

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.
COLEGIO DE PEDAGOGÍA.**

TESINA
***LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y LA ESCUELA TRADICIONAL: UN ANÁLISIS DE
SUS PROPUESTAS DE CARA A LAS NECESIDADES REFERENCIALES DEL
SUJETO EN FORMACIÓN.***

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA.**

PRESENTA:

MARÍA DOLORES ORTEGA SOLANO.

ASESORA: LIC. MA. PALOMA HERNÁNDEZ O.

MÉXICO, D. F., ENERO DE 2006.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE.

	Página
Introducción	4
Capítulo I. Significado de la educación	8
1.1 ¿Qué es la educación?.....	8
1.2 Educación Tradicional y Educación Nueva: dos grandes corrientes.....	9
1.2.1 La educación según la Escuela Tradicional.....	10
1.2.2 La educación según la Escuela Nueva.....	12
1.3 “educare” y “educere”: las dos raíces del significado de la educación.....	15
1.4 La educación como socialización.....	18
1.5 El valor de los modelos como base para un pensamiento autónomo: un mérito de la Escuela Tradicional.....	20
1.6 La pertinencia del conocimiento organizado: la planeación y el uso de libros en la Pedagogía Tradicional.....	23
1.7 Razones sociológicas que apoyan la necesidad de mínimos de contenido en la enseñanza.....	25
Conclusiones del capítulo.....	26
Citas del primer capítulo	27
Capítulo II. La formación del carácter	29
2.1 La bondad potencial de la naturaleza humana como fundamento del encauzamiento moral.....	29
2.2 La disciplina como elemento importante en la formación del carácter.....	32
2.3 Disciplina y Autodeterminación: posibilidad de coexistencia en el acto educativo.....	35
2.4 El significado de la libertad en la educación...Perspectiva Liberal y Perspectiva social.....	37
2.5La Libertad desde una perspectiva integral de la persona.....	39
Conclusiones del capítulo 2.....	41
Citas del capítulo 2.....	43
Capítulo III. La Autoridad en la educación actual	44
3.1 Antecedentes históricos que influyeron en la vulnerabilidad de la autoridad adulta.....	45
3.2 La carencia de autoridad en la Pedagogía Libertaria: sus consecuencias en el ámbito pedagógico.....	46
3.3 Fundamentos psicológicos que respaldan la necesidad de	

autoridad en la educación.....	47
3.4 El significado de la autoridad en la educación.....	50
3.5 La autoridad del maestro como condición del acto educativo para los sujetos en formación.....	53
3.6 La tipología de Baumrind en torno a los diferentes estilos parentales de autoridad y sus efectos en el ajuste social del niño.....	55
Conclusiones del capítulo 3.....	58
Citas del capítulo 3.....	59

Capítulo IV. La pérdida de referentes en la época contemporánea.....60

4.1 El desprecio por la tradición en la época contemporánea.....	60
4.2 La carencia de autoridad y la indiferencia escolar en la época contemporánea.....	62
4.3 La sobreestimación del principio de innovación creativa y la pérdida de referentes.....	64
4.4 La Tradición como fuente de referentes.....	66
4.5 Importancia de los referentes de vida para el hombre contemporáneo.....	68
4.6 La construcción de referentes para los mexicanos en el contexto actual.....	69
Conclusiones del capítulo 4.....	72
Citas del capítulo 4.....	73

Capítulo V. El concepto de hombre posmoderno.....74

5.1 Características de la época posmoderna que permiten repensar las actuales formas de socialización	74
5.2 La construcción de la identidad personal en la Posmodernidad.....	79
5.3La Ética Posmoderna y sus consecuencias en la experiencia del hombre contemporáneo.....	81
5.4 Concepción del bien en la época contemporánea: superación del prejuicio individuo-sociedad.....	86
Conclusiones del capítulo 5.....	88
Citas del capítulo 5.....	89
Conclusiones Generales.....	90
Bibliografía	92

INTRODUCCIÓN.

La finalidad del presente trabajo es analizar, desde una perspectiva diferente, un conjunto de ideas en torno a la que se ha llamado *Escuela Tradicional*, la cual constituye uno de los grandes momentos de la historia de la Pedagogía, que abarca las concepciones pedagógicas anteriores al surgimiento de la Escuela Nueva, a inicios del siglo XX. Dicha Escuela se caracteriza, en general, por una enseñanza centrada en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas, que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; en la cual el maestro cumple la función de transmisor de estos conocimientos y valores, y como modelo a imitar; y en el que predominan métodos pedagógicos de memorización y repetición. En este movimiento se pone un énfasis especial en la formación del carácter y se ponderan valores morales como la obediencia, la honestidad, el patriotismo y el valor.

Dicha escuela ha sido criticada en el discurso actual, no sólo en lo relativo a cuestiones de la enseñanza, por lo que se ha llamado “la obsolescencia de sus métodos”, sino en general, por toda la filosofía y los principios que están detrás. Ejemplos de ello son expresiones como: “la moral es sólo cuestión de moralina” “el profesor y el alumno son iguales”, “todo es relativo”, “prohibido prohibir”, “nadie es un modelo a imitar”, “los ideales morales son irreales”, “la sociedad es hipócrita: no debes someterte a convencionalismos sociales, lo importantes es que seas tú mismo”, “en los métodos pedagógicos: acción, no recepción de conocimiento”, “las colectividades aplastan al individuo”, “nadie puede decirte lo que tienes que hacer”, “siente, no pienses”, “lo antiguo es obsoleto, lo importante es innovar”, “el niño sano es aquél al que se le deja ser”, etc.

Las anteriores ideas, que circulan en nuestro medio social contemporáneo, revelan la notable presencia de una cosmovisión que los teóricos han denominado Posmoderna: dicha cosmovisión supone, a nivel social, fundamentalmente una exacerbación del individualismo narcisista y hedonista y la depreciación de la objetividad en las ideas y los valores.

Ciertamente la sociedad mexicana no puede considerarse posmoderna, y ni siquiera cien por ciento moderna, sin embargo lo que sí vive es un proceso ambiguo de aceptación y cuestionamiento de los valores que están en la raíz de su ethos cultural, y que corresponden a una cosmovisión tradicional. Dicho proceso, al no ser enfrentado aún, directa y racionalmente, en los procesos educativos de los sujetos en formación, se transforma en una especie de “proceso neurótico”, donde a toda costa se quiere negar esa serie de valores, que han sido acusados por la mentalidad de los modernos como negadores del individuo y sus derechos.

En este contexto, la mentalidad posmoderna, que predomina en estos momentos en las sociedades de primer mundo, “se cuele” fácilmente en la cosmovisión de buena parte de los sujetos en formación en nuestro país. Ello en razón de que existen fenómenos como las migraciones, que posibilitan una mezcla de valores y costumbres entre naciones, así como la

llamada “globalización de la información”, a través de la cual los medios de información permiten que las personas de sociedades aún tradicionales, o en proceso de modernización, se pongan en contacto directo con una serie de significados que detenta la cosmovisión posmoderna. De ahí que la reflexión en torno a la obsolescencia de la Escuela Tradicional tenga que revisarse, precisamente, a la luz de las nuevas realidades sociales, en las cuales los sujetos educables viven realidades muy diferentes de aquellas que prevalecían en el momento histórico en que esta fue descalificada, desde el discurso pedagógico.

La confrontación que se hace con la tendencia pedagógica libertaria se debe a que esta responde perfectamente a la cosmovisión citada. Dicha corriente se desprende del movimiento que cuestionó fuertemente a la Escuela Tradicional y echó por tierra su validez: la Escuela Nueva, misma que surgiendo a inicios del siglo XX, conlleva la influencia de los pensadores modernos que preponderaban valores como la igualdad, la fraternidad y la libertad, así como todo el bagaje ideológico subyacente a la aparición del capitalismo. La corriente a la cual me dirijo se desprende de ella como la posmodernidad de la modernidad: radicalizándose. La *Pedagogía Libertaria* no constituye propiamente un movimiento pedagógico, sino una serie de aportaciones teóricas y prácticas que participaron de varias características: las cuales se basan, sobre todo, en considerar a la libertad del alumno como el elemento primordial en el acto educativo, y en consecuencia, la no intervención del educador en el mismo.

Los cuestionamientos que se dirigen a esta corriente se realizan a partir de una nueva ponderación de los elementos educativos de la Escuela Tradicional: la formación del carácter, el valor de la autoridad educativa, el valor referencial del conocimiento elaborado, la ponderación de la enseñanza, la objetividad en el conocimiento, la disciplina y la inculcación de ideales morales. Todos estos rasgos se van revalorando, sobre todo mirando las consecuencias que se han vivido bajo la influencia de los postulados opuestos, que se generaron a partir de una mentalidad que podemos caracterizar de posmoderna, y que afectan de manera especial a la realidad particular de quien aquí se denomina el sujeto en formación: el niño y el adolescente. Todo ello, poniendo un especial énfasis en sus necesidades referenciales, que son fundamentales en esta primera y determinante etapa de formación.

Cabe aclarar que el presente trabajo no tiene la intención de plantear un regreso absoluto a los planteamientos de la Escuela Tradicional dentro del acto educativo. Indudablemente la Escuela Nueva, y los planteamientos pedagógicos posteriores, que se han generado para mejorar los procesos educativos, contienen elementos de singular valor. Lo que sí se pretende es aportar elementos de reflexión que permitan descubrir aspectos que no se han ponderado adecuadamente con relación a los planteamientos de la Escuela Tradicional, y su valor dentro de los contextos actuales, así como aspectos que merece la pena cuestionar sobre las ideas y creencias de las cosmovisiones predominantes en el momento, las cuales contribuyen a configurar las prácticas pedagógicas concretas.

La importancia del tema en el contexto de la Licenciatura en Pedagogía es evidente: la Pedagogía ha sido comprendida por autores como Durkheim (1997) como una disciplina que teoriza sobre el “deber ser” de la educación, y ello compromete al profesional de esta

disciplina a ponderar adecuadamente el valor de las ideas y las propuestas que pudieran tener impacto sobre el acto educativo.

En razón de lo anterior el presente trabajo se realizará bajo la guía del siguiente **Objetivo De Trabajo:**

Fundamentar la idea de que la vigencia del discurso pedagógico libertario, en boga, y la consecuente denostación del discurso tradicional, no puede sustentarse del todo, cuando se analizan las necesidades referenciales del hombre contemporáneo, de manera particular en su etapa de formación por excelencia: la infancia.

Para concretar dicho objetivo, planteo el siguiente **Problema de Investigación:**

¿Qué fundamentos se pueden originar del análisis de los principios libertarios en la educación, en confrontación con los valores de la escuela Tradicional, en el contexto de la época contemporánea, para revalorar la ponderación actual: Escuela Tradicional=obsoleta, Pedagogía Libertaria=vigente?

La investigación es de corte documental. Está conformada por cinco capítulos:

El primero de ellos plantea un panorama general acerca del tema de la educación: qué es, y como se concibe desde las dos grandes corrientes del pensamiento educativo: Escuela Tradicional y Escuela Nueva. En él se inicia la revalorización de la Pedagogía tradicional, haciendo énfasis en aspectos relativos a la formación intelectual de los sujetos en formación.

El segundo capítulo aborda uno de los temas más importantes que separa a las cosmovisiones de las corrientes libertaria y tradicional: por un lado, la excesiva confianza en la naturaleza humana que detenta la corriente libertaria, y por el otro, la conciencia de la falibilidad de la misma, que mueve a la Pedagogía Tradicional a poner un especial énfasis en la formación del carácter. En este se recupera el papel de la disciplina en la conquista de la facultad humana que es la principal bandera de la corriente libertaria: la libertad.

En el tercer capítulo, se realiza un cuestionamiento de una de las principales consecuencias del discurso pedagógico libertario: el *antiautoritarismo* en la educación actual. En él se revisan los supuestos en los que se sustenta y las consecuencias negativas que ha generado, sobre todo de cara a las necesidades de crecimiento y seguridad de los sujetos en formación. Como consecuencia enseguida se hace una puntualización del significado de la autoridad en la educación, permitiendo así que dicho factor, tan cuestionado a la Pedagogía Tradicional, se pondere de manera apropiada.

El cuarto capítulo se refiere a la pérdida de referentes para el hombre contemporáneo. En él se describe cómo la actual corriente de pensamiento tiende a menospreciar el saber elaborado y el valor de las tradiciones como fuentes referenciales para los sujetos en formación. Se analiza el tipo de consecuencias, tanto formativas como existenciales que de ello se generan, y de ahí se pondera el valor referencial del saber elaborado, que la Pedagogía tradicional propone transmitir en el acto educativo.

El quinto capítulo es una recuperación de las consecuencias negativas que tiene el tipo de socialización propuesto por la mentalidad posmoderna, desde el análisis global de la experiencia del hombre contemporáneo. En él se hace visible la coherencia de la propuesta pedagógica libertaria con intereses económicos, que en la época contemporánea plantean formas de dominio social muy singulares, y para las cuales la vigencia de este discurso dentro de las prácticas educativas es pertinente.

CAPÍTULO I. EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN.

La educación es un concepto que ha sido comprendido de muchas formas, por ejemplo:

- a) como una preparación del hombre para la vida eterna, a través del conocimiento del mundo y de sí mismo, y de la elevación a Dios (Comenio);
- b) como un acto de disciplinar la brutalidad del ser humano, a través del cultivo de la razón, para que desee el bien de manera libre (Kant);
- c) como desarrollo de las capacidades interiores del hombre, para hacerlo sabio (Pestalozzi);
- d) e incluso a veces como la formación de un obrero calificado, útil en una sociedad socialista (Makarenka).*

En el primer caso la forma de concebir la educación sugiere como fin hacer al hombre santo, en el segundo se pretende hacerlo noble, en el tercero lo fundamental es hacerlo sabio, y finalmente en el cuarto caso se pretende hacerlo útil. El concepto del que se parte en la reflexión y en la práctica sobre el acto educativo es muy importante porque este va a definir las prioridades y las formas que va a tomar finalmente la praxis pedagógica**. En este caso, este trabajo se basará en el siguiente concepto sobre la educación:

1.1

¿Qué es la educación?

El fenómeno educativo-dirá el filósofo Octavi Fullat-es “(...) *un proceso interminable y felicitante (sic.), ya no es el ámbito del ser sino del poder ser. La insatisfacción más la esperanza se convierten en los criterios que indican que uno se encuentra en buen camino (...). La utopía es el marco teórico de referencia inesquivable, ante enfoque tan erótico y antinatural*”.

“Quehacer educativo y engendramiento del hombre andan tan abrazados que al fin son una sola carne...”

“La Paideia (educación) engendra lo humano a base de phoronesis, de saber decidir según lo definitivo...”

“...La phoronesis con la que la Paideia trae al mundo al anthropos es “saber decidir”, saber-como-obrar”, “saber vivir” y “saber actuar”, según el designio que hace bueno al hombre (...). El ser humano llega a ser tal a base de catarsis, de separar lo mejor de lo peor” (1)

La educación es un proceso que se lleva a cabo durante toda la vida de un individuo, dado que el ser humano se va rehaciendo a lo largo de toda su vida con base en sus experiencias y la influencia de los otros, sin embargo existe un periodo de la vida donde se da un esfuerzo más acentuado en su formación: la infancia, dado que es en ella donde se asimilan la mayor parte de conceptos y formas de posicionarse en la vida.

Por otro lado la educación es un fenómeno “antinatural”, es decir, supone la intervención de otros sujetos, que llamamos educadores, los cuales, partiendo de la naturaleza de los educandos, la transforman de acuerdo con una finalidad preestablecida de antemano, que surge del ideal de hombre que prevalece dentro de la cultura y grupo social de pertenencia.

El ser humano es un ser que necesita ser constantemente recreado en función de un determinado ideal de perfeccionamiento humano en torno al cual el individuo y la sociedad encausan sus esfuerzos, dado que este ideal marca el punto de llegada, que le da tanto un sentido de vida al individuo como posibilidad de subsistencia a la sociedad.

La finalidad de toda educación es hacer feliz al hombre potenciando todas sus facultades: intelectuales, físicas, emocionales y sociales, para enfrentar su inserción social con éxito: “saber hacer”, “saber ser”, “saber actuar”, “saber decidir”. Nótese que se está partiendo de una acepción educativa que se sustenta en una noción de hombre amplia: un ser con capacidad racional, volitiva, afectiva, moral, y creativa.

1.2 Dos grandes corrientes: Escuela Nueva y Escuela Tradicional.

La educación se lleva a cabo a través de varias modalidades: informal, a través de agentes educativos como los medios de la comunicación masiva, que sin una intención educativa explícita van influyendo significativamente en sus espectadores como verdaderos agentes educativos. La educación no formal, que se da en ámbitos externos a la escuela, y que, sin embargo tienen una intención explícita de educar, y para ello cuentan con una serie de metodologías, materiales, etc.; esta se imparte, por ejemplo, en los museos, que son instituciones de difusión cultural. Finalmente la modalidad formal, que corresponde a las instituciones que tienen como principal cometido la conformación del hombre en todas sus dimensiones: física, moral, intelectual y afectiva, para lo cual trabajan bajo una infraestructura adecuada, se rige por una cierta administración, sigue metodologías acordes con la filosofía educativa de la institución, y se rige por los principios que marca el Estado. A estas instituciones se les llama Escuelas, y a ellas se atribuye la formación del hombre, aunque de hecho este se conforma en la realidad bajo la influencia de todos los agentes socializadores con los que tiene contacto: familia, escuela, medios informativos, etc.

El quehacer educativo dentro de todas estas instancias, y en particular dentro de la educación formal, se rige por las concepciones educativas en boga, y ellas dependen de los cambios en las cosmovisiones ideológicas que van tomando fuerza en cada momento de la historia, por la convergencia de varios factores importantes (como el económico, el social y el político), siendo la educación un reflejo de las concepciones filosóficas, antropológicas, psicológicas y sociológicas del momento en el que surgen.

En este trabajo se va a partir de dos grandes momentos marcados por concepciones educativas muy distintas, y que corresponden a las llamadas Escuela Tradicional y Escuela Nueva, correspondiendo a esta última las ideas educativas surgidas en el periodo de la Posguerra (1914-1918), y a la tradicional las concepciones educativas anteriores a este periodo.

La intención es visualizar las raíces de las cuales proceden los argumentos pedagógicos que trataremos en el trabajo.

1.2.1 La educación según la Escuela Tradicional.

Este enfoque se originó en la escolástica, filosofía propia de la iglesia católica que imperó desde los siglos IX hasta el siglo XV. El fin primordial de la educación estuvo dirigido a la recuperación del pensamiento clásico como resultado del renacimiento. A este modelo se le ha calificado de enciclopedista por cuanto, según Canfux :

"El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales."

Otro elemento importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el ideal educativo de formar el carácter del individuo. En este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro. Las lecciones de clase centradas en la educación moral y en la instrucción cívica enfatizaron la importancia del deber, la obediencia, la honestidad, el patriotismo y el valor. En el concepto de Flórez Ochoa,

"Se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas como el latín y las matemáticas."

En síntesis, puede considerarse que las metas educativas que propone el modelo pedagógico tradicional están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter. La relación maestro-alumno puede ser calificada como autoritaria-vertical. El método se fundamenta en el transmisionismo(sic) de los valores de una cultura por medio del ejemplo. El aprendizaje por lo tanto, es logrado con base en la memorización, la

repetición, y la ejercitación. Así, el desarrollo del ser humano se logra con la educación del carácter y de las facultades del alma. *

Educar, desde una perspectiva tradicional, es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección. Los modelos son respuestas coherentes y ordenadas de la naturaleza, las pruebas y resistencias elaboradas de las cosas, así como las obras frecuentemente evocadas. El alumno debe someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos., con el objeto de ayudarles a disponer de sus posibilidades: ordenar, ajustar y regular su inteligencia; adquirir disposiciones físicas e intelectuales que faciliten el contacto con los modelos (en cuya tarea ayudarán los reglamentos y la disciplina escolar). La finalidad es preparar al niño para la vida: formar su inteligencia y su voluntad, sus posibilidades de atención y esfuerzo. El conocimiento es valorado como medio que propicia el progreso del niño en las dimensiones fundamentales de su personalidad: entendimiento y carácter (2)

En consonancia con esta idea de lo que es la educación *“Drurkheim, sostiene que educar es confrontar al alumno con las grandes idea morales de su tiempo y país; Alain- psicólogo- quiere confrontar a los alumnos con la majestad de los teoremas, con lo mejor de la poesía, de la política, de la moral; Chateau-filósofo tradicionalista-concibe igualmente la educación como la relación con los maestros de la civilización universal. (3)*

Estos pensadores consideran que mediante el acercamiento de los individuos hacia las grandes obras del pensamiento, la moral, la expresión artística, etc. , este se va a ir apropiando de la cultura y adquiriendo así elementos para elevarse él mismo a la excelencia en todos estos ámbitos, cumpliendo así con la finalidad de la educación: potenciar todas las facultades del hombre.

En esta concepción educativa, el maestro tiene un papel importante porque es un mediador entre los modelos y el niño: simplifica los modelos y los expone con claridad, los organiza conforme a un orden lógico; configura en el niño las disposiciones necesarias para ayudarle a acceder a ellos (concentración, orden, disciplina). Mantiene hacia los niños una relación impersonal, que no involucra sentimientos personales porque trata de interesarlos sobre algo que va más allá: las grandes realizaciones de la cultura. A él le corresponde guiar y dirigir la vida de los alumnos, llevarlos por un camino previamente trazado por él. Es el modelo y el guía, a él se debe imitar y obedecer. En este marco el papel del castigo y la disciplina es fundamental. (4)

La finalidad es preparar al niño para su vida futura: se le hacen adquirir hábitos de trabajo, perseverancia, disciplina; se le enseña a pensar de acuerdo con el rigor del saber elaborado (en toda su complejidad), y sienta las bases de cultura que serán necesarios para una inserción social exitosa.

1.2.2 La educación desde la Escuela Nueva.

Las ideas pedagógicas que cuestionaron y replantearon los principios de la educación corresponden al movimiento de la Escuela Nueva, misma que ha surgido en los inicios del siglo XX, y cuyos resultados podemos observar y analizar, dada la ventaja que nos da el tiempo que nos separa de su surgimiento (casi un siglo). Para ello comenzaremos con una caracterización general de ella:

El movimiento de la Escuela Nueva surge en el periodo de la Posguerra (1914-1918). Los ideales liberales de fraternidad, igualdad y libertad, así como el desarrollo del capitalismo fueron importantes estímulos para su surgimiento. Surge como una reacción al Positivismo e Idealismo Filosófico, y desde luego, a la llamada Escuela Tradicional.

Cuestiona los principios de la Escuela Tradicional, a quien critica, a grandes rasgos, por las siguientes razones:

- a) por ignorar las características del niño y negarle su papel protagónico en la enseñanza;
- b) por su autoritarismo;
- c) por alejar al niño de la vida a causa de una enseñanza “libresca”;
- d) se juzga su individualismo, que impide formar a los alumnos en un espíritu de grupo y fomentar relaciones cálidas y de colaboración entre los alumnos, y entre alumnos y profesor;
- e) la pasividad a la que es sometido el niño, a quien se le margina por el papel protagónico que se le da al maestro;
- f) la sumisión y conformismo que se inculcan a los educandos, multiplicando las limitaciones a su acción libre, a través de metodologías didácticas unidireccionales y un exceso de autoridad por parte del profesor;
- g) por tratar al niño como adulto pequeño y negarle así la posibilidad de vivir su experiencia como niño;
- h) y por fomentar la hipocresía en él, debido al uso de metodologías heterónomas en el ramo de la formación moral .

En consecuencia, entre las características fundamentales de la Escuela Nueva, están las siguientes:

- ❖ Hay una absoluta confianza en la naturaleza del niño: el niño es capaz de llegar por sí mismo a la conquista de su desarrollo moral e intelectual: la naturaleza tiende por sí misma al crecimiento, por eso en la educación hay que limitarse a seguirla, estimularla, pero sin señalarle otro sendero que no sea el suyo.
- ❖ Se privilegian la espontaneidad y los intereses individuales: No hay enseñanza efectiva que no parta de alguna necesidad o interés del niño (el currículo lo deciden ellos).

- ❖ Los métodos de trabajo serán predominantemente activos, la palabra se demerita como forma de aprendizaje, el aprendizaje se pretende realizar por descubrimiento.
- ❖ La infancia ya no es vista como un estado de preparación, sino como una edad que tiene su funcionalidad en sí misma, regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares, por lo que la educación no debe orientarse al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente.
- ❖ Se sostiene el valor de la libertad como preeminente: el niño es libre y debe vivir en un ambiente de libertad, el cual deberá favorecer que el niño emprenda sus búsquedas con entera libertad.
- ❖ En cuanto a los contenidos, “solo existe un tema para la educación: la vida en todas sus manifestaciones”. Las experiencias de la vida se consideran más instructivas que los temas de los libros, por ello el niño debe asimilar de manera directa y sin mediaciones lo que le rodea
- ❖ Las cualidades que se han de desarrollar serán las latentes en el niño, y no otras elegidas arbitrariamente.
- ❖ La promoción de actitudes de cooperación, discusión, y solidaridad, son usadas como métodos de solución de conflictos y adquisición de moral: el auto gobierno libera tensiones a través de la discusión honesta, y ocasiona menos resentimientos que la autoridad adulta.
- ❖ Se suprime toda la autoridad del adulto. La relación entre maestro y alumno debe ser de cooperación, bajo la dirección del maestro. La relación poder-sumisión es sustituida por la relación de “camaradería”.
- ❖ El maestro no es representante del mundo exterior y la autoridad que dirige, sino el guía que va abriendo caminos y mostrando posibilidades a los niños, pero que no puede guiarlos puntualmente por un camino elegido de antemano.

Recapitulando, “lo que la Escuela Nueva lleva a efecto es una traslación del eje educativo: del adulto al niño; de lo social a lo individual”. (5)

Las nuevas ideas que postula la Escuela Nueva son de valor incalculable para la Pedagogía actual: la ayudaron a volverse más lógica desde el punto de vista de los requerimientos psicológicos del sujeto del aprendizaje, a mejorar los ambientes educativos haciéndolos menos autoritarios, así como a poner un freno, o por lo menos a cuestionar, los abusos de poder y las disciplinas carcelarias que caracterizan a la escuela tradicional, asimismo abrieron camino para el desarrollo de nuevas teorías de enseñanza y aprendizaje. De ahí que, aun los autores que han realizado serias críticas al movimiento, no pueden si no detenerse respetuosamente a reconocer el valioso aporte que el movimiento ha hecho a la educación:

*“la aportación de la no-directividad -menciona Snyders- consiste en haber situado en primer plano de las preocupaciones **la relación entre enseñantes y enseñados, la confrontación entre el dominio del maestro y la debilidad pasiva del alumno, en obligarnos a investigar las condiciones de autonomía del alumno, de una toma de iniciativa y responsabilidad;...**”*

*“...cómo dar valor y lugar a su experiencia personal y a la expresión de esta experiencia y de las relaciones sociales y escolares que le son propias; por otro lado, en **tomar en consideración la vida real del grupo, intensificar las riquezas afectivas e intelectuales que oculta el grupo-clase, romper el aislamiento individualista, la incompreensión, la desconfianza, y por este segundo camino favorecer una vida democrática**” (6)**

De esta manera, sin negar el papel tan importante de este movimiento, es necesario poner atención en los resultados que en la práctica han tenido y cual es su contribución real en la conformación de los sujetos actuales y su problemática particular, pues como diría el mismo Snyders:

“Existe el peligro que] la no-directividad no llegue a resolver los problemas que tan justamente ha planteado: que no conceda bastante libertad al alumno, bastante autonomía a la clase y sea menos revolucionaria de lo que quisiera ser.” (7)

Evidentemente estas ideas pedagógicas que surgieron hace más de un siglo siguen siendo aceptadas ampliamente, ante todo por su validez como reacción hacia un estilo de educación que “perdía el piso” en ámbitos importantes para la educación, sin embargo, en estos momentos en que el análisis de nuestra realidad nos revela realidades distintas de las que suscitaron estas reacciones, es importante replantear su valor dentro del proceso educativo de los sujetos en formación (niños y adolescentes); sobre todo teniendo en cuenta el rasgo de radicalidad que han tomado, al ser asumidas por la **Pedagogía Libertaria**, la cual según el diccionario de Pedagogía (Santillana, 1983), no constituye un único y compacto movimiento, sino más bien un conjunto de aportaciones teóricas y prácticas que participan de ciertas características:

Esta corriente representa una actitud educativa en la cual se considera a la libertad de los alumnos como el elemento primordial en el acto educativo, convicción que implica no intervenir ni ejercer presión sobre el niño, dejándole tener sus propios ideales. En dicho movimiento, podemos englobar a autores diversos, como son: Neill, fundador de Sumerhill, el psicólogo Karl Rogers, el pedagogo Ferry, etc., los cuales comparten entre sí la no directividad como rasgo predominante .Dicha tendencia plantea principios ampliamente aceptados por los profesionales de la educación, y por ello es importante retomar su análisis.

