

- (1971): *El personalismo*, Eudeba, Buenos Aires.

PALACIOS, J. (1978): *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona.

ROGERS, C. (1972): *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires.

— (1975): *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Buenos Aires.

RUIZ DE LA PEÑA, J. L. (1983): *Las nuevas antropologías. Un reto a la teología*, Sal Terrae, Santander.

SÁEZ, J. (1981): *Emmanuel Mounier. Una filosofía de la educación*, Nau Llibres, Valencia.

— (1985): «La filosofía de la educación personalista.» En Cervera, A. y Sáez, J. *Filosofía de la educación (I)*, Nau Llibres, Valencia (2.ª edición).

SARTRE, J. P. (1946): *L'existentialisme est un humanisme*, Nagel, París.

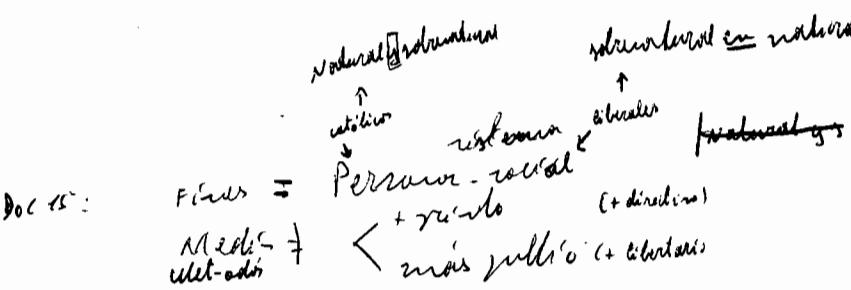
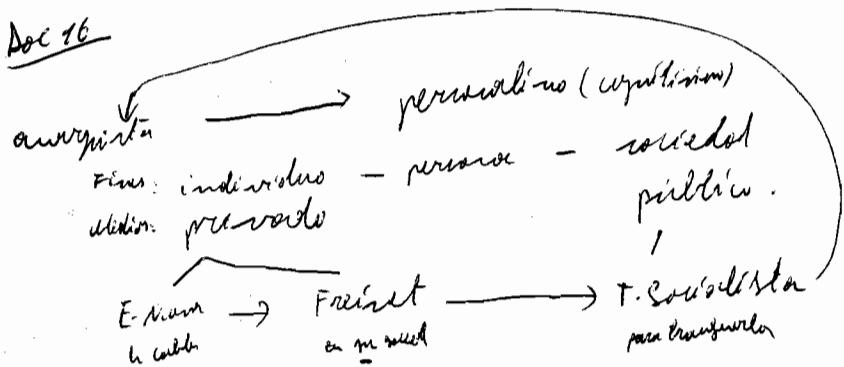
SCHAFF, A. (1967): *Marxismo e individuo humano*, Grijalbo, México.

SUCHODOLSKI, B. (1976): *Fundamentos de pedagogía socialista*, Laia, Barcelona.

ZUBIRI, X. (1955): *Naturaleza, Historia, Dios*, Editora Nacional, Madrid.

Peruwa  Morrison
Peruwa  Potassium

- fully circumoral
 - rostral groove
 - perianal milworm.



MOVIMIENTOS EDUCATIVOS (I)

1. Movimiento de la Escuela Nueva.

- 1.1. Concepto.
 - 1.2. Origen y desarrollo históricos.
 - 1.3. Los métodos. Clasificación.

2. Movimiento de la Escuela Moderna de Freinet.

- 2.1. El no a la Escuela tradicional y los defectos de la Escuela Nueva.
 - 2.2. La Escuela Popular y Moderna. Proyecto freinetiano y movimiento de renovación pedagógica actual.
 - 2.2.1. Principios de la Escuela Moderna.
 - 2.2.2. Fundamentos de la Escuela Moderna:
 - Filosóficos.
 - Psicológicos.
 - Pedagógicos.
 - 2.2.3. Técnicas de la Escuela Moderna.

3. Movimiento socialista de la Escuela de Trabajo.

- 3.1. Definición e historia.
 - 3.2. Fundamentos de la educación socialista.
 - 3.3. La Escuela de Trabajo. Experiencias.
 - 3.4. Crítica a las tres escuelas.

Resumen

Bibliografía

1. MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA

1.1. CONCEPTO

Los propios representantes de esta corriente aportan las mejores descripciones de este movimiento educativo, cuyas principales ideas se exponen en las siguientes columnas:

Dewey:

Las Escuelas Nuevas sitúan al niño como centro de la organización escolar, vuelven a la idea pestaloziana del aprender participando y exhiben como grito de combate el «learning by doing» o aprender haciendo.

Ferrière:

Desprecia la «autoridad consentida» y aboga por la «autoridad reflexiva», caracterizadora de la Escuela Nueva.

Wyneken:

Subraya el acrecentamiento de la vida espiritual de la humanidad en la Escuela Nueva.

Kerschensteiner:

Su «escuela de trabajo» intenta «desarrollar con un mínimo de materia instructiva un máximo de destrezas, capacidades y satisfacción por el trabajo, puestos al servicio de un carácter objetivo». (Luzuriaga, 1961, pág. 11).

Para acercarse algo más a lo que la Escuela Nueva significa en la historia de la educación habría que ir directamente a las fuentes o a los comentaristas o intérpretes, muy abundantes en los últimos veinticinco años, pues si bien es cierto que nació a fines del siglo pasado, se extiende hasta la segunda mitad del presente y aún influye poderosamente en algunas orientaciones no sólo metodológicas sino ideológicas de la educación actual. Así, Planchard (1960), Luzuriaga (1961 y 1967), Titone (1966), Filho (1974), Rosselló (1974), Mialaret (1978), Marín Ibáñez (1982), etc. le han dedicado abundante bibliografía, a la que hay que recurrir para una visión serena.

La descripción más cumplida de la Escuela Nueva es la que dio la *Liga Internacional de Educación Nueva*, fundada en Calais en 1921, en un código de 29 puntos, a los que en el Congreso de Niza de 1932 se añadiría el número 30.

La Escuela Nueva se fundamenta en un planteamiento científico, principalmente apoyado en la psicología, estadística, medicina, biología, antropología y sociología, (punto 1). De tal fundamentación deduce unos principios orientadores de su praxis didáctica, como son la individualidad, la vitalidad humana, un ambiente de libertad coordinado con el respeto a la colectividad comunitaria y la actividad (punto 14). Se proponen unos objetivos en consonancia con el precedente basamento; a saber: formación integral de la persona o desarrollo de las capacidades intelectuales, morales, cívicas y manuales. Se añade el acrecentamiento de la vida espiritual de la humanidad y se concreta aquella integralidad en la formación intelectual, moral y física del alumno, (apartados A y B). Los contenidos de la Escuela Nueva se articulan en pocas materias (punto 20), defienden una cultura general junto a una especialización espontánea (punto 12), que incluye aspectos físicos y morales (punto 3), trabajos manuales (punto 5), jardinería, cría de animales (punto 7), trabajos libres (art. 8) y los temas correspondientes a los intereses espontáneos del niño (punto 15). A través de estos contenidos el alumno deberá familiarizarse con el logro de unas actitudes religiosas no sectarias (punto 29), de ciudadanía (punto 30), de orden e higiene (punto 26), musicales (punto 27), de tolerancia y democracia (punto 29). La metodología tiende a preparar cabezas más que depósitos de recuerdos y conocimientos (punto 11). Para conseguirlo usa del método científico (punto 11) que se apoya en los hechos, en la observación, en la experiencia, en la práctica para llegar después a la teoría (punto 13), en el intercambio de documentos (punto 17), en los intereses espontáneos de los niños (punto 15), en la investigación (punto 16), en la actividad (punto 14). El juego es sobreestimado y en lugar de los castigos positivos prefiere las sanciones negativas (punto 24). La comparación entre trabajos de compañeros se desecha por favorecer la competitividad, sustituyéndola por la emulación que permite comparar entre el propio resultado presente y el pasado del mismo alumno (punto 25).

Una estrategia pedagógica como la hasta aquí descrita exige una determinada organización del aula y del centro, tanto en lo que a gestión se refiere como en lo que al espacio y tiempo afecta. Por eso se elimina la escuela autoritaria y se aboga por una república escolar (punto 21) o por una monarquía constitucional con estatutos, jefes y prefectos (punto 22) y con un código de leyes elaborado por los propios alumnos (punto 21) en asamblea constituida, para así asemejarse al estilo de la auténtica sociedad exterior a la escuela y aprender mediante el juego de la democracia el auténtico comportamiento ciudadano y las virtudes morales que ello implica. El tiempo escolar se dedica más a las iniciativas individuales que a la enseñanza propiamente dicha que se limitará a la mañana (punto 18). El espacio de las aulas requiere un ambiente hermoso (punto 26), convirtiendo el escritorio en taller y laboratorio (punto 1),

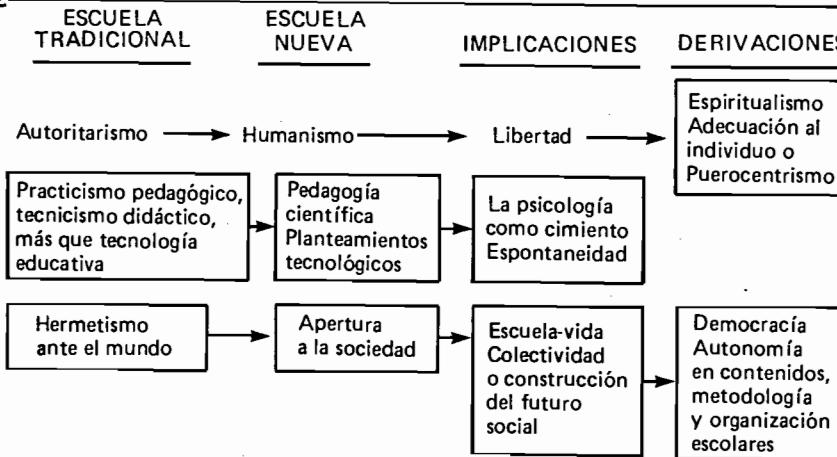
usando el terreno exterior a través de las excursiones y campamentos (punto 10). Los centros se sitúan en el campo cercano a la ciudad (punto 3). Se cuenta con la ayuda inestimable de las propias relaciones entre camaradas que vivirán en casas separadas, en grupos de 10 a 15 bajo la tutela de un profesor secundado por su mujer o una colaboradora (punto 4). Desde esta perspectiva se considera positivo el internado, aunque no se le defiende siempre como ideal (punto 2), pues es preferible el sano influjo de la familia. La coeducación de los sexos se reconoce como excelente, lo mismo que la distribución de los alumnos en equipos de trabajo (punto 5).

Por fin, la evaluación está supeditada al propio control de los alumnos que participan en el conjunto de la organización escolar con el educador.

En resumen, «la educación nueva es la educación que aspira a formar la individualidad vital humana dentro de la colectividad, en un ambiente de libertad, por medio de la actividad». (Luzuriaga, 1967, pág. 29). Pero no se trata de una pura declaración de principios, sino que los mismos epígonos de la educación nueva tenían conciencia de que habían creado un movimiento realmente nuevo, y así Luzuriaga dice que la educación nueva en sentido amplio comprende todo lo que con alguna originalidad y novedad se realiza hoy en educación; y Filho declara, a su vez, que es todo un conjunto de principios tendentes a renovar las formas tradicionales de la enseñanza.» (Filho, 1974, pág. 3).

En el primero de los dos cuadros siguientes se presenta a la educación nueva como una alternativa de modernidad en contraposición a la escuela tradicional a la que vino a criticar. El segundo cuadro ofrece algunas síntesis de la educación nueva realizadas por autores representativos. Se intenta con ambos esquemas rematar el concepto, significado y características de una de las corrientes educativas más influyentes y decisivas de la historia de la pedagogía mundial.

ESCUELA NUEVA, UNA ALTERNATIVA DE MODERNIDAD



ALGUNAS SÍNTESIS DE LA ESCUELA NUEVA

		Ferrière (1932)	Progressive Education Association	Foucault (1948)	Titone (1966)	Châtelain	Luzuriaga (1967)
1. Supremacía del espíritu como meta de la educación.	1. El niño como individualidad propia y distinta.	1. Preeminencia de la educación sobre la instrucción.	1. Un solo principio: Valor central, insustituible, del niño en el proceso educativo.	1. El niño como ser original e integral.	1. Actividad-intérés.	1. Actividad-intérés.	1. Actividad-intérés.
2. Respeto a la individualidad.	2. La escuela como continuidad de la vida social.	2. Fundamentación psicológica de la Pedagogía.	2. Actividad del niño.	2. Actividad del niño.	2. Vitalidad-espontaneidad.	2. Vitalidad-espontaneidad.	2. Vitalidad-espontaneidad.
3. Respeto a los intereses.	3. Adaptación individual y social.	3. Puerocentrismo.	3. Educador-guía más que instructor.	3. Educador-guía más que instructor.	3. Libertad-autonomía.	3. Libertad-autonomía.	3. Libertad-autonomía.
4. La disciplina como resultado de cooperación profesor-alumno.	4. Educación integral y armónica.	4. Autonomía del niño.	4. Respetar los intereses profundos del niño.	4. Autonomía del niño.	4. Individualidad-infantilidad.	4. Individualidad-infantilidad.	4. Individualidad-infantilidad.
5. Cooperación frente a competitividad.	5. Valoración y experimentación de nuevas metodologías.	5. Ambiente natural.	5. Abrir la escuela a la vida.	5. Ambiente natural.	5. Colectividad-inTEGRACIÓN.	5. Colectividad-inTEGRACIÓN.	5. Colectividad-inTEGRACIÓN.
6. Preparar al hombre como miembro activo de la sociedad.	6. Formar al hombre en un ambiente comunitario.	6. Educación individual en un ambiente comunitario.	6. La clase como comunidad.	6. Educación individual en un ambiente comunitario.	6. Desarrollo de la creatividad.	6. Desarrollo de la creatividad.	6. Desarrollo de la creatividad.
7. Preparar al ciudadano y al hombre en su integridad.	7. Atmósfera de optimismo y confianza.	7. Atmósfera de optimismo y confianza.	7. Unir la actividad manual a la actividad del espíritu.	7. Atmósfera de optimismo y confianza.	8. Desarrollo de la capacidad individual.	8. Desarrollo de la capacidad individual.	8. Desarrollo de la capacidad individual.
					9. Respeto a la capacidad individual.	9. Respeto a la capacidad individual.	9. Respeto a la capacidad individual.
					10. Sustituir la disciplina exterior por la interior. (Titone, 1966, págs. 52-55.)	10. Sustituir la disciplina exterior por la interior. (Titone, 1966, págs. 52-55.)	10. Sustituir la disciplina exterior por la interior. (Titone, 1966, págs. 52-55.)

1.2. ORIGEN Y DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ESCUELA NUEVA

Origen socio-político	Antecedentes filosófico-pedagógicos	PERIODOS	
		1.º Creación de primeras escuelas (1889-1900)	2.º Creación de sistemas teórico-pedagógicos (1900-1907)
Auge del industrialismo. Transformación de las estructuras rurales. Conversión de la familia patriarcal en nuclear. Aspiración democrática. Ideales de libertad, igualdad, fraternidad. Deseo de remodelación del mundo y sin embargo auge del capitalismo y segregación de capas sociales. Contra la máxima de Mussolini: «Creer, obedecer, combatir», la UNESCO estimula valores democráticos, derechos humanos y el intercambio para convivir.	<p>Reacción de la Escuela tradicional. Desde la segunda mitad del siglo xix se proclaman grandes leyes educativas en España, Inglaterra, Francia, Argentina; pero en el orden didáctico persistía el intelectualismo retórico. Predominaba el positivismo de Spencer y el herbartismo de Ziller, Stoy, Rein. Sin embargo, se fraguaba el vitalismo de Nietzsche, Dilthey, James, Bergson, etc. Influencias de la Biología, Sociología. Precursores: Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Froebel, San Juan Bosco, Tolstoi, Tagore.</p>	<p>1889: En Inglaterra: escuela Abbotsholme (Reddie.)</p> <p>En Alemania: «Hogares de educación en el campo.» (Lierz.)</p> <p>En Francia: «Ecole des Roches.» (Demolins.)</p> <p>1893: En Inglaterra: Escuela de Bedales. (Badley.)</p> <p>1896: En EE.UU.: Escuela primaria Universitaria. (Dewey.)</p> <p><i>Resumen:</i> En esta etapa no hay teorías, sino, <u>ensayos experimentales.</u></p>	<p>1900: Aparece la primera obra técnico-pedagógica de Dewey, «La escuela y la sociedad.» Y la obra de Jorge Kerschensteiner: «La escuela del trabajo.» Conferencia en Munich sobre Pestalozzi en donde se formula por vez primera en Europa la concepción de la <i>escuela activa</i>.</p>

PERIODOS	Coincidencias		
	3.º Creación de métodos educativos (1907-1918)	4.º Officialización de ideas y métodos (1918-1966)	
En Roma: Montessori. En Bruselas: Dactoy. En Dalton (EE.UU.): Parkhurst. En Winnetka: Washburne. Método de Proyectos: Kilpatrick. Nacen nuevas escuelas: las de Wickersdorf, Odenwald, etc.	<p>Se funda en 1919 la Asociación de Educación Progresiva de EE.UU. En 1922 la Liga Internacional de Escuelas Nuevas de Europa. Surgen nuevos métodos como los de Cousinet, Freinet, Petersen, etc.</p> <p>Se plasman en leyes educativas las ideas y reformas de la Escuela Nueva. Ejemplos: Rusia (1918), Alemania y Austria (1919), Italia (1923), España (1931), Bélgica (1936), Francia (1937).</p> <p>También surgen contrarreformas en países totalitarios: Alemania de Hitler, etc.</p>	<p>Extensión de la obra de Freinet. El Movimiento de Cooperación Educativa italiano adapta a Freinet para Italia. Sus autores: F. Alfieri, M. Lodi, B. Ciar, F. Tonucci, etc.</p> <p>Freinet muere en este período y Henri Wallon lleva la Escuela Nueva a su madurez con el plan Longevin-Wallon, en Francia (1945).</p> <p>5.º Escuela nueva en sentido amplio (1966-...)</p>	<p>Se da un entrecruzamiento entre los autores europeos entre sí y entre éstos y los americanos. De hecho parece existir un espíritu común.</p> <p>Coincidencias en el tiempo:</p> <p>1907: Abren sus escuelas Montessori y Dewey en Roma y Bruselas.</p> <p>1918: Aplican sus métodos Parkhurst y Washburne en los EE.UU.</p> <p>En el decenio de 1909 a 1919 se publican: «El método de pedagogía científica», de Montessori; «La Psicología del niño», de Claparède; «El concepto de la escuela del trabajo de Kerschensteiner; «La escuela y cultura juvenil», de Wyneken; «Democracia y educación», de Dewey; «Ideas modernas sobre los niños», de Binet; y «El método de proyectos», de Kilpatrick.</p> <p>En el decenio 1870-1880 nacen Montessori, Geheeb, Decroly, Scharrelman, Kilpatrick, Claparède, Glöckel, Lombardo Radice, Ferrière. Se podría hablar de una generación de pedagogos de 1870?</p>

1.3. LOS MÉTODOS. CLASIFICACIÓN

Aunque la Escuela Nueva no se reconoce exclusivamente por la abundancia de métodos que produjo, esta dimensión metodológica constituye un capítulo muy importante junto a las ideas, instituciones y reformas nacionales que aportó, tanto a la educación de su época como posterior.

Desde el punto de vista histórico, los primeros métodos aparecidos, según Luzuriaga (1967, pág. 92), acentuaron más el carácter individual; posteriormente fueron afirmando la nota colectiva en el trabajo, para llegar finalmente, a un planteamiento social de la tarea escolar, dando lugar a experiencias de autonomía y de comunidades escolares, autogestionadas.

Si se eligiera el criterio nacional, los métodos de la Escuela Nueva se dividirían en anglosajones, germánicos y latinos. Los primeros (Dalton, Winnetka, Mackinder, Howard, Proyectos...) hacen hincapié en el trabajo individual. Los segundos (Arbeitsschule o escuela del trabajo, la Gesamtunterricht o enseñanza sintética, el Plan Jena y las comunidades escolares) resaltan el trabajo colectivo, y los terceros (Montessori, Decroly, Cousinet, Freinet, Profit, etc.) suelen ser una síntesis feliz de unos y otros.

Según el criterio de edad, unos métodos están pensados para la primera infancia, otros para la segunda infancia o edad escolar, propiamente dicha, y unos terceros, para la adolescencia. El criterio que elige Luzuriaga, por más comprensivo, es el del trabajo o actividad a que se aplican, de la que resulta la siguiente clasificación:

- a) *Métodos de trabajo individual*: 1. Montessori. 2. Mackinder. 3. Dalton.
- b) *Métodos de trabajo individual-colectivo*: 1. Decroly. 2. Winnetka. 3. Howard.
- c) *Métodos de trabajo colectivo*: 1. Proyectos. 2. Enseñanza sintética. 3. Freinet.
- d) *Métodos de trabajo por grupos*: 1. Equipos. 2. Coussinet. 3. Jena.
- e) *Métodos de carácter social*: 1. La cooperativa escolar. 2. La autonomía de los alumnos. 3. La comunidad escolar.

