consecuentemente, de la pedagogía y la educación.

Recuperando para la teoría el carácter activo de las superestructuras en el soporte y la transformación estructural, acuña

Gramsci el concepto de "bloque histórico" para expresar los vínculos concretos, orgánicamente indisolubles, entre esas dos dimensiones de la totalidad social.

Se refuerza con ello las principales tesis contenidas en la Ideología Alemana, a la vez que la crítica al carácter ahistórico del determinismo sociológico idealista y mecanicista.

Por otra parte, abocado al estudio de la historia y las relaciones internas de las superestructuras, señala Gramsci una dualidad de objetivos y formas de operación, jurídico políticas por un lado e ideológicas por el otro, que caracterizan a los dos sistemas que conforman al Estado integral: Sociedad política y Sociedad civil, dictadura y hegemonía, coerción y persuación.

A partir de estos términos opuestos, aborda Gramsci el estudio de los elementos que entran en juego en las distintas fases de instauración, síntesis y relavamiento de grupos hegemónicos.

Esta teorización Gramsciana en torno a los elementos y procesos superstructurales, en la cual rescata para el hombre y la cultura su especificidad como factor determinante de la historia, está íntimamente ligada a la preocupación del filósofo por encontrar respuesta a las demandas culturales de las clases subalternas.

"Puesto que el socialismo es, según la expresión de Gramsci, una visión integral de la vida, con una filosofía, una mística y una moral específica, es necesaria la elaboración de una cultura socialista con claros objetivos socialistas" (258).

Vinculados a la preocupación Gramsciana en torno a la búsqueda de "una cultura nueva que llegue a ser hegemónica" están sus juicios en torno al papel de los intelectuales y los dirigentes,

---

(258) Palacios, J., op. cit. p. 401

mediadores del conjunto de la superestructura cuyo papel es decisivo para la conquista del equilibrio entre la Sociedad política y la Sociedad Civil (o "hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional").

Los intelectuales, dice Gramsci, operan "precisamente en la Sociedad Civil" y "son los 'delegados' del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político" (259).

A diferencia de la concepción hegeliana en torno a los intelectuales, que los considera como una "clase pensante" ideológicamente neutral, vemos que para Gramsci éstos no constituyen una clase en sí misma (clase para sí), ni un grupo social autónomo; ésto, independientemente de que ellos mismos "se crean autónomos, independientes, revestidos de características especiales, etc." (260).

"Cada grupo social, al nacer sobre el terreno originario de una función esencial en el mundo de la reproducción económica, se crea a la vez, orgánicamente, una o varias castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el social y político" (261).

Procede ahora caracterizar un poco más la concepción gramsciana acerca de los intelectuales así como, fundamentalmente, el carácter de las relaciones que se establecen entre éstos y las masas. Esta concepción, que puede complementarse con los planteamientos de Lennin en torno a la relación entre partido y masas, entre base y dirección al interior del partido, etc., nos permitirá adentrarnos en el tema de la relación educador-educando, referida en la Tésis III sobre Feuerbach y de importancia capital para el tema central de nuestro trabajo.

---

(259) Gramsci, A., La Alternativa Pedagógica, ed. Fontanella, Barcelona, 1981. pp. 46-55 resp.
(260) Ibidem, p. 51
(261) Ibid., pp. 48-49.

Dice Gramsci: "todos los hombres son intelectuales, más no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales (...) porque puede suceder que cualquiera en cierto momento se fría un par de huevos o se cosa un botón de la chaqueta y no por ello halla de decirse que todos somos cocineros y sastres" (262).

De aquí se desprenden dos cuestiones. En primer lugar hace Gramsci una precisión terminológica, al referirse a que todos somos intelectuales en tanto que "no hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual; no puede separarse al 'homo faber' del 'homo sapiens'". Es decir, en tanto que "los no intelectuales no existen"(263).

No obstante, en segundo término, aclara Gramsci que no todos tienen en la sociedad esa función; la función que "es directiva o sea organizativa, o sea educativa, o sea intelectual" (264). Gramsci reconoce pues, la existencia de esa función, así como la necesaria existencia del intelectual; el dirigente; el educador; el organizador del grupo.

Ahora bien, ¿cómo se dá la relación entre educador y educandos, entre dirigentes y dirigidos en Gramsci?.

En otra parte de sus escritos, Gramsci alude al "rapport general pedagógico-político existente en toda la sociedad, ya sea como dictadura-coerción ejercida por la 'sociedad política' (gobierno, tribunales, etc.), ya como hegemonía-persuación ejercida por la 'sociedad civil' (asociaciones privadas, iglesia, sindicatos, escuela, etc.), en las que operan sobre todo los intelectuales" (265).

---

(262) Ibid., pp 51 - 52

(263) Locus cit.

(264) Ibid., p. 88

(265) Ibid., p. 45. El vocablo francés "rapport" se traduce al español como "reintegro, restitución, colación de bienes... acción de añadir, de aplicar...".

Aquí reconoce Gramsci, básicamente, dos tipos de "rapport" o relación pedagógica fundamental: la de la dictadura-fuerza y la de la hegemonía-persuación; dicho en los términos "moleculares" de la educación escolar o familiar: la educación por medio de la violencia y la educación por medio del convencimiento.

Hasta aquí, Gramsci continúa refiriéndose a la relación intelectual-sociedad (o educador-educando), en los mismos términos habituales, es decir, en términos de la relación educativa establecida entre el individuo y el grupo, en forma unidireccional. No obstante, más adelante señala que "este problema puede y debe aproximarse al planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica, según la cual el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro" (266).

Aquí llegamos ya, de lleno, al planteamiento fundamental en torno al carácter de la relación educador-educando, bajo la perspectiva gramsciana. Este planteamiento, avivado por Marx en su tesis III sobre Feuerbach, conduce a varios cuestionamientos teóricos y metodológicos capitales para la teoría pedagógica. Entre otros, al que se refiere al carácter de la relación individuo-grupo, lo mismo que al replanteamiento en torno a la relación entre disciplina y libertad.

Para una lectura superficial del discurso gramsciano, éste pareciera presentar argumentos encontrados y contradictorios en torno al particular. Así, por ejemplo, entre las propuestas de "reciprocidad" que deben caracterizar a la relación pedagógica (mencionadas más arriba), y las que en otro momento formula Gramsci, refiriéndose al papel educador del Estado moderno ("moderno príncipe" o Estado socialista) sobre la sociedad: "En realidad, el Estado debe concebirse como un 'educador', precisamente en cuanto tiende a crear un nuevo tipo o nivel de civilización (...). No debe derivarse que los hechos de sobre estructura deban abandonarse a sí

(266) Loc cit.

mismos, a su desarrollo espontáneo, a una germinación casual y esporádica. Incluso en este campo, el Estado es un instrumento de 'racionalización', de aceleración y de taylorización, actúa según un plan, presiona, incita, solicita y 'castiga' porque, creadas las condiciones en que es 'posible' un determinado modo de vida, la 'acción u omisión criminal' debe tener una sanción punitiva, de alcance moral, y no sólo un juicio de peligrosidad genérica"(...)

"En la concepción del derecho deberían incorporarse así mismo las actividades 'premiadoras' de grupos, de individuos, etc.; se premia la actividad loable y meritoria del mismo modo que se castiga la actividad criminal (y se castiga de forma original, haciendo intervenir, como sancionadora, a la 'opinión pública')" (267).

Parece evidente, en este párrafo, la reivindicación que formula Gramsci, nuevamente, de la especificidad del Estado (de la dirigencia, del educador) en tanto elemento activo del proceso pedagógico. Tras reivindicar para la dirigencia su status como "instrumento de racionalización", Gramsci subraya incluso su derecho a presionar y castigar a los que, por acción u omisión, violan las reglas del "nuevo tipo de civilización" (socialista) que el Estado tiende a crear.

¿Es que acaso -se podría preguntar- vuelve Gramsci a la concepción idealista-autoritaria del Estado como ser "absoluto" y "racional", en oposición a las masas, como seres "transitorios" e "irracionales"?.

A fin de intentar resolver esta confusión, y precisar la concepción gramsciana respecto a la relación Estado-sociedad, partido-masas, educadores-educandos, etc., incluímos la siguiente y extensa cita del propio Gramsci que proporciona elementos propios para el esclarecimiento final de su posición:

---

267) Ibid., p. 90-91 (los subrayados son nuestros).

"Un primer elemento es que existen ciertamente gobernados y gobernantes, dirigentes y dirigidos (...). De este hecho hay que partir para ver cómo se puede dirigir del modo más eficaz (dado ciertos fines) y cómo preparar por tanto a los dirigentes del mejor modo (y en ésto sobre todo consiste la primera parte de la ciencia y el arte de la política) y cómo, por otra parte, se conocen las líneas de menor resistencia o racionales para lograr la obediencia de los dirigidos o gobernados. En la formación de los dirigentes es fundamental esta premisa: ¿Es preciso que haya siempre gobernantes y gobernados o bien conviene crear las condiciones en las que desaparezca la necesidad de la existencia de esta división?. Es decir, ¿se parte de la premisa de la perpetua división de género humano, o se cree que tal división constituye sólo un hecho histórico que responde a ciertas condiciones?. Hay que tener en claro además que la división entre gobernantes y gobernados, aunque en último análisis se remonte a una división de grupos sociales, todavía existe, dadas las cosas tal como están, hasta en el seno del mismo grupo, incluso en el socialmente homogéno; en cierto sentido puede decirse que dicha división es una creación del trabajo, es un hecho técnico" (268).

De esta última cita, que anexamos íntegramente por considerar que sintetiza claramente el trasfondo de la posición teórica de Gramsci respecto de las relaciones entre educadores y educandos, extraemos las siguientes tres conclusiones:

a). Gramsci parte de la existencia objetiva de los dirigentes y los dirigidos, para reafirmar la necesaria existencia de la relación pedagógica como relación de coacción y persuación, de dictadura y hegemonía entre estado y sociedad, entre partido y masas, entre dirección y base, entre intelectuales orgánicos y las clases sociales que éstos representan, y por último (en el plano más molecular), entre educadores y educandos (maestro-alumnos, padres-hijos, etc., etc.).

(268) Ibid., p. 84 (los subrayados son nuestros).

b). Gramsci expresa la pregunta fundamental de "si es preciso que haya siempre gobernantes y gobernados", o si conviene crear las condiciones en las que desaparezca la necesidad de que exista esta relación, como la premisa fundamental para la formación de los nuevos dirigentes del partido.

Subrayamos la frase "crear las condiciones", debido a que en ella se destaca que, aún cuando la respuesta a la cuestión fuese afirmativa, habría que plantear de cualquier manera, ineludiblemente, un trabajo pedagógico-político (coactivo y persuasivo), tendiente a implantar las condiciones necesarias que posibilitarán, a futuro, el tránsito a una nueva relación.

c). Aún cuando al parecer, en otros escritos de Gramsci se muestra que su respuesta a esta duda fundamental es afirmativa, en el sentido de proponer al partido "la tarea de eliminar la división entre gobernantes y gobernados, ejerciendo una hegemonía liberadora orientada a superar la perpetua división de género humano" (269), es útil observar su afirmación en cuanto a que dicha división (aún cuando se remonte, en último análisis, a "una división de grupos sociales"), existe todavía, en el seno del grupo "socialmente homogéneo", en una clara alusión a la sociedad soviética socialista de la época.

