

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACION A DISTANCIA
PEDAGOGÍA

**El concepto de libertad en el discurso
pedagógico moderno**

TESINA

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

María Margarita Florencia Blancas y García

ASESORA: DRA. AZUCENA RODRÍGUEZ OUSSET



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

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I	
LA MODERNIDAD OCCIDENTAL	
1. RASGOS ESENCIALES DE LA MODERNIDAD	8
2. LA PEDAGOGÍA MODERNA	12
3. EL CONCEPTO DE LIBERTAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	17
CAPÍTULO II	
LOS CLÁSICOS EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO	
1. CONTEXTO HISTÓRICO	22
2. COMENIO	26
3. ROUSSEAU	29
4. PESTALOZZI	34
CAPÍTULO III	
EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA	
1. CONTEXTO HISTÓRICO	39
2. DECROLY	42
3. MONTESSORI	46
4. FREINET	50
REFLEXIONES FINALES	57
BIBLIOGRAFÍA	65

INTRODUCCIÓN

Partiendo del presupuesto de que el fin de la educación -en su acepción más general-, busca la formación del ser humano, nos proponemos argumentar la necesidad de considerar como tal objeto de formación a un individuo autónomo e íntegro; así, en consecuencia, el concepto libertad está implícito o explícito en el discurso pedagógico moderno.

El tema de la libertad constituyó para los humanistas del Renacimiento uno de los valores rescatables de la antigüedad clásica grecorromana. Lo anterior se vio reflejado en los rasgos esenciales de la modernidad, que confirieron al hombre su dignidad y su capacidad de decidir con respecto a su propia existencia, librándolo así de las cadenas del autoritarismo, los dogmas y los prejuicios.

El ser humano recupera o consigue su libertad natural al asumirse como un ente autónomo, capaz de autorrealización. El único límite que reconocerá para su libertad será el que le marque la razón. Así mismo, al despojarse de dogmas y dioses irá construyendo su propio destino, agregando a su pasado todo lo que encuentre durante su transformación.

Diversos autores niegan que la modernidad sólo se circunscriba a la llamada época moderna, la cual va del Renacimiento a la Ilustración y desde una perspectiva cronológica abarca los siglos XV al XVIII; sino que además significa un cambio de actitud y una forma diferente de

ver el mundo, impregnada de los cambios observados en esos períodos.

Por lo demás, ese cambio de actitud tendrá relevancia en el mundo contemporáneo, pues lejos de desvanecerse la validez del tema de la libertad se hace urgente en un mundo que se aleja de los valores y en vez de aprovechar los maravillosos avances de la ciencia y la tecnología se torna esclavo de ellos.

En cuando a la modernidad, la consideramos importante porque representa una revolución de las conciencias. Y el discurso pedagógico que a ella corresponde transforma la situación del niño convirtiéndolo, al menos en teoría, en el centro de la atención.

Al vivir en sociedad, toda actividad del ser humano se relaciona con los otros; sin embargo el carácter de esa relación debe ser humanista. En otras palabras, en dicha convivencia habrá de recurrirse al instrumento de la libertad, como dice Rousseau y, como señala Comenio, conocerse a sí mismo e imbuirse de todo el conocimiento posible, buscando aun en lo más recóndito con el fin de saber y comprender a los demás para vivir en paz y armonía en un mundo convulsionado.

Elegimos para nuestro estudio la modernidad occidental, en tanto que comprende el movimiento de la Ilustración y, sobre todo, constituye la cuna de los renacentistas herederos de la antigüedad

clásica grecorromana que postulaba, entre otros, los principios de independencia, libertad y justicia.

En el primer apartado exponemos los rasgos fundamentales de la modernidad, en tanto vías liberadoras del ser humano y suministradores de conocimiento para comprender su posición dentro del cosmos: la razón, la ciencia y su papel, el arte en su expresión más profunda, la secularización y la diferenciación de los mundos subjetivo y objetivo.

Analizamos la pedagogía moderna, la novedad de su actitud y el cambio de mentalidad; la transformación de los métodos de enseñanza, en adelante basados en una visión científica, en un conocimiento fincado en la experiencia y la realidad, y en una concepción de centralidad y valoración del niño, pues los grandes pedagogos pugnan por una pedagogía integral y paidocéntrica. Intentamos, así mismo, examinar las distintas concepciones de libertad en el contexto educativo objeto de nuestro análisis.

En el capítulo dos, elegimos a los tres pedagogos que a nuestro juicio son los más representativos en el desarrollo del tema de la libertad, Comenio (siglo XVII), Rousseau (siglo XVIII) y Pestalozzi (siglos XVIII y XIX), además de que sus principios humanísticos coinciden: su finalidad son los otros, aman la naturaleza y enarbolan el conocimiento universal como proyecto de toda la vida.

El capítulo tres lo dedicamos al movimiento de la escuela nueva, que se inicia entre finales del siglo XIX y principios del XX. Esta corriente, heredera sobre todo de los principios de Comenio, Rousseau y Pestalozzi, surge por la necesidad de afrontar la secuela de destrucción y horror de la Primera Guerra Mundial. En efecto, era vital formar conciencias para fomentar el amor, la igualdad y la justicia, con el objetivo de cimentar una convivencia

armónica y fraterna; pero además se hacía necesaria una renovación debido a los cambios políticos, sociales y económicos experimentados al final del conflicto bélico.

Los conceptos de libertad y antiautoritarismo jugaron un papel protagónico para los pedagogos de la escuela nueva, representados aquí por María Montessori, Ovide Decroly y Celestin Freinet, cuyos planteamientos pedagógicos y didácticos esenciales analizamos.

Este movimiento destaca, además, por incorporar los avances de la medicina al servicio de la pedagogía; en particular, María Montessori y Ovide Decroly formularon sus métodos sobre estas bases científicas. Éste crea los Centros de Interés y el programa de ideas asociadas para atender las necesidades del niño, sus aspiraciones y fines. Aquélla funda su método en la investigación, en material didáctico especialmente diseñado y en el trabajo libre según el interés y las necesidades naturales del niño; propugna, también, la espontaneidad del infante poniendo a su disposición el medio y los materiales adecuados.

Celestin Freinet, destacado representante de la escuela moderna, se distingue por sus innovadoras técnicas para la colaboración entre niños y maestros: el texto libre, la correspondencia interescolar, el diario escolar, las conferencias y las asambleas; trabajos, todos estos, realizados por los mismos infantes.

Por último, en nuestras reflexiones finales, concluimos que aun cuando el concepto de libertad se expresa de diferentes maneras en los autores estudiados, en ninguno se aprecia que el discurso pedagógico moderno pueda entenderse como la ausencia total de

límites del niño, tal como a menudo se ha interpretado de forma errónea. Antes bien, resulta evidente que el recurso de la libertad tiene como propósito impulsar el progresivo desarrollo de la autonomía moral del educando y, como señala Todorov (1999), la formación de un ser libre capaz de solidarizarse con el otro y de convivir en forma armoniosa y respetuosa con sus semejantes.

CAPÍTULO I

LA MODERNIDAD OCCIDENTAL

1. Rasgos esenciales de la modernidad

Una definición suficiente de la modernidad no se puede circunscribir al periodo denominado época moderna, cuyos principales hitos se ubican en el Renacimiento (siglos XV y XVI), el “descubrimiento” y la conquista de América (fines del siglo XV, principios del XVI), la Reforma protestante (siglo. XVI) y la Ilustración (siglo XVIII).

Por el contrario, amén de estos hitos, la modernidad representa una sucesión de cambios en el pensamiento, en la forma de ser y actuar, sentir y ver el mundo. Y tales transformaciones se registran dentro de un ámbito de libertad que tiene su fundamento en el Renacimiento y se consolida con el Iluminismo y el liberalismo filosófico.

Así, el vocablo modernidad representa una serie de características del vivir humano; es ciertamente una experiencia -como diría Marshall Berman-; una actitud -como sostiene Octavio Paz-: ergo la modernidad en principio es una posición ante el mundo.... (Ramos, 1998; 56).

Cada etapa posterior al Renacimiento va consolidando sus propios rasgos. Es decir, la ciencia y el arte moderno, el racionalismo, la Ilustración y el romanticismo, así como el positivismo de los siglos XIX y XX, se van fundamentando consecutivamente para formar en

conjunto un pensamiento universal que desvanece las diferencias entre etapas.

En palabras de Luis Villoro (1994), todo lo que cambia, lo que se renueva, es moderno. Y lo moderno constituye una manera de ser, que va agregando nuevas formas a cada época dándole su sello característico y particular, como son los casos del Renacimiento y del racionalismo en el Siglo de las Luces. En otras palabras, los individuos y las sociedades a las que pertenecen van construyendo su propio destino con su acción.

El arte y la ciencia se manifiestan en el Renacimiento con Leonardo da Vinci y Galileo, entre otras personalidades destacadas. En la Ilustración, la historia se concibe como lucha por la independencia y la libertad, mediante la cual una sociedad conformada por individuos deriva en un ente libre que se rige por un contrato voluntario (Rousseau).

El siglo XVIII constituye una transformación en el sentir, en el pensamiento y en la acción, tal como lo demuestran la revolución industrial en Inglaterra, la revolución política en Francia y la posterior revolución social y económica en Rusia.

En la esfera de las religiones, el sujeto se desprende del universo del que formaba parte integral y se asume como individuo pensante y contestatario. Pasa, de pertenecer al mundo que lo sujeta y

oprime, a elegir por sí mismo el lugar que a su juicio le corresponde. Deja de aceptarse como la hechura a imagen y semejanza de un Dios, para autoconstruirse a imagen y semejanza de su propio ideal; se rebela

ante lo establecido y lo regulado, y apoyado en la razón fabrica su propio espacio y su autolegislación.

El hombre moderno reemplaza a Dios con la ciencia -por más que en su fuero interno lo acepte y lo siga conservando- y en adelante su único principio será la racionalización. Prescinde de las creencias y costumbres tradicionales, así como de las imposiciones autoritarias. Desconfía de los modelos antiguos; ya no especula, todo lo mide y lo explica mediante el paradigma racional que le ofrecen la ciencia y la técnica. El cientificismo, otra característica de la modernidad, se halla presente en todo cuanto crea y construye.

El racionalismo de la Ilustración ve la libertad del hombre en el triunfo de la razón y en la destrucción de las creencias, lo cual encierra al hombre en la naturaleza y destruye necesariamente todo principio de unidad del hombre.... (Touraine, 1999; 52).

Con el pleno ejercicio de su libertad, el sujeto moderno accede a su mayoría de edad: se convierte en individuo. De ahí que el individualismo sea una característica de la modernidad.

...el mundo moderno está cada vez más penetrado por la referencia a un sujeto que es libertad, es decir, que postula como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus actos y su situación y que le permite concebir y sentir su conducta como componente de su historia personal de vida, concebirse el mismo como actor... (Touraine, 1999; 207).

En el ámbito cultural, el sujeto moderno se esfuerza en el conocimiento racional y en la apropiación de la tecnología, lo que le

permite el dominio de la naturaleza. Con el recurso de la razón, recrea y reconstruye el mundo; actúa como un sujeto ante su objeto. Sus modelos para dominar el mundo, para transformarlo a su voluntad, son racionales y le marcan límites. De esta manera, Villoro (1994; 83) afirma que:

Sólo si la naturaleza obedece en todas sus partes a reglas racionales podrá ser doblegada...

La modernidad no representa en modo alguno el rompimiento drástico con el pasado, más bien significa una asimilación que el presente hace de lo antiguo. En la modernidad el pasado se combina con lo actual. Lejos de desecharse, las tradiciones culturales confieren forma y consistencia al momento histórico de cada época.

