

# Autodidacta

Número 7, otoño 2003



## Contenidos:

<b>Librepensadores</b> .....	2
<b>Artículos:</b>	
• Educación auténtica, por David Gribble.....	3
• ¿Por qué un currículum es contraproducente?, por Hanna Greenberg.....	8
• El papel de los adultos, por Matthew Appleton.....	11
• Educación en tiempo futuro, por Alvin Toffler.....	14
• Clases de natación o sólo nos bañamos juntos, por Javier Herrero.....	18
<b>Autodidactas</b> .....	25
<b>¿Quién es quién?</b> .....	26

---

Correo electrónico: [ojodeagua@telefonica.net](mailto:ojodeagua@telefonica.net)

Página web: [www.ojodeagua.es](http://www.ojodeagua.es)

## *Librepensadores*

Esta nueva sección, *Librepensadores* está basada en el libro *The Freethinkers' Guide to the Educational Universe. A Selection of Quotations on Education*, compilado por Roland Meighan y editado por Educational Heretics Press, Nottingham, Inglaterra, en 1994 y quiere servir para compartir estos pensamientos libres que cuestionan el pensamiento único en la educación.

*Lo que queremos ver es al niño persiguiendo al conocimiento, no al conocimiento persiguiendo al niño*

George Bernard Shaw

*El deseo espontáneo de aprender, que todo niño normal posee -y que se muestra en sus esfuerzos por caminar y hablar- debe ser la fuerza motriz de la educación*

Bertrand Russell

*El único objeto real de la educación es dejar al hombre en la situación de formularse preguntas constantemente*

Lev Tolstoy

*La imaginación es más importante que el conocimiento*

Albert Einstein

## Educación auténtica

**David Gribble**

**Traducción: Javier Herrero**

Este artículo se corresponde con la introducción y conclusión del libro "Real education: varieties of freedom", escrito por David Gribble y editado por Libertarian Education en 1998.

### Introducción

Me encontré por primera vez una alternativa a la educación convencional cuando tenía 26 años, cuando ya tenía mucho que objetar a la escuela en la que enseñaba. Un día, cuando husmeaba en una librería, me topé con una descripción de Dartington Hall School, que parecía resolver todas mis objeciones. Un año después, estaba enseñando allí.

Después de tres décadas, cuando Dartington Hall School cerró, un grupo de niños y adultos, del que yo formaba parte, comenzó Sands School, fundada sobre unos principios aún más radicales. Trabajé allí durante cinco años hasta que cumplí los sesenta.

Durante todos esos años, he estado buscando un sistema educativo ideal. La enseñanza es una profesión tan absorbente que he tenido que concentrar mi atención en la escuela en la que estaba trabajando, normalmente tratando de resolver problemas más que desarrollando nuevas ideas. No fue hasta que me retiré que me di cuenta de cuánto se puede aprender de otras escuelas, alrededor de todo el mundo, y que compartían los mismos principios e ideales, pero que habían encontrado diferentes maneras de ponerlos en práctica.

En las escuelas convencionales los niños son literalmente prisioneros: las leyes les mantienen dentro. Aprender de acuerdo a la propia inclinación no es una opción; las inclinaciones de los niños no se consideran relevantes; los adultos les dicen qué es lo que tienen que aprender. Ellos lo hacen lo mejor que pueden y disfrutan tanto como les resulta posible, pero siempre están bajo la autoridad de otro; incapaces de comportarse como desearían e incapaces de perseguir sus propios intereses. La escuela parece estar diseñada para destruir su individualidad, para convertirlos, tal como afirma Jürg Jegge, en un engranaje que encaja suavemente en la maquinaria de la sociedad.

Los gobiernos no pueden hacer escuelas ideales simplemente alterando la cantidad de materias o examinando con mayor frecuencia o comprando más computadoras o mejorando la proporción adultos-niños. La escuela ideal tiene que tener una atmósfera completamente diferente. No debe intentar manufacturar engranajes.

Dan Greenberg, de Sudbury Valley School en Massachussets, ha comentado que cuando se introdujo la educación obligatoria en el siglo XIX, los padres objetaron que se impediría que sus hijos pudieran aprender algo útil. Querían a sus hijos en sus casas, observando y ayudando a los adultos

en sus trabajos, aprendiendo las cosas que necesitarían en el futuro. El tiempo dirigido por un profesor era tiempo perdido.

Hoy en día, parece que la gente cree lo contrario –en relación a los niños, el tiempo que no está dirigido por un profesor es tiempo perdido. El péndulo ha oscilado demasiado. Los educadores están tan fascinados por el concepto de enseñanza que se han olvidado de tener en cuenta que, en realidad, los niños necesitan aprender.

Los antiguos alumnos de estas escuelas ideales saben leer y escribir, contar y operar, por supuesto, pero también son felices, considerados, honestos, entusiastas, tolerantes, confían en sí mismos, bien informados, elocuentes, prácticos, cooperativos, flexibles, creativos, individualmente distintos, gente decidida que supo cuáles eran sus talentos e intereses, que disfrutó desarrollándolos e intentado hacer un buen uso de ellos. Personas que se preocupan de los demás porque los demás se preocuparon de ellos.

La organización de las escuelas convencionales parece diseñada para producir personas competentes que, por debajo, son evasivos, egoístas, despiadados, frustrados, precavidos, obedientes, tímidos, conformistas; serán autocomplacientes sobre los logros obtenidos y fácilmente humillados por el fracaso público; han pasado tanto tiempo en la escuela luchando para adquirir un conocimiento que no les interesa y destrezas que les resultan irrelevantes que probablemente habrán perdido toda la confianza en el valor de sus propios y genuinos intereses, porque la mayor parte de la gente nunca parece haberse preocupado por ellos.

Se supone que el currículum escolar debe equipar a la gente joven para la vida. Si vuelves la vista atrás como antiguo alumno, ¿te ves a ti mismo equipado para la vida? ¿Te ves a ti mismo como una persona entendida incluso dentro de los estrechos límites de las materias que estudiaste en clase? Desde que te embarcaste en la carrera de ser adulto, ¿no has olvidado la mayor parte de todo lo que te enseñaron? ¿Qué recuerdas ahora de la tabla periódica, de la división larga, del inglés medieval? Sugeriría que la lección que recuerdas con más claridad de todos esos años de escuela es simplemente la importancia de hacer lo que se espera de ti, la importancia de satisfacer una función adecuada como una rueda dentada.

Por todo el mundo hay escuelas que ignoran la curiosidad de los niños, suprimen su energía y anulan sus generosos impulsos morales. Por todo el mundo, como por fin he descubierto, hay personas que han visto el daño que esto hace y han establecido escuelas que son diferentes. Dieciocho de estas escuelas son la materia de la que trata este libro. Son escuelas que rehusaron entrenar a los niños para ser engranajes y, por supuesto, ayudan a los niños que han sido así entrenados a perder su engranabilidad.

En todas estas escuelas los adultos tienen un respeto fundamental por los niños y creen que es correcto permitirles desarrollarse naturalmente como ellos mismos son. No ven a los niños como barro para moldear o tazas para llenar; no son considerados como adultos trabajadores, sino como personas, simplemente como uno más.

De aquí se sigue que hubiera sido inapropiado confiar en los profesores principalmente para obtener información. La visión de actuales o antiguos

alumnos (o, a veces, de ambos) está incluida en la descripción de casi todas las escuelas.

Las escuelas están presentadas por orden cronológico, por fecha de fundación. En los capítulos siete y doce se ha utilizado la fecha de las primeras escuelas que se fundaron. He visitado todas las escuelas excepto Neel Bagh y el Kleingruppe Lufingen. En la mayoría he estado una semana.