Es decir, para finalizar, que la respuesta afirmativa a la pregunta gramsciana respondería, en primera instancia, a una necesidad y un planteamiento estratégico. Mientras que, por otra parte, la afirmación respecto a la necesaria existencia de la división entre dirigentes y dirigidos, constituye una premisa táctica indiscutible, a partir de la cual hay que trabajar.

Como salta a la vista, las implicaciones a las que conllevan los anteriores conceptos gramscianos revisten una importancia fundamental para el discurso de las disciplinas sociales, lo mismo

(269) Manacorda, M., en Gramsci, A., La Alternativa..., p. 83

que para la revisión y reformulación de las tácticas políticas y educativas de los grupos subalternos.

No ahondaremos aquí, por razones de espacio, en señalar la convergencia de las concepciones de Lennin (en torno a la organización delpartido bolquevique y relativas a la introducción de la conciencia comunista "desde fuera") con las conclusiones fundamentales de Gramsci*.

Asímismo y por las mismas razones, obviaremos la lectura crítica de las concepciones de Freire ("nadie educa a nadie...", etc.) a la vista de las formulaciones gramscianas.

Nos limitaremos únicamente, antes de pasar a comentar la crítica marxista al individualismo de la filosofía y la pedagogía burguesas, a citar una frase de Sánchez Vázquez (relativa a las relaciones insoslayables entre partido-masas y dirección-base), que se antoja concluyente para cerrar esta cuestión.

"En toda organización política, burguesa o proletaria, ambas relaciones son insoslayables, pero el modo de mantenerlas varía de acuerdo con el carácter de clase de la política que hace el partido. Los matices aunque diversos pueden reducirse a dos: o bien se trata de relaciones de dominio (...), o bien se abre un cauce cada vez más amplio a la participación conciente de las masas y de los militantes mientras se llega -en una sociedad superior, comunista- con la desaparición del estado, de la política y (por tanto) de los partidos, a la desaparición de ambas relaciones. La primera respuesta es propia de todo partido político burgués, o del principio burgués en la política; la segunda, es la propia de un partido marxista revolucionario" (270).

---

* Para una contrastación de estas posiciones, véase en: ¿Qué hacer? problemas candentes de nuestro movimiento, de V.I. Lennin, ed. Progreso, Moscú, 1981. Capítulo 2; asímismo véase el capítulo V de la obra citada de A. Sánchez V.

(270) Sánchez Vázquez, A., op. cit., p. 373. Cabe anotar aquí a manera de observación al margen, la crítica formulada por este autor contra el movimiento comunista mundial: "Durante años y años, lo que ha dominado en el movimiento comunista mundial en la relación partido-masas, es el principio burgués de la política como separación de dirigentes y dirigidos, de educadores y educandos"; loc. cit.

Pasemos a continuación a redondear la contribución marxísta a la pedagogía de la praxis-revolucionaria, a partir de la crítica del individualismo, pilar fundamental sobre el que descansan los cimientos del discurso ideológico burgués y su concepción de la libertad.

A fin de facilitar la comprensión de estas formulaciones y abreviar en lo posible su exposición, comenzaremos por hacer una breve reseña de nuestras conclusiones anteriores, en torno a los fundamentos y las implicaciones centrales del pensamiento individualista, expuestas en forma de tesis.

Tesis aproximativas a la crítica del individualismo pedagógico.

1).- El pensamiento individualista deviene de, y conlleva a, la negación de la existencia grupal, en tanto que niega al grupo como instancia su papel activo en el proceso político y educativo.

2).- Al negarse la existencia al grupo, que bajo las condiciones de hegemonía burguesa duerme aletargado, se niega al individuo la posibilidad de existir dentro (como parte) del mismo. Por lo que el precio que ha de pagar el individuo para "ser" es el de "liberarse" individualmente con respecto del grupo: renunciar a él.

3).- La posibilidad (teórica) que tiene el individuo para desertar al grupo, es de dos tipos, que implican dos maneras de pensamiento y acción, fundadas en dos concepciones complementarias de la libertad: a) ascender, por la vía de la subordinación, al nivel de dirigente; con lo que éste afirma su "distinción" y existencia individual, mediante el ejercicio del poder ya no en el grupo, sino frente a él, y b) escapar al grupo por la vía del "apoliticismo" y la apatía (con lo que, de la misma forma, "se reconoce" frente al grupo, mediante el ejercicio de su "libertad").

4).- Mediante estos mecanismos el pensamiento individualista no sólo niega, en la teoría, la existencia del grupo, sino que la impide en la práctica, al generar la competencia desleal entre sus integrantes y la falta de vínculos que posibiliten su cohesión. En este hecho ciframos la interpretación misma de la crisis generalizada que, en el momento actual, mina y destruye la existencia de las instituciones sociales contemporáneas.

5).- En contrapartida, y mediante los mismos mecanismos, se niega a su vez al individuo toda posibilidad de existencia, es decir, de libertad. Ello debido a que las propuestas burguesas de "existencia individual", "libertad" y "felicidad personal", revisten un carácter metafísico y utópico, ajeno a la condición social del ser humano; es decir, falso.

6).- Todas las propuestas de la pedagogía renovadora y libertaria, agrupadas en el amplio movimiento conocido como la Nueva Escuela, corresponden fielmente al esquema y las condicionantes del pensamiento individualista. En particular la propuesta de Neill, que constituye un ejemplo viviente de las nulas posibilidades que ofrece esta ideología para el desarrollo de la ciencia pedagógica.

7).- El concepto de colectividad, en el marco de la ideología y la pedagogía burguesas, no alcanza otra dimensión que el de la comparecencia fortuita de un conjunto de intereses individuales. La única razón de ser y la esencia misma del colectivo, así visto, es la de preservar el interés individual frente (contra) el grupal.

8).- Esta afirmación se confirma empíricamente en la experiencia misma de la comuna "Summerhill", dirigida por Neill, en la que se expone como norma pedagógica fundamental la del respeto a la propiedad privada.

9).- La categoría individualista de "libertad" (con sus derivaciones a las categorías de "felicidad" "interés", etc.), reviste una importancia de primer orden para el estudio crítico y la denuncia de la ideología burguesa. Importancia similar y correspondiente a la que reviste en el plano económico, la categoría de "propiedad privada", piedra de toque del sistema económico capitalista.

10).-Ambas categorías constituyen, en su unidad y reciprocidad, los elementos característicos del bloque histórico, bajo las actuales circunstancias de dominación hegemónica burguesa.

11).-Por último, de aceptarse la validez de estas premisas se impone, como una prioridad para la fundamentación y el desarrollo de una praxis pedagógica revolucionaria, el estudio y el desarrollo práctico de la categoría de "el colectivo". Esta categoría, antagónica a la de "el individuo" constituye, en unidad y reciprocidad con la categoría económica de la "propiedad colectiva", la caracterización de un nuevo bloque histórico. El que significa al advenimiento de la dominación hegemónica ejercida por una sociedad colectivista.

Continuando con la ruta trazada en nuestro trabajo abordaremos, con Gramsci y Makârenko, la crítica final del individualismo pedagógico, así como el desarrollo de las primeras líneas de una conceptualización alternativa, en el camino por la elaboración de una Pedagogía del Colectivo.

Hemos visto los esfuerzos de Marx y de Gramsci por recuperar teóricamente, mediante el replanteamiento crítico de la relación educador-educando, el papel activo que corresponde a los grupos subalternos del acto pedagógico en la creación de la historia. Es decir, en última instancia, en la creación de sí mismos, de su propia existencia.

En distintos momentos expresa Gramsci, como fundamental, esta cuestión: "Todos los hombres son intelectuales...."; "los no-intelectuales no existen"; el rapport pedagógico se dá en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás..." "cuando distinguimos entre intelectuales y no intelectuales nos referimos tan sólo a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales, es decir, nos atenemos a la dirección en la que gravita el peso mayor de la actividad específica profesional...", etc., etc.

En todas estas afirmaciones, recupera Gramsci para los subalternos su existencia y su posibilidad real de dirigentes, de educadores; ello es así aunque, en las condiciones actuales, "no todos tengan la función (expresa) de intelectuales". Refrenda y mantiene Gramsci el carácter activo de todos los hombres en la política y la educación, aún cuando señale la salvedad de que este carácter no es ejercido ni reconocido como "función profesional" para todos.

De donde se desprende que el desempeño de la "función profesional de liderazgo" no es condición indispensable para que esa función exista y se realice en la práctica. Es decir, para retomar el ejemplo figurativo del grupo que viaja en un transporte, en el que (ahora) todos participan activamente en la elección del manejador, en la determinación del destino, de la velocidad, de la ruta, etc., no es preciso que todos lleven el volante para poder afirmar, con certeza, que todos estan conduciendo*.

Es el consenso colectivo (podríamos afirmar, deduciendo), emanado del mismo y validado en y a través de la experiencia colectiva, el que restituye a los intelectuales del grupo su condición como conductores, como dirigentes, en desapego de quien lleve el volante entre sus manos.

* Aquí hacemos una distinción deliberada entre el verbo "manejar" y el verbo "conducir", a fin de ampliar las posibilidades explicativas de nuestra metáfora. No todo el que conduce maneja, como no todo el que maneja conduce. La función de manejar puede (y tiene que) ser desempeñada por un sólo individuo. La de conducir, en cambio es la verdaderamente esencial, y la que importa primeramente al colectivo de los pasajeros.

Gramsci no niega pues (como podría parecer qué lo hace Freire) la existencia de la función profesional del "manejador", como condición necesaria para que se pueda dar y reconocer la función conductora de los pasajeros. Al final de cuentas (habría que decirlo enfáticamente) "!alguien tiene que manejar!"; el que tiene licencia para hacerlo y conoce el oficio, pues existe un sólo volante y no puede ser usado por todos a la vez. No obstante, el depositar en sus manos este volante no implica entregar, a su capricho y voluntad personal, la conducción de todos los pasajeros.

Es en esta precisa síntesis de la relación pedagógica, en la que germina meridianamente el "garbanzo (teórico) de a libra", arrojado por Marx en su tercera tesis sobre Feuerbach.

En esta nueva relación pedagógica, es el colectivo quien toma para sí el carácter activo del proceso, sin menoscabo de afirmar el mismo carácter para cada uno de los individuos que lo integran, incluído aquél que figura en el rol "profesional" de dirigente.

El dirigente "se hace uno"* con el grupo; predomina la voluntad colectiva como síntesis (que no suma o apareamiento) de las voluntades individuales. Es en el colectivo y a través del mismo como los individuos confirman su existencia, su unicidad, que es a la vez confirmación de la existencia colectiva.

Hagamos un paréntesis en la continuación de estos razonamientos en torno a la relación individuo-colectividad, para volver nuestra atención a los juicios emitidos por Gramsci contra el individualismo, al que critica en no pocas ocasiones, haciendo uso de su agudeza y sarcasmo característicos.

"El individuo es original históricamente cuando dá el máximo realce y vida a la socialidad, sin lo cual sería un idiota (...).

* Vemos aquí que la expresión: "se hace uno" reviste una doble y singular significación: se "hace uno" en tanto se "confunde", se "sumerge", a la vez que en tanto se distingue, se "resalta".

En realidad, incluso los denominados 'individualistas' son hombres de partido, sólo que quisieran ser 'jefes de partido' por la gracia de Dios o la imbecilidad de quienes les siguieran" (271).