1.3 “educare” y “educere”: las dos raíces del significado de la educación.

Las concepciones educativas de las que parte la Pedagogía No Directiva tienen que ver con un concepto de *educación natural*, retomado de las ideas de Rousseau, el cual compara la educación con una tarea agrícola:

“La naturaleza tiende de por sí al crecimiento, cabe apoyar este crecimiento dándole mayor impulso, orientándolo, conduciéndolo, pero siguiendo el propio movimiento de esta, no imponiendo, sino, en todo caso, evitando lo que impida este desarrollo. Por esta razón la educación no consiste en instruir o en dictar preceptos, sino en reforzar el proceso interno de cada individuo, en dirigir su ejercitamiento”. (8)

Por ello, los pedagogos libertarios afirman que cada hombre es, absolutamente hablando, un ser suficiente que se basta a sí mismo para ser lo que él es, ya que el carácter primordial de su naturaleza es desarrollarse espontáneamente sin ninguna intervención exterior a ella. Por ello, en su individualidad independiente, cada ser humano no tiene más que recibir aquello que quiera libremente recibir y dar lo que quiera libremente dar. El manifiesto de sus representantes-dice el Diccionario de Ciencias de la Educación- podría ser este:

“En educación no cabe más que abstenerse, pero si se ha de intervenir, no debe ser para nada más que para alejar del hombre en formación las influencias exteriores que pudieran falsear el libre juego de sus facultades y detener la expansión espontánea de su naturaleza.” (9)

Al respecto se puede decir que no tiene el mismo significado crecer que formarse (como se entendería del pensamiento roussoniano acerca del significado de la educación), pues mientras que el primer proceso se da de forma natural, cuidando únicamente de que nada lo obstruya, como sería la evitación de enfermedades o desnutrición en el crecimiento físico del niño, el segundo proceso requiere de una intervención externa y artificial, que retoma, por un lado, lo que la naturaleza aporta en cada ser humano, pero que por el otro, lo transforma y lo amolda de acuerdo con los parámetros que la sociedad en que vive juzga mejores.

Educación, dice el diccionario de Pedagogía, proviene del latín “*educare*”, que significa *criar, nutrir o alimentar* y de “*educere*”, que significa *sacar, llevar o conducir* desde dentro hacia fuera. Proceso de crecimiento provocado desde afuera (*educare*), o encauzamiento de facultades que existen en el sujeto que se educa (*educere*). (10)

En estos momentos en que la influencia de las ideas progresistas nos hacen creer que la única raíz válida puede ser la de “*educere*”, habría que aclarar en qué sentido podríamos considerar las dos raíces a las que se ha aludido: “*educere*” será válida en tanto la educación es un proceso que se apoya y sigue a la naturaleza del educando, dado que este tiene naturalmente predisposiciones para desarrollarse; sin embargo “*educare*” también es fundamental en tanto denota una intervención externa que aporta al sujeto inmaduro

elementos, tanto para potenciar aquellas cosas que ya trae por naturaleza y que favorecen su desarrollo (social, moral, afectivo y físico), como para corregir las que se consideran perjudiciales al mismo proceso.

Evidentemente la educación es un proceso que añade a la naturaleza cosas que no son suyas, pero que serán importantes para el sujeto en formación desde el punto de vista de su integración social; es decir, que para incorporarse exitosamente a la sociedad debe configurarse según los criterios de esta, aun cuando la individualidad de su naturaleza le lleve a ser un sujeto social con rasgos singulares.

Lo importante sería subrayar que la educación tiene como principal objetivo la formación de personas, y que la vía por excelencia para el logro de este objetivo, es el *enfrentamiento con los otros*. Por ello algunos autores se han referido a la educación como un fenómeno donde la influencia externa de otros sujetos es determinante para el sujeto educable:

“El niño-menciona Fernando Savater- pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos, la segunda en la matriz social en que se cría (...).La posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes, es decir, de aquellos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse...” (11)

La educación se da en una relación dialéctica entre la observación de la naturaleza y la influencia externa del o de los educadores, por lo cual la noción central de la Pedagogía Libertaria, a saber: la *auto educación*, que significa literalmente educación del sujeto por sí mismo, no es válida ni real, sin embargo dicha Pedagogía defiende la noción en los siguientes términos:

“En la educación libertaria el papel del maestro es relativa, pues la concepción pedagógica importante es la auto educación, misma que consiste en “la educación del hombre por el hombre mismo, porque no interviene otra persona para influir determinadamente: para imponer criterios, consagrar información, ni para ideologizar mediante este proceso. Es un proceso interior, cuya dimensión es cada persona como sujeto y objeto de de sus propias acciones educadoras, en consonancia con el término educere que significa sacar.” (12). Este concepto descansa en lo siguientes principios:

-El niño vale por sí mismo

-Se han de rechazar los valores adultos, especialmente los vehiculizados por la sociedad existente,

-La libertad existe en el niño, constituye su presente y su futuro,

-El niño se educa a sí mismo, desarrollando sus propias fuerzas. (13)

Las anteriores afirmaciones pueden rescatarse solo en forma parcial, dado que la llamada a la libertad del niño, para vivir su propia vida, decidir sus actividades y determinar lo que le parece bueno o malo en el terreno moral, estarán influidos por los sujetos de mayor experiencia, de quien el niño ha venido “mamando” el significado de lo que es la vida en el

mundo, y a quien, como dice Savater, el niño hará lo posible por irse pareciendo, pues son éstos, además, quienes le dan un sentido verdadero a su vida.

Ahora bien, si bien es cierto que el niño no es un “adulto pequeño” y que su mundo tiene su propia significación, la acción educativa del adulto no vulnera en absoluto su esencia si se dirige a él bajo la comprensión de sus características, pero propiciando su desenvolvimiento bajo la conciencia de lo que el niño requiere desarrollar en su calidad de sujeto en formación.

Finalmente, aunque es muy cierto que la capacidad de decidir se forma mediante la ejercitación de la voluntad libre, la libertad del niño es aun incipiente y susceptible de vigilancia y control adultos.

“La educación-dice Savater- es el acuñamiento efectivo de lo humano allí donde solo existe como posibilidad. Antes de ser educado no existe ninguna personalidad propia que la educación avasalle, sino solo una serie de disposiciones genéricas, fruto del azar biológico: a través del aprendizaje (no solo sometándose a él, sino también rebelándose contra él, e innovando a partir de él) se fraguará su identidad personal irrepetible (...).”

“La peor de las educaciones potencia la humanidad del sujeto con su condicionamiento, mientras que un ilusorio limbo silvestre no haría mas que bloquearla indefinidamente. Según señala Géza Roheim, es una paradoja intentar conocer la naturaleza humana no condicionada, pues la esencia de la naturaleza humana es estar condicionada”. (14)

El condicionamiento externo es un hecho en el proceso de conformación de todo ser humano, pero este no es sinónimo de anulación del educando en su realidad como niño: la educación no puede evitar que el niño viva en la espontaneidad de su vida (a menos que la influencia que se tenga sobre él no responda aun criterio educativo, sino a otro de corte autoritario, con finalidades castradoras).

Evidentemente el niño es un ser diferente del adulto, y su vivencia como niño tiene su importancia y su significado, sin embargo el niño va a ser niño independientemente de la autoridad del adulto, la cual actúa sobre él con la intención de ubicarle en un *principio de realidad y enseñarle a vivir* en el mundo al que le ha tocado llegar. No son, pues, las características de la niñez lo que se intenta reprimir en la educación tradicional, sino el dejar al niño sin elementos para comprender y adaptarse a las reglas del mundo en que ha llegado a vivir, y en el cual sus roles pronto llegarán a transformarse.

1.4 La educación como socialización.

En esta lógica de rechazo hacia todo lo que viene de fuera del sujeto en el proceso de su formación, las Pedagogías Libertarias manifiestan un desprecio evidente hacia la cultura como factor determinante. De ahí la siguiente afirmación de Neill:

“La cultura no conduce a nada. Todo el griego, todas las matemáticas y toda la historia no contribuirán a hacer más cálido el hogar. E incluso el francés, no vale nada comparado con el aspecto de realización natural de la vida, de expansión del corazón humano” (15)

Este desprecio por los contenidos es una constante dentro de la mentalidad de los autores no directivos. En este caso el desprecio de Neill apunta hacia la finalidad última de la existencia humana y de la educación: la felicidad, misma que se ha de alcanzar -según la perspectiva de este autor- sin necesidad una inculcación externa de los significados que son comunes a todos los miembros de una comunidad particular. Ello supone que el individuo se realiza independientemente del nivel de identificación y participación en su comunidad de pertenencia, lo cual se apoya en la convicción filosófica que contrapone las realidades individuo-sociedad, sin embargo, autores como Durkheim(1997) afirman que es perfectamente posible el ideal educativo de *individualizar socializando*, lo cual significa que el individuo se realiza como tal en plena interacción con su grupo social:

*“...Según la teoría de la sociabilidad [dice Savater] las personas hacen cosas con, para y en relación con los demás, utilizando medios que podemos describir como culturales. El destino de cada humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto institución, sino **los semejantes...**”* (16)

“...el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes, es decir, del conjunto de significados que el grupo social en que se vive comparte”. (17)

*“...Nadie es sujeto en soledad, sino que siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo, sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral. Antes que nada la educación es la **revelación de los demás**, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediabiles”*. (18)

Al hacernos partícipes de la vida social en que vivimos, nos hacemos humanos con una identidad para el grupo social al que pertenecemos, y eso nos da la posibilidad de participar activamente, de transformar nuestro entorno en la medida en que conocemos el mundo de significados de los sujetos que viven en él.

Pero en estas consideraciones hay algo mucho más importante, que toca el ámbito de las necesidades más elementales para hombre: al socializarnos se nos da la posibilidad de *sentir el significado de la vida a través de lo que otros nos significan*, y a quienes somos

capaces de significar en virtud de que estamos insertos en el mismo juego social: compartimos un mundo, un significado para cada cosa, una jerarquía de valores, formas específicas de promover el nivel de prestigio de cada uno; en suma, una forma de vivir específica, de ser sujetos en el mundo, con una identidad común.

Por lo mismo es importante establecer que el énfasis que la Escuela Tradicional pone en la adquisición de determinados **contenidos culturales, como medio de desarrollo personal**, tiene su razón de ser a partir de que los significados que se aprenden por medio de la educación son importantes para subsistir con pleno sentido en el mundo en el que nos ha tocado vivir, lo cual es por demás importante desde el punto de vista existencial de la persona, dado que:

“El arraigo [dirá la filósofa Simone We] es quizá la necesidad más importante y más desconocida del alma humana (...).El ser humano tiene una raíz por su participación real, activa y natural en la existencia de una colectividad, que conserva vivos ciertos tesoros del pasado y ciertos presentimientos del futuro (...).Cada ser humano tiene necesidad de múltiples raíces. Tiene necesidad de recibir la casi totalidad de su vida moral, intelectual, espiritual, por medio de los ambientes de los que forma parte naturalmente”. (20)

Según esto, lo que posibilita el arraigo a una cultura es la participación en ella, y ésta última depende de que la persona haya recibido una **inculcación** de ciertas **lealtades y creencias**, entre las que se encuentran las que el Estado ha juzgado convenientes, y en menor grado, en algunos casos, las que reclama alguna corporación religiosa. Lealtades que se hacen posibles gracias al **instinto de cohesión social** que se ha heredado desde nuestros antepasados de las comunidades primitivas. (21)*.

Asimismo, el antropólogo Luis Duch (1997) sostiene como condición de un posicionamiento existencial sano el hecho de que a cada sujeto se le socialice en la tradición propia de su grupo social.

Esta necesidad social es confirmada desde la Psicología, a través de Abraham Maslow, por ejemplo, cuando enuncia entre las necesidades más importantes del ser humano, por un lado, la necesidad de *pertenencia*, y por el otro, la necesidad de *reconocimiento social*.

Por lo que se puede concluir que el fin último de todo proceso educativo, que es llevar al individuo a la realización plena de su ser, no puede ser cumplida desde una perspectiva individualista, donde cada individuo detente significados diferentes a los del resto, sino que esta se propicia solo mediante la inculcación de significados comunes, que posibilitan al sujeto un arraigo y una participación en su grupo social de pertenencia.

Sin embargo, cabe recuperar la diferenciación que hace Fernando Savater (1998) entre *una lógica de pertenencia y una lógica de participación*: la primera se da donde la socialización apunta a una fusión del individuo en la comunidad, y la segunda, donde la socialización intenta provocar un posicionamiento autónomo del sujeto de su realidad comunitaria, a través de una actitud de responsabilidad, crítica y transformación, para alcanzar las mejores condiciones de desarrollo de sí mismo y de los demás. (22)

El acento está puesto aquí en el rescate del individuo y de sus intereses, que se hace posible, precisamente, mediante el involucramiento de cada uno en la sociedad, para gestionarla en favor de sí mismo.

1.5 El valor de los modelos como base para un pensamiento autónomo. (Un mérito de la Escuela Tradicional).

La inculcación de significados básicos dentro de una cultura determinada para lograr un sano posicionamiento del educando en su grupo social de pertenencia, se resuelve en la Escuela Tradicional a través de la enseñanza de los **modelos**; es decir, cuando se pone al niño en contacto con las grandes realizaciones de la humanidad: literatura y arte, razonamientos, demostraciones y adquisiciones científicas; respuestas coherentes y ordenadas de la naturaleza, pruebas y resistencias elaboradas de las cosas, así como modelos de vida y nociones de bien concretos. (23)

Ciertamente este conocimiento es un **saber elaborado**, que se presentará al niño como un conjunto acabado y coherente, sin embargo, dirá Snyders (1972), ello no vulnera la posibilidad de alcanzar en el alumno un pensamiento autónomo y original, dado que *“la originalidad es una lenta conquista, arrancada a la primitiva trivialidad del niño, el cual abandonado completamente a sus impulsos, se deja llevar por los clichés del lenguaje, las ideas triviales, y los estereotipos de la moda. De tal forma que, para llegar a acceder a una visión personal, necesita apoyarse en las personalidades fuera de serie que han marcado al mundo con su impronta especial. La exposición a un modelo original y estructurado podrá inspirarle para poner de manifiesto su forma específica.”* (24).

La percepción de modelos estructurados y nociones precisas ayuda a la organización coherente de la noción que el niño se va construyendo del mundo, y le deja en posibilidad de interpretarla de manera personal, una vez que ha llegado a visualizarla como un todo coherente con significado.

Los modelos son importantes en la educación del niño porque en él existe una necesidad muy marcada de nociones exactas, esquemas definidos y estructurados, que se acompaña además -dirá Snyders- *por su aprecio hacia la grandeza y la perfección*: y esto vale tanto para el contenido de los modelos: grandes realizaciones de la humanidad, obras cumbre de la literatura, descubrimientos científicos notables, por ejemplo, como para la forma y contenido de las clases en que estos se imparten. Por ello, sigue diciendo Snyders: *“el niño se siente crecer cuando accede al trabajo, es la alegría de percibir realidades que la vida cotidiana no le habría permitido sospechar”.* (25)

De donde se sigue que la proposición de modelos (intelectuales, artísticos o morales), en la edad formativa del sujeto, resulta más que un atropello a su libertad, una ayuda indispensable para él. Los modelos son una forma conveniente de introducir al niño en el mundo del saber, porque le proporcionan “un piso”, una noción coherente de la vida y el mundo.

Desde luego esto no quiere decir que se le presenten al niño como modelos acabados e incuestionables, más bien se trataría de utilizarlos como formas de introducir el saber, como formas acabadas que le ayuden a pensar de manera coherente la vida, invitándole al mismo tiempo a imaginar otras maneras posibles, pero sin violar un sano principio de progresión cognitiva, es decir, no pretender enseñar la crítica cuando aún no hemos completado la fase del conocimiento.

El desprecio por el conocimiento elaborado, en la Pedagogía Libertaria, lleva a pensar que la capacidad crítica se puede formar sin realizar primero un serio ejercicio de comprensión y de respeto hacia el conocimiento y su construcción científica. Por ello Freire, refiriéndose a los lineamientos a seguir para la consecución de un pensamiento autónomo y crítico dirá que:

“Pensar acertadamente demanda profundidad y no superficialidad en la comprensión y en la interpretación de los hechos...” (26)

“...Enseñar exige crítica: superación de la dimensión ingenua de la curiosidad, hasta la crítica que supone una forma cada vez más metódicamente rigurosa de aproximarse a los objetos cognoscibles, respetando la curiosidad de sentido común, pero estimulando su capacidad creadora...” (27)

“...Pensar acertadamente supone disponibilidad al riesgo (sin olvidar que) lo viejo que preserva su validez, lo que encarna una tradición, continúa nuevo...” (28)

“...Enseñar exige respeto a los saberes del educando (saberes socialmente construidos en su práctica comunitaria), discutiendo con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos...” (29)

La preocupación evidente de este autor está en conformar la *curiosidad indócil*, insatisfecha, crítica, y lo interesante de estos lineamientos es que, de acuerdo con nuestra postura, tal conquista no se alcanza, según lo dicho, suprimiendo la enseñanza escolar o suponiendo que la conciencia crítica se forma a través de la sola experiencia del educando y su interpretación, sino que se genera cuando se relaciona ésta con los contenidos de la enseñanza escolar, y utilizando este espacio, no sólo para que el alumno exprese lo que quiera o lo que más le inquiete (su curiosidad ingenua), sino ayudándole a superar la interpretación de sentido común, para acceder a una interpretación que él llama *epistemológica o científica del saber*, la cual supone una actitud ardua de búsqueda.

Para este trabajo la recuperación de la cultura elaborada, preponderada por la Pedagogía Tradicional, es importante porque las prácticas educativas libertarias se mueven según principios de autores que, como Rogers, pensando desde una perspectiva terapéutica, han trasladado al escenario educativo principios según los cuales *el facilitador*-como se denomina al docente-no debe proponer modelo de conocimiento alguno. Según él, el avance acelerado del conocimiento haría inútil toda enseñanza, por lo cual lo único importante es “aprender a aprender”:

“El principio fundamental del trabajo en grupo-expresa-es que el valor de toda actividad grupal no tendría que ser valorado en función de la calidad del trabajo obtenido, sino por la contribución aportada por cada uno de ellos en la elaboración de este resultado...Lo que cuenta es que lo realizado sea el reflejo auténtico de los esfuerzos e iniciativas de los alumnos.”(30)

Por lo que, en la adquisición de los conocimientos concretos, el facilitador no tendría que valorar la exactitud con que los alumnos comprendan el pensamiento de un autor: *“sois los mejores críticos de cualquier obra que leáis porque sois los únicos en condiciones de realizar en vosotros mismos una aplicación válida y pertinente a vuestra calidad de personas.” (31)*

El asentimiento de estas ideas supone deponer la objetividad necesaria en la conquista de la verdad por una actitud subjetivista: el alumno simplemente tendría que *participar y expresarse*, no importando la calidad de su participación. La finalidad no es el conocimiento, sino favorecer la confianza en sí mismo, para lo cual el *facilitador* se limita a dar breves consejos o algunas informaciones solicitadas por los alumnos, pero sin intervenir en la conducción del proceso educativo, dado que este corresponde a los participantes. Desde esta perspectiva, la escuela cambia sus objetivos de aprendizaje por otros de corte terapéutico, pues si bien se pueden lograr objetivos en cuanto a la iniciativa de los alumnos, no así en cuanto a la calidad de sus conquistas intelectuales.

En el ámbito escolar la propuesta de este autor dejaría a los sujetos en formación sin elementos para superar su universo mental: una participación espontánea, sin el sustento del conocimiento elaborado, no podría suscitar logros verdaderos. En cambio, el alumno de la Escuela Tradicional, que ha sido inducido al dominio de los modelos de cultura, posee ya elementos sólidos para labrar sus propias conquistas.

Esta propuesta tiende a la superación de uno de los vicios que se le atribuye a la Pedagogía Tradicional: *la dependencia del alumno hacia el maestro*, sin embargo, se puede decir que no sería realmente funcional al respecto si se considera que la dependencia con respecto del maestro se termina en el momento en el que la relación que el alumno sostiene con el conocimiento alcanza, e incluso rebasa, el nivel del maestro.

En este sentido, tendríamos que repensar si la habituación de los alumnos al *conformismo académico*, no tiene que ver más bien con un fenómeno propiciado por los educadores, que desde una perspectiva libertaria, manifiestan tal depreciación por los logros de los alumnos, que refuerzan en ellos actitudes de indiferencia hacia el conocimiento. Todo ello teniendo en cuenta el papel referencial, que quiera o no, el maestro juega dentro del ámbito escolar.

1.6 La importancia del conocimiento organizado: el uso de libros y de la planeación en la Pedagogía Tradicional.

Dentro del discurso pedagógico libertario se ha vulnerado, no solo la utilidad de los modelos, sino su expresión organizada en la planeación didáctica y el apoyo en recursos didácticos como los libros. Según Jesús Palacios, el movimiento de la Escuela Nueva tiene entre sus principios el que:

“solo existe un tema para la educación: la vida en todas sus manifestaciones. Las experiencias de la vida se consideran más instructivas que los temas de los libros, por ello el niño debe asimilar de manera directa y sin mediaciones lo que le rodea”. (32).

Desde esta perspectiva, dado que los temas a estudiar serán, según esta propuesta, los que de manera libre y espontánea el alumno desee conocer, la planificación didáctica no tendría razón de ser, sin embargo existen razones, tanto didácticas como sociales, que permiten cuestionar esta postura: por un lado, la planeación didáctica permite asegurar el dominio de mínimos de cultura en todos los alumnos de un mismo nivel escolar; por el otro, un programa de estudios constituye una guía orientadora para dar coherencia y seguimiento al estudio de los contenidos; y finalmente, los libros constituyen una manera simplificada de apropiarse de una realidad amplia, que en la vida cotidiana no se encuentra al alcance de los educandos.

Sin embargo, la enorme confianza en la naturaleza, lleva a los progresistas a pensar que los niños por sí mismos tendrán la capacidad para definir sus propios contenidos, en contacto directo con las cosas y movidos por un interés espontáneo, lo cual hace inútil una planeación previa de contenidos y la organización simbólica a través del libro. De ahí que Rogers exprese: *“Si yo no tengo confianza en el ser humano estoy obligado a cebarlo de informaciones, escogidas por mí, para alejarlo del mal camino que toma...(por lo contrario)si tengo fe en la capacidad del hombre para desarrollar sus propias potencialidades, puedo permitirle que dirija por su iniciativa su propia formación”*(33)

La observación de la práctica escolar, cuando se ponen en práctica estas propuestas, ha llevado al pedagogo Snyders a la conciencia de que *“en las nuevas pedagogías se da con frecuencia el caso de que, al no haber materia de reflexión concreta, y al no exigirse como importante la comprensión de mínimos de contenido, no se ofrecen al niño oportunidades de superar lo superficial, y entonces ese pensamiento que juzgamos original no llega a trascender los límites de lo trivial”.* (34)

Ciertamente el niño por sí mismo es capaz de descubrir muchas cosas: por su curiosidad espontánea, investigadora, que indaga y que busca explicación de las cosas que le rodean, y la educación debe tener en cuenta esta predisposición para la adquisición del conocimiento; sin embargo, no podríamos pensar que los niños ya cuentan con el marco referencial para

determinar los contenidos pertinentes a su formación, siempre necesitará de un referente: el niño dejado a una completa libertad de elección, no tendría por qué adherirse hacia el conjunto de cosas esenciales que tendría que saber en cada etapa de edad.

Esta manera tan abierta de plantear el acceso al conocimiento deja con pocos recursos orientadores a la educación escolarizada, pues si bien el principio de la experiencia es fundamental para un aprendizaje verdadero, los conocimientos elaborados son una manera de acercar al sujeto a realidades que no están a su alcance: existen un sinnúmero de cosas que no se pueden aprender de manera directa. En todo caso, el rescate de la experiencia del alumno puede darse en vinculación con los contenidos escolares, y a través de medios escolares: el uso del libro y otros medios académicos.

Por otro lado, el pensamiento plasmado en los **libros** permite a los sujetos ensanchar su propia perspectiva, considerar otros puntos de vista, aprovechar el conocimiento que otros han elaborado, y partir de él para su reflexión propia: el conocimiento elaborado representa para el pensamiento una inagotable fuente de riqueza para la interpretación y consecuente transformación de la realidad.

La idea de que el conocimiento del mundo pueda realizarse sin mediaciones es inviable en el mundo contemporáneo, centrado en el conocimiento y donde la cantidad de información que se debe manejar es inmensa, por lo cual el uso de recursos que permiten acceder al conocimiento sistematizado es indispensable por la posibilidad que ofrecen de acceder a una importante cantidad de conocimientos en un lapso corto de tiempo.

El papel pasivo que se atribuye al niño en la enseñanza tradicional no se soluciona únicamente a través de la supresión del libro y los contenidos elaborados en cualquiera de sus formas, sino enseñándole a aprender en forma activa, independientemente de la fuente del conocimiento: podemos aprender activamente de un libro si nos enseñan a leer en forma adecuada, pues, como ha dicho Freire(1996), cuando al leer el contenido de un libro, somos capaces de vincular sus contenidos con nuestra propia realidad, estamos aprendiendo de manera activa. Así, cuando las habilidades de observación y aprendizaje se han desarrollado ante un medio de aprendizaje se puede realizar una transferencia hacia los otros medios, incluyendo desde luego las experiencias directas, las cuales serán mejor aprovechadas en la medida en que el sujeto ha desarrollado la habilidad para aprender y el gusto por el conocimiento.

Es impensable que el niño no sienta curiosidad por el conocimiento impartido en la escuela si este se le presenta organizado y adaptado a su nivel comprensivo. De donde se sigue que la instrucción intencionada, expresada en la **planeación** didáctica, otorga al niño más ventajas que atropellos a su iniciativa personal: la planeación curricular puede contribuir significativamente a que el sujeto encuentre gusto por el estudio, en la medida en que se le está ayudando a acceder al conocimiento en una forma lógica y progresiva, y además porque ésta tiene en cuenta el momento evolutivo por el que están pasando las personas y las exigencias sociales del contexto en cual se desenvuelven.

La selección de contenidos en la planeación curricular no es arbitraria: supone una consideración de la estructura de las ciencias, las necesidades de cognición de los sujetos del aprendizaje, y el análisis de un contexto social que va a requerir ciudadanos con una serie

de habilidades, conocimientos y actitudes específicas. La selección previa que se realiza va respondiendo, pues, a necesidades que el educando no tendría por qué tener en consideración. La ayuda necesaria que les brinda la proposición de estos contenidos organizados no revela desconfianza en sus habilidades, sino la asunción de una responsabilidad que es propia del educador: de esta el maestro podrá “echar mano” en sus intentos por dar respuesta a las inquietudes de sus alumnos: podrá conjugar con mayor eficacia el conocimiento y las iniciativas de ellos para lograr un aprendizaje significativo en un contexto escolar.

1.7 Razones sociológicas que apoyan la necesidad de mínimos de contenido en la enseñanza.

Es importante señalar que al negar la importancia de **mínimos de contenido en la enseñanza**, se corre el riesgo de privar al educando del dominio de contenidos de cultura universal que irremediablemente necesitará para acceder a niveles de estudio y conocimiento superiores. Por ello, ante el desprecio que Neill (creador de Sumerhill) tenía hacia la enseñanza de una cultura general, al considerar que lo que podía llegar a ser útil para el que luego sería ingeniero no le sería igualmente útil a la que sería costurera, Schmid afirma:

No hay mejor manera de abrir de par en par las puertas a los determinismos sociales, dado que, estadísticamente hablando, de un lado de la escala social brotan las vocaciones de ingenieros y de la otra las de costureras, por lo cual no observar este reparto lleva a considerarlo como natural y definitivo” (35)

La llamada vocación o inclinación natural a una profesión u oficio representa, frecuentemente, una actitud de inercia ante las posibilidades que se visualizan de cara a las posibilidades económicas, pero también a esa serie de habilidades y conocimientos de los cuales les ha hecho portadores, o no, la educación. En este sentido, la libertad de elección que pretende defender Neill no es sino una forma de solidarizarse con el proceso determinista por el cual la situación social de cada alumno le señala el lugar que ocuparán dentro del mundo ocupacional.

Esta reflexión de Schmid es una de las grandes razones para dar a la enseñanza de mínimos de contenido la importancia que tiene dentro del ámbito de la educación escolarizada de los niveles básicos, pues esta es una forma de colocarlos en situación de igualdad asegurando para todos el acceso a niveles de vida mejores, o en su defecto, hacer verdaderamente libre la elección de sus proyectos profesionales, lo cual es particularmente importante dentro de una sociedad con marcadas desigualdades sociales.