Elegí las escuelas porque las conocía, me impresionaron y las sentí suficientemente distintas como para garantizar una descripción separada o porque lo que había oído o leído sobre ellas prometía interés y sorpresa. No me equivoqué. La primera nota en mi diario en una de mis últimas visitas comienza: "Totalmente asombrado otra vez."

(...)

## Conclusión

Todavía no sé cuál sería la escuela ideal, pero espero que ahora quede claro que las preguntas que con más frecuencia se plantean son preguntas equivocadas.

"¿Cómo podemos hacer para que los chicos aprendan más?", pregunta el ambicioso. Pero los chicos están aprendiendo todo el tiempo, durante el juego, en actividades creativas, de conversaciones, de libros, televisión y películas y del mundo alrededor de ellos. Las escuelas que intentan intensamente enseñar, corren el riesgo de que los niños pierdan completamente el gusto por aprender.

"¿Cómo podemos enseñar la diferencia entre lo correcto y lo equivocado?", pregunta el concienzudo. Pero los chicos saben la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto; y cuando se les permite tomar las decisiones que afectan a su propia vida quieren asegurarse de que se les protege a ellos y a los demás.

"¿Cómo podemos mejorar la disciplina escolar?", pregunta el convencional. Pero la mayoría de los problemas sociales y académicos son sencillos y muchos se resuelven, no mediante disciplina, sino a través del respeto, la responsabilidad, el afecto y la libertad.

"¿Cómo podemos entrenar a los chicos para pensar?", preguntan los intelectuales. Tal y como los estudiantes de una escuela tras otra han afirmado en este libro, los chicos a los que se les permite organizar sus propias vidas, aprenden a pensar por sí mismos.

Sin embargo, la variedad de enfoques en las escuelas descritas en este libro ha suscitado más preguntas de las que ha respondido.

¿Cómo pueden relacionarse mejor los niños con las transgresiones de la vida social de la escuela: a través de pequeñas asambleas, como en Tamariki; o de un sistema legal y un Comité de Justicia, como en Sudbury Valley, o en la Asamblea Escolar, como en Summerhill?

¿Es más importante comenzar la reforma con los más pobres de los pobres, como en Sumavanam y Neel Bagh, o con los chicos con los peores problemas, como en Kleingruppe Lufingen, o es mejor demostrar primero el éxito con niños cuidadosamente seleccionados, como en Mirambika?

¿Debe ser voluntaria la asistencia a la escuela, como en Tokio Shure?

Si la escuela es obligatoria, debe haber clases obligatorias, como en la escuela media en Dartington Hall, o clases voluntarias, como en Hadera, o sin clases, como en Sudbury Valley?

¿Deben los chicos compartir la responsabilidad de todo lo que sucede en la escuela, como en Sands, o sólo lo relativo a su propio mundo social, como en Summerhill o sólo lo relativo a sus propias decisiones personales, como en el Pesta?

¿Hasta dónde es posible cuidar de chicos con problemas sin afectar a las oportunidades de los demás? ¿Fue una respuesta demasiado optimista a esta pregunta la que selló el destino de la Barbara Taylor School?

¿Deben los chicos vivir todo el tiempo con sus familias, como en Bramblewood, donde no hay distinción entre tiempo escolar y tiempo de vacaciones o debe protegérseles de los padres en escuelas internados, como en Summerhill?

¿Debe ayudarse a los chicos a encontrar sus propios intereses mediante la oferta de una gran cantidad de estímulos y oportunidades, como en Countesthorpe, Tamariki y el Kleingruppe Lufingen, o debe permitírseles esperar hasta que los intereses afloren naturalmente, como en Sudbury Valley?

¿Están en lo correcto los profesores de Hadera al preocuparse porque un programa escolar implica que sólo aquellas cosas que están programadas son valiosas para estudiar y así se devalúa cualquier otro interés que el niño pueda tener?

¿Es importante ayudar a los chicos a preparar los exámenes, como en Sands y Dartington, o es mejor permitirles disfrutar su infancia sin ansiedad, como en el Pesta, y sólo acercarse al sistema de exámenes si es que quieren calificaciones después de dejar la escuela?

¿Es verdad, como dijo Sri Aurobindo en Tamariki, que nada puede enseñarse? ¿Si es así, cuál es la función de los profesores?

El número de escuelas como las que se han descrito en este libro está creciendo constantemente. Tokio Shure acaba de abrir dos nuevas ramificaciones. Una docena de nuevas escuelas en los Estados Unidos de América, Canadá y Australia se han unido al modelo de Sudbury Valley. Al final de este libro hay una lista de algunas de las escuelas y grupos de escuelas que tienen ideas similares y que está lejos de ser completa.

Las respuestas en este libro no son las únicas respuestas. La Puget Sound Community School, en el estado de Washington, no tiene local y se encuentran mediante citas en diferentes lugares a diferentes horas. Moo Ban Dek, en Tailandia, donde cuidan de más de ciento cincuenta niños que han sido sometidos a abusos en las barriadas de Bangkok, combina las ideas de Summerhil con la filosofía budista. Las escuelas nocturnas de Rajasthan, en el norte de la India, elige un parlamento infantil que tiene poder real en la localidad y trata no sólo de educación sino también, entre otras cosas, del agua potable, salud, agricultura, energía, industria y desarrollo de la mujer.

En muchos países hay gobiernos que están comenzando a comprender. Countesthorpe y el Kleingruppe Lufingen eran escuelas estatales y Hadera es una escuela estatal. Se ha solicitado a Hadera ayuda para la

democratización de otras escuelas. Tamariki comenzó como una escuela independiente pero ahora está apoyada por el estado. En Dinamarca, cualquier escuela que pueda demostrar que cuenta con un número razonable de plazas es subvencionada por el gobierno con 3.000 £ por alumno, lo que es suficiente para cubrir el 75% de los costes de organización de escuelas como las que he descrito.

Lo que al final se reconoce es que a la mayoría de la gente en realidad no le interesa si se sabe resolver ecuaciones simultáneas o construir los Jardines Colgantes de Babilonia o para qué sirve cada una de las partes del estómago de una vaca. Lo que importa es que los alumnos que salen saben –y retomo la lista de la introducción- leer y escribir, contar y operar, por supuesto, pero también ser felices, considerados, honestos, entusiastas, tolerantes, confiados en sí mismos, bien informados, elocuentes, prácticos, cooperativos, flexibles, creativos, individualmente distintos, gente decidida que sepa cuáles son sus talentos e intereses, que disfrute desarrollándolos e intentado hacer un buen uso de ellos. Personas que se preocupen de los demás porque los demás se preocuparon de ellos.

Los chicos que salen de escuelas como las que he descrito en este libro tienen más probabilidades de encajar en esta descripción que otros cualquiera que hayan sido entrenados para encajar como un engranaje.