En otro punto, cuando se refiere a las deformaciones o desviaciones opuestas al "espíritu estatal" (aludiendo así al espíritu colectivista) dice Gramsci: "el gesto por el gesto, la lucha por la lucha, etc., y especialmente el individualismo tacaño y miope, que a fin de cuentas favorece la caprichosa satisfacción de impulsos momentáneos, etc. (...). El individualismo es sólo apoliticismo animalesco, el sectarismo es "apoliticismo" y, si bien observa, el sectarismo es efectivamente, una forma de 'clientela' personal, mientras que falta el 'espíritu de partido' que es el elemento fundamental del 'espíritu estatal'" (272).

Resulta inevitable en la lectura, en el repaso de los juicios gramscianos contra el individualismo, dejar de remitirse a las críticas formuladas por Marx y Engels en la Ideología Alemana, contra esa misma suerte de enfermedad endémica que ha representado el individualismo existencialista Stirneriano.

Ahora bien, retomando la cuestión en torno a la formación y el significado de "lo colectivo", resumamos nuevamente con Gramsci:

"Pero, ¿cómo conseguirá cada individuo particular incorporarse en el hombre colectivo y cómo se verificará la presión educativa sobre cada uno obteniendo el consenso y la colaboración de los mismos haciendo que se transforme en 'libertad' la necesidad y la coerción?. Cuestión del "Derecho' cuyo concepto deberá extenderse para comprender también aquellas actividades que caen hoy bajo la fórmula de 'indiferente jurídico' y que son del dominio de la Sociedad Civil que opera sin 'sanciones' y sin 'obligaciones' taxativas, pero que no ejerce por tanto una función colectiva y obtiene

(271) Ibidem, p. 32. A la combinación de estos elementos de "socialidad" y "originalidad" hace alusión Gramsci, utilizando en diversas ocasiones el término engañoso de "conformismo".

(272) Ibid., p. 85.

resultados objetivos de elaboración en las costumbres, en los modos de pensar y de obrar, en la moralidad, etc." (273).

En otro pasaje, en el que Gramsci identifica "legislación" con política, hace ver a su vez que, siendo todos los hombres "políticos", todos son, a su vez, "legisladores". Así también que la única diferencia entre el hombre "común" y corriente" y el legislador (el que desempeña la función profesional de legislar) radica en el hecho de que 'este segundo grupo no sólo elabora directrices destinadas a convertirse en norma de conducta para los demás, sino que al mismo tiempo elabora los instrumentos a partir de los cuales tales directrices serán impuestas y verificada su ejecución" (274).

A partir de estos elementos podemos apreciar el papel fundamental desempeñado por el Derecho, actualmente, como garantía del sostenimiento del orden hegemónico burgués. Garantía que se finca y verifica en la postulación de una norma jurídica individualista (defensa del Derecho, la moral y el interés individual, la propiedad privada, etc., etc.), por encima del interés colectivo.

En contrapartida, se clarifica a su vez la necesaria instauración de una nueva norma jurídica, la del derecho colectivo, como instrumento y condición precisa que garantice la consolidación y el mantenimiento de la nueva hegemonía; en este caso la hegemonía del colectivo. Para ello, corresponderá invariablemente la necesaria instauración de los diversos mecanismos de coacción y persuasión que aseguren la defensa del interés colectivo y sancionen, en la práctica, a todo el que lo infrinja.

A esta etapa de la instauración de la hegemonía del colectivo se refiere Gramsci cuando alude al "moderno príncipe". "El Moderno príncipe, el mito-príncipe, no puede ser una persona real, un

(273) Ibid., p. 88.
(274) Ibid., p. 93.

elemento de sociedad complejo en el que ya se haya iniciado la concreción de una voluntad colectiva reconocida y se haya afirmado parcialmente en la acción" (275).

Este "moderno príncipe", cobra vida en la poesía pedagógica de Anton Makárenko. A recapitular sobre la obra del notable educador ruso, dedicaremos las páginas siguientes.

En la obra pedagógica de Makárenko, la noción de colectividad alcanza su mayor desarrollo empírico y conceptual. En ello reside su carácter poético.

Fundada en su experiencia de quince años como director de las Colonias de trabajo "Máximo Gorki" y "Félix Dzerzhinsky", la teoría desarrollada por Makárenko en torno a el colectivo como "filosofía, esencia, método y sistema de trabajo educativo", adquiere la solidez y la congruencia que sólo puede obtenerse tras una vivencia como la del educador ruso, de complejidad y magnitud singulares.

Tres premisas fundamentales hay que considerar para la comprensión del punto de partida de Makárenko, así como las condiciones específicas que hicieron posible su desarrollo pedagógico:

a). La activa militancia política del educador ruso en el contexto de la sociedad socialista soviética, bajo las premisas de la moral comunista.

b) La adversidad de las circunstancias enfrentadas por los integrantes de la Colonia Gorki, para su supervivencia y desarrollo.

c). El profundo desprecio de Makárenko por las "pedagogías progresivas" mismo que condicionó la actitud "ateórica y pragmática" que condujo a su acción.

---

(275) Ibid p. 86.

Las últimas cursivas no son casuales. Fincado en las premisas de la moral comunista y la práctica revolucionaria, el "ateorizismo" de Makárenko no se dá sino en el plano específicamente didáctico, y no en el plano más amplio de la pedagogía en tanto "Teoría de la Dirigencia"*. En otras palabras, el educador ruso sabe perfectamente lo que quiere hacer, avizora un ideal y una meta específica, si bien ignora aún (en un principio) la didáctica o el método para lograrlo.

Enfrentado a circunstancias adversas que exigían aplicar "un análisis inmediato y una acción también inmediata", y orientado por las directrices programáticas de la revolución bolquevique, aborda Makárenko la trayectoria que lo habría de conducir "a través de esta lucha verdaderamente práctica e interesante, a los brotes de un buen ambiente colectivo".

"La sociedad socialista -dice Makárenko- se basa en el principio del colectivismo". "La colectividad escolar -dice después- es la célula de la sociedad infantil soviética (...) célula a su vez de la colectividad de la unión y célula, por último, de la humanidad entera" (276).

No vamos a abundar en las frecuentes críticas que, desde todos los ángulos, formula Makárenko hacia el individualismo. Baste señalar que la lectura de su obra nos ofrece repetidos ejemplos de sus juicios que, por lo demás, mantienen una relación de notoria coherencia y continuidad con toda la línea de la filosofía y la pedagogía de la praxis; en particular con las formulaciones gramscianas**.

---

* Utilizamos aquí esta nueva noción, como equivalente al manoseado concepto de "pedagogía, que lo recupera en una ascepción más amplia, de carácter universal.

(276) Makárenko, A.S., La Colectividad..., pp 46 y 47 resp.

** Este hecho no carece de significación, en tanto que Makárenko no fue un "hombre de letras" en sentido estricto, además de que no llegó a establecer nunca el mínimo contacto con aquel filósofo italiano contemporáneo suyo.

Ahora bien; ¿cómo entiende Makárenko el concepto de colectividad, la relación entre el colectivo y la personalidad individual, así como el método y sistema mediante el cual se desarrolla y se define la organización colectivista?.

En primer término y previamente a la formulación de una definición del colectivo en su mejor ascepción, critica Makárenko la concepción individualista del colectivo, comparándola con la socialista de esta manera:

"Como ilustración examinemos dos pasos paralelos: un grupo de obreros reunidos por un contratista y una cooperativa soviética (...). En el primer caso los miembros de este grupo admiten la diferencia de posición suya y del contratista con el derecho de éste a la plusvalía. En consecuencia los miembros adquieren una representación limitada de esa colectividad única, y esa palabra 'colectividad' no es propiamente aplicable a un tal grupo. La cooperativa soviética, incluída la agrícola, permite a cada uno de sus componentes ver la unidad en otro plano. Aquí, los elementos de la disposición, distribución y uso confirman a cada paso, no la soberanía de una persona aislada, sino del todo social, de la colectividad" (277).

De aquí se desprende que el concepto de colectividad de Makárenko, que presupone la igualdad de posición de todos los elementos del grupo, así como la soberanía del conjunto sobre las partes, no puede corresponder sino al tipo de colectividad socialista. "Dentro de nuestro país no existe contraposición de principio entre diferentes uniones sociales. En esencia, esta afirmación corresponde a una sociedad sin clases. En tales casos decimos que el conjunto social se estructura a tenor con los principios socialistas". Es por esto que (concluye Makárenko más adelante), "puede llamarse colectividad solamente a la unidad social basada en el principio socialista" (278).

(277) Ibid., p. 62
(278) Ibid., pp. 62-63 resp.

En conclusión a las anteriores premisas, enunciemos ahora sí la definición que nos dá Makárenko de colectividad: "A nuestro juicio la colectividad es un conjunto contactado, basado en el principio socialista de agrupación" (279).

Veamos ahora como entiende el pedagogo las relaciones entre el individuo, entre la personalidad individual y la colectividad.

"Unos dicen:'la colectividad como realidad no existe lo único real es el individuo'. Otros declaran: 'el individuo como alguien independiente en la realidad social no existe, sólo existe la sociedad'. Los terceros se alegran de que exista esta confusión y le dedican tomos enteros. Aceptemos sin pruebas que el individuo y la colectividad existen. Es desde todo punto innegable que habremos de tratar con ambos" (280).

Ahora bien, asentado el principio de la soberanía del interés colectivo sobre el individual, dos principios fundamentales regirán a las relaciones entre estos dos elementos, componentes dialécticos de una misma unidad: "La subordinación incondicional del individuo al grupo" (...), por una parte y "la protección y el respeto del grupo para con el individuo", por la otra (281).

La colectividad organizada proporciona a todos los individuos la protección y el respeto que la sociedad anárquica e individualista les niega. Así vemos que en el "amasijo del mundo burgués" la libertad no favorece sino a los más fuertes ("libertad de holgar, libertad de hartarse, libertad del abuso, libertad de explotar...), desprotegiendo así al derecho y al respeto de los demás.

Dos elementos fundamentales garantizan esta posibilidad en la organización colectivista. Por un lado la existencia de un "régimen

(279) Ibid., p. 64. Makárenko aclara en otro lugar el término "contactado", que alude a la unidad constante de los miembros del grupo a través de lazos prácticos amistosos, cotidianos e ideológicos.
(280) Ibid., p. 57
(281) Ibid., pp. 64, 177, 178, 186...(el subrayado es nuestro).

de Derecho" (para Gramsci) o "régimen disciplinario" (para Makárenko), que al exigir la disciplina individual en torno al interés colectivo (que encarna el interés común de sus integrantes), limita el abuso de los fuertes sobre los débiles. Por otra parte, la existencia de una forma de "gobierno colectivo", que posibilita a todos sus componentes el ejercicio participativo en la toma de decisiones y el mando institucional*.

De esta manera, a través de sus instancias de Derecho y Gobierno Colectivo, la organización colectivista reconoce la personalidad individual de sus integrantes, reconoce su existencia y les permite en consecuencia "re-conocerse" en ella de múltiples maneras, salvaguardándoles de una despersonificación alienante.

De aquí podemos desprender conclusiones interesantes, que nos aproximan a la reconceptualización de la noción de libertad en el marco de una pedagogía colectivista. En primer lugar es la subordinación del individuo al grupo, conquistada mediante la práctica de la disciplina, lo que le asegura su pertenencia al mismo; en segundo lugar es su pertenencia al grupo (lograda a través de la disciplina), lo que le permite reconocerse como individuo, es decir, ser libre. En síntesis, es a través de la disciplina, dada en el marco específico de una organización colectivista, como el individuo conquista su libertad. "La disciplina -dice Makárenko- supone libertad" (282).