La sociedad que hace tabla rasa del pasado y las creencias no debe llamarse moderna; moderna es aquella sociedad que transforma lo antiguo en moderno sin destruirlo... (Touraine, 1999; 314)

En la modernidad, la humanidad conoce, a través del modelo antiguo, las causas que originan el desarrollo de la sociedad. Con esto, construye su historia y acumula experiencias en constante acción y suma de conocimientos. Cada descubrimiento, cada búsqueda de la verdad que empieza en el pasado lo va acercando a una certeza cada vez mayor en el presente.

...Para que pueda haber continuidad es menester apoyarnos en los conocimientos pasados; el proceso del saber no se realiza por saltos o rupturas. Es por lo tanto, un progreso continuo, en el cual lo pasado se conserva y acrecienta en el futuro. (Villoro, 1994; 49)

En consonancia, la modernidad también propicia un cambio de actitud ante los niños. Éstos dejan de ser el objeto que prolonga a la familia. También se supera la actitud que sólo los consideraba un vínculo entre generaciones. En adelante, los niños son amados por

sí mismos, los padres se encargan de su educación y procuran infundirles amor recíproco. Así mismo, pasan a ocupar el centro de atención del Estado y de los educadores, con respeto a su individualidad.

En consecuencia, la afirmación del “sentimiento de la infancia” en el siglo XVIII, es decir, de nuestro sentimiento de la infancia, ha de interpretarse como síntoma de una profunda transformación de las creencias y las estructuras mentales, como signo de una mutación sin precedentes de la conciencia de la vida y del cuerpo en Occidente. (Gélis, 1991; 328).

2. La pedagogía moderna

N. Abbagnano y A. Visalberghi (2001) observan que la pedagogía propia del humanismo renacentista del siglo XVI enfrentado al medioevo, adopta sus primeras ideas modernas: la libertad de pensamiento, la libertad de acción, la libre expresión y la creatividad.

No obstante que en la Edad Media predominan la Monarquía y la Iglesia, es en tal período en donde empieza a abrirse el camino hacia la modernidad. Esto se debe, sobre todo, a los humanistas del Renacimiento, es decir a pensadores que, en su desacuerdo con la situación prevaleciente, asumieron una actitud crítica ante la misma e impulsaron cambios tendentes a retomar algunos valores de la antigüedad clásica grecorromana como la independencia natural, la libertad política y la justicia social, lo que se traducía en progreso civil, económico y cultural.

Entre esos inconformes destaca el poeta Dante Alighieri, que en su afán de renovación propugna una vuelta a los orígenes, impulsado por el pensamiento de que el Estado debe recuperar la paz, la libertad y la justicia que privaban en la antigüedad clásica.

Francisco Petrarca, otro gran poeta, tampoco está de acuerdo con el mundo medieval. En consecuencia, se anticipa a la modernidad considerando que más que pensar en su salvación eterna el hombre tiene el deber de preocuparse por sí mismo, en esta vida. En la obra

petrarquesca encontramos visible un anhelo de volver a la edad de la libertad y la justicia.

En suma, los humanistas del Renacimiento piensan que el hombre no nació sólo para obedecer, sino para ser libre de actuar y pensar por sí mismo. Por ello se oponen a los castigos, toman en cuenta las diferencias individuales y estudian la índole del niño. Además conciben la cultura como un disfrute antes que como una imposición.

Erasmus y Montaigne, pensadores posteriores a Dante y a Petrarca, se cuentan entre los que pugnan por la autonomía, la libertad de

pensamiento y la facultad de raciocinio. Señalan que el alma es libre y que el hombre se realiza cuando decide ser libre.

Durante la Reforma, Lutero y Calvino descalifican la violencia y luchan por una educación popular que forme buenos ciudadanos y soldados.

También en el siglo XVI se origina la ciencia moderna. Entre otros, con Galileo, que concibe la experiencia y la justa interpretación de ésta como las bases de la educación; por lo que se remite a la investigación y a la búsqueda de un procedimiento para el estudio de la naturaleza. Bacon, por su parte, instituye la regla de que la investigación científica aporte los elementos para dominar a la naturaleza, obediéndola.

En el siglo XVII, educadores como Comenio y Ratke intensifican la convicción de que el educando trabaje contacto con la realidad.

En el siglo XVIII se consolida la modernización en las conciencias de ciertas élites, principalmente en Europa. En la educación sobresale el naturalismo, con el grandioso Rousseau, cuyo signo principal es la educación del sentimiento. La pedagogía se convierte, como veremos más adelante, en una práctica paidocéntrica, negativa y progresista.

El siglo XVIII destaca en la pedagogía el reconocimiento de la personalidad del niño. En ese lapso se establece la educación

integral, individual e intuitiva. A ello contribuyeron las grandes figuras de la pedagogía y de la educación: Rousseau y Pestalozzi.

Sin embargo, en la práctica, la educación en el siglo XVIII, contrasta con la teoría y el apogeo cultural propio de la Ilustración. En la realidad, la escuela elemental aún no se ha consolidado, la educación media continúa siendo elitista y poco tiene de moderna en cuanto a los principios de libertad e igualdad. Más aún, en las universidades se ignora la modernidad.

En Inglaterra, la escuela elemental popular no se toma en consideración y los sectores más desposeídos sólo se atienden de manera caritativa. En Francia tampoco se presta atención a los grupos marginados, que crecen por la incorporación de algunos burgueses a las clases humildes; de modo que la educación era privilegio de nobles y burgueses poderosos.

Las asambleas revolucionarias intentaron mejorar el sistema educativo mediante la institución de escuelas públicas, pero fracasaron a causa de los conflictos propios de un periodo tan convulso. Más tarde, Napoleón volvió a confiar la educación

primaria al clero, pues consideró que la educación clásica era la más conveniente para formar buenos súbditos. Por lo demás, la escuela media sólo se impartía a las clases acomodadas.

Como puede observarse, la pedagogía moderna se vio frustrada en el Siglo de las Luces y no fue sino hasta comienzos del siglo XIX cuando se retomaron sus principios.

La pedagogía moderna, que se desarrolla en occidente en la etapa de formación de las burguesías industriales y capitalistas -observa Jiménez García, (2003)- no es una forma inventada o extraña a la educación tradicional sino un cambio de actitud, de forma de pensar y concebir el mundo: en pocas palabras, un cambio de mentalidad.

En la época moderna, la educación adquiere un sentido diferente, lo cual le imprime su sello distintivo: El maestro no impone preceptos, sugiere ideas que son observadas, razonadas y demostradas. Esta variante de la pedagogía, propia de la época moderna, rechaza la memorización y la imitación, así como la enseñanza mediante comparación de objetos y por representaciones. La experiencia, la razón y la crítica, sustituyen a la memorización.

El saber se vuelve objetivo, racional, sistemático y realista. Los objetos a conocer se relacionan con la experiencia y la realidad. La enseñanza moderna se fundamenta en la observación, la práctica y la experimentación. Su propósito es crear sujetos con conocimientos científicos, de acuerdo con sus intereses y con su realidad social y productiva. La meta es lograr una educación secular y pública.

El maestro, en tanto, cumple la función de orientador y transmisor de conocimientos. Ya no es más, alguien que impone reglas sino quien induce la libre investigación de los conceptos. Y al relacionar el intelecto con la disciplina y las actividades físicas, la educación alcanza el calificativo de integral.

Por otra parte, el laicismo en la enseñanza sustituye la instrucción religiosa por la instrucción moral y cívica. Los niños ocupan el centro de la organización educativa. Y la consideración fundamental de que se parte para educarlos es su naturaleza de niños; es decir, su condición biológica y social.

También el espacio físico cobra otra relevancia en la pedagogía moderna: se presta atención a la ventilación, a la iluminación y a la disposición adecuada del mobiliario.

La pedagogía moderna conlleva, entonces, un cambio de actitud, otra forma de ver el mundo y, consecuentemente, otra forma de encauzar la educación. Se centra, así mismo, en el niño, respetando la naturaleza propia de su desarrollo biológico y social, al igual que su calidad de infante y, acorde a su realidad, le permite el libre desenvolvimiento y alienta su creatividad.

En la educación moderna la investigación y la experiencia desplazan la memorización y la imitación. El fundamento son las bases científicas y objetivas. Se desechan la especulación y los dogmas, sustituyéndolos por la razón y la crítica. Se impone la

secularización en la enseñanza y se comprueba que la educación laica obedece a las verdaderas necesidades humanas para una convivencia fraterna y pacífica.

La organización de la instrucción pública representa otro de los cambios significativos de la pedagogía moderna. El ambiente escolar se adapta al alumno para su comodidad y disfrute. Los métodos de enseñanza dejan de ser autoritarios. El maestro no impone reglas y preceptos: es un guía, un conductor, que induce al alumno a encontrar el conocimiento.

Tales son las pretensiones de la pedagogía moderna.

3. El concepto de libertad en el contexto educativo

Según el Diccionario de Filosofía de Abbagnano (1992), el concepto de libertad tiene tres acepciones. La primera significa autodeterminación, autocausalidad, la no dependencia de nada ni de nadie, el poder actuar de acuerdo a lo que se desea. La segunda lo define como necesidad; aunque, al igual que en la anterior acepción, lo fundamenta en la autodeterminación y arroga ésta al ámbito en que el hombre se desenvuelve (Estado, iglesia, partido). La tercera conceptúa a la libertad como posibilidad o elección, donde tal libertad es limitada y condicionada en una situación determinada, que proporciona al hombre la posibilidad de elegir en forma adecuada.

En el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1997), este concepto se entiende como:

La libertad se considera fundamento y producto de la educación. La libertad va unida a la educabilidad, a través de la cual el hombre no sólo se mantiene en un constante hacerse, sino que decide personalmente la forma de llevarlo a cabo, aunque condicionado por el substrato biopsíquico y social, de tal manera que el ejercicio de la libertad no está ni totalmente determinado (determinismo) ni indeterminado (indeterminismo radical).

Desde nuestro punto de vista interesa subrayar que lo anterior se da en virtud de que el ser humano tiene la capacidad de ser educable, de ser dúctil a los cambios en cualquier período de su desarrollo psicobiológico. Esto obedece a que en su estructura el hombre es un ser inacabado y, por tanto, tiene la posibilidad de abrirse al aprendizaje; es decir, a un proceso que le permite estar en continuo hacerse y construirse a sí mismo, además de capacitarlo para decidir libremente su propio proyecto de vida.

Empero este ejercicio de su libertad no está determinado ni del todo indeterminado, sino que está condicionado por los factores ambientales de su realidad sociocultural, tales como la familia, la escuela, la organización política, los patrones religiosos y las normas sociales.

Con base en la obra de Luis Villoro (2001) interpretamos que *libertad* es el derecho de cada individuo a fijarse metas por voluntad propia y sin intervención de los demás; en síntesis, a elegir por sí mismo su plan de vida. Pues sólo en el goce de la *libertad* podrá dar sentido a su vida, ya que él y sólo él determinará los ideales a alcanzar convirtiéndolos en realidad. Así pues, el ser humano

autónomo es quien tiene *libertad* de actuar, decidir y realizarse. De ahí que la paz

y el orden social únicamente puedan constituirse en tales si aseguran la libertad de este individuo.

El mismo autor agrega que la libertad natural significa actuar sobre la naturaleza en los *siguientes* planos: libertad para vencer las fuerzas de esa naturaleza (ríos, selvas, pantanos, riscos), libertad para remover o dominar esos obstáculos con el pleno conocimiento de los mismos, y libertad para adquirir los instrumentos técnicos y científicos que posibiliten esa tarea.