-----

Las 18 escuelas descritas en el libro de David Gribble son:

Summerhill (Inglaterra, 1921)

Dartington Hall School (Inglaterra, 1926)

Tamariki School (Nueva Zelanda, 1967)

Sudbury Valley School (E.U.A., 1968)

Bramblewood School (E.U.A., 1969)

Countesthorpe Community College (Inglaterra, 1970)

Neel Bagh y Suvananam (India, 1972)

Escuela Pestalozzi (Ecuador, 1977)

Kleingruppe Lufinden (Suiza, 1977)

Mirambika (India, 1981)

The Barbara Taylor School (EUA, 1985)

Japón: Tokio Shure, Nonami Children's Village, The Global School, Kinokuni (Japan, 1985)

The Democratic School of Hadera (Israel, 1987)

Sands School (England, 1987)

## ¿Por qué un currículum es contraproducente?

**Hanna Greenberg**

**Traducción: Javier Herrero**

Publicado originalmente en Sadofsky, M. y Greenberg, D. (ed.), *Reflections on the Sudbury School concept*, SVSP, 1999, pp. 194-197)

Con frecuencia los educadores, e incluso los estudiantes, nos preguntan por qué somos tan inflexibles al no ofrecer cursos en Sudbury Valley School y por qué sólo enseñamos como respuesta a las iniciativas de los niños. Se preguntan por qué no simplemente ofrecemos unas pocas materias "obligatorias" y así aliviar las ansiedades de la gente y, de paso, mejorar la imagen de la escuela. Nosotros tenemos muchas razones teóricas y prácticas para esta política, pero es difícil explicarnos de forma que logremos aplacar los temores de la gente de que nuestros estudiantes no alcancen la educación que necesitarán para ser afortunados adultos en nuestra sociedad.

La semana pasada tuve una conversación con un estudiante al que llamaré A., quien me arrojó nueva luz sobre esta materia. Estábamos hablando sobre perder el tiempo solo en el bosque. A. me decía que nunca se sentía solo allí, sino que más bien sentía que su mente estaba llena de pensamientos que le resultaban interesantes y gratificantes. Entonces continuó diciéndome que aunque le encantaba escuchar música, se había dado cuenta de que la música expresa las ideas y los pensamientos de los músicos que la compusieron. Son los pensamientos de ellos, no los de él. Escuchando música todo el rato sentía que se estaba privando a sí mismo de sus propios pensamientos. Ahora escucha música con mucha menos frecuencia y la utiliza cuando tiene ganas, pero no para matar el tiempo. Necesita tiempo para ser él mismo y encuentra que la música le distrae.

Tardé unos días en comprender de qué estaba hablando A. y, entonces, me impactó. Esto es exactamente lo que decimos en Sudbury Valley School cuando decimos que nuestros estudiantes asumen la responsabilidad de utilizar su tiempo y su aprendizaje. No queremos llenar sus mentes con nuestros pensamientos. Queremos estar seguros de que son libres para utilizar sus mentes para pensar sus propios pensamientos. Esto no nos impide responder preguntas o decir nuestras opiniones cuando nos preguntan y, en general, de estar disponibles para conversar. Pero esto significa que evitamos ofrecerles un currículum que seguir.

Las mentes de los niños no están en blanco o vacías. Están ocupadas todo el tiempo relacionándose con su entorno y tratando de buscar sentido a lo que ven. Cuando nosotros como adultos intentamos interferir en este proceso natural y asaltamos sus mentes con nuestro saber, corremos el grave riesgo de interferir en sus propios procesos de pensamiento. Así, se puede ganar el conocimiento de algún hecho, pero a costa de su habilidad para pensar por sí mismos y ser originales y creativos. Me sobresalta que los valores que amamos en nosotros mismo y nuestros amigos –ser interesantes, penetrantes, creativos e independientes- es lo que estamos dispuestos a sacrificar en nuestros niños a cambio de la adquisición de conocimientos que alguno de nosotros juzga necesario aprender. Nosotros,



los adultos, necesitamos tener más confianza en la habilidad de nuestros niños para comprender cómo prepararse para ser efectivos en este mundo.

Otra cosa que es importante es la cuestión del tiempo –lo que nosotros consideramos que es un buen uso del mismo y cuándo es malgastado. Tu tiempo sobre esta tierra es tu vida. Cuando alguien te resta parte de tu tiempo, te están restando una parte de tu vida. Debemos ser muy cuidadosos en apropiarnos del tiempo ajeno. Lo hacemos con demasiada frecuencia con los niños, pensando que porque son jóvenes su tiempo no es tanpreciado como el nuestro. Pero en realidad cada minuto que ocupas a los niños con tus cosas es tiempo que estás restándoles para utilizarlo como desean. Estás distrayéndoles de sus propias vidas. No sólo es una invasión de su privacidad y una falta de respeto, sino también es un ruinoso negocio. Cuanto más joven la mente, más eficaz es adquiriendo conocimiento. Por tanto, interferir en el proceso natural de los niños cuando están trabajando para comprenderse a sí mismos y al mundo es incluso más dañino para ellos que para los adultos.

Creo que el saldo neto de adquirir algunos conocimientos, destrezas y todas esas otras cosas no vale la distracción del proceso que cada niño pasa para construir su propio camino. El trabajo del adulto es responder las preguntas cuando se formulan, proporcionar herramientas y oportunidades cuando son requeridas, permanecer a su lado y dejar que hagan su trabajo por sí mismos. Debemos ser muy cuidadosos y no buscar llenar las mentes de los niños con nuestros conocimientos; más bien es necesario dejarles encontrar su propio conocimiento. Sabemos que no estaremos a su lado para guiarlos durante toda su vida, de modo que debemos permitirles desarrollar las herramientas que necesiten para ser sus propios guías. Y esto se hace permitiéndoles luchar y comprender las cosas por sí mismos y estando preparados para ofrecerles ayuda cuando la pidan.

Quizá una historia zen bien conocida pueda expresar mejor que yo lo que quiero decir:

Un maestro zen japonés recibió a un profesor universitario quien vino a preguntarle sobre el Zen. Era obvio para el maestro desde el principio de la conversación que el profesor no estaba tan interesado en aprender sobre el Zen como interesado en impresionar al maestro con sus propias opiniones y conocimiento. El maestro escuchó pacientemente y finalmente sugirió que tomaran un té. El maestro llenó la taza del visitante y continuó vertiendo té. El profesor miraba la taza rebosando hasta que no pudo contenerse más:

“La copa está rebosando, no cabe más.”

“Como esta copa”, dijo el maestro, “estás lleno con tus opiniones y tus especulaciones. ¿Cómo puedo mostrarte el Zen a menos que vacíes un poco tu taza?”

Lo que aprendí de esta historia es que como miembro del equipo de Sudbury Valley, tengo que tener cuidado de no llenar las tazas de los estudiantes con mis propias opiniones y conocimientos. Deben llenarlas por sí mismos. Y tengo que respetarlos y confiar en que llenarán sus tazas con sabiduría.

## El papel de los adultos

**Matthew Appleton**

**Traducción: Javier Herrero**

Este texto es parte de un epígrafe del capítulo titulado "La relación niño-adulto" del libro *Summerhill. A free Range Childhood. Self Regulation at Summerhill School*, Gale Center Publications, Loughton, Inglaterra, 2002.

Como cualquier paternidad, el houseparenting difiere mucho de individuo a individuo. Diferentes personas manejan situaciones de diferentes maneras y más allá del abanico de posibilidades inherentes al trabajo, hay un gran libertad para desarrollar y sostener un rico nivel de contacto con los chicos. Para algunos, el houseparent puede ser un valiosos confidente; para otros, un compañero de juego adulto ocasional. Algunos pueden preferir la compañía de alguno de los otros houseparents o profesores y es la elección de los niños con quién se juntan. Los niños nuevos con frecuencia transfieren sus viejos resentimientos sobre sus houseparents, de modo que somos los receptores finales de todo lo que quieren decir y hacer a sus padres, pero nunca se atreven. La dinámica personal en tales situaciones puede resultar difícil a veces cuando se desdibujan las fronteras y se airean los sentimientos. Pero resulta también muy gratificante cuando la desconfianza y animosidad se transforman afecto y calidez.