Es así como el pensamiento pedagógico marxista permite resolver la antinomia trazada por los filósofos y los pedagogos burgueses, entre la disciplina y la libertad. La libertad sólo será asequible al individuo mediante la práctica rigurosa de la disciplina, en el contexto de una organización social igualitaria.

* Esta noción de "Gobierno Colectivo" (que equivale al concepto polémico del "autogobierno", aunque con otra esencia y connotación), requiere sin duda ser profundizada y puesta al día en cada situación particular. En torno a su implementación concreta en el ámbito específico de la educación comunitaria infantil ahondaremos en las páginas siguientes, sobre la base de nuestra experiencia particular.

(282) Ibid., p. 179.

Pasemos ahora a comentar el método y sistema de trabajo colectivista, puestos en práctica por Makárenko en las comunas juveniles a su cargo. Ello nos permitirá ahondar más en torno al concepto y derivar cuestiones determinantes para la comprensión y puesta en práctica de la "pedagogía del colectivo", tales como la cuestión de la autoridad, la disciplina, el régimen y el gobierno colectivo.

Como comentamos en el capítulo tercero de nuestro trabajo, Makárenko parte de un ideal pedagógico expreso: La formación de ciudadanos comunistas. Este ideal presupone una caracterización de la "personalidad comunista" que el educador describe constantemente en todas sus obras y que resumimos también en el capítulo citado.

Ahora bien; la existencia misma y la puesta en práctica de un ideal pedagógico, presupone a su vez la existencia de una autoridad pedagógica (el director, el maestro, el padre de familia...), que elabora el ideal y dirige el proceso y la organización que habrán de llevar a alcanzarlo. ¿Quiere decir ésto que la autoridad del pedagogo es omnímoda, y que el destino del colectivo estará sujeto entonces a los caprichos de su voluntad personal?.

De ninguna manera. "Los fines de la educación pueden dimanar sólo de las exigencias de la sociedad, de sus necesidades (...), la proyección de la personalidad como producto de la educación debe realizarse por encargo de la sociedad. Esta concepción libera de golpe a nuestro producto de toda capa ideal. No hay nada eterno y absoluto en nuestras tareas. Las exigencias de la sociedad rigen sólo una época cuya magnitud está más o menos limitada" (283).

Esta afirmación conlleva a varias reflexiones. Tratándose del caso de la sociedad comunista, ésta releva al pedagogo de la posibilidad y la responsabilidad de establecer el propósito último

(283) Ibid., pp. 42 y 44.

de la educación que imparte. Estando este proósito encarnado en los intereses de la colectividad nacional de la que el educador forma parte, la determinación del ideal pedagógico deja de ser un problema de "conciencia personal", para constituírse en una cuestión concerniente a la conciencia nacional.

No es ése el caso de las sociedades clasistas, en las que dicha "conciencia nacional" no existe, y en las que la sociedad política o aparato burocrático de Estado no representa fundamentalmente sino el interés de las clases dominantes. En estas sociedades el pedagogo o educador no puede sumarse a los propósitos colectivos "de toda la sociedad" (inexistente en tanto unidad ideológica), sino a los de una de las clases sociales en pugna, en lo particular. En este caso, la elaboración del ideal pedagógico sí contiene una responsabilidad individual del dirigiente: la de responder en beneficio de una clase, y en perjuicio de otra.

Este hecho implica, por otra parte, el llevar al interior de las instituciones sociales, en un plano eminentemente ideológico, la expresión de la lucha de clases que rige a la totalidad social de la nación. Digamos de paso que esta circunstancia genera un conflicto constante e insalvable para el educador, especialmente aquél que "no se siente" identificado con los intereses particulares de nunguna de las clases en pugna.

Aún en los casos en que se navega (consciente o inconscientemente) con la bandera de la neutralidad ideológica y que se supone que el dilema de la educación es "mi dilema", y que la toma de decisiones concierne únicamente a "mí responsabilidad" y autoridad, es evidente que tal autoridad y autonomía es inexistente, producto de mitos y fantasías pequeño burguesas.

Vista la cuestión del ideal pedagógico y volviendo al tema de la autoridad en la educación colectivista, se impone esclarecer el carácter de esta autoridad al interior del colectivo: ¿cómo opera?

¿cuáles son sus derechos y deberes más generales?, cuáles los límites al ejercicio de su poder de dirección?.

Makárenko resalta por un lado la conveniencia de que exista un "centro unipersonal", que concentre la responsabilidad última del poder pedagógico y administrativo. "Estoy absolutamente convencido de que a la cabeza de la colectividad pedagógica debe encontrarse un pedagogo-director con plenos poderes (...) por difícil y duro que sea" (284).

En otro momento se encarga Makárenko de establecer los límites al ejercicio de esta autoridad, cuando puntualiza que sus decisiones y exigencias "no pueden ser groseras, ilógicas, desligadas de las demandas de la colectividad" (285). Esta limitación fundamental de la autoridad con respecto al interés último de la colectividad, idéntica a la que se exige a todos los integrantes de la misma, queda plasmada meridianamente en el concepto de co-subordinación, acuñado por el educador ruso.

Así cuando dice, refiriéndose a las exigencias que conlleva el ejercicio de la dirección, que ésta "exige precisamente conservar una estricta cosubordinación y respondabilidad, dar vía libre a las fuerzas sociales de la escuela, a su opinión social, a la colectividad pedagógica, la prensa escolar, la iniciativa individual y un desplegado sistema de autogestión escolar" (286).

Enseñar con el ejemplo. Enseñar la educación colectivista en y a partir del ejemplo de cosubordinación al colectivo. En esta premisa se funda, sin lugar a dudas, la validez ética de las normas y exigencias dimanadas de la dirección. En ella se finca, por otra parte, la condición de igualdad que vincula al dirigente y a los dirigidos. En ella se cumple puntualmente la consigna de Marx: el educador, debe también ser educado.

(284) Ibid., p. 77
(285) Makárenko, A.S., Problemas de la educación escolar soviética, ed. Progreso, Moscú, 1975. p. 52
(286) Makárenko, A.S., La Colectividad... op. cit., p. 76 (subrayado nuestro).

Diversas cuestiones surgen a la reflexión a partir de este punto. Una de ellas: el educador no puede exigir nunca a sus educandos más de lo que se exige a sí mismo; al mismo tiempo, no puede el educador colectivista exigirse nunca menos de lo que de él exige la colectividad. Basado en las exigencias que impone la vida de la colectividad y verificadas éstas en el ejemplo de la autodisciplina y la cosubordinación, el educador puede entonces exigir el máximo de rendimiento a sus alumnos.

Los pedagogos liberales que airadamente critican y cuestionan las normas disciplinarias impuestas por Makárenko a sus colonos, no toman en cuenta que tales normas eran amparadas por el ejemplo de constante dedicación y sacrificio que el educador ruso exigía de sí mismo y de sus educadores.

"La autoridad del maestro se basa, ante todo, en la responsabilidad. el maestro debe decir sin pena a sus alumnos:

- Me exigen y yo respondo. Si me equivoco, pago por esta falta. ¡ustedes han visto que yo respondo!
- Sí, lo hemos visto.
- Me exigen, por eso exijo de ustedes (...)

"La autoridad -continúa diciendo Makárenko- debe crearla uno mismo, aprovechando para este fin todas las ocasiones de la vida. En una buena colectividad no se puede minar la autoridad. La propia colectividad la mantiene... (287).

En la cita anterior a ésta, vimos que Makárenko establece entre las exigencias a cumplir por el director de un colectivo, la de "dar vía libre a un desplegado sistema de autogestión escolar". En otra parte se refiere a lo mismo cuando asienta que "la dirección de los órganos de autogestión escolar debe constituir la principal misión del director" (288). Tras estas expresiones se devela

(287) Ibid., pp. 124 y 125
(288) Ibid., p. 77.

una concepción del auto-gobierno marcadamente constrastante con las concepciones espontaneístas de los pedagogos liberales, en especial los denominados "renovadores".

Para el educador ruso, la autogestión es algo que tiene que ser "hecho", cuidadosamente refinado y dirigido por el director del colectivo, a través de diversas etapas y fases de menor a mayor complejidad y magnitud. La autogestión no es, pues, algo que "se hace sólo", dejando "libres" a los individuos de toda norma y coacción y aguardando a que el hada de los cuentos ilumine el camino y los premie con el manjar de la autodirección.

Refiriéndose a su experiencia, Makárenko enuncia resumídamente tres fases en la realización de este proceso: la primera es la de la exigencia, llana y frontal, del cumplimiento de las normas establecidas por él mismo; la segunda consiste en la formación de un "núcleo de activistas" que apoyan las normas y las hacen suyas, llevándolos al grupo; la tercera y última fase, es aquélla en que la colectividad es la que exige. "Cuando es la colectividad la que exige y mantiene cierto tono y estilo, el trabajo del educador es de una exactitud matemática, es ya una labor organizada" (289).

No obstante que, en la práctica, el desarrollo de un sistema autogestivo presenta innumerables dificultades y reveses, una profundización en la lectura de la obra pedagógica de este autor proporciona lineamientos y sugerencias múltiples en esa dirección.

Vistas las cuestiones anteriores y para terminar con esta síntesis y recapitulación alrededor del método y sistema de la educación colectivista, pasemos a revisar el concepto de disciplina, así como sus múltiples implicaciones en la práctica de la organización y la vida comunitaria.

---

(289) Makárenko, A. S., Problemas..., op. cit., p. 54.

Vimos en páginas anteriores que la disciplina constituye el vínculo fundamental que iguala a todos los integrantes del colectivo. Expresión última de la libertad, de la unidad y la cohesión grupal, la disciplina (dice Makárenko), es "el armazón de la colectividad" (290).

Ahora bien, es importante dejar sentada una diferenciación fundamental establecida por Makárenko en torno a esta noción: Disciplina en cuanto fundamento y contenido educativo por un lado y disciplina en cuanto a régimen de organización, estrategia o método educativo, por el otro.

"¿Qué es la disciplina?. En nuestra práctica, ciertos maestros de escuela y pedagogos pensadores se la imaginan a veces como medio de la educación. Yo considero que la disciplina no es un medio educativo, sino el resultado de la educación, y como tal debe diferenciarse del régimen. El régimen es un sistema determinado de recursos y métodos que ayudan a educar. La disciplina es, precisamente, el resultado de la educación" (291).

¿Qué quiere decir Makárenko cuando habla de la disciplina como un fin (fundamento y contenido a la vez) de la educación?. Claramente en este caso, asocia el autor el concepto con el de moral colectivista. En diversos escritos alude el pedagogo a su "teoría de la moral", como fundamento insustituíble para el establecimiento de una disciplina consciente.

Siendo el fundamento y el fin de la disciplina equivalente al desarrollo de la "moral comunista", sobra explicar los motivos por los cuales Makárenko la considera no sólo como un fin de la educación, sino como el más importante y decisivo de todos.

---

(290) Makárenko, A.S., Problemas ..., p. 37

(291) Makárenko, A.S., La Colectividad ..., p. 172.