Titone, sin embargo, los agrupa en torno a los grandes principios que orientan el movimiento de la Escuela Nueva: al alumno como agente principal, la autoactividad, la globalidad, la individualización y la socialización.

Marín Ibáñez usa este mismo criterio, añadiendo los principios de intuición, juego y creatividad. Intentando una clasificación más comprensiva, preferimos utilizar como criterio los principios fundamentadores de la Escuela Nueva y la similitud entre sus creadores, con lo cual ponemos de relieve que la influencia mutua de las corrientes americana y europea constituyó una realidad. Veamos:

I. Según el principio de humanismo - libertad - puerocentrismo y la influencia de Montessori y Dalton en otros autores:

a) Montessori. b) Que influyó en Mackinder. c) En el Plan Dalton creado por Helen Parkhurst. d) A su vez éste es prácticamente prolongado por el Plan Howard que enfatiza el aspecto social y de las materias culturales, adaptándolo a la edad adolescente. (Luzuriaga, 1967, pág. 89).

II. Según la importancia concedida a la fundamentación psicológica, especialmente a la globalización del aprendizaje. Influencia de Decroly:

a) Método Decroly o Centros de interés. Con el de Montessori, el método decroliano alcanzó enorme difusión. Sus ideas principales se centran en la individualidad, la colectividad, el programa de ideas asociadas basado en las necesidades e intereses del niño y en el conocimiento del medio o entorno; en la lectura ideo-visual, en el ambiente escolar o situación de la escuela en el campo o jardín, y sobre todo, en la idea de globalidad cuyo reflejo didáctico son los centros de interés.

b) Influyó, claramente, en el «Morrison Plan» o Unidades significativas.

c) La enseñanza sintética alemana o Gesamtunterricht.

d) Unidades de trabajo de la Lincoln School en la Columbia University de Nueva York.

e) Concentración de las materias en «Ecole des Roches» (Francia).

III. Según el principio de apertura a la sociedad, tanto para adaptar la escuela a los valores de la vida, como para construir un futuro democrático y autónoma. Influencia de Dewey:

a) Método de proyectos formulado por Kilpatrick e inspirado en Dewey. Se basa en la filosofía pragmatista y parte de una situación de experiencia del alumno que debe desarrollar un problema como estímulo para el pensamiento; el estudiante tendrá que observar y buscar información para encontrar las soluciones y para terminar comprobando las ideas que se le han sugerido en el transcurso del proyecto o «acto problemático llevado a término en su ambiente natural», según lo define Stevenson.

b) Dewey influyó en la creación de las comunidades escolares. De hecho la «escuela elemental universitaria» de Chicago, fundada por él, era una comunidad de este género. Participaban en él maestros, familia y universidad. Otros tipos de comunidades escolares fueron las de Wyneken, las «escuelas en comunidad» creadas en Hamburgo, Berna y Berlín y otros lugares donde participaron educadores de la altura de H. Charrelmann y W. Paulsen, y las «Repúblicas juveniles» de William George en EEUU y la «Little Commonwealth» de Homer Lane en Inglaterra.

c) Influyó Dewey en el método de equipos de Cousinet que también se inspiró en Rousseau. El inspector francés basaba su método en la necesidad que el niño de 8 a 12 años tiene de vivir socialmente, en los instintos infantiles de propiedad y colecciónismo, en el espíritu robinsoniano.

no de aventura. Por eso, además, emplea la investigación, la observación y el análisis junto con la clasificación de los materiales.

d) El Plan Jena del profesor Petersen comparte con el de Coussinet el trabajo en grupos, medio utilizado por ambos para conseguir del alumno un talante democrático y una formación moral y cívica. Añade al planteamiento de Cousinet un carácter más técnico, sistemático y disciplinario.

e) El «self government» o autonomía escolar y las cooperativas escolares de Profit y otros constituyen uno de los instrumentos de educación usados por los miembros de la Escuela Nueva, aunque en su momento anterior tuvieran un origen económico.

f) Método Winnetka de Washburne, incluido aquí al entender que no era posible el desarrollo individual si no se adquiría la idea de que la prosperidad de cada país estaba ligada a la del mundo. Las técnicas de Celestín Freinet y «los complejos» de la escuela soviética tendrán un tratamiento más amplio a través del tema.

2. EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA MODERNA DE FREINET

2.1. EL NO A LA ESCUELA TRADICIONAL Y LOS DEFECTOS DE LA ESCUELA NUEVA ~~+~~

Celestín Freinet cierra el movimiento de la Escuela Nueva y abre el de la Escuela Moderna. Freinet justifica la fundación de su original movimiento desechando frontalmente la educación antigua y aceptando lo que considera positivo de los pedagogos de las Escuelas Nuevas, pero perfeccionando no pocas insuficiencias en ellos encontradas.

Respecto de la Escuela Tradicional, Freinet se rebela contra las contradicciones e insensateces de sus fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos. Al mismo tiempo, denuncia el divorcio de este tipo de educación en relación con la vida exterior a la escuela, la falta de consideración y respeto al niño, el autoritarismo cruel de un magistocentrismo cuya ilusión, ha consistido en moldear infantes obedientes, aunque ello acarreara lo que llama «enfermedades escolares»: dislexia, escolasticismo, fobias, anorexia escolar, domesticación, etc. El Movimiento Cooperativo Italiano, una de las encarnaciones del espíritu freinetiano en la actualidad, resume en tres grandes vicios la trayectoria de la Escuela Tradicional: a) intolerancia de la diversidad y anhelo malsano de la estandarización del niño, b) conciencia inapelable de que «el niño no sabe» (es el adulto quien sí sabe y está autorizado, por eso, al sagrado deber de enseñarle); c) por fin el intelectualismo monstruoso que se opone a la introducción en el aula de todo lo que significa corporeidad, expresión libre e integral.

Pero no sólo la Escuela Tradicional es criticada por Celestín Freinet, como lo ha sido por todos y cada uno de los componentes de la Escuela

Nueva, también son criticados por Freinet algunas manifestaciones de la Escuela Activa. En su libro «La educación por el trabajo», Freinet pone en boca de un sabio campesino llamado Mathieu la amarga queja de que la escuela de su tiempo aún continúa temerariamente separando al árbol de sus raíces, es decir, arrancando al niño del seno de su familia, de su medio, de los trabajos y de los juegos que han sido sus preciosas experiencias «para transportarlo autoritariamente a ese medio tan diferente que es la escuela, racional, formal y frío, como la ciencia de la cual quiera ser el templo». (Freinet, 1977, pág. 64).

Georges Piaton hace un documentadísimo repaso a las referencias y rechazos que el propio Freinet hace de las subcorrientes, obras y autores de la Escuela Nueva. Para empezar, Freinet recuerda a los predecesores Rabelais, Montaigne y Rousseau cuyos maestros-libros hay que leer obligatoriamente, pero que no supieron plasmar en actos sus geniales ideas. Especial mención le merece «El Emilio» de Rousseau a quien considera la «Biblia de la educación», pero con los mismos defectos y virtudes de cualquier evangelio del educador: inmovilismo, dogmatismo, letra muerta, en definitiva, si nadie actúa para ponerlo en práctica. (Piatón, 1975, pág. 78-79). Pestalozzi le inspira más confianza porque su contacto con la realidad y porque su vida de luchador, al igual que se apego al niño pobre, constituyan un ejemplo estimulante. Sentía vivir sus propias intuiciones con la lectura del magistral y demasiado ignorado libro de la «Escuela Activa» de Ferrière, a quien llama «genial iniciador, padre espiritual y guía». No se aparta de Dottrens porque se ha dedicado como él a poner en práctica los generosos sueños de los pedagogos. No admite la denominación «método Cousinet» para no caer en el error de permanentizar lo que es fruto de un simple momento de investigación. No encuentra motivaciones suficientemente educativas en la experiencia de las cooperativas de Profit. De los trabajos de Dewey, Parkhuret y Washburne acepta el método de proyectos y la sugerencia de los «contratos de trabajo», pero condena la taylorización de la enseñanza propiciada por el Plan Dalton, fruto, por otra parte lógico, de una nación que inventó el trabajo en cadena. Rinde homenaje a la valentía de Montessori por ser la primera que superó la teoría para entrar en la práctica de la clase, pero al mismo tiempo tiene una impresión de artificialidad que sería capaz de crear niños inteligentes y bellos, pero pertenecientes a otra época, con adornos rococó en medio de un lujoso material. Imita el libro de la vida de Decroly, no olvida señalar el método de los centros de interés que él transformará en el «método de los complejos de interés». Le reconoce como su directo inspirador, justifica el término de método decroliano, pero le critica su inmutabilidad. Advertencia que aceptó gustoso el propio pedagogo nacido en Renaix (Bélgica). De la pedagogía soviética alaba con entusiasmo la primacía que concede a la educación por medio del trabajo, pero desaprueba con el mismo grado de decepción el que no considere los procedimientos educativos en su conjunto y por tanto el que la reforma rusa adolezca de incompleta. Dos años antes de su muerte se interesa por la nueva corriente del «trabajo no-directivo» de Carl Rogers a quien no duda en situarlo entre los grandes teóricos de la educación. En un principio critica su concepción intelectualista de la «libertad del niño» y la ilusión de una relación pedagógica establecida. Aprueba, sin embargo, la orientación liberadora y

promocionadora en que se basa. Más tarde, por influencia de los miembros de su propia creación, la Escuela Moderna, reconoce que «esta pedagogía no directiva es casi todo lo que practicamos» (Biatón, 1975, pág. 96) y recomienda prudencia sugeriendo la aplicación en la escuela no de la dinámica de grupo, sino de la autogestión que alía felizmente el trabajo no-directivo con la cooperación.

R En resumen, Freinet parte de una idea eje: la construcción de su proyecto o fundación de lo que denominará Escuela Moderna. Para la edificación de la misma recogerá todos aquellos materiales, sugerencias e ideas que le vengan a propósito. Lo demás lo desechará. Sabrá admirar, alabar, recoger e impulsar. Simultáneamente, cambiará, olvidará, criticará y creará. Es la actitud de un hombre reflexivo, innovador y práctico. ¿El foco desde donde se interpreta toda su crítica a la Escuela Nueva? Como siempre sucede en educación: su punto de partida filosófico, sociológico y psicológico. Es decir, Freinet cree que la escuela es un instrumento soberano y pacífico de la evolución social. Pero no es tan iluso como para pensar que ella lo consigue todo. Se necesita el compromiso por parte del maestro y de todos los que así lo esperen y deseen por convencimiento interior, de trabajar simultáneamente en el cambio revolucionario de la propia sociedad. Sus instituciones habrá que colocarlas al servicio del pueblo, del mundo proletario. Freinet era comunista. Y este cosquilleo interno, esta música de fondo, no existía, a juicio de Freinet, en los autores de la Escuela Nueva.

2.2. LA ESCUELA POPULAR Y MODERNA, PROYECTO FREINETIANO Y MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA ACTUAL

Para Freinet la educación es «adaptar al ambiente el crecimiento del individuo hacia la plena eficacia de su ser». (Freinet, 1969, pág. 36). O también desenvolver «su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve». (Freinet, 1974, pág. 23). Explica esta definición diciendo que el niño cumplirá su destino elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada.

En 1968 el Congreso de Pau, fallecido ya Freinet, recogió la savia del fundador de la Escuela Moderna, aceptando esta noción de educación: «La educación, dice la Carta de la Escuela Moderna, es desarrollo y elevación, y no acumulación de conocimientos, entrenamiento o capacitación.» (Piatón, 1975, pág. 187.) El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) expresa que las características principales de la educación, por la que ese movimiento español trabaja, son la cooperación entre maestros, entre alumnos y de ambos entre sí, utilizando las técnicas de Freinet o de la Escuela Moderna como los instrumentos que permiten realizar en la práctica de cada escuela el ideal de educación por el que luchan, y de esta forma influir decisivamente en la construcción de una

sociedad donde no exista la opresión ni la explotación del hombre por el hombre. (MCEP, 1979).

Estas definiciones de educación no son algo concluso ni fijo de donde partir, sino como algo conseguido, después de tanteos y experiencias cotidianas en la escuela, pero abierto a las nuevas aportaciones que en el transcurso del tiempo vayan surgiendo.

2.2.1. Los principios de la Escuela Moderna

principios

El mismo Freinet confecciona una relación de principios esenciales promulgados en 1943 como los verdaderos mandamientos de la Escuela Moderna. Son éstos: 1. La meta de la educación consiste en desarrollar la personalidad infantil en el seno de una comunidad racional. 2. Escuela centrada en el niño. 3. El niño construye su propia personalidad con nuestra ayuda. 4. La escuela del futuro será la escuela del trabajo. 5. Cabezas capaces de pensar y manos expertas en vez de estómagos llenos. 6. Una disciplina funcional como emanación del trabajo organizado. 7. Una escuela del siglo XX para el hombre del siglo XX. 8. Esta readaptación se hará partiendo de la base. 9. Complejidad social de esta readaptación que exige partir del desorden existente para conquistar el futuro. 10. La escuela del pueblo no podrá existir sin la sociedad popular.

De este decálogo freinetiano, sus continuadores han derivado una serie de consecuencias que matizan y completan el ideario de la Escuela Moderna:

1. La (Escuela Moderna) pretende ofrecer una reforma original: un proyecto dialéctico y global que incluye a la escuela y a la sociedad.
2. Para ello hay que organizar la escuela y formar maestros.
3. Hay que actuar partiendo de lo que existe: desde la escuela capitalista a la escuela proletaria.
4. La Escuela Moderna es una escuela liberadora es decir, libre y creadora que prepara a los niños no para el pasado, ni siquiera para el hoy, sino para el mañana, pero sabiendo que no se trata de aguantar a una sociedad actual tal como está, sino de afrontar y dominar el contexto socio-político del futuro inmediato al que desde ahora hay que racionalmente encauzar.
5. La Escuela Moderna es una escuela realizada entre el pueblo y en la lucha del pueblo. Ello pide al maestro un trabajo militante y comprometido, es decir, una triple acción: la pedagogía, por supuesto, pero además la social y la política. Esta variada actividad podría sintetizarse en la acción educativa o unitaria de educador.
6. La Escuela Moderna ha de ser laica. Debe luchar por la libertad de pensamiento y de creencias frente a todos los clericalismos. Debe proponer una ética que mira a la vida de frente y confiadamente, con espíritu crítico, desaliñando de todas las opresiones y en contra de todo autoritarismo y oscurantismo. En una palabra: «laicidad, democracia, progreso y libertad son nociónes que se funden y recubren». (Piatón, 1975, pág. 114).

2.2.2. Fundamentos de la Escuela Moderna

A. Fundamento filosófico: naturalismo-vitalismo

Adhesión a las leyes de una naturaleza casi virgen en la que el hombre vive al ritmo de las estaciones, dentro de una dinámica cósmica, cuyas reglas tiene que respetar si desea racionalmente trascenderlas con la ayuda de su técnica y de su lógica.

Esa naturaleza aparece como el «único medio que ayuda» y como la única guía válida y universal de la Humanidad.

Desde esta perspectiva, Freinet condena la industrialización ~~desenfrenada; condena que si bien no implica un rechazo de la ciencia, sí exige una reorientación de sus finalidades~~ que deberán supeditarse al servicio de las necesidades del individuo y no al servicio de intereses particulares.

Para remediar estas deformaciones propone una estrategia política que debería considerar estos puntos:

- Una política social que mejore la situación higiénica y material de la Humanidad.
- Una política de vivienda.
- Una política de respiración.
- Una política de alimentación y una política de trabajo, de ejercicios y de deporte.

Para que esta sabiduría natural y universal se propague es necesaria la libre y plena comunicación entre los hombres. De ahí la afición de Freinet hacia el esperanto o hacia la «interlingua» a las que atribuye capacidad unificadora del género humano y con las que se realizan los deseos de los demócratas y de los pacifistas de crear una lengua universal.

Consecuencia también del naturalismo que profesa es el amor a la vida y su creencia en un «impulso vital» innato a todo hombre y capaz de impeler a todo ser vivo racional hacia un «techo de vida» siempre superior. Es como un tropismo vital que va realizando esa «lenta subida de los individuos de la ocupación material a la majestad creciente del pensamiento integrador y lógico». (Piaton, 1975, pág. 179.)

Resultado del naturalismo es la defensa freinetiana de un *naturismo* que le hacía reconocer la importancia: de la salud como condicionante de la educación, de una alimentación sana, de la eliminación de los estupefacientes y tóxicos, de la buena respiración, de una higiene natural, de un moderado vegetarianismo, del nudismo, del deporte e, incluso, de la existencia de los curanderos en contra del consumo de los productos farmacéuticos.

B. Fundamento psicológico: El tanteo experimental

Si Freinet busca ese «sentido de la vida» aludido anteriormente, se verá impelido a investigar un mecanismo capaz de explicar cómo se llega a

él. El tanteo experimental será el instrumento para investigar la verdad, es decir, la vida, la acción, el torrente del ser en devenir. Y este mismo medio será del que usará el propio niño para llegar al aprendizaje y el mismo educador en su proceso de ayuda. Por eso, Freinet enmarca el tanteo experimental dentro de una teoría del aprendizaje, con lo cual intentará unificar en un cuerpo de doctrina estructurado los elementos de una Psicología sensible que desea aplicar a la educación.

En principio, Freinet y la Escuela Moderna rechazan toda explicación del ser humano que se remonte a teorías derivadas de la predestinación, porque convertirían la libertad humana en «juguete de un fatum desconocido». (Piaton, 1975, pág. 140.)

También se encarga Freinet de distinguir su tanteo experimental del método behaviorista del «ensayo y error», patrocinado por Watson, Thorndike y Skinner, pues tales teorías «no tienen ningún fundamento psicológico». (Piaton, 1975, pág. 142.)

Resalta, sin embargo, la importancia de las leyes del ejemplo y de la imitación que compara y prácticamente identifica con el tanteo experimental, aunque también siga diciendo que no se imita cualquier cosa ni de cualquier manera.

Preparados con lo que el tanteo experimental no es y con aquellas otras nociones a las que se parece, se comprenderá mejor lo que entiende por tanteo experimental: «Búsqueda de la verdad, esa que cada uno lleva en sí mismo, y, en general, percibe y comprende en el devenir que lo rodea y al que conquista progresivamente.» (Piaton, 1975, pág. 148.) No hay «conocimiento más que por la experiencia por tanteo». (Freinet, 1969). Gracias a esa experiencia se precisan los objetos y los seres que nos rodean, así como el mundo relacional que entre ellos y nosotros surgen.

C. Fundamentos pedagógicos: La educación por el trabajo

Para Freinet, este tipo de educación es la única solución del porvenir educativo, la que responde a los problemas urgentes de la juventud desde los ángulos técnico, social y humano. Freinet cuando pensaba en realizar una pedagogía que fuera la ciencia formadora del joven en tanto trabajador y en tanto hombre, no se le ocurrió otra cosa si no la Educación por el trabajo, ya que éste es «aquel que suscita y orienta los pensamientos de los hombres, lo que justifica su pensamiento individual y social» (Freinet, 1971), «motor esencial, elemento de progreso y de dignidad, símbolo de paz y de fraternidad».

El trabajo es la actividad de la Humanidad y existe «cuando la actividad supone una respuesta a una necesidad natural del individuo y procura, por lo tanto, una satisfacción que es por sí misma una razón de ser». (Freinet, 1975). El mismo Freinet concluye, pues, que la escuela por la que él se desvive marcha «a la búsqueda práctica de una concepción de la educación popular, interesante, eficiente, humana en la cual el trabajo será, a la vez, la base y el motor». (Freinet, 1971, pág. 112).