Un chico japonés de once años se pasó todo el primer trimestre escupiéndome, empujándome o golpeándome cuando pasaba a mi lado. Sus resentidos ojos brillaban y se comportaba de manera furtiva y desconfiada entre los adultos. Dependiendo de la situación, y de mi propio humor, unas veces expresaba fastidio y otras, me enganchaba, jugueteando, en una competición de tortas con él. La idea de que los adultos siempre tienen que ser coherentes con los niños niega totalmente el elemento emocional de nuestras interacciones. Los chicos son muy capaces de seguir la expansión y contracción de nuestras fronteras personales que acompañan nuestros cambios de humor y con tal de que la respuesta no sea una explosión repentina e injustificada, es mucho más saludable para todos los implicados ser flexible que vivir en un estado de estática falsedad.

Durante algunas semanas este chico siguió tratándome de esta manera. Un día, cuando estaba caminando a lo largo del pasillo le vi venir desde el otro extremo y me preparé la respuesta habitual. Sin embargo, cuando se aproximó, en vez de su mueca habitual, alzó su ojos y me miró con una amplia y clara sonrisa, con ojos chispeantes. "Me gustas", anunció, al tiempo que lanzaba sus brazos alrededor de mi cintura. Eran las primeras palabras en inglés que le oía. Fue un momento delicioso y me sentí radiante de felicidad durante el resto del día. No sé qué produjo ese cambio, pero he visto que sucede muchas veces aquí; un cambio inesperado en el que la vieja rabia se desvanece y ocupan su lugar espontáneas muestras de afecto y ternura. A menudo es una cuestión de paciencia, de esperar y confiar que a su tiempo la necesidad de ser desagradable y abusivo se apagará a medida que el chico se sienta más completamente aceptado por ser cómo realmente es.

A menudo los visitantes nos preguntan qué formación tiene el equipo de Summerhill antes de venir aquí. La respuesta es que no hay ninguna formación específica que pueda preparar a alguien para vivir en Summerhill. Es una situación única y cualquier que sea la destreza y experiencia vital que podamos tener, todos empezamos a aprender de nuevo cuando llegamos por primera vez. Un título de Psicología o diez años enseñando no tienen ningún significado si no eres capaz de relacionarte con un niño de igual a igual. Lleva algún tiempo para los nuevos miembros del equipo comprender en realidad cómo funciona Summerhill, seguir sus procesos y ver cómo se desarrollan. Incluso entonces siempre hay nuevas preguntas, cuyas respuestas se llegan comprender intuitivamente, a través de la experiencia, más que académicamente. Es la práctica, no la teoría, la que proporciona la comprensión más profunda. He metido muchas veces la pata y algunas veces he manejado fatal algunas situaciones. Pero he aprendido mejores maneras y he adquirido una confianza más profunda en la forma en que funciona Summerhill, así como sus limitaciones.

Una lección que un nuevo miembro del equipo aprende rápidamente es que los adultos tienen mucha menos importancia en una comunidad de niños a los que se les permite vivir sus propias vidas que en una situación en la que los adultos tienen toda la autoridad. La expectativa popular es que los niños necesitan guía y supervisión constante para sentirse seguros. Lo que yo he visto que sucede en Summerhill es que cuanto más se confía en los niños más confían en sí mismos. La interferencia adulta continuada que ocurre en la mayoría de las vidas de los niños crea, de hecho, profundas inseguridades en forma de falta de autoconfianza y una expectativa de que las cosas irán mal a menos que haya alguien que supervise. Esto inevitablemente se convierte en una profecía que se retroalimenta. Los chicos en Summerhill generalmente están mucho más ocupados con sus iguales que con los adultos. A veces me siento más bien superfluo.

Tampoco la opinión de los adultos tiene el mismo peso que en un ambiente más orientado hacia los adultos. Cuando hablé con un chico un año después de una interacción que había tenido con él en mi primer trimestre, en la que yo había reaccionado excesivamente, se encogió de hombros diciendo: "No me acuerdo de eso", aunque yo aún sentía que había cometido una gran injusticia. Esto no quiere decir que los chicos no se ven a veces afectados profundamente por las cosas que los adultos dicen o que las relaciones entre el equipo de adultos y los niños no son importantes. Por supuesto, que aquí se desarrollan vínculos verdaderos y profundos. Pero esto sucede en el contexto de una comunidad en la que ningún grupo es todopoderoso, en el que se utiliza todo el tiempo que se desea en jugar o estar con los amigos. En las asambleas, con frecuencia he visto a niños adoptar una actitud de seriedad y reflexión cuando son regañados por sus propios compañeros que no cuando lo son por un miembro del equipo de adultos. Simplemente, ser un adulto en Summerhill no es algo tan importante.

Este es un aspecto de la vida de Summerhill con el que los recién llegados y los observadores con frecuencia tienen dificultades. Hace poco, cuando le pregunté a una visitante que había estado en la escuela durante tres

semanas cuál era su impresión, me dijo que era tal como ella lo esperaba, la única sorpresa era que los adultos “no tenían interés” en los niños. Me sorprendió su comentario. Por supuesto, en Summerhill los adultos tienen interés en los niños. Pero no vivimos apartados de la misma forma que la mayoría de los grupos de adultos hacen. Los adultos y los niños están interactuando continuamente en muchos niveles diferentes todo el tiempo. De modo que los adultos no se retiran y miran a los chicos como otra especie para ser manipulada y a la que interferir. Son capaces de experimentar sus propios procesos sin adultos que estén constantemente interviniendo y diciéndoles lo que es mejor para ellos. De hecho, muchos chicos sintieron a esta visitante como intrusa e insensible. Ella interactuó con los chicos con la mejor voluntad del mundo, pero sencillamente no fue capaz de abandonar el arraigado rol del adulto como eterno ángel de la guarda.

Su error también se debía en parte a un problema que con frecuencia tenemos con los visitantes en la comunidad. Creen que son parte de la comunidad y no comprenden las profundas dinámicas cotidianas de las que no forman parte. Comprenden un aspecto y creen que lo comprenden todo. En este caso, invitamos a nuestra visitante a participar en pequeños encuentros sociales de adultos, en los que los adultos requerían un poco de tiempo y espacio alejados de los niños. Ella casi no estuvo implicada en la casi constante interacción que esos adultos pudieron tener con los niños a lo largo de todo el día. Traté de hacérselo ver, pero no varió su opinión.

Otro elemento de la relación entre adultos y niños en Summerhill que los visitantes suelen encontrar difícil de entender es que no hay una “agenda oculta”. No sufrimos el “síndrome para” que padecen muchas relaciones adulto/niño. Esto significa hacer una cosa para lograr otra, en vez de hacer las cosas por su propio valor. Las interacciones entre adultos y niños son un campo minado de este tipo de motivos ocultos. Así, por ejemplo, en Summerhill, no llevamos a los niños de excursión por el campo para que aprendan a apreciar la naturaleza. Sí hacemos una excursión para tener A o B o para estirar las piernas y si los niños aprecian o no la naturaleza, ése es su asunto. No organizamos juegos para que los niños se cansen y vayan a la cama tranquilos. Si un adulto organiza un juego es porque le gusta. No hablamos de nuestras ideas y creencias para crear conciencia en los niños, sino porque disfrutamos hablando de nuestras ideas y creencias. Esta ausencia de connivencia permite que los adultos y los niños se sientan cómodos. Cada uno siente la integridad del otro y hay un sentimiento de trabajar juntos, más que de enfrentamiento (...)

## Educación en tiempo futuro

**Alvin Toffler**

*Publicado originalmente en Toffler, A., El shock del futuro, Plaza y Janés, 1992, pp. 285-289*

En la veloz carrera para situar hombres y máquinas en los planetas se invierten enormes recursos en hacer posible un "aterrizaje suave". Cada subsistema del tren de aterrizaje está minuciosamente diseñado para resistir el choque de la llegada. Ejércitos de ingenieros, geólogos, físicos, metalúrgicos y especialistas dedican años de trabajo al problema del impacto de aterrizaje. El fracaso de cualquier subsistema, después de tocar el suelo, acarrearía pérdidas de vidas humanas, por no hablar de miles de millones de dólares en aparatos y de incontables horas de trabajo humano.