Para el educador, el aspecto moral comporta el elemento consciente de la disciplina, su razón de ser y fundamento. Por ello afirma que "durante mi práctica, he llegado a convencerme de que también nosotros necesitamos enseñar la teoría de la moral (...). No me cabe la menor duda de que en el proceso de desarrollo de nuestra escuela, llegaremos necesariamente a esta forma. En mi labor práctica me he visto obligado a exponer a mis educandos bajo determinado aspecto, o sea programático, la teoría de la moral" (292).

Hechas a un lado las innumerables implicaciones que conlleva esta afirmación al plano pedagógico como al estrictamente filosófico, comentaremos los rasgos que comporta esta teoría de la moral puesta en práctica por el autor de la "pedagogía boquevique" (como el mismo gustaba en llamar a su sistema), a partir de un conjunto de "tesis éticas" o moralizadoras.

La primera de estas tesis es que "la disciplina, como forma de bienestar político y moral, debe exigírsele de cara a la colectividad" (293). Sin rodeos, dice Makárenko, sin exhortaciones vacilantes o aduladoras, la disciplina debe ser exigida desde el primer día, en forma directa y concreta a toda la colectividad.

Otra de estas tesis es que "la lógica de nuestra disciplina afirma que esta protege más a la personalidad, a cada individuo y le hace más libre (...). Realizamos toda una campaña esclarecedora de este principio moralista, inculcando que la disciplina supone libertad para cada individuo" (294). Esta segunda tesis habrá de permitir a los colonos gorkianos "ver y sentir" en la práctica de la disciplina, el ejercicio simultáneo de un derecho. El derecho a "ser", a "existir" en y como parte de "su" colectividad.

(292) Ibid., p. 39
(293) Ibid., p. 40. Esta primera tesis moral constituye ya, de hecho un primer fundamento para el establecimiento de la disciplina en cuanto a régimen de vida. Sobre esto volveremos adelante.
(294) Ibid., pp. 41-42.

Una tercera tesis es la que alude a la superioridad irrefutable de los intereses colectivos sobre los individuales. La cuarta tesis hace referencia "al deleite y la estética" de la vida colectiva: "La belleza de la disciplina que debe dimanar -dice el educador- de su propia esencia" (295). Aquí sugiere Makárenko una serie de ejercicios e ideas, que le permiten presentar a la disciplina como algo agradable, enaltecedor, e incluso honroso. Un ejemplo de ésto lo constituye la tendencia de Makárenko a premiar con el mayor trabajo, "el más pesado y desagradable" a sus mejores educandos, como un reconocimiento al mérito, a la confianza y al prestigio ganado por ellos.

Y ya, por útlimo, una quinta "tesis ética : La disciplina actúa, justamente, cuando el hombre también hace con gusto algo que le desagrada" (296).

En muchas ocasiones alude Makárenko a esta enseñanza de la moral, ofrecida a sus colonos a través de frecuentes conferencias y charlas informales ("la discreción, el respeto a la mujer, el amor al niño, el respeto a los ancianos...") que tenía como fin, no el de sustituír, sino de complementar a la exigencia,"fundamento último de toda disciplina".

Por otro lado, la disciplina en cuanto "régimen" se refiere al conjunto de normas y responsabilidades que dan cuerpo a la organización colectiva, así como al sistema de sanciones y estímulos que han de aplicarse para garantizar su cumplimiento y verificación adecuada.

Hablemos de este sistema de sanciones y estímulos, que constituye la columna vertebral del régimen disciplinario y que nos dará pie para revisar algunas nociones pedagógicas actuales, tergiversadas y confusas, producto de la mixtificación y el extravío conceptual en el que se halla sumergida la ciencia social burguesa.

(295) Ibid., pp. 47-48
(296) Ibid., p. 50.

Hemos dicho que el fundamento didáctico de la disciplina, para Makárenko, está en la exigencia. "Nuestra sociedad se distingue precisamente, de la burguesa, en que al hombre le exigimos mucho más que la sociedad burguesa y en que nuestras exigencias son de un volumen más amplio. En la sociedad burguesa puede abrirse una tienda, se puede explotar, especular, ser rentista y vivir del cupón. Allí se exige al individuo mucho menos que en nuestro país" (297).

Hemos dicho también que las relaciones entre individuo y grupo, en una organización colectivista, deben fincarse sobre la base de una específica correlación: la del respeto al individuo y la subordinación al colectivo. En consecuencia, debe ante todo quedar claro que el énfasis en la exigencia al individuo no presupone en modo alguno indiferencia o desvalorización a su personalidad.

"Esta fusión de las exigencias a la personalidad y el respeto a ella, no son dos casos diferentes, sino uno sólo, y nuestros requerimientos al individuo expresan al mismo tiempo estimación de sus fuerzas y posibilidades, y en nuestro respeto van implícitas, al mismo tiempo, nuestras exigencias a la persona. Esta estimación no la sentimos por algo externo, al margen de la sociedad, ni hacia algo agradable y hermoso. Es un respeto a los camaradas que participan en nuestro trabajo común, en nuestra labor general, es el respeto merecido al que trabaja" (298).

Hemos visto también que para Makárenko, como para Lennin y Gramsci desde su circunstancia, la exigencia debe ir seguida de su fundamento, la coacción del consenso, el Derecho de la moral, todo ello en el camino para el logro de una disciplina consciente.

Desde este marco pasamos a exponer y analizar, como última parte de este apartado las tesis de Makárenko en torno a su concepción del castigo.

---

(297) Ibid., p. 51
(298) Loc. cit.

En primer término, nuestro autor parte de la certeza de que "donde es necesario sancionar, donde esta medida reporte provecho debe ponerse en práctica" pues "el pedagogo no tiene derecho a prescindir de ella" (299).

Aquí critica el autor de la "pedagogía de mandos" la actitud cristiana ante el castigo como un mal necesario, actitud que prevalece en la pedagogía de nuestros tiempos. El hombre burgués rehuye la aplicación del castigo, además, como algo doloroso y gravoso a su personalidad. Siendo algo "doloroso" y "malo", el educador vacila en aplicarlo. Este "coqueteo intelectual" del maestro ante el castigo lo juzga Makárenko como debilidad y falta de aptitud producida, en su origen, por la carencia de línea pedagógica. Podríamos agregar a ésto que, con cierta frecuencia, subyace a esta vacilación la inseguridad y el remordimiento de quien no sabe si lo que exige es bueno o malo, dado que no lo ha puesto nunca en práctica personalmente. Quien no se exige a sí mismo, no puede exigir conscientemente con impunidad.

Una segunda "regla del castigo", relacionada a los anteriores comentarios, es que este no debe nunca causar daño o sufrimiento a la persona. "¿En qué reside entonces la esencia del castigo?: En que la persona sufre al saberse condenada por la colectividad, al tener conciencia de que se ha comportado injustamente. Esto es, la correción no lleva implícito el aplastamiento moral, sino un pesar por el error cometido, dolor por este despego de la colectividad, aunque sea mínimo" (300).

De aquí se desprende que el fundamento y la esencia del castigo debe fincarse, no en el daño personal que al individuo se aplique como consecuencia de su acción, tanto como en la convicción que en él se arraigue que ha sido su conducta lo que ha dañado al grupo, el que por consecuencia le reclama.

---

(299) Ibid., 60-61
(300) Ibid., 61

De lo anterior se deriva fácilmente una tercera regla que establece que el castigo sólo es válido cuando está amparado en el consenso colectivo; "donde la colectividad no está de nuestra parte, donde no hayamos sabido atraérnosla, no hay que castigar"(301).

Hay que aclarar que el hecho de que el castigo sólo sea validado desde la perspectiva colectiva, no implica que éste pueda ser aplicado por cualesquier persona, o por un grupo en su conjunto. Makárenko precisa que, en su concepción, sólo una persona estará facultada para aplicar la sanción, aún cuando ésta devenga necesariamente del acuerdo grupal. Ello resulta imprescindible, dice el educador, para que prevalezca "una lógica única de sanciones" y para que el correctivo no sea frecuente.

Un último "teorema" del castigo, es que éste debe concebirse siempre como "cosa sagrada", aplicándose con formalidad y sin actitudes de mofa o de venganza, que ofendan el respeto al educando sancionado. El individuo al que se castiga no está siendo objeto de desprecio o subestimación social. Simple y sencillamente: está siendo educado.

El hombre que acepta su pertenencia al colectivo, acepta ser educado en éste y por éste; acepta la disciplina y la coacción en forma consciente de que esa aceptación constituye, al mismo tiempo, su afirmación como miembro de la colectividad, como "individuo colectivo".

La aceptación de la disciplina y la coacción o castigo viene a constituírse, de esta manera y por este mismo camino, en garantía y confirmación de su libertad.

Ya con Gramsci habíamos señalado el poder del Derecho, en cuanto norma jurídica y en cuanto instrumento de coacción y verificación de su cumplimiento, como garantía para la instauración y el establecimiento del orden hegemónico. Pues bien; aquí es posible

(301) Loc. cit.

a partir de las tesis gramscianas establecer una nueva analogía y complemento con el "moderno príncipe" de Makárenko y su modelo de educación colectivista. Este parangón consiste en lo siguiente:

Podemos afirmar que, de acuerdo con ambas concepciones complementarias, la concepción de Makárenko en torno a la disciplina equivale puntualmente, en el ámbito institucional de sus comunas, a la noción más amplia del Derecho, tal y como la formula Gramsci para el ámbito más amplio de las políticas de Estado. La disciplina es la norma jurídica, en tanto fundamento y valorización moral; a la vez que el instrumento de coacción y verificación, en tanto régimen disciplinario.

Disciplina equivale a Derecho. Ambas instancias se constituyen a partir de un conjunto de normas morales de validez jurídica (normas de persuasión y de consenso), mismas que fundamentan y justifican la existencia de un régimen de verificación, estímulo y sanción (medidas de exigencias y de coacción). La disciplina, como el Derecho, constituye la garantía precisa a través de la cual el dirigente (el Estado, el educador...) posibilita el establecimiento y consolidación del orden hegemónico que corresponde a los intereses de la clase por él representada.

En una sociedad burguesa, tanto la disciplina como el Derecho comportan un carácter individualista, que determina la negación de la existencia al grupo y, por ende, al individuo. En consecuencia la negación de su libertad.

Por otro lado, para los teóricos de la ciencia social comprometida con este trabajo de transformación social, supone este compromiso el orientar sus tareas orientadoras en una dirección consecuente con las premisas emanadas de la fiolosofía, la teoría y el método de la praxis revolucionaria. Es decir, acordes con las necesidades en torno a los procesos de instauración y consolidación de unidades colectivas; colectivos humanos, "modernos príncipes"

que instauren la hegemonía colectivista, regidos por una nueva moral y cosubordinados a un nuevo régimen de Derecho.

Aguarda a estos profesionales (que no "profesionistas") la elaboración de una nueva Teoría de la Dirigencia (Etica, Derecho, Sociología, Pedagogía y Psicología incluídas), que oriente las actividades y procesos complementarios a esta labor común, desde las perspectivas del quehacer profesional y cotidiano de cada uno.

Por último, dado que el desarrollo de este conocimiento no podría surgir a partir del trabajo puramente intelectual, aguarda a la responsabilidad del teórico (nuevo dirigente profesional de las clases subalternas), el abordar sus tareas a partir de una práctica de "autoeducación" y autodesafío cotidiano (castigo incluído), que comprometa al pensar con el quehacer del trabajo colectivo cotidiano. Esto hará de él un filósofo de la praxis.