TECNICAS «FREINET» ORGANIZADAS A TRAVES DE LA SEMANA

Tiempo	Organización del trabajo o aprendizaje	Organización escolar. Materiales
Sábado-tarde.	<p>REUNIÓN SEMANAL DE LA COOPERATIVA ESCOLAR: Preside el Consejo.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Informe reunión anterior. — Situación económica. — Periódico mural. — Conferencias para la quincena. <p>Organización trabajo de la semana.</p> <p>PLANES DE TRABAJO: Gramática, Cálculo, Redacción, Ciencias Humanas y Experimentales, Trabajo Manual.</p>	<p>Imprenta.</p> <p>Biblioteca de Trabajo.</p> <p>Ficheros autocorrectivos de gramática y cálculo.</p> <p>Cajas de trabajo.</p> <p>Diccionario-índice.</p> <p>Cintas de aprendizaje.</p> <p>Limógrafo. Linógrafo.</p> <p>Cine. Discos. Radio.</p> <p>Magnetófono. TV.</p> <p>Máquina de escribir. Teatro y títeres.</p> <p>Locales en medio ambiente natural: Huerto.</p> <p>Talleres especializados de: «el medio natural» con espacios para juegos, construcciones y campamentos; lugar de cría para conejos, colmenas, gallinas y cabras.</p> <p>Ocho talleres interiores: (4 para trabajo manual y 4 para trabajo intelectual o de expresiones).</p> <p>Sala común para asambleas y reuniones colectivas.</p> <p>Mobiliario: Mesas móviles, sillas ordinarias, cojines, taburetes, casilleros, mesa del profesor, pizarras con caballete, ventanales amplios, posibilidad de oscurecimiento.</p> <p>En los talleres: mesas móviles o fijas, casilleros y estanterías.</p>
De lunes a sábado siguiente.	<p>TEXTO LIBRE: Lectura, elección de mayor interés, ilustración, impresión, reparto de hojas impresas para el libro de Vida y para preparar Periódico, intercambio o correspondencia escolar. Anotación de sugerencias.</p> <p>COMPLEJO DE INTERESES: Obtenido del texto libre. Búsqueda de «trabajos-juego» y «juegos-trabajo» referentes al tema del <i>complejo</i>. Distribución de los aspectos del <i>complejo</i>, individualmente o por equipos.</p> <p>TRABAJOS DE TALLER Y ACTIVIDADES INTELLECTUALES obligadas a estudiar por estar suscitadas por el <i>complejo</i>.</p> <p>INFORME EN EL CUADERNO DE OBSERVACIONES Y EXPERIMENTOS.</p> <p>CONFERENCIA: Prepararla.</p> <p>HORA DE RELLENO: Para explicar lagunas, verbalmente.</p> <p>VELADA DE FAMILIA : Para informar sobre trabajos del día, distribuir las hojas impresas y archivarlas, leer la correspondencia, contestarlas, repasar detalles del complejo iniciado por la mañana, leer poemas, cantar, oír discos. Respuestas a preguntas anotadas en la agenda, exponer la conferencia.</p> <p>MÚSICA Y CANTOS</p> <p>EVALUACIÓN: A través de las fichas de autocontrol del plan de trabajo. En el carnet escolar se pegan las fichas, de los <i>certificados</i> que servirán para la orientación profesional.</p>	

Las consecuencias educativas que de este fundamento pedagógico se derivan son, entre otras:

— La piedra angular sobre la que se cimentará la escuela freinetiana será, por una parte, el «trabajo-juego», y, por otra, el «juego-trabajo». Lo primero, porque lo que el niño necesita no es el juego, sino el trabajo. Sólo cuando éste no agota toda su actividad, dice el creador de la Escuela Moderna, es cuando necesita del juego. Pero como en muchas ocasiones el trabajo-juego no puede ser realizado, es entonces cuando habrá que presentar en el aula el juego-trabajo, conscientes de que incluso en este segundo caso, el «juego-trabajo» satisface todas las actitudes y sentimientos que el propio trabajo humano suscita en la realidad de la vida: despliegue de energía fisiológica y psicológica, esfuerzo, fatiga, temores, miedo, sorpresa, sosiego, socialización, equilibrio y armonía, ya que estos «juegos-trabajo» se desenvuelven en un ambiente no alienado y colectivo.

— El trabajo realizado en una escuela origina una determinada organización del aula y del centro, como el tipo de escuela-taller y la cooperativa escolar o pequeña sociedad de alumnos cuya control y disposición corre a cargo de los propios alumnos ayudados por el maestro con un propósito común.

— En coherencia con esta última consecuencia, el orden surge espontáneamente sin necesitar una disciplina rígida al estilo de la escuela autoritaria. Los propios alumnos se encargarán de hacer reinar el rendimiento oportuno para terminar el trabajo que libremente se han impuesto a sí mismos.

2.2.3. Técnicas de la Escuela Moderna

Aunque propias de una obra de Didáctica, en un libro como este de teoría de la educación bastará con enunciar estas técnicas mediante un cuadro tal y como aparecen organizadas a lo largo de la semana escolar (ver cuadro página anterior).

3. MOVIMIENTO SOCIALISTA DE LA ESCUELA DE TRABAJO

3.1. DEFINICIÓN E HISTORIA

Tres escuelas, tres movimientos. La Escuela Nueva representa una forma metodológica, y técnica, pero dejando intactos los principios de la sociedad burguesa. La Escuela Moderna de Freinet busca como objetivo el cambio de sociedad capitalista por otra socialista, aunque asuma críticamente muchos de los aportes de la Escuela Nueva y se presente como una experiencia de transición, al realizarse en países no socialistas. La Escuela de Trabajo se desarrolla en Repúblicas afectadas por la gran Revolución socialista de 1917, no manifiesta gran estima por la Escuela Nueva burguesa y hace hincapié más que en el cambio metodológico, en los

principios nuevos que la inspiran: en la creación del nuevo humanismo y del nuevo hombre.

¿Qué se entiende por educación socialista? «Un proceso activo que comprende todas las facetas de la vida y actividad de los niños y jóvenes, que excede del ámbito del estudio y que tiene como fin el desarrollo multilateral de la personalidad.» (Makarenko, 1979, pág. 10). Dietrich que entiende por socialismo no solo la doctrina de Marx y Engels, sino también aquellas otras que desarrollan el pensamiento de estos dos autores como el leninismo y el stalinismo, comprende en la pedagogía socialista: «Las concepciones, con sus distintas variantes y modificaciones, de la educación, de la escuela y de la enseñanza que se apoyan en la doctrina de Marx». (Dietrich, 1976, pág. 16).

El pedagogo polaco, Suchodolski recoge las exigencias individuales y sociales de la educación en esta descripción tan completa: «Bajo el punto de vista de las necesidades del mundo, objetivo de la civilización, en desarrollo, debemos definir la educación como la preparación de los individuos con miras a asumir unas tareas cada vez más difíciles, ligadas con el progreso de ese mundo y la necesidad creciente de dominarlo en interés de todos, bajo el punto de vista de la personalidad es menester definir la educación como una ayuda imprescindible para el desarrollo individual, gracias a la cual los hombres estarán en condiciones de elegir adecuadamente su modo de vivir, lo cual significa ponerse a la altura de las tareas que la historia les plantea y aprovechar las oportunidades que ésta les prepara, consiguiendo con ello una sensación de felicidad y de una existencia plenamente valiosa.» (Suchodolski, 1980, pág. 191).

Makarenko, Dietrich y Suchodolski, es decir, un leninista, un antileninista y un humanista marxista nos dan pie para diseñar esta definición de educación socialista: la ayuda facilitada a las personas para construir en sí misma el futuro tipo de hombre polivalente e integrador que la nueva sociedad socialista requiere. La Escuela de Trabajo que integra la producción y el estudio es el mejor medio para conseguir ese fin.

Destacaremos las siguientes ideas de la definición:

- El educador ayuda a los ~~condados~~, la construcción del socialismo supone la gran motivación para desarrollarse, el desarrollo de la personalidad no es completo si no abarca los aspectos individuales y los sociales que no son consegubles a no ser en una simbiosis dialética: construyendo el mundo me perfecciono yo, cuanto más perfecto sea yo, mejor civilización alumbraré.
- Tanto la sociedad como el hombre del futuro exigen cualidades de polivalencia e integración: una persona capacitada para todos los trabajos, no un especialista unidimensional, y una persona que supera el esquema dual de cuerpo y alma tanto como el planteamiento tripolar de las facultades específicamente humanas de memoria, entendimiento y voluntad.
- La Escuela de Trabajo es el método coherente con los principios anteriores y que se constituye en el instrumento eficaz para conse-

uir ese tipo de hombre, al aunar trabajo intelectual y manual, individuo y sociedad, escuela y vida, disciplina consciente e imaginación creativa, ciencia y fábrica.

3.2. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

Investigar sobre los fundamentos de la educación socialista equivale a preguntarnos por la teoría que explica la manera que los socialistas-comunistas-marxistas tienen para educar a los hombres. Tal explicación tiene que partir de la imagen del hombre y de la sociedad que defiende esta corriente pedagógica. Lo hacemos de una forma conjunta por la implicación mutua que de estos dos conceptos ofrece la antropología marxista. Ver el esquema de la página siguiente.

Comentario

En este esquema ¿dónde está el hombre? ¿dónde están su libertad y su felicidad, esencia de cualquier filosofía humanista?

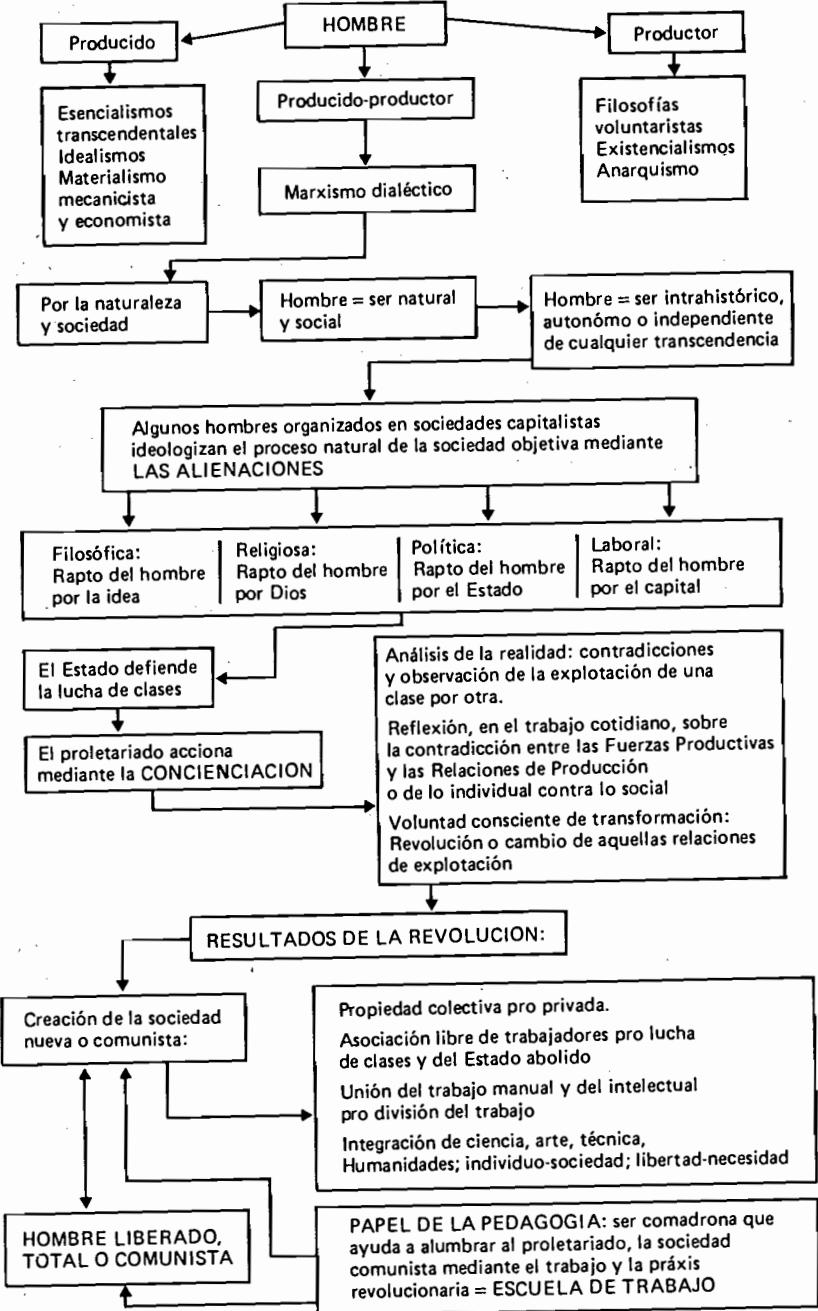
Las respuestas dependen de las diversas posturas o interpretaciones del marxismo: la del joven Marx, la del Marx maduro, según haga más hincapié en planteamientos filosóficos o científicos. La del marxismo soviético o línea Marx-Engels-Lenin y, en ciertos aspectos Stalin. La del marxismo no soviético o grupos italiano (Gramsci, Radice, Luporini, etc.), francés (Lefebvre, Goldmann, Althusser, Garaudy, Sartre), polaco (Kolakowski, Hochfeld, Weselowski, Lange, Schaff, etc.), yugoslavo, maoista, contemporáneo, e integrado por Lukács, Karel Kosík, Korsch, Marcuse, Fromm, Thier, Rubel, Lanshut, Suchodolski, etc. (Fullat, 1979.)

Mientras algunos aceptan la síntesis del hombre productor-producido, otros afirman exclusivamente que el hombre marxista es un esclavo de las condiciones objetivas. Un hombre privado de libertad. Añadamos algo acerca de dos exponentes de estas dos lecturas del marxismo.

Para el alemán Dietrich, el marxismo nació con la pretensión de reivindicar al hombre verdadero liberándole de la cosificación, esclavitud y sujeción a un poder político que le subyugaba. Eran las bases para un humanismo positivo. Pero, dice Dietrich, el marxismo no ha conservado esta exigencia humanista. Mala pedagogía, pues, puede fundamentarse sobre una antropología de este tenor. Para probarlo echa mano de las siguientes afirmaciones:

1. El hombre marxista es el objeto de un proceso determinado por la naturaleza.
2. El hombre marxista en cuanto sujeto carece del poder de decisión y de responsabilidad. La libertad no existe más que para el proletariado.
3. El hombre marxista, sigue afirmando Dietrich, (1976), es como el animal, un ser reflejo, o mejor aún, reactivo. Reacciona mecánicamente ante los estímulos.

IMAGEN DEL HOMBRE Y DE LA SOCIEDAD SEGUN EL MARXISMO



4. El hombre es un ser que depende del trabajo, un miembro del mundo de las cosas, un ser que no puede escapar a su propia situación, ligado a la historia y a la clase progresista.
5. Y aunque el hombre marxista sea un ser combativo, racional, conocido-desconocido, e incluso utópico por ser una creación utópica de Marx que, sin embargo se cuidó mucho de no describir la sociedad del futuro, esa combatibilidad o racionalidad no le justifica para llamarse libre, ya que ese combate para alcanzar el progreso no depende de la buena voluntad del hombre, sino de la conciencia determinada material y socialmente.

Adam Schaff, nacido en Polonia, en 1913, perteneciente a una corriente humanista marxista, opina de una manera diametralmente opuesta a la anterior. Proclama que el problema central de cualquier socialismo y, por tanto, también del marxista, es el problema del hombre. Cualquier socialismo, aún cuando sea incapaz de explicar qué es la felicidad humana, expresa los obstáculos que se oponen a ella. El marxista es un ser autónomo, no heterónomo. No se refiere al materialismo económico, pues no es él el marxismo auténtico.

El marxismo rechaza tanto un sociologismo exclusivamente objetivo y determinista como una metafísica subjetivista-voluntarista y existencialista. Lo que se da en la práctica no son individuos, sino *individuos sociales*. Los cuales en tanto hacen historia también son producto de la misma. El individuo, se convierte así en punto de partida para el análisis marxista de la realidad. Aunque admite que la autonomía humana es sólo relativa, defiende la libertad para el hombre con la misma fuerza, por lo menos, con que pretende adjudicársela cualquier filosofía de las que se afanan en defender la libertad del hombre. (Fromm, 1974).

3.3. LA ESCUELA DE TRABAJO. EXPERIENCIAS

A. Escuela única de Trabajo

Se trata de un tipo de escuela única, nacido después de la revolución de 1917 en Rusia, oficializada en 1918, correspondiente, por tanto, a una situación socioeconómico-política determinada, que tiene como fin educar al nuevo hombre marxista en el trabajo productivo, principio filosófico-pedagógico orientador de toda la actividad escolar.

La Escuela única de Trabajo está organizada en forma de comuna escolar donde la colectividad, sujeta a una disciplina consciente, contaba con un margen de autogestión desinhibitorio del libre desarrollo de la personalidad del alumno. Alrededor del método de «los complejos» se seleccionaban cíclicamente los contenidos idóneos para formar al hombre polivalente.

Incorpora las aportaciones de la escuela única-unificada de la *Einheits-schule* alemana y las de los clásicos marxistas. Superaba la concep-

ción de la «*arbeitschule*» de Kerschensteiner y recogía un cierto aire de la escuela activa de Dewey. En la Escuela de Trabajo se daban, pues, cita, la vanguardia de los obreros socialistas y comunistas europeos, los comunistas rusos y los mejores representantes de quienes, dentro del movimiento de la Escuela Nueva, tocaron más de lleno el trabajo en la escuela.

B. Algunas experiencias:

1. Las colonias «*Gorki*» y «*Primero de mayo*» de Anton Semionovich Makarenko (1888-1939):

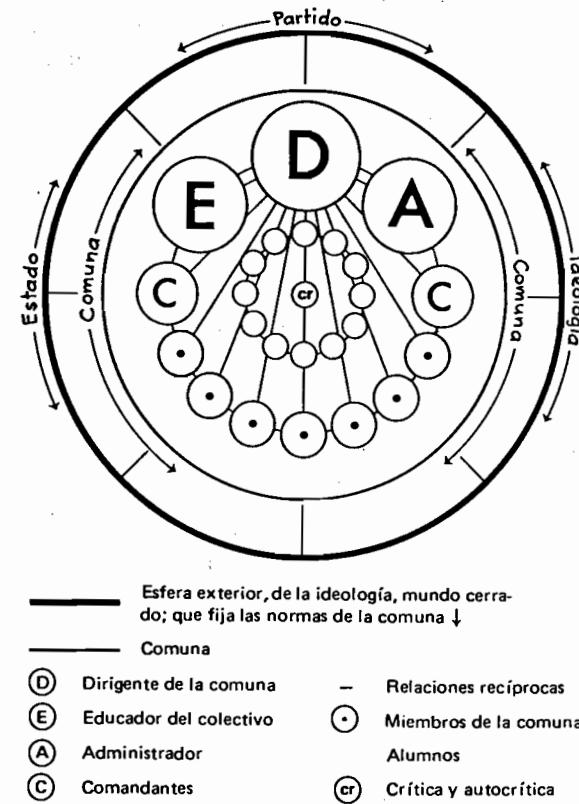
Makarenko, destinado a sus 17 años de edad a una escuela de aldea, organizará sus dos colonias citadas bajo la única perspectiva de conseguir un hombre soviético, comunista y trabajador; un ciudadano del Estado y un ideólogo que, fiel al partido, luche por la victoria del proletariado en el mundo.

Para ello piensa en un método que desarrolle la personalidad del individuo; pero esta personalidad sólo se desenvolverá felizmente dentro de un colectivo. Las características que Makarenko exigía a su *colonia* eran, fundamentalmente:

Un director, al frente del colectivo. Era él mismo: Dirigía y unificaba. Los educandos eran los colonos que, en un principio y después de haber asimilado el espíritu de la colonia, formaban parte del «colectivo original», «colectivo de base», destacamento o célula del colectivo compuesto por un número de colonos (de 7 a 15) y a cuyo frente se nombraba alternativamente a un comandante. El conjunto de comandantes de destacamento formaba el «consejo de comandantes» que se reunía periódicamente para dilucidar sobre la problemática de la colonia. Cuando la colectividad era pequeña era ella misma quien asambleariamente se autocontrolaba; cuando era numerosa (de 100 a 500 miembros), la asamblea de comandantes decidía sobre los asuntos de la comuna. Para complementar al destacamento y para atender a trabajos agrícolas que temporalmente necesitaban atención concreta, se formó «la sección de intervención», temporal, constituida para una semana, por dos a veinte alumnos, que se disolvía después de haber terminado la tarea y a cuyo frente estaba un comandante nombrado por la asamblea de los mismos. Existían otros cargos como el del jefe del día, bajo cuya responsabilidad estaba toda la colonia durante la jornada y quien por la «noche tenía derecho a dormir»; (Palacios, 1979, pág. 373) el jefe de guardia, el administrador, etc. El gráfico de la página siguiente refleja la composición y organización de la colonia makarenkiana.

Los principios y espíritu que regían en la colonia:

— El trabajo colectivo, productivo, no necesariamente atractivo; no alienante sino educativo al ser realizado por convencimiento; competitivo aunque dentro de la solidaridad; retribuido con un sueldo. La mitad de la jornada era destinada a este trabajo productivo socialmente; la otra mitad, al estudio escolar. Aunque ambos trabajos no estaban divorciados,



ya que ambos convergían en la formación del ciudadano soviético-comunista; sin embargo no tenían relación directa entre sí. Tampoco Makarenko usaba del método de «complejos». A través de las actividades propiamente escolares y sobre todo a través de el teatro, reuniones de los colonos y discursos de visitantes se transmitía una formación política. Las paradas militares, los saludos y los castigos reflejaban un aire cuartelario. Una rígida «disciplina consciente» reinaba no como medio o técnica, sino como objetivo educativo.

2. La escuela sin escuela de Pavel Petrovich Blonskij (1884-1941)

Blonskij fundamenta su pedagogía en Marx; no en el leninismo-Stalinismo como lo hizo Makarenko. Blonskij hizo pedagógicamente aplicable el proyecto de Marx, aunque no lo convirtiera enteramente en realidad. Esta aplicabilidad justifica el que nosotros lo estudiemos aquí como una quasi-experiencia de la Escuela de Trabajo.

A. Principios:

1. La naturaleza del niño no está marcada por la división de clases.
2. La formación política recupera la unidad escuela-vida.
3. La escuela se identifica con el trabajo socialmente productivo y, por tanto, desaparece como la escuela actualmente existente en las sociedades de clases.
4. La polivalencia «nace del trabajo industrial y de su comprensión a nivel intelectual: es el resultado del trabajo industrial y de su explicación». (Dietrich, 1976, pág. 149).
5. El «método de los complejos» es fruto de la teoría marxista sobre el juego dialéctico entre la infraestructura y la superestructura.
6. Las fases y el proceso general de la Escuela de Trabajo deben ajustarse a la evolución madurativa del niño.