CONCLUSIONES DEL PRIMER CAPÍTULO.

En este primer capítulo se ha realizado una revisión general de las distintas concepciones y modalidades educativas. Lo cual nos ha hecho ver que la forma de comprender la educación va a impactar en las formas específicas de formar al sujeto.

El concepto educativo del que se parte en este trabajo pone el énfasis en la integridad de las esferas que conforman la personalidad del educando, de tal forma que las teorías pedagógicas que resultarán válidas serán aquellas que se sustenten en esta integridad de la naturaleza humana. Esta última, desde la Pedagogía Tradicional, no puede considerarse como algo dado, sino como un conjunto de disposiciones a formar, a partir de la influencia externa, y por la inculcación de significados que comparte el grupo social del "iniciado".

Esta con-formación que realiza la educación está pensada, desde la Pedagogía Tradicional, a través de la transmisión de modelos, propuestos al educando de manera planeada, secuenciada y simplificada a través de medios didácticos accesibles como son los libros. Desde el punto de vista de la finalidad inculcadora de la escuela, la transmisión de estos modelos es importante porque estos sientan la base de un primer referente para el sujeto en formación, el cual en su momento podrá reinterpretarlos, pero en su etapa formativa le posibilitan posicionarse, cognoscitiva y moralmente, desde la perspectiva del grupo social al que pertenece: ello propicia su inserción dentro de él, y por ende, su realización como ser cultural.

Los cuestionamientos surgidos de la Escuela Nueva han permitido que la educación de nuestro tiempo ponga mayor énfasis en aspectos que la Escuela Tradicional no ponderó, como son: la comprensión de que la educación no tendría que suplir las fuerzas del niño en aspectos donde ellos mismos pueden llegar, y que la relación entre profesor y alumnos no tendría que estar revestida de tensión y dureza para lograr el aprendizaje. Sin embargo, su vertiente libertaria ha radicalizado a tal grado estos principios que no se pueden juzgar del todo educativos, dado que suponen una renuncia a la búsqueda de la verdad y generan situaciones pedagógicas de indiferencia, que lejos de orientar al educando, lo dejan en la incertidumbre y la marginalidad cultural.

CITAS DEL PRIMER CAPÍTULO.

- * Cf. Cátedra de Teoría Pedagógica, por la doctora Alfonsina Ramírez Paulín. ENEP ARAGÓN, 27- octubre del 98.
- ** Praxis. Relativo a la práctica.
1. FULLAT, Genis Octavi. *El pasmo de ser hombre*. Ariel, Barcelona, 1995, 233 pp. 15-21.
*<http://www.monografias.com/trabajos18/historia-de-educacion/historia-de-educacion.shtml>
 2. PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. Laia, Barcelona, 1984, 668 pp. 21
 3. Ibidem. P. 22 Cf. Ibidem. P. 18
 4. Cf. Ibidem. P. 30-35
 5. SNYDERS, Georges. *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas? (Autoridad del maestro y libertad de los alumnos)*. Planeta, Barcelona, 1978, 305 pp. P. 5 *El subrayado es mío.
 6. Ibidem. P. 6
 7. BERNAL, Martínez de Soria, Aurora. *Educación del carácter/ educación moral .Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Universidad de Navarra, España, 1998, 400 pp. 222
 8. SÁNCHEZ, Cerezo (Dir.) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, 1983, Santillana, 785 pp. 346
 9. S. SAAVEDRA, Manuel (comp.). *Diccionario de Pedagogía*. Pax México, 2001, 347 pp. 56
 10. SAVATER Fernando. *El valor de educar*. (4ª. Ed.). Ariel, Barcelona, 1997, 222 pp. 25.
 11. SÁNCHEZ Cerezo...op. Cit., p. 20.
 12. Ibidem. P. 21
 13. SAVATER, op. Cit. P. 29.
 14. SNYDERS, op. Cit. P. 48
 15. SAVATER, op. Cit. P. 31
 16. Ibidem. P. 34
 17. Ibidem p. 35
 18. Cf. LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío*. (13ª. Ed.). Anagrama(colección argumentos) Barcelona, 1986, 220 pp.
 19. WEILL, Simona. *Raíces del existir*. ED. Sudamericana, Buenos aires, 1954, 298 pp. 57 *El subrayado es mío.
 20. RUSSEL. *Autoridad e individuo*. F.C.E., México, Buenos Aires, 1950, 119 pp. 40
 21. SAVATER, op. Cit. P. 305
 22. SNYDERS, op. Cit. P. 6
 23. SNYDERS, Georges. *La Pedagogía Progresista*. Marova, Madrid, 1972, 208 pp. 18.
 24. Ibidem. p. 9
 25. FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía.:saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, México, 1997, 139 pp. 35.
 26. Ibidem. p. 33
 27. Ibidem. p. 37

28. Ibidem. p. 31
29. SNYDERS, ¿Adónde...?, op. Cit. P. 97
30. Ibidem. p. 31.
31. PALACIOS, op. Cit. P. 34
32. SNYDERS, ¿A dónde...?, op. Cit. P. 135
33. Ibidem p. 137
34. Ibidem. p. 50.
35. Ibidem. P. 63.

Capítulo II. LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER.

Siendo una preocupación fundamental de la educación el ennoblecimiento de la naturaleza humana, las concepciones que sostienen las dos corrientes aquí analizadas en cuanto al grado de bondad de dicha naturaleza, conllevan estilos de educación opuestos en lo que se refiere al estilo de intervención que se ha de dar en la formación del carácter:

La “disciplina carcelaria” que se ha atribuido a la Escuela Tradicional, tiene su base en una concepción de la naturaleza humana como predominantemente corrompida, es decir, inclinada al egoísmo; por lo cual la formación del carácter necesariamente tendría que estar marcada por una serie de represiones, mismas que tendrían la finalidad de que el hombre egoísta lograra asumir las responsabilidades que implica la vida en sociedad.

Por el contrario, uno de los aspectos que llaman la atención de manera particular en la mentalidad libertaria, es que se atribuye una perfección absoluta a la naturaleza del hombre: el hombre es bueno por naturaleza, dirá Rousseau, es la sociedad quien va generando los vicios en los seres humanos. Por ello los libertarios proponen métodos basados en el respeto por la libertad del niño y relaciones de fraternidad y camaradería entre ambos; para ellos el niño es bueno por naturaleza, y por lo mismo el papel del educador se reduce a “dejarle vivir”: el niño desarrollará por sí mismo la capacidad para convivir armónicamente con los demás, y como diría Rousseau, solo hay que cuidar que las influencias externas a las que esté expuesto no sean nocivas. En este marco no hay necesidad de una autoridad exterior: el niño es capaz de llegar por sí mismo a donde el adulto quería llevarle de manera artificial.

Tanto una como otra postura se deben tomar con cautela para evitar caer en excesos o en carencias educativas que no ayuden a la naturaleza humana, misma que trae consigo predisposiciones positivas y negativas, las cuales unidas a la influencia del medio en el que se desarrolla el sujeto, van requiriendo de una intervención equilibrada.

2.1 La bondad potencial de la naturaleza humana como razón de ser del encauzamiento moral del educando.

Lo que es un hecho es que el hombre nunca llegará a la conquista de la virtud sin la ayuda de sus educadores: el mismo Rousseau propone en su obra *El Emilio* una acción educativa muy discreta, y sin embargo constante y vigilante para evitar el enfrentamiento directo del niño con influencias nocivas del medio, previendo un régimen de vida tan ordenado que las pulsiones naturales del niño no puedan dominarle. Por lo cual podemos decir que la naturaleza del hombre puede ser encauzada hacia el bien sin necesidad de grandes represiones, pero a condición de que se tomen las previsiones educativas pertinentes para que el niño encuentre oportunidad de conocer y vivir una vida virtuosa.

La diferencia con los educadores represivos está en que aquí se prevén los medios para que la naturaleza se configure, desde el inicio, según los principios que se pretende inculcar, mientras que ellos pretenden enderezar por la fuerza un mal encauzamiento, originado por la ausencia de previsión educativa. Rousseau nos da una propuesta para hacer menos dramático el proceso formativo del niño, pero no niega que sobre esa naturaleza, con alto potencial de bondad, se debe ejecutar una serie de acciones para encauzarla definitivamente al bien, curando su falibilidad por medio de acciones educativas concretas.

En muchos casos, la formación del carácter se vuelve un drama, por la ausencia de intervención desde los primeros años de vida: los padres dejan en manos de la escuela la formación del carácter, incumpliendo la obligación de poner la base previa, que permitiría al maestro formar los hábitos que los estudios requieren, sin necesidad de excesos de autoridad. Estas omisiones educativas tienen su base en la creencia de que el educador no debe prescribir al niño ningún principio que guíe su actuación.

Neill, pedagogo libertario, parte de la idea de que una persona llega a ser buena si se le deja vivir en plenitud sus pulsiones inmediatas, sin ninguna intervención que le prescriba lo que tiene que hacer. El niño por sí mismo llegará a determinar, con el tiempo, que las acciones negativas no reportan tanta satisfacción como las positivas, y entonces optará libremente por estas últimas. Ello supone que se tendrá que dejar al niño al abandono de sus tendencias y a merced de las influencias, generalmente no educativas, del medio en el que crece.

Pensar que el niño, abandonado a su soledad, puede volverse una persona íntegra, con un buen grado de auto dominio, y que aprecie como deseables los valores que hemos llegado a comprender como tales, es ignorar que la adquisición de valores supone pasar por todo un proceso, que va: del *acostumbramiento* a cierto tipo de acciones virtuosas, pasando por la reflexión de ellas, su interiorización, y finalmente su reformulación; y que este proceso supone un acompañamiento adulto, que señala la acción buena y alienta el esfuerzo hacia ella, haciendo adquirir disposiciones que permitan superar sus deseos inmediatos en favor de otros más amplios. Todo ello bajo el supuesto de que la naturaleza humana se puede encauzar al bien porque, en efecto, tiende a la perfección, pero siendo esta perfección sólo una tendencia, requiere de encauzamiento exterior.

Si, de acuerdo con la Pedagogía Libertaria, la intervención educadora está prohibida ¿cómo lograría realmente el niño dirigir sus esfuerzos hacia la conquista de ese bien descubierto, cuando su carácter no había sido formado para ello?. Más bien, es así como se formaría al sujeto moral *cínico**: el cual supone que la bondad no es posible porque su voluntad “se pelea” con sus pulsiones, en una guerra en la que los segundos le parecen invencibles. Por lo cual opta abiertamente por los vicios como su forma de vida.

En la infancia, que es donde se comienzan a adquirir los hábitos y las costumbres, comienza la configuración del sujeto moral, y la acción del educador se dirige hacia la modelación de la conducta. En esta etapa, dice Aristóteles:

“El control del educador no es sobre sentimientos, sino sobre las acciones, que en su repetición modelan disposiciones permanentes, las que llamamos virtudes, por las que sí accedemos a una disposición recta”. (1)

“La habituación se resuelve por el ejercicio, asistido necesariamente por un guía, cuya ayuda es necesaria aún para los individuos que ya tengan capacidad para razonar, y claramente para los niños, cuyas acciones voluntarias no están precedidas de actos electivos, porque no les es posible la deliberación.”(2)

Como han señalado los psicólogos conductistas, mucho del aprendizaje humano tiene que ver con la repetición de acciones. Dichas acciones, cuando se han consolidado en hábitos, pueden llevar a la reflexión, y posteriormente a una interiorización de valores, que define a un sujeto verdaderamente moral.

A lo largo de todo este proceso de educación moral, el educador tiene una tarea de intervención muy precisa, que va de la toma de previsiones, para generar en el niño el amor por la bondad, y el acostumbamiento de actos buenos, pasando por la explicación de los principios, que permite al niño mirar la bondad de estos, en confrontación con las influencias nocivas con las que tiene contacto, hasta el establecimiento de condiciones para generar un diálogo abierto sobre ellos, cuando la autonomía moral del niño se empieza a forjar. Lo importante es que, en cada etapa del desarrollo moral, el educador valla reconociendo su papel como agente educativo en la formación del carácter, papel que en todo momento supondrá una constante vigilancia del proceso de desarrollo moral del niño y la puesta en práctica de las acciones pertinentes para ayudarle en este proceso.

El ser humano tiene una tendencia natural al bien: enseñar la bondad y propiciar la adquisición de predisposiciones para una actuación noble, es algo que será de mucha ayuda para un ser humano, cuya realización humana depende, en gran medida, de que su vida esté trascendida por la virtud. Es verdad que los niños pueden aprender por sí mismos lo que la sociedad en que vive considera bueno, dadas las consecuencias de sus actos, sin embargo, como en el caso de la formación intelectual, un sujeto en formación siempre necesitará ayuda de sus educadores para allanarles el camino:

“...las facultades humanas-afirma Aristóteles- tienen una capacidad de actualización muy grande, pero no ilimitada; dicha actualización resulta especialmente susceptible de la repercusión exterior, y es la intervención educativa de los maestros uno de los factores que mejor refuerzan directamente el aprendizaje.” (3)

2.2 La disciplina como elemento importante en la formación del carácter.

“El papel esencial del adulto-afirmó Neill-, tal vez su único papel real, consiste en crear una atmósfera de aceptación, purificada de amenazas y temores. Aprobar todo lo que el niño desapruueba de sí mismo porque se le ha enseñado a ello. Por eso Neill aprueba todo lo que se trata de masturbación y también de mentiras, robos o de cualquier otra actividad condenada por la sociedad. Aprobar aquí significa ayudar al niño a vivir y a contentar su deseo, multiplicándose las situaciones en que pueda satisfacerse...”. (4)

Algo que se puede rescatar de este pensamiento es que el educador no tendría que prestar demasiada atención a lo que son las tendencias negativas del educando, a fin de que estas no jueguen en la psicología del mismo un papel importante, sin embargo aprobar significa ponderar esas tendencias, hacerlas ver deseables ante un sujeto que, por su inexperiencia, acepta de sus maestros toda clase de juicios. En este sentido, la complicidad de Neill no puede considerarse educativa porque, en principio, no tiene la intención de orientar al educando acerca de las virtudes que, como seres culturales, hemos aprendido a ver como nobles, y porque, haciéndose cómplice de acciones negativas, no ayuda al niño a superarlas como algo ajeno a sí mismo, siendo la suya una naturaleza que, en efecto, tiende al bien, a la verdad y a la perfección.

“...los niños-menciona Aristóteles-, cuya capacidad deliberativa es imperfecta, necesitan para mejorarla del maestro; la colaboración del educador les sirve para elegir lo mejor, pero también necesitan de su ayuda para contrariar el impulso interior, determinado por el apetito, y conducirse por otro deseo, menos inmediato, pero mejor...” Esto es porque, según Aristóteles, lo que domina a los humanos es el apetito, el impulso; prevalece un deseo natural orgánico por encima de otros, como por ejemplo el saber. De ahí que, para aprender lo bueno y lo justo, se necesite ser bien guiado por las costumbres. (5)

Aquí es donde cobra importancia otro de los elementos a los que se da importancia dentro de una concepción tradicional de la educación: *la disciplina*, la cual constituye un medio a través del cual podemos enseñar al niño a moderar sus deseos, a circunscribir apetitos de cualquier clase, a limitar y por ello mismo definir, los objetos de su actividad, limitación que es condición de felicidad y salud moral.

La disciplina nos quita la ilusión de omnipotencia porque impone límites a nuestra acción, nos quita la sensación de poder, pero al mismo tiempo nos libera de la tiranía de nuestras propias tendencias. De ahí que dirá Durkheim:

“Cuando nuestras tendencias son liberadas de toda medida, cuando nada las limita, se convierten en tiránicas y su primer esclavo es el sujeto que las experimenta...Pero para que aprendamos a dominarnos a nosotros mismos es necesario que sintamos esa resistencia que nos oponen las cosas, que sintamos la realidad de los límites que nos encierran, la resistencia interna, que no es más que un reflejo de la resistencia externa. (6)

En esta misma línea Aristóteles dirá que *“...si los niños no se someten a la autoridad de quien los enseña, no podrán ejercitar su dominio racional o (este) quedará mermado, pues el proceso natural por el que son capaces de someterse a una autoridad exterior es el mismo que les entrena para que su parte racional sea dueña de la irracional. (7)*

La disciplina es un elemento educativo que se ha visto por la Educación Tradicional como medio para posibilitar el acceso del educando hacia todas esas conquistas de la cultura que constituyen el saber elaborado y el conjunto de valores y virtudes que ennoblecen la condición humana.

Su necesidad parte de considerar a la naturaleza humana falible ante las exigencias de una vida que culturalmente podríamos considerar humana, y su justificación fundamental está en la noción de felicidad y realización humana que tenemos, la cual, dirá Aristóteles, está más allá del placer y el dolor, probablemente engarzada en dimensiones más amplias de la persona humana, como lo son su razón, su capacidad afectiva y su libertad.

Por ello, en las mismas nociones roussonianas acerca de la educación del carácter, se encuentra esta preocupación por una intervención adulta que acostumbre al niño a determinados actos, se le estorben otros y, por este medio se le conforme el carácter. Según Rousseau, para forjar el carácter es necesario: *“... acostumbrarse a sufrir, a tener limitaciones y necesidades, a fin de forjarse como ser templado, y de temperamento fuerte, y así alcanzar el equilibrio entre facultades, fuerzas y deseos humanos. En suma, educar para reducir la debilidad que nos hace dependientes de los demás: el templado y fuerte se ve menos arrastrado por las opiniones de los demás, menos tentado por el lujo y la vanidad”. Se acrisola la autosuficiencia y con ella se va preparando la Libertad.” (8)*. Lo anterior contradice los argumentos antiautoritarios de Neill, el cual, desde una perspectiva libertario-anarquista de la educación, asegura que lo importante es dejar en libertad la libre expresión de las emociones en el educando, lo cual supone la evitación del ejercicio de la autoridad, pues esta, argumenta, no es sino una forma de acostumbrar al niño a replegarse frente a otro:

“El principal cometido de la escuela -dice- es preparar esclavos asalariados y obedientes...Mi principal cometido-dice a propósito de los profesores de la educación tradicional- es el disciplinaros para obligaros a que me respetéis, porque yo represento a la autoridad, y porque vosotros os pasareis la vida obedeciendo a la autoridad. Al llamarme Señor os estáis preparando para vuestra vida de inferioridad y servilismo...” (9)

Este es uno de los principales errores de la tendencia libertario-anarquista: se pretende hacer libre al hombre propiciando una de las esclavitudes que hace vulnerable al hombre hacia cualquier otra esclavitud, incluyendo la social: un ser que no está *en posesión de sí mismo* no puede vivir la experiencia de la libertad. El solo hecho de acostumbrarse a la contestación de la autoridad, no arma de fuerza a los educandos para resistirse a las cuestiones negativas de sí mismos y de los demás, a fin de vivir una existencia realmente libre. La esclavitud del hombre (con respecto de otros y de sí mismo) es evitable si en la etapa formativa por excelencia (niñez y adolescencia), el niño vive una experiencia de límites marcados por una autoridad adulta, misma que sienta las bases de la independencia a través de la formación del carácter.

La sumisión a la que le acostumbra la disciplina escolar, aplicada con un criterio educativo, previene la dominación social en la medida en que brinda al educando elementos intelectuales y de carácter, que posibilitan la criticidad y jerarquización de las propuestas que le presenta una sociedad; es decir, un ser templado y racional puede hacer frente, de una mejor manera, a las manipulaciones y engaños sociales, que un sujeto, cuya debilidad de carácter, no le permite ni siquiera el acuerdo entre sus tendencias y decisiones personales.

Por ello, aún cuando en la Pedagogía Libertaria, de la cual Rousseau es el principal precursor, se parte de un principio de *educación negativa*, en la cual el educador no interviene para añadir “postizos” al crecimiento de la naturaleza, en opinión de la doctora Bernal, “*los consejos de Rousseau sobre el acostumbramiento y el ejemplo adulto en la formación de la virtud, y la acción llevada a cabo por el preceptor, en El Emilio, para hacer que las facultades de Emilio operen de manera adecuada, llevan a pensar en una intervención educativa concreta y positiva, que no solo suple la fuerza de la naturaleza, sino que orientándola cura su falibilidad (falibilidad que no es reconocida por Rousseau).*” (10)

Sin embargo, se ha mencionado, no todo en educación es una constante contradicción a la naturaleza, sino que partimos de ella en nuestra intervención. Desde esta perspectiva, existen dos elementos en la Psicología del niño, según Durkheim, que posibilitan la adquisición de un **espíritu de disciplina** 1) *el tradicionalismo infantil* y 2) *la receptividad del niño a la sugestión imperativa*.

La primera consiste en el respeto que el niño tiene por el uso y la costumbre: “*Una vez adquirido, el uso ejerce sobre él un dominio mucho mayor que en el adulto: los gestos, incluso los más insignificantes, si siempre se repiten ante él del mismo modo, se transforman a su vista en elementos integrantes de ese orden inmutable que no debe derogarse...Le parece casi una Ley General válida para lo que a sus ojos constituye la humanidad...En ningún lugar la costumbre tiene tal autoridad...*” (11)

El niño, al mismo tiempo que es inestable es un verdadero *misoneísta*, dice Durkheim, por eso podemos utilizar el poder que sobre el niño tiene el hábito, a consecuencia de su inestabilidad psíquica, para curar esta misma inestabilidad. Basta hacerle adquirir hábitos regulares en las principales circunstancias de su existencia.

El segundo elemento, que se refiere a la *receptividad del niño a la sugestión adulta*, se explica a partir de que, aunque su conciencia no sea precisamente una “tabla rasa”, sí es pobre en representaciones, y por lo mismo, toda idea nueva introducida en este medio mental poco denso, encuentra escasas resistencias, y es susceptible de convertirse en acto. Esto hace que el niño sea fácilmente accesible al contagio del ejemplo y se sienta inclinado a la imitación. Gracias a esta maleabilidad podemos brindarle la primera experiencia de la autoridad de fuerzas morales, externas a él y que limitan sus deseos (12).

2.3 Disciplina y Autodeterminación: posibilidad de coexistencia en el acto educativo.

Esa maleabilidad que caracteriza al niño nos proporciona a los educadores una *tierra fértil* para sembrar los modelos de vida y visiones del mundo que nosotros sustentamos como buenos, sin embargo habría que cuidar un peligro que ha sido expresado, tanto por la Pedagogía Libertaria (Rousseau) como por la Pedagogía Tradicional (Durkheim, 1997): no permitir que el niño termine dependiendo del criterio de otro, lo cual supone que debemos formar el carácter cuidando, al mismo tiempo, de brindarle *la experiencia de libertad y de autonomía*, que son importantes para que la experiencia de sumisión y obediencia no impliquen un avasallamiento del sujeto, y en consecuencia, la conformación de personalidades temerosas y dependientes. De aquí que es conveniente atender las recomendaciones de Rousseau en torno a la formación del carácter:

-Es importante **seguir a la naturaleza, sus etapas y sus ritmos**. Para ello habría que considerar los estudios hechos sobre educación moral para comprender bien cómo está comprendiendo el educando la noción de bien y, por ende, cuál es el significado de sus acciones en ese momento.

-Estrechamente ligada con la anterior: **hay que esperar a que el individuo sea capaz de cambiar**, lo que supone adaptarse a la etapa de su desarrollo. Ello, sin olvidar que hay que adaptarse también a lo que es el sujeto como individuo: las pasiones que le mueven de manera personal, sus tiempos, sus formas de expresar los sentimientos, etc.

- De acuerdo con su propuesta de una educación negativa propone **dar al alumno la certeza de ser libre**, pues aún cuando el niño por su edad no es capaz de ser libre, tiene que sentirlo así. El educador tiene que ingeniar cómo provocar que el niño sienta que hace las cosas por sí mismo, "*(pues esta)...apariencia de libertad a la voluntad -dice Rousseau-(y para ello) no hay que prohibir nada, sino estorbarlo, suplir sus fuerzas para actuar libremente, y hacer sentir así el deseo de no precisar de los servicios del otro*".

-*"La mejor forma de hacer virtuoso al individuo es **haciéndole ejercitar las virtudes** (aquí juega un papel importante la habituación)...*Inspirar el amor hacia ellas por vía del ejemplo, o por permitir que él mismo se de cuenta de las consecuencias negativas de su no observación*". (13)*

-Por otro lado, autores como Paulo Freire (1997), preocupado por formar sujetos conscientes y autónomos dirá que **dejar tomar decisiones a los sujetos desde temprana edad** es lo que les hará autónomos.

Las consideraciones arriba citadas tienen que adaptarse a la realidad concreta de la educación formal, la cual implica trabajar bajo una serie de reglas que posibilitan el trabajo de la clase, y que además contribuyen a la formación del carácter (como se ha mencionado), lo cual implica la presencia de ciertas prescripciones que necesariamente el alumno tendrá que experimentar como fuerzas morales que no proceden de él, sin embargo en un ejercicio de discernimiento responsable el docente puede lograr hacer una síntesis equilibrada entre estos requerimientos de la autonomía personal y las necesidades de orden de un trabajo escolar. Dicho discernimiento tendría que considerar cuáles son las prescripciones que necesariamente tienen que partir de él, cuáles son impuestas por los propios alumnos que necesitan hallar una forma ordenada de llevar adelante el trabajo escolar, y cuáles otras son innecesarias o hasta perjudiciales para la comprensión personal de las normas.

Al respecto la Pedagogía Tradicional prevé que a través de una *relación impersonal* entre maestro y alumnos, las sanciones o prescripciones que son propuestas por el maestro, van en torno a la observación de un conjunto de normas que deben ser propuestas a los alumnos como justas y justificadas: en este marco no es una obediencia personal a la cual se somete el alumno, sino hacia la fuerza de una norma, lo cual ayuda a evitar la experiencia de dominio personal en los alumnos. Cuando el niño comprende la justificación de una regla se somete a ella, y también acepta de muy buen grado que quien funge como guía del proceso educativo le llame hacia su cumplimiento.

La Educación tradicional y la Educación No Directiva aportan elementos que permiten a los educadores conciliar disciplina y autodeterminación, sin embargo desde la perspectiva tajante del libertario toda experiencia de opresión es nefasta, por lo cual si queremos hacer libre y autónomo al individuo debemos renunciar a los elementos disciplinarios de la educación. Posición que ignora las ventajas que conlleva la disciplina para el niño, el cual por sus primigenias aspiraciones de crecimiento tiene un enorme aprecio por las reglas y por el educador que puede poner límites a sus impulsos. De ahí que autores como Snyders (1978), Savater (1997) y Durkheim (1997) coinciden en que la afirmación que consiste en que autonomía y disciplina son dos cosas inconciliables* es falsa:

“Un ser personal-dice Durkheim-es un ser que es capaz de marcar lo que hace con un sello propio, que es constante y por el cual se reconoce, pero mientras las tendencias y deseos reinan sin contrapeso alguno, mientras nuestra conducta dependa exclusivamente de su respectiva intensidad, se tratará como de perpetuos golpes de viento(...)y que, dividiendo su voluntad contra ella misma, impide que se constituya con esa unidad y continúe con esa perseverancia que distingue a la personalidad(...)La disciplina moral nos conduce a este autodomio.”(14)

En esta misma línea Savater (1997) afirma que si no es mediante un factor de coacción el aprendizaje no se realiza, pues dada la complejidad del conocimiento elaborado, este implica una aplicación dolorosa en el proceso de su asimilación. De ahí que la educación necesariamente esté ligada a una cierta experiencia de dolor y de miedo, los cuales deben ser suministrados desde la primera socialización, de forma amorosa. La idea es que cuando ingrese a la escuela el alumno ya tenga conformado el principio de realidad, dado que aquí la educación seguirá pidiendo de él cierta adaptación a la realidad para poder forjarle como persona y darle herramientas para insertarse en una sociedad.(15)

“(Y sigue diciendo) ¿Cómo poder comprender la formación de sujetos libres y autónomos pasando por las coacciones instructivas, y por una habituación a diversas maneras de obediencia?: la respuesta estriba en que entendemos la libertad, no como un a priori ontológico, sino como un logro de nuestra integración social...”

“Ser libre es liberarse: de la ignorancia prístina, del exclusivo determinismo genético, moldeado según nuestro entorno natural y/o social, de apetitos e impulsos instintivos, que la conciencia enseña a controlar. Ninguno de los seres vivos es libre, si por ello entendemos, capaz de inventarse del todo a sí mismo a despecho de su herencia biológica y sus circunstancias ambientales: lo mejor a lo que puede aspirar es a una mejor o peor adaptación a lo forzoso...”