C A P I T U L O I I

Recapitulación y conclusiones a partir de la práctica realizada

1. Hacia una teoría de la Educación Participativa: Recuadro y Aproximación.

A continuación intentamos una recapitulación de los elementos teóricos más sobresalientes, que se desprenden de la experiencia descrita en la primera parte de esta tesis y que se complementan con las conclusiones de nuestra revisión bibliográfica, expuesta en el capítulo anterior.

Sin pretender que estos elementos sean extrapolables a toda situación grupal o educativa, el aval de nuestra experiencia sumada a la de los autores comentados, nos permite proponerlos en calidad de premisas pedagógicas para la formación de grupos autogestivos. Su aplicación constituye, más que una mera fórmula discursiva, la puesta en práctica de una voluntad colectivista, impulsada desde la dirigencia, que promueve el consenso en torno a la norma colectiva a partir de su propia cosubordinación a la misma.

Además de voluntad de dirigentes y dirigidos, el desarrollo de la autogestión grupal requiere la aplicación de un método, de técnicas y de procedimientos, que conforman las tácticas de organización y de trabajo, y que constituyen el medio y el fin de la estrategia autogestiva.

Por último, podemos decir de las tácticas como de cualquier utensilio, que tienen una duración y aplicabilidad relativa a las circunstancias y que por lo tanto, son siempre superables. No sucede asi con los principios, normas y valores colectivistas, que llevan el sello del ideal pedagógico hacia el cual tiende el proceso grupal y que hacen de brújula para su conducción en una dirección adecuada.

La vigencia de los principios colectivistas dá cuenta de la capacidad del grupo para determinar y asumir su propia dirección, la conquista de esta capacidad posibilita al grupo la confirmación de su libertad; de su posibilidad de ser ellos, como ellos mismos han querido ser; la posibilidad de conjugar teoría y práctica (en lo que, como dijera Makárenko, radica la felicidad humana), mediante el ejercicio de una praxis colectiva transformadora.

La lectura retrospectiva de los Lineamientos Generales que orientaron el desarrollo de la Comuna "Creel" nos llevan a resaltar en primer término el ideal pedagógico enunciado: la formación de una comunidad autogestiva "por la vía de una organización directiva, basada en el concurso disciplinario y participativo de todos los integrantes de la comunidad". Esta proposición, que al inicio de nuestro trabajo aparece expuesta con el carácter de "hipótesis y línea de trabajo fundamental" (v. pág. 42), se ve confirmada y desarrollada en páginas siguientes, cuando se formulan los Principios Eticos y Pedagógicos que hacen las veces de filosofía y método general para nuestro trabajo.

Respecto a los primeros, que presuponen el establecimiento de valores de carácter moral, podemos destacar tres elementos fundamentales: el primero, en el que se restablece y reconoce la condición de igualdad entre educadores y educandos, en el plano ético, moral. Un segundo, en el que se afirma a su vez la condición de desigualdad de educadores y educandos en el plano organizacional, restituyendo a cada uno los roles, funciones y responsabilidades que le son propios en el quehacer educativo. Por último, un tercer elemento que estimamos fundamental, es el que establece el interés colectivo como "criterio último" para juzgar la conveniencia o inconveniencia de cualesquier acción individual (v. pág. 50).

Por otro lado, estos "principios éticos" se ven ampliados y confirmados en los "principios pedagógicos" que se exponen en páginas siguientes, y que constituyen ya premisas de carácter metodológico y organizacional más específicas. Veámos entre éstas, las más importantes.

Se reconoce en primer lugar la necesaria existencia de la disciplina y la libertad en toda relación educativa; a la vez, se plantea el dilema de resolver esta conciliación como "el reto principal a ser resuelto por el educador". Asentado ésto se valida la existencia de un régimen disciplinario que recompense al comportamiento deseado (colectivista) y sancione al comportamiento no de-

seado (individualista), a través de un sistema permanente de verificación y retroalimentación. Por otra parte, se establecen las bases de una "autorregulación" disciplinaria, ejercida por toda la colectividad y puesta en práctica mediante mecanismos de reconocimiento y sanción de tipo eminentemente social, a la vez que se pondera la importancia de "la discusión y reflexión contínua y flexible" (en torno a los fundamentos de la disciplina), como vía para una adopción crítica y consciente de las normas disciplinarias.

Así vemos que se plantea "una estrategia disciplinaria fincada en la organización colectiva, que vigile el interés común, promueva la cohesión grupal y exalte el liderazgo de los más responsables", como alternativa frente al autoritarismo y la anarquía (v. pág. 54).

Estas proposiciones se afirman y redondean en párrafos posteriores, en los que se reafirman el carácter "directivo" de nuestro modelo y la exigencia disciplinaria, como condiciones precisas para la "construcción" de la comunidad autogestiva: "pensamos que la adquisición y el ejercicio de una disciplina estimulante y participativa, es un camino indicado para la conquista gradual de normas autogestivas" (v. págs. 55).

Estos mismos planteamientos se ven confirmados y ampliados en las páginas siguientes, cuando se aplica a los principios de tipo "gerencial" y la estrategia y el régimen de las relaciones laborales. A través de estos principios se confirma la premisa original relativa a la igualdad entre educadores y educandos, a la vez que se proponen mecanismos de dirección y comunicación que permitan instrumentalizar el mismo modelo en el plano laboral.

Por último, en el apartado relativo a técnicas y procedimientos, se ilustra la posibilidad de utilizar distintas herramientas de planeación institucioanl y programación educativa, así como distintos procedimientos útiles para la orientación, el registro y la

modificación conductual, lo mismo que técnicas de entrevistas y "dinámica grupal", que nos resultaron de gran utilidad.

Ello nos permite afirmar la ventaja que puede derivarse de la investigación y aplicación extensiva de este tipo de procedimientos, independientemente de su origen y uso convencional, siempre y cuando ésta se realice en el marco de un esquema filosófico y teórico congruente y definido, como el que hemos pretendido presentar.

En resumen, podríamos decir que el modelo propuesto de "educación participativa", constituye una alternativa que posibilita el avance general, partiendo de organizaciones humanas de tipo anárquico o autoritario, hacia una organización de tipo autogestivo, que constituye su ideal pedagógico y última finalidad.

Asimismo, la revisión teórica que hemos realizado nos permite concluír que el modelo propuesto es congruente y complementario con las líneas del pensamiento pedagógico marxista (particularmente con las propuestas de Antón Makárenko), en muchos de sus elementos fundamentales: se recupera y afirma el valor de la dirección educativa; se afirma la validez de las exigencias disciplinarias, así como el fundamento de las normas de coacción y castigo; se confirma también la importancia de una fundamentación moral al régimen disciplinario, su discusión y validación reiterada; se confirma la norma de cosubordinación del dirigente al colectivo y, por último, se reitera el recurso al interés colectivo como criterio final para la subordinación y enjuiciamiento de los actos individuales.

Aún cuando, evidentemente, la aplicación y el desarrollo mismo de este modelo fue siempre accidental, además de que la cercenación del proyecto impidió un desarrollo más acabado del mismo, pensamos que el proceso de desarrollo autogestivo alcanzado dá cuenta de su validez y viabilidad.

2. El Proceso, los Obstáculos y el Liderazgo de la Organización Autogestiva.

La revisión de nuestra experiencia comunitaria, sobre las bases y principios descritos anteriormente, nos permite reconocer algunas etapas y razgos característicos del proceso evolutivo hacia la organización autogestiva.

Aún cuando, evidentemente, la mayoría de estos razgos constituyen signos específicos de nuestras experiencias particulares (tipo de proyecto institucional, contexto físico y cultural, población, etc.), representan también la expresión de tendencias y obstáculos más amplios, que son propios del contexto ideológico individualista dominante en nuestra sociedad. En tal sentido, consideramos útil recapitular a grandes razgos sobre las etapas de nuestro proceso organizativo, destacando las resistencias y obstáculos que en la práctica hubimos de enfrentar, así como las medidas disciplinarias y de cosubordinación que fueron apostadas desde la dirigencia, a favor del proceso autogestivo.

Mayormente extrapolables al plano específico de la educación comunal; estas medidas no son ajenas del todo, seguramente, a otros planos y contextos genéricos de la organización grupal. La organización familiar, la organización en el plano sindical o partidario, así como la organización de grupos con propósitos de educación formal e informal, han de enfrentar sin lugar a dudas resistencias comunes en su recorrido por el "largo y sinuoso camino" de la edificación colectivista.

En base a lo anterior aspiramos, mediante la descripción final de nuestras propuestas, a contribuir a la elaboración de una teoría de la Dirigencia o el "Liderazgo", desde la perspectiva de la Pedagogía del Colectivo, que oriente las fuerzas de los grupos en contra de las resistencias impuestas por el individualismo dominante.

En la lectura del Capítulo "Ambiente Institucional y Régimen disciplinario", en el que se refieren las características del ambiente institucional que predominó en distintas épocas, así como su correspondencia con la transformación gradual del régimen disciplinario, se aprecian observaciones importantes para la evaluación "a distancia" del trabajo realizado.

En primer término se hace ver, dadas las particulares circunstancias de adversidad bajo las cuales se desarrolló nuestra experiencia comunitaria, la imposibilidad de implementar un proyecto educativo de esta naturaleza sobre las bases de un modelo pretendidamente liberal o anárquico.

Estas circunstancias nos obligaron a descartar de facto cualesquier propuesta de este tipo, por razones eminentemente prácticas, antes que teóricas.

En consecuencia de lo anterior se describen y se hacen ver las ventajas que, en una primera instancia, representó la utilización de un sistema del control basado en el registro y reforzamiento conductual ("Sistema de Fichas"), así como las desventajas más amplias que éste presentó posteriormente y que nos condujeron a su abolición ulterior. Se señalan aquí las limitaciones metodológicas y prácticas debidas a la sofisticación de un sistema como éste, a la vez que se hacen ver las contradicciones que guarda con respecto a un modelo pedagógico como el que perseguíamos, de carácter eminentemente colectivista y participativo (v. pág. 100).

En páginas siguientes, en las que se describe la implantación de un complejo sistema de registros y mecanismos de control, adoptado ante una situación de "emergencia", se hace ver la conveniencia y la necesidad de un esquema de corte autoritario y centralizado como éste, como único camino y punto de partida del educador ante un grupo anárquico.

La instauración de este régimen, fincado en la utilización de mecanismos y sistemas de registro (directos e indirectos), de verificación y retroalimentación permanente, tuvo su mejor destino en la tecera y última etapa institucional, en la que el mismo hubo de mantenerse y depurarse a través de un proceso de descentralización de las funciones directivas, correspondiente a un proceso paralelo de avance en las formas de gobierno autogestivas.

La verificación de este avance en el proceso de autogestión, constatada personalmente y descrita puntualmente en nuestras sesiones de "planeación colectiva" de Abril de 1983 (v. págs. 245- 46), dan pié para confirmar la validez de nuestras tesis fundamentales y la viabilidad del modelo de educación adoptado.

Al mismo tiempo, la lectura "a posteriori" de este modelo, al trasluz de las propuestas filósoficas y pedagógicas de Gramsci y Makárenko, permite identificar (como ya lo hemos hecho en páginas anteriores) la convergencia entre nuestras tesis fundamentales y las de los teóricos de la "pedagogía del colectivo".