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA SEGUN BLONSKIJ¹

Cronología	Fases de la Escuela Única de Trabajo	Organización metodológica
3-7 años.	Guardería infantil.	Debe permitir vivir infantilmente en el seno de un medio industrial. Mediante la imitación, reproducción y trabajo. Temas: la casa, el barrio, la fábrica, la estación de ferrocarril.
8-13 años.	Escuela elemental: Primer grado. Vida en la comuna.	Después de la «robinsonada», antípico de la sociedad sin clases, se pasa a la comuna o casa-escuela sin clases, pero con «salas de trabajo». Se utilizan los complejos distribuidos en períodos de inviernos y veranos.
14-18 años.	Escuela de segundo grado o fábrica, único garante de la futura sociedad comunista.	6 horas al día, 6 días a la semana. 40 semanas al año = 2.500 horas. Régimen combinado de trabajo en el taller con ratos libres en la casa de la juventud. En horas especiales se estudiará la Física, Química, Matemáticas, Geometría, Biología, temas y vivencias histórico-sociales y la Filosofía como culmen de toda formación.

¹ Aunque hablamos de escuela, no se trata de una escuela como las nuestras; una «escuela sin escuela» de Blonskij es sinónimo de comuna, taller o fábrica.

3. Experiencias en China y Cuba:

En China, en 1958, aparecen las primeras *comunas populares* y se transforma la escuela en «escuela proletaria», donde se funden el trabajo intelectual y el manual y donde el lugar de trabajo-universidad-lugar de trabajo constituye el proceso de formación de los chinos. Así sintetiza Fullat la estructura escolar china (Fullat, 1972):

Preescolar	De 3,5 a 6 años.
Enseñanza Primaria	De 7 a 11 años.
Enseñanza Secundaria	De 12 a 15 años.
Trabajo manual	De 16 a 20 años.
Enseñanza Superior	De 21 a 23 años.

¿Cómo se sabe si una enseñanza es maoista o no? Tres criterios:

- a) «Modificación de la ideología de los estudiantes mediante su educación política.»
- b) Estudio diario de las obras de Marx, Lenin y Mao-Tse-Tung.
- c) Combinación de trabajo y estudio. (Fullat, 1972, pág. 409).

En Cuba la escuela intenta también engendrar el hombre nuevo. Para ello se debe combinar el estudio con el trabajo.

3.4. CRÍTICA A LAS TRES ESCUELAS

	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Escuela Nueva	<ul style="list-style-type: none"> — Haber reaccionado contra la Escuela Tradicional. — Haber organizado el primer movimiento amplio, coherente, de la historia pedagógica. — Haber concebido como integral la formación del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> — Peligro de paidodictadura. — Olvido de los aspectos sociopolíticos de la escuela. — Más preocupación por el ajuste del alumno a la sociedad presente que a la invención de la futura.
Escuela Moderna	<ul style="list-style-type: none"> — Freinet fue el hombre más influyente durante más de 50 años en la escuela primaria francesa. — La Escuela Moderna ha sabido adaptarse a distintas nacionalidades, con vigor renovador educativo. — La Escuela Moderna ha sabido sintetizar los aportes metodológicos de la Escuela Nueva con una teoría socialista y aplicar la síntesis en países capitalistas. 	<ul style="list-style-type: none"> — En una sociedad cibernetica ¿sus métodos y fundamentos teóricos, condenados al arcaísmo? — La defensa, en definitiva, de una autoridad escolar, ¿no impide acomodarse a las últimas innovaciones no directivistas de la escuela? — ¿Sus técnicas no son asimiladas interesadamente por el democratismo burgués? (Piaton, 1975).

	<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos negativos</i>
Escuela de Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> — Introducción del trabajo productivo y de la economía en la escuela, como valores humanizantes. — Integración de elementos como lo subjetivo-objetivo; lo individual-social; desarrollo del hombre-desarrollo de la civilización. — La formación politécnica, polivalente, responde al reto de la revolución científico-técnica actual. 	<ul style="list-style-type: none"> — Olvido del funcionamiento y organización propiamente escolares. — No profundización en los contenidos de la educación y de la instrucción. — No oferta de experiencias metodológicas en la escuela, suficientemente elaboradas y coherentes con sus posicionamientos fundamentales. Para una renovación escolar no basta la crítica sociopolítica o la institución-escuela.

RESUMEN

(Ver cuadro de las páginas 332-333.)

BIBLIOGRAFIA

ESCUELA NUEVA:

- DEWEY, J. (1978): *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires.
 FILHO, L. (1974): *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Kapelusz. Buenos Aires.
 FOULQUIÉ, P. (1984): *Les Ecolles Nouvelles*. P. U. F. París.
 LUZURIAGA, L. y OTROS (1961): *Métodos de la Nueva Educación*. Losada. Buenos Aires.
 — (1967): *La Educación Nueva*. Losada. Buenos Aires.
 PLANCHARD, E. (1960): *Orientaciones actuales de la Pedagogía*. Troquel. Buenos Aires.
 TITONE, R. (1966): *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid.

ESCUELA MODERNA:

- ALFIERI, F. y OTROS. (1981): *Professione, Maestro. V. III*. Societá Editrice Internazionale. Torino.
 CIARI, B. (1977): *Modos de enseñar*. Avance. Barcelona.
 — (1981): *Nuevas técnicas didácticas*. Reforma de la Escuela. Barcelona.
 FREINET, C. (1969): *La psicología sensitiva y la educación*. Troquel. Buenos Aires.
 — (1971): *La educación por el trabajo*. F. C. E. México.
 — (1973): *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*. Siglo XXI. México.
 — (1974a): *El método natural de lectura*. Laia. Barcelona.
 — (1974b): *Por una escuela del pueblo*. Laia. Barcelona.
 — (1977): *Paráboles para una pedagogía popular*. Laia. Barcelona.

- FREINET, E. (1975): *El nacimiento de una pedagogía popular*. Laia. Barcelona.
 MCEP (1979): *La escuela moderna en España*. Zeo-ZYX. Madrid.
 — (1980): *Perspectiva de la educación popular*. MCEP. Granada.
 PALACIOS, J. (1979): *La cuestión escolar*. Laia. Barcelona.
 PIATON, G. (1975): *El pensamiento pedagógico de Celestín Freinet*. Marsiega. Madrid.

ESCUELA DE TRABAJO:

- CARBONEL, J. y OTRO (1981): *Makarenko, una antología*. Nueva Cultura. Madrid.
 DIETRICH, T. (1976): *Pedagogía socialista*. Sigueme. Salamanca.
 DOMMANGET, M. (1972): *Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin*. Fragua. Madrid.
 FROMM, E. (1974): *Humanismo socialista*. Paidós. Buenos Aires.
 FULLAT, O. (1972): *La educación soviética*. Nova Terra. Barcelona.
 — (1979): *Filosofías de la educación*. Ceac. Barcelona.
 KRUPSKAIA, N. (1978): *La educación comunista. Lenin y la juventud*. Nuestra Cultura. Madrid.
 LOUNATCHARSKY y OTROS (1978): *La internacional comunista y la escuela*. Icaria. Barcelona.
 MANACORDA, M. A. (1969): *Marx y la pedagogía moderna*. Oikos-tau. Barcelona.
 MAKARENKO, A. (1967): *Poema pedagógico*. Planeta. Barcelona.
 — (1970): *Banderas en las torres*. Planeta. Barcelona.
 — (1978): *La educación infantil*. Nuestra Cultura. Madrid.
 — (1979): *Colectividad y educación*. Nuestra Cultura. Madrid.
 MENDEL, G. y OTRO. (1976): *El manifiesto de la educación*. S. XXI. Madrid.
 PISTRAK (1975): *Problemas fundamentales de la escuela del trabajo*. Atenas. Madrid.
 SNYDERS, G. (1972): *pedagogía progresista*. Marova. Madrid.
 — (1978): *Escuela, clase y lucha de clases*. Comunicación. Madrid.
 SUCHODOLSKI, B. (1977): *La educación humana del hombre*. Laia. Barcelona.
 — (1980): *Fundamentos de pedagogía socialista*. Laia. Barcelona.

		<i>Escuela Nueva</i>	<i>Escuela Moderna</i>	<i>Escuela socialista de Trabajo</i>
Concepto de e d u c a - ción.	Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetando su personalidad libre e individual.	«Adaptar al ambiente el crecimiento del individuo hacia la plena eficacia de su ser.»		Crear una personalidad comunista, fruto de su identificación en el colectivo.
Definición de la co- rriente.	Conjunto de escuelas que hacen hincapié en una metodología consistente en el «aprender haciendo».	Conjunto de miembros que sigue el espíritu de las técnicas de Freinet, en un ambiente cooperativo, buscando el ideal de la escuela popular reflejada en sus «invariantes pedagógicas».	Conjunto de escuelas y personas que practican «las concepciones, con sus distintas variantes y modificaciones, de la educación de la escuela y de la enseñanza que se apoyan en la doctrina de Marx.	
Fines educati- vos.	Conquistar cualidades mejores del hombre dentro del marco de una sociedad burguesa: inteligencia, libertad, carácter, cooperación, disciplina, ciudadanía, ...	Conquistar cualidades mejores del hombre, pero dentro de un marco de valores socialistas: en pro de la liberación de la explotación humana y social.	Conseguir un hombre comunista soviético: polivalente, militante, trabajador que transforma la sociedad capitalista desde la teoría marxista y la disciplina a la colectividad, Estado y Partido.	
Fundamen- tos.	Reacción contra la Filosofía tradicional: defensa de, idealismo, esceticismo, rousseauianismo, empirismo, liberalismo filosófico, pragmatismo, existencialismo.	Naturalismo. Vitalismo. Evolucionismo cósmico movido por un «impulso de vida», innato a la naturaleza y al hombre.	Marxismo o materialismo dialéctico que origina un materialismo histórico.	
Fundamen- tos psico- lógicos.	Psicología funcional (Claparède): puerocentrismo. Psicología experimental. Importancia de las fases madurativas del alumno. Psicología social.	Psicología sensible que origina un «tanto experimental» como instrumento para investigar la verdad que uno lleva en sí mismo y descubre en el devenir que le rodea.	Teoría marxista del conocimiento: la praxis como fundamento, meta del conocimiento y criterio de verdad. El pensamiento refleja la realidad. Teoría de los reflejos condicionados de Pavlov (1849-1936).	
Fundamen- tos socio- lógicos.	Valores de una sociedad democrática. Reacción ante las dos guerras mundiales.	Materialismo escolar y realismo revolucionario en vez de «izquierdismo» y «optimismo» pedagógicos. Cambio de la sociedad y de la escuela simultáneamente. Escuela «popular» para una sociedad proletaria.	Dictadura del proletariado; norma de la educación, hasta llegar a una sociedad sin clases y sin Estado.	

El educador.	Guía, compañero. Preparación esmerada.	Perfeccionador de la organización material y de la vida comunitaria. Dejar vivir al alumno militante social. Director ocasional. Orientador del trabajo-juego.	El director dirige, unifica, organiza. El educador es un miembro «ejemplar» de la colonia a la que tiene que obedecer.
El educando.	Centro del proceso educativo. Pequeño rey o príncipe destronado con riesgo de convertirse en dictador por donde caminar, es imprescindible un mínimo de autoridad y de control adultos. Persona normal.	Deben seguirse sus impulsos vitales. Pero una vez elegida la dirección por donde caminar, es imprescindible un mínimo de autoridad y de control adultos. Persona normal.	El colono no es la norma del colectivo ni de la educación, sino un subordinado de las necesidades del colectivo del Estado soviético y del proletariado consciente.
Contenidos.	Pocas materias. Importancia de la educación física y de trabajos manuales. La vida y los intereses del niño: juego.	La vida y problemática del pueblo extradas del texto libre. Los planes de trabajo no desechan plenamente los programas oficiales.	Educación mental, física, técnica, estética, política, filosófica.
Metodolo- gía.	Activa. Globalización. Proyectos. Individualización. Centros de interés. Investigación. Adaptación al entorno. No competitividad ni castigos.	Técnicas Freinet: desde el texto libre a los juegos-trabajos y complejos de intereses.	Polivalencia. Los complejos. Educación por el trabajo productivo. Autocastigos impuestos por la Asamblea (nunca físicos).
Espacio es- colar.	Ambiente hermoso. Material artifici alizado. Laboratorios. Centros situados en el campo. Casas escolares: internado. Huerbos. Excursiones y campamentos.	Huerto escolar. Talleres. Paseos escolares. En la práctica se valía de cuchitriles-escuela rural donde la imaginación del maestro superaba la escasez de espacios y materiales.	La comuna con territorio para la agricultura y talleres industriales. Internado makarenkiano.
Tiempo es- colar.	Por las mañanas: enseñanzas académicas. Por las tardes: talleres e intereses del niño.	Cada alumno y equipo se asignan tiempo para ejecución de su plan de trabajo. Sesiones de duración relativa.	Siete días a la semana. Nueve meses al año: uno para instrucción al aire libre. De 0 a 18 años.
Gestión.	Democrática, pero con jerarquías y monarquías. Repúblicas con prefectos y jefes. Equipos. Coeducación.	Asamblearia. Equipos junto al trabajo individual. Coeducación.	Disciplina «consciente» e interiorizada al colectivo representado por el consejo escolar. 25 alumnos por clase. Coeducación.
Evaluación.	Autoevaluación y coevaluación.	Autocontrol de los propios alumnos mediante fichas autocorrectivas.	No a los exámenes ni pruebas de ingreso. Los propios compañeros seleccionan para la futura profesión

MOVIMIENTOS EDUCATIVOS (II)

I. Movimientos libertarios y autogestionarios.

1. Origen y evolución.

- 1.1. Precisiones terminológicas.
- 1.2. Antecedentes y realizaciones históricas.

2. Fundamentos filosóficos y psicosociológicos.

- 2.1. Fundamentos filosóficos.
- 2.2. Fundamentos psicológicos.
- 2.3. Fundamentos sociológicos.

3. Fines y valores educativos.

- 3.1. No-directividad/Intervencionismo.
- 3.2. Liberación y autonomía.
- 3.3. Inmanentismo/Trascendentalismo.
- 3.4. Valores educativos.

4. La relación educativa.

- 4.1. La función del educador.
- 4.2. Actitudes del educador.

5. Metodología didáctica.

6. Organización escolar.

- 6.1. Elementos estructurales: gobierno de la Escuela.
- 6.2. Elementos personales: profesores y alumnos.
- 6.3. Elementos formales: la disciplina escolar.
- 6.4. Elementos materiales: arquitectura y mobiliario.

7. Opiniones.

- 7.1. Las experiencias anarcolibertarias.
- 7.2. La desescolarización.

II. Movimiento personalista.

1. Referencia histórica: experiencias y autores.

- 1.1. Activismo cristiano.
- 1.2. Educación individualizada.
- 1.3. Humanismo marxista.
- 1.4. Teorías dinámicas de la personalidad.
- 1.5. Pedagogía liberadora.
- 1.6. Movimiento de educación personalizada.

2. Fundamentos filosóficos y psicosociológicos.

- 2.1. Fundamentos filosóficos.
- 2.2. Fundamentos psicológicos.
- 2.3. Fundamentos sociológicos.

3. Fines y valores educativos.

- 3.1. Originalidad y creatividad.
- 3.2. Autonomía y responsabilidad.
- 3.3. Encarnación y compromiso.
- 3.4. Comunicación y solidaridad.

4. La relación educativa.

- 4.1. El educando.
- 4.2. El educador.

5. Metodología didáctica.

6. Organización escolar.

- 6.1. Escuela personalista.
- 6.2. Estructuras organizativas y de gobierno.
- 6.3. Elementos formales y materiales.

7. Opiniones.

Resumen.

Bibliografía.

I. MOVIMIENTOS LIBERTARIOS Y AUTOGESTIONARIOS

1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Al iniciar el estudio de este conjunto de movimientos educativos, se hace necesario un análisis semántico. En efecto, son múltiples las denominaciones que recibe un mismo movimiento educativo y, por otra parte, diferentes movimientos coinciden en la defensa de unos mismos valores, a pesar de su distinta denominación. Se habla de «educación naturalista», «libertaria», «anarquista», «no-directiva», «pedagogía institucional», «movimiento antiinstitucional», «desescolarizador», «autogestionario». Todas estas denominaciones se incluyen en el presente estudio.

De la enumeración anterior se deduce que no es tarea fácil distinguir entre las diversas denominaciones. Quizá resulte más factible destacar lo que les une: la defensa de la libertad, individual o grupal, frente a toda coacción de la autoridad, personal o, sobre todo, institucional.

Lo más característico de la pedagogía «libertaria» es la defensa de la libertad, entendida ésta como fin en sí misma, como un absoluto (Besse, 1977). Objetivo primordial de la educación es «liberar al alumno de su incondicional subordinación a la figura del educador y salvaguardar, de esta forma, su sana y prometedora espontaneidad» (Fontán, 1981, pág. 7).

El postulado teórico de la libertad se proyecta en dos niveles de la praxis educativa: 1) interpersonal o individual (naturalismo); 2) grupal o institucional (autogestión). Siguiendo este criterio, ofrecemos una sinopsis de los autores y movimientos educativos, incluidos en este apartado. No es una clasificación cerrada ni definitiva. Las experiencias autogestionarias pueden clasificarse en distintos niveles según el grado de participación del alumno en el ordenamiento de la institución escolar.



1.1. PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

Algunas precisiones terminológicas, previas, ayudarán a esclarecer la complejidad de los conceptos y la sinopsis anterior:

Libertaria: denominación genérica, aplicable a todo movimiento que defiende la libertad individual del sujeto educando, como valor supremo, absoluto y radical, sin ningún tipo de limitaciones.

Anarquista y naturalista: hacen referencia a los fundamentos filosóficos (en especial, la antropología) que inspiran la educación libertaria. (Véase, en este sentido, el tema de las antropologías.)

No-directiva: subraya la oposición de la pedagogía libertaria a todo tipo de influencia externa sobre el sujeto educando para orientarlo en un sentido determinado.

Antiinstitucional: se aplica al movimiento pedagógico que se opone a toda forma de institución (la escolar, en concreto) por cuanto ésta mediatisa y desvirtúa la espontaneidad y la decisión libre del individuo, sordinando su voluntad a la de otros (autoridad).

Autogestionario: hace referencia a la praxis educativa libertaria, que propugna un modelo de organización escolar basado en la iniciativa, la decisión y responsabilidad de todos los miembros de la institución escolar, a nivel de igualdad.

Desescolarizador: propuesta radical del movimiento libertario, que aboga por la desaparición de la Escuela como institución, en cuanto está subordinada a otros poderes o instituciones (políticas, económicas, sociales).

1.2. ANTECEDENTES Y REALIZACIONES HISTÓRICAS

Se incluyen en un cuadro sinóptico (ver págs. 338 y 339). En él puede observarse el orden cronológico.

Como es grande el número de autores y experiencias, las diferencias se irán descubriendo en el análisis de la teoría pedagógica, que haremos a lo largo del capítulo.

2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y PSICOSOCIOLOGICOS

La distinción entre principios filosóficos, psicológicos y sociológicos tiene sólo carácter metodológico. En realidad, son principios teóricos con escaso control experimental. La distinción del apartado anterior, entre nivel interpersonal y nivel institucional, nos servirá también como criterio diferenciador.