Actualmente, mil millones de seres humanos, que constituyen la población total de las naciones tecnológicamente avanzadas, se encamina a una cita con el superindustrialismo ¿Tendremos que sufrir un masivo "shock" del futuro o podremos conseguir también un "aterrizaje suave"? Nos acercamos rápidamente al momento crucial. Los mellados contornos de la nueva sociedad están surgiendo ya de la bruma del mañana. Sin embargo, a medida que aceleramos nuestra carrera, la experiencia nos demuestra que uno de nuestros subsistemas más críticos –la educación– funciona peligrosamente.

Lo que ocurre actualmente con la educación, incluso en nuestros "mejores" colegios e institutos, es lamentablemente anacrónico. Los padres confían en la educación para preparar a sus hijos para la vida del futuro. Los maestros advierten que la falta de educación destruiría las oportunidades del niño en el mundo de mañana. Las agencias gubernamentales, las iglesias y los grandes medios de difusión exhortan a los jóvenes para que sigan estudiando e insisten en que, hoy más que nunca, el futuro de cada cual depende casi exclusivamente de su educación.

Sin embargo, a pesar de toda esta retórica sobre el futuro, nuestras escuelas miran hacia atrás, hacia un sistema moribundo, más que hacia delante, donde está la nueva sociedad naciente. Todas sus enormes energías tienden a formar al "hombre industrial", un hombre preparado para sobrevivir en un sistema que morirá antes que él.

Para contribuir a evitar el "shock" del futuro debemos crear un sistema de educación superindustrial. Y para conseguirlo debemos buscar nuestros objetivos y métodos en el futuro, no en el pasado.

### La escuela de la era industrial

Cada sociedad tiene su propia actitud característica frente al pasado, al presente y al futuro. Esta actitud temporal, tomada como respuesta al ritmo del cambio, es uno de los factores menos advertidos, pero más determinantes, del comportamiento social, y se refleja claramente en la manera en que la sociedad prepara a sus jóvenes para la vida adulta.

En las sociedades estancadas, el pasado se introduce en el presente y se repite en el futuro. En una sociedad de esta clase, la manera más sensata de preparar a un niño era armarle con los conocimientos del pasado, pues éstos

eran exactamente los mismos que necesitaría en el futuro. “La sabiduría está en los antiguos”, dijo la Biblia.

Por esto, el padre transmitía a su hijo toda suerte de técnicas prácticas, junto con una escala de valores claramente definida y completamente tradicional. El conocimiento era transmitido no por especialistas concentrados en las escuelas, sino a través de la familia, las instituciones religiosas y el aprendizaje. Maestros y discípulos se hallaban dispersos en toda la comunidad. En todo caso, la clave del sistema era su absoluta dedicación al ayer. La asignatura del pasado era el propio pasado.

La era mecánica dio al traste con todo esto, pues el industrialismo requería una nueva clase de hombre. Exigía conocimientos que ni la familia ni la iglesia podían proporcionar por sí solas. Obligaba a un cambio en el sistema de valores. Y, por encima de todo, exigía que el hombre desarrollase un nuevo sentido del tiempo. La educación en masa fue la ingeniosa máquina construida por el industrialismo para producir la clase de adultos que necesitaba. El problema era extraordinariamente complejo. ¿Cómo preadaptar a los niños para un nuevo mundo, un mundo de tareas reiterativas de puertas adentro, de humos, de ruidos y de máquinas, lleno de condiciones de vida y de disciplina colectiva; un mundo en que el tiempo no era regulado por el ciclo solar y lunar, sino por el reloj y la sirena de la fábrica?

La solución era un sistema docente que, en su misma estructura, simulase este nuevo mundo. Este sistema no surgió instantáneamente. Incluso hoy conserva elementos retrógrados de la sociedad preindustrial. Sin embargo, la idea global de reunir masas de estudiantes (materia prima) para ser manipuladas por los maestros (trabajadores) en una escuela centralmente localizada (fábrica), fue un buen golpe del genio industrial. Toda la jerarquía administrativa docente siguió, al desarrollarse, el modelo de la burocracia industrial. La propia organización del conocimiento en disciplinas permanentes se fundó sobre presupuestos industriales. Los niños iban de un lugar a otro y se sentaban en los sitios previamente señalados. Sonaban timbres para anunciar los cambios de horario.

De esta manera, la vida interior de la escuela se convirtió en un espejo de anticipación, en una introducción perfecta a la sociedad industrial. Los aspectos más criticados de la educación actual –reglamentación casi militar, falta de individualización, rígido sistema de aulas, grupos, grados y títulos, papel autoritario del maestro– son, precisamente, los que hicieron tan eficaz la instrucción pública masiva como instrumento de adaptación en su lugar y tiempo.

Los jóvenes que pasaban por esta máquina docente salían a una sociedad adulta cuya estructura de empleos, funciones e instituciones era parecida a la de la propia escuela. El escolar no sólo aprendía nociones que le servirían para más adelante, sino que vivía un estilo de vida modelado según el que habría de vivir en el futuro.

Las escuelas infundían, por ejemplo, el nuevo ritmo de tiempo impuesto por el industrialismo. Al enfrentarse a condiciones completamente nuevas, los hombres tenían que dedicar una mayor energía a la comprensión del

presente. Así, el foco de la propia educación comenzó a desviarse, aunque lentamente, desde el pasado hacia el presente.

La histórica lucha emprendida por John Dewey y sus seguidores para introducir medidas "progresivas" en la educación americana fue, en parte, un desesperado esfuerzo por modificar la antigua visión del tiempo. Dewey luchó contra la educación tradicional orientada hacia el pasado tratando de enfocarla sobre el aquí y ahora. "Para salir de los sistemas escolares que hacían del pasado un fin en sí mismo- declaró-, debemos hacer del conocimiento del pasado un medio para comprender el presente."

Sin embargo, la cabo de unos decenios, ciertos tradicionalistas, como Jacques Maritain, y neoaristotélicos, como Robert Hutchins, siguieron despotricando contra quienes intentaban inclinar la balanza a favor del presente. Hutchins, ex presidente de la Universidad de Chicago y director de "Centro para el Estudio de las Instituciones Democráticas", acusó de ser miembros de un "culto de lo inmediato" a los educadores que querían que sus alumnos estudiaran la sociedad moderna. Los progresistas fueron acusados de un crimen nefando "el presentismo".

Incluso en la actualidad persisten ecos de ese conflicto, por ejemplo, en lo escrito de Jacques Barzun, que insiste en que "es absurdo tratar de educar..."para" un presente que no puede definirse." Así pues, nuestros sistemas de educación no se han adaptado aún plenamente a la era industrial, cuando surge ya la necesidad de una nueva revolución: la revolución superindustrial. Y así como los progresistas de ayer fueron acusados de "presentismo", es muy probable que los reformadores docentes de mañana lo sean de "futurismo". Pues nos encontraremos con que una nueva educación sólo será posible si adelantamos de una vez nuestra visión del tiempo.

### **La nueva revolución docente**

En los sistemas tecnológicos de mañana –rápidos, fluidos y automáticamente regulados-, las máquinas cuidarán de la corriente de materiales físicos, y el hombre, de la corriente de información y opinión. Las máquinas realizarán, cada vez más, las tareas rutinarias; los hombres las labores intelectuales y de creación. Máquinas y hombres, en vez de hallarse concentrados en gigantescas fábricas y en ciudades fabriles, estarán desparramados por todo el mundo y se relacionarán mediante comunicaciones extraordinariamente sensibles y casi instantáneas. El trabajo humano saldrá de la fábrica y de la atestada oficina para trasladarse a la comunidad y al hogar.