Esta convergencia no es azharosa ni circunstancial. Contribuyeron a ello, en nuestra opinión, dos factores primordiales: el primero, dado por intuiciones y convicciones teóricas preliminares que nos sirvieron de punto de partida y que fueron expuestas escuetamente en la forma de Lineamientos Rectores al inicio de nuestro trabajo de Planeación formal (v. pág. 48, doc. fechado en Octubre de 1981); el segundo elemento estuvo dado por las circunstancias y características propias en las que se desarrolló nuestro trabajo. Pensamos a este respecto que no hay mejor maestro que una comunidad amenazada por las adversidades de un entorno hostil.

Dadas las premisas teóricas preliminares y dadas las condiciones y circunstancias que hacían posible e inaplazable el desarrollo de una organización colectivista, el encuentro con la obra de Antón Makárenko (suscitado fundamentalmente a partir de los últimos meses de 1982), no puede calificarse de casual.

En consecuencia a lo anterior, podemos proponer nuestra experiencia como un testimonio que valida las tesis esenciales del educador ruso y dá cuenta de las posibilidades y limitaciones de su aplicación en el ámbito de la educación comunitaria, en el contexto específico de nuestra sociedad.

Dado que hasta aquí hemos hablado ante todo de las posibilidades reales que nuestro modelo educativo permitió, conviene ahora comentar brevemente los obstáculos que fueron en todo momento enfrentados en torno al proceso de "colectivización" que pretendímos establecer. Ello porque consideramos que son limitaciones obligadas por las características del sistema político ideológico predominante, mismas que se "transminan" a la vida comunitaria por la vía (consciente o inconsciente) de todos sus integrantes. En consecuencia, una lectura e interpretación adecuada de estas limitaciones viene a ser una exigencia fundamental que orientará su posible superación en el futuro.

Como hemos visto anteriormente, bajo una sociedad individualizada, los individuos tendemos a "defendernos del grupo", del régimen grupal, como de una amenaza que agrede a nuestra comodidad y violenta nuestro interés personal. Así, el individuo alienado por la mixtificación individualista (háblese del educando, del educador, del directivo, del funcionario público, etc., etc.), se constituye como el primer enemigo de la organización colectivista.

Evidencias de este hecho encontramos bastantes en nuestra experiencia. Desde el educando agresivo y provocador, el apático y el comodino, pasando por el educador melindroso y "chambista" y llegando hasta el directivo o funcionario burocratizado, oportunista, perezozo o impositivo, que en cualquier momento aparecía en y entre nosotros. ¿Cuántas veces no nos vimos y nos vemos en este mismo espejo?. ¿Cuántas veces no correspondieron y corresponden a esta misma imagen las actitudes intolerantes del funcionario o directivo para con sus subordinados, los del educador "duro" con sus

alumnos y "blando" con él mismo, las del educando más fuerte respecto a los más débiles, o bien las actitudes quejumbrosas y rebeldes de cualquiera de éstos frente a la autoridad, frente al "fantasma" amenazante del colectivismo?.

En este mar de individualidades sacralizadas el colectivismo es una frágil embarcación amenazada de naufragio. Y nadie para rescatarla sino el educador, el director colectivista. Es el dirigente el que tiene en su mente y en sus manos, en primera instancia, el "tono" que habrá de significar a toda la organización. Si el dirigente no abandera la causa del colectivismo, difícilmente podrá otro elemento del grupo plantearlo en su lugar, con la misma elocuencia y fuerza de mando.

No obstante lo anterior, hemos visto también que la elocuencia y la fuerza de mano del directivo y el educador está en su propio ejemplo; el de la propia exigencia y cosubordinación. De tal suerte que el director de una comuna educativa tiene ante sí mismo al primer educando, al primer "subordinado" al que hay que exigir; a las primeras limitaciones y obstáculos que es preciso allanar.

Obligado a ser el modelo de lo que predica, con frecuencia es el director, el maestro, el primer educando fracasado de su clase. Falla en el tránsito de la teoría a la práctica, ese "salto de la muerte" en el que han perecido tantas teorías pedagógicas y han perdido prestigio, posición y "figura" tantos educadores y tantos dirigentes políticos.

Se predica austeridad y se práctica el derroche, se pide disciplina y predomina la propia dejadez y auto-condescendencia; se exige orden y se ejemplifica con el desorden; se pide creatividad y se practica el burocratismo. Se pregona el esfuerzo y el trabajo y se ejerce la pereza y la indolencia.

Ante ésto, el educando (el grupo de los subordinados, la "base" o "masa"), consecuente con la "ley natural de la pedagogía", aprende y recicla la teoría implícita de su dirigente, la lógica de sus motivos cotidianos, la moral de sus actos.

Ante esta situación, no prevista en las expectativas y elucubraciones mentales del educador, del maestro (el que con frecuencia suele identificarlos como problemas "técnicos" problemas de "didáctica", etc.), le quedan dos alternativas: 1) la de la rigidez autoritaria, afinando sus instrumentos y mecanismos de coacción e imponiendo, por vía de la fuerza, sus exigencias pedagógicas; o bien 2) la vía de la "flexibilidad permisiva", afinando sus mecanismos de persuación y manteniendo por la vía del consenso, la complicidad y la "negociación", sus exigencias de subordinación.

Dos caras de la misma moneda autoritaria son estas de la rigidez y la permisividad. Cuestión de estilo, sus diferencias de forma no disimulan su misma finalidad: mantener la hegemonía personalizada del líder sobre el grupo, no obstante su fracaso palpable como dirigente. Mantener su fuerza de mando por sobre todas las cosas.

He ahí que la existencia y el sostenimiento de un líder corrupto, refleja y conlleva la existencia de una atmósfera grupal de corrupción. He ahí que el "tono" institucional, suele ser un reflejo del "tono" impuesto por la personalidad del líder y mantenido por la complicidad o "acallamiento" del grupo. He ahí que los primeros obstáculos al desarrollo del colectivismo suelen aparecer en la propia personalidad de educadores y educandos.

Contra estas contingencias de nuestra "pedagogía de la vida", individualizada y predominante en nuestra sociedad, tuvimos que enfrentarnos cotidianamente en nuestra práctica comunitaria; para mejor decirlo, en el terreno específico de nuestra propia praxis individualizada. Y qué decir que con mucha frecuencia no libramos decorosamente el encuentro; seguido condescendimos en las aguas de la

permisividad y la autocomplacencia. No pudimos llegar a ser lo suficientemente autogestivos con nosotros mismos, y ¿quién puede dar lo que no tiene?.

Sin embargo, la propia práctica y la firmeza de los principios sobre los que ésta se realizaba, nos llevaron también a asusar los mecanismos de participación y de crítica, que permitieron al grupo de educadores revertir su influencia pedagógica y coactiva sobre el equipo de los directivos.

Sometiéndose a sí mismo al juicio crítico de sus subordinados, propiciando la propia autoevaluación a partir del grupo, el dirigente puede encontrar la vacuna que lo inmunice contra los vicios del autoritarismo. Estableciendo diversos mecanismos, que devengan en usos y costumbres de confrontación y crítica, el dirigente o maestro establece las bases para agilizar las fases de su propia educación. El educador "se educa a sí mismo" por intermediación del grupo.

De gran utilidad nos fueron a este caso las técnicas grupales como la del "juego de roles", herramienta sencilla de aplicarse aunque compleja y riesgoza en su interpretación. Viéndose el dirigente reflejado en la dramatización y en la parodia que hace de él su grupo, admite su necesidad de ser medido con la misma vara que mide a sus educandos. Contribuye a desbaratar el mito del maestro perfecto, el líder "endiosado", el caudillo "intachable".

Fue la práctica de estos ejercicios de cosubordinación lo que nos permitió en la comuna de Creel afirmar nuestros ideales pedagógicos, darles mayor credibilidad frente al grupo y avanzar hacia la conquista de una organización colectiva de tipo autogestivo. Era precisamente la cosubordinación de los dirigentes para con el grupo lo que le daba a éste su carácter autogestivo: el grupo iba mostrando su aptitud para educar a sus líderes.

A la par que en el equipo directivo y en el Consejo de Enseñanza se reafirmaba este proceso y se daba un sentido creciente y emotivo a la palabra "grupo", un proceso similar en contenido aunque divergente en el ritmo y en la forma se alimentaba entre nuestros educandos. Con todos los limitantes y agraviantes del caso (piénsese por ejemplo en nuestros "cachorros" serranos de siete a diez años de edad, que hacían del proceso autogestivo de nuestros becarios un camino siempre lento y pausado), existían elementos que confirmaban que este proceso iba avanzando: mayor eficiencia y rapidez en la realización de sus rutinas y deberes, mayor cohesión comunitaria (menos deserción, menos agresividad, etc.), promoción y desarrollo de líderes, eficiencia mantenida (con sus diferencias y variantes de caso a caso y de ocasión en ocasión) en el funcionamiento de las brigadas, consolidación del Consejo de Jefes, dirección de la "cooperativa", etc., etc., eran signos palpables de esa vitalidad.

Por otra parte y en la medida que ésto así ocurría, en la medida en que "el grupo" se hacía grupo y la "comunidad" se tornaba en "colectividad", enmedio de contratiempos y vaivenes diarios, otras contradicciones se agudizaban. Recordándonos los límites que impone la corrupción del aparato político al proceso de colectivización institucional, aparecía seguido la figura de los "profesionistas", funcionarios y oficinistas de la educación en el Estado.

A tal grado omnipresentes en su estilo y en la fatalidad de sus acciones, a tal grado comunes en su tipo que agrupa a los ejércitos de la burocracia oficial, enclavada en las cúpulas y en los escritorios de mando gerencial de las instituciones gubernamentales, que merece la pena detenerse en ellos un momento. Sin una breve caracterización de su "tono", de su estilo y sus procedimientos autoritarios, sería incompleto este recuadro final de nuestro escenario pedagógico y sus principales protagonistas.

Prohijados por el sistema institucionalizado del compadrazgo y el "dedazo", estos funcionarios suelen hacer carrera ascendente al liderazgo por la vía hegeliana de la obsequiosidad, la sumisión y el contubernio. Dado su origen escalafonario, con frecuencia este "intelectual" carece de proyecto pedagógico alguno y de aptitud directiva para el puesto que se le encomienda, razón que lo coloca en posición de inestabilidad e incertidumbre. La solución a esta inseguridad la encuentra este dirigente, contratando entre sus "hombres de confianza" a personas incondicionales y serviles que refuercen a cada paso su imagen y su invulnerabilidad.

Dentro de este proyecto de auto-ensalzamiento y autoveneración personal ejercido por el funcionario y sus subalternos inmediatos, no se contempla en ningún momento que haya voz ni haya voto para la crítica o el cuestionamiento, menos aún para la exigencia "de abajo para arriba". El que éso se proponga es un "agitador" que amenaza, ya no al grupúsculo hegemónico, cuanto a la "institución en su conjunto. Una oveja descarriada que sólo puede tolerarse hasta ciertos límites dentro del rebaño.

Si este elemento no acepta ser coptado por la voluntad del funcionario, ya sea a través del consenso y las prebendas como a través de advertencias y amenazas, pasa a integrar la lista negra de los indeseables que ponen en peligro el estado de cosas imperante. Cualquier pretexto es bueno para "desocuparlo" en ese entonces.

Este "destino manifiesto" que aguarda al dirigente colectivista en cualesquier esquina de las instituciones gubernamentales y privadas, constituye también un reto constante y una amenaza que no debe de ser menospreciada. Para su protección y la salvaguarda de sus proyectos pedagógicos, el dirigente "insubordinado" no tiene mejor camino que el del fortalecimiento de su grupo, aprovechando las coyunturas que ello le permitan; el aceleramiento de los procesos de autogestión, la consolidación de instancias interme-

dias de decisión, el afianzamiento en suma de la estructura y las normas de la educación participativa. La calibración constante de la cohesión y las fuerzas grupales, a fin de que estas puedan resistir las embestidas de la burocracia en el poder.