“La libertad no es ausencia de condicionamientos, sino la conquista de una autonomía simbólica, por medio del aprendizaje, que nos aclimata a innovaciones y elecciones sólo posibles dentro de la comunidad.” (16)

2.4 El significado de la libertad en la educación. Perspectiva liberal y perspectiva social.

La libertad es un valor preponderante en la cosmovisión antropológica actual. Por ello nadie negaría que la educación debe propiciarla y defenderla como un derecho de todo educando, sin embargo la problemática que separa a las dos corrientes que se han venido revisando en este trabajo consiste en la forma de concebir dicho valor. De ahí la necesidad de profundizar acerca de su significado desde la perspectiva de cada una de ellas:

“En un estudio reciente- dice Spliter-, se observó cómo reacciona un grupo de adolescentes norteamericanos ante una serie de películas de Hollywood y comerciales de televisión de 1950. Un poco sorprendente, la respuesta de la mayoría, no fue ridiculizar una época pasada, sino un suspiro nostálgico por la sensación de estructura y dirección que percibieron en los filmes, cuya ausencia sienten en sus propias vidas. Parecía que en sus respuestas han rechazado más que rescatado la así llamada libertad, habitualmente relacionada con la adolescencia occidental contemporánea...”

“Nuestra interpretación de este fenómeno es que estos jóvenes nunca han experimentado-y tampoco experimentan ahora- una genuina libertad: que se sienten solos y no libres, porque no han adquirido ni la confianza ni las herramientas para responder de forma autónoma a los problemas y desafíos a los cuales se enfrentan.” (17)

Esta cita es muy reveladora de la confusión que se ha generado en la mentalidad educativa predominante en nuestro tiempo, que se adscribe predominantemente a la Pedagogía Libertaria: confundir la promoción de la Libertad con una actitud de *abandono educativo*, dar como un hecho que el individuo es libre solo a condición de que no dependa en absoluto de ningún criterio externo proveniente de su grupo social. Se parte de la idea de que la libertad humana es absoluta, y ello supone que el grupo social en el que se nace no tiene

influencia en la configuración de los deseos, pensamientos, ideales, etc.; y por ello se plantea que una propuesta de formación para la libertad solo puede darse si el maestro no interviene, no enseña y no aconseja. Esto lo revela la perspectiva anarquista de Neill, el cual citado por Snyders sostiene que:

“Libertad significa hacer lo que guste mientras no se atente contra la libertad ajena.” En cuanto al aspecto político-expresa Snyders- esta es exactamente la libertad del liberalismo económico y del individualismo burgués: todos se protegen, se encierran en si mismos porque en realidad se retraen en su propiedad...”

“Desde el punto de vista psicológico, la libertad de cada niño en Sumerhill se ve esencialmente replegada en si misma, estableciendo de hecho separación entre un individuo, que solo es verdaderamente él mismo en situación aislada, y una comunidad en la que, se haga lo que se haga después, continua sintiéndose como algo exterior, amenaza y restricción de la independencia original”. (18)

En la propuesta pedagógica de Neill el niño elige individualmente, se deja llevar por sus deseos inmediatos, no se ajusta a ningún reglamento externo; y esta actitud descansa en un concepto de *libertad negativa* en el que nada impide al sujeto hacer lo que desea. Lo cuestionable de ella es considerar si el sujeto en formación ya cuenta con la formación e información suficientes para saber realmente lo que quiere; y si esos deseos que juzgamos personales no están predeterminados desde afuera por la influencia del grupo social de pertenencia, y en este sentido, si respetar absolutamente estas “inclinaciones naturales” no es más bien-como diría Snyders-*un peligroso conformismo a los determinismos sociales (Snyders, 1978). (19)* Habría que pensar si el elemento *complaciente* de esta propuesta, que consiste en respetar la libre expresión y realización de los deseos inmediatos, no es más bien un abandono educativo, que no contribuye a formar ni el juicio moral e intelectual, ni la disciplina interna, que son requisitos formativos para el sujeto libre.

Por otro lado, es interesante cuestionarse, a propósito de la crítica de Snyders, qué tipo de hombre se pretende formar a partir de una educación que promueve una libertad que se expresa en el aislamiento personal, donde el sujeto no se beneficia de la riqueza humana que aporta la interacción con los semejantes, en nombre de una pretendida defensa por su autonomía personal. Los efectos de ello, dirá E. Fromm, en un análisis de la libertad en la época contemporánea, es que el individuo se vuelve más susceptible de dominación por parte de instancias anónimas, que irremediamente van direccionando su vida en pro de los intereses mezquinos del capitalismo, dado que esta propuesta liberal, a la par que le ha brindado al individuo independencia y racionalidad para evitar caer en la esclavitud de una colectividad, le ha convertido en un ser aislado, lo cual, dice Fromm, le ha tornado ansioso e impotente, y ello evita que se realice de manera positiva su libertad, mediante la expresión plena de su individualidad. (20)

La crítica que Fromm lanza contra el capitalismo, por privar al individuo de la necesaria referencia al *otro* en el proceso de su realización individual, nos confirma que la propuesta anarquista de la educación, que no tiene en consideración la dimensión social del educando, no puede constituir una propuesta válida para la formación de la libertad humana, la cual, en sentido positivo, se entiende como *la expresión plena de su potencial intelectual, emocional y*

sensitivo. Para lo cual, expresa Fromm, es necesario ponderar una relación espontánea hacia las personas, marcada por una actitud de amor, comprendiendo este como la afirmación del otro en su individualidad; así como una relación espontánea hacia la naturaleza, a través de un trabajo creativo. (21) .Es, pues, la relación espontánea hacia los otros y hacia lo otro, la manera de vivir una libertad verdadera, sin embargo, en pro de intereses económicos, el capitalismo ha transformado el ideal de la libertad humana en una propuesta de autonomía solipsista, y por ende, desintegradora de la experiencia humana.*

2.5 La libertad desde una perspectiva integral de la persona humana.

Las propuestas libertarias tienen la virtud de poner el énfasis en elementos importantes: la formación en la independencia, la importancia de la participación libre en los contextos escolares, etc., sin embargo dejan de lado la formación de las disposiciones necesarias para que esa libertad pueda ser vivida responsablemente en el contexto social.

*“La Libertad-dice Agustín Domínguez- es **la voluntad, guiada por la inteligencia bien formada**”. El verdadero enemigo de la Libertad es la esclavitud(y no el autoritarismo)...El ser humano está esclavizado, no tanto por otros hombres, sino por sí mismo, pues tiene esclavitudes respecto de : su afán de dominio, de la opinión de los otros, de su vanidad; por las modas; de su ignorancia, de su pereza mental; de las cosas , de los dones regalados, de su condición social, de la preponderancia de la juventud, de un éxito arrollador, de pretextos inconscientes: “por que sí...”*

(22)

La libertad es el valor por excelencia que nos define como personas, supone la capacidad de direccionar la propia vida y el entorno según un criterio propio de lo que individualmente juzgamos mejor; es en este sentido, el ejercicio libre de la voluntad, pero lo que le da a estas decisiones un carácter de responsabilidad es que, en tanto humanos, nuestra voluntad está informada por la razón. Las propuestas educativas que no ayudan al educando a establecer un vínculo entre estas dos facultades que nos definen como seres humanos (voluntad libre y razón) hacen muy poco favor a seres que ante todo son culturales: insertos en una sociedad, desarrollada culturalmente y destinados a realizar su individualidad en un marco social, lo cual les exige el ejercicio de una libertad caracterizada por la racionalidad y la responsabilidad consigo mismos, con el otro, y con los otros.

Según Sánchez Castillo la educación para la Libertad supone un acompañamiento educativo que considere los siguientes principios:

- Considerar que todos los sujetos son libres de actuar en tanto no se detenga su futuro como adulto.
- El maestro permitirá que se ejerza, lo cual implica una educación del juicio y la voluntad.
- Fomentar la objetividad, el deliberar serenamente, concienciar la responsabilidad que representa la elección tomada; apoyar la realización de lo deseado; desarrollar actitudes como creatividad, espíritu de lucha, optimismo y generosidad.
- Respetarlo y comprometer su responsabilidad para estimular una libre expresión.
- Es necesario que el alumno esté acostumbrado a sentirse responsable de su persona, ya que la responsabilidad que se le confía exalta su orgullo.
- No “dejar hacer”, sino cotejar lo nacido con la posible verdad.
- El trabajo es un medio de realización de la libertad. Cuando este trabajo es elegido por ellos, son capaces de perseverar en él.
- La escuela debe proporcionar medios suficientes para que la persona se desarrolle confiadamente. (23)

Los lineamientos pedagógicos para la formación de la libertad recogen aspectos importantes de la Pedagogía Progresista: dar a los alumnos la oportunidad de expresarse con libertad, de elegir su trabajo, de tomar decisiones, y de hacerse responsable de su persona, manifestando confianza en ello; pero al mismo tiempo, dichos lineamientos también retoman aspectos como la toma de conciencia acerca de las consecuencias de la decisión tomada y la promoción de hábitos de reflexión objetiva, de lucha y generosidad; es decir, la formación para la libertad necesariamente conlleva llevar al educando a tomar decisiones con base en la conciencia de la realidad. Conciencia que no se da de manera natural en el niño, sino que se debe forjar desde una educación, que no solo pondera la espontaneidad y la expresión individual, sino el ejercicio de la razón y la apertura al conocimiento de la realidad, así como la conformación de hábitos, que conformando un carácter fuerte, aseguren que las decisiones

individuales estarán marcadas por la responsabilidad y la conciencia del entorno social en el que se realizan.

La libertad, como ha mencionado Savater, es una conquista que no puede darse en plenitud en un sujeto que apenas inicia su proceso de con-formación como ser humano, lo cual no significa que no sea capaz de tomar decisiones propias y hacerse responsable de ellas. Es solamente que el ejercicio de su libertad debe ser acompañado por los adultos, los cuales tendrán que ayudarlo a hacerse consciente de las consecuencias de sus decisiones, así como de la realidad en la cual se están tomando, y, en ocasiones también, de restringir el libre albedrío ahí donde su condición de niños no les permita llegar a la toma de decisiones adecuadas. No olvidando que un aspecto importante de su formación es la conciencia de que su libertad es una libertad condicionada.

Finalmente, muy importante es señalar, en confrontación con la mentalidad libertaria, que la Libertad en la educación no tiene el significado de “dejar hacer”, dado que esta es una facultad, característica de la persona, que no surge de manera natural, sino que tiene que ser formada, y como todo ideal en la educación, se forja con el acompañamiento de un adulto educador: su acción responsable la posibilita.

CONCLUSIONES DEL SEGUNDO CAPÍTULO.

La “disciplina carcelaria”, que presupone una enorme desconfianza en la naturaleza humana, ha sido superada gracias a la comprensión de la capacidad que tiene el hombre de alcanzar la virtud desde el ejercicio de su voluntad libre; sin embargo, un aspecto que se escapa a la reflexión pedagógica de la tendencia libertaria, es entender que esta responsabilidad del sujeto, que libremente opta por el bien y lo realiza, es fruto de una serie de encauzamientos exteriores, los cuales van del acostumbamiento a realizar actos buenos, la interiorización de ellos y su posterior reflexión.

La conquista de la libertad, que es ampliamente ponderada por los pedagogos libertarios, se vuelve posible gracias a elementos disciplinarios, que en la edad formativa permitieron al sujeto forjarse un carácter preparado para enfrentar los retos de la *libertad positiva*, misma que se distingue de la libertad negativa en tanto implica un despliegue de todas las facultades humanas: intelectuales, emocionales y sensitivas, las cuales se realizan sólo en una relación con los otros.

La educación para la libertad supone ponderar, no sólo la capacidad para tomar decisiones propias, sino la responsabilidad, la objetividad, la generosidad y el esfuerzo. En cambio, la libertad anarquista del pedagogo libertario es una *libertad negativa*, que tiende únicamente a singularizar al sujeto, forjándolo para la individualidad solitaria: se presume que así el sujeto es auténticamente libre; sin embargo, la experiencia del joven contemporáneo, formado según estos supuestos, permite ver que la formación para la libertad conlleva mayores exigencias para el adulto educador, pues le supone: acompañar al educando en la

toma de conciencia sobre sus decisiones, estimular la asunción de responsabilidades y forjarle en un carácter fuerte, capaz de responder a las consecuencias de sus decisiones libres, así como evaluar los grados en que será conveniente, en cada paso, el ejercicio del libre albedrío.

El aislamiento en el que estas propuestas educativas lanzan al hombre contemporáneo ha sido denunciado como estrategia de dominación social. En este sentido, las razones para recuperar el valor de una propuesta educativa tradicional, tendiente a formar la naturaleza del hombre para adaptarse a las exigencias de una sana convivencia social, tiene su fundamento también en la convicción de que un auténtico ejercicio humano de la libertad personal, conlleva la capacidad del sujeto para tomar decisiones bien informadas por una razón que ha aprendido mucho sobre sí misma y sobre el mundo que la rodea. Capacidad que está en la perspectiva de un educador que se preocupa por formar el juicio intelectual, acrecentar la conciencia del mundo y forjar un carácter firme, capaz de afrontar los retos de la libertad humana. Perspectiva que corresponde, en general, al educador tradicional.

CITAS DEL SEGUNDO CAPÍTULO.

1. BERNAL Martínez...Educación del carácter...op. Cit. P. 105
2. Ibidem. p. 100
3. Ibidem. p. 103
4. SNYDERS, ¿A dónde...?, op. Cit. P. 44
5. BERNAL, op. Cit. P. 104
6. DURKHEIM, Émile. *La educación moral*. (3ª. Ed.), Colofón, México, 1997,310 pp. 54
7. BERNAL, op. Cit. P. 111.
8. Ibidem. p. 231.
9. Neill, citado por PALACIOS, Jesús, op. Cit. P. 185.
10. Cf. BERNAL, op. Cit. P. 227.
11. DURKHEIM, op. Cit. P. 151.
12. Cf. Ibidem. p. 157.
13. BERNAL, op cit. P. 131-133.
- * Afirmación de Neill, citado por Snyders En: ¿A dónde....?, op. Cit. P. 38.
14. DURKHEIM, op. Cit. P. 581.
15. SAVATER. El valor de...,op. Cit. P. 93
16. Ibidem. p. 94
17. SPLITTER, Laurance, et. al. *La otra educación: filosofía para niños*. Manantial, Buenos Aires, 1996, 349 pp. 321.
18. SNYDERS, ¿A dónde...?, p. 53
19. Ibidem. p. 49
20. Cf. FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. Paidós, Buenos aires, 1947, 287 pp. 248.
21. Cf. Ibidem. p. 250.
- * Solipsista es un término usado por el filósofo Sartre en su obra *El Ser y la nada* , para designar la soledad absoluta en la cual nos arroja el hecho de ignorar nuestra necesidad del Otro, el cual, a través de su mirada, nos confiere exterioridad y una naturaleza.
22. DOMINGUEZ Amigo, Agustín. Conferencia: *El punto de vista axiológico de la libertad*. Facultad de medicina y zootecnia, 1º. De Marzo de 2002.
23. SÁNCHEZ Castillo, Luz María. *La libertad como valor educativo en el método Roger Cousinet. Tesina de Licenciatura. México. Facultad de Filosofía, UNAM, 1998, 98 pp. 34-56.*

Capítulo III. LA AUTORIDAD EN LA EDUCACIÓN ACTUAL.

El antiautoritarismo es el rasgo que define de manera sustancial a la Pedagogía Libertaria, pues esta se apuesta por la desaparición de la autoridad adulta en la gestión del acto educativo. Por el contrario, en la Pedagogía Tradicional la autoridad del adulto es un aspecto muy importante, pues a través de ella el adulto posibilita el crecimiento del alumno. De allí que en este trabajo abordaremos esta problemática específica, que enfrenta a las concepciones educativas aquí analizadas.

Si los discursos de la modernidad y la Escuela Nueva permitieron, en su momento, cuestionar y arrojar luz sobre las realidades educativas en que nacieron, su aplicación en las circunstancias de nuestras sociedades contemporáneas tiene que repensarse, precisamente, a la luz de las nuevas realidades. Por ello, en este trabajo revisaremos los supuestos que sustentan el fenómeno predominante en las formas de socialización actuales (como lo sustentan Michaux, 1977; Lipovetsky, 1986; y Savater, 1997): *la vulneración de la autoridad adulta* y sus consecuencias en la formación de los sujetos, revalorando su validez desde una perspectiva crítica.

El fenómeno educativo se inserta en un marco más general, que es el de la sociedad como macro sistema, y como tal comparte una mutua interdependencia con los demás subsistemas (político, económico, social, etc.). De ahí que el surgimiento y vigencia del discurso en educación deba ser explicado por esta mutua influencia. Las transformaciones en la actitud de los jóvenes hacia el discurso del profesor y hacia los contenidos de la enseñanza, están motivadas en gran parte por las tendencias pedagógicas que han contribuido a relativizar y poner en tela de juicio todo el saber, y a quitar de la figura del docente -y del adulto educador en general- el prestigio y el estatus de autoridad, que antaño les permitían inculcar principios, juzgados como nociones de verdad por los alumnos. Estas tendencias han sido motivadas por movimientos sociales y filosóficos que preconizaban la formación de un sujeto educado, acorde con las nuevas exigencias que requería para su desarrollo el nuevo capitalismo desarrollado en nuestro tiempo: individuos flexibles, con filosofías relativistas, sin pasiones ideológicas, etc.*

3.1 antecedentes históricos que influyeron en la vulnerabilidad de la autoridad adulta.

Schmid ve el origen del resquebrajamiento del principio de autoridad en el **Renacimiento** y la **Reforma**, extendido por la revolución francesa, y manifestándose principalmente en tres formas de **emancipación: del proletariado**, que atacó a la poderosa autoridad de la propiedad, la **emancipación de la mujer** y la **emancipación de la juventud**, contra la autoridad paterna y la autoridad adulta en general.

Por otro lado, en el advenimiento de la Pedagogía Libertaria se dio una influencia de las **concepciones dinámicas en la Psicología:**

1) **S. Freud**, que considera al instinto sexual móvil principal de la vida psíquica, demostrando al mismo tiempo que la presión moral sobre la conciencia del individuo pueden disparar un mecanismo de rechazo, convirtiéndose en generador de trastornos mentales. Convendría, pues, a la educación una actitud de comprensión y respeto, que ayude a sublimar los instintos.

2) La Psicología individual de **Alfred Adler**, el cual sostuvo que, en el niño normal los sentimientos de inferioridad pueden surgir de una actitud intimidante que le hace sentir su inferioridad intelectual y psíquica. Lo cual sugiere sustituir a la autoridad formulista por la afección a favor del niño y el respeto a su personalidad.

3) **La protesta contra la escuela tradicional**, que empieza a defender los siguientes principios:

- Se pone la actividad espontánea del niño como principio motor de la enseñanza.

- Se propone el *Self Government*, que hace de la responsabilidad del niño y de su autonomía la base de la educación. Este se funda en la espontaneidad y en la reducción eficaz de la autoridad del maestro; y la disciplina se basa en un acuerdo mutuo que regula y delimita los respectivos deberes.

- Se suprime toda la autoridad del adulto. La relación de maestro y alumno debe ser de cooperación, bajo la dirección del maestro. La relación poder-sumisión es sustituida por la relación de camaradería.

- El maestro no es representante del mundo exterior y la autoridad que dirige, sino el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los niños, pero no los puede guiar puntualmente por un camino elegido de antemano. (1)

3.2 La carencia de autoridad en la Pedagogía Llibertaria: sus consecuencias en el ámbito pedagógico.

Haciéndose eco de este conjunto de nociones los pedagogos libertarios han propuesto formas de trabajo académico, donde el docente “desparece” como una autoridad, y deja en manos de los alumnos las decisiones y el control sobre todos los elementos del proceso educativo:

“El enseñante -expresa el pedagogo Ferry-- dejará de existir como autoridad: será ayuda técnica a la que puede acudir en caso de necesidad, por petición expresa, cuando el grupo experimente efectivamente esta necesidad. Existe un estatuto de <<experto>>, puede facilitar informaciones, responder a preguntas, incluso puede hacer cursos, con la condición de que ni la iniciativa ni el control le pertenecen a él, sino al grupo: la elaboración de los programas, la apreciación de los cursos, la elección y frecuencia de los deberes se confía íntegramente en manos del grupo.” (2)

Según este autor, la autoridad del maestro es la principal traba para que los alumnos puedan hacerse independientes. De aquí la necesidad de que el maestro se vuelva un *amigo* o un *hermano*, pero nunca una autoridad.

Esta posición anti autoritaria es una reacción lógica ante una autoridad que, perdiendo su sentido de ayuda en favor del crecimiento del educando, descendió al rango de autoritarismo, el cual *“...denota una utilización deformada, excesiva de la autoridad, que en la práctica puede presentarse en forma de tiranía o dogmatismo. Psicológicamente se refiere a la actitud de las personas que imponen sus ideas, intereses o deseos, sin tender en cuenta la opinión de los demás, creyéndose poseedoras de la verdad, y sin dar justificaciones de su actuación; las cuales producen en sus subordinados trastornos como la angustia, timidez e hipocresía, culpabilidad permanente e infravaloración de sus posibilidades.” (3)*

El autoritarismo no tiene una inspiración educativa, corresponde a un sujeto con incapacidad educativa, dada su inmadurez, interés egocéntrico, irracionalidad, etc. Este ha llevado a los educadores libertarios a renunciar a todo tipo de sujeción en el acto educativo; lo cual ha generado, en la tendencia actual de la educación, el fenómeno contrario: la *carencia de autoridad*, cuyas consecuencias han sido estudiadas por autores como Schmid (1973), Snyders(1978), y Lipovetsky(1996), entre otros.

Snyders cuestiona el hecho de que el *abandono* que el profesor realiza de la clase impide que el trabajo escolar se realice con frutos positivos. En las experiencias de trabajo grupal autónoma, propuestas por Ferry, por ejemplo, donde se propone una actividad auto dirigida (de la clase), orientada por los intereses, y donde el saber constituido del maestro sería la única traba a su independencia. Al respecto de ello Snyders expresa: *“en estas discusiones, donde se interesan extremadamente poco por los contenidos, pero especialmente por las*

peripeccias vividas por el grupo, y el enseñante sólo interviene mediante breves intervenciones, el pensamiento de los alumnos permanece a un nivel inmediato, al nivel de las ilusiones fáciles...” (4) Por lo cual el no enriquecimiento del mundo intelectual del alumno sería una de las consecuencias del abandono del papel rector por parte del educador, el cual, indiscutiblemente, debe guardar con el conocimiento una relación mucho más profunda, que le permite contribuir con el alumno a superar su nivel de conocimientos actual.

Por otro lado, sigue diciendo Snyders, pese a las intenciones (de los no directivos) de propiciar grupos cohesivos, los niños entre sí no pueden establecer un equilibrio que permita a los tímidos expresarse, y a los más abiertos respetar la expresión de los otros; por lo cual la pretendida independencia de los alumnos como grupo, ocasiona una especie de sustitución de portadores del poder, donde dicho factor, lejos de desaparecer, se vuelve más tirano: los nuevos detentadores(alumnos) no tienen, ni las herramientas para propiciar un intercambio intelectual equitativo, ni un criterio educativo para cuidar la integridad de sus iguales, por lo cual, en realidad, el grupo no llega a existir como tal.

3.3 Fundamentos psicológicos que respaldan la necesidad de la autoridad en la educación.

Los mismos autores que contribuyeron a conformar la mentalidad antiautoritaria, menciona Michaux, emitieron opiniones que contradicen dicha mentalidad:

Contra la opinión generalizada de que toda represión y toda sujeción son generadoras de procesos neuróticos, y que la obediencia a la autoridad solo puede empobrecer la individualidad, **Freud** afirmó que: *“(aunque) nuestro aparato psíquico intente, por naturaleza, conformarse con el principio del placer, las dificultades procedentes del mundo exterior, impiden su afirmación pura y simple, e incluso su afirmación en cualquier circunstancia resulta peligrosa para la conservación del organismo(...). El instinto de conservación del Yo hace necesario ceder el paso al principio de realidad”*.

Por otro lado **Spitz**, que realizó y publicó estudios sobre la carencia afectiva, también afirmó que: *“Privar al niño del afecto de desagrado durante el primer año es tan nocivo como privarlo del afecto del placer. Los dos cooperan en la formación del psiquismo, la falta de alguno de los dos sólo puede llevar al desequilibrio”. Y esto demuestra el error de quienes ponderaban la permisividad absoluta hacia los niños, por miedo a privarlos del amor necesario.”*

Finalmente, **María Montessori**, cuyos alegatos a favor de la autonomía y libertad de los alumnos fueron influyentes, afirmaba que: *“El orden y la disciplina están tan estrechamente unidos que engendran la libertad (...) El maestro que ha ordenado, debe ser obedecido a toda costa, aún siendo necesario recurrir, al principio, a medidas coercitivas”*. (5)*

El *amor* y la *autoridad* son dos muletas en las cuales se apoya la personalidad vacilante del niño; la ausencia de alguna de las dos conduce a una desorganización de la personalidad infantil y no responde a sus necesidades más apremiantes de seguridad y orientación. El niño, dice Michaux, *solo quiere si estima y solo estima si teme*. La indulgencia excesiva representa para él la peor forma de indiferencia: un educador que no les toma en serio, una muestra de que el amor que se les ofrece no es un amor respetuoso que quiere ayudarles.

“Cuando falta la autoridad salvadora en la que el niño ve lo único que puede garantizar su confianza, no tarda en aparecer la ansiedad. Esta suscita un sentimiento de despecho hacia sus protectores, cuya debilidad le parece una traición. Al desprecio sucede rápidamente el odio: el odio, dice Kierkegard, es el amor que ha naufragado” (6)

Cuando un educador asume su papel de autoridad dentro el proceso educativo está en posibilidad de proponer al educando retos y metas de corte intelectual y moral, que responden a una necesidad importante del niño y del adolescente: el deseo de sentirse crecer, de tener una meta a la cual llegar para fortalecer el auto concepto, sentirse emocionado por el reto de llegar a un modelo ideal de excelencia humana. Pero cuando no existen retos, ni en la escuela ni en el hogar, como lo sugieren las actuales tendencias libertarias, tanto la actividad escolar como la vida misma, pueden vaciarse de sentido.

De ahí que Michaux llama la atención acerca de las consecuencias que un tipo de socialización completamente “blando”, carente de autoridad, podría generar en la conformación de la personalidad. Las consecuencias de mayor alcance se manifiestan-dice-, a través de un Síndrome que perdura durante la edad adulta en sujetos que sufrieron, en su edad formativa, *carencia de autoridad*. Dicho síndrome fue determinado por Jean Sutter y H. Luccioni, y se refiere a las secuelas de la falta de autoridad para la personalidad y la sociabilidad del adulto. Este se considera como una razón de **inadaptación social grave**, y comprende los siguientes rasgos:

- **Personalidad frágil.** La falta de firmeza, constancia y resolución marcan la indecisión de carácter, manifestada no solo en el carácter, sino en el placer: la ineptitud para apasionarse de forma durable, por las cosas o las personas, autoriza tan solo los caprichos pasajeros, que designan el esnobismo.
- **Conciencia moral débil.** No se designa la jerarquía de valores más allá del conformismo mundano, adoptado por comodidad o por rutina; disposiciones que se manifiestan en la inconsistencia.
- **Las relaciones sociales están marcadas por el egoísmo** a corto plazo, por una ausencia total de obediencia, además permanecen superficiales y caprichosas.
- Las actividades pueden aparecer por iniciativas temerarias, pero sin futuro. Son **frecuentes las reacciones de renuncia**...El suicidio es frecuente; así como el refugio en las drogas, ante la realidad de la vida, en cuanto esta requiere esfuerzos y perseverancia. (7)*

Pese a todo lo anterior las actuales tendencias pedagógicas no hacen más que defender la cara amable de la educación (libertad, camaradería, amor), sin caer en la cuenta de que sesgar la educación hacia cualquier extremo no beneficia a los sujetos en formación, en tanto su sano desarrollo psicosocial supone un equilibrio entre amor y autoridad.

La carencia de autoridad en la educación actual presupone la formación de un perfil de hombre acorde con los intereses del capitalismo contemporáneo. En la época contemporánea, dirá Carlos Susin, *“al revés de individuos con educación fuerte, conciencia crítica, emociones controladas, moral de principios, comienza a surgir el individuo “soft” (blando, suave). Individuo para quien es más importante sentir que pensar, con ideales narcisistas y egocéntricos, y con moral flexible, de oportunidad.* (8) En suma, incapaz de salir de sí mismo para hacer frente a los retos de una vida social responsable

“No se puede educar al niño-dice Savater-sin contrariarle en mayor o menor medida. Para poder formar su espíritu primero hay que formar su voluntad, y eso siempre duele bastante.” (9)

“El principio de libertad tiene su origen en el miedo: del miedo a la muerte provendrá el respeto por la vida”. En los comienzos de la enseñanza es inevitable para el niño vivir la experiencia del miedo, y si previamente este se ha vivido en la familia, con el signo de afecto que caracteriza a esta primera socialización, esto permitirá que más adelante el principio de realidad haga menos dramático el enfrentamiento con realidades temibles, a las que irremediamente habrá que enfrentarse, y de manera particular, con las tareas escolares que no impliquen un placer inmediato (como es el caso de muchos). (10)

Recapitulando, la autoridad adulta en el proceso educativo conlleva: represión, límites, dolor, sin embargo es invaluable el conjunto de ventajas que esta *experiencia de desagrado* ofrece al sujeto en formación, dado que a través de ella:

- Aprende a disciplinar sus pulsiones y se capacita para la renuncia cuando ha de alcanzar fines más apreciados por él.
- Se enfrenta a las circunstancias adversas de la vida con la “vacuna emocional”, que le otorgan las experiencias de dolor, suministradas con afecto en la educación primaria.
- Adquiere la seguridad personal que le brindó en su edad formativa el acompañamiento de sujetos fuertes y firmes, a través del binomio autoridad- amor (que se suponen mutuamente).
- Se borra la sensación de omnipotencia, que permite enfrentarse a la vida social con una posición más asertiva: respetuosa, equilibrada, oportuna.