La razón teórica e instrumental, la ciencia y la técnica, permiten liberarnos de la sujeción a la naturaleza. (Villoro, 2001; 290)

En el terreno político, la libertad ya no está sometida a la naturaleza sino a la sociedad. Los límites los presentan otros hombres. Para vencer los obstáculos de la sociedad se crean el contrato social y las leyes, que dan lugar a la libertad civil; de manera recíproca, esta libertad se acota en el respeto a las leyes justas que la garantizan.

La libertad negativa, por el contrario, es la libertad de actuar ante la sociedad sin coacciones legales, sin impedimentos morales ni convencionalismos. La libertad positiva no sólo permite actuar por voluntad propia, sino que permite hacerlo bajo normas en las que el individuo libre ha intervenido al contribuir a formular las leyes que rigen a la colectividad. En el área individual, la libertad negativa es compatible con la heteronomía. La autonomía, en cambio, es decisión propia de acuerdo a normas que asumimos siguiendo nuestro propio razonamiento.

Los obstáculos a la libertad negativa son exteriores; los obstáculos a la libertad positiva, interiores, porque surgen de nuestro propio impulso. En la esfera colectiva, la libertad negativa es la capacidad de obrar o no obrar en un área sin obstáculos. La libertad positiva marca el sitio donde puede obrar la libertad negativa.

En el orden jurídico se puede ejercer la libertad negativa dentro de los límites que permiten las leyes, pero no es indispensable instituir esos límites.

...La libertad negativa responde a la pregunta ¿qué me está permitido? La libertad positiva, a la cuestión ¿quién decide lo que me está permitido? La definición de libertad de Montesquieu (“el derecho de hacer lo que las leyes permiten”) corresponde a la libertad negativa, la de Rousseau (“la obediencia a las leyes que uno mismo ha prescrito”), a la libertad positiva. Por eso la libertad positiva implica que quienes obedecen a la ley la formulen. (Villoro, 2001; 294)

Reflexionando sobre la libertad como bien común, subrayaremos que dicha libertad es el único valor común a todos los hombres, porque les permite elegir y realizar el bien sin más restricciones que no interferir en el bien de los demás.

La libertad es el más alto de los valores, pues al mismo tiempo dota al ser humano de ese bien exclusivo que es su dignidad y lo identifica en tanto ser humano. Por ello, la dignidad está implícita en la libertad que atribuye al ser humano su individualidad, su autonomía, su independencia. El hombre nace libre y tiene el derecho de defender esa libertad que le es consustancial y que le

permite aspirar a la felicidad según su propia voluntad y sus deseos.

En una sociedad compleja y diversa, el hombre libre puede vivir en armonía. Y, sacrificando su libertad natural a una voluntad colectiva, contribuye a proponer unas leyes en las que se vea reflejada su voluntad individual.

Por consiguiente, el papel de la ley consiste en garantizar la libertad de cada sujeto (libertad negativa), permitirle participar en la voluntad general (libertad positiva de decidir) y brindarle equitativamente las oportunidades de cumplir sus deseos (libertad de realización), instituyendo los derechos y deberes de cada uno para con los demás, y de todos para cada individuo.

CAPÍTULO II

LOS CLÁSICOS EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO

1. Contexto histórico

En este capítulo se han tomado como referentes del concepto de libertad en el discurso pedagógico moderno a tres pedagogos: Juan Amós Comenio, Juan Jacobo Rousseau y Juan Enrique Pestalozzi, cuya época corresponde, respectivamente, a los siglos XVII, XVIII y XIX. Por esta razón, el contexto histórico se remite a ese período.

En el siglo XVII, el siglo de Comenio, la ciencia y la tecnología se hallaban en efervescencia, toda vez que la humanidad quería hallar el camino para el dominio de la naturaleza.

Comenio pasó del Medioevo a la eclosión de la Edad Moderna y se involucró en los problemas propios del mundo barroco, complicado y contrapuesto al Renacimiento clásico. En la educación, Comenio se perfila como un clásico de la modernidad, que se enlaza con los proyectos educativos de la Ilustración.

La época que él vive es de reformas y luchas religiosas, de intolerancia y fractura de la visión del mundo de la cristiandad por las oposiciones calvinistas y protestantes. Un período, en suma, de reacomodos sociales y económicos, de creación de saberes, de nuevas formas de relación social y de nuevos modelos de conocimiento.

La guerra checa, que culmina en la Montaña Blanca el 8 de noviembre de 1620, es a su vez precursora de la Guerra de los Treinta Años (1618-1648), que concluye con la firma de la paz en la ciudad alemana de Westfalia. Este conflicto bélico, que involucró a numerosos países de Europa, principalmente del centro, alcanzó su etapa más intensa en las revoluciones burguesas que dieron origen al capitalismo.

Suecia invadió Polonia y Polonia invadió la ciudad polaca de Lezsno por albergar a Comenio. Holanda se enriqueció con la navegación y el comercio. Galileo inventó el telescopio. Y Descartes emergió como el filósofo de la modernidad.

Al irrumpir el protestantismo, la Iglesia católica respondió con la Contrarreforma e instauró la orden de los jesuitas para mejor maniobrar en los terrenos de la educación y la política; no sólo en Europa, sino en todo el mundo. La instrucción la impartía la religión predominante en Europa. Todo desacuerdo se consideraba herético y se castigaba en forma cruel. La organización inquisidora también era impuesta por los protestantes y castigaban a los que se desviaran del pensamiento rector.

Comenio cree que toda la sociedad de su tiempo estaba corrompida por el epicureísmo, la idolatría, el caínismo, la despreocupación religiosa, la multiplicidad de religiones, de sectas y la incapacidad de los políticos empeñados en gobernar sin respetar las leyes vigentes. (Aguirre Lora, 1993; 169)

Comenio critica con semejante dureza la enseñanza de las escuelas. Le parece verbalista, carente de objetivos y programas y con maestros corrompidos que utilizan métodos pedagógicos brutales. (Aguirre Lora, 1993; 172)

El siglo XVIII que arropó a Rousseau, se denomina el Siglo de las Luces. Este lapso tiene como ideas centrales la secularización del mundo medieval, la centralidad de la razón, un nuevo lugar del hombre en el cosmos, la responsabilidad del hombre y la búsqueda de la felicidad en la tierra. Otro concepto central es el de naturaleza, a tal punto de que se habla de derecho natural y educación natural.

Ese siglo no sólo exigía la Reforma sino borrar la idea de la Revelación. El pensamiento crece, se enfrenta al dogma. El conocimiento quiere establecerse y se acelera. Las dadas son naturaleza y razón, naturaleza y bondad, naturaleza y libertad, derecho natural y educación natural.

La supremacía del Siglo de las Luces se debía a la Europa moderna, que había sobrepasado a la Europa antigua en cuanto a potencia militar, agricultura y comercio, gracias al auge de las comunicaciones, al aumento de población y, sobre todo, a una cierta superioridad intelectual. Tal supremacía se manifestaba en las ciencias, las artes y la técnica, y en un pensamiento ambicioso de superar lo nacional para abarcar lo universal. En síntesis, aquella Europa moderna anhelaba apropiarse de la filosofía global, de la parte pensante del mundo.

Se concedía importancia a los viajes como parte del desarrollo intelectual. Ingleses, alemanes, franceses, italianos y rusos, viajaban para conocer. Lo mismo hacían los nobles. Y los intelectuales, como Diderot, salían para contemplar los templos, asistían a los teatros, visitaban los célebres gabinetes de historia natural, observaban minerales y fósiles, frecuentaban a los sabios,

concurrían a las sesiones académicas y, en una palabra, se involucraban en las ciencias, a las que contribuía Linneo con su clasificación de las plantas.

Una misma corriente circula entonces a través de toda Europa occidental, realizando una unidad espiritual comparable a la del Renacimiento, del humanismo y después del romanticismo. (Cita de Rudolf Mertz, en Hazard, 1998; 388)

Estos filósofos, esta parte pensante del mundo, no estaba empero exenta de vicios. Los determinaba su historia, llena de revoluciones, desórdenes y crímenes, de poderosos que tentados por el lujo explotaban cruelmente a los habitantes de las ciudades conquistadas. De tal modo, la crisis por la que atraviesa Francia, acelera el brote de la Revolución.

Entre las épocas de la Ilustración y del Romanticismo situamos a Pestalozzi. Al romanticismo suele considerársele, en parte, consecuencia de las tensiones provocadas por las revoluciones norteamericana y francesa, las conquistas napoleónicas y la Revolución Industrial.

Los países se interrelacionan, dependen unos de otros, ejercen influencias recíprocas y amplían sus vínculos comerciales y culturales. Practican, pues, el intercontinentalismo. Algo más, derivado de la búsqueda de mercados, el colonialismo delinea nuevos rasgos de nacionalismo, industrialismo y capitalismo, factores todos que dan paso a una nueva civilización.

El romanticismo, movimiento cultural de principios del siglo XIX, emerge como reacción a la Ilustración. Acepta lo negativo y asume el contraste; ligado al clima estético dominante, una de sus características la constituye una actitud desafiante y soberbia, así como el exacerbado individualismo en el arte y la filosofía. En suma, el romanticismo es el afán de producir arte sin límite y crear una poesía desmesuradamente libre. Tal es el ámbito de Pestalozzi.

2. Juan Amós Comenio

Nacido en Nivnice, Checoslovaquia, Juan Amós Comenio (1592-1670) fue uno de los precursores de la pedagogía moderna. Su intensa vida de educador se desarrolló en la Europa convulsionada del siglo XVII, plena de cambios ideológicos, políticos y económicos, y de confrontaciones armadas como la Guerra de los 30 años.

Influenciado por la reforma protestante de Lutero y Calvino, por filósofos como F. Bacon y Campanella, y por educadores como Juan Luis Vives, la obra pedagógica de Comenio posee los rasgos característicos de la modernidad: aprendizaje libre en sintonía con la naturaleza, conocimiento científico y universal; educación racional y respeto a la individualidad del niño y centralidad del mismo en la atención que le debe brindar el adulto.

En el plano científico, Comenio sistematizó la enseñanza, otorgándole el carácter de universal. Así mismo, dejó asentado en su obra que la educación hace libres a los hombres; a su entender,

el ideal educativo consiste en formar hombres verdaderamente libres mejorando su condición mediante el conocimiento.

Considera el mundo como una escuela para aprender toda la vida, ya que sólo la instrucción salvará a la humanidad y la librará de la esclavitud.

Se necesita difundir la verdad que hace libre al pueblo, porque son contadas las gentes que actúan por convicción sobre la base de la realidad la mayoría se van como por inercia tras las opiniones de los demás. (Prólogo de Gabriel de la Mora en: Comenio, 1998; XXIX)

En el aspecto pedagógico, funda su método en la naturaleza. Dado que ésta busca siempre el cauce adecuado, el niño debe ser educado sin ser violentado y conforme a las leyes naturales, con libertad y observando el principio de orden de las cosas. Todo lo cual se sintetizaba en respetar la espontaneidad del niño, es decir su libertad.

Su método de educación, realista e intuitiva, consiste en conocer e investigar las cosas en las cosas mismas y en aprender haciendo, lo que cristaliza en todo un ámbito de libertad.