Las máquinas estarán, como lo están ya algunas de ellas, sincronizadas a las milmillonésima de segundo; en cambio, los hogares estarán "desincronizados". Enmudecerán las sirenas de las fábricas. Incluso el reloj, "máquina clave de la moderna era industrial", según dijo Lewis Mumford hace una generación, perderá una parte de su poder sobre los asuntos humanos, como distintos de los puramente tecnológicos. Al propio tiempo, las organizaciones necesarias para controlar la tecnología pasarán de la burocracia a la ad-hocracia, de la permanencia a la transitoriedad y de su preocupación por el presente a un enfoque del futuro.

En un mundo semejante, los atributos más valiosos de la era industrial se convierten en obstáculos. La tecnología de mañana requiere no millones de hombres ligeramente instruidos, capaces de trabajar al unísono en tareas infinitamente repetidas; no hombres que acepten las órdenes sin pestañear, conscientes de que el precio del pan depende mecánicamente de la autoridad, sino hombres capaces de juicio crítico, de abrirse camino en medios nuevos, de contraer rápidamente nuevas relaciones en una realidad sometida a veloces cambios. Requiere hombres que, según la tajante frase de C. P. Snow, "lleven el futuro en la médula de los huesos".

En fin, a menos que logremos controlar el impulso acelerador –y hay pocas señales de que lo consigamos–, el individuo de mañana tendrá que hacer frente a un cambio mucho más febril que el que experimentamos en la actualidad. En lo que atañe a la educación, la moraleja es clara: su primer objetivo debe ser aumentar la "capacidad de adaptación" del individuo, el ritmo y de la economía con que puede adaptarse al cambio continuo. Y cuanto más rápido sea el cambio, más atención deberá prestarse a discernir el esquema de los sucesos futuros.

Ya no basta con que Johnny comprenda el pasado. Ni siquiera es suficiente que comprenda el presente, pues el medio actual se desvanecerá muy pronto. Johnny debe aprender a prever la dirección y el ritmo del cambio. Debe, por decirlo técnicamente, aprender a hacer previsiones reiteradas, probables, cada vez más lejanas, acerca del futuro.

Por consiguiente, para crear una educación superindustrial, debemos producir, ante todo, imágenes sucesivas y alternativas del futuro, presunciones sobre las clases de trabajos, profesiones y vocaciones que necesitaremos dentro de veinte o cincuenta años; presunciones sobre las formas familiares y sobre las relaciones humanas que prevalecerán a la sazón; sobre las clases de problemas éticos y morales que se plantearán; sobre la tecnología ambiente y sobre las estructuras de organización en que nos vemos envueltos.

Sólo creando estas presunciones, definiéndolas, discutiéndolas, sistematizándolas y poniéndolas continuamente al día, podremos deducir la naturaleza de las condiciones cognoscitivas y afectivas que necesitará la gente de mañana para sobrevivir al impulso acelerador.



## Clases de natación o sólo nos bañamos juntos

**Javier Herrero**

Durante la última semana del curso pasado tuvimos una excelente oportunidad que todos nos apresuramos a aprovechar. Me refiero a que pudimos disfrutar de una piscina. Lo cierto es que la inmensa mayoría de la actividad durante esa última semana se concentró en el baño. Fue una más que agradable forma de finalizar el curso. El disfrute y la diversión no faltaron.

Desde antes ya de llegar a la nueva casa, los miedos y temores adultos sobre el riesgo que suponía una piscina vacía (y también llena) comenzaron a encapotar el despejado cielo de la confianza con negros nubarrones cargados de miedo y desconfianza. Ante tal demanda de limitación a priori de acceso de los niños al área de la piscina, los adultos del equipo argüimos que -una vez que experimentáramos cómo era el espacio y cómo nos movíamos todos por él- ya decidiría la Asamblea qué limitaciones se acordaban. Pero, en todo caso, después de vivirlo; no antes.

Así hicimos. Llegamos a la casa, los niños y las niñas corretearon por todos los sitios, incluyendo el área alrededor de la piscina. Sin que nadie hubiera dicho nada, los adultos del equipo –en esos primeros días- estábamos muy atentos a esa zona cuando alguien se acercaba por allí. Tan es así que -en una ocasión- cuando me acerqué a dos niñas que, desde el borde de la piscina vacía, espiaban sigilosamente a las ranas que se camuflaban entre el verde lodazal de agua estancada cuatro metros más abajo (las dos se encontraban arrodilladas en la corona de la piscina), cuando me acerqué por detrás, muy lentamente, para no interferir, una se dio la vuelta y me preguntó: “¿Por qué vienes siempre que nos acercamos a la piscina?”

En las primeras semanas, vimos cómo quienes se acercaban a la piscina vacía lo hacían con cuidado y conciencia del riesgo. Nadie demostró un comportamiento temerario. Personas que en otros lugares más seguros molestaban o empujaban, allí no lo hacían. No hubo –en esos primeros días ni en los dos meses que permanecimos en ese espacio- ni un solo motivo para que nadie se sintiese alarmado. No hubo ni una sola queja, formal o informal, sobre molestias o actitudes peligrosas en ese área. Lo que me trae a la mente la experiencia de Daniel Greenberg cuando afirma que “es central al concepto de la escuela la idea de que los chicos pueden aprender a tener juicio sólo si se enfrentan a problemas del mundo real. Sentimos que la única manera en que los chicos puedan llegar a ser personas responsables es siendo responsables de su propio bienestar, de su propia educación y de su propio destino” o esa otra reflexión de Mathew Appleton, houseparent durante 9 años en Summerhill School cuando afirma: “...lo que he visto que sucede en Summerhill es que cuanto más se confía en los chicos, más confían en sí mismos”. Con el paso del tiempo, los adultos del equipo nos fuimos relajando viendo que todo fluía suavemente en los alrededores de la piscina incluso cuando se levantó la veda para la caza de la rana, en la que se inventaron todo tipo de artilugios y estrategias para dar caza a los anfibios que se mimetizaban en el fondo de la charca. Pero las ranas fueron

más hábiles. Nadie pudo apresarlas. Sólo cuando vaciamos la piscina cubo a cubo, pudimos atraparlas; y las mudamos a un pequeño estanque cercano.

Cuando la piscina estuvo llena comenzó otro capítulo muy diferente.

Nuevas peticiones adultas de limitación de horario y barreras físicas. Vuelta a empezar confiando en la espontaneidad. Como así fue. Sin que se pusieran de acuerdo entre ellos, siempre había un adulto del equipo en el entorno de la piscina durante toda la mañana (puesto que durante toda la mañana había una intensa y exultante actividad de baño). Nuevamente, dejar que los acontecimientos fueran sucediéndose, que todos tomáramos contacto con la nueva situación, permitió que todos encontráramos nuestro lugar en el conjunto.

Si algo ha significado para mí esta piscina llena (y el inmenso caudal de actividad y disfrute que ha ocasionado), si ha significado algo ha sido la constatación de que el baño, el agua, ha sido un interés genuino para la inmensa mayoría de las personas; un interés genuino, espontáneo. Nadie tuvo que convencer a nadie de que se bañara. Nadie lo intentó. Algunos se bañaron inmediatamente, otros esperaron a sentirse más seguros después de ver a sus compañeros chapotear; unos esperaron a ser acompañados por algún adulto, otros se lanzaron a agua sin más; todos –conscientes de sus limitaciones y posibilidades- encontraron su manera de disfrutar, aprender y manejarse en un entorno que representaba un cierto riesgo.