3.4 El significado de la autoridad en la educación.

Sociológicamente la autoridad se entiende como una forma de ejercicio del poder, basada en la legitimidad. Dicha legitimidad puede estar basada en cualidades extraordinarias, que los subordinados atribuyen al que detenta el poder: santidad, heroísmo, etc., entonces estamos hablando de autoridad carismática; también puede estar basada en la santidad que se atribuye a las reglas o tradiciones antiguas (autoridad tradicional); o bien cuando se basa en normas impersonales establecidas legalmente para el funcionamiento de una Nación.(11) En suma, la autoridad se basa en un reconocimiento de condiciones, que a una instancia de mando determinada, le otorgan poder.

La palabra poder ha sido un término que ha causado indignación a los pensadores modernos: se parte de la idea de que no deben existir relaciones de poder, cuando en realidad toda organización humana supone relaciones de poder, y no es realista pensar que en un acto como el educativo estas desaparezcan. En todo caso, dice el Diccionario de Pedagogía (Santillana, 1983),”... en el acto didáctico se debe buscar una conjunción entre autoridad y libertad... (y) cuando el educando haya conseguido un estado de autonomía responsable, los problemas entre estas dos instancias se solucionarán...” (12)

En efecto, el periodo al que nos referimos cuando hablamos de la necesidad de un adulto educador con autoridad, es la edad de sujetos en formación, que es una edad donde la autonomía es todavía una aspiración, y donde, menciona Michaux, *“la falta de autoridad abandona al niño a las influencias perniciosas, sin levantar algún obstáculo ante las relaciones ocasionales; y por otro lado, decepciona al niño en su deseo de seguridad, corriendo el riesgo de orientar sus aspiraciones hacia supuestos y nefastos protectores.”* (13) El abandono de la autoridad educativa deja al niño en manos de otras autoridades, de quien el niño pretende recibir los referentes que no recibió de sus educadores.

*“La autoridad no consiste en mandar: etimológicamente la palabra viene de un verbo latino que significa **“ayudar a crecer”**.La autoridad en la familia debiera servir para ayudar a crecer a los miembros más jóvenes, configurando del modo más afectuoso lo que en jerga psicoanalítica llamaremos el principio de realidad, principio que implica el saber aplazar nuestras propias apetencias a favor de las de los demás, o bien aplazar o templar los deseos en vistas al cumplimiento de objetivos recomendables a largo plazo”.* (14)

<<Ayudar a crecer>> es el fundamento que legitima la autoridad del maestro, y ello es preponderante en la noción tradicional de la educación, puesto que en ella se asigna al maestro la tarea de ayudar al niño a transitar el difícil camino, que va de la espontaneidad de sus impulsos, el caos de sus emociones y la vaguead de su noción del mundo, hacia la conformación del carácter, la construcción del yo, y la adquisición de una visión coherente del mundo.

Por lo tanto, la legitimidad de su autoridad está en la calidad de “iniciados” que tienen los niños, en la fragilidad personal y la pobreza conceptual, que les hace indispensable el acompañamiento de un ser dotado de superioridad (moral e intelectual).

La actitud educativa de quien se presenta ante el alumno como una autoridad y utiliza su prestigio como medio para orientar al educando, está respondiendo a la necesidad apremiante de los sujetos en formación: niños y adolescentes, los cuáles *necesitan a menudo ser ayudados a conocerse, y esperan que sus educadores sean los mejores abogados de su mejor yo.* (15)

El niño quiere ser mejor, le gustan los retos y la sensación de crecimiento, por ello la auto reflexión sobre la práctica educativa, debe llevar al docente y al adulto educador en general, a reflexionar en qué medida su quehacer está colaborando con ellos a conquistar esa *sensación de crecimiento y perfección* a que el niño aspira, y en cuyo alcance se le confía como su mejor colaborador.

Dado que la nota característica de esta intervención es una intención de ayuda, su autoridad tendría que estar marcada por dos rasgos importantes: primero, por la vigilancia constante de que las sujeciones impuestas resulten verdaderamente formativas, y segundo, por un cuidadoso respeto hacia la libertad y la dignidad personal del niño. Los educadores provistos de **sana autoridad** según M. Georges Mauco (director del Centro Pedagógico *Claude-Bernard*) tienen los siguientes rasgos:

- Profunda madurez afectiva.
- Objetividad, que supone dominio de sí mismo.
- No tienen escrúpulos en la imposición de sujeciones, pero estas las imponen en forma progresiva.
- Las sanciones impuestas no tienen que ver con la arbitrariedad del mal humor, sino que expresan una determinación fría.
- Son consistentes en cuanto al cumplimiento de las reglas: las amenazas van seguidas de hechos, no son indulgentes sin motivo: “la indulgencia es la peor forma de indiferencia”, escribe Pierre Beber.
- Su autoridad es suficiente, continuada, no simulada.
- Son moderados: se sitúan a medio camino entre la tiranía y la abdicación, teniendo en cuenta la tan variada psicología del niño.
- Su autoridad es justa: refleja madurez y buen juicio ante sus subordinados.

- Asume el nivel jerárquico de quien tiene prestigio: el niño y el adolescente no se doblegan ante una disciplina si esta no procede de alguien con jerarquía superior. (16)

El ejercicio de la autoridad supone cierta madurez, conocimiento del niño, evaluación de las circunstancias en las que se ha de ejercer, lo cual implica asumir el papel jerárquico de adulto y el derecho a determinar los caminos por los cuales conviene conducir al educando; reconocimiento en suma de la propia *educatividad* y de la *educabilidad* del sujeto en formación.

Las características anteriormente enunciadas sugieren un ideal de educador, que es muy difícil asumir en la época actual, dado que ello supondría presentarse ante el educando como un sujeto íntegro y maduro, que es capaz de guiarle; situación que en estos momentos de la historia representa para los adultos volver a “poner sobre sus hombros” la pesada tarea de una educación integral, de la que habían sido exonerados por las teorías libertarias en educación, y la ideología de la época en general. Por eso el pedagogo alemán Jorge Kerschensteiner (1854-1932) expresa:

“Si existe alguna profesión que exija vocación profunda es la de maestro y educador (...). Solamente debe ser maestro aquel que siente constantemente la felicidad de operar en la formación espiritual e intelectual de los demás; que hace vivir en sí la fe en el poder supremo de los valores limitados del género humano; que ha llegado a experimentar en que mientras enseña a un ejército de almas juveniles, evoca en una lección una vida espiritual común, y que, finalmente, lleva dentro de sí una juventud tan pura, que todo el peso de los años y toda la madurez de su existencia no llegan a obstruir su ardoroso manantial (...) Aquel para quien esta profesión supone el cumplimiento de su misión.” (17)

La vocación educadora es un elemento importante para un profesional de la educación que se enfrenta con la tarea de ejercer una sana autoridad en su labor educadora, puesto que, hemos visto, esta debe ser aplicada con discernimiento, conciencia, imparcialidad, madurez, objetividad y, ante todo, con la intención formativa de <<ayudar a crecer>>.

Los problemas denunciados por los libertarios en torno a los frutos del autoritarismo en la educación, no se solucionan mediante la supresión de todo tipo de sujeciones en el acto educativo (como lo sugieren ellos), sino haciendo conciencia de cuáles son las características que debe tener un adulto para asumir el papel de educador. Ejercer la autoridad en el acto educativo supone para el formador un serio esfuerzo por superar las propias deficiencias, promover un cierto ideal de hombre desde las propias actitudes, una vigilancia constante del proceso educativo de cada alumno, etc. De ahí que se pueda cuestionar si el antiautoritarismo, lejos de estar motivado por el respeto hacia la libertad individual no sería más bien una forma de renunciar sin problemas al difícil papel de la educación.

3.5 La autoridad del maestro como condición del acto educativo para los sujetos en formación.

En los discursos progresistas de los pedagogos libertarios se da una propuesta de *acercamiento personal entre maestro y alumnos*, al grado de renunciar a la relación escolar (tendiente a la formación) en beneficio del calor hogareño:

“Si el enseñarte tuteara a sus alumnos provocaría que se sintieran menos intimidados ante su presencia. (Expresa Ferry): nos agrada que nos tuteen y nos llamen por nuestro nombre, como si estuviéramos en casa y esto demuestra que somos amigos.” (18)

En estas circunstancias –dice Snyders- el niño termina actuando según los principios y exigencias personales del maestro en nombre del afecto que le profesa, lo cual representa, *la peor forma de autoritarismo, el despotismo de la dulzura.* (19), es decir, que la labor directiva que se critica al educador tradicional se realiza aquí con mayor efectividad, porque se basa en un control de deseos y acciones a través del afecto.

Con respecto de esta cuestión Schmid califica de error psicológico la actitud que los docentes tenían en la primera experiencia colectiva donde se realizó una actitud de *camaradería* en la educación, llamada “Comunidades Escolares de Hamburgo”, llevada a cabo en Alemania, en los años posteriores a la Revolución Socialista Alemana. Esta experiencia se llevó a cabo en cuatro escuelas públicas, con más de 600 alumnos c/u, y trató de funcionar contra los principios de la Escuela Tradicional, y en consecuencia, asumiendo los principios arriba mencionados: reducción de la autoridad del maestro, el “*sélf goberment*”, un respeto absoluto a la libertad y actividad del niño, y relaciones de completa igualdad y camaradería entre profesor y alumnos. Schmid apunta que el principal error que cometieron estos maestros es el de intentar borrar la sana línea de separación entre ellos y sus alumnos:

“La actitud arrogante y grosera de los alumno se debía a una falta de identidad entre el deseo del profesor de relaciones de igualdad y confianza con sus alumnos y la actitud espontánea de los alumnos que necesitan ver al maestro como alguien por quien se siente respeto (...)”

*“Al respecto un psicólogo alemán, Keilhaker, pidió a más de 4000 escolares, entre 10 y 20 años que escribieran sobre el tema: ¿cómo te gustaría que fuera tu maestro?, pudiendo comprobar, en todos los grados, una actitud de respeto; y aún en los grados superiores (17-20 años) donde según Piaget el respeto unilateral es sustituido por el respeto mutuo, el respeto se vuelve **veneración sin opresión**, producida por una necesidad del niño y el adolescente”(20)*

Según los discursos libertarios pareciera que la preocupación por fomentar el sentimiento del respeto en los educandos es del adulto, sin embargo según Schmid, este sentimiento se da ya de forma natural en los niños y adolescentes, puesto que ellos necesitan

confiarse en un ser a quien atribuyen cierta superioridad, y en cuya fuerza quieren apoyarse. Por ello, citando a Zeidler, afirma que:

“...a menudo la afección del niño por el adulto es una admiración de su superioridad y el deseo de aprender de él a realizarla. El niño quiere que el maestro sea su colaborador y su camarada, pero sobre todo busca en él guía y un apoyo, y puede que sea esto lo que más necesite.”(21). Al respecto Anthony Giddens afirma:

“La confianza que en circunstancias normales presta el niño a sus cuidadores podría considerarse como una especie de vacunación emocional contra las angustias existenciales, una protección contra amenazas y peligros futuros que permite al individuo mantener la esperanza frente a cualquier circunstancia debilitadora que haya que afrontar más tarde”(22).

Savater se refiere a esta misma cuestión mencionando cómo el acogimiento de nuestras figuras de apego en la infancia nos permiten adquirir una cierta seguridad que más tarde nos hará invulnerables ante las desgracias futuras, y en el caso contrario la sensación de *desamparo* nos perseguirá a lo largo de nuestra vida.(23)

El tipo de acogida que brinda la escuela no es la misma que se da en la familia, pero sí coincide con ella en que guarda, ante el sujeto en formación, una actitud *nutricia*: le provee de los elementos intelectuales, morales y físicos para enfrentar la tarea de vivir. Lo fundamental de esta cuestión es que los maestros estén muy concientes de la necesidad que los sujetos en formación tienen de apoyarse y de sentirse guiados por un sujeto con mayor experiencia y formación, el cual a través del ejercicio de su autoridad se convierta en el mejor amigo de “su mejor yo”.

Los sujetos en formación necesitan ser educados por adultos, no por jóvenes como ellos: la adultez les representa el encanto de la madurez y la experiencia de un ser humano “más hecho”, una perspectiva mental más amplia; las canas “bien llevadas” la garantía de que se ponen en manos de una persona que les puede *enseñar a vivir*, y la autoridad adulta una fuente de seguridad, de fuerza y de perfección. La superioridad que se le atribuye al adulto es deseable porque les da la seguridad de apoyar su vida en alguien que sabe lo que dice, cuya palabra tiene tanta fuerza que es capaz de fungir como “centro de gravedad” para la propia vida, una vida que irremediablemente no tiene aun suficientes *anclas* para amarrarse en un mundo que se percibe complejo e inestable.

Las experiencias educativas donde el maestro desaparece como autoridad, no han dado indicios de ser pertinentes, porque si bien es cierto que evitan los peligros del autoritarismo, no responden a las necesidades de formación de los educandos, lo cual es igualmente reprobable. Por lo cual, asevera Freire, *“Si mi opción es progresista, no puedo permitirme la ingenuidad de pensarme igual que el educando, ni negar que mi papel fundamental es contribuir a que este vaya siendo artífice de su formación, con la ayuda necesaria del educador.”* (24)

3.6 La tipología de Baumrind en torno a los diferentes estilos parentales de autoridad y sus efectos en el ajuste social del niño.

A manera de ejemplo de la apuesta que se sostiene en este trabajo por la presencia de una sana autoridad como un factor importante en la educación se muestran los resultados que arrojó la investigación de Diana Braumrind(1971), considerada en la actualidad como monografía clásica en torno a los estilos de autoridad parental. En esta investigación la estudiosa citada analizó a grupos de padres con diferentes atributos, relacionándolos posteriormente con la conducta de sus hijos. Se centró en la consecución de una tipología , estableciendo tres estilos parentales A os que denominó *autoritario*, *autoritativo* o *autoritativo y permisivo*, dependiendo el nivel de control y del nivel de responsividad [las acciones que de manera intencional fomentan la individualidad, la autorregulación y la auto-afirmación del niño, a través de un comportamiento sensible, de apoyo y adaptado a las necesidades y demandas especiales del niño] que realizaban los padres. Los resultados se muestran en el siguiente cuadro de resumen:

	CARACTERÍSTICAS
Estilo autoritativo	<ul style="list-style-type: none"> -control utoritativo mediante razonamiento y alabanzas. -demandas madurativas de autonomía al niño. -atención e interés hacia el niño; responden a las preguntas de los niños. -comunicación efectiva y bidireccional entre padres e hijos. -alta implicación en la crianza y cuidado afectivo.
Estilo autoritario	<ul style="list-style-type: none"> -control firme con coerción verbal, física o privaciones o mu -Menor demanda madurativa y y expectativas menores de madurez del niño. -indiferencia , poco atentos a las iniciativas infantiles (“tú qué sabes”). -comunicación menos efectiva e unidireccional de padre a h -Menor participación en la crianza, no responden a las eticiones o demandas infantiles y menor afecto.
Estilo permisivo	<ul style="list-style-type: none"> -Control permisivo, control laxo(niveles bajos) -Menor demanda madurativa al niño. -Desatención y permisividad sobre el niño y sus conductas. -comunicación poco efectiva y unidireccional. -Menor implicación de los padres en la crianza.

Cuadro resumen sobre los estilos disciplinarios paternos propuestos por Baumrind(1971)

Fuente: Celeme Esteban, Ana(comp). *Contextos de desarrollo psicologico y educación*. Grnanada, Aljibe. P. 157.

Sobre la base de esta clasificación, Baumrind(1971)distingue tres dimensiones en la conducta infantil que se correlacionan con la tipología descrita. A los progenitores autoritarios les corresponderían unos hijos *conflictivos/irritables*, a los democráticos unos hijos *democratico/amistosos* y a los permisivos unos *hijos impulsivo/ agresivos*. El siguiente cuadro muestra las características conductuales de cada grupo de niños.

<i>Pautas familiares</i>	<i>Pautas infantiles</i>
Progenitores autoritativo	<i>Auto confianza, autocontrol, alegre y amistoso, asume el estrés, coopera con los adultos, curioso, resuelto, constante.</i>
Progenitores autoritarios	<i>Temeroso, aprensivo, malhumorado e fácilmente irritable, hostil, vulnerable al estrés, sin objetivos, poco amistoso.</i>
Progenitores permisivos	<i>Rebelde, poca confianza en sí mismo, Y poco autocontrol, impulsivo, agresivo, dominante, poco constante, sin objetivos.</i>

Correlación entre estilos parentales de autoridad y conducta infantil.

Fuente: Vila Ignasi. *Familia, escuela y comunidad. Barcelona, ICE/Horciori(Cuadernos de Pedagogía y educación)26, p. 60.*

Evidentemente el estilo de autoridad que redundan en un mejor ajuste social de los niños es el estilo autoritativo. Dicho estilo supone la autoconcepción del educador como un sujeto adulto con suficiente criterio para respetar la individualidad del niño, equilibrando su propio criterio con el derecho que se otorga al niño para participar en su propia educación e incluso en la configuración del criterio del padre. Al mismo tiempo este tipo de educador es firme en las demandas de crecimiento del niño: constantemente motiva y empuja para que este alcance un buen nivel de madurez y ajuste. Las diferencias de este estilo con el estilo autoritario son evidentes, y la inadecuación de este último ha sido ya mencionada ya en este trabajo. Finalmente cabe hacer la confrontación de este tipo de autoridad con el estilo que se puede considerar dentro de los parámetros de las propuestas libertarias que aquí analizamos: el estilo permisivo: este ha sido dividido por investigadores como Macoby y Martin (1983) en dos sub-estilos: permisivo-negligente y el permisivo-indulgente. Para una mayor comprensión se describen a continuación:

El estilo permisivo negligente “es aquel que engloban a padres que manifiestan una escasa demanda de maduración hacia sus hijos y no prestan atención a las demandas que estos les hacen, su modo de crianza refleja condiciones mínimas de paternidad responsable”.(25)

Ciertamente ninguna propuesta pedagógica se va a apostar por la negligencia absoluta, que se manifiesta en este último estilo. La pedagogía Libertaria cabría más bien dentro del siguiente estilo:

Estilo permisivo-indulgente: *“puede entenderse como un modo de comportamiento parental que incluye la escasez de demandas de maduración a los hijos, pero un mantenimiento de la responsividad paterna expresada a través de un acercamiento muy tolerante en la crianza.”(26)*

Según estos autores, la diferencia con el estilo autoritativo está en que ciertamente los hijos de padres con esta tipología suelen ser abiertos, creativos y participativos, pero con poca confianza en sí mismos y poco constantes.

El estilo autoritativo, que aquí retomamos como prototípico de un sano estilo de autoridad educativa, está caracterizado como un estilo donde *“los padres hacen demandas razonables de maduración a sus hijos e imponen un grupo de limitaciones a los mismos, a la vez que insisten en la importancia de la obediencia, expresan cariño y afecto a sus descendientes y escuchan pacientemente los puntos de vista de los niños, al mismo tiempo que les animan a participar en la toma de decisiones familiar, constituyendo la familia un grupo democrático, en el cual las razones de padres e hijos son respetadas”.*(27)

La anterior tipología de estilos parentales y sus correlaciones con el ajuste social del niño es un claro ejemplo de que, en contra de lo que afirman los libertarios, la autoridad en la educación no tiene por qué afectar a la elaboración de la autonomía infantil, sino que en su sentido original de ayuda, la autoridad se puede llevar acabo de tal manera que fortalezca y “empuje” el proceso de desarrollo del niño en sus áreas social, intelectual y afectiva. Lo que a estas alturas de nuestra reflexión es un hecho es que la postura pedagógica que se apuesta por una abstención de autoridad del educador en el proceso educativo del niño es negligente, y no conduce sino a desajustes y <<apocamiento>> de las capacidades reales del sujeto en formación.

CONCLUSIONES DEL TERCER CAPITULO.

El capítulo que concluye ha permitido pensar en uno de los aspectos que afecta a la socialización de los sujetos en formación en estos momentos de la historia: el *antiautoritarismo*, el cual es un signo de abandono educativo, donde los docentes renuncian a su papel orientador para colocarse en una posición secundaria dentro del proceso educativo. Esta renuncia resulta particularmente grave para los sujetos en formación, dado que: la fuerza, la formación y la experiencia de un educador que acompaña son elementos que suplen y complementan las fragilidades que en su calidad de "iniciados" estos sujetos tienen.

La revisión de la noción de autoridad y el significado del maestro en la educación, así como las reacciones de desconcierto y las consecuencias negativas de una formación carente de autoridad, han permitido ver que este elemento, importante en la Escuela Tradicional, es necesario en la educación del sujeto en formación, el cual requiere ser ayudado a crecer y a posicionarse en el mundo de una manera estable. Todo lo cual precisa que el educador sea formado en una perspectiva objetiva, exigente, firme y utópica* de la educación

CITAS DEL TERCER CAPÍTULO.

*Esta afirmación la realizan críticos, como Lipovetsky(1986) y Chomsky(1984).

1. SCHMID, S.R. *El maestro compañero y las Pedagogías libertarias*. Fontanella, Barcelona, 1973, 242 pp. 71-74.
2. SNYDERS. ¿Adónde se encaminan...?, Op. Cit. P. 170
3. SÁNCHEZ, Cerezo. Diccionario de ciencias..., op. Cit. P. 34.
4. Ibidem. p. 156.
5. MICHAUX, León. *Los jóvenes y la autoridad*. Planeta, Barcelona, 1977, 117 pp. 20-23.
*El subrayado es mio.
6. Ibidem. p. 25
7. Ibidem. p. 80. *El subrayado es mio.
8. SUSIN Luiz, Carlos. *Posmodernidad: un desafío para vencer el vaciamiento*. En: www.franciscanos.net/teologos/tapas/teología.
9. SAVATER. El valor de... op. Cit. P. 78.
10. Ibidem p. 66
11. SÁNCHEZ, Cerezo, op. Cit. P. 160.
12. Ibidem. p. 161
13. MMICHAUX, op. Cit. P. 81.
14. SÁNCHEZ C., op. Cit. P. 162
15. SCHMID, OP. CIT. P. 236.
16. MICHAUX, OP. CIT. P. 60-63
17. Citado por FORGIONE, José D. *Antología de Pedagogía Universal*. El ateneo, Buenos aires, 1961, 503 pp. 232.
18. SNYDERS. ¿adónde...?, OP. CIT. P. 159.
19. Ibidem p. 188.
20. SCHMID, OP. CIT. 217.
21. Ibidem. p. 23.
22. GIDDENS, Anthony. *Modernidad e identidad del Yo*. Península, Barcelona, 1998, 299 pp. 57.
23. SAVATER. El valor de..., OP. CIT. P. 36.
24. FREIRE, OP. CIT. P. 69.
25. VILA IGNASI. *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, ICE/Horciori(Cuadernos de Pedagogía y educación)26, p. 165
26. Ibidem. P. 164.
27. Ibidem. P. 162.

*Utópica en tanto el educador apuesta por la realización de un ideal de perfección humana en la formación del niño, y por ello, encauza su autoridad para sacar lo mejor de cada uno.

Capítulo IV. LA PÉRDIDA DE REFERENTES EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA.

Como se ha mencionado anteriormente, la importancia de analizar la Pedagogía Libertaria y rescatar los principios de la escuela tradicional está en que la primera corriente se ha posicionado dentro de la mentalidad del hombre contemporáneo por la confluencia de factores de diversa índole, que no necesariamente apuntan hacia la realización de las personas como tales. Por ello en este capítulo se quiere destacar cómo afecta a la vida de las personas esta presencia dominante del discurso libertario, de manera especial dentro de un aspecto que toca a su seguridad existencial: la necesidad de referentes de corte moral e intelectual para posicionarse con cierta seguridad en la vida. Lo cual permite revalorar algunos elementos de la Pedagogía Tradicional, como lo son el valor de la cultura elaborada y de su transmisión, en oposición a la mentalidad libertaria, la cual enarbola el escepticismo moral e intelectual como un rasgo fundamental.

4.1 El desprecio por la tradición en la época contemporánea.

El desprecio por la tradición, que se explica por la influencia de los principios modernos en el mundo occidental, ya es un hecho indiscutible en el mundo contemporáneo: todo aquello que implique valores o concepciones que consideramos propias del sistema tradicional se visualiza como “lastre social”; el estar bien ubicado (desde el punto de vista ideológico) supone comprender la tradición como lo malo y la innovación como lo bueno.

Un ejemplo de ello son las afirmaciones del psicólogo mexicano Mauro Rodríguez, el cual, entre las características del mundo actual, que representan una ventaja para la creatividad, enumera las siguientes:

- *La demostración de que muchas creencias y valores, tenidos por divinos, resultan ser humanos, relativos y mudables. Y esto le ha quitado fuerza a los dogmatismos.*
- *La desacralización de la autoridad, que alienta las actitudes contestatarias.*
- *El reconocimiento del pluralismo: se cree válido que lo otro pueda ser diferente de mí, y sin embargo valioso... (1)*

Sin negar la validez de estos elementos como parte de una teorización sobre la creatividad es interesante considerar que nuestra vida, como diría Ortega Y Gasset (1955), está sostenida por un conjunto de creencias, que a fuerza de convicción ni siquiera hemos podido llevar a la conciencia en la forma de ideas, es decir, ni siquiera estamos concientes de ellas. Así, si entendemos por *dogma* una aceptación acrítica de la verdad de algo, considero que el dogmatismo no es exclusivo de la época tradicional, ni se deroga por vía

de la “modernización” del pensamiento, pues el mismo Ortega agrega que, en nuestro tiempo, la principal creencia de nuestros contemporáneos es la fe en la razón: este es un valor que se tiene por absoluto e inmutable, por lo tanto casi divino, y en este sentido disentimos del primer elemento enunciado, dado que, en nuestro tiempo, no es que los dogmatismos hayan desaparecido, sino que ahora son otras creencias las que están en el centro de nuestra vida.

Tampoco es verdad que las autoridades de hoy hayan desaparecido, sino que la autoridad se ha trasladado de seres humanos concretos, portadores de una tradición particular, a instancias menos visibles y abstractas, pero mucho más autoritarias (como veremos más adelante).

La idea de que la desacralización de la autoridad haya movido a las actitudes contestatarias es cuestionable, dado que la pérdida de ese carácter sagrado que en otro tiempo tenían las autoridades, ha llegado a tal grado, que en general en estos momentos (por lo menos en el ámbito de la socialización primaria) los sujetos en formación no tienen un oponente real a quien contestar*.

Por otro lado, habría que pensar, de acuerdo con lo que hemos venido diciendo, si en estos momentos las personas se sienten tan arraigadas e identificadas con un modo específico de pensar, que la diferencia pudiera representarles un verdadero problema. Sobre todo si pensamos en las nuevas generaciones, que de acuerdo con una *socialización col*, como la llamará Lipovestsky (1986), ya no tienen mayor afán por una ideología en particular.

Recapitulando, lo que nos demuestra la anterior cita es que en este momento, y en particular en nuestro país, nos encontramos en un momento histórico donde la defensa de los valores de la modernidad es excluyente de los valores de la tradición: se hace una teorización que acepta, sin más, que el sujeto tiene ahora mayor capacidad creativa porque sustenta características opuestas a lo que en un momento dado se cuestionó al mundo tradicional:

radicalismo ideológico, sacralización de las figuras de autoridad y dogmatismo, cuando de hecho, las características del mundo en el que vivimos han generado una serie de transformaciones sociales que nos alejan, en mucho, de la visión tradicional del mundo, insertándonos en una mentalidad que más bien supera, llevando hasta sus últimas consecuencias, los postulados de libertad postulados por la modernidad. Esto explica por qué, en la propia teoría sobre el tan entronizado tema de la creatividad, también se defienden como condiciones indispensables, rasgos que corresponden a una manera tradicional de visualizar el logro de objetivos dentro de las empresas:

Alan Robinson y Sam Stern (2000), sostienen que una de las condiciones indispensables que debe darse para que la Creatividad Corporativa se realice es que se de una fuerte *alineación* de los sujetos con respecto a los valores corporativos. Los principios y objetivos de la empresa son inviolables, y el trabajador los tiene que haber adoptado para ser creador en su contexto; por otro lado, afirman, *no es ese sujeto despeinado, grosero y desafiador de la autoridad, el más creativo*. Lo anterior se maneja como un prejuicio

erróneo de la Creatividad empresarial, pues afirman que los verdaderos actos creativos que se dan en las corporaciones se deben, más bien, a equipos de sujetos que, trabajando cooperativamente y en plena identificación con los objetivos de la empresa, encuentran en un trabajo cotidiano, caracterizado por la disciplina, oportunidades de hacer alguna innovación o descubrimiento.