...II.- No se debe enseñar nada por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional. (Comenio, 1998; 87)

...Comenio pasa por ser el fundador de la pedagogía de la espontaneidad y de la enseñanza intuitiva, por ser el promotor de la enseñanza popular y el reformador de los métodos de enseñanza. Jan Kvacala lo llama fundador de la pedagogía social y A. Swiebocki ve en él al primero de los psicólogos de la edad moderna. (F. Gómez, en Aguirre Lora, 1993; 209)

Es pertinente señalar que Juan Amós Comenio fue el primero en mostrar imágenes en los textos escolares, así como en crear materiales audiovisuales en apoyo de la enseñanza.

Nuestro autor considera que, en el ámbito político y social, el hombre sólo necesita que le quiten las cadenas de la ignorancia y que lo alumbren la luz de la razón y el entendimiento; pues a partir de ello podrá comprender su dignidad humana y librarse de coacciones y ataduras para, en esa esfera de libertad, tomar sus propias decisiones. Lo anterior, entendiendo que la grandeza y capacidad con que el ser humano fue dotado, lo facultan para elegir, como ser razonable, su ruta hacia la felicidad propia, la de su familia y la de su nación.

Propugna, además, la educación universal y total. El saber de todo para todos, en todas las etapas de la vida; para que, a partir de esa base educativa, los hombres puedan conducirse con plena libertad, superar los males sociales y posibilitar la armonía en todos los pueblos de la tierra.

...Frente a las cosas el hombre debe usar, como señor, su libre albedrío. La Pampedia ha de enseñar a todos a “usar la libre elección después de haber pesado exactamente la diferencia entre el bien y el mal”. “Si rigiese por todas partes esta libertad humana, todo estaría lleno de luz y orden en vez de torrentes de coacciones y violencias, se seguiría un fluir espontáneo de las acciones en paz y seguridad. (F. Gómez, en Aguirre Lora, 1993; 223)

El sueño comeniano de que en el mundo brillaran la paz y la justicia social, al igual que sus principios de tolerancia y respeto a todas las ideas por sobre las diferencias políticas y religiosas, han inspirado a las organizaciones mundiales para la paz. Por ello, en las celebraciones de su obra en distintas partes del mundo la “UNESCO declaró a Comenio como su predecesor, en la asamblea en Delhi” (1956) (Kozík, 2000; 232)

En su estrategia pedagógica, introdujo las presentaciones teatrales. En la primera de ellas, comenta Frantisek Kozik, escribió la historia de un filósofo griego, Diógenes Kynika, para abordar el tema de la libertad:

Al final de la obra, la juventud preguntaba a Diógenes:

-¿Qué cosa buena nos recomiendas?

-La libertad.

-Pero, ¿qué entiendes por libertad?

-La libertad es un estado; en él, el hombre es dueño de sí mismo y no es esclavo de nadie. (Kozík, 2000; 133)

Como sacerdote, en el plano religioso puntualiza que los requisitos indispensables para ser verdadero hombre son la sabiduría, la virtud y la piedad.

La primera conlleva el conocimiento de todo lo que la naturaleza ofrece a los sentidos, aun lo que permanece oculto y, ante todo, el conocimiento del ser mismo. La virtud o buenas costumbres exige la observancia ordenada de nuestras pasiones, la convivencia armónica con nuestros semejantes y el disfrute de una vida plena. Y la piedad representa la relación íntima con el Ser Supremo. Estos tres principios, a su juicio, forjan la excelencia del hombre para la vida presente y futura.

3. Juan Jacobo Rousseau

Juan Jacobo Rousseau nació en Ginebra, Suiza, el 28 de junio de 1712 y murió en 1778. Fue amante de la música y de la libertad; el criticar la situación de injusticia y desnaturalización de la sociedad de su época, le ocasionó dificultades y persecuciones.

Este filósofo confiaba en la natural bondad del hombre. Por ello contribuyó a cultivarla con su vastísima producción, entre la que se incluyen su colaboración en la Enciclopedia y su obra el Contrato social, nutrientes ambas del pensamiento de la Revolución Francesa.

En su obra Emilio, Rousseau divide la educación de su discípulo (Emilio) en dos etapas: la educación negativa o individual y la educación social. La primera abarca del nacimiento a los quince años. La segunda, de los quince en adelante.

La educación individual ayuda al desarrollo físico del niño, fortaleciendo sus sentidos y sus órganos. Le proporciona lo necesario para nutrirse, protegerse y afrontar la naturaleza. La relación del niño en esta etapa, consigo mismo y con su entorno, hará de él un individuo físicamente autónomo; es decir, libre.

Durante esta etapa el niño debe estar resguardado de influencias exteriores que no coincidan con su voluntad, de imposiciones ajenas a su interés, de preceptos y normas que él no comprenda; de ahí que a esta educación se le defina como negativa.

El propósito de ésta es lograr la autenticidad del niño, pero procurando que entienda lo que está bien y lo que está mal, a fin de que vaya teniendo las bases para discernir cuando llegue a la edad de la razón.

En este sentido, la relación maestro-alumno se hará realidad en la medida en que el primero proporcione al segundo los elementos

necesarios para satisfacer su deseo de aprender, así como en que permanezca atento a los intereses y capacidades de su alumno, estimulándolo y apoyándolo.

De esta manera, sintiéndose estimulado, dicho alumno volcará su actividad hacia los objetos internos y externos, convirtiéndola en instrumento para el adiestramiento de su autonomía.

A partir de ahí comenzará su acceso a la sociedad y no al servilismo, mediante su trato con los demás -su educación civil-, que sólo se logrará mediante la interrelación con las personas.

La finalidad de la educación de Emilio es formarlo en su estado natural para prepararlo a su estado social, de modo que al llegar a la edad de la razón tenga nociones del bien y del mal y sepa convivir con sus semejantes, haciéndose verdaderamente hombre. Y una vez formado como un ser autónomo, Emilio buscará esa libertad dentro de la sociedad de la que formará parte.

Esta convivencia social, empero, no se limitará al ámbito de su región o país, sino que se extenderá a todo el género humano: se universalizará. De esta manera, olvidándose de sí mismo, el amor del alumno a los demás fructificará en amor por la justicia.

La relación maestro-alumno es, por lo tanto, de amor y comprensión. El maestro atiende a una necesidad, a un deseo del alumno, sin imponer ninguna autoridad, limitándose a intervenir para allanar lo que estorbe en este proceso natural. El alumno, a su

vez, debe pedir sin ordenar, pues esta pedagogía no admite ni la sujeción ni la permisividad.

La conjugación armónica de la autoridad, surgida de la necesidad y los hechos que se presentan como herramientas al servicio del educando, cristalizará en el aprendizaje de la autonomía.

Aquí jamás se insistirá lo suficiente en que nada debe realizarse sin el consentimiento del niño; es decir, que no debe obligársele a aprender sin su plena voluntad. El preceptor estará atento a los deseos y capacidades del infante y al descubrimiento de su necesidad de aprender, estimulándolo y ofreciéndole los elementos necesarios para lograrlo. De esta forma el maestro conducirá al niño ejerciendo su autoridad mediante la “ley de la necesidad.” (Jouvenet, 1999; 35)

Al confundirse el poder y la autoridad del maestro en la noción moral de voluntad, la libertad se convierte en un instrumento pedagógico de aprendizaje en función del deseo del niño. (Jouvenet, 1999; 36)

El método que propone Rousseau parte de los objetos sensibles, reales, manipulables y observables, que atraen la atención del niño. En suma, consiste en observar la realidad, reflexionando sobre el objeto, analizando, sintetizando y luego demostrando. El propósito es que el niño aprenda de su cuerpo y de todo cuanto lo rodea, es decir de su espacio-tiempo, para que a partir de ahí, mediante el razonamiento, surja la teoría.

En la educación negativa no deben darse preceptos moralizantes ni enseñanza de la verdad, aunque sí propiciar el alejamiento del vicio

y la maldad. La educación negativa significa actuar contra todo lo establecido, rompiendo costumbres y dogmas, si bien sacando el mejor provecho de ellas y convirtiendo en normas lo que aquellas presenten de rescatable.

El preceptor, con su propia actuación, dará ejemplo de buen comportamiento y mostrará situaciones vividas en la realidad. Con esto, logrará su objetivo didáctico.

Por su parte, el alumno hallará por sí mismo los preceptos, sin imposiciones; su voluntad será respetada y su relación con el preceptor no tendrá restricciones y estará tamizada por el afecto. El conocimiento se facilitará mediante la acción, y la formación lo dotará de satisfacción y placer.

La educación negativa provoca que aflore la autoestima en el alumno, pues éste se forma de acuerdo a sus deseos, descubre sus capacidades, se siente satisfecho de vivir y de lo que realiza. Alineada la voluntad del alumno con la del maestro, se apuntala la libre identidad del primero.

Para conformar la identidad del niño es básica la educación natural. Pues vivir en contacto con la naturaleza lo capacita para soportar las condiciones humanas, para enfrentar físicamente las eventualidades climatológicas y para ejecutar con destreza suficiente los trabajos manuales que ayudan a subsistir sin necesidades superfluas. Así mismo, lo dota de instrumentos para sufrir las enfermedades sin atención médica. La naturaleza, dice Rousseau, enseña el camino hacia la felicidad y la sabiduría.

La naturaleza en su perfecto orden, regida por sus leyes dicta las leyes de la necesidad, a las que el niño se enfrenta en su realidad para hacerse hombre.

Todo hombre quiere ser feliz; mas para conseguirlo, debemos saber qué es la felicidad. Tan sencilla es la del hombre natural como su vida; se funda en no padecer: y la constituyen la salud, la libertad y lo necesario...(Rousseau, 1999; 123)

La premisa del contrato autoridad-libertad en el proyecto pedagógico de Rousseau es el aprendizaje de la condición humana: todo lo que se nos provee en la vida, desde nuestro nacimiento hasta la madurez o hasta la muerte, se lo debemos a la educación. Ésta, a la vez, la recibimos de la Naturaleza, de las personas y de las cosas: la Naturaleza nos provee de nuestro físico y de nuestro intelecto, los hombres nos enseñan a desarrollarnos y en las cosas experimentamos y observamos.

Tales son las herramientas pedagógicas que el maestro debe utilizar para conducir al niño hacia donde conviene y hacia donde su desarrollo se puede beneficiar. Nunca debe obligarlo a hacer lo que no le acarreará ningún provecho, pues la tarea del preceptor consiste en enseñar el camino de la ciencia para que el alumno la utilice y la busque cuando sea necesario, así como en enseñarle a amar la verdad sobre todas las cosas.

Todos los instrumentos se han probado, menos uno, precisamente el único que puede surtir efecto: la libertad bien aplicada. No conviene que se encargue de educar un niño quien no lo sepa conducir a donde quiera, por solas las leyes de lo posible y lo imposible....Con sólo el vínculo de la necesidad, sin que él se disguste, se le encadena, se le empuja o se le contiene; con sólo la fuerza de las cosas, se le torna dócil y manejable, sin dar entrada al germen de vicio alguno, porque cuando ningún efecto producen, no se animan las pasiones. (Rousseau, 1999; 48)

4. Juan Enrique Pestalozzi

De origen italiano, Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) nació en Zurich, Suiza. Influido por las ideas de Rousseau, fue crítico de la sociedad de su tiempo y uno de los precursores de la escuela activa.

Fundamentó su tarea pedagógica en el respeto y el amor. Respeto del alumno a su persona y hacia el maestro, y amor recíproco entre ambos. Planteaba una educación sin desconfianza, sin castigos ni amenazas; sin la mínima violencia. Una educación libre, de acuerdo a la naturaleza del niño. Para Pestalozzi, el amor es el instrumento de liberación de lo divino y eterno que hay en el hombre.