Alguien me dijo, el primer día que ya me encontraba rodeado de niños que colgaban de mis brazos flotando en el agua, me dijo sorprendido si también iba a ser monitor de natación. Pero mi experiencia ha sido otra muy diferente. En esa semana no me sentí ni mucho menos como un monitor de natación, sino como un compañero de baño y alegría. Me explicaré.

Ya tenía alguna experiencia anterior con mi hija mayor, Paula, quien a lo largo de los dos últimos veranos aprendió a flotar (y, en este último, a nadar) en un proceso gradual total y absolutamente autodidacta, esto es, sin recibir ningún tipo de instrucciones sobre cómo realizar las cosas. La experiencia con Paula y con el agua viene de muy lejos, puesto que con sus primeras semanas de existencia, sufrió la ineptitud de sus papás y, en dos o tres ocasiones quedó sumergida su cabeza en la pequeña bañera portátil que usábamos para el baño diario. Tras estos incidentes, la aversión al agua de Paula era más que evidente. No quería bañarse y sólo lo conseguíamos en brazos de su madre. Cuando un poco más mayor (ya andaba) bajábamos a la playa, Paula tardaba horas en decidirse por sí misma a mojar los pies en la orilla, puesto que nadie le inducía a hacerlo, ni siquiera le ofrecía la posibilidad de meterse en el agua (por otra parte, opción evidente, con el mar enfrente a dos escasos metros), nadie le preguntaba: "¿No quieres bañarte en el mar?", algo que era obvio para quien estuviera atento a la actividad espontánea que desplegaba y las decisiones que tomaba. Con el tiempo, y con una radical ausencia de presión e inducción, fue tomando contacto con el agua del mar muy lentamente, pero con placer y alegría. En la piscina era otra cosa. Allí estaban las escaleras, que se convirtieron en el reino de su actividad autónoma cuando ningún adulto se bañaba y donde podía disfrutar del agua con la habitual prudencia de quien sabe que puede tomar sus propias decisiones y encontrar sus propios límites. Adquirimos la

costumbre de bañarnos -ella y yo- después de la comida, para que así su madre y su hermana menor pudieran descansar durante la siesta y aquellos ratos se convirtieron en momentos mágicos para mí. En primer lugar, porque bañarnos juntos significaba la posibilidad de establecer un estrecho contacto físico entre ambos y, en segundo lugar, porque a lo largo del verano fui testigo de una evolución lenta, pero precisa, en lo que a su autonomía en el agua se refiere. Como botón de muestra diré que comenzó el verano bañándose fuertemente agarrada a mi cuello con sus dos brazos y a las caderas con sus dos piernas; sin que permitiera que yo dejara de hacer pie, esto es, que sintiera la sensación de flotar siquiera a través mío. Un par de meses después, ya se sujetaba levemente con un brazo a mi cuello mientras nadaba y la arrastraba a lo largo de la piscina. Rigidez frente a soltura. Miedo frente a confianza. Por mi parte, al inicio de este proceso me propuse no forzar ninguna situación, sino esperar a ver qué demandas surgían de ella. Así, nunca le insté para que dejara de agarrarse, ni le indiqué que hiciera de una u otra forma. Si bien ponía límites en lo que a mí me afectaba (por ejemplo, “no te agarres fuerte de mi cuello, agárrate a mis hombros” o “si quieres que nos bañemos juntos tienes que tener las uñas de las manos cortadas porque si no al agarrarte tan fuerte me arañas”). Otra constante en este proceso era la ausencia de instrumentos de flotación (especialmente manguitos) puesto que considero que son elementos que impiden vivir la experiencia de “hacerse flotar a uno mismo” de forma activa. Con manguitos, no hay posibilidad de realizar ningún esfuerzo para mantenerse a flote; sin ellos, debe haber una actividad, un esfuerzo constante para mantenerse a flote. La contrapartida a renunciar al uso de este tipo de artilugios flotantes es la necesidad de un adulto disponible siempre que se desee bañar (cosa que nosotros ya habíamos pactado para todos los días después de comer). Otra limitación que me propuse fue la de ser un simple apoyo. Esto es, nunca la sujetaba con mis brazos, sino que era ella quien se sujetaba a mi cuerpo (a mi cuello, a mis caderas, a mis brazos, a uno de mis dedos al final del proceso). Y esto por dos motivos: primero, así renunciaba a ser un manguito humano; y segundo, de esta manera no había posibilidad de manipular su cuerpo ni las posiciones espontáneas que éste adoptaba en el agua. Al final de primer verano, Paula se sujetaba suavemente a mi brazo extendido mientras la arrastraba al nadar a lo largo de la piscina. Era evidente que al próximo verano se soltaría.

Al inicio del segundo verano, hubo una pequeña regresión puesto que durante los primeros días volvió a agarrarse con fuerza, pero poco después volvió a relajarse con su brazo estirado y relajado al final de cual su mano se asía suavemente a mi cuello. Entonces entró en escena un rulo, un churro, un palo de agua o comoquiera que se llame; este instrumento propició una mayor autonomía (el rulo suple la función del apoyo adulto con idéntica pasividad y por tanto coloca a la persona en una posición activa a quien desea flotar). La diferencia estaba en que el adulto ahora estaba lejos (si me despisto y meto la cabeza debajo del agua y estoy sujeto a una persona, ésta puede dejar de adoptar una actitud de apoyo pasivo y sacarme la cabeza del agua, cosa que el rulo no hará; lo que demuestra que la diferencia entre ambas situaciones aparentemente tan similares no es baladí). El rulo supuso, pues, una mayor cota de autonomía. La otra gran

novedad del segundo verano fue la moda de lanzarse desde el primer escalón de la escalera de la piscina a mis brazos. Esta fue la primera actividad que significó estar sola –sin apoyo alguno- en el agua durante uno o dos segundos. Nuevamente, he de reiterar que mi actitud era la de simplemente esperar a que sucedieran las cosas. Con esto quiero decir que no fui yo quien propuso esa actividad, sino que surgió espontáneamente de ella en el momento en el que se sintió preparada. Y aquí hay otro elemento relevante y es que era ella quien decidía las condiciones en las que se debía producir su lanzamiento: la distancia a la que debía colocarme, la posición estirada de los brazos, las manos abiertas, etc. A veces resultaba exasperante la reiteración, a veces pensaba en dar un paso atrás para que flotara durante un metro más, pero cuando esto sucedía, cuando no se cumplían las condiciones que ella marcaba, se enfadaba y aumentaba su inseguridad. De modo que intentaba cumplir sus condiciones a rajatabla. Al principio, la distancia era ridícula, no había perdido el contacto de los pies con el escalón cuando ya estaba agarrada a mi cuello; más adelante, con el simple impulso de los pies llegaba a mis brazos estirados sin necesidad de dar una sola brazada; finalmente, la distancia era mayor y requería de una brazada. Todo ello aderezado de sistemáticas vueltas atrás a posiciones menos autónomas. El segundo verano consistió en soltarse de esta manera. Y era evidente que el siguiente verano flotaría y nadaría.

Y efectivamente así ha sido. Este verano aprendió a nadar con ese incomparable disfrute de ver que lo logra por sí misma. Y hace un par de días, con la visita de una prima, aprendió a utilizar las gafas y el tubo de bucear, cosa que yo aún no se usar.

Me he extendido relatando esta experiencia porque éste era el bagaje que traía conmigo cuando me encontré la última semana del curso con una piscina llena y un montón de niños y niñas de diversas edades deseando bañarse. Quizá fue la casualidad, o la inteligencia de quien construyó la piscina, pero resultó que si bien en su parte más profunda se alcanzaban los cuatro metros, en la parte opuesta la profundidad era tal que los más pequeños podían “hacer puntillas” -más que hacer pie- y esto en un área suficientemente amplia como para que los que no sabían nadar (que eran mayoría) pudieran coexistir sin riesgo. Y me tiré a la piscina.