La flexibilidad y la libertad que el creador necesita para realizar sus innovaciones (dada su rareza) se prevé brindando oportunidades de trabajo individual, pero sin que esto interfiera en la organización planificada de un trabajo, ya concebido, con miras a determinados objetivos, previstos por la administración. (2)

En suma, elementos como la disciplina, la identificación con los intereses del grupo y el respeto por la autoridad de los gerentes, son rasgos de la creatividad empresarial que contradicen el principio según el cual la capacidad creativa del hombre solo se hace realidad en contextos donde se goza de libertad absoluta y donde no se tiene respeto por las autoridades, ni se atiende a los procedimientos conocidos.

Esta perspectiva de lo que es la Creatividad Empresarial nos ayuda a pensar lo que afirmó Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía*: “*lo antiguo que sigue dando respuestas a los problemas actuales, permanece nuevo...*” (3). Habría que repensar cual es el valor de lo tradicional como aporte a los problemas de nuestro mundo actual. La tradición (corporativa, familiar, o académica) tiene su valor como elemento importante en el posicionamiento existencial del hombre, y en la respuesta a necesidades humanas de diversa índole.

4.2 La carencia de autoridad y la indiferencia escolar en la época contemporánea.

Snyders, haciendo énfasis en la importancia que tiene para los alumnos la autoridad de quien les educa, dirá que existe el riesgo de que “*... ante una cierta indiferencia a los contenidos y su peso de verdad, que caracteriza a las pedagogías libertarias, los alumnos se queden-como sucede frecuentemente- sumidos en un escepticismo pasivo*”. (4).

Por eso, en su análisis sobre la indiferencia en la mentalidad posmoderna, Lipovetsky afirma que “*en ninguna parte el fenómeno-de la indiferencia- es tan visible como en la enseñanza, donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente, prácticamente han desaparecido...*”

“*El discurso del maestro ha sido desacralizado, canalizado, situado en el mismo plano que los mas media, y la enseñanza ha sido neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo, lleno de desenvoltura ante el saber...Es el abandono del saber lo que resulta significativo más que el aburrimiento .Por eso el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel, donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones e intereses...*” (5)

Es interesante ver la relación que hacen los anteriores autores entre el fenómeno de indiferencia escolar y el escepticismo, con la falta de peso otorgado a la enseñanza del profesor. Desde la perspectiva libertaria pareciera que la total independencia con respecto del maestro propiciaría en el alumno valiosas conquistas formativas, sin embargo esa ausencia de referentes en la realidad más bien les somete al desconcierto y la incertidumbre.

Desde la visión tradicional de la educación, el estatus que se otorga al educador y la sana distancia que se mantiene, por este, con el educando, permiten a este último conferir a los referentes transmitidos un peso de verdad que fortalece su propio proceso de descubrimiento intelectual. De ahí que tenga sentido la recuperación del estatus de *maestro*, que se ha cuestionado tanto al educador tradicional.

*“Maestro deriva de “magíster”, que significa **grandeza y poder**. Maestro es la persona que ha destacado ampliamente en un campo de la cultura, de tal forma que influye en la educación y en la formación de los que se relacionan de algún modo con él o con su obra...”*

“Se trata de una persona que tiene autoridad moral, profesional y afectiva, tan relevante, que es capaz de influir sobre otros, quienes reconocen en él un guía que puede dirigir y orientar, en virtud de su manifiesta superioridad en un campo de conocimiento y de la actividad humana.
(6)

La palabra maestro significa aquí una persona que tiene prestigio, que es superior y que es portador de autoridad, por lo cual es una persona en situación para *influir* en sus educandos. Evidentemente, uno de los principios de la didáctica es hacerse creíble frente al educando: si el educando no atribuye superioridad al educador, este no puede educarle, su palabra no es creíble, y en consecuencia, tampoco eficiente desde el punto de vista educativo.

En contraposición con ello, la perspectiva libertaria sugiere ver a la autoridad del maestro como privilegio suyo. Por ello Rogers sostendría que en su ejercicio profesional no pretendía fungir como un maestro en su calidad de guía: *“en Pedagogía- recomienda- el profesor no impone trabajo alguno, no juzga, ni aporta valoración, no hay notas ni examen; a menos que se le pida no da resúmenes ni lecciones. No ejerce, pues, ningún poder sobre el estudiante; expresa sus opiniones como algo personal, no como modelos; siente realmente que él y sus estudiantes están en plano de igualdad como aprendices, es un miembro del grupo como los demás, y eso hace que lo que dice no puede pesar más que lo que dicen los demás”*
(8)

Estas opiniones surgen sobre todo de un traslado que este autor hace de los principios de la acción terapéutica hacia la educación, en la cual, el paciente es el único realmente capaz de saber lo que pasa dentro de sí. En este sentido, el papel del terapeuta es propiciar un ambiente de confianza para permitir al paciente una *auto elaboración* de sus problemas. Sin embargo, se ha dicho, en el caso de la educación el papel activo del alumno no depende solamente de la confianza manifestada por el educador, sino de un conjunto de referentes previos, expresados con un tono de autoridad, que le permitan realizar sus propias elaboraciones. De lo contrario, el fenómeno provocado es la confusión, la ignorancia, y en consecuencia, el sinsentido de la tarea escolar.

Las convicciones no directivas de Rogers nacen de su propio escepticismo ante el saber: según él no existen conocimientos ni valores que legitimen la enseñanza escolar. En este sentido, no es el dominio de contenidos lo que debe provocar el educador. Ello representa una renuncia a la búsqueda de la verdad y *“...Renunciar a la búsqueda de la verdad -dice Snyders- es renunciar a todo medio de poner a prueba los moldes estereotipados y los prejuicios, es prohibirse y prohibir a los alumnos que lleguen a una posición firme y coherente, es bloquearlos en una vaga confianza que solo puede ser la aceptación de las ideas ambientales, de las opiniones extendidas y de las estructuras instaladas”*. (9)

Si se parte de la idea de que no existen valores y conocimientos válidos, la tarea escolar no es una actividad en la que valga la pena invertir esfuerzos. El celo por la conquista de la verdad es el elemento que posibilita llegar a una posición firme, pero en una situación pedagógica donde no se persigue la adquisición y reelaboración rigurosa de ella, la *indiferencia* será el rasgo predominante en los educandos. Esta indiferencia genera justamente el objetivo contrario que pretendían las pedagogías libertarias: los alumnos se vuelven acrílicos, indiferentes ante la vida y la sociedad: no se les entrega el poder para transformarla, aunque se les diga que tienen el derecho de hacerlo.

4.3 La sobreestimación del principio de innovación creativa y la pérdida de referentes.

La indiferencia por la cultura es, como hemos visto, el común denominador en las Pedagogías no directivas. De ahí que la opinión de ellos sea que no debe haber transmisión, ni de principios ni de conocimientos, porque la verdad es relativa al igual que los valores:

“...El mundo de Rogers está esencialmente marcado por el escepticismo. Todos los valores son idénticos como expresión de una persona: “insensatos o imposibles, poco importa, mis creencias y mis valores son míos...su realidad está concentrada en el lado del sujeto que los experimenta, pero no del lado del objeto al cual se cree relacionarse, el cual es ilusorio”. (10)

El *subjetivismo* es algo que sustenta la visión libertaria: lo realmente válido es lo que parte del sujeto que crea el conocimiento. Lo cuál ignora que el conocimiento tiene una faz objetiva, que se sostiene en la suma de subjetividades, las cuáles desde la creencia en la conquista de la verdad sostienen ciertos significados que se juzgan válidos, y a través de los cuáles se intenta la explicación de la realidad. Sin embargo, Dichas ideas son expresión de una cosmovisión liberal, que negando la validez de conocimientos y valores heredados, asegura:

“La libertad ya no es una adaptación o variación de la tradición, sino que exige la ruptura y la revuelta, la destrucción de las leyes y significaciones heredadas, una creación soberana, una invención sin modelo...El hombre moderno ha conquistado el derecho de disponer libremente de sí mismo, así como el poder demiúrgico de organizar las formas libremente, según las leyes

internas propias de la obra, más allá de datos preexistentes...En este marco la innovación es lo único válido, y la tradición se desecha.”(11)

Estas afirmaciones provenientes de los filósofos modernos, han contribuido a confirmar un grave error en el ámbito educativo: *el educando puede innovar al margen de una base previa*. Ello supone que crear conocimiento o crear valores, es posible sin necesidad de conocer los avances que se han logrado previamente. Finalmente el conocimiento es provisional, lo único que importa es la innovación, el cambio.

La mentalidad de lo relativo, de lo provisional, pretende formar sujetos de pensamiento libre, que no se sujetan a ningún modelo, y para quienes nada ni nadie representa un referente. Actualmente damos por hecho que nadie puede decirnos lo que debemos hacer, que nadie tiene una noción exacta de lo que es el bien y la verdad, y que ya no es válido enseñar al educando aquellas ideas, costumbres, e ideologías que forman parte de nuestra cosmovisión.

Y es precisamente aquí donde se genera uno de los problemas más graves para la formación de los niños y adolescentes de nuestras sociedades: *“los adultos renuncian a la socialización del niño y lo dejan -diría Barrera Moncada-“sin luz ni guía” justamente en la época de la vida donde su naturaleza joven necesita el máximo de referentes para recrearlos, posteriormente, cuando su personalidad esté en condiciones de hacerlo. (12)*

La preeminencia del discurso filosófico que defendía a ultranza la necesidad de hombres creativos e innovadores no puede aplicarse de manera tajante a la educación del niño, que es ante todo un sujeto en formación. Evidentemente, el ser humano nunca se podrá considerar como sujeto completamente formado, y en este sentido los adultos también somos sujetos en formación y nuestras afirmaciones son falibles, pero la diferencia con el niño está en que este es “un recién llegado” a un mundo complejo, que se le revela confuso, y que en este “caos” necesita de la ayuda de un guía que le ayude a conocerlo y a saber vivir en él. De ahí la respuesta de Savater en torno a la negativa del libertario de formar al niño según un modelo preconcebido:

“Para que el neófito llegue a ser él mismo, la educación debe fabricarle como adulto según un modelo previo, por mucho que tal modelo sea abierto, tentativo y capaz de innovar sobre lo recibido. De aquí que, el maestro no estudie en el niño el modelo de madurez de este, sino que es el niño quien ha de estudiar orientado por un modelo de excelencia, que el maestro conoce y transmite”. (13)

El ideal de llegar a ser uno mismo se dará, en consecuencia, en el marco de un espacio social determinado, y la responsabilidad del educador está en brindar “una casa común” a los sujetos para conformarse en su singularidad, con la base de excelencia humana que la escuela quiere propiciar a través de los modelos de la cultura existentes, que funcionan como referente.

4.4 La tradición como fuente de referentes.

“...Las estructuras de acogida (familia, escuela, religión)-expresa Luis Duch- tendrían que ser el lugar donde, por mediación de las transmisiones que les son propias, se concretasen las corrientes de vida, creatividad, responsabilidad y reconocimiento, que contribuyen a que los individuos recorran con ciertas garantías sus trayectorias vitales y dominen las miles de formas de negatividad de la vida cotidiana...” (14)

El papel que Duch asigna a la familia y la escuela está centrado en la transmisión de referentes, porque que esta transmisión permitirá, según este autor, enfrentar los múltiples retos de la vida humana. En este sentido el papel “acogedor” de la familia y la escuela estaría brindando a los sujetos en formación una base, no sólo para la elaboración de un conocimiento original, con significación únicamente al interior del aula, sino un conjunto de referentes que permitan al individuo dotar de significado el conjunto de la realidad en la que vive, al darle un “piso”, desde el cual pueda emprender su trayectoria vital con cierta seguridad.

Sin embargo, dice Duch, en estos momentos estas estructuras ya no son fuente de acogida para las personas, y esto se debe, en gran parte, a una crisis de referentes ocasionada por el desprecio hacia la tradición. Esta última se comprende como *“...transmisión de noticias, doctrinas, composiciones literarias, ritos, costumbres, etc.”(15)*, es decir, la cultura elaborada, que ha probado su consistencia por su capacidad para responder a las preguntas de varias generaciones sucesivas.

*“Ni el pensamiento ni la acción de los humanos-dice Duch-jamás parten de cero. En todo tiempo y lugar los hombres construyen sobre bases que fueron puestas por otros .Cada tradición es una suerte de casa común para los miembros de un determinado ámbito geográfico, que evita que se encuentren expuestas a la intemperie de la insignificancia y al trabajo destructor del olvido. Por ello la tradición debe permanecer, pues el ser humano es insuperablemente contingente y por ello el ejercicio exitoso de ser hombre y mujer puede considerarse como una praxis de dominación de la contingencia”.(16)**

El tinte azaroso de la existencia humana vuelve necesaria la recuperación de las creencias que detenta cada tradición: esto supone conservar y difundir las conquistas culturales mediante las cuales el hombre ha tratado, a lo largo de la historia, de explicarse los fenómenos humanos, físicos y sociales que rodean su vida; y que las estructuras o instituciones que tienen la función de propiciar el desarrollo del hombre tengan como centro de su intervención la recuperación de dichas conquistas. Pero, dice Duch, la renuncia a la tradición en el mundo moderno, ha ocasionado que estas estructuras hayan perdido credibilidad para los sujetos:

“Actualmente las transmisiones de las estructuras de acogida son irrelevantes para buen numero de gente, las consecuencias de esta incredulidad es la provisionalidad en la manera

*de enfrentar la vida de las personas, sin una sana interacción entre continuidad y cambio. Ello conduce hacia la desafiliación, que consiste en la **renuncia al compromiso consigo mismo, y en consecuencia, con los demás...*** (17)

El relativismo, que le resta valor a toda tradición, deriva en situaciones existenciales penosas para la vida humana: desenraizamiento, desafiliación y, como consecuencia, falta de compromiso con la vida. El arraigo, como se mencionó anteriormente, es una de las necesidades más importantes para el ser humano: aprender a ver la vida de una determinada manera, identificarse con los principios de un grupo social, y conformar una cierta cosmovisión con base en ciertas creencias, son requisitos que permiten al hombre dotar de sentido su existencia. Por ello Ortega y Gasset expresa:

*“Las creencias son la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cual sea el sistema de nuestras creencias. En ellas **vivimos, nos movemos y somos**. Por lo mismo no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de lo que expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa, no creemos la **idea** de esa cosa, sino simplemente **contamos con ella**. (18)**

Las tradiciones permiten configurar creencias, por la consistencia que les aporta su prevalencia a lo largo de los años. Esto no les da un carácter de inamovilidad, pero si les aporta cierta consistencia como fuente referencial de las instituciones educativas. Las creencias se forman en el ser humano por vía de la influencia cultural, por la presión de la tradición y de las circunstancias que rodean al sujeto. De aquí la importancia de recuperar el valor de las tradiciones, por parte de los principales agentes de la socialización.

Ciertamente la conquista de la verdad, como tal, es solamente una aspiración, sin embargo, nuestra vida requiere moverse con la seguridad que brindan un conjunto de creencias. En este sentido las conquistas provisionales, que van conformando una tradición, son el referente inmediato, en el cual la escuela debe apoyarse para brindar al individuo una idea del significado de la vida en el mundo.

Esto permite, según la afirmación de Duch, una fuerte afiliación, y a su vez esta da sentido al compromiso, personal y comunitario: **solo a partir del reconocimiento de algo que nos constituye y en lo que nos reconocemos, podemos otorgarle un significado verdadero a la vida, y afanarnos por ella.**

La innovación y el compromiso en la transformación de la realidad, serán posibles si el sujeto puede otorgarle significado pleno a la realidad que vive, y este significado se adquiere en la medida en que los sujetos que le socializan le hacen portador del sustento significativo. La motivación escolar, pero más aún, la motivación hacia los compromisos que comporta la vida en general, dependen según lo dicho, de un conjunto de creencias provenientes de una

tradición, mismas que son inculcadas por los educadores, como fuente provisional de significado.

4. 4 Importancia de los referentes de vida para el hombre contemporáneo.

El relativismo moral e intelectual, que se ha cuestionado ampliamente en este trabajo a la tendencia libertaria de la educación, representa un problema desde el punto de vista de las necesidades de seguridad existencial del hombre. Por ello en este apartado revisaremos la importancia de los referentes de vida para el hombre contemporáneo, haciendo una breve puntualización en el ámbito particular de nuestra nación.

Anthony Giddens, haciendo un análisis de la vinculación entre los rasgos de la Posmodernidad y la experiencia del yo individual, afirma que una de las grandes necesidades del hombre contemporáneo es tener un conjunto de valores y creencias básicos que constituyan para él un ideal de vida a alcanzar. Este ideal de vida le llevaría a construir una identidad personal, y por ende, le permitiría comprender y jerarquizar la pluralidad de opciones y de estilos de vida que le plantea el mundo complejo de hoy. Desde una perspectiva psicológica Anthony Giddens explica:

“... El yo ideal es un componente esencial de identidad del Yo, pues constituye un canal de aspiraciones positivas en función del cual se elabora la crónica particular de la identidad del Yo...”

“... La dificultad para encontrar ideales válidos a los que aspirar puede ser tan importante en relación con la angustia de la vergüenza como las circunstancias cuyos objetivos no son alcanzables por resultar ser excesivamente exigentes...”

“Erikson ha observado que, hoy en día el paciente sufre, sobre todo, por el problema de no saber en qué debería creer y quien debería-o en realidad querría- llegar a ser.”(19)

Los educadores libertarios proponen no imponer ningún tipo de ideal de vida a los educandos, sin embargo, el análisis de este autor, hace evidente que en las actuales circunstancias, donde el sujeto se enfrenta a la dispersión del mundo sin referentes estables, la necesidad de brindar al sujeto ideales de vida es vital. Estos ideales serían equiparables al “ideal del yo” freudiano, y constituye una necesidad en cuanto es un conjunto de aspiraciones humanas que mueven y retan la conducta humana; es una forma de plantearse retos para la vida sin que esto suponga la experiencia de asumirlos como una carga.

Para ello, en el ámbito educativo es muy importante hacer una diferenciación entre lo que es inculcar y lo que es promover ideales de vida para los educandos, pues dichos ideales no estarían dados por un conjunto de prescripciones externas, sino como fruto de un proceso participativo de construcción de ideales:

“ El inculcador -dice Adela Cortina- pretende transmitir unos contenidos morales con el objetivo de que el niño los incorpore y ya no desee estar abierto a otros contenidos posibles;

pretender, en definitiva, darle las respuestas y evitar que siga pensando: encerrarle en su propio universo moral, para que no se abra a otros horizontes...”

“...El educador se propone como meta que el niño piense por sí mismo, cuando su desarrollo lo permita, que se abra a nuevos contenidos y decida, desde su autonomía, qué quiere elegir. El educador pone las bases de una moral abierta”. (20)

Es cierto que no hay un modelo de vida idóneo para todos, y que la educación moral debe tender a que cada persona construya su propio sistema de valores, sin embargo, es importante tener en cuenta que los sujetos en formación no tienen aún una base para forjarse su propio ideal de vida, y por ello el educador debe brindarle una base a partir de la cual él pueda construirlo. Esta base puede estar dada por los valores que el educador conoce como ideal de humanización en su momento y lugar de actuación. Todo ello, sin olvidar que la enseñanza, para ser eficaz, debe apoyarse en la personalidad firme de un sujeto con autoridad y dirección, que refleja convicción en lo que enseña, y que transmite los contenidos con cierto grado de firmeza: lo fundamental es brindar referentes y defenderlos ante los educandos como lo mejor.

4.5 La construcción de referentes para los mexicanos, en el contexto actual.

En el ámbito concreto de nuestra cultura mexicana existe una realidad muy particular en la cual se da una contradicción que no permite educar a los sujetos en formación con referentes de vida claros y consistentes: la tradición católica se ha rechazado, por lo menos en el discurso, pero en el análisis del ethos* y la conducta cotidiana de la gente se revela un apego importante a principios tradicionales. Esto ha sido el resultado de un proceso histórico donde las carencias de esa raíz tradicional revelaron disfuncionalidad, pero donde, sin embargo, se conservaron valores importantes que no podían desecharse.

Así lo manifiesta Luis Leñero Otero en su publicación acerca de *“EL Ethos cultural en la perspectiva del cambio en las nuevas generaciones de México”*:

“México ha sido rebasado por un doble temor: quedar rebasado y obsoleto ante el mundo moderno, externo; y a la vez sentir que la modernidad destruye su propia identidad. El mismo núcleo de nuestra cultura tradicional, formado por el ethos católico, sigue siendo parte medular de la cultura nacional a pesar de todas las historias propias de la lucha jacobina y de la secularización moderna de la sociedad.”

“Este ethos tradicional contiene-aún juzgado con una valoración de signo modernista-, elementos básicos que pueden considerarse altamente positivos: el sentido trascendente de la vida y de nuestro propio sentir; la lealtad a las propias creencias; el impulso a la solidaridad comunitaria; la capacidad de superar la angustia por la subsistencia; la actitud de servicio, etcétera.”

“Pero también este mismo ethos, de raíz católica, presenta dimensiones que ahora pudieran considerarse no tan positivas, tales como: el autoritarismo y la verticalidad jerárquica de la autoridad, incluso de la moral; la afirmación de un espíritu dogmático, que propicia la rigidez doctrinal; el paternalismo de diverso sentido; el machismo sacralizado; el sentido de culpa frente a toda conducta liberada; la actitud de humildad y sumisión convertida en factor de ventaja para los poderosos; la postura providencialista y finalista; el pasivismo y la destructividad ancestral frente al espíritu de trabajo y productividad; la simulación como base de una estrategia de supervivencia...”

“...Frente a este ethos católico heredado está la modernización secularizada y la anglosajonización de una cultura utilitaria y pragmática, a punto de desmantelarlo. El reto es reconocer que en el núcleo de esta cultura nuestra hay un sentido sacral, aparentemente secularizado, pero que se mantiene en la genética cultural”. (21)

Lo anterior nos habla de ser un pueblo con una fuerte influencia de lo tradicional, donde existe el deseo de cambio hacia la superación de lo que en ello limita nuestro desarrollo, pero al mismo tiempo con el reconocimiento de que existen elementos en esa tradición negada que nos han permitido caminar a lo largo de la historia con una cierta identidad, y cuyos rasgos despiertan el “suspiro nostálgico” de las naciones, en las que la llamada Posmodernidad les ha dejado sin referentes estables.

Esta realidad es importante, desde la perspectiva de este trabajo, dado que da cuenta de que en nuestro país coexisten valores de corte tradicional junto con otros de corte individual, y que la condición para que este conjunto de valores funja como referente existencial es abrir un proceso de reflexión en torno a estas dos raíces de nuestro ethos nacional, sentando así la base para configurar un referente cultural claro, que permita al sujeto en formación posicionarse en el mundo contemporáneo abriéndose a la multitud de sus influencias con la seguridad existencial que le otorga el asentamiento de su propia tradición.

De acuerdo con Ortega y Gasset las creencias no consolidadas sumen al sujeto en la inestabilidad de la duda, lo cual no permite al sujeto orientarse en la vida:

“...Pero en esa arca básica de nuestras creencias se abren, aquí o allá, como escotillones, enormes agujeros de duda.... (Esta) también es una creencia, también en ella se está, solo que en este caso, el estar tiene un carácter terrible, pues en la duda se está como en un abismo, es decir, cayendo. Es, pues, la negación de la estabilidad... (De ahí que) podemos vivir en la increencia, pero no en la duda...” (22)

Este carácter desestabilizante de la duda, cuya característica es ser una creencia incompleta, es tan desesperante para el hombre, sugiere Ortega, que este trata de salir de ella por vía de la *racionalización*:

“...al caer en la duda se agarra de él (el pensamiento) como de un salvavidas. Fantaseando, inventando mundos...En las ideas se trata de sustituir el mundo inestable de la duda por un mundo en que la ambigüedad desaparece” (23)

Por ello, una de las cuestiones que en este momento se vuelve urgente para brindar referentes estables a los educandos en nuestro país es entablar un dialogo racional en torno a esos “hoyos” que nos suscita el conflicto ideológico entre dos tradiciones fundantes de nuestro ethos, que no ha sido resuelto*

Un país que no cuenta con una identidad estable, con creencias plenamente arraigadas, y que no es capaz de brindar a sus ciudadanos un sustento referencial, es susceptible de exponer a sus ciudadanos a contradicciones como las que se dan entre un discurso familiar que defiende valores tradicionales, y un discurso escolar que se apega a la herencia liberal de los valores modernos. De tal manera que, ante la carencia de referentes de vida estables, los sujetos en formación sean presa fácil de la multiplicidad de influencias que en el mundo contemporáneo impiden la realización humana. Por ello, la persistencia de prejuicios y el miedo a enfrentarse a las contradicciones de nuestro ethos cultural, tendrán que ser enfrentados por las instancias socializadoras encargadas de propiciar en los educandos la reflexión en torno a estas contradicciones.

Es claro que en nuestro país debe ser construido un referente cultural consistente, portador de identidad. Por lo mismo, la escuela, como institución racional por excelencia, debe brindar la oportunidad de reflexionar acerca de esos valores que corresponden a una y otra tradición de nuestro ethos nacional, y que salen a la luz en el marco de una reflexión valoral abierta.

Lo fundamental para nosotros es que, en este mundo en creciente destradicionalización, no se dejen de brindar referentes de vida y de pensamiento, claros y coherentes, que funjan como centro de gravedad para la experiencia vital de los sujetos, y que esta obligación de las estructuras de acogida (como las llamaría Duch) no sea eludida a causa de prejuicios arraigados en contra o a favor de una determinada cosmovisión.

CONCLUSIONES DEL CUARTO CAPÍTULO.

En el presente capítulo se ha visto cómo la ideología innovadora y libertaria en la que se apoyan los pedagogos no directivos, pretendiendo promover una cierta autonomía moral y de pensamiento en el educando, ha caído en un vicio que resulta muy grave para los sujetos que acuden a las instancias educativas con la finalidad de recibir referentes para enfrentarse a la vida en sus diversos órdenes. Este vicio es el *relativismo moral e intelectual*; mismo que, desde el punto de vista moral genera apatía irresponsable, y desde el punto de vista intelectual, ignorancia y confusión.

La enseñanza es uno de los aspectos mayormente denigrados por los libertarios: su rechazo presupone que el hombre puede conformarse como persona íntegra sin la base previa, que está dada por la cultura elaborada. Todo ello ha traído a la experiencia del hombre contemporáneo consecuencias en la dimensión de su experiencia existencial: la ausencia de convicciones y de creencias le lleva al desencanto por la vida, y de este hacia el estatismo ante los retos que toda vida humana plantea, tanto en el ámbito social, como en el ámbito personal. De ahí que sea clara la inadecuación de un estilo de socialización que no ayuda a ilusionarse con un proyecto de realización humana concreto: el hombre contemporáneo no encuentra un “centro de gravedad” para canalizar sus aspiraciones humanas, y ello le hace inseguro.

De ahí la importancia de recuperar la capacidad referencial de una cultura elaborada que brinda al hombre una explicación sobre las realidades que le rodean, y que se transmite por vía de la enseñanza, de una generación a otra. Ello supone la recuperación del valor de la transmisión y la figura de autoridad del docente, que son dos aspectos muy importantes en la Escuela Tradicional; pero sobre todo supone la creencia en la conquista de la verdad, misma que, sin caer en el estatismo, permite al ser humano llegar a una posición firme con respecto de las convicciones de diverso orden, que le van a permitir orientar su vida, jerarquizar sus valores y apasionarse por determinados ideales de vida.

En el contexto particular de nuestra nación, se puntualizó sobre una cuestión importante, que unida a la ideología libertaria de la educación, no permite que el sujeto en formación tenga claridad en los referentes que recibe de su entorno inmediato: la contradicción entre el discurso tradicional religioso y el discurso modernista, los cuales detentan cosmovisiones opuestas, y tienen, en diferentes ámbitos, impacto sobre la cosmovisión del educando. Lo anterior urge la necesidad de enfrentar esta contradicción desde la lógica reflexivo-participativa de la construcción común de valores, para fortalecer nuestras propias creencias de cara a la dispersión ideológica a la que nos enfrenta la socialización globalizada del mundo de hoy.