...Y admitir la explicación que él mismo proponía: "El amor lo ha hecho todo"; ese amor que, según Fichte, era en él la vida misma de su vida (Louis Meylan, en Château, 1998; 218)

Otro postulado básico de Pestalozzi propone que entre educación y naturaleza haya armonía, a fin de permitir al niño el libre desarrollo de su espontaneidad y el seguimiento de su intuición.

La educación, a su entender, debe basarse en principios lógicos y psicológicos a los que denomina operaciones del espíritu, mismas que deben guardar un equilibrio en su aspecto ético-religioso e involucrar el sentimiento (corazón), el aspecto intelectual (mente) y la dimensión creativa (mano). Además juzgaba indispensable conjugar la educación doméstica y la pública, es decir la que el niño recibe de la madre, de la familia y de la escuela. De igual modo, concebía la realidad como fundamento de la educación y quería que los niños encontraran en su propia existencia el objeto de estudio

para descubrir el conocimiento. La finalidad educativa del pedagogo suizo era formar hombres con un verdadero desarrollo de sus facultades naturales, muy aparte de lo que les deparara el destino.

Su objetivo radicaba en elevar al niño a la auténtica dignidad de hombre libre e independiente, con un raciocinio formado y un corazón generoso.

...Haz asimismo de modo que los resultados de la educación y de la instrucción, una vez elevados al rango de leyes naturales y necesarias, lleven también en sí, por la variedad de su juego y la diversidad de sus atractivos, ese sello de libertad y de independencia." (Pestalozzi, 1997; 52)

El método pestalozziano de la educación elemental se ocupa en proporcionar al infante los primeros rudimentos del saber en forma natural e intuitiva; se fundamenta en la acción más que en la enseñanza: el niño observa, investiga, colecciona materiales; más que estudiar, experimenta; más que aprender, actúa.

Como arriba se menciona, este proceso concede la importancia debida a las facultades creadoras del niño con sus respectivas dimensiones simbolizadas en tres partes corporales: corazón, cabeza y manos. Establece la sencillez y la claridad, colocando a la madre de familia como modelo natural.

La educación debe, a su juicio, ser progresiva; en otras palabras, adaptarse a la marcha sencilla de las leyes naturales, pues por sus propias necesidades es el sistema más conveniente para nuestra especie. Esta forma de enseñanza general y psicológica lleva implícito el principio de libertad e independencia.

El alumno del Método no es pasivo, ni autómatas, ni siquiera discípulo; es actor e inventor; se afana, se divierte, se interesa, se

instruye. Uno auxilia y dirige su inteligencia; pero ésta actúa libremente, hace uso de sus fuerzas, las desarrolla y las crea. (Piaton, 1999; 72)

Este pedagogo sugiere a las madres conducir a sus niños desde pequeñitos con una sabia libertad. Considera al hombre como instrumento de los designios de Dios y por su elevada condición en el mundo aspira ardientemente a la libertad y a su Creador

....Y tú, el autor de cada una de las leyes que rigen el mundo físico y el mundo intelectual, en esa mirada de tu creatura hacia el cielo reconociste con satisfacción que también esa obra era buena, porque ella elevándose del polvo de la tierra y aspirando ardientemente a la libertad y a TI, se había reconocido como el objeto final del mundo material y como un instrumento de tus designios en el mundo moral... (Pestalozzi, 1997; 131)

No obstante haber heredado de Rousseau y de la secta masónica de los iluminados el espíritu para utilizar métodos didácticos basados en la razón y la libertad, Pestalozzi –indica Santoni (1996)- estaba convencido de que las clases dominantes debían conservar su jerarquía. Esto, siempre y cuando se abstuvieran de cometer injusticias o explotación y respetaran los derechos del pueblo, a fin de que éste correspondiera aceptando su condición subordinada, pacífica y laboriosa.

En lo económico ponderaba el empeño y las costumbres entre los burgueses, así como su autonomía; pero sin animarlos a aspirar a la opulencia, debido a lo peligroso que les resultaría generar envidias y ambiciones y acostumbrarse a los placeres de los potentados.

Consideraba positivo evitar que los desharrapados cayeran en la miseria completa, en razón de lo cual les brindaba atenciones y

cariño aunque no les proporcionase los medios pedagógicos y didácticos para ascender en su escala social y económica.

Admiraba a Rousseau, pero no aplicaba sus principios pues actuaba con severidad y coacción cuando se invocaba el orden, la perfección y la exactitud. En este sentido, llegaba a los golpes y castigos corporales para mantener el control en sus escuelas, a las que asistía gran número de pequeños indigentes.

Empero, la Revolución Francesa lo hizo reflexionar acerca de los principios de libertad, igualdad y fraternidad; mismos que aplicaba, aunque con limitaciones, debido a que según él no se podía dejar al hombre a voluntad de su impulso.

Concebía la capacidad del ser humano como realización de su circunstancia, pero no para alcanzar una libertad social específica sino para perfeccionarse moralmente sin importar sus condiciones de pobreza o riqueza, fortuna o infelicidad.

La intensa labor de Juan Enrique Pestalozzi, sus textos e ideas, merecieron justo reconocimiento en el año de 1792, cuando la Asamblea Legislativa Francesa le concedió el título de ciudadano francés porque “Con sus escritos había servido a la causa de la libertad y preparado la manumisión de los pueblos” (Pestalozzi, 1997; XVII).

CAPÍTULO III

EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA

1. Contexto histórico

Las primeras escuelas nuevas ya formales surgen a finales de siglo XIX. En Inglaterra, en 1889 y 1893. En Alemania, en 1898. Y en Francia, en 1899. John Dewey crea, en Estados Unidos, la “Escuela Primaria Universitaria de Chicago” en 1896.

La proliferación de estas escuelas queda más de manifiesto con la creación de la “Asociación de Educación Progresiva”, en Estados Unidos, en 1919, así como de la Ligue Internationale de L'Éducation Nouvelle, en Europa, en 1921.

Aunque el espíritu de la escuela nueva o escuela activa se remonta a Sócrates y Platón, al igual que a Comenio, Rousseau y Pestalozzi en los siglos XVII y XVIII, es pertinente mencionar como precursor al escritor ruso León Tolstoi que abrió en su finca un plantel escolar para los campesinos y en él aplicó todos los principios de la escuela activa. Empero, la corriente se impone por sus necesidades pacifistas después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), que dejó una secuela de muerte y desolación.

Los educadores de la nueva escuela aspiraban a neutralizar las ideas que estimulaban el odio y la destrucción, formando seres humanos en un espíritu de amor que condujera a los ideales de igualdad, libertad y fraternidad en una convivencia pacífica.

Y así como se requería una educación que propiciara tal armonía entre los hombres, la renovación también urgía ante los cambios políticos, sociales y culturales que se estaban registrando con el apogeo de la industria, la transformación rural, el cambio de la familia patriarcal a celular y el auge del capitalismo, que para expandirse propiciaba la segregación de las clases sociales.

Vista de este modo, la escuela nueva también aparece como reacción frente a las técnicas educativas coercitivas de la escuela tradicional autoritaria, la cual no reconocía la individualidad del niño: una escuela magistrocéntrica, memorista y reacia a las enseñanzas de la psicología del desarrollo. Sin embargo, las posibilidades de acceso a la nueva educación resultaron nulas para las clases menos favorecidas.

La pequeña burguesía en ascenso requería de una escuela secundaria moderna. En tanto, quedaban rezagadas las instituciones de los pobres, con una educación primaria tradicional obsoleta.

En lo tocante a la filosofía de la escuela nueva, propugna la educación paidocéntrica; es decir, sostiene que la actividad debe estar centrada en el niño. Así mismo, se manifiesta respetuosa tanto de la actividad espontánea y de los intereses del niño como de la autonomía de éste, de su individualidad y de la dignidad que le confiere el ejercicio de su libertad.

Otros principios de la escuela activa son: la formación de un espíritu colectivo y de creación artística, la adopción de la naturaleza como ejemplo y contacto con la realidad, y el cultivo de un trabajo autónomo que no soslaye las diferencias individuales.

Lo que caracteriza a este movimiento es su fundamento científico en la teoría del desarrollo evolutivo del ser humano, que posibilita el surgimiento de la psicología genética al servicio de la pedagogía. Esto permite a la escuela activa adaptar la enseñanza a las necesidades físicas y psíquicas del niño, atendiendo a su edad e intereses; lejos de imponer, propone y revitaliza las ideas del infante y estimula su creatividad propiciando su desarrollo con plena libertad.

Los métodos creados para la escuela nueva fueron formulados a principios del siglo XX por, entre otros, María Montessori, en Italia, y por Ovide Decroly, en Bruselas.

La crítica a la escuela tradicional autoritaria obligaba a profundizar en la antinomia autoridad-libertad. La noción de libertad y el rechazo al autoritarismo es común a todos los pedagogos de la escuela nueva, los cuales consideran que el niño es libre y debe vivir en libertad.

Para ellos, el maestro ya no representa el poder ni la autoridad sino uno de los polos en una relación de afecto y camaradería. El maestro funge como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño: el guía que va mostrándole sus posibilidades y el camino adecuado.

En síntesis, la siempre necesaria intervención del maestro será sólo de apoyo y orientación. En vez de dictar reglas y normas, muestra con su ejemplo la manera de conducirse y convivir armónicamente. Ya después, el niño regulará libremente su comportamiento.

El ejercicio de la libertad está implícito, pues, en la obra de los pedagogos de la escuela nueva. María Montessori fundamenta su método psicopedagógico en la autonomía y la espontaneidad,

privilegiando en su obra la libertad del alumno. Ovide Decroly reclama también la libre actividad del niño. Para Adolphe Ferrière la escuela activa intenta responder a los intereses del niño en un ambiente de respeto, libertad y actividad espontánea.

Según Ferrière, la Escuela Nueva pretende una educación mediante la libertad y para la libertad, respondiendo así a una tendencia que se halla inserta en el fondo del psiquismo humano; fomenta la actividad espontánea, personal y fecunda, base y meta de su trabajo; se centra en la iniciativa del niño, no en los prejuicios del adulto...(Palacios, 1989; 62)

El ya mencionado Tolstoi, establece en su escuela el siguiente principio: mientras menor sea la restricción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método. (Abbagnano y V. 2001; 655) Más que concederles confianza a los niños para el libre desarrollo de sus facultades, se basa en la desconfianza hacia el autoritarismo de los maestros; establece una diferencia entre la instrucción y la educación, pues para él la primera surge de una necesidad de saber y aprender, mientras que la segunda constituye una imposición de hábitos morales y el aprendizaje de lo que al adulto conviene. Sitúa también la labor del maestro en un lugar de suma importancia, a fin de despertar el interés del niño y que éste haga

uso de su libertad para escucharlo o no escucharlo, ya que sólo el infante sabe lo que quiere y lo que le interesa. De ahí su precepto:

...el resorte más eficaz es el del interés, por lo cual considero la naturalidad y la libertad como condición fundamental y como medida de la calidad de una enseñanza. (León Tolstoi, citado por Abbagnano y V., 2001; 656)

2. Ovide Decroly

Ovide Decroly (1871-1932), nació en Renaix, Bélgica. Médico de profesión, asiduo investigador y observador desde su niñez, se interesó por las enfermedades nerviosas.

Con el propósito de estudiar el comportamiento de niños anormales, fundó su propio instituto, donde proporcionaba a éstos asistencia terapéutica. Ante los resultados de sus métodos, abrió otra escuela para niños normales, participando activamente también como maestro.

Dentro de la vida científica internacional contribuyó con la Liga Internacional para la Educación Nueva. Y como uno de los precursores de la pedagogía científica, partió de la psicología genética.