ANTECEDENTES Y REALIZACIONES HISTÓRICAS

Experiencias (movimientos)	Autores-obra-países	Características
Naturalismo (rousseauniano) • Escuela de «Yasnaya Poliana». • Movimiento de los «Wandervogel» (K. Fisher). • Comunidad libre de Wickersdorf.	L. Tolstoi (Rusia) Ellen Key: <i>El siglo del niño</i> (Suecia). L. Gurliit: <i>La educación natural</i> B. Otto: <i>La enseñanza natural</i> (Alemania). G. Wyneken (Alemania).	Desarrollo natural (espontaneidad) del individuo. • Plena libertad a los educandos. • Individualismo. • Método natural de enseñanza: asistématica e informal. Libertad romántica / autoridad e intelectualismo. Idealismo: autonomía moral y social → autoeducación.
1900 Escuelas Progresivas (New School Movement)	Cecil Reddie (Inglaterra) EE.UU.	Autonomía de los escolares («selfgovernment»). Escuela-Comunidad.
Escuela Nueva Progressive Education • Método de Proyectos • Plan Dalton • Sistema Winnetka	Kerschenteiner, Claparède, Ferrière, Dewey, Decroly, Montessori... <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> Dewey Hilpatrick H. Parkhurst C. Washburne </div> <div style="margin: 0 10px;"> } </div> <div style="text-align: center;"> (EE.UU.) </div> </div>	Principio de libertad: autonomía del educando. Respeto a la autenticidad de la infancia (puerocentrismo). Educación-preparación para la vida democrática. Amplio margen a la iniciativa y opción personal (controles, trabajo independiente, responsabilidad).
Movimientos anarquistas • Escuela de Campués • Escuela de la Ruche • Escuela Moderna	P. Robin Sebastian Faure Ferrer i Guardia (España)	Educación racionalista, laica, antidogmática, no estatal.
1918 Experiencias libertarias • «Comunidades escolares» • Pedagogía soviética	Bremen, Magdeburgo, Berlín, Hamburgo Grozschhofer (Alemania) A. S. Makarenko y Blonskij (Rusia). A. S. Neill (Inglaterra).	«Ensayo colectivo y sistemático para realizar la actividad de camaradería (compañerismo) en la Escuela» (Schmid, 1976). Libertad individual / alienaciones. Máxima libertad de expresión a los institutos nataurales. Libertad de expresión. Autogestión escolar. Solidaridad obrera. Participación democrática.
1921 • Escuela de Summerhill • Movimiento Escuela Cooperativa («Texto libre», «Cooperativa escolar», «Consejo escolar»)	Freinet (Francia), epílogo de la Escuela Nueva	Autogestión pedagógica / Sistema autoritario escolar. Estudio teórico de la clase cooperativa. Orientación psicoanalítica. Democracia y participación. Dinámica de grupos. No-directividad rogeriana: — el maestro renuncia a su poder, — se da al grupo la posibilidad de dotarse de instituciones satisfactorias.
Años 60 Pedagogía institucional Grupo Freinet → G.T.E. (Grupo de Técnicas Educativas) → G. E. T. → Autogestión → = ruptura	Francia Grupo de Educación Terapéutica (A. Vásquez y F. Oury) Lobrot, Lapassade, Lourau.	Autogestión pedagógica / Sistema autoritario escolar. Estudio teórico de la clase cooperativa. Orientación psicoanalítica. Democracia y participación. Dinámica de grupos. No-directividad rogeriana: — el maestro renuncia a su poder, — se da al grupo la posibilidad de dotarse de instituciones satisfactorias.
1968 Movimientos radicales Kinderlaeden Pedagogía no-directiva Sociopsicoanálisis, Pedagogías «salvajes» Instituto Experimental	Mayo francés Alemania Gilles Ferry Hamelin y Dardelin J. Franch (España) Oslo (Noruega) El Libro rojo del Cole (Suecia)	Rebeldía juvenil y ataque a lo racional. Socialismo utópico / educación autoritaria burguesa. El maestro a disposición del alumno. Los alumnos se organizan libremente. Contestación del sistema sociopolítico y escolar. Carácter político de la crítica institucional. Autogestión pedagógica / Sistema burocrático.
Años 70 Movimiento antiinstitucional (des-escolarizador)	Goodman, Illich, Reimer (EE.UU.) Ciriñano (Sudamérica) Huberman (Suiza) Boreiter (Canadá)	Supresión de la Escuela («Sociedad sin escuelas»). Libertad radical al individuo para educarse sin ningún tipo de coacción a cargo de la institución.

2.1. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Las bases ideológicas del libertarismo son fundamentalmente dos: el naturalismo rousseauiano y el anarquismo. Este último, como doctrina político-social, influye en el movimiento antiinstitucional.

Tres aspectos filosóficos están incidiendo en la praxis educativa libertaria: a) la teoría del conocimiento; b) la antropología; c) la filosofía social.

a) *La teoría del conocimiento*

La doctrina anarquista del conocimiento propugna un racionalismo ilustrado, opuesto a todo dogmatismo (autoridad del maestro): el conocimiento basado en la «razón natural» es el único instrumento válido para alcanzar la verdad, cuyo objeto son los hechos demostrables y verificables. El conocimiento racional es fuente y garantía de la conducta moral. El anarquismo gnoseológico tiene un enfoque positivista, al entender que la ciencia no es sólo conocimiento sino, principalmente, dominio y control de los hechos.

La tesis de Lobrot (1974) sobre el aprendizaje (= conocimiento dialéctico de la verdad) subyace a las propuestas de la pedagogía institucional. La tesis defiende que la adquisición de la verdad es fruto de la confrontación entre los sujetos. Por tanto, no hay contenidos escolares previos ni métodos de adquisición; hay que dejar a los alumnos en libertad para que realicen esta experiencia de confrontación.

b) *Antropología*

Aunque ya se ha trazado en el capítulo correspondiente, recordemos que el naturalismo rousseauiano defiende la existencia de una naturaleza humana original, anterior a toda experiencia. Esta naturaleza es radicalmente buena, en cuanto está orientada a una actividad espontánea y creativa. Pero la institución (toda institución) impide la manifestación de esta actividad. Por tanto, si se suprime las instituciones, el hombre recobrará su ser natural y creará, en autonomía, una sociedad libre.

Esta bondad intrínseca se refiere a la naturaleza tanto individual como colectiva: «El niño nunca es malo» (Neill, 1976, pág. 205), «La humanidad tiene un poder innato para sobreponerse a los males que se le imponen» (Neill, 1975, pág. 16).

c) *Filosofía social*

Consecuente con lo anterior, el anarquismo defiende, como medio de realización del individuo, «la negación del principio de autoridad en la organización social y el odio a todas las restricciones procedentes de las

instituciones basadas en tal principio» (Besse, 1977, pág. 175). Un hombre libre es el que rechaza toda autoridad, todo dogma. La Escuela, institución autoritaria, aparece así como un elemento negativo para libertad individual y social.

El anarquista aspira a un ordenamiento igualitario de la sociedad en el que el orden y la libertad coincidan. El socialismo utópico del siglo XIX, próximo al pensamiento anarquista, ha reivindicado para todos los hombres la igualdad de oportunidades en su desarrollo pleno a través de la educación. La autogestión social, defendida por el socialismo utópico, implica la autogestión pedagógica como entrenamiento psicológico individual (Brunelle, 1975).

2.2. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

Las teorías psicológicas y psicoterapéuticas han jugado un papel decisivo en el movimiento autogestionario. En efecto, muchos de sus promotores poseen una sólida formación psicológica y, en muchos casos, han trabajado en el terreno de la psicoterapia antes que en la pedagogía (Neill, Rogers, Lobrot, Oury...). Con carácter metodológico, haremos dos apartados en tales teorías psicológicas:

a) *Teorías psicodinámicas y psicoterapéuticas*

En primer lugar, el psicoanálisis ha denunciado la presión social que se ejerce sobre el individuo («super-ego»). La psicología individual de Adler propugna el respeto y la afectividad con el niño para no crear en él sentimientos de inferioridad. El autoritarismo puede manifestarse solapadamente a través de un aparente afecto, como ha analizado M. Lobrot (1974).

El «grupo de diagnóstico» ha colocado en primer plano las relaciones personales, afectivas. En el grupo no se asignan tareas, sólo se dialoga a capricho, según la organización que deseen sus componentes.

b) *Psicosociología*

La «dinámica de grupo» tiene por objetivo preparar al sujeto para vivir en una sociedad, desembarazada de todo impedimento jerárquico. Objetivo del sociopsicoanálisis es descubrir y evaluar los mecanismos psicológicos (inconscientes) que sustentan la organización social. Autores relevantes de esta tendencia son Mendel y Vogt (1975). Los autores analizan la autoridad como un elemento de origen psíquico, cuya perpetuación se halla condicionada por la sociedad; la autoridad aparece también como un factor que duplica las relaciones de poder y las oculta, haciéndolas aparecer como «naturales», «sagradas» e «intransgresibles».

2.3. FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS

Las experiencias educativas libertarias son contemporáneas con otros movimientos sociales, que luchan por la libertad individual y social. El

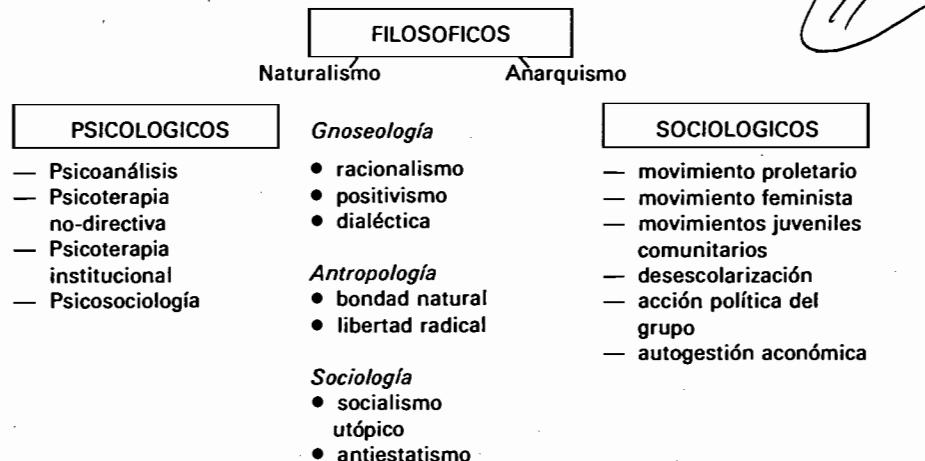
movimiento de las «comunidades escolares» surge en Alemania poco después de la revolución socialista. En este tiempo reina un ambiente hostil a toda forma de autoridad y reivindicativo de la autonomía y de la igualdad de todos los ciudadanos. Sus manifestaciones más relevantes son:

- emancipación del proletariado de las relaciones laborales alienantes que le impone la burguesía capitalista;
 - emancipación de la mujer en igualdad de condiciones con el varón;
 - emancipación de la juventud respecto a la autoridad de los adultos (padres, maestros, el Estado). Este es el sentido del movimiento juvenil de los «wandervogel». La revolución del mayo francés del '68 es otro hecho sociológico, más reciente, que prosigue aquel espíritu de rebeldía juvenil. Los movimientos juveniles de los hippies, beatniks, rockeros, etc., continúan esta tradición revolucionaria.
 - desarrollo del sentido social frente al individualismo de los líderes políticos o sociales.

Por lo que respecta al movimiento desescolarizador, el dato sociológico más relevante es la probada ineeficacia de la educación en su forma institucionalizada (la Escuela) para solucionar los problemas del desarrollo y de las desigualdades sociales. En efecto, a pesar del aumento de la escolaridad, en número de alumnos y en años de currículum, a pesar de las crecientes inversiones económicas en educación, la cifra de analfabetos sigue aumentando. La UNESCO ha puesto de relieve que el abandono de la escolaridad significa un fracaso de la educación básica (Faure y otros, 1973).

Para facilitar su estudio, he aquí una sinopsis de las ideas fundamentales de este apartado.

Fundamentos del movimiento libertario



3. FINES Y VALORES EDUCATIVOS

En este apartado pretendemos describir los objetivos y finalidades educativas del movimiento libertario, en la medida en que estos términos son aplicables a dicho movimiento. Tres notas fundamentales pueden caracterizar el finalismo educativo libertario. Con ellas se diseña el proyecto educativo del movimiento libertario y autogestionario.

3.1. NO-DIRECTIVIDAD/INTERVENCIONISMO

La educación tiene como objetivo liberar a los sujetos de todo tipo de coacciones, imposiciones y represiones, impidiendo cualquier forma de manipulación: órdenes y castigos, ideología de los adultos, prescripciones morales, opiniones o juicios de valor.

La negativa de los autores libertarios a la intervención del educador es la razón de que este modelo educativo se denomine educación negativa, educación permisiva, y no-directiva. El educador, dice Ferrer i Guardia, «deja al niño la dirección de su esfuerzo y no se propone sino secundarle en su manifestación»; «la tarea de los padres y los educadores consiste en no impedir su desarrollo» (Ferrer, 1976, págs. 120 y 130).

3.2. LIBERACIÓN Y AUTONOMÍA

La acción positiva del educador consiste en la liberación, eje de todo el enfoque libertario. Como ha dicho Ferrer i Guardia, se trata de liberar al hombre:

- de la ignorancia y el error, fundamento de las diferencias y antagonismos de clase social (la ignorancia se refiere al plano intelectual y al plano moral);
 - del autoritarismo en sus diversas formas institucionales: la Iglesia y el Estado, sobre todo, que fomentan la sumisión entre los hombres, al poner en manos de otros poderes (Dios, el Estado, lo político) lo que sólo el esfuerzo humano es capaz de lograr, individual y solidariamente, con su trabajo;
 - del dominio social, ejercido por el capitalismo y la propiedad privada;
 - de la opresión sexual, tipificada en la esclavitud de la mujer respecto al hombre. Neill lo hará extensivo a toda manifestación sexual, por cuanto la sexualidad reprimida provoca sentimientos de culpa y de odio hacia sí mismo.

(Palacios, 1978, págs. 163-165).

La autonomía defendida por los institucionalistas se proyecta en la vida del grupo. El objetivo fundamental de la pedagogía institucional es dar posibilidad al grupo para que encuentre sus objetivos y los métodos

pertinentes. Como dice Lobrot, se trata de: «Colocar en manos de los alumnos todo lo que es posible... el conjunto de la vida, las actividades y la organización del trabajo... los alumnos pueden trabajar o no... además pueden decidir por sí mismos sus relaciones "aquí y ahora", sus actividades comunes, la organización de su trabajo y los objetivos» (Lobrot, 1974, pág. 266).

3.3. INMANENTISMO/TRASCENDENTALISMO

La educación es interpretada como autoeducación, proceso espontáneo e inmanente al sujeto educando. El carácter inmanente del proceso educativo conlleva la negación de toda finalidad externa al sujeto. De ahí la acusación de antifinalismo, que se le ha hecho a esta pedagogía. La finalidad y los objetivos educativos de la pedagogía libertaria habrán de interpretarse en esta clave de inmanentismo: los fines están ya inscritos en la naturaleza del sujeto, quien es capaz de desarrollarlos sin la intervención de ningún agente externo (educador).

La confianza en la bondad intrínseca de la naturaleza humana subyace a esta concepción pedagógica. Así mismo se proyecta en ella la consideración de la infancia como una etapa de la vida con sustantividad propia, no como etapa de preparación a la madurez. Schmid recoge la opinión de C. H. Miller que resume esta tesis: «Debe rehuirse el imponer por medio de la educación un fin que provenga de fuera, que dimane del ideal social de la época» (Schmid, 1976, pág. 54). Neill, en este sentido, habla de una regulación por el deseo, como capacidad de saciarse y llegar al fin (Snyders, 1978).

3.4. VALORES EDUCATIVOS

Este finalismo fundamental se concreta en unos valores, cuyo contenido se opone a los de la educación «tradicional», calificada de autoritaria. Hay que subrayar que estos valores se hallan mutuamente implicados.

a) Inmediatez del presente/Proyecto de futuro

La consideración de la infancia como una etapa con finalidad propia, se proyecta en la valoración del momento presente, del aquí y ahora. No hay que mirar al futuro, sino vivir intensamente el presente: «No debe (al educando) orientarse con vistas al futuro, sino desde el presente, garantizando que la infancia pueda ser vivida de acuerdo con sus necesidades particulares. La educación no debe perturbar estos años, que tienen su belleza propia, por las exigencias de una vida adulta, lejana aún, sino considerar, al contrario, como una de sus principales tareas el vigilar esta belleza que la vida nos ofrece una sola vez» (Schmid, 1976, pág. 51).

Dice una Circular de las Escuelas de Hamburgo: «La Escuela no es un

medio sino un fin, no es algo transitorio sino una realidad en sí misma» (Schmid, 1976, pág. 52). Llegado a la madurez, el sujeto se hallará en condiciones de efectuar la inserción social que le parezca más atractiva.

b) La dicha, la espontaneidad/Esfuerzo y sistematización

La educación naturalista defiende la felicidad del niño, la dicha de sentirse libre de coacciones, de poder ser él mismo, de no estar sometido al proceso de moralización.

La espontaneidad, manifestación de la bondad natural, no debe ser encorsetada en el sistema. Sólo puede encontrar su límite en la solidaridad humana. Hay que dar libertad al niño, abandonarle a su «naturaleza», permitirle realizar todos sus intereses, sin someterle a la presión adulta.

Neill ha defendido la espontaneidad en las relaciones sexuales como algo beneficioso para el niño. «Toda opresión, dice, se enfrenta a los apetitos espontáneos del niño (naturales y auténticos), provocando odio a su yo, que luego se convertirá en odio a los demás, con los consiguientes sentimientos de temor y culpabilidad que definitivamente hacen infeliz al niño» (Neill, 1976, pág. 177).

c) Solidaridad fraternal/Competitividad egoísta

Todos los autores libertarios, aún los más radicales, han defendido que la educación propuesta por ellos no conduce al individualismo competitivo, sino que fomenta la solidaridad entre los sujetos, siempre que ésta no venga impuesta por «el poder». La libertad vivida implica el respeto y el amor a la libertad de los demás.

Tanto en Summerhill como en Hamburgo, en la Escuela Moderna como en la Pedagogía Institucional, se fomenta el clima de intercambio, de ayuda mutua, de concienciación y solidaridad con todos los hombres. No en vano, algunas de estas experiencias se denominan «comunidades escolares». La libertad encuentra en la solidaridad su límite dialéctico.

Incluso en el plano intelectual, la cooperación es básica para encontrar la verdad, que enriquece al individuo. Pero es sobre todo en el plano social donde el valor de la vida en grupo muestra sus efectos en la solución de los problemas. Ferrer i Guardia utiliza el término «coeducación» para designar el objetivo de la Escuela Moderna: formar una sociedad fraternal en la que no existan desigualdades debidas al sexo o a la clase social. Todos se educan en la igualdad de la infancia.

d) Democracia directa (autogestión)/Institución jerárquica

La resolución democrática de los problemas del grupo es un objetivo clave de la pedagogía «institucional» (Brunelle, 1975). Los docentes utilizarán la denominación «institucional» para «mostrar que pretendían

primordialmente atacar las instituciones y crear nuevas instituciones» (Lobrot, 1974, pág. 265).

Por oposición a «*lo instituido*» (la institución tal como es dada a los sujetos que pertenecen a ella), se denomina «*instituyente*» a las actividades que organizan los sujetos de la institución para satisfacer sus necesidades y solucionar sus problemas (Palacios, 1978, pág. 251).

La pedagogía libertaria, partiendo del valor de la libertad individual, desembocó en la autogestión como forma concreta de participar en el poder y de controlarlo. La autogestión, en otro sentido, es el correlato en la vida social de la autorregulación a nivel individual.

e) Laicismo y moralidad autónoma/Moralidad heterónoma

Neill denuncia como perniciosas tanto la moral como la religión, por cuanto son formas heterónomas que implican una coacción sobre el individuo. Defiende, por el contrario, la «*autorregulación*»: el niño aprende por sí mismo lo que es bueno y lo que es malo, lo que le conviene o no, es decir, regula su comportamiento. Pero, como interpreta Snyders, esta regulación es obra del deseo (Snyders, 1978, pág. 44).

El programa anarquista propone una enseñanza racional, fundada en la razón y en la ciencia, frente a toda verdad dogmática, objeto de fe. Por lo cual, la enseñanza religiosa debe ser suprimida. Los anarquistas proclaman su admiración por la ciencia positiva. En consecuencia, proponen una formación moral de tipo práctico, basada en el ejemplo y en la ley natural de la solidaridad humana.

Los pedagogos de Hamburgo también se declaran en contra de toda enseñanza religiosa, aunque mantienen un postura más neutral, de tipo liberal.

f) Antiestatismo y apoliticismo/Revolución social

Los anarquistas niegan la institución estatal en cuanto limitadora de la libertad individual. Igualmente, niegan la influencia o la adhesión a los partidos políticos, especialmente los de clase burguesa, que dominan el Estado. Por el contrario, defienden que la educación tiene un valor de revolución social. La Escuela, en este sentido, se considera complemento de la lucha sindical, una de las formas de la lucha de clases (Monés y otros, 1977). Y ello, porque la Escuela prepara la revolución social a través de la revolución de las conciencias, operada por las ideas.

Los libertarios de Hamburgo niegan que la Escuela dependa del Estado. Glasser, de la Escuela Berliner, proclama: «El Estado no tiene ningún derecho sobre el niño en cuanto se refiere a su educación, sino tan sólo obligaciones. Dos cosas ha de hacer: primero dejar la escuela en paz y sustentárla, es decir, protegerla» (Schmid, 1976, pág. 55).

Dada la resistencia de los Estados a abandonar la tutela y el control de la escuela, la utopía desescolarizadora aboga por la supresión radical

de la escuela misma; la educación sería asumida por los grupos sociales básicos y, en definitiva, por el individuo mismo.

4. LA RELACION EDUCATIVA

¿Qué sentido tiene hablar de la figura del educador en un movimiento pedagógico cuyo objetivo es la autoeducación? ¿No parece una contradicción? Probablemente, a nivel teórico, sí. De hecho, el maestro es aceptado en todas las experiencias educativas que estamos analizando. Eso sí, con sentido distinto al tradicional.

La novedad fundamental de la pedagogía libertaria es su interpretación de la relación educativa. Esta gira sobre dos ejes:

- 1) Frente a la relación bipolar, de carácter autoritario, se propone una relación dialogal, de carácter afectivo (recuérdese el título, «*el maestro compañero*», que Schmid asigna a su estudio sobre las experiencias libertarias en las comunidades escolares de Hamburgo).
- 2) La figura del educador individual cede paso a la comunidad educadora. La comunidad, entendida como convivencia de alumnos y profesores, asume las funciones de las que se ha liberado al maestro (Fontán, 1978).

La educación, por tanto, no es la acción de un sujeto adulto (el educador) sobre unos sujetos en vías de desarrollo, sino la relación múltiple entre sujetos (educadores y educandos) en un clima de amistad y camaradería, cuya finalidad es el desarrollo personal de cada sujeto. En definitiva, se trata de realizar el ideal educativo de la autoeducación, a nivel individual, y el de la autogestión, a nivel grupal.