CITAS DEL CUARTO CAPÍTULO.

1. RODRÍGUEZ Estrada, Mauro. *Psicología de la Creatividad*. Pax-México, 1989, 131 pp. 24

*. Autores como Victoria Camps (1993) y Michaux (1977) manejan esta idea afirmando que en nuestro tiempo no son los autoritarismos, sino los liberalismos los que han triunfado y que esto trae por consecuencia una socialización primaria donde los padres tienden a facilitar la vida de sus hijos.

2. ROBINSON, G. STERN, Sam. *Creatividad empresarial*. Prentice-Hall Hispanoamericana. México, 2000, 277 pp. 46.

3. Ibidem. P. 54.

4. SNYDERS. ¿A dónde...?, op. Cit. P.

5. LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío*. (13ª. Ed.). Anagrama, Barcelona, 1986, 220 pp. 39.

6. S. SAAVEDRA, Manuel (comp.). *Diccionario de Pedagogía*. Pax México, 2001, 347 pp. 56.

7. ROGERS, Carl Ramson. *Libertad y creatividad en la educación*. (3ª. Ed.). Paidós, Barcelona, México, 1996.

8 SNYDERS. ¿a dónde...?. Op. cit. P.117.

9. Cf. Ibidem. p. 127.

10. Ibidem. p. 98.

11. LIPOVETSKY. Op. Cit. P. 94.

12. BARRERA, Moncada, Gabriel, KERDEL Bargas, Osvaldo. *El adolescente y sus problemas en la práctica*. Monte Ávila, Caracas, 1976, 276 pp. 110.

13. DUCH, Luis. *Educación y la crisis de la modernidad*. Paidós Educador, Barcelona, 1997, 143 pp. 16.

14. SAVTER. ¿A dónde...?. OP. CIT. P. 96.

15 DUCH, OP. CIT. P. 88

*Contingencia: del latín contingencia (azar). Concepto filosófico que alude a todo aquello en lo que no hay necesidad. Encarta 2003.

16. Ibidem. p. 105

17. Ibidem. P. 93.

18. ORTEGA y Gasset, José. *Ideas y creencias*. Espasa Calpe, Madrid, 1955, 145 pp.23.

*creencia, según Ortega y Gasset, es una convicción que se diferencia de las ideas porque están tan arraigadas en el pensamiento, que el sujeto las confunde con la realidad misma. De ahí su papel orientador.

19. Giddens, op. Cit. P. 923.

20. CORTINA, Adela. *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Aula Santillana, Madrid, 1996, 128 pp. 71

* el término ethos conserva en su traducción del alemán al inglés la th. Ello da a entender que se refiere a algo más básico y general en su raíz misma: el sentido de que fundamenta no solo un sistema moral, sino una concepción de la vida y del actuar humano. Se alude de esta manera a un cuerpo de creencias que se trascienden a sí mismas dando sentido a los valores de una cultura. (CHIHU, p. 9.)

21. CHIHU, Aquiles (Dir.). *EL ethos en un mundo secular*. UAM Iztapalapa, Unidad de Sociología, 1991, 147 pp. 118

22 ORTEGA y Gasset, José. *Ideas y creencias*. Espasa Calpe, Madrid, 1955, 145 pp. 45

23. Idem.

* Esto lo revelan los conflictos armados en torno a esta cuestión en la Historia de México, cuyo ejemplo fue la guerra Cristera, y los intensos debates en torno a la intervención de la Iglesia en asuntos educativos, en la Historia de la Educación en México.

Capítulo V. El concepto de hombre posmoderno.

Como se ha mencionado en capítulos precedentes, los discursos pedagógicos prevalentes en un momento histórico determinado están en estrecha relación con la mentalidad de cada época. Por ello es de gran importancia abordar el análisis general de la época actual, la cual ha sido denominada por los teóricos como *Posmoderna*, aludiendo a la posterioridad y a la superación de los principios de la época moderna, la cual fue generadora, en su momento, de los principios pedagógicos del discurso libertario. Dicho análisis se impone como una necesidad, dado que la aceptación generalizada de dicho discurso tiene su origen, en parte, en la ausencia de contextualización para verificar su pertinencia en las circunstancias propias de la época actual.

Cabe mencionar que la Posmodernidad es considerada como una cosmovisión propia de las sociedades ricas, por lo cual nuestro país no entraría dentro de esta denominación, sin embargo, las características del mundo global de hoy, que suponen una mutua influencia entre naciones, hace que nuestra cosmovisión sea trastocada por los principios de la Posmodernidad.

5.1 Características de la época posmoderna que permiten repensar las actuales formas de socialización.

La anterior defensa por los principios y creencias que se pueden detentar desde una visión tradicional(teóricamente) pareciera un miedo evidente a enfrentar una supuesta autonomía que conquistó para los hombres la modernidad, al independizar al individuo de las colectividades que antaño le prescribían absolutamente su cosmovisión y su forma de vida , sin embargo hay que tener en cuenta que estamos reflexionando a partir de un momento histórico donde las estructuras sociales que provocaban la asimilación acrítica en los individuos han perdido toda su fuerza como elementos de socialización(como afirma Duch(1997), refiriéndose a las estructuras de acogida), y donde existen otras estructuras que mantienen al individuo en un estado de determinación más simulada (me refiero a los medios de información y los expertos del mundo global de hoy, que van configurando la conciencia del individuo de acuerdo con los intereses del capitalismo contemporáneo); y que finalmente, de acuerdo con Erich Fromm (1947), van haciendo que el individuo se aliene ante otros vínculos esclavizantes que le llevan a una existencia más fragmentada:

“A nivel social -dice Fromm-, las transformaciones históricas ocurridas en el Renacimiento, la Reforma Religiosa y el surgimiento del capitalismo generaron el surgimiento del individuo, desapareciendo las autoridades que antaño le prescribían al sujeto su forma de vida de forma absoluta y coercitiva, sin embargo, han aparecido otras autoridades que le han vuelto aislado e impotente, tornándose el instrumento de propósitos que no le pertenecen, extrañándose de sí

mismo y de los demás. Este estado socava su Yo, y lo predispone a someterse a nuevos vínculos, lo cual supone una renuncia a su libertad...”

*“...El capitalismo ofrece formas de autoengaño, mediante cosas que calman el deseo de seguridad. Esta se consigue en el mundo contemporáneo a través del prestigio social, el cuidado de la apariencia, el **poder**, entre otros” (1)*

*“La sociedad actual, carente de vínculos, con relaciones impersonales en el trabajo., donde no hay una relación del hombre con su trabajo ni una forma de apropiarse de él, como trabajo creativo, donde no se ofrecen oportunidades para ser alguien singular, sino donde se hace imperativo el **parecer** como lo que los otros quieren que se sea, donde las relaciones sociales y laborales exigen una buena dosis de **simulación**, donde nadie tiene un rol preestablecido de antemano, y sin embargo no se le otorgan al individuo elementos suficientes para elegir con libertad el suyo, donde las democracias se manejan con candidatos que nadie conoce y a quienes, en consecuencia, no se les puede enjuiciar de manera personal...la libertad se ve aún más amenazada que en épocas tradicionales. (2)*

La anterior caracterización de las condiciones en las que el capitalismo niega la posibilidad de una auténtica libertad en la experiencia de los hombres, hace evidente que no es precisamente la libertad del individuo lo que se persigue en la ideología capitalista, que de algún modo nos rige y se manifiesta en los discursos pedagógicos y en las ideologías modernas, mediante las cuales se socializa al hombre de hoy , sino que esta apunta hacia la configuración de un cierto modelo de hombre: endeble, ensimismado y carente de carácter para tomar las riendas de su propia vida; el cual pueda adaptarse sin problemas a las propuestas de dicho sistema económico.

Este ideal del capitalismo contemporáneo se logra a través de una socialización flexible, donde el valor del individualismo se lleva al extremo convirtiéndose en narcisista, tomando las siguientes características (Lipovetsky, 1986):

- ❖ **“La búsqueda de la calidad de vida, la pasión por la personalidad, la sensibilidad ecologista, el abandono de los grandes sistemas de sentido, el culto a la participación y la expresión, la moda “retro”, rehabilitación de lo local, necesidad de prever y organizar el tiempo colectivo...”**
- ❖ **Psicologización de lo social, de todas las actividades antaño impersonales u objetivas:** se sobre valora el sentimiento subjetivo de los actores y se desvaloriza el carácter objetivo de la acción, lo cual desubstancializa las acciones y doctrinas, cuyo efecto inmediato es el relajamiento político e ideológico.
- ❖ La expresión gratuita, la primacía del acto de la comunicación sobre la naturaleza de lo comunicado: **la indiferencia por los contenidos**

- ❖ **La propia necesidad de sentido ha sido barrida** a consecuencia de la frivolidad de la moda, el ocio y la publicidad. En este marco los antagonismos ya no tienen sentido, se comprende que ya es posible vivir sin sentido.
- ❖ **Las cuestiones públicas, incluyendo la ecología, se vuelven “ambiente”:** movilizan durante algún tiempo y luego desaparecen.
- ❖ **El sentido de lo sagrado queda difuminado** por la precariedad y celeridad de existencias, únicamente regidas por sí mismas. Se da un estado de indiferencia, que se manifiesta en el sincretismo religioso y la posibilidad de vivir “a la carta” las prescripciones religiosas.
- ❖ **La indiferencia** entendida como **anemia emocional**. El hombre no se aferra a nada, no tiene certezas, nada le sorprende y sus opiniones son susceptibles de modificaciones rápidas.
- ❖ Todo lo que designa un absoluto demasiado grande desaparece, las celebridades pierden su altura: **el culto y el reconocimiento por el otro no tienen sentido.**
- ❖ Aparece una nueva alteridad: “yo es otro”; hoy no cuenta tanto la devoción por el otro como la realización y transformación de sí mismo...Cada uno es incapaz de <<vivir el otro>>: **cada quien desea estar solo consigo mismo en una constante tarea de auto observación.**
- ❖ El laxismo sustituye al moralismo, la indiferencia a la intolerancia. Al quitarle objetividad a las acciones y las doctrinas se da un **relajamiento ideológico.**
- ❖ El “Súper-Yo” se presenta a través de imperativos de celebridad, de éxitos, que de no realizarse desencadenan una crítica implacable contra el Yo.
- ❖ **Se normaliza el cuerpo. Se da una exigencia social por el cuidado del cuerpo.** Esta normalización del cuerpo se presenta como la única forma de ser uno mismo: joven, esbelto, dinámico. La necesidad de ser permanentemente admirado por la belleza hace la perspectiva de la vejez intolerable.
- ❖ Al evacuar cualquier posición trascendente, se engendra una **existencia puramente actual**, una subjetividad total, sin finalidad ni sentido, donde se enfrentan las realidades existenciales, como la muerte, sin ningún apoyo trascendente (político, moral religioso). En este contexto la muerte y la edad no tienen sentido y por eso horrorizan.

Las consecuencias son descritas en varios niveles. Dice Lipovetsky:

- **El Yo pierde sus referencias, su unidad, su identidad, por exceso de atención.** Esto como producto de la nueva ética permisiva y hedonista, que favorece la debilidad de voluntad y la anarquía de los impulsos, sin el apoyo de un “centro de gravedad” que los jerarquice.
- En el marco escolar, las asociaciones libres, la espontaneidad creativa, la no-directividad y nuestra ideología del bienestar, **estimulan la dispersión en detrimento de la concentración, lo temporal en lugar de lo voluntario, la aniquilación de un sistema psíquico organizado.**
- La tarea de “encontrarse así mismo” resulta ardua e interminable, y conflictiva al sujeto.
- El individuo enfrenta solo y sin referencias definitivas la diversidad de lo social y la complejidad de su propia subjetividad.
- En las relaciones sociales, los hombres se liberan de códigos de conducta y costumbres, en búsqueda de una verdad personal, de máscaras impuestas por las reglas de urbanidad y el civismo. Esto genera relaciones más frías y asociales. (3)

La educación que hemos llamado libertaria apunta hacia la consecución de este ideal de hombre, el cual no representa un ideal educativo a alcanzar en tanto que no parte de lo que el hombre es ni de sus necesidades reales. Por ello Lipovetsky habla de una serie de trastornos de carácter que evidencian esta inadecuación.

*“Los trastornos narcisistas se presentan, no tanto en forma de síntomas claros, sino como **trastornos de carácter** caracterizados por un malestar difuso, que lo invade todo, un sentimiento de vacío interior, de absurdidad de la vida, de incapacidad para sentir las cosas y los seres...”*

“Cuanto más la ciudad desarrolla posibilidades de encuentro más solos se sienten los individuos; cuanto más las relaciones se vuelven emancipadas, más rara es la posibilidad de una relación intensa. En todas partes encontramos la soledad, la dificultad de sentir, de ahí la huida hacia las experiencias, que no hace sino evidenciar esa búsqueda de una experiencia emocional fuerte...” (4)

Estos trastornos también son explicados por Anthony Giddens, el cual dice que “las instituciones modernas, al tiempo que han ofrecido posibilidades de emancipación del Yo, crean mecanismos de supresión, más que de realización del Yo. Esto es por que “...la ciencia,

*la tecnología y la especialización en general, tienen gran importancia en lo que yo llamo secuestro de la experiencia... (el cual significa que) **para muchas personas, el contacto directo con situaciones y acontecimientos que vinculan la vida individual a cuestiones más amplias de moral y finitud es escaso y fugaz...*** (5)

La vida en sí misma nos enfrenta a cuestiones de índole moral y existencial, como lo son la enfermedad, la muerte, la locura, etc., sin embargo, las instituciones actuales, dice Anthony Giddens, aíslan físicamente a los portadores de estas realidades humanas, y por esta vía impiden que las personas nos veamos interpeladas por todas estas cuestiones, lo cual propiciaría una toma de conciencia con respecto de nuestras realidades humanas.

El apartamiento del hombre del contacto directo con las realidades humanas, que le competen, dificulta una experiencia de realización, pues esta queda limitada a las rutinas de su quehacer y la realidad que crean para él los medios de información. Es una vida artificial en la cual, dice el autor, es explicable que se generalicen enfermedades mentales como la *melancolía*. (6)

Lo que Giddens llama *secuestro de la experiencia* tiene que ver con una estrategia del capitalismo contemporáneo para generar un cierto tipo de conciencia: indiferente, absorta en lo subjetivo, sin afanes sociales, sin ideales de vida, sin conciencia de la finitud de la existencia. En suma, individuos “fabricados” desde una lógica desencarnada de lo humano, lo cual debe ser ignorado si se pretende que las personas se ajusten al nivel de flexibilidad y manipulación que requiere el capitalismo contemporáneo.

Este “vaciamiento” de la experiencia humana se vive de una manera especial en el contexto del trabajo, en el cual, según el análisis de Peter Berger, existe una traslación de la “conciencia ingenieril” a la conciencia humana de los trabajadores, en el contexto de la producción tecnológica actual, donde cada persona define su identidad en función de una habilidad y función específica y su interrelación con el otro tiene que darse en esta lógica, pero donde además, la propia conciencia de lo que es el mismo trabajador tiene que escindirse entre su rol laboral y su rol humano, procurando desentenderse de este último en el momento de su actuación laboral.

“...El yo se experimenta ahora de un modo parcial y fraccionado..., se desarrolla una doble conciencia de sí mismo: el individuo es capaz de experimentarse a sí mismo de una doble manera: como individuo único y funcionario anónimo. (7)

“La consecuencia macro social de esta dicotomía en la experiencia de uno mismo es que tiene que haber un mundo privado en el que el individuo pueda expresar aquellos elementos de la identidad subjetiva que deben ser negados en la situación laboral. La alternativa a esto sería la transformación de los hombres en robots mecánicos, no solo por lo que se refiere al desempeño externo de roles, sino al nivel subjetivo de la propia conciencia de sí mismos...” (8)

La situación del trabajador actual ha sido descrita por Jeremy Rifkin(1996): la gran mayoría de los obreros en el mundo de la producción actual solo son engranajes de una producción cada vez más dominada por la lógica de la tecnología. No hay una apropiación del trabajador de su obra de un modo total, cada uno es consciente solo de una parte muy fraccionada del proceso, y los pocos privilegiados que poseen el dominio del proceso total tienen que estar mentalmente omnipresentes en el proceso para controlar todo, de tal manera que la lógica de la máquina tiene que estar completamente introyectada en su conciencia, la cual tiene que alienarse ante la lógica tecnológica.

De aquí que la experiencia del trabajo no puede considerarse en estos momentos una vía de realización creativa, sino una experiencia de enajenación donde el hombre y lo humano tienen que alienarse ante la lógica de las máquinas, y por lo mismo donde el secuestro de la experiencia se acentúa de manera particular. (9)

El hombre, dice From. (1947), se vuelve esclavo de intereses que no le pertenecen: ya no es avasallado por el autoritarismo de las comunidades tradicionales, sino por instancias impersonales que le vuelven ansioso y aislado, extrañándose de sí mismo y de los demás. Y esto otorga la posibilidad de que, perdiendo la seguridad en sí mismo y privado de las relaciones auténticas con los demás, se vuelva presa fácil para involucrarse en el juego de la economía capitalista, que sustituye la necesidad de seguridad a través de imperativos de poder, apariencia y prestigio.

5.2 La conformación de la identidad personal en la Posmodernidad.

“En la época actual-explica Giddens-, debido a la apertura de la vida social, la pluralización de ámbitos de acción y la diversidad de autoridades, la elección de un estilo de vida tiene una importancia creciente para la constitución de la identidad del yo, y para la actividad de cada día. La planificación de la vida, organizada de forma refleja, y que presupone una ponderación de riesgos, filtrada por el contacto con los expertos, se convierte en un rasgo central de la estructuración de la identidad del yo.” (10)

De acuerdo con este análisis en la época contemporánea la identidad personal no se forja, predominantemente, sobre la base de una experiencia en el grupo social de pertenencia, a partir de una cultura y cosmovisión concretas, sino que la realidad de la globalización cultural, hoy plantea una situación donde el proceso de conformación de la identidad personal, es altamente influenciado por los expertos de la salud mental y física, quienes mediante los medios masivos de información, prescriben al sujeto lo que se debe hacer para ser alguien.

Desde la lógica del individualismo y la universalidad, el individuo se tiene que adaptar a las prescripciones de estos expertos, asumiéndolas como pautas de una identidad distintiva (privada de la influencia alienante de una comunidad con ideología cerrada y sustentada por el cuidado de su salud física y mental). El experto prescribe al sujeto los que se consideran elementos importantes para alcanzar una <<vida óptima>>. Este ideal de “vida óptima” se impone como una regla tan aplastante que puede asimilarse con el “Súper Yo” freudiano, ya

que las posibles omisiones conducen al individuo, según Giddens, a la experiencia de *vergüenza*, en la cual el individuo se experimenta frágil e inseguro. La seguridad en sí mismo, tan fundamental para la vida, se adquiere en la modernidad tardía (que denomina el autor a la Posmodernidad), a través de un proceso constante de adaptación a los parámetros de “singularidad” que se inculcan a través de la palabra de los expertos:

“Hacer dieta es parte de los regímenes corporales como medio de influir reflejamente en el proyecto del Yo...”

“La anorexia y la sobrealimentación se han de entender como accidentes que revelan la necesidad del individuo de crear y mantener una identidad propia distintiva, un estilo de vida distintivo en relación con la identidad del Yo...”

“El sujeto posmoderno siente vergüenza cuando considera que su biografía no es coherente ni unitaria. En estas circunstancias este sentimiento de vergüenza destruye la confianza en sí mismo.” (11)

De tal forma que, la identidad personal, queda hoy marcada, no tanto por la experiencia humana vivida en el seno de una comunidad de acogida, que le permita al hombre una relación directa con las personas y las cosas, sino que las instancias encargadas de ello son ahora globales, anónimas, y por ello mucho más dominantes, pues como diría Lipovetsky, el “súper yo” en la Posmodernidad se vuelve más tirano, y la experiencia de neurosis que se atribuía antes a la represión moral, ahora se vuelve más aterrador porque se acompaña de sentimientos de soledad y de melancolía, fruto del aislamiento personal.

De ahí que los individuos en la actualidad, lejos de haberse librado de lazos alienantes, viven ahora una alienación mayor, dado que se ven obligados a configurar su vida, no ya tanto por lo que ellos mismos determinen como su ideal de vida, ni por lo que determinen para ellos instancias sociales con un interés visiblemente heterónomo, sino por la aceptación de lo que se ha interiorizado como “la manera óptima de vivir”: configurarse como el tan prestigiado ideal del “individuo autónomo”.

En este contexto, la auténtica lucha por la libertad y la independencia personales no es asequible, dado que, aparentemente, no existe un <<opponente>> real al cual enfrentarse, sino una propuesta ideológica, muy bien fundamentada en un supuesto ideal de individualidad autónoma, a la cual es muy difícil identificar y refutar. En todo caso, el sujeto en búsqueda de su identidad, no tiene más que seguir la línea propuesta si es que quiere mantener un sentimiento de identidad distintivo y de confianza en sí mismo.

En estas circunstancias la constante vigilancia de su “realización personal”, diría Lipovetsky, supone una inversión constante y abrumadora del individuo hacia sí mismo: su constante observación le plantea muchos problemas, que además tiene que enfrentar solo porque ha sido aislado del sustento social y trascendente:

“Cruzando solo el desierto, transportándose a sí mismo sin un apoyo trascendente, el hombre actual se caracteriza por la vulnerabilidad. La generalización de la depresión hay que achacarla a la deserción de la res pública, que limpió el terreno hasta el surgimiento del

individuo puro. Narciso, obsesionado por sí mismo, propende a desfallecer ante una diversidad que afronta a pecho descubierto, sin fuerza exterior...

"...La tarea de encontrarse a sí mismo es ardua: el Yo se precipita a un trabajo interminable de liberación, observación e interpretación" (12)

La situación conflictiva a la que se enfrenta un sujeto impregnado de la mentalidad posmoderna revela la nula funcionalidad de esta cosmovisión con relación a las necesidades de realización de la persona humana: siendo esta un ser que se constituye y se realiza en comunidad, necesita siempre de un referente externo del cual provee la comunidad de pertenencia, con todo su bagaje de creencias, que la hacen sobrevivir y le aportan al individuo un sustento para enfrentar la complejidad de toda vida humana.

Que la propia cosmovisión, aparentemente individualizadora de la Posmodernidad, envuelva al sujeto en la complejidad de sí mismo con la finalidad de manipularle más fácilmente, es una paradoja que nos permite cuestionar hasta qué punto esta propuesta va en pro del hombre mismo o hasta qué punto le está permitiendo realizarse en su condición de ser humano.

En estas circunstancias, afirmará E. Fromm, se genera un fenómeno circular, donde la angustia que vive el sujeto aislado le lleva a experimentarse más indefenso e inútil para la libertad, y ello le predispone o a someterse a propuestas ideológicas cerradas, que brindan al individuo cierta seguridad en un mundo disperso, o a una adaptación a las exigencias del mundo contemporáneo, donde debe hacer una super inversión en la tarea de alcanzar el éxito, basado en criterios de prestigio y consumo. (13)

5.3 La Ética Posmoderna y sus consecuencias en la experiencia del hombre contemporáneo.

Las concepciones éticas constituyen una parte de la reflexión filosófica que tiene consecuencias directas sobre las teorías pedagógicas. Por ello es importante visualizar qué características de la ética contemporánea están influyendo en las formas de socialización predominantes en el mundo de hoy:

De acuerdo con Lipovetsky (1996), con el surgimiento del posmodernismo a mediados del siglo veinte, ha surgido la nueva era del pos-deber. Esta era renuncia al deber absoluto en el ámbito de la ética. Ha aparecido una ética que proclama el derecho individual a la autonomía, a la felicidad y a la realización personal. La posmodernidad es una era de pos-deber porque descarta los valores incondicionales, como el servicio a los demás y la renuncia a uno mismo.

El análisis de esta propuesta ética se retomará del trabajo de Raúl Kerbs, el cual ha hecho un análisis de ella basándose en diversos críticos de la Posmodernidad:

“La preocupación moral posmoderna no expresa valores, sino más bien indignación contra las limitaciones a la libertad. El objeto no es la virtud sino más bien obtener respeto. Se prohíbe todo aquello que podría limitar los derechos individuales. He ahí por qué la nueva moralidad puede coexistir con el consumo, el placer y la búsqueda individual de satisfacción privada. Se trata de una moral indolora, débil, donde todo vale, pero donde el deber incondicional y el sacrificio han muerto”.

“En este contexto, la moralidad neohedonista de la posmodernidad se traduce en demandas que corren en direcciones opuestas. Por un lado, tenemos normas: hay que comer en forma saludable, cuidar la figura, combatir las arrugas, mantenerse delgado, valorar lo espiritual, no agitarse, hacer deportes, buscar la excelencia y controlar la violencia, entre otras cosas. Por otro lado, encontramos una promoción del placer y de la vida fácil, la exoneración de la responsabilidad moral, la exaltación del consumo y de la imagen, la valoración del cuerpo en detrimento de lo espiritual.”

El surgimiento de esta nueva moral se explica a partir de una evolución en el pensamiento donde la superación de la moral llamada tradicional, de signo eminentemente teológico, condujo hacia una moral de signo antropocéntrico y de aquí hacia una moral hedonista:

“La modernidad predominó en el pensamiento occidental durante varios siglos, despojando a la moralidad de toda referencia religiosa trascendente. “¡No necesitamos a Dios!” era su proclama. Aunque la modernidad intentó crear un orden social sin tener en cuenta restricciones normativas de origen religioso, retuvo ciertos valores como el trabajo, el ahorro y la postergación de la satisfacción inmediata en favor de un beneficio a largo plazo”.

“Aunque el origen de estos valores estaba en un punto de referencia exterior a los individuos, no era precisamente esa la preocupación de la modernidad. Su meta estaba más bien en la expresión de un deseo individual. Pero cuando el modernismo alcanzó su punto de maduración, cuando el subjetivismo destruyó el objetivismo, surgió un momento casi anárquico en la historia humana, y con él una nueva moralidad individualista, festiva, centrada en el placer, anclada en el presente, ciega con respecto al pasado e indiferente con el futuro. El “ahora” era su éxtasis. Como resultado de esto, surgió un clima contrario a todo límite para la libertad individual. Esta nueva moralidad es el centro de la ética posmoderna.” (14)

Kerbs nos permite visualizar las implicaciones morales en la vida cotidiana de las personas. Por ello propone listas de deberes y permisos morales para el hombre posmoderno:

Lista 1: Deberes morales típicos de la “ética” posmoderna:

- No discriminar ningún estilo de vida.
- Asistir a los conciertos de beneficio y solidaridad.
- Marcar un número para hacer una donación.
- Llevar una calcomanía contra el racismo.
- Participar de una marcha contra la impunidad.
- Correr una maratón por la vida sana.
- Usar preservativo.
- Prohibido prohibir (cada uno es libre de disponer de su propia vida).

- Llevar una cinta roja contra la discriminación de los homosexuales.
- Ser ecologista.
- Donar los órganos.
- Reglamentar los lugares de trabajo contra el acoso sexual.
- Fidelidad (durante el tiempo que dura el amor, pero después...).
- Condenar toda forma de violencia.
- No intentar convertir a una persona a otra religión.

Lista 2: Permisos morales de la ética posmoderna:

- Sexo libre, a condición de no acosar y de cuidarse del SIDA.
- Es mejor ser corrupto que pasar por estúpido.
- Fumar, pero no en los sectores para no fumadores.
- Romper todo compromiso con una regla, persona o causa que interfiera con la realización personal.
- Prostitución, pero sólo en la “zona roja”.
- Mentir, pero no en época de campaña política.
- Divorcio, pero sólo para favorecer la realización personal.
- Infidelidad, pero sólo cuando se terminó el amor.
- Aborto, pero sólo para realizar la planificación familiar.
- Probar de todo para explorarse a sí mismo y descubrir todas las posibilidades de realización personal.
- Religión “a la carta”, adaptada a los compromisos que cada uno quiera asumir.
- Beber, pero no en exceso.
- Cosechar éxito, fama y dinero, caiga quien caiga.
- Pasar bien el momento, sin preocuparse por el futuro.
- Poder pensar siempre “aquí no pasa nada”.*
-

Esta propuesta de la ética posmoderna supone una ausencia de compromiso con un conjunto de valores que se juzgan importantes y en torno a los cuales poder establecer límites en el propio estilo de vida a la vez que ideales por los cuales valga la pena luchar. Es una ética de lo fácil, que rompe con toda noción de compromiso y de ideales de superación o de ennoblecimiento de la naturaleza humana.