A sus investigaciones añadía la enseñanza, e inventaba juegos como técnicas de aprendizaje a fin de resolver el problema de las diferencias que siempre existen entre los alumnos y estimular su individualidad, su espontaneidad y su libertad.

La propuesta metodológica de este autor se basa en el psicocentrismo de la enseñanza a nivel primaria.

Considerando la herencia y el medio ambiente físico y social, Decroly postula que la escuela es el sitio ideal para que el niño se desarrolle; de lo cual deriva su método de los Centros de Interés.

“La escuela por la vida y para la vida”, según su lema, estará al servicio del niño, de sus necesidades y de su psicología. Para cumplir este propósito, el niño debe conocerse a sí mismo, conocer sus necesidades, sus aspiraciones y sus fines. Entonces, a partir de tales formulaciones, la actividad del pequeño se enfoca hacia un centro de interés de acuerdo a su edad, mismo que se conformará por cuatro necesidades básicas: de alimento, de lucha contra la intemperie, de defensa contra el peligro y, por último, la necesidad de creación y de solidaridad.

Cada grupo de necesidades se basa en tres etapas de la actividad mental: la observación, la asociación y la expresión.

La observación se registra en materiales accesibles al niño, recogidos por él mismo. Él los coleccionará y los medirá aún en forma muy rudimentaria.

La asociación ocurre a raíz de lo observado, vinculando este último objeto con imágenes y preguntas relativas a los conocimientos adquiridos en la observación.

La expresión constituye la forma de comunicar la experiencia adquirida, mediante el lenguaje, la escritura, conferencias, juegos, danzas, teatro, lecturas y todas las formas mediante las cuales el niño se quiera expresar.

Lo anterior, además, despierta en el niño el espíritu de colectividad; ya que muchas de estas actividades se realizan en grupos y contribuyen a la autonomía.

Uno de los principios de Decroly se inspira en Rousseau para darle su lugar al niño, verlo desde su propia perspectiva y colocarlo en su medio natural.

Su forma de trabajar con los niños concede una trascendental importancia a la observación de la realidad, al análisis de esa observación y a la elaboración de documentos de estudio en base a los datos observados y analizados; pone también el acento en la libre actividad del niño, en el permanente contacto con la vida...(Palacios, 1989; p.53)

Decroly también acusa influencia de Dewey en su teoría de la percepción de enteros sin distinción de las partes; es decir, la globalización. La aplicación de este sistema al aprendizaje de la lecto-escritura ha representado una de las mayores aportaciones de nuestro autor a la educación. A este respecto, ya Comenio había indicado la necesidad de partir de las generalidades para llegar a los detalles. Al igual que la psicología de la forma, la psicología de la Gestalt manifiesta empatía con Decroly.

Sin embargo, éste matizaba su proyecto de libertad anteponiendo la libertad colectiva a la libertad individual; es decir, permitiendo al niño ser libre, e incluso estimulándolo y dándole todo el apoyo, en

cuanto el maestro entendiera que no afectaba la disciplina del grupo o que esa libertad se empleaba en ideas positivas, virtuosas y buenas. Esto, bajo la premisa de que fuera siempre el adulto quien orientara las expresiones de los alumnos, aprobándolas o restringiéndolas cuando a su parecer fueran negativas. Además de lo anterior, las diferencias individuales limitaban la libertad:

...porque dar toda la libertad al alumno, también implicaría aceptar la expresión de las tendencias negativas y ver como se desarrollan, ya que dejarlo libre es, sobre todo permitirle ser glotón, grosero, ruidoso, hablador, inquieto, sucio, cruel, indisciplinado, desobediente, rebelde, perezoso....Por otra parte, dejar libre al niño significa permitirle manifestar sus tendencias favorables, permitirle hacer el bien... (Decroly, citado por Besse, 1999; 90)

El riguroso carácter científico impreso por Decroly a su labor educativa, se diferenciaba del planteamiento de Rousseau, que confiaba en la bondad del niño y el retorno a la naturaleza para escapar de la corrupción de la sociedad. Aparte, el educador belga desconfiaba de las pulsiones agresivas que obligan al niño a defenderse de sus enemigos como una de sus necesidades vitales.

...Sin embargo, él consideraba ser de los educadores para quienes la libertad no constituye un fin en sí mismo, sino el medio para favorecer el desarrollo infantil en un sentido más acorde a su psicología, y de ese modo orientarlo hacia fines educativos.(Besse, 1999; 112).

3. María Montessori

Pedagoga y doctora en medicina, María Montessori (1870-1952) nació en Chiaravalle, provincia de Ancona, Italia. Fue la primera mujer que se doctoró en medicina en su país.

Al ingresar a la Universidad de Roma como asistente en la clínica psiquiátrica, empezó a interesarse en la deficiencia mental de los niños, concibiéndola más como un asunto pedagógico que como una cuestión psicológica.

Continuó sus estudios en Londres y París, pero también cursó filosofía y psicología experimental en su país natal, donde también impartió clases de antropología pedagógica.

Prosiguiendo con sus observaciones, se apoyó en los principios de los médicos franceses Itard y Seguin para elaborar un método que ayudara a la recuperación de los niños con capacidades diferentes. El buen éxito fue tal que extendió su aplicación a todos los niños.

Dirigió la primera de las escuelas para niños de tres a seis años, denominadas "Casas de los Niños". Ahí puso en práctica su método, mismo que después se difundiría por todo el mundo.

La Primera Guerra Mundial aminoró la difusión de su sistema pero no impidió la estancia de la pedagoga en varios países de Europa y Asia, así como en Estados Unidos, donde fundó un colegio para maestros.

En 1936, tras ser expulsada de su país por el gobierno fascista que condenó sus métodos y cerró sus escuelas, Montessori se estableció en Holanda. La Segunda Guerra Mundial la obligó a dejar este último país y a marchar a las Indias. Y sólo hasta que concluye el conflicto regresó a Italia.

Durante su estancia en Barcelona fundó la “Iglesia de los Pequeños”, con las mismas características de la “Casa de los Niños”. También participó muy activamente en la UNESCO.

Los principios psicopedagógicos en que se basa el método Montessori son la espontaneidad, la libertad, el respeto a la individualidad, la actividad, la disciplina en el juego infantil y el respeto al medio ambiente.

La espontaneidad abre paso de la libre elección hacia el objeto de interés, de acuerdo con las necesidades del niño y los dictados de la naturaleza, siempre con apego a la realidad.

El principio de libertad se funda en un espacio y en un ambiente dispuestos de tal forma que el niño pueda autoeducarse y autocontrolarse.

La libertad ha de ser sinónimo de actividad. Y, si el principio de disciplina se fundamenta en la libertad, consecuentemente la disciplina será activa. La aplicación de los principios de libertad y

espontaneidad permiten el desenvolvimiento de las potencialidades intelectuales y físicas del alumno. El medio ambiente, así mismo, debe estar dispuesto para favorecer el autodesarrollo.

Este método se sirve de material didáctico científicamente diseñado, de mobiliario adaptado a los niños y de un ambiente de orden y disciplina. Este complejo y fino material didáctico, dispuesto para desarrollar la actividad de los sentidos y de la inteligencia, está

tan cuidadosamente estudiado que facilita la labor del maestro. Esto es así porque mediante tales prácticas sensoriales el niño realiza por si solo el aprendizaje.

La concentración es otra de las características del método Montessori, el cual también incluye ejercicios para aprender a vestirse, asearse, comer, mantener limpio el espacio y adiestrarse en la jardinería y en el cuidado de los animales. Prácticas, todas éstas, tomadas de la vida cotidiana en un ámbito de libertad y respeto a la espontaneidad.

...Ante todo, la libertad de los alumnos (“la piedra de toque de la pedagogía científica” según Montessori); no sólo permite al niño ser espontáneo, sino que se alienta y estimula esa espontaneidad. Los intereses y necesidades intelectuales de los niños van surgiendo libremente; la actividad, normalmente en forma de juego, que da respuesta a esos intereses, irá educando al niño. La educación en la libertad, a través de la acción -juegos, actividades sensoriales-, adecuada a la evolución del niño, es la aportación de la doctora Montessori a la nueva concepción del proceso educativo. (Palacios, 1989; 52)

La propuesta montessoriana parte de las necesidades del niño y de los dictados de la naturaleza, con apoyo en la realidad. Lo que importa, antes que la educación o los métodos, es el niño mismo: el niño en el centro, el niño respetado en su dignidad y en su natural inclinación.

Como Rousseau y Comenio, María Montessori erige su método en los principios de espontaneidad, orientación de la naturaleza, autoactividad y, sobre todo, libertad como primera condición.

Empero, a diferencia de Rousseau, que considera la educación negativa, ella establece que la libertad se logra mediante la

disciplina y el orden, y que el educador debe intervenir de manera discreta para el uso correcto de esa libertad.

Refiere que para engendrar la pedagogía científica es necesaria una escuela que permita la libre manifestación natural del niño. Así, uno de los principios de su pedagogía es la libertad, que se manifiesta en la no coacción, expuesta exteriormente en un mobiliario adecuado e interiormente en la proscripción de premios y castigos, pues para ella sólo se debe obligar al niño a actuar bajo presión de otros cuando realice algo que no le convenga o que lo dañe.

En pocas palabras, se opone al autoritarismo del adulto y propone dejar al niño actuar libremente, de acuerdo con sus tendencias naturales, sin imposiciones fijas y sin presiones.

Todo el método Montessori es un método de investigación libre, de trabajo libre por parte del niño, según las necesidades naturales de su desarrollo, pero sobre la base de una preparación objetiva, de un material conveniente ofrecido por el medio y que es función de una intervención propiamente social -no determinante, sino únicamente predisponente y auxiliar- en el proceso educativo... Hay aquí una especie de determinación natural que se expresa en leyes, pero que es al mismo tiempo libertad. (Giovanni Caló, en Chàteu, 1998; 304-305).

Para María Montessori, la libertad en la enseñanza conlleva el reconocimiento de los límites y constituye la finalidad de la educación, pues el ser humano libre adquiere conciencia de su realidad y de este modo puede expresar conscientemente lo que desea.

Esta finalidad sólo se logra por la libertad-medio. El niño libre evoluciona de acuerdo a la ley natural, por ello en su desarrollo es imprescindible la espontaneidad.

Desde este punto de vista, la permisividad, por sí sola, asegura la libertad y el desarrollo según las leyes naturales; es indispensable la utilización de un material que esté al alcance del Individuo; para hacer las cosas con libertad se deben poder y saber hacerlas. Esta concepción comporta la intervención de la autoridad adulta, que será la garante para un trabajo libre. También ha de ser el adulto quien conduzca al niño hacia el camino de la independencia y la liberación, reduciendo paulatinamente estas intervenciones en calidad y cantidad.

M. Montessori no rechazó totalmente la autoridad y protección adultas. Consideró que la libertad y la espontaneidad existen dentro de ciertos límites. Este doble aspecto: por un lado libertad y espontaneidad y por otro, intervención discreta del adulto, ha ocasionado que muchos pedagogos creen encontrar una contradicción en el pensamiento montessoriano. (Yaglis, 2001; 53)

La libertad, para la doctora Montessori, constituye el medio y el fin de la educación, y el niño, al entrar en contacto con la realidad, construye sus propias normas y concilia la disciplina con la libertad.

4. Celestin Freinet

Pedagogo francés nacido en Gars (Alpes Marítimos), Celestin Freinet (1896-1966), cursó la carrera magisterial.

Su participación en la Primera Guerra Mundial le ocasionó una herida grave en el pulmón. No obstante, se reincorporó a la docencia procurando que la escuela se adaptara a las necesidades del niño y que, al mismo tiempo, le permitiera a Freinet ejecutar su proyecto pese a su deteriorado estado físico.