¿Cuál es, pues, la función del educador en este modelo educativo? ¿Cuáles son sus actitudes? ¿No hay contradicción entre la proclamada libertad del alumno y la iniciativa del maestro? Según Vásquez y Oury: «La libertad del niño y el papel de guía asumido por el maestro no se plantean en términos contradictorios; en realidad, las iniciativas tomadas por el maestro se convierten en condiciones de libertad, inclus, del niño» (Snyders, 1976, pág. 209).

4.1: LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR

El diseño de la figura del educador debe mucho a la influencia de Carl Rogers, a través de la pedagogía institucional. Dos aspectos habría que señalar: a) lo que no debe hacer (abstención): intervenir más allá de lo exigido por el alumno; b) lo que debe hacer (intervención): estar a disposición del grupo y formar parte de él como uno más.

a) Aspecto negativo (no intervención)

El profesor, como autoridad legalmente constituida, renuncia a hacer uso de su poder, que transfiere a los alumnos. Renuncia, por tanto, a enseñar, a constituirse en fuente de saber y en guía del proceso educativo. Snyders ha analizado en detalle las consecuencias de esta actitud no-directiva, de este negativismo educativo (Snyders, 1976, págs. 115-116). Según la interpretación libertaria, el educador:

- no impone trabajo;
- no valora, no juzga (notas, exámenes);
- no da lecciones;
- no se presenta como modelo de opinión, de pensamiento o de conducta;
- no impone sus reacciones como propias.

Una expresión gráfica de esta actitud educativa es que el profesor «debe guardar silencio» (Brunelle, 1975, pág. 117).

b) Aspecto positivo (intervención)

Su actitud fundamental será estar al servicio de los alumnos, quienes pueden solicitarle que explique un tema, que aclare unos conceptos, que encauce una discusión grupal. Es más, debe analizar las demandas que el grupo plantee, en vistas a una posible intervención. Pero sólo intervendrá cuando la demanda del individuo o del grupo corresponda a la demanda implícita de todos. No obstante, conserva la libertad de responder o no a las demandas. Vásquez y Oury relacionan esta actitud con la del psicoanalista. Es necesario estar a la escucha del verdadero deseo (Brunelle, 1975, pág. 105).

Esta actitud se traduce operativamente:

- Analizar lo que dice el grupo; paráfrasis, descomposición del discurso, reflejo de los sentimientos percibidos.
- Ejercer de monitor del grupo mientras éste avanza hacia el camino de su integración.
- Crear un ambiente, un clima que permita al alumno experimentar la libertad «de hacer lo que quiere», que «permite la realización de aprendizajes significativos» (Rogers, 1972, pág. 253) y la expresión del alumno.
- Fomentar entre los alumnos la cooperación, la solidaridad, la comunidad perfecta en la que el maestro conviva con los alumnos en pleno de igualdad (Schmid, 1976, pág. 33).
- «Establecer un sistema de instituciones gracias a las cuales ejercerá su influencia sobre el niño, pero sin correr el riesgo de una individualidad contra otra, de una orden... contra un capricho» (Snyders, 1976, pág. 210). En concreto, posibilitar a los alumnos la autogestión de sus funciones, de su trabajo y su organización.

4.2. ACTITUDES DEL EDUCADOR

Quizá lo más llamativo del ideario libertario respecto a la relación educativa sea el énfasis que se pone en el amor, frente a la autoridad:

«La felicidad y el bienestar de los niños depende del amor y la aprobación de los demás. Debemos estar al lado del niño. Estar al lado del niño es darle amor; no amor posesivo, ni amor sentimental, sino comportarse con él de tal manera que sienta que se le ama y se le aprueba.» (Neill, 1976, pág. 107.)

Las actitudes derivadas de esta opción fundamental son las que Carl Rogers ha señalado en varias ocasiones (Rogers, 1969 y 1972):

- Consideración, aprecio, aceptación, confianza en el educando: aceptarlo tal como es, sin intención de cambiarlo; creer en su potencial humano como grupo y como individuo.
- Comprensión empática: sentir el mundo del educando como si fuera propio.
- Situarse en el marco de referencia del educando, en sus propias vivencias.
- Congruencia, autenticidad: situarse ante el educando tal como se es, una persona falible, con sus propios problemas y sus propias inquietudes.

5. METODOLOGIA DIDACTICA

La actitud libertaria no es compatible con la metodología, cuyo carácter tecnológico implica un control racional y un ordenamiento sistemático. Por ello, lo más indicado sería decir que no practica método alguno. Su programa consiste en obtener el máximo partido de la libertad de experimentación, en trabajar *renegando de las antiguas tradiciones y de todo el conjunto de normas y organización* que el Estado marca al profesor, en crear con toda libertad y *sin un plan preconcebido* una nueva institución como alternativa a la escuela tradicional.

5.1. PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN

En la versión más radical del movimiento libertario (las comunidades de Hamburgo) su negativa metodológica alcanza al programa anual, al horario fijo, a la distribución de la materia por temas y de los alumnos por aulas.

La libertad intelectual para aprender y la libertad de enseñanza, por parte del profesor, implican una libertad del plan de estudios. El alumno tiene libertad para trabajar o no, para escoger la clase y el profesor, para estudiar los temas que le interesen. En el Instituto Experimental de Oslo, el programa se establece de común acuerdo entre profesores y alumnos,

sólo limitado por las reglas de los exámenes oficiales y por la competencia real de los docentes:

«El trabajo no se hacía en absoluto según "el" plan. No había ningún plan»... «¿Qué puede establecerse de antemano para un grupo que debe por sí mismo participar en la forma que tomarán sus actividades?» (Jörgenssen, 1977, págs. 36 y 51).

Aunque no son frecuentes en los escritos de Ferrer i Guardia los planteamientos didácticos, sin embargo, en el «Boletín de la Escuela Moderna» se encuentran abundantes referencias a los elementos de didáctica y metodología científica. Ferrer no es partidario de la libertad absoluta en la determinación de los contenidos de enseñanza, sobre todo en los primeros años:

«El adulto tiene que crear un fuerte contexto formativo y tiene que avanzar (proponer) los primeros contenidos científicos y racionales, de acuerdo con determinadas pautas metodológicas, adaptadas a la evolución psicobiológica infantil.» (Monés y otros, 1977, pág. 80.)

5.2. TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

No obstante lo dicho antes, en las Escuelas de Hamburgo se emplea una técnica de enseñanza, similar a «los centros de interés» del Dr. Decroly. Según las necesidades vitales y las relaciones lógicas, adoptaron un plan de trabajo en función del libre desarrollo de los intereses espontáneos del niño. En una Circular de la Escuela Berlinetor se lee: «El niño con sus tendencias y sus dones, fuerzas y debilidades, he aquí lo que nos sirve de plan para nuestro trabajo» (Schmid, 1976, pág. 57).

En el «Boletín de la Escuela Moderna» se recogen algunas interesantes estrategias y técnicas didácticas:

- Redacciones y discusiones sobre temas socioeconómicos, sobre organización empresarial, sobre injusticias sociales.
- Correspondencia escolar, similar a la practicada en la pedagogía de Freinet.
- Excursiones, complementarias del trabajo escolar: visitas a centros de trabajo, museos, etc.

Hay una técnica ferreriana, especialmente interesante por su valor socializador y de desarrollo del pensamiento crítico (Monés y otros, 1977, pág. 86). La técnica secuencializa el proceso de toma de conciencia:

1. «Composición de lugar»: esfuerzo del colectivo por situar el hecho dentro de un contexto, o explicación general de hechos inteligibles.
2. Hecho palpable, vivido: visita a la fábrica en que se observa el trabajo humano, base del progreso.
3. Análisis de las impresiones recibidas.

4. Corrección, a cargo del maestro, de interpretaciones erróneas (míticas o fantásticas), que conduce a profundizar en los hechos y descubrir la conexión entre elementos dispersos y las implicaciones humanas.
5. Juicio de valor del alumno sobre los hechos, cuyo resultado es un imperativo moral (una actitud, un comportamiento ético).

La pedagogía institucional propone las mismas técnicas didácticas utilizadas en la metodología de Freinet: el periódico escolar, la imprenta, la cooperativa. Esta última se define como una reunión en la que «los niños y el maestro hablan de su vida escolar cotidiana y se esfuerzan por mejorarla» (Vásquez y Oury, 1971, pág. 77). La cooperativa representa la síntesis de la actividad institucional.

La pedagogía libertaria fomenta la vida en grupo y el trabajo colectivo, aunque el alumno goza de gran libertad para formar parte de un grupo o cambiarse a otro. Igualmente conceden gran importancia al trabajo manual. En este sentido, una de las propuestas desescolarizadoras de Goodman es enviar a los alumnos a trabajar en granjas económicamente necesitadas (Fontán, 1981).

En cuanto al material didáctico, se prescinde de los libros de texto tradicionales y se sustituyen por la consulta directa en biblioteca o por la reproducción fragmentada (multicopista), lo que «permite no estar sujeto a los viejos y rígidos programas fijados en las altas esferas e ir a beber en otras muchas fuentes sin dificultades ni grandes gastos» (Jörgenssen, 1977, pág. 70).

Es obligado hacer mención de la «Biblioteca de la Escuela Moderna», cuya finalidad es crear obras inspiradas en el ideal racionalista.

5.3. EVALUACIÓN

De acuerdo con el ideal libertario, se suprime los exámenes, las calificaciones, los premios y castigos, los deberes escolares. El alumno se autoevalúa, teniendo en cuenta el esfuerzo que ha realizado y lo que ha aprendido, sintiéndose así responsable de toda su actuación.

No obstante, por imperativos sociales, los exámenes oficiales, impuestos por la Administración del Estado, limitan esta libertad omnívima.

6. ORGANIZACION ESCOLAR

El ideario educativo libertario tiene en la organización escolar su más importante proyección práctica:

«El carácter radicalmente nuevo de estas escuelas (Hamburgo) se manifiesta exteriormente por la abolición de todos los detalles de organización, juzgados de una importancia capital en la escuela tradicional.» (Schmid, 1976, pág. 19.)

Los anarco-libertarios rechazan cualquier tipo de institución u organización vertical. La ruptura con este modelo institucional provocará el

caos y la anarquía, en un primer momento. Pero, en una segunda fase, se impondrá el orden, en función de las exigencias de la comunidad, por encima del capricho individual.

La perspectiva radical, desescolarizadora, aboga por la disolución de los centros docentes y su función socializadora. Como alternativa, proponen que los niños vivan en comunidad, al margen de la Escuela.

6.1. ELEMENTOS ESTRUCTURALES: EL GOBIERNO DE LA ESCUELA

Es en este aspecto donde culmina la realización del ideal autonómico libertario: «Alumnos y maestros tendrán los mismos derechos: juntos determinarán las reglas necesarias y reprimirán las infracciones» (Jörgensen, 1977, pág. 24). El grupo (profesores y alumnos) elabora y establece las estructuras en la medida en que las considera necesarias. Se trata de que todos los componentes de la comunidad escolar participen en el poder, en igualdad de condiciones.

He aquí una sinopsis de las diversas estructuras de poder, según niveles de decisión, y los correspondientes movimientos pedagógicos que las proponen (ver tabla página siguiente).

6.2. ELEMENTOS PERSONALES: PROFESORES Y ALUMNOS

En este movimiento educativo no se considera la distribución y clasificación de alumnos por edades o niveles instructivos. Como alternativa a la tradicional rigidez en la agrupación se propone un grupo flexible, compuesto libremente en torno al maestro. El alumno tiene libertad para elegir el grupo y el maestro, e igualmente para cambiar de grupo.

Goodman propone descentralizar la escuela urbana en pequeñas unidades de 40 a 50 alumnos. Por lo que respecta a los maestros, aboga por sustituir los maestros por otros profesionales de los más diversos campos: farmacéuticos, peluqueros, mecánicos... (Fontán, 1981, pág. 21).

Hay que recordar aquí la «Escuela Normal Racionalista», creada por Ferrer i Guardia para la formación de profesores.

6.3. ELEMENTOS FORMALES: LA DISCIPLINA ESCOLAR

Es práctica común en la pedagogía libertaria no controlar la asistencia a clase, respetando la libertad del alumno para entrar y salir del centro a su gusto. De tal modo que no hace falta establecer un horario.

Se defiende, igualmente, una libertad moral absoluta: no existen los castigos, ni las sanciones, ni prohibiciones o reglamentos. Los alumnos tienen que cargar con su responsabilidad. Las funciones disciplinarias imprescindibles son asumidas por los mismos alumnos. Un comentario de la directora del Instituto Experimental de Oslo nos dará idea de esta actitud radical:

ELEMENTOS ESTRUCTURALES: EL GOBIERNO DE LA ESCUELA

Estructura	Descripción	Nivel	Movimiento pedagógico
Asamblea General	Amplia y perfecta participación: maestros y alumnos gozan de voz y voto. Funciones legislativas y de control.	Centro	Summerhill. Comunidades Escolares. Instituto Experimental (Oslo).
Comité de alumnos	Estructura de poder delegado por la asamblea general. Funciones: 1) Discutir lo que concierne a la vida comunitaria. 2) Formular sugerencias a la Asamblea. 3) Tribunal de alumnos a petición de las partes.	Centro	Comunidades Escolares.
Consejo Ejecutivo	4 alumnos + 3 profesores + director + representante de los padres. Funciones: 1) Proponer cuestiones a la asamblea general. 2) Decidir en asuntos pedagógicos. 3) Proponer cargos a las autoridades ministeriales. 4) Admisión de alumnos.	Centro	Instituto Experimental (Oslo).
Comisiones	Elegidas por asamblea general para asuntos específicos: información, admisión de alumnos, presupuesto...	Centro	Instituto Experimental (Oslo).
Consejo de cooperativa	Alumnos y maestros abordan los conflictos surgidos en el aula (personales, entre alumnos, laborales, extraescolares).	Aula	Movimiento Freinet. Pedagogía Institucional.

«¿Acaso la democracia en la escuela no implicaba también la libertad de tirar aviones al aire durante las clases, si a uno le apetecía de hacerlo?» (Jörgenssen, 1977, pág. 54).

En Summerhill, las reglas mínimas de comportamiento son fruto de la discusión y la aceptación democrática de la Asamblea General. Luego las sanciones también son administradas por ella.

6.4. ELEMENTOS MATERIALES: ARQUITECTURA Y MOBILIARIO

Arquitectura y mobiliario responderán a las exigencias del trabajo escolar. En la pedagogía libertaria se aboga por los espacios abiertos, en contacto con la naturaleza. El aula se asemejará a un taller y la escuela se parecerá a un campamento o a una caseta de obras (Jörgenssen, 1977).

La propuesta más radical (desescolarización) será prescindir del edificio escolar y desarrollar la educación, de manera informal, en los bares, en la calle, en los parques y en los museos.

7. OPINIONES

En este epígrafe se recogen, sin ánimo partidista, algunos juicios de valor sobre las experiencias libertarias y autogestionarias y sobre las propuestas desescolarizadoras.

7.1. EXPERIENCIAS ANARCO-LIBERTARIAS

Desde dos ángulos se ha criticado esta experiencia educativa:

- Psicológico: «Resulta muy difícil para un adulto tolerar su no intervención en un grupo de niños y... su identidad en el grupo corre el riesgo de convertirse rápidamente en angustiosa. Tanto más cuanto que ha de vivir tal experiencia prácticamente «sin modos», ya que les resulta contradictorio a los libertarios preconizar una libertad total y señalar al mismo tiempo cómo conviene acomodarse a ella» (Besse, 1977, pág. 187).
- Sociológico: «Las corrientes "libertarias espontaneistas" corren el riesgo de no promover la toma de conciencia de las limitaciones de la libertad de orden socioeconómico, que condicionan las relaciones sociales, incluso en el seno de la clase, aunque de forma "oculta"» (Besse, 1977, pág. 188).

El autor que ha estudiado a fondo la experiencia de las «comunidades escolares» de Hamburgo critica el efecto a largo plazo de la actitud libertaria en educación:

«Los niños sufrieron, posteriormente, las consecuencias de una pedagogía que valoraba poco la realidad práctica. Probablemente no son sólo las lagunas en los conocimientos los factores principales de tales consecuencias, sino sobre todo su incapacidad de trabajar con vistas a una finalidad y por obligación» (Schmid, 1976, pág. 266).

La misma crítica es aplicable a la experiencia de Summerhill.

Karl Schneider, en el prólogo a la edición alemana de «La Escuela Moderna», salva a Ferrer i Guardia de la crítica anterior: «Ferrer pone el acento sobre los fenómenos sociales, abandonados por Neill. Si Ferrer desea una educación "neutra", quiere también hacer de los niños seres atentos a las lagunas y a las injusticias de la sociedad... Contrariamente a los pedagogos marxistas, no busca darles una enseñanza inspirada por una tendencia socio-filosófica particular, pero hace aptos a los alumnos para analizar y hasta corregir los fenómenos sociales, desarrollando en ellos el juicio, el altruismo y el espíritu de solidaridad» (Monés y otros, 1977, página 46).

La tesis filosófica que defiende la «bondad natural» del hombre es negada por la teoría psicoanalítica, que subraya como consustanciales a la naturaleza humana los instintos de muerte y agresión.

7.2. LA DESESCOLARIZACIÓN

Es obligado reconocer que las críticas a la Escuela han tenido un efecto, no esperado por los desescolarizadores: el desarrollo de otras modalidades de educación informal que, no obstante, conviven con la educación formal (escolar) y ambas colaboran en extender la educación a un mayor número de personas y de forma más eficaz.

En un extenso y valioso estudio sobre la desescolarización se señalan algunos graves riesgos que se derivarían, de llevarse a cabo esta propuesta desescolarizadora (Fontán, 1981, pág. 97):

- acentuar las diferencias sociales, perjudicando, así, a los más pobres;
- imposibilidad de retornar a la situación escolarizadora;
- convertir a toda la sociedad en una Escuela más clasista.

Los autores del «Manifiesto de la educación» recogen, en síntesis, el valor dialéctico, ambivalente, de la propuesta desescolarizadora:

«Para la sociedad industrial, la prolongación de la escolaridad perseguía también la finalidad de "retener" a una masa de jóvenes que el mercado de trabajo no podía absorber y que amenazaba, además, con resultar una fuerza de apoyo para la clase obrera. Pero luego vino la contestación estudiantil y la toma de conciencia de la jóvenes. Y ahora, los gobiernos, conscientes de los peligros que representa esta clase explosiva, espoleta en algunos casos, estudian nuevas disposiciones para "dissolver" la escuela en la sociedad. Krishnamurti, Illich y otros les prestan un gran servicio» (Mendel y Vogt, 1975, pág. 173).

II. MOVIMIENTO PERSONALISTA

1. REFERENCIA HISTORICA: EXPERIENCIAS Y AUTORES

Antes de hacer referencia a autores y experiencias de orientación personalista, hemos de hacer unas precisiones teminológicas: ¿qué es el personalismo?

No es fácil definir el personalismo. Como toda teoría pedagógica, el personalismo se inspira en una concepción filosófica. Pero, aquí surge la dificultad: el personalismo no es una doctrina monólica, perfectamente delimitada, ni puede ser adscrita en exclusividad a una escuela o a unos autores determinados. El término «personalista» es muy extenso, incluso ambiguo. El valor de la persona es asumido por diversas corrientes filosóficas. Por tanto, podrían denominarse «personalistas» tanto los movimientos educativos como los autores, aunque éstos no reivindiquen para sí tal denominación.

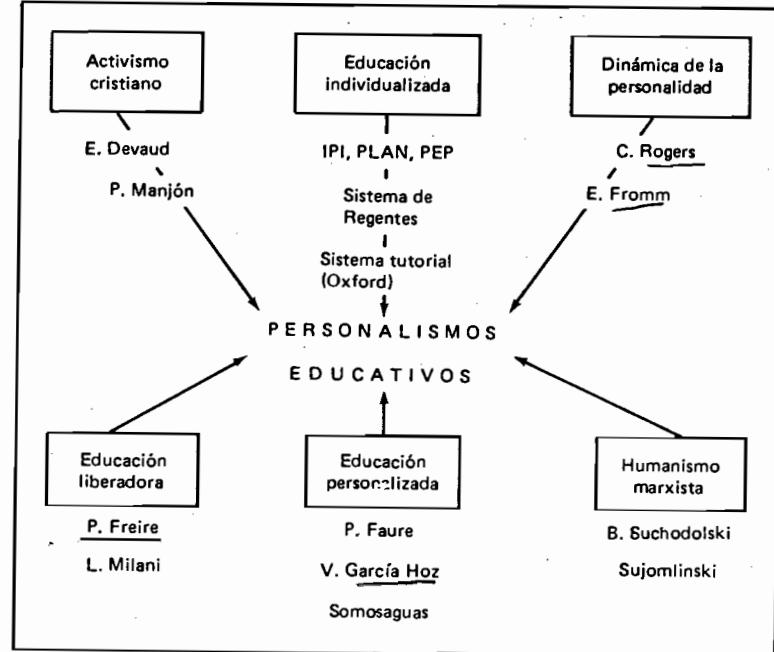
El problema conceptual radica, pues, en el concepto de persona: «Llamamos personalismo a toda doctrina y a toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo» (Mounier, 1966, pág. 72). La cita puede ayudar a delimitar y discernir movimientos personalistas auténticos de los que sólo tienen el nombre. En este sentido, remitimos al lector al capítulo dedicado a la antropología personalista. Por tanto, aquí, consideraremos personalistas a aquellas experiencias o teorías cuyo concepto de persona sea congruente con el descrito en dicho capítulo.