Desde el punto de vista educativo, en esta propuesta ética podemos ver una crisis de autoridad que tiene repercusiones en la manera en que los agentes socializadores tradicionales, como son la escuela y la familia, socializan al joven de hoy: esencialmente a través de una lógica de facilitación de su vida, el ahorro del esfuerzo, la no responsabilización moral y la ausencia del principio de realidad **, lo cual, en consonancia con nuestro capítulo precedente, permite concluir que la propuesta ética de la Posmodernidad no contribuye a la formación del carácter, y por ende, sus lineamientos no son suficientes para el alcance de una personalidad independiente.

En este sentido la principal deficiencia de esta propuesta, en confrontación con la ética precedente es que, al no plantear el reto de las virtudes al hombre contemporáneo, no le brinda oportunidades de crecer y acceder al reto de la libertad; en este sentido tampoco le ayuda a realizarse como persona independiente, que es la gran aspiración del discurso libertario.

Por otro lado, como menciona Kerbs, no es una preocupación por hacer al hombre bueno lo que la inspira. El hombre, desligado del sentido del deber, no tiene necesidad de habituarse a la acción virtuosa para constituirse o realizarse como ser humano. Ser bueno o ser virtuoso no tienen aquí la connotación de excelencia humana que se le atribuye desde una visión más integral de lo que significa ser hombre, el cual, de acuerdo con varios autores (Del Barco(1998), Fromm(1997), Savater(1997)), se puede caracterizar de la siguiente manera:

Un ser constituido por cuerpo y psique, también constituido de un espíritu personal, dotado de capacidad volitiva, afectividad y razón; con un enorme deseo de trascendencia (que se reflejan en su capacidad creativa); y que en su construcción trae consigo la herencia de la especie a la que pertenece y la influencia del medio social que le rodea.

Este concepto es necesario para comprender cómo, analizando el problema de los ideales válidos para el hombre, desde una perspectiva personalizadora (en el sentido de promover a la persona), apegarse únicamente al valor de la individualidad resulta lacerante del propio individuo; el cual no se entiende como una realidad que se construye por oposición a las realidades sociales(comunidad, sociedad, estado), sino como una realidad singular e irreplicable, no intercambiable por ninguna otra de la misma especie, pero que además tiene una dimensión social y trascendente, que suponen su realización a partir de los valores que le vinculan con el otro y que le ennoblecen en su calidad de persona . (15)

Los valores que propone la Ética posmoderna, como son: la promoción de una vida sana, el respeto a las diferencias, el cuidado del medio ambiente, la lucha contra la discriminación y la violencia, son altamente positivos y contribuyen a cuidar el valor predominante, conquistado por la modernidad, que es el valor del individuo, pero deja de lado valores muy importantes en la construcción de la persona, como son:

- la **justicia** y el **servicio**;

-los que contribuyen a forjar un carácter fuerte, como son: la **disciplina**, el **esfuerzo**, el **sacrificio** en nombre de una causa que se juzgue noble,

-el respeto al **otro**, a quien lejos de ignorarse se le debe un reconocimiento de su humanidad y de su singularidad, lo cual se traduce en actitudes que toman en serio su "otredad": sentirse interpelado por sus opciones y posturas, susceptibles de encararse en el diálogo para la construcción de la mutua humanidad;

-ligado al anterior, la veneración hacia la **dignidad de la persona** humana, que supone un cierto reconocimiento por los valores personales que encarna, lo cual repercute en la manera de tratarle, escucharle, sentir una cierta obligación en un trato amable y personalizado hacia él;

- el valor de la **adultez**, como portadora de experiencia;

-el valor del **trabajo**, visto no solo en su dimensión instrumental, sino como medio de realización creativa del hombre;

-en el ámbito académico, el valor de la **crítica**, que implica la elaboración de juicios con base en el conocimiento, lo cual vuelve más compleja la tarea de llegar a una afirmación;

-estrechamente ligada con esta, el esfuerzo de **objetividad** que se requiere en el estudio de realidades humanas (como las que se trabajan en la investigación social).

Estos valores se pueden considerar como parte de la cosmovisión que sustentaba a la educación tradicional: donde la disciplina, el esfuerzo, la perseverancia y la tenacidad, eran valorados y promovidos para la formación del carácter; donde la valoración de la enseñanza suponía ponderar la experiencia de un sujeto adulto, que estaba en condición de formar a otros; donde la objetividad del conocimiento se imponía por encima de la sola expresión subjetiva; donde se introyectaba en los alumnos normas de conducta que permitían un trato social más cuidadoso con la dignidad de las personas; donde había un cierto reconocimiento del conocimiento elaborado y por ende, el individuo debía descentrarse de sus propias perspectivas para aprender del otro; y donde, en definitiva, si el otro, y en general las realidades sociales, tenían alguna importancia en la cosmovisión de las personas, los valores sociales como la justicia y el servicio, son parte importante del ideal ético de un sujeto moralmente íntegro.

La propuesta ética posmoderna es fruto de una comprensión deformada de lo que significa la libertad y realización individual del hombre, lo cual desde una perspectiva posmoderna significa una liberación del hombre del *sentido del deber* moral, el cual, de acuerdo con Fernando Savater (1998), es parte de un proceso por el cual el hombre se plantea ideales de realización personal:

*“El contenido profundo del amor propio humano-aquello que los hombres queremos cuando nos estamos queriendo- es la **inmortalidad**, entendida como la afirmación pugnaz de la vida frente a la solidez inescusable del perecer...”*

“No consiste solo en asegurar la supervivencia, sino en contrarrestar la zapa de la muerte: poner memoria allí donde la muerte pone olvido, poner sentido donde ella pone absurdo, poner orden donde ella insinúa el caos, invulnerabilidad donde ella abre todas las heridas, poner placer donde insensibilidad, poner jerarquía donde ella establece definitiva igualdad, entretenimiento y diversión donde ella manda aburrimiento, poner seguridad allí donde ella trae zozobra, poner belleza donde ella pone corrupción, poner novedad donde ella siembra para siempre la rutina, poner abundancia donde ella despoja de todo, asegurar linaje para que la destrucción de cada cual no sea muerte sin residuo...” (16)

El énfasis que la escuela tradicional pone en la responsabilidad y en la obligación del hombre hacia las normas morales, nace de la aspiración del propio hombre de vivir con plenitud. La vida en si misma-dice Savater- ya implica deber y obligación moral.

La adoración de la *independencia personal* como valor preeminente y avasallador de otros valores, trae como consecuencias: el relativismo moral, la exoneración del compromiso moral obligante, la promoción de la vida fácil, el culto del placer inmediato, la centralidad en el presente, las diferencias ideológicas y religiosas visualizadas como “modas”, la legitimación de lo irracional, a través de la sensualidad y la subjetividad. Todos ellos son rasgos predominantes en la moral posmoderna y se ven secundados por la perspectiva libertaria de la educación, dadas sus coincidencias en cuando al relativismo moral e intelectual, el subjetivismo, y el relajamiento en la formación del carácter.

Esta propuesta ética, dice Kerbs, propone una meta muy baja, argumentando que las morales tradicionales han fracasado en su intento de hacer bueno al hombre, y por ello ha de aceptarse como es. Ello presupone que el hombre no es capaz de alcanzar una vida buena en sentido amplio, sino que solo puede aspirar a realizarse en el ámbito de la independencia personal. En este sentido, esta propuesta contradice la aspiración pedagógica de configurar al hombre según un ideal de excelencia humano, que presupone su perfectibilidad integral: no solo en el ámbito biológico y psíquico (que son los ámbitos de atención predominantes en esta propuesta), sino al mismo tiempo en sus ámbitos social y afectivo, intelectual y trascendente.

5.4 Concepción del bien en la época contemporánea: la superación del prejuicio individuo-sociedad.

Desde el punto de vista pedagógico es fundamental reflexionar sobre el concepto de bien porque este va a fundamentar el tipo de ideales o fines pedagógicos que se puedan considerar válidos para la intervención educativa. En este sentido la confrontación entre el ideal del individuo autónomo, que se toma como bandera del discurso libertario, y la necesidad de recuperar la formación integral del hombre, hacen importante la reflexión sobre dicho concepto.

El bien ha sido comprendido de diversas maneras a lo largo de la historia: como la felicidad, como lo útil, etc. En nuestro tiempo esta noción tan general y abstracta adquiere un significado particular. El reconocimiento de que el mundo de los valores es determinado históricamente, y que responde a intereses personales que no deben ser ignorados, ha movido a la desconfianza de quien visualiza a la moral como medio de manipulación de las colectividades sobre los derechos del individuo; desconfianza que se ha traducido, desde la ética que aquí analizamos, en una perspectiva individualista, donde el sujeto es únicamente responsable de su bienestar personal.

Dicho reconocimiento hace que el ideal ético en nuestro tiempo suponga la conciliación (o mejor dicho, una correcta comprensión de la mutua interdependencia) entre el interés personal del individuo con esa dimensión de lo social que ha sido desdeñada desde esta perspectiva defensiva y desconfiada. Por ello el filósofo Sánchez Vázquez afirma:

“En nuestra época lo bueno solamente puede darse en la superación de la escisión entre individuo y comunidad, o en la conjugación de intereses personales con los realmente comunes o universales...”

“Lo bueno solo puede darse como contribución del individuo, mediante su incorporación activa a una causa común: la transformación de condiciones sociales en las que se asienta la infelicidad de la mayoría.” (17)

En todo caso, es el cambio de una lógica de imposición hacia una lógica de autonomía responsable lo que se requiere defender en la ética de nuestro tiempo. La responsabilidad por la vida hace la diferencia entre un individuo que se busca a sí mismo, luchando por contrarrestar la inercia y la necesidad, que lo definen como hombre libre, y quien, buscándose a sí mismo, sin tomar la responsabilidad de su ser social, se hace objeto de propósitos que no son suyos (como los imperativos que otorgan prestigio en la sociedad contemporánea: poder, estatus, apariencia).

La búsqueda humana de la felicidad evidencia la aspiración del hombre hacia algo que le trascienda: en este sentido la consideración de la complejidad de los valores humanos, que le dan una experiencia de trascendencia al significado de ser hombre. La lucha por alcanzar una superación de todos esos aspectos que hacen la vida humana débil e ingrata es una lucha que forma parte del acto de vivir: su superación efectiva o los grados de superación, no son tan determinantes como la necesidad humana por entablar la lucha que supone su conquista, y volverse así protagonistas de una vida humana a la que se llena de sentido. Por ello, se puede afirmar que los valores que nos vinculan con los demás siguen siendo vigentes, aun bajo la conciencia de que la fragilidad humana siempre hará evidente su idealidad.

El escepticismo del libertario, que se aleja de la perspectiva social de la educación moral del individuo, con la intención de hacerle más libre ignora que *“Lo propio del individualismo – diría Savater- no es el alejamiento de la política y el repliegue en la privacidad, sino la orientación en la intervención de lo público, no para adaptar al individuo, sino para gestionar a la sociedad en favor del aumento de posibilidades y de vitalidad de los individuos.” (18)*

La nota característica de un sano individualismo es que la persona que se cree sujeta de ciertas garantías individuales, las reconoce también para los demás, y en este sentido, no son solamente las garantías de libertad las que deben ser defendidas, sino, dice Camps, ciertos valores absolutos que garanticen la coexistencia de un conjunto de intereses diversos que hay en una sociedad plural, donde las posibilidades de libertad reales para cada sector no son las mismas.

La perspectiva libertaria dirá que no existen valores objetivos, y que no debiera obligarse al sujeto en formación a asumirlos bajo un signo de obligatoriedad, sin embargo, agrega Camps, *“cuando se trata de defender al débil y al desprotegido, la creación de ciertas normas es indispensable, porque ni las desigualdades se corrigen solas ni es justo que se venza siempre al más débil.”(19)*

“...Hay normas absolutas porque no todo es tolerable ni permisible. Hay que ser justos, defender la libertad y la igualdad, querer la paz y no la guerra, ser solidario con el desposeído...”. (20)

Es verdad que los valores son relativos, pero también es verdad que existe un cierto acuerdo en cuanto a valores universales, los cuales, pensados desde nuestra realidad particular, pueden darnos pautas para configurar el cúmulo de referentes morales que el sujeto en formación requiere para conformarse como individuo, libre y responsable de su realidad.

La tentación de dejarse vencer por una vida carente de compromisos para consigo mismo y para con los demás está en la propia naturaleza del hombre, la cual es perfectible, como dijimos, pero no perfecta. De ahí la necesidad de recuperar en la educación de los sujetos en formación el valor de las normas obligantes, mismas que promuevan hábitos y disposiciones para el futuro ciudadano responsable, en búsqueda de su libertad.

CONCLUSIONES DEL QUINTO CAPITULO.

El presente capítulo ha permitido ver la congruencia de la propuesta no directiva con las necesidades de dominación social del capitalismo contemporáneo. Estas últimas suponen enarbolar como único valor al individuo y su independencia personal, lo cual suponía formar al hombre desde una perspectiva individualista y subjetivista, que vaciara de sentido los ideales sociales y las posiciones trascendentes; que vendiera al hombre contemporáneo la idea de que el fin de su vida es alcanzar una realización personal plena, para lo cual tendría que vivir en una constante vigilancia de los consejos provenientes de los especialistas, los cuales le ayudarían a conocer el secreto de esta realización personal plena., evitando caer en las manos de los colectivistas, cuyo único propósito es dominar su vida, prescribiéndole mandatos, que sólo pretendían violar su derecho a una realización personal plena.

Este es un discurso que apoya la preeminencia de una tendencia educativa que no responde a las necesidades auténticas del hombre, el cual, han dicho los autores, se realiza personalmente en plenitud, no solo en la independencia personal, sino en la responsabilidad por la vida, que supone asumir el reto de configurar el destino personal y social, luchando por la realización de ideales sociales, en los que se procura la realización integral de muchos. Todo ello supone recuperar para el hombre contemporáneo ideales formativos donde se tienen en cuenta, tanto sus necesidades biológicas, como sus necesidades trascendentes, afectivas, racionales y sociales.

En este contexto, los valores de la Pedagogía Tradicional, como son: la objetividad, la disciplina personal, el esfuerzo, las consideraciones por el otro, el respeto por figuras de autoridad, son altamente recuperables, puesto que responden a una noción de hombre más integral: un hombre que no vive para sí mismo, que se realiza con los demás. Sin embargo, no puede negarse que esta recuperación tendría que matizarse con la noción actual del personalismo, que sin caer en el extremo del narcisismo, recupera el valor fundamental de la individualidad personal, la cual supone poner el acento en la conformación de un ser personal,

con características singulares, intercambiable por ningún otro. Todo lo cual supone, que en el proceso educativo del hombre contemporáneo, el educador debe tener como ideal formativo, tanto el logro de la autonomía personal, que supone el respeto por la individualidad, como la promoción de la alteridad (relativa al otro).

CITAS DEL QUINTO CAPÍTULO.

- 1 FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. Paidós, Buenos aires, 1947, 287 pp. 255.
- 2 Ibidem. p. 257-260.
- 3 Giddens, op. Cit. P. 14
- 4 Ibidem. P. 54
- 5 LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío*. (13ª. Ed.). Anagrama, Barcelona, 1986, 220 pp. 54
- 6 Prom., op. Cit. P. 258
- 7 Lipovetsky. *La era del vacío...* OP. CIT. P. 13-74.
- 8 Ibidem. p. 78
- 9 GIDDENS, Anthony. *Modernidad e identidad del Yo*. Península, Barcelona, 1998, 299 pp. 54
- 10 Ibidem. p. 58.
- 11 BERGER Peter, et. al. *Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia*. Sal Térrea, Santander, España, 1979, 235 pp. 35
- 12 Ibidem. p. 43
- 13 Cf. RIFKIN, Jeremy. *Un mundo más peligroso*. Paidós, México, 1996, 356 pp.
- 14 Cf. KERBS, Raúl. *La ética en la Posmodernidad*.
En: www.dialogue.adventist.org/articles/14_2_Kerbs_s.htm
- * Estas listas están basadas en el texto de LIPOVETSKY, Gilles. *EL crepúsculo del deber*. Anagrama (colección argumentos) Barcelona, 1996, 345 pp.
- ** Cf. Lipovetsky, 1996, Michaux, 1977.
- 15 Cf. SÁNCHEZ, Cerezo (Dir.) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Santillana, Madrid, 1983, 785 pp. 1118 y 785.
- 16 Cf. SAVATER, Fernando. *La ética como amor propio*. Mondadori, Madrid, 1998, 329 pp. 301
- 17 SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética*. Grijalbo, México, 1969, 239 pp. 46.
- 18 Savater, op. Cit. P. 144.
- 19 CAMPS, Victoria. *Paradojas del individualismo*. Crítica, Barcelona, 1993, 201 pp. 33.
- 20 Ibidem. p. 24

CONCLUSIONES GENERALES.

<<Escuela Tradicional>> es un término que en este momento tiene en el discurso pedagógico una connotación negativa: representa lo obsoleto. En la teoría pedagógica, el atrayente discurso libertario ha logrado desdeñar toda la filosofía y los principios que están detrás de dicha escuela, sin embargo, en este trabajo se ha permitido visualizar su valor pedagógico.

El concepto educativo del que se ha partido alude a un ideal formativo integral: ayudar a “ser”, a “hacer”, y a “actuar”. Por ello el rescate del discurso tradicional implicó la consideración de los elementos que a este le permiten operar en todas esas áreas de formación: la transmisión cultural, progresiva y planificada, de modelos de cultura elaborada, para “ayudar a comprender” un mundo que resulta confuso; la autoridad del maestro como medio para “ayudar a crecer” y la disciplina como medio para “ayudar a ser” libre, “curando” la fragilidad de una naturaleza humana, susceptible de encauzamiento exterior.

Dichos elementos descansan en una forma de concebir el ideal de hombre al cual aspira la educación: en este caso el ideal de hombre se enunció como “un ser biológico, psíquico y espiritual: con capacidad de razonar, de amar y de decidir; conformado por los condicionamientos de su herencia biológica y la influencia social de su entorno”. Concepto que necesariamente conlleva la necesidad de atender la dimensión social del educando, es decir, poner el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de la cultura elaborada, que en el momento y lugar del acto educativo permite al sujeto en formación comprender el mundo y la sociedad de una forma específica, forma que comparte con sus contemporáneos y le permite dar sentido a la vida, enraizándose en una serie de principios y creencias básicos para posicionarse existencialmente en el grupo social de pertenencia.

Por otro lado, la dimensión social del educando también matiza el concepto de libertad e independencia personales, que son las grandes banderas del pensamiento libertario, dado que la *persona libre* lo es dentro de un contexto social que le condiciona, por lo cual, contrariamente de lo que afirma el libertario, la formación de la libertad implica, no solo el entrenamiento en la manifestación de decisiones y formas de ser individuales, sino la *conformación del carácter*, el cual permite actuar con conciencia, es decir, como ser libre y cultural (que se desarrolla y se realiza dentro de las normas sociales de una cultura), lo cual supone el ejercicio de la voluntad, guiada por la razón.

El “encuadramiento”, intelectual y moral, que esto supone en el acto educativo llevó a las corrientes modernas a renunciar a cuestiones básicas en la conformación del sujeto integral en nombre de la conquista de la libertad individual: para el libertario ya no importa la formación de un sujeto que pueda comprender la filosofía y las costumbres de su entorno, ni que sea capaz de posponer el deseo inmediato en nombre de un ideal, mucho menos que se entrene para incorporarse en la sociedad, sino únicamente que sea capaz de sustraerse de todo para expresar su ser individual.

En este trabajo se ha visto que, en medio de todos los argumentos de corte pedagógico y humanista, el factor socioeconómico es determinante para la legitimación del discurso libertario. Para los intereses de dominio social del actual régimen capitalista, el objetivo real es la formación de un ideal de hombre flexible, ensimismado, de carácter “blando”, inseguro, indiferente. Objetivo que tiene que estar legitimado por una corriente pedagógica que defienda uno de los valores por excelencia en la modernidad, y que es ampliamente aceptado por la sociedad actual: el valor del *individuo autónomo*. Valor que es defendido por la corriente libertaria de la educación en tanto esta sostiene la *libertad y la autonomía del niño* como base de la enseñanza.

Los principios pedagógicos que de ello se derivan, como son: la relación de *camaradería* entre profesor y alumno, la *eliminación de la autoridad* del maestro, la *indiferencia por la objetividad del conocimiento y por la formación del carácter*, dejan sin elementos suficientes a la educación para hacer frente a la formación integral del alumno, de manera especial si se piensa en las necesidades referenciales y de crecimiento del sujeto en formación.

En este trabajo se ha ponderado el valor de la propuesta formativa de la Escuela Tradicional, la cual defiende principios básicos para la formación de un sujeto integral: **la objetividad del conocimiento y las normas de convivencia social**, que obligan a la apertura intelectual y a la conformación de relaciones sociales más humanas; la **disciplina y la autoridad** como medios para conformar a un ser cultural y libre; el énfasis por la conciencia de “**el otro**”, que permite realizarse en un ideal de humanización equilibrado (que supera el prejuicio individuo-sociedad). Todo lo cual descansa en la creencia en un conjunto de verdades provisionales, de corte intelectual, cultural y moral, que se transmiten al sujeto en formación con la finalidad de que se realice en la transformación de su realidad, personal y social. Realización que se hace posible gracias a la inculcación de las creencias que detenta una tradición dada, la cual, diría Duch, permite al hombre enfrentar la contingencia de la existencia humana y posicionarse existencialmente, porque propicia el “enraizamiento” del hombre en su cultura de origen, con una sana consecuencia de sentido de pertenencia y, por ende, de compromiso con la vida personal y social.

El rescate que se hace de la tradición, tanto del discurso pedagógico, como (y en consecuencia de la anterior) de la cultura elaborada, se basa fundamentalmente en su valor referencial. Su recuperación resulta clave en un trabajo donde se quiere cuestionar la tendencia moderna a desdeñar la tradición en nombre de un individualismo que no es congruente con las necesidades existenciales del individuo, el cual necesita comprender y arraigarse en el grupo social del que forma parte.

Por tales razones se puede afirmar que si bien los argumentos que sostiene el discurso libertario de la educación en la época actual son legítimos: individualidad, libertad, autonomía, fraternidad, igualdad; las formas concretas de alcanzarlos están determinadas por una apertura de pensamiento que lleva al educador a rescatar “lo nuevo y lo viejo” de las propuestas pedagógicas, que se han generado para orientar el acto educativo.

El objetivo inicial del trabajo ha sido cumplido en tanto se ha podido ver que existen argumentos, tanto de orden pedagógico, sociológico, y psicológico para poner en duda la creencia predominante en torno a la obsolescencia del discurso tradicional en la educación, y por ende, la incuestionabilidad de los principios de la corriente libertaria, discurso radical que se desprende de la Escuela Nueva y que se fundamenta en sus principios.

En este sentido, el aporte de este trabajo de titulación está en dar al discurso tradicional, despreciado por la actual cosmovisión educativa, el privilegio de la duda, y en que contribuye de esta forma a abrir la mentalidad del educador en cuanto a la validez de referentes teóricos que pueden coadyuvar al logro del objetivo primordial de la educación: el alcance de la felicidad en el hombre.

BIBLIOGRAFIA.

1. BERGER Peter, et. al. . *Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia*. Sal Térrea, Santander, España, 1979, 235 pp.
2. BERNAL, Martínez de Soria, Aurora. *Educación del carácter/ educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Universidad de Navarra, España, 1998, 400 pp.
3. CAMPS, Victoria. *Paradojas del individualismo*. Crítica, Barcelona, 1993, 201 pp.
4. CELEMENTE ESTEBAN, Ana Clemente Y HERNÁNDEZ BLASI, Carlos (comps.). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Granada, Aljibe, 234 pp.
5. CORTINA, Adela. *El quehacer ético .Guía para la educación moral*. Aula Santillana, Madrid, 1996, 128 pp.
6. CHIHU, Aquiles (Dir.). *EL ethos en un mundo secular*. UAM Iztapalapa, Unidad de Sociología, 1991, 147 pp.
7. CHOMSKY, Noam, DIETERICH, Heinz. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Joaquín Mortiz, México, 1995, 198 pp.
8. DUCH, Luis. *Educación y la crisis de la modernidad*. Piados educador, Barcelona, 1997, 143 pp.
9. DEL BARCO. *Ética para la libertad*. Caja Sur, Córdoba, 1998, 163 pp.
10. DURKHEIM, Émile. *La educación moral*. (3ª. Ed.), Colofón, México, 1997, 310 pp.
11. FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía.: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, México, 1997, 139 pp.
12. FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. Paidós, Buenos aires, 1947, 287 pp.
13. FULLAT, Genis, Octavi. *El pasmo de ser hombre*. Ariel, Barcelona, 1995, 233 pp.
14. GARCIA CANCLINI, Néstor. *La globalización imaginada*. (Colección Estado y sociedad), Paidós, México, 1999, 278 pp.
15. GIDDENS, Anthony. *Modernidad e identidad del Yo*. Península, Barcelona, 1998, 299 pp.
16. IKRAM Antaky. *El manual del ciudadano contemporáneo*. Ariel, México, 2000, 315 pp.
17. Jornadas de sociología: *Valores y estilos de vida de nuestras sociedades en transformación*. Abril de 1993, Universidad de Deusto, Bilbao, 1994, 312 pp.
18. LIPOVETSKY, Gilles. *EL crepúsculo del deber*. Anagrama (colección argumentos) Barcelona, 1996, 345 pp.

19. LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío*. (13ª. Ed.). Anagrama, Barcelona, 1986, 220 pp.
20. MICHAUX, León. *Los jóvenes y la autoridad*. Planeta, Barcelona, 1977, 117 pp.
21. ORTEGA y Gasset, José. *Ideas y creencias*. Espasa Calpe, Madrid, 1955, 145 pp.
22. PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. Laia, Barcelona, 1984, 668 pp.
23. REYMOND-RIVIER, Berthe. *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Herder, Barcelona, 1980, 277 pp.
24. RIFKIN, Jeremy. *Un mundo más peligroso*. Piados, México, 1996, 356 pp.
25. ROBINSON, G. STERN, Sam. *Creatividad empresarial*. Prentice-Hall Hispanoamericana. México, 2000, 277 pp.
26. RODRÍGUEZ Estrada, Mauro. *Psicología de la Creatividad*. Pax-México, 1989, 131 pp.
27. RUSSELL. *Autoridad e individuo*. F.C.E. , México, Buenos aires, 1950, 119 pp.
28. SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética*. Grijalbo, México, 1969, 239 pp.
29. SAVATER Fernando, *El valor de educar*. (4ª. Ed.). Ariel, Barcelona, 1997, 222 pp.
30. SAVATER, Fernando. *La ética como amor propio*. Mondadori, Madrid, 1998, 329 pp.
31. SPLITTER, Laurance, et. al. *La otra educación: filosofía para niños*. Manantial, Buenos Aires, 1996, 349 pp.
32. SCHMELKES, Sylvia. *La escuela y la formación valoral autónoma*. UNESCO, México, 1997, 114 pp.
33. CHMID, S.R. *El maestro compañero y las Pedagogías libertarias*. Fontanella, Barcelona, 1973, 242 pp.
34. SNYDERS, George. *¿A dónde se encaminan las Pedagogías sin normas?* (Autoridad del maestro y libertad de los alumnos). Planeta, Barcelona, 1978, 305 pp.
35. SNYDERS, Georges. *La Pedagogía Progresista*. Marova, Madrid, 1972, 208 pp.
36. Vila, Ignasi. *Familia Escuela y comunidad*. Barcelona, ICE/Horsori (cuadernos de educación 26), 273 pp.
37. WEILL, Simone. *Raíces del existir*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1954, 298 pp.

OBRAS DE CONSULTA.

1. FORGIONE, José D. *Antología de Pedagogía Universal*. El ateneo, Buenos Aires, 1961, 503 pp.
2. MIALARET, Gastón (Dir.). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Trillas, Barcelona, 1984, 349 pp.
3. SÁNCHEZ, Cerezo (Dir.) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Santillana, Madrid, 1983, 785 pp.
4. S. SAAVEDRA, Manuel (comp.). *Diccionario de Pedagogía*. Pax México, 2001, 347 pp.

TESIS.

1. SÁNCHEZ Castillo, Luz María. *La libertad como valor educativo en el método Roger Cousinet. Tesina de Licenciatura. México. Facultad de Filosofía, UNAM, 1998, 98 pp.*

CONFERENCIA.

DOMÍNGUEZ Amigo, Agustín. *El punto de vista axiológico de la libertad*. Facultad de medicina y zootecnia. 1º. De Marzo de 2002.

MESOGRAFÍA.

1. KERBS, Raúl. *La ética en la posmodernidad*.
2. En: www.dialogue.adventist.org/articles/14_2_Kerbs_s.htm

3. MONNA Luque, Fidel. *Educación, multiculturalismo e identidad*.
4. En: www.campus.oei.org/valores/molina.htm.

5. SUSIN Luiz, Carlos. *Posmodernidad: un desafío para vencer el vaciamiento*.
6. En: www.franciscanos.net/teologos/tapas/teología.