Difundió y extendió sus ideas innovadoras sobre la educación, en congresos, conferencias, encuentros pedagógicos, revistas y movimientos de maestros. Además de su trabajo en la docencia, se involucró en los problemas sociales y militó en sindicatos, cooperativas y partidos políticos. En castigo por tal militancia sufrió reclusión en un campo de concentración durante la Segunda Guerra, evento que aprovechó para escribir gran parte de su obra.

Fue, en resumen, una persona comprometida con la sociedad y con la política de su tiempo. La primera mitad del siglo XX, signada por las dos guerras mundiales, época en que las potencias capitalistas redefinieron su hegemonía, algunas colonias europeas en Asia y África obtuvieron su libertad política y todo el mundo quedó atravesado por la Guerra Fría.

El período de entre guerras es el que le toca vivir a Freinet. En la cuestión educativa se consolidaban Decroly y Montessori. El reformismo pedagógico hervía en toda Europa. Y en Estados Unidos se introducía el Plan Dalton.

La pedagogía Freinet se fundamenta en las destrezas básicas o técnicas instrumentales: lectura, escritura, cálculo. Se caracteriza por la colaboración entre los alumnos, que comparten actividades, investigaciones y trabajos; entre alumnos y maestros, cuya relación

por parte de los segundos es de coordinación y estímulo; así como entre los maestros, que comparten sus experiencias, modifican, revitalizan y mejoran tanto sus ideas como sus técnicas.

La pedagogía de Freinet se basa en el tanteo experimental y en la educación por el trabajo. Una educación conforme a la naturaleza del niño, que va aprendiendo desde su nacimiento y que experimenta a fin de no repetir los errores.

Más que aprender con el juego, el niño aprende con el trabajo o combina el trabajo-juego o el juego-trabajo.

La acción como motor de la vida, considera Freinet, significa trabajo, y el niño lo llevará a cabo no por afán de un salario o por obligación, tampoco como un juego engañoso para ser conducido al conocimiento, sino para conseguir algo de acuerdo a los intereses y necesidades propias de su edad. Y para ello pondrá en juego todas sus capacidades físicas e intelectuales, de modo que al desarrollar su creatividad logrará el objetivo de aprender con el trabajo, y como lo hará en una forma agradable lo verá como el trabajo-juego: un juego con responsabilidad.

Freinet tuvo principalmente la influencia de Rousseau y Pestalozzi, aunque también integró a su sistema ideas de Montessori y de Decroly con su globalización.

El objetivo de la educación en Freinet consiste en impulsar el desarrollo del individuo con la ayuda del medio ambiente y el adulto. La escuela debe adaptar el ambiente con el propósito de facilitar el camino para la plena realización de la persona. Al maestro le corresponde auxiliar al alumno en sus dificultades, permitirle su entrega al trabajo-juego y colaborar con él en el mejoramiento de la organización material y de la vida comunitaria de la escuela.

Principios pedagógicos de Celestin Freinet:

Confianza en la naturaleza: todo lo que se proporcione al niño para su desarrollo deberá ser acorde con su naturaleza. Los mismos cuidados que se dan a una planta en su ambiente natural, se darán al niño; esto significa dejarlo en libertad para atender sus necesidades de vida, pues según vaya necesitando irá adquiriendo la ciencia y aplicando sus conocimientos.

Pedagogía centrada en el niño: que las actividades a realizar vayan de acuerdo con el interés del niño, que satisfagan sus necesidades y sus deseos de manera tal que se entregue a sus trabajos percibiendo que lo que aprende le llenará de satisfacción.

El niño quiere ser tratado como es, no como quisiéramos que fuera. Con esta base se formula el proceso educativo.

Educación por el trabajo: este principio se cumple cuando el niño realiza una actividad de su interés. Y lo mismo, si el trabajo llena una necesidad, conduce a la organización, a la fraternidad y a la disciplina.

Una escuela del pueblo: a la escuela de los ricos opone Freinet la educación popular, una escuela inserta en el pueblo y en sus problemas, en sus necesidades y en sus formas de vida, de trabajo y de pensamiento.

Las técnicas Freinet:

El texto libre parte de una composición realizada por los mismos niños, sobre sus experiencias. Se elige el mejor y, una vez corregido por ellos mismos, se lleva a imprimir en la imprenta escolar. Lo anterior representa un ejercicio de expresión.

En la correspondencia interescolar se envían los textos impresos al principio. Después pueden ser composiciones no seleccionadas, cartas o tarjetas e incluso paquetes. Todo esto, bajo la supervisión del maestro. Lo anterior representa un ejercicio de comunicación.

El libro de la vida consiste en una recopilación de los textos con que el niño va haciendo su diario.

Lo original de estas técnicas radica en que sustituyen el material tradicional y son trabajos que realizan los mismos niños. Después, a criterio de los grupos, inventarán o modificarán dichas técnicas.

Otras técnicas son las conferencias, el diario escolar, las asambleas, el cálculo vivo.

Para Freinet, la libertad está implícita en la autoactividad del niño; cuando realiza sus trabajos en lo que le interesa y en lo que necesita, cuando no obedece imposiciones autoritarias, cuando se “le da la palabra” y puede expresarse en las diversas formas de comunicación.

De lo antes dicho se desprende que las propuestas freinetianas se hallan impregnadas de libertad y que las mismas están plasmadas

en sus técnicas: el texto libre, el dibujo libre, la asamblea escolar, la imprenta y la correspondencia interescolar.

El impulso de Freinet a la libertad escolar obedece a que la escuela moderna no quiere niños que se rebelen ante una autoridad irracional cuyas reglas represivas los hacen odiar la escuela. Por el contrario, la escuela moderna debe brindar al niño varias opciones a elegir, según su libre albedrío, en un ambiente de calidez y armonía.

El maestro moderno tendrá la cualidad de amar su vocación, pues la habrá elegido libremente y ello hace de él un hombre libre que interactúa con sus alumnos en forma afectuosa, que los guía por el camino de la disciplina y la libertad utilizando dentro y fuera de la escuela la psicología liberadora, con el propósito de que mediante esta formación los niños estén listos para servir a las causas justas y no puedan vivir sin respirar en una esfera de libertad.

En la educación por el trabajo, otro de los principios de Celestin Freinet, también coexiste la libertad por ser una educación real, vital y con responsabilidad.

La acción, que es el motor de la existencia, se denomina trabajo. Y a pesar de las dificultades, el individuo busca en la libertad la consecución de sus fines con el objetivo de realizar su destino.

En la pedagogía del sentido común, el ideólogo francés propone ayudar a los niños a alcanzar libremente los caminos de la cultura, con amor y entrega, sin sufrimientos ni coacciones, creando en los

planteles un ambiente de vida y trabajo en equipo, de modo tal que la escuela moderna aliste seres humanos solidarios que merezcan su libertad.

Lo que cuenta, en todas las circunstancias, no es la libertad por sí misma, sino la posibilidad más o menos grande que tenemos de satisfacer nuestras necesidades esenciales, de aumentar nuestro poder, de elevarnos, de triunfar en la lucha contra la naturaleza, contra los elementos y los enemigos. Para lograrlo, somos capaces de aceptar los más duros sacrificios en cuestión de libertad. Lo que nos pesa, lo que nos aniquila, es que se nos contraríe en la satisfacción de esas necesidades, que se no impida ascender, que se nos constriña a una vida y unas necesidades que son la negación misma de nuestras aspiraciones dinámicas. Ser libre es ir regiamente por el camino de la vida, inclusive si ese camino se halla rigurosamente delimitado, encuadrado por múltiples obligaciones, y resulta difícil y laborioso a fuerza de los obstáculos que hay que superar. La privación de la libertad es la imposibilidad en que caemos de marchar hacia la luz, consciente o no, cuya atracción sentimos; es extraviarse por senderos sin finalidad donde nuestros enemigos nos dominan sin cesar despojando de cualquier sentido humano nuestros esfuerzos... (Freinet, 1971; 236-237).

REFLEXIONES FINALES

Hemos intentado hacer ver que la libertad fue y es una de las preocupaciones constantes en la pedagogía, en la medida en que ésta se interesa por la formación del ser humano como “individuo autónomo”. Esta atención se inscribe en el marco de los postulados humanistas que subrayan el libre albedrío del individuo moderno. De tal manera, diversas corrientes pedagógicas se han interesado en conciliar el arte de formar a un individuo capaz de administrarse a sí mismo normas, sin por ello sacrificar su libertad. Lo anterior expresa la necesidad de indagar en torno al significado, uso y trascendencia de ese concepto en los diferentes clásicos de la pedagogía que han pasado lista de asistencia en este trabajo.

En este sentido, adquiere relevancia la metáfora con la que Todorov (1999) expresa que la relación entre libertad y modernidad ha asumido al menos cuatro rostros: conservadores, cientificistas, individualistas y humanistas. Utilizaré esta figura retórica para caracterizar a los autores aquí elegidos.

Dice más o menos Todorov que si bien el diablo tentó a Jesús sin buenos resultados, en cambio consiguió seducir a los sucesores de éste, que durante catorce siglos aceptaron vivir bajo el reinado de Satán. En el siglo XV el diablo, representado por Mefistófeles, sedujo a Fausto, quien le entregó su cuerpo y alma a cambio de todo el saber del mundo. En el tercer pacto cercano a Fausto, el diablo lanzó

el anzuelo a los modernos, concediéndoles hábilmente la libertad sin ofrecerles nada pero anotando el precio para después pasarles la factura; ellos, sin percatarse de la celada aceptaron el reto y disfrutaron sus mieles.

Los renacentistas y los iluministas pidieron libertad para organizar sus vidas, eligieron a su antojo apartándose de lo establecido por las leyes de la sangre o de la ciudad, e incluso escogieron su espacio de vida. Otros pidieron la libertad no sólo de los sentidos sino de la razón: ser libres para corroborar lo verdadero y lo falso sin atenerse a la tradición o al dogma; pero ambicionando más, pretendieron sumar a su voluntad el territorio de lo público, legitimando un régimen político escogido por los propios sujetos y lo denominaron democracia para así disfrutar de la libertad en cualquier situación. Algunos aceptan pagar el precio de la libertad, otros lo aceptan sólo a medias, otros lo aceptan soslayando el precio; unos más rechazan que haya habido pacto y que deban pagar algo.

Todorov divide a estos modernos en cuatro familias: los conservadores, los científicistas, los individualistas y los humanistas.

Los conservadores están de acuerdo con la modernidad pero no renuncian del todo a su pasado pues siguen las normas anteriores y los dogmas. Son autoritarios.

Los científicistas aseguran que no hay cambios, que todo está dado, determinado, que la libertad no existe y es la ignorancia la que hace pensar que hay cambios. Son totalitarios.

Los individualistas se encierran en lo suyo y poco les importan los demás; solo existe su familia y su círculo más allegado: están felices

de haber perdido a sus dioses, a su historia, no dependen más que de ellos mismos.

Los humanistas no tienen que pagar ningún precio porque no han perdido nada a cambio de su autonomía y su libertad.

Con referencia a esto último, Todorov (1999) señala tres postulados centrales: la autonomía del yo, la finalidad del tú y la universalidad de los ellos. Es como si su monólogo asentara lo siguiente: “Soy libre, no tengo amos ni estoy sujeto a dogmas, no temo al castigo ni actúo conforme a las ideas de mis antepasados, mucho menos de acuerdo a los vicios; pero tampoco me encierro en mí mismo pues me debo a los otros, me complemento en el otro, soy libre y mi libertad se encauza hacia el tú; pero tú y yo formamos parte de los ellos, estamos inmersos en ellos y entre todos formamos una sociedad, un país, un universo”.