A modo de ilustración y sin pretensión de ser exhaustivos, ofrecemos un diagrama de los diversos autores, teorías y experiencias educativas que pueden denominarse personalistas. «Hay que advertir la elasticidad de la personalización y la capacidad inmensa que tiene para cristalizarse en fórmulas múltiples y muy en consonancia con la edad, la cultura, el nivel, las características del grupo, los rasgos del ambiente humano o geográfico» (Chico, 1977, pág. 14).

X Tras la aparente heterogeneidad de las teorías y experiencias educativas personalistas, se descubren unos rasgos comunes:

- 1) Tendencia a la enseñanza individualizada.
- 2) Tendencia a la socialización comunitaria.
- 3) Tendencia a la enseñanza activa e intuitiva.

A continuación ofrecemos una sucinta descripción de las diversas experiencias y teorías educativas, incluidas en el diagrama siguiente:



1.1. ACTIVISMO CRISTIANO

Contemporáneos de la Escuela Nueva, los pedagogos católicos Eugenio Devaud y Andrés Manjón aceptan lo que hay de positivo en ese movimiento, purificándolo en el crisol de la espiritualidad cristiana.

Mons. Devaud (1876-1942) apuesta «por una escuela activa según el orden cristiano» (título de una de sus obras). Una escuela activa, pero también espiritualista, cristiana, que aspira a la síntesis entre «persona individual y verdad trascendental... en virtud de que la verdad es un bien al que por naturaleza aspira el espíritu y cuya vida puede enriquecer y potenciar» (Titone, 1970, pág. 331).

Andrés Manjón (1846-1923) es considerado un precursor del personalismo educativo cristiano, al haber adoptado en sus «Escuelas del Ave María» los principios fundamentales de la Escuela Nueva (individualización, actividad e intuición), interpretados a la luz del Evangelio (Tortora, 1956).

1.2. EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA

Hay un claro enfoque personalista en algunas experiencias didácticas y organizativas de la Escuela americana. El «Método de proyectos» de Kilpatrick es el más antiguo sistema individualizado, que ha inspirado otros programas de enseñanza, adaptados a las peculiaridades de los alumnos y a las situaciones de aprendizaje: IPI (Instrucción prescrita individual-

mente), PLAN (programa de enseñanza, adecuado a las necesidades), PEP (Prescripción de educación personalizada) (Weisgerberg, 1980).

Pueden considerarse antecedentes del personalismo educativo el «sistema tutorial» de las universidades de Oxford y Cambridge y el «Sistema de Regentes» de Marco Agosti (García Hoz, 1975, págs. 138-171).

1.3. HUMANISMO MARXISTA

Dentro de la pedagogía marxista ha surgido una línea humanista que pretende superar, en nueva síntesis, las posturas ideológicas contradictorias del individualismo liberal burgués y del colectivismo socialista.

Bogdan Suchodolski (1974) es un típico representante de esta orientación, en el plano teórico. Sujomlinski es un educador de la Unión Soviética, cuya praxis educativa se presenta en perspectiva personalista (Colum, 1980).

1.4. TEORÍAS DINÁMICAS DE LA PERSONALIDAD

Los psicólogos humanistas, al describir el desarrollo y la configuración de la personalidad, adoptan un enfoque nítidamente personalista.

Un claro exponente de esta tendencia es Carl Rogers (1972), cuya teoría terapéutica ha sido trasladada por él mismo al campo educativo. Su concepción dinámica de la persona, entendida como proceso abierto y finalista más que como algo estático, su interpretación de la relación educativa como proceso de comunicación en libertad, son similares a los defendidos por algunos filósofos personalistas.

Eric Fromm (1968) auna la línea del neohumanismo marxista y la interpretación dinámica del psicoanálisis renovado, en su interpretación del hombre contemporáneo, con un claro enfoque personalista.

1.5. PEDAGOGÍA LIBERADORA

El método alfabetizador de Paulo Freire (1977) y la «Escuela de Barbiana», del sacerdote italiano Lorenzo Milani, se encuadran en un movimiento cristiano que lucha por la libertad de las clases oprimidas.

La educación, según estos autores, pretende la adquisición de una conciencia crítica, que surge de la confrontación con la realidad social y de su transformación consiguiente. El hombre, así, se construye como persona, realizando su vocación ontológica: la de ser sujeto.

En España han surgido experiencias educativas, inspiradas en la Escuela de Barbiana: «La Casa-Escuela Santiago Uno», «La Escuela de F. P. Agraria Lorenzo Milani» (Salamanca), «La Casa Alfonso VI», «Doble-Escuela de Villaverde» (Corzo, 1982).

1.6. MOVIMIENTO DE «EDUCACIÓN PERSONALIZADA»

El movimiento pretende ser una síntesis de experiencias didácticas individualizadas y elaboraciones teóricas de inspiración cristiana. La «educación personalizada», expresión acuñada por García Hoz, «viene a resumir las exigencias de la individualización y de la socialización educativas, y constituye el tipo de educación más acorde con las profundas necesidades humanas y las condiciones del hombre en la sociedad tecnificada en que vivimos» (García Hoz, 1975, pág. 9).

El jesuita francés, Pierre Faure, ha elaborado un proyecto pedagógico personalista, cuya praxis se ha hecho realidad y ha tenido una amplia difusión en diversos países europeos y sudamericanos (Pereira, 1976).

En España, la Institución Teresiana, contando con la colaboración de P. Faure, ha difundido la educación personalizada en muchos de sus centros docentes. Una primera presentación de tales experiencias se recoge en el libro *Experiencia Somosaguas* (Gutiérrez, 1971).

La educación personalizada se ha hecho realidad en muchos otros centros docentes, sobre todo, en los dirigidos por religiosos. Incluso ha sido asumida por la legislación educativa española en textos fundamentales: Ley General de Educación de 1970, Orientaciones Pedagógicas para la EGB (1971).

2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y PSICOSOCIOLOGICOS

¿Cómo y por qué surge el movimiento personalista en educación? ¿Cuáles son las líneas fundamentales de su teoría pedagógica? La respuesta a tales interrogantes es decisiva para comprender el sentido y el valor de este movimiento educativo.

Como ya se ha indicado, la educación personalista pretende ser una respuesta adecuada a las necesidades y exigencias de la persona en la situación actual del mundo.

2.1. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

La educación personalizada responde, entre otras preocupaciones, a una especial atención a la dignidad del hombre, asumida por los pueblos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La interpretación de la persona, hecha por el personalismo filosófico, es el fundamento último de este movimiento educativo: la persona como síntesis dialéctica de naturaleza y espíritu, individualidad y apertura, interioridad y exterioridad, libertad y compromiso, realidad y proceso, realización imperfecta y proyecto prefactivo.

García Hoz ha trazado una caracterización de la persona, que subyace a las experiencias de educación personalizada (García Hoz, 1975, págs. 22-34). Las notas definitorias de la persona, según el autor, son:

- máxima obra útil*
- a) Singularidad-Creatividad, por las que cada sujeto es unidad, unicidad. La individualidad marca a cada sujeto como un sello irrepetible, su carácter.
- b) Autonomía-Libertad, interpretadas como conciencia y autopossession de sí (en su dimensión interna) y como dominio del mundo a través del conocimiento y la acción.
- c) Apertura-Comunicación: a través de la corporeidad y de las diversas formas de lenguaje, el hombre entra en relación con los otros hombres. La radical imperfección de las relaciones intramundanas apuntan a una comunicación trascendental con el Otro (Dios).

Más detalles sobre la antropología personalista en el capítulo correspondiente a las antropologías.

2.2. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

La psicología evolutiva y diferencial ha demostrado empíricamente lo que la reflexión filosófica había defendido:

- a) que el hombre tiene rasgos singulares que condicionan sus reacciones;
- b) que el desarrollo implica un finalismo perfectivo;
- c) que los sujetos evolucionan según diferentes ritmos;
- d) que la inteligencia creadora es una característica específica de la persona; lo que permite interpretar el aprendizaje humano como un proceso de descubrimiento y no sólo como recepción de lo elaborado por otros.

La psicoterapia, por su parte, ha enfatizado la posibilidad de modificar conductas; lo que implica el imperativo ético de poner esta posibilidad al servicio de la dignidad del hombre, frente a posturas mecanicistas y materialistas (Recuérdese el libro de Skinner *Más allá de la libertad y la dignidad*). La psicoterapia rogeriana ha influido decididamente en la interpretación de la educación como un proceso de realización personal, autónomo (Rogers, 1972).

La psicología social ha puesto de relieve la potencialidad educativa del grupo, en función de la actuación individual: la dinámica de grupo no supone la disolución del individuo en el grupo, como si fuera un átomo de la estructura grupal.

El estudio psicológico de los medios de comunicación ha analizado la influencia que éstos ejercen sobre el individuo: en la adopción de valores, en el condicionamiento de relaciones humanas. Y ello incluso por vía inconsciente.

2.3. FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS

Un diagnóstico de la sociedad post-industrial pone de manifiesto la necesidad de adoptar nuevos estilos de formación humana. Señalamos algunos rasgos significativos de la sociedad postindustrial y sus implicaciones educativas:

- Movilidad social: la transformación del medio humano, que afecta a los valores y a las costumbres, exige una educación para el cambio y la adaptación a nuevas circunstancias y a las características socioculturales del medio, pero también, la formación de una personalidad energética (de carácter), capaz de mantener su adhesión a los valores elegidos, de realizar un proyecto de vida personal.
- Dinámica laboral: el trabajo humano, entendido como una finalidad materialista, centrado en la productividad, dominado por la mecanización. Como alternativa, es preciso promover un trabajo personalizado, en el que tenga cabida la libre decisión del trabajador; un trabajo, cuya finalidad sea la perfección del hombre y el desarrollo social; un trabajo, en el que el hombre sea consciente de sus derechos laborales.
- Comunicación/Comunicaciones: nuestra época es la época de los medios de comunicación, aunque no siempre se consigue una verdadera comunicación interpersonal. La educación debe preparar al hombre para la expresión personal, desarrollar el lenguaje (los diversos lenguajes) como instrumento de comunicación y de expresión de la cultura.

Estas demandas de la sociedad postindustrial han sido asumidas por la educación personalista.

3. FINES Y VALORES EDUCATIVOS

Para decirlo brevemente, el fin de la educación no puede ser otro que la personalización. Como dice Mounier, se trata de: «Despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas» (Mounier, 1966, pág. 93). De otro modo, la educación pretende desarrollar al hombre como persona, en su doble condición de ser-en-sí y ser-en-el-mundo: «Desarrollar (en el hombre) la capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando con sus características peculiares, en la vida comunitaria» (García Hoz, 1975, pág. 15).

El proceso de personalización es diversamente interpretado por algunos personalistas. Mounier, por ejemplo, lo interpreta como un proceso de «superación» y «desprendimiento». Una conversión al recogimiento, a la intimidad, al silencio interior, que conlleva la desposesión de todo lo que es apariencia engañosa, egoísmo y disfraz del yo, para estar disponible y abierto a los otros, en lo que Mounier llama «valores de expansión» (Mounier, 1966, págs. 250 y 251).

Carl Rogers denomina «autentificación» a este proceso por el que el hombre se recupera a sí mismo:

«Sólo soy auténtico cuando puedo aceptar que tengo muchas deficiencias, muchas faltas; que me equivoco a menudo; que no sé cosas que debería saber; que tengo prejuicios, cuando debería ser más amplio; que a menudo tengo sentimientos que no están justificados por las circunstancias» (Rogers, 1975, pág. 173).

Paulo Freire hace extensivo este proceso de cambio interior a la sociedad: de una sociedad cerrada, alienante, a una sociedad abierta, por obra del hombre concientizado.

La realización de la persona implica el desarrollo de unos valores que le son consustanciales. Dedicaremos apartados específicos a cada uno de ellos. Una observación previa, válida para todos los valores analizados: el personalismo defiende que los valores, en cuanto humanos, no son absolutos, es decir, en cuanto están referidos a un sujeto, mediatizado por su condición histórica.

3.1. ORIGINALIDAD Y CREATIVIDAD

El hombre, como ser inacabado, en proceso de ser más, encuentra en la creatividad un medio de realización de su ser personal.

Objetivos concretos de la educación, en este sentido, serán:

- que el educando tome conciencia de sus limitaciones y posibilidades artísticas;
- que sepa actuar en el mundo de acuerdo con sus características peculiares, es decir, que adquiera un carácter.

La valoración de la originalidad se proyecta, a nivel institucional, en el respeto a la peculiaridad de cada centro educativo; peculiaridad que vendrá expresada en el ideario y en el proyecto educativo de la institución.

3.2. AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD

Conectado con el valor anterior, el personalismo defiende la capacidad del individuo para avanzar en la consecución de su madurez. No obstante, la capacidad autonómica no es absoluta, por cuanto la libertad humana está «bajo condiciones», como dice Mounier. Por ello el autor entiende la educación como «un aprendizaje de la libertad» (Mounier, 1966, página 97).

El hombre, en busca de su vocación o unidad, realiza su propio proceso de personalización sobre y por los condicionamientos que le constriñen. Y ello, porque la estructura del hombre es dialéctica: se desarrolla entre el determinismo de la naturaleza y la libertad.

El personalismo se sitúa, en este sentido, en una postura dialéctica: frente al idealismo, que defiende la libertad como un absoluto, y frente al determinismo materialista, que entiende al hombre como un ser condicionado por las infraestructuras socioeconómicas:

«Las mediaciones biológicas, económicas, sociales y políticas deben ser asumidas como condiciones de posibilidad de la libertad y autonomía interior de la persona y de las libertades históricas concretas. Pero a su vez, la libertad y las libertades deben ser “deducidas” o conquistadas sobre las mediaciones» (Maceiras, 1979, pág. 113).

La acción educativa personalista, a diferencia del libertarismo anárquico, es intervencionista, pero no impositiva ni autoritaria. Su objetivo es fomentar en el educando su responsabilidad personal, desarrollar en él la capacidad de formular y realizar su proyecto personal de vida, hacer al sujeto progresivamente responsable de su vida hasta llegar a un momento en el que sea independiente de los demás.

La educación es un proceso de liberación, pero también un proceso de «adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión» (Mounier, 1966, pág. 59). Pero la libertad, al no ser absoluta, exige responsabilidad. El valor de libertad está dialécticamente conectado con el de apertura al mundo, lo que implica la solidaridad y el compromiso social.

3.3. ENCARNACIÓN Y COMPROMISO

El hombre no es un puro sujeto espiritual, sino que vive en un contexto sociohistórico y está inmerso en la naturaleza. De ambos (naturaleza y sociedad) depende para su construcción y desarrollo como hombre. Por ello, los valores económicos y biológicos son asumidos por el personalismo. Pero, además, la persona trasciende la naturaleza y hace historia. Trasciende la naturaleza, conociéndola y transformándola, mediante la técnica y la ciencia.

El hombre está llamado a ser sujeto de la historia, y no mero producto histórico. Su vocación le impele a comprometerse en la transformación social para construir un mundo digno del hombre. Primero, mediante el conocimiento reflexivo de su contexto situacional. Luego, mediante la praxis transformadora de la realidad social.

Este doble proceso de acción y reflexión es entendido por Freire como un proceso unitario, indisoluble (la «concientización»).

El sujeto educando, por su participación en el mundo, es creador de cultura y artífice de la historia en su actividad política, económica y social. Este es el sentido de la «educación liberadora», proclamada por Freire (1972 y 1977).

3.4. COMUNICACIÓN Y SOLIDARIDAD

El hombre es un ser en relación. Lo que implica que se realiza en la comunicación. La persona se desarrolla saliendo fuera de sí y haciéndose transparente a otros.

La apertura del ser humano al mundo, y sobre todo a los otros, demanda el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión. La comunicación es fuente de enriquecimiento personal: «Cuando escucho a otra persona, entro en contacto con ella, enriquezco mi vida». (Rogers, 1975, pág. 168).

Objetivo clave es la realización de la comunidad personalista:

«Una comunidad en la que cada persona se realizaría en la totalidad de una vocación continuadamente fecunda y la comunión del conjunto sería una resultante viva de estos logros particulares. El lugar de cada uno sería en ella insustituible, al mismo tiempo que armonioso con el todo. El amor sería el vínculo primero...» (Mounier, 1966, pág. 79).

En el mismo sentido, se declara Freire partidario de la solidaridad, basada en el amor, frente a toda situación opresora entre los hombres: «El diálogo no puede existir sin un amor profundo por el mundo y por los hombres... El amor es el fundamento del diálogo y el diálogo mismo. Este debe necesariamente unir a sujetos responsables y no puede existir en una relación de dominación» (Freire, 1972, pág. 113).

El diálogo se extiende a la relación con Dios, fundamento ontológico del ser humano e interlocutor gratuito que ha salido al encuentro del hombre.

4. LA RELACION EDUCATIVA

La relación educativa (la educación) se interpreta como un proceso de comunicación interpersonal, que se manifiesta en el diálogo. Una comunicación, que opera en el plano afectivo y en el plano intelectual. En este último, como búsqueda del conocimiento a través de los signos lingüísticos.

Como ha puntualizado Freire, la educación se da entre sujetos sobre algo que actúa como mediador, y se presenta a ambos como un hecho cognoscible. La comunicación aparece, así, como coparticipación en el acto de comprender la significación del mensaje lingüístico.

«El maestro y el discípulo no se descubren como tales más que en la relación que los une... La verdad de cada uno de ellos depende de su relación con el otro, es una verdad en reciprocidad» (Gusdorf, 1973, página 10).

4.1. EL EDUCANDO

Como es obvio, el personalismo educativo considera al educando como persona, con todas las implicaciones que conlleva tal consideración. Como en el capítulo de «Antropologías» se ha dedicado amplio espacio al personalismo, aquí sólo recogemos algunas reflexiones de P. Faure y García Hoz, los pedagogos teóricos del personalismo (Pereira, 1976; García Hoz, 1975).

1. La persona: una vocación a la superación, al progreso perfectivo, que le obliga a ir siempre más lejos, a trascender la seguridad, a ser sujeto, no objeto, del destino.

2. La persona, capacidad de respuesta libre:

- El hombre es capaz de comprometerse con su vocación de progreso.
- Su libertad es una opción por la existencia como resultado del esfuerzo y de la creación personales.

«La educación personalizada considera al alumno con capacidad para liberarse de sus propias limitaciones, especialmente de su ignorancia, con capacidad de iniciativa, con capacidad de ser dueño de sí mismo, e incluso de participar en el liderazgo de la sociedad.» (García Hoz, 1975, pág. 93.)

3. La persona: capacidad para interrogar al ser, al mundo, a sí misma:

- El hombre es capaz de descubrir un sentido a lo que existe, un por qué; es capaz, así mismo, de apropiarse de este sentido, y manifestarlo a los otros.
- El hombre se descubre a sí mismo como inacabado, en búsqueda de ser más. Aquí se funda la necesidad y posibilidad de la educación.

4. La persona: capacidad de crear algo original, con iniciativa propia.

- El hombre expresa su capacidad de superación a través de su actividad creadora, que se concreta en un proyecto creador.
- El alumno «tiene fuerzas insospechadas que en cualquier momento pueden expresarse a través de manifestaciones originales» (García Hoz, 1975, pág. 91).

5. La persona: ser abierto a otros.

- La comunicación es una característica esencial de la existencia personal. Es, incluso, una necesidad derivada de la debilidad y finitud radical del hombre.
- El hombre, por su corporeidad, se abre al mundo exterior, desde su subjetividad.

- La actividad implica un doble movimiento: de dentro a fuera (capacidad creativa) y de fuera a dentro (capacidad receptiva).

6. La persona: ser en acción

- La persona es una presencia activa: el hombre realiza su vocación en un esfuerzo creador.
- El carácter dinámico de la existencia humana hace del progreso una necesidad y de la originalidad creadora un imperativo.
- El alumno, sujeto de la educación, «se concibe como un sujeto capaz de recibir estímulos, capaz de crear y capaz de descubrir» (García Hoz, 1975, pág. 89).

4.2. EL EDUCADOR

La educación personalista ha diseñado un nuevo tipo de educador, en función de los roles que desempeña en la relación educativa y en la institución escolar.

El rol del educador personalista difiere del atribuido al educador tradicional. A la actividad primordial, atribuida al alumno, corresponde una función orientadora del profesor:

- La actividad del alumno está en relación directa con la actividad del profesor: «Para maximizar al alumno es preciso maximizar al maestro», pues «la autoridad, como manifestación de la categoría moral, no elimina la libertad, sino que la promueve» (Stefanini, 1955, pág. 10).
- La transmisión directa de conocimientos cede paso a la ayuda en la búsqueda de la verdad: «El maestro no es un propietario neutro del saber». «El universal no tiene eficacia educativa si no pasa a través de cada sujeto individual y si no surge a la luz a través del esfuerzo de investigación personal con la alegría de la conquista» (Stefanni, 1955, pág. 12).

Este modelo de relación educativa requiere del educador determinadas *actitudes*, como han señalado varios autores (Rogers, 1972; García Hoz, 1975):

1. Actitud de confianza en el educando y en sus posibilidades de ser más.
2. Actitud de aceptación del educando, tal como es: igual en dignidad, aunque «otro».
3. Actitud de respeto incondicional al educando: aceptando y atendiendo a las capacidades e intereses, valores y limitaciones del otro (sentimiento de «empatía» rogeriano):

- que los alumnos se sientan responsables de su trabajo;
- resaltár el trabajo de cada uno, valorando sus descubrimientos.