El dirigente aquí no tiene el derecho a la renuncia ni al suicidio político. A la confrontación innecesaria ni al "duelo" personalista. Se debe al grupo y en el mismo ha de permanecer hasta las últimas consecuencias.

Sin embargo, y aunque ello resulte obvio, cabe puntualizar que a todo avance cualitativo de la organización autogestiva y antiautoritarista en este plano, debe corresponder una respuesta de la misma magnitud por parte de la burocracia amenazada por ese proceso. Fiel al principio universal de la defensa propia, la capa de los burócratas suele intuir fácilmente esta amenaza, como suele responder a ello haciendo gala de poder y fuerza.

En este punto en el que el enfrentamiento resulta inevitable, la organización colectivista y autogestiva se ve copada frontalmente por el dogmatismo autoritario de la burocracia en el poder. Resulta difícil predecir entonces las posibles líneas y tácticas de acción que corresponda a la organización autogestiva asumir en cada situación particular: calibrar la correlación de fuerzas internas y externas; sopesar las posibles vías de negociación o bien asumir el enfrentamiento con todas las consecuencias que ello implica, serían algunas de las posibles alternativas inmediatas que pudieran surgir.

Una regla quizá cabe formular, a partir de la propia experiencia que nos tocó vivir ante la situación de enfrentamiento, y en consonancia también con las premisas fundamentales que rigen ante todo a la organización colectivista: si la cabeza grupal es exigida por la amenaza externa, si resulta prácticamente imposible sostenerla (dada una correlación de fuerzas desfavorable) y sí, con ello,

es posible salvaguardar de alguna forma al colectivo organizado, toca al líder consciente deponer el mando, negociando al máximo posible la integridad de la organización colectiva, y obviando un enfrentamiento mayor que anticipadamente se sabe desfavorable al grupo.

Un razgo distintivo de la organización autogestiva es su capacidad de regeneración. Si esta organización se encuentra debídamente cimentada, y si con la pérdida del dirigente no se menoscaba sensiblemente tal estructura y organización, la continuidad del colectivo estará más o menos asegurada; sin lugar a dudas se requerirá un repliegue de fuerzas así como un replanteamiento de las tácticas y una sustitución inmediata de la cabeza cercenada. No obstante lo cual, el colectivo seguirá existiendo.

En el caso de nuestra comuna y el desenlace referido en el "epílogo" del apartado anterior, diversas circunstancias fueron desfavorables a nuestra organización. Lo fueron la desigualdad en la correlación de fuerzas que entraron en juego; lo fue el propósito de exterminio desatado por la burocracia, no únicamente contra la figura de los dirigentes cuanto contra el espíritu y la letra de la organización existente; desfavorable fue también la división de nuestras filas (oportunismo y esquirolaje hicieron acto de presencia) así como, por último, desfavorable fue la falta de una táctica trazada anticipadamente, que previniera meticulosamente las medidas a adoptar frente a esa situación.

Descabezada la organización, desalentada la moral colectiva, enardecidos los ánimos, hubo márgen de confusión suficiente para que actuara la fuerza, repeliendo las resistencias y focalizando y reprimiendo aisladamente a todo posible elemento aglutinador.

Pasa este testimonio a integrar las conclusiones y el cierre del presente trabajo, a manera de confirmación de las limitantes impuestas al proceso de colectivización por parte de un aparato

político al servicio del autoritarismo reaccionario. A manera de confirmación y testimonio, asímismo, de la viabilidad de un camino pedagógico contrapuesto a las tendencias degenerativas de la sociedad contemporánea y acorde con las premisas de la única forma de liberación asequible al hombre contemporáneo. La liberación en, y a través de, la organización colectivista autogestiva.

BIBLIOGRAFIA CITADA

ANVIES, "Temas de Filosofía" Antología, selec., y prólogo de Hugo Padilla y Wontilio Trejo, México, 1976.

AVDAKOV V., Polianski; "Historia Económica de los Países Capitalistas", Grijalbo, México, 1965.

AYLLON, T., y Azrin, N., "The Token Economy" Appleton Century Crafts, New York, 1968.

BARREIRO, J., "Educación y Concientización", Siglo XXI, México, 1982.

BROCCOLI, A., "Ideología y Educación", Nueva Imagen, México, 1980.

DI GIORGI, P., "El niño y sus Instituciones: Ed. Roca, México, 1975.

DURKHEIM, E., "Educación y Sociedad", Ed. Tauro, Buenos Aires, 1978.

ENGELS, F., "Ludwig Fewerbach y el Fin de la Filosofía Clásica Alemana", Progeso, Moscú, 1975.

ENGELS, F., "El Papel del trabajo en la transformación del mono en Hombre", Ed. Cultura Popular, México, D.F., (sin año de ed.).

FABRA, M., "La nueva Pedagogía", Salvat, Barcelona, 1979.

FREINET, C., "La Educación por el trabajo", F.C.E., México, 1971.

FREINET, C., "Técnicas Freinet, en la Escuela Moderna", Ed. Siglo XXI, México, 1977.

FREINET, E., "La Escuela Freinet", Ed. Laia, Barcelona, 1981.

FREINET, E., "Nacimiento de una pedagogía Popular", Ed. Laia Barcelona, 1977.

FREIRE, P., "Pedagogía del Oprimido", Ed. Siglo XXI, México, 1975.

FREIRE, P., "La Educación como práctica dela Libertad", Siglo XXI, México, 1982.

GILBERT, R., "Las Ideas actuales en Pedagogía", Ed. Grijalbo, México, 1977.

GONZALEZ NUÑEZ, J.J., y otros, "Dinámicas de Grupos, Técnicas y Tácticas", Ed. Concepto, México, 1978.

GONZALEZ, R.L., "Tarahumara. La Sierra y el Hombre". F.C.E. México 1982.

GRAMSCI, A., "El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce", Juan Pablo, México, 1975.

GRAMSCI, A., "Cartas desde la Cárcel" y "Cuadernos de la Cárcel", Ed. Juan Pablos, México, 1975.

GRAMSCI, A., "La Alternativa Pedagógica", Ed. Fontamara, Barcelona 1981.

GILBERT, R., "Las Ideas Actuales en Pedagogía", Ed. Grijalbo, México 1977.

KOSIK, K., "Dialéctica de lo Concreto", Ed. Nueva Imagen, México 1967.

LENNIN, V. I., "El Imperialismo, Fase superior del Capitalismo" Ed. Progreso, Moscú, Sin año de Ed.

LENNIN, V.I., "¿Qué hacer?, Problemas Candentes de nuestro movimiento", Ed. Progreso, Moscú, 1981.

LEFEBVRE, H., "Hegel, Marx, Nietzsche", Ed. Siglo XXI, México. 1976.

MAKARENKO, A.S., "La colectividad y la educación de la personalidad", Ed. Progreso, Moscú, 1977.

MAKARENKO, A.S., "Poema Pedagógico", Ed. de Cultura Popular, México (sin fecha de edición).

MAKARENKO, A.S., "Banderas sobre las Torres", Ed. de Cultura Popular, México, 1975.

MAKARENKO, A.S., "Problemas de la Educación Escolar Soviética", Ed. Progreso, Moscú, 1975.

MANACORDA, M., "El Principio Educativo en Gramsci", Ed. Sígueme, Barcelona, 1977.

MANACORDA, M., "Marx y la Pedagogía de Nuestro tiempo", Ed. U.S.P., U.A.G., Chilpancingo, México (Sin año de edición).

MARX, K., Engels, F., "La Ideología Alemana", Ed. Pueblos Unidos, Montevideo, 1959.

MARX, K., Engels, F., "Obras Escogidas", Ed. Progreso, Moscú (sin año de edición).

MARX, K., Engels, F., "La Sagrada Familia", Ed. Grijalba, México 1962.

MARX, K., "Tesis sobre Feuerbach", Apéndice a Engels, F., "Ludwig Feuerbach y el fin de la Filosofía Clásica Alemana", Ed. Progreso, Moscú, 1975.

MERANI, A., "Psicología y Pedagogía", Ed. Grijalbo, México, 1969.

MICHAUD, G., "Análisis Institucional y Pedagogía", Ed. Laia Barcelona, 1975.

MONTAÑO, G., y otros, "La Educación: Historia, Obstáculos, Perspectivas", Comp., Ed. Nuestro Tiempo. México, 1967.

NEILL, A.S., "Diario de un Maestro", 1915 Apéndice en "Autobiografía", F.C.E. México, 1976.

NEILL, A.S., "Summerhill" F.C.E., México, 1972.

PALACIOS, J., "La cuestión Escolar", Ed. Laia, Barcelona, 1978.

PIAGET, J., "A donde va la Educación", Teide, Barcelona, 1979.

PIAGET, J., "Psicología y Pedagogía", Ariel, Barcelona, 1973.

PIAGET, J., "Seis estudios de Psicología", Six Barral, Barcelona, 1974.

PONCE, A., "Educación y Lucha de Clases" Ed. Mexicanos Unidos, México, 1978.

RAMIREZ, R., "La Escuela Rural Mexicana", Sepsetentas, México, 1976.

ROGERS, K., "Libertad y Creatividad en la Educación", Paidos, Barcelona, 1980.

ROUSSEAU, J., "Emilio o la Educación", Ed. Universo; Lima, Perú, 1970 (Prol. de R. Koch).

SALAMON, M., "Principales Corrientes de Interpretación de la Edación como Fenómeno Social, en Perfiles Educativos, CISE, UNAM, 1980 (3 - 30).

SANCHEZ VAZQUEZ, A., "Filosofía de la Praxis", Ed. Nueva Imagen, México, 1967.

SARACENO, CH., "Experiencia y teoría de las comunas infantiles", Fontanella, S.A. Barcelona, 1977.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, "Documento Rector de Casas Escuela" Circulación interna, México, 1980.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, "Memoria", 1976/1982, S.E.P. III Vols., México, 1982.

SHMIDT, V., "La Comuna Infantil de Berlín-Kreuzberg. Del Intento de Educación antiautoritaria a la educación preescolar socialista", y "Educación Psicoanalítica en la Rusia Soviética. Informe sobre el Hogar Infantil Experimental de Moscú", 1924, Apéndices en Saraceno, Ch., "Experiencias y Teoría...".

SUCHODOLSKI, B., "La Educación Humana del Hombre", Ed. Laia, Barcelona, 1967.

SUCHODOLSKI, B., "Teoría Marxista de la Educación", Ed. Grijalbo, 1966.

SKINNER, B.F., "Tecnología de la Enseñanza", Ed. Labor, Barcelona, 1973.

TEXIER, J.,"Gramsci, Teórico de las Superestructuras", Ed. de Cultura Popular, México, 1977.

VALENZUELA, J., "La Casa-Escuela CREEL: Hacia un modelo de educación participativa", ponencia presentada en la Primera Reunión de Evaluación y Capacitación Regional; Sain Alto, Zac, México, Junio-Julio, 1982.

YAROSHEVSKI, M.C., "La psicología del Siglo XX", Ed. Grijalbo, México, 1979.

WESTERN PRESS, "Geographical Survey of Chihuahua", El Paso, 1973.