En nuestro análisis, para distinguir a los diferentes educadores modernos, los clásicos y los contemporáneos, recurrimos a la clasificación que sugiere Todorov: A Comenio lo ubicamos en el grupo de los humanistas, es el primero que quiere hacer del niño el centro del universo; no es casual esta pretensión, dado que en su

época se discutía el heliocentrismo tanto con Galileo como con Copérnico. Entonces, al tiempo que la revolución copernicana instituía un centro del universo, del mismo modo Comenio afirmaba que el niño debía ser el centro de la atención y obtener respeto y aceptación en su autonomía, que debía ser libre y romper sus cadenas como individuo, empezando por la ignorancia.

El pensamiento comeniano, algo conservador por la religiosidad de su autor, responde a los tres principios del humanismo, a saber: la autonomía del yo, que implica el conocimiento de dicho yo; la finalidad del tú, por la convivencia pacífica; y la universalidad de los ellos expresada en su *Pampedia* (educación de todos, para todos).

Para Juan Jacobo Rousseau la libertad es el estado natural del hombre, ya que como lo expresa en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad* (2003) el hombre en ese estado vive para sí, sólo se ocupa de sus necesidades naturales y su relación con los demás hombres únicamente es ocasional y humanitaria. Al agruparse, crea vínculos como el amor, da pie al surgimiento de desigualdades y origina la propiedad con la consecuente agrupación de fuerzas para defender esa propiedad, la creación de leyes que legitiman dicha propiedad y son contrarias al derecho natural pues amén de ser inequitativas se fundan en el derecho del más fuerte.

...siendo la desigualdad casi nula en el estado natural, su fuerza y su crecimiento provienen del desarrollo de nuestras facultades y del progreso del espíritu, convirtiéndose así en estable y legítima por medio del establecimiento de la propiedad y de las leyes [...] es manifiestamente contrario a la ley natural, cualquiera que sea la manera como se la define, el que un niño mande a un anciano, que un imbécil conduzca a un sabio y que un puñado de gentes rebose de superfluidades mientras la multitud hambrienta carezca de la necesario. (Rousseau, 2003; 140,141)

Al agruparse en familia, es decir en la primera de las sociedades, el ser humano comienza a establecer reglas a las que se va amoldando, entonces todavía todo es de todos de acuerdo con las leyes naturales y aún prevalece la autonomía.

La propuesta pedagógica del ginebrino reside en la formación de un individuo libre y autónomo por excelencia. Tal es lo que pretende hacer con la educación negativa de “Emilio”: evitar la imposición del educador en el proceso educativo y que éste se limite a limpiar el camino del educando de interferencias extrañas, a fin de que dicho educando siga únicamente su impulso natural y actúe conforme con sus necesidades, desenvolviéndose espontáneamente sin seguir patrones fijados por la conveniencia de los adultos, permitiendo que mediante su experiencia descubra por sí mismo las normas que limiten su instinto natural.

El alumno será hábilmente conducido, el uso de la libertad lo llevará a la aceptación de la necesidad y por ende a la internalización de la Ley... (Rodríguez, 1998; 109)

Preparado el individuo libre y autónomo para entrar al espacio público, sólo enajenará esa libertad natural en favor de la colectividad, asumiendo un contrato que representa la voluntad general conjugada como la libertad civil donde todos se deben a todos y la libertad plena en lo individual sigue garantizada.

El contrato social es un compromiso recíproco entre el pueblo y los particulares: cada individuo contrae compromiso consigo mismo como parte del pueblo y con el pueblo como parte del Estado.

Una vez expuesto lo anterior, consideramos que el pensamiento del ginebrino entra en la categoría de los humanistas; la educación de Emilio busca primero la autonomía del yo; después, la convivencia con los demás, persigue insertar al tú como parte del pueblo y dar a la universalidad de los ellos su carácter de ciudadano del mundo (*Emilio*, Libro V de los Viajes).

Su individuo es el todo para el hombre de la naturaleza; es la unidad numérica, el entero absoluto, que solo tiene relación consigo mismo, mientras que el hombre de la ciudad es la unidad fraccionaria que determina el denominador, y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social. Las instituciones sociales buenas son las que mejor saben borrar la naturaleza del hombre, privarle de su existencia absoluta, dándole una relativa, y trasladando el yo, la personalidad a la común unidad; por manera, que cada particular ya

no se crea uno, sino parte de la unidad, y solamente en el todo sea sensible (Rousseau, 1999, L.1; 5)

Pestalozzi se contaría entre los científicistas y los conservadores: pues a su parecer el niño no es completamente libre sino que se subordina a los demás. En contradicción con su propuesta de libertad y de independencia, principios inspirados en Rousseau y Comenio, admite querer "unir lo que separó Rousseau, quien (...) no puso límites a la libertad; es decir, volver a unir los 'fundamentos de la libertad' con los 'fundamentos de la obediencia', puesto que la educación a la vida social consiste en hacer brotar calma y felicidad de la obediencia y el orden" (Santoni,1996;128). Al niño se le otorgan concesiones, no derechos y recibe dádivas que debe agradecer, lo cual le impide ser autónomo. La libertad de la que habla Pestalozzi se restringe al ámbito espiritual.

Decroly funda su pedagogía en la psicología de la época y todos sus experimentos y técnicas se controlan científicamente. No

consideraba la libertad como un fin sino como el medio para orientar al niño de acuerdo con su psicología, encauzándolo hacia sus tendencias favorables y obstaculizándole la libertad para realizar aquello que se considerara negativo. Siendo Decroly precursor de la pedagogía científica, al sugerir una libertad con límites donde todo está predeterminado, indudablemente entra en el grupo de los científicistas.

A Montessori la ubicamos entre los conservadores y los científicistas. La suya es una concepción de libertad enmarcada en la disciplina y predeterminada por los principios de un método. Dicha libertad no se da por completo; sólo se propicia mediante el material educativo y con la intervención del educador. Los principios de libertad, espontaneidad e independencia, se canalizan hacia un orden en el universo que debe ser respetado. En su pedagogía científica, la libertad se fundamenta en los componentes biológicos (físicos y sensoriales) y en los procesos de desarrollo y maduración del niño. Por eso consideramos limitado su concepto de libertad.

A Freinet lo situaremos en la categoría de los humanistas. Su proyecto educativo se encamina hacia la autonomía del individuo. Para él, la educación del infante debe centrarse en la realidad que rodea a éste y adecuarse a la naturaleza, necesidades e intereses del mismo, de modo que pueda acceder a la ciencia y aplicarla cuando le resulte conveniente. El maestro sólo debe ser un orientador que contribuya a hacer del niño un ser autónomo, capaz de encontrar su realización en el trabajo. La libertad está implícita en la autoactividad del niño, que no responde a imposiciones autoritarias, cuando “se le da la palabra” para que se exprese

libremente y se abra a la sociedad. De este modo surge la libertad para la realización plena del individuo. En otras palabras, la libertad no es un estado, sino un proyecto de vida.

En síntesis, en el Discurso Pedagógico Moderno se habla de libertad pero con diferentes matices, de acuerdo con los distintos pensadores analizados. No obstante ello, la libertad del niño se concibe como autorregulación, autonomía moral y acción social responsable.

Esta generalización nos permite revalorar la visión humanista, que posibilita la formación integral del hombre, meta indiscutible de todo proyecto educativo. Una formación de, en y para la libertad, en la interrelación con el otro y por ende con la sociedad, a fin de construir una democracia verdadera y establecer una relación de armonía con el universo.

En definitiva, parafraseando a Torodov, (1999), se trata de alcanzar una libertad contenida por la fraternidad, la igualdad y, agregaríamos, por la justicia.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, Nicola (1992). **Diccionario de filosofía**. México, Fondo de Cultura Económica.

Abbagnano N. y A. Visalberghi (2001). **Historia de la Pedagogía**. México, Fondo de Cultura Económica.

Aguirre Lora, Ma. Esther (1997). **Calidoscopios Comenianos**. México, CESU, UNAM, Plaza y Valdés.

_____ (1993). **Juan Amós Comenio Obra, Andanzas Atmósferas**. México, CESU, UNAM.

Berlín, Isaiah (2000). **Las Raíces del Romanticismo**. Madrid, Taurus.

Besse, Jean Marie (1999). **Decroly: Una Pedagogía Racional**. México, Trillas.

Comenio, Juan Amós (1998). **Didáctica Magna**. México, Porrúa "Sepan Cuantos".

Château, Jean (1998). **Los Grandes Pedagogos**. México, Fondo de Cultura Económica.

Diccionario de las Ciencias de la Educación, (1997), México, Aula Santillana.

Freinet Celestin (1971). **La Educación por el Trabajo**. México. Fondo de Cultura Económica.

_____ (1992). **Técnicas Freinet de la Escuela Moderna**. México, Siglo XXI.

Gelis, Jacques (1991). "La Individualización del niño" en **Historia de la Vida Privada**. Buenos Aires, Taurus, (tomo 5).

Hazard, Paul (1998). ***El Pensamiento Europeo en el S. XVIII.*** Madrid, Alianza Editorial.

Jiménez, Fernando (Comp) (1985). ***Freinet Una Pedagogía de Sentido Común.*** México, Ediciones El Caballito – SEP.

Jiménez García, Marco Antonio (2003). “Análisis del discurso educativo en México” en ***Miradas a lo educativo : exploraciones en los límites.*** México, Plaza y Valdés.

Jouvenet, Louis – Pierre (1999). ***Rousseau: Pedagogía y Política.*** México, Trillas.

Kozík, Frantisek (2000). ***Comenio Ángel de la Paz.*** México, Trillas.

Palacios, Jesús (1989). ***La Cuestión Escolar.*** 2ª. Edición, Barcelona, LAIA.

Pestalozzi, Juan Enrique (1997). ***Cómo Gertrudis Enseña a sus Hijos.*** México, Porrúa “Sepan Cuantos”.

Piaton, Georges (1999). ***Pestalozzi. La confianza en el ser humano.*** México, Trillas.

Ramos, Olga Alejandra (1998). ***La Modernidad Sacralizada.*** Estado de Hidalgo, México, C.E.C.A.H., S.E.P.H.

Rodríguez Ousset, Azucena (1998). ***El Discurso Curricular en la Modernidad. Los Aportes de Juan Jacobo Rousseau (Tesis de Maestría en Pedagogía).*** México, UNAM.

Rousseau, Juan Jacobo (2003). ***Discurso sobre el origen de la Desigualdad.*** México, Gernika.

_____ (2005). ***El Contrato Social***. 2ª. Edición, México, Grupo Editorial Tomo.

_____ (1999). ***Emilio***. México, Porrúa “Sepan Cuantos”

Santoni Rugiu, Antonio (1996). ***Historia Social de la Educación***. Morelia, Michoacán, México, Cuadernos del I.M.C.E.D., Vol II.

Todorov, Tzvetan (1999). ***El Jardín Imperfecto***. Barcelona, Paidós.

_____ (1997). ***Frágil Felicidad. Un Ensayo sobre Rousseau***. Barcelona, Gedisa.

Touraine, Alain (1999). ***Critica de la Modernidad***. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Villoro, Luis (1994). ***El Pensamiento Moderno***. México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2001). ***El Poder y el Valor***. México, Fondo de Cultura Económica.

Yaglis, Dimitrios (2001). ***Montessori. La Educación Natural y el Medio***. México, Trillas.