4. Actitud de acogida, de escucha, de disponibilidad absoluta.
5. Actitud de autenticidad o congruencia (de ser uno mismo, aceptándose como se es).

Quizá lo más novedoso de la figura del educador, en la educación personalista, sea su función orientadora, entendida ésta no como una función más entre otras, sino como definidora de su actuación. Esta visión coincide con la diseñada por los expertos en educación de la O.C.D.E.: «El docente, al lado de sus tareas tradicionales, está llamado a convertirse cada día más en un consejero, un interlocutor; más bien la persona que ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios que la que posee las verdades prefabricadas» (Faure y otros, 1973, pág. 142).

Esta función orientadora se traduce en una serie de tareas:

- Ofrecer las condiciones de aprendizaje más apropiadas a la capacidad, ritmo e intereses del educando;
- iniciar a los alumnos en los métodos de investigación y estudio personal;
- exigir a cada uno según sus posibilidades; lo cual supone conocer a cada alumno en profundidad: sus aptitudes, intereses, actitudes, habilidades, orientación vital, ambiente familiar y social;
- suscitar dudas y problemas que estimulen el trabajo personal del alumno.

5. METODOLOGIA DIDACTICA

Hasta aquí el tema ha discursido a nivel de principios básicos, configuradores de la filosofía educativa del personalismo.

Veamos ahora aquellos aspectos de la praxis educativa personalista que estructuran el proyecto pedagógico. Por razones metodológicas se dedican apartados diferentes a las cuestiones de metodología didáctica y de organización escolar.

Lo esencial de la educación personalista es la actitud de respeto a la dignidad del educando como persona. No obstante, el personalismo asume la técnica como instrumento mediador en la relación educativa, en cuanto ayuda a conseguir los objetivos y a hacer más eficaz la realización del ideario educativo. Teniendo siempre presente, eso sí, que la técnica está al servicio del hombre y no a la inversa. En este sentido, el personalismo no inventa nuevas técnicas. Recoge las más valiosas aportaciones de la tradición pedagógica, adaptándolas a los fines personalíticos.

En este apartado se recoge la interpretación personalista del proceso didáctico, en una secuencia tecnológica, cuyas fases son: 1) programación, 2) realización (técnicas y recursos didácticos), 3) evaluación (ver cuadro páginas 368 y 369).

METODOLOGIA DIDACTICA PERSONALISTA

Planificación-Programación	Técnicas y recursos didácticos	Evaluación
<p>Principio: finalidad del programa = desarrollo de la personalidad del alumno.</p> <p>a) Determinación de objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Adaptados a las diferencias individuales. ● Obligatorios/ optativos/sugeridos. ● Referidos a las distintas formas de expresión (verbal-matemática-plástica-dinámica). ● Referidos a todas las dimensiones de la personalidad (cognitivos-afectivos-psicomotores-sociales). <p>● Basados en los valores.</p>	<p>Actividad del alumno (indiv. + socializada)</p> <p>Objetivos</p> <p>Planes de trabajo (trabajo personal en unidades temporales (semana, quincena....). <ul style="list-style-type: none"> — contrato de trabajo — diagnóstico individual — plan mínimo/ «suplemento» (alumnos avanzados) contiene: investigaciones, manipulaciones, aplicaciones, creatividad. — trabajo individual y comunitario (ayuda mutua) — materiales de aprendizaje, diferenciados por dificultad — puesta en común, ilustrada con material audiovisual. </p> <p>corrección inmediata { — alumno (autocorrección)</p> <p>Fichas de trabajo (Fichas-guía)</p> <p>Para el desarrollo del «plan de trabajo» (unidad o parte de ella); orientaciones para el alumno.</p> <p>Normalización</p> <ul style="list-style-type: none"> — educación del movimiento — lecciones del silencio 	<p>Continua: atender tanto al proceso como al producto del aprendizaje.</p> <p>orientadora: evaluación = instrumento de orientación del alumno.</p> <p>criterial: juzga el proceso en función de la capacidad.</p> <p>integral</p> <ul style="list-style-type: none"> — Contenidos: conocimientos, hábitos. — Actitudes, esfuerzo, interés, participación, responsabilidad. — Forma: expresión-comprepción; plástica-dinámica; oral-escrita. — autónoma: el alumno valora su propio trabajo en función de sus compromisos.
<p>b) Determinación de los contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conectados con la experiencia personal del alumno. ● Contenidos vitales (ámbito natural-social del entorno). ● Sistematización progresiva en función de la capacidad del alumno (interdisciplinariedad). 	<p>Estudio de la Comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento (visitas a fábricas, entidades culturales, clubs sociales...). ● Sensibilización de los problemas. ● Actuación optimizadora. Materiales aportados por el alumno. <p>Estudio de un tema (Faure)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elejido libremente por el grupo clase. 2. Toma de conciencia: equipos de trabajo (aspectos del tema). 3. Puesta en común (en el equipo y en el grupo-clase). <p>Docencia en equipo (Team teaching).</p> <p>Situaciones de aprendizaje</p> <p>Antídoto contra la masificación ← Gran Grupo → Información (verbal, visual).</p> <p>Contrastar opiniones ← Grupo coloquial → Participaciones.</p> <p>Trabajo cooperativo ← Equipo de trabajo. Reflexión, asimilación crítica ← Trabajo individual.</p>	<p>colegiada: el equipo docente + tutor juzgan el progreso del grupo y de cada alumno.</p> <p>socializada</p> <p>Situación aprendizaje: individual/colectiva (grupal) («puesta en común»).</p> <p>Procedimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Prima lo cualitativo/cuantitativo. 2) Lo interpersonal/animatista.

6. ORGANIZACION ESCOLAR

La escuela es el ámbito en el que se hace realidad la educación y en el que se ponen en funcionamiento los métodos didácticos. De ahí el valor condicionante de la eficacia educativa que se atribuye a la escuela. Por otra parte, la escuela es el lugar privilegiado en el que se materializa la actividad de la comunidad educativa.

La educación personalista aporta soluciones originales a los problemas de la organización escolar.

6.1. ESCUELA PERSONALISTA

La escuela personalista se presenta como alternativa a la escuela tradicional. Esta nueva escuela ha de responder a las exigencias de la persona y a las características de la sociedad actual. La escuela personalista se caracteriza por los rasgos siguientes (Martínez, 1976):

1. *Escuela-Comunidad*

- Maestros y alumnos aprenden, ordenan y realizan actividades conjuntamente.
 - Las relaciones se desarrollan en la comunicación interpersonal.
 - Las decisiones afectan a todos los componentes de la comunidad educativa.
 - El maestro camina al lado del alumno en la investigación de lo desconocido.
 - Familia y escuela comparten los mismos objetivos y adoptan idénticas actitudes educativas.

2. Escuela Abierta

La sociedad, de la que depende la Escuela, ofrece estímulos educativos con los que ésta debe contar. La «ciudad educativa» (Faure y otros, 1973), debe ser una realidad.

Pero, a su vez, la Escuela debe proyectar su energía transformadora en la vida social, para potenciarla, renovarla, mejorarla, en definitiva.

3. Escuela activa y crítica

- En la que se fomenta la investigación y la experimentación.
 - En la que se promueven y respetan las opiniones divergentes.
 - En la que se prepara al educando para formular y realizar su proyecto personal de vida.

4. Escuela democrática

- En la que se promueve la participación en la decisión y gestión de las actividades.

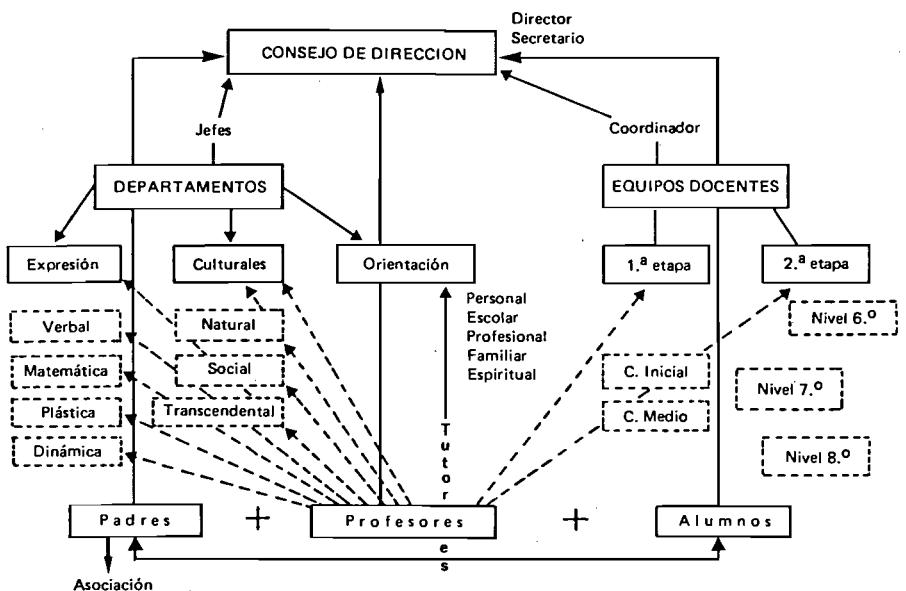
- En la que se ofrece igualdad de oportunidades, según la capacidad y el ritmo personal de cada uno.
 - En la que se respeta la libertad de expresión.

5. Escuela integral

En la que se atiende a todos los aspectos del desarrollo personal: físico, social, moral, afectivo, religioso.

6.2. ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS Y DE GOBIERNO

Como ilustración de lo que expondremos, se ofrece un diagrama de la estructura organizativa de un centro docente. Habrá que entender que esta estructura no es rígida, sino flexible, en función de la realidad en la que se aplique. Las líneas discontinuas indican que la relación o la estructura es opcional.



El «equipo docente» agrupa a los profesores que tienen a su cargo el mismo grupo de alumnos. El «departamento» agrupa a los profesores de una misma área.

El Departamento tiene una estructura jerárquica, derivada de la especialización funcional de sus miembros. Función del jefe es coordinar las actividades del Departamento. El Departamento de Orientación es el más típico y novedoso de la educación personalizada, en cuanto asume los objetivos del campo afectivo, que constituyen el núcleo de la vida moral. Está coordinado por el orientador. Son miembros natos los tutores, que auxilian al orientador en su tarea.

La Institución escolar recaba la participación de todos sus miembros. No obstante, la participación del alumno será progresiva, en función de su capacidad para enjuiciar correctamente las situaciones y de aceptar la responsabilidad de sus decisiones.

La forma de gobierno es colegiada. La participación se formaliza en el órgano de gobierno denominado «Consejo de dirección».

6.3. ELEMENTOS FORMALES Y MATERIALES

De acuerdo con el principio de libertad, el horario debe ser lo suficientemente flexible para posibilitar: a) los distintos tipos de actividad y agrupamiento de los alumnos; b) las actividades del profesor: personales (información, orientación y control) y como miembro del Equipo docente o del Departamento.

Las exigencias de la educación personalizada se proyectan también en los aspectos materiales de la organización:

a) La distribución del espacio en zonas de trabajo diferenciadas (biblioteca, áreas de expresión, material común...) requiere un diseño arquitectónico adecuado.

b) El mobiliario debe ser individualizado, pero móvil, para permitir los distintos agrupamientos.

c) En cada zona debe haber el material necesario (libros, fichas, plastilina, proyector...)

7. OPINIONES

Un autor, de orientación personalista, ha hecho una crítica, que más bien es una llamada de atención contra el pragmatismo en el que corre riesgo de caer la práctica educativa personalista:

«El movimiento de la educación personalizada, en los años que lleva de vida e influencia, corre el riesgo del pragmatismo, es decir, de quedar en un movimiento de activistas, carentes de sólida base ideológica en donde poder radicar, rehacer y desplegar sus actividades. La mayor parte de sus defensores son hombres de acción inmediata.» (Chico, 1977, pág. 11.)

La autora que ha presentado la «Experiencia Somosaguas» cierra su exposición con el siguiente juicio:

«Creemos que la experiencia Somosaguas responde a las exigencias de nuestro tiempo en orden a una educación personalizada y a las que hoy por hoy podemos plantearnos respecto a un futuro próximo; pero, y ésta es otra de sus características, permanece abierta a ulteriores modificaciones, que se harán necesarias como consecuencia del despliegue histórico y de la justa libertad para elegir los diversos caminos que conducen al fin: la formación de los hombres.» (Gutiérrez, 1971, pág. 44.)

RESUMEN

	<i>Movimientos libertarios</i>	<i>Educación personalista</i>
1. Referencia histórica	Distintas denominaciones: educación naturalista, libertaria, anarquista, pedagogía institucional, autogestión educativa, desescolarización. Origen: Escuelas Progresistas, Escuela Nueva. Realizaciones: Comunidades Escolares (Alemania), Summerhill (Inglaterra), Pedagogía institucional (Francia), Escuela Moderna (España).	a) Dificultad de aplicar el término «personalista» a un solo movimiento. b) Realizaciones históricas: activismo cristiano, educación individualizada, humanismo marxista, teorías psicodinámicas de la personalidad, pedagogía liberadora, educación personalizada, personalización, personalización pedagógica. Personalismo, especialmente el cristiano (Mounier). Psicología humanista: diferencias individuales, inteligencia creadora, psicoterapia rogeriana, dinámica de grupos. Democracia participativa. Movimiento en pro de los derechos humanos.
2. Fundamentos filosóficos psicológicos sociológicos	Naturalismo rousseauiano, anarquismo. Psicoanálisis, psicoterapia no directiva e institucional. Socialismo utópico, anarco-sindicalismo, movimiento de rebeldía juvenil, movimiento feminista...	Finalidad: personalización = desarrollo integral de la persona (singular, autónoma, abierta). La persona se realiza en la asunción de valores: creatividad, responsabilidad, compromiso, solidaridad.
3. Fines y valores		

	<i>Movimientos libertarios</i>	<i>Educación personalista</i>
4. Relación educativa.	Relación de camaradería entre profesor-alumno. El educador individual se sustituye por la convivencia de profesores y alumnos en comunidad. Funciones del educador: a) eliminar obstáculos a la libertad individual; b) estar a disposición del alumno.	Proceso de comunicación, materializado en el diálogo educador-educando. El educador es orientador y copartícipe con el educando en la búsqueda de la verdad y en la realización de su proyecto vital. Este rol exige actitudes: confianza y aceptación del educando, autenticidad y respeto incondicional.
5. Metodología didáctica	La espontaneidad e inmediatez son incompatibles con la planificación racionalizadora. Se niegan la programación, los horarios fijos, la distribución de materias y la agrupación fija de alumnos. La metodología responde a los intereses individuales y comunitarios.	Asume la técnica en pro de la eficacia, pero al servicio de la persona. El programa tiene como finalidad el desarrollo de la persona. Las técnicas individualizadas son las más valiosas, combinadas con las socializadas. La evaluación autónoma se compagina con la hetero-evaluación.
6. Organización escolar	Especial atención a las estructuras de poder en la institución escolar. Participación igualitaria de profesores y alumnos (autogestión).	La escuela personalista es comunitaria, abierta, activa y crítica, democrática e integral. En el gobierno de la institución se participa en función del grado de responsabilidad y de las funciones asumidas.
7. Opiniones	Concepción radical de la libertad y de la «bondad natural», negada por las teorías psicoanalíticas.	Riesgo de pragmatismo sin fundamentación teórica suficiente. Responde a las exigencias de la persona y de la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

I. MOVIMIENTOS LIBERTARIOS Y AUTOGESTIONARIOS

- AVANZINI, G. (1977): «De la escolarización a la desescolarización». En AVANZINI, G., *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, págs. 65-80.
- BESSE, J. M. (1977): «Las corrientes libertarias» (1. y 2.). En AVANZINI, G., *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, págs. 155-90.
- BRUNELLE, I. (1975): *¿Qué es la no-directividad?*, Narcea, Madrid.
- CIRIGLIANO, G. y otros (1973): *Juicio a la escuela*, Humanitas, Buenos Aires.
- FAURE, E. y otros (1973): *Aprender a ser*, Alianza, Madrid.
- FERRER I GUARDIA, F. (1976): *La Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona.
- FONTÁN, P. (1978): *La Escuela y sus alternativas de poder*, Ceac, Barcelona.
- (1981): *La desescolarización de la sociedad*, Edelvives, Zaragoza.
- GOODMAN, P. (1973): *La deseducación obligatoria*, Fontanella, Barcelona.
- GUSDORF, G. (1973): *¿Para qué los profesores?*, Cuadernos para el diálogo, Madrid.
- HAMELIN, D. y DARDELIN, M. J. (1973): *La libertad de aprender*, Studium, Madrid.
- HESS, R. (1976): *La Pedagogía institucional, hoy*, Narcea, Madrid.
- ILICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*, Seix Barral, Barcelona.
- JÖRGENSEN, M. (1977): *Una escuela para la democracia (El Instituto Experimental de Oslo)*, Laertes, Barcelona.
- LOBROT, M. (1974): *Pedagogía institucional*, Humanitas, Buenos Aires.
- MENDEL, G. y VOGT, Ch. (1975): *Manifiesto de la educación*, Siglo XXI, Madrid.
- MONÉS, J. y otros (1977): *Ferrer i Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate*, Icaria, Barcelona.
- NEILL, A. S. (1975): *Padres problema y los problemas de los padres*, Editores Mexicanos Unidos, México.
- (1976): *Summerhill*, Fondo de Cultura Económica, México, (10.ª Edición).
- PALACIOS, J. (1978): *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona.
- REIMER, E. (1978): *La escuela ha muerto*, Seix Barral, Barcelona.
- ROGERS, C. (Cfr. referencias en II).
- SARRAMONA, J. (1972): *Ensayo de Pedagogía institucional*, I.C.E., Barcelona.
- SCHMID, J. R. (1976): *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Fontanella, Barcelona, (2.ª edición).
- SKIDELSKY, R. (1972): *La Escuela Progresiva*, A. Redondo, Barcelona.
- SNYDERS, G. (1976): *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*, Paidéia, Barcelona.
- (1978): *Pedagogía progresista*, Marova, Madrid.
- VÁSQUEZ, A. y OURY, F. (1971): *Hacia una pedagogía del siglo XX*, Siglo XXI, Buenos Aires (2.ª edición).

II. MOVIMIENTO PERSONALISTA

- COLOM, A. J. (1980): «Sujomlinski y el personalismo educativo en la Unión Soviética», *Cuadernos de Pedagogía*, 6, Barcelona, págs. 27-31.
- CORZO, J. L. (1982): «La incidencia de Barbiana en las estructuras educativas», *Cuadernos de Pedagogía*, 5, Barcelona, págs. 9-12.
- CHICO, P. (1977): *Estilo personalizado en educación. Técnicas y principios*, Brúño, Madrid.

- DEVAUD, E. (1955): *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, La Scuola, Brescia.
- FAURE y otros (1973): *Aprender a ser*, Alianza, Madrid.
- FREIRE, P. (1972): *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación* (Antología de textos por el I.N.O.D.E.P.), Marsiega, Madrid.
- (1977): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid (18^a Edición).
- FROMM, E. (1968): *Humanismo socialista*, Paidós, Buenos Aires.
- GARCÍA HOZ, V. (1975): *Educación personalizada*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, (3^a edición).
- GUSDORF, G. (1973): *¿Para qué los profesores? Cuadernos para el diálogo*, Madrid.
- GUTIÉRREZ, I. (1971): *Experiencia Somosaguas*, Iter, Madrid (3^a edición).
- MACEIRAS, M. (1979): «La realidad personal en el pensamiento de E. Mounier». En LUCAS, J. de S. (dir.) *Antropologías del siglo XX*, Sigueme, Salamanca (2.^a edición).
- MARTÍNEZ, A. (1976): *Guía práctica de la educación personalizada*, Temas Monográficos de Educación, Anaya, Madrid.
- MOUNIER, E. (1966): *Manifiesto al servicio del personalismo*, Taurus, Madrid.
- PEREIRA, N. (1976): *Educación personalizada: un proyecto pedagógico en Pierre Faure*, Narcea, Madrid.
- REPETTO, E. (1977): *La personalización en la relación orientadora*, Miñón, Madrid.
- ROGERS, C. (1969): *Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós, Buenos Aires, (2.^a edición).
- (1972): *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires.
- (1975): *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Buenos Aires.
- STEFANINI, L. (1955): *Personalismo educativo*, Bocca, Roma.
- SUCHODOLSKI, B. (1974): *Fundamentos de pedagogía socialista*, Laia, Barcelona.
- TITONE, R. (1970): *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid (4^a edición).
- TORTORA, A. (1956): *Activismo personalístico en la teoría y en la práctica educativa de D. Andrés Manjón*, (Tesis doctoral), Instituto de Pedagogía, Pontificio Ateneo Salesiano, Turín.
- VALERO, J. M. (1976): *Educación personalizada ¿utopía o realidad?*, Ediciones Paulinas, Madrid.
- WEISGERBERG, R. A. (1980): *Tendencias actuales de la enseñanza individualizada*, Anaya, Madrid.

IV. LA EDUCACION EN NUESTRO TIEMPO