Y muchos vinieron detrás. Fue fascinante el primer día ver cómo cada uno iba buscando y encontrando el límite a su propia autonomía y capacidad. Los mayores se tiraban a bomba en las profundidades. Había los que sin saber nadar sabían que hacían pie y bajaban por la escalera en un plis-plas y se sumergían en el refrescante disfrute del baño. Los había que, aún sabiendo que hacían pie, continuaban por largo rato agarrados a los bajos de la escalera, que se convirtió en un lugar más que transitado y en el que hubo que poner algunas reglas funcionales, tales como “no se puede permanecer en los escalones para no interrumpir la entrada y salida”; o como en el metro: “antes de entrar, dejen salir”; o “sólo salpicamos a los que desean jugar a eso”. Y por fin estaban los que ni sabían nadar ni se atrevían a hacer pie. De modo que la situación era tremendamente diversa. Pero, además, me encontré con que algunos niños traían sus propios manguitos y flotadores. En algún momento del pasado, igual se me habría ocurrido decir

que nadie podría bañarse con manguitos (“¡¡son perniciosos para el desarrollo de la autonomía motriz, puesto que restan la experiencia activa de flotar!!”), pero por prudencia me callé. Eso sí, cuando alguno de los que no sabían nadar me pedían bañarse conmigo (y constantemente había uno o más dispuesto a ello) ponía como condición que para bañarse conmigo no se usaran instrumentos de flotación. Todos los que quisieron, aceptaron mi condición y en una semana se produjeron evoluciones espectaculares. Por ejemplo, había una niña con gran temor al agua que, al principio, sólo se metía conmigo. Dos días después, en un entorno relajado y de confianza en que todos saben encontrar los límites a su autonomía y capacidad, después de largo tiempo sentada en último escalón de la escalera, mojándose apenas hasta media pierna y de darse cuenta finalmente de que era capaz de hacer pie y –todo hay que decirlo– presionada también por los atascos que se formaban en la escalera para subir y bajar, por fin se atrevió a ponerse de puntillas en el agua y, finalmente, caminar por el agua. Cuando fue capaz de realizar aquella proeza (a sus ojos puedo asegurar que era una proeza; su risa, su relajamiento, sus gritos de alegría así lo atestiguaban) quiso mostrarla a todos. A todos iba diciendo: “Mira, mira, mira lo que hago”. No cesó de mostrar a todo el que pasaba por allí su nueva adquisición de autonomía en el resto de la mañana hasta que llegó la hora de irse y su madre acudió a recogerla y a ella también le enseñó, con más orgullo si cabe, su recién estrenado logro. Quienes no habían sido privilegiados testigos de su proceso, no daban mayor importancia a la cosa, incluso alguien llegó a contestarle: “Ah, pero si no vas nadando, si vas caminando”, ajenos –evidentemente– al proceso vivido por la niña. Por mi parte, intenté reproducir un rol de apoyo pasivo y sin expectativas (de que nadie aprenda a flotar, de que nadie aprenda a nadar, de que nadie logre soltarse o de que nadie logre ningún tipo de objetivo más que los que uno mismo desee marcarse) y, en consecuencia, sin presión para hacer nada más que disfrutar de estar juntos ofreciendo apoyo a quien lo solicita. Así, niños con diferentes grados de autonomía acuática me solicitaban para desarrollar actividades bien diversas. Unos, para tirarse a bomba en grupo, o nadar hasta lo más profundo para ver quién llega antes, o para ejercer de jinete marino e iniciar guerras subidos a mis hombros, o para bucear y recoger objetos hundidos en el fondo; otros, para que les acompañase hasta lo más profundo mientras nadamos juntos; otros, para bañarse y flotar simplemente... Una grandísima diferencia entre la experiencia privada que tuve con mi hija y la experiencia de la piscina con todos los niños es que cuando están juntos evolucionan, o se desarrollan, o aprenden, unos de otros. Por ejemplo, cuando a mitad de semana apareció una chica que sabía tirarse a lo profundo, todos los de edad similar acabaron la mañana tirándose como ella (a pesar de que los días anteriores había otros chicos mucho más mayores que también se tiraban) cuando hasta entonces ninguno de tal edad lo había intentado. Otro elemento de gran relevancia fue la casi total ausencia de conflictos en la piscina. Sólo hubo algunas quejas por algunas salpicaduras aisladas (¿no resulta casi imposible estar en el borde de una piscina y recibir salpicaduras?) y por el intensísimo tráfico de la escalera en los dos primeros días. No deja de sorprenderme cómo los

niños saben encontrar el punto ante situaciones de cierto riesgo en las que un pequeño tropiezo o un descuido pueden molestar grandemente a alguien.

Toda esta experiencia del baño y del agua me resulta de interés porque creo que entronca con algunos asuntos que definen nuestra experiencia educativa: el papel de los adultos, los intereses genuinos y las propuestas, la confianza en que todas las personas son capaces de encontrar los propios límites a su capacidad, el sentido del riesgo, el respeto y la no interferencia en la actividad del otro, la falta de expectativas y, consecuentemente, de presión, para lograr que otros logren objetivos que nosotros creemos interesantes para ellos, el respeto al ritmo de cada uno, la mezcla de edades, ...

Al final de esa semana, al finalizar el curso, me sentía contento. Por fin, había encontrado algo que podía ofrecer a los niños con total garantía de que era algo genuino en mí mismo, por fin había encontrado una propuesta honesta que hacer. Y llegué a pensar en ofrecer al inicio del curso siguiente un taller de natación "no directiva" o algo similar, pero finalmente he desistido de este propósito. He recordado la experiencia que cuenta Mauricio Wild, del Pesta, en relación a la música, por ejemplo. "Nadie da clases de música en el Pesta. Los chicos tocan y tocan. Y el sonido es infame durante meses y meses. Pero, finalmente, acaba sonando bien." Por otra parte, nadie me ha pedido que nadie le enseñara nada. Y sin embargo, el aprendizaje, el desarrollo, la evolución, se ha dado; se da. Toda esta experiencia también me ha servido para flexibilizar posiciones: los manguitos no son tan demoníacos y es posible compatibilizar experiencias de desarrollo activo con todo tipo de instrumentos. No sé muy bien por qué, pero Candela, de algo más de dos años, está ahora bañándose conmigo todos los días. Ella, como no podía ser de otra manera, tiene su propia forma de hacer las cosas. Le gusta bañarse agarrada a mi cuello con una mano y con la otra sujetarse al rulo en el que ejercita posiciones insospechadas. Le gusta tumbarse y mover los pies como si nadara a espalda, sentarse a horcajadas o apoyar las corvas de sus rodillas sobre el rulo, todo ello siempre sujetándose a mi cuello suave, pero firme, con su pequeña manita. Usa todos los instrumentos flotantes pero o no sabe que pueden permitirle flotar o no confía suficientemente en ellos aún, de modo que siempre se baña, con o sin manguitos, con o sin rulo, apoyándose en un adulto.

Esta es mi experiencia en este campo del agua y del baño. Quiero compartirla porque para mí ha sido muy valiosa. Y me preguntó si hay mucha diferencia entre aprender a nadar y otros aprendizajes que tanto nos preocupan. Me pregunto si aprender a nadar no es algo que debiera estar inserto en el currículum (aprenderlo puede ser una cuestión de vida o muerte). Me pregunto si seremos capaces de confiar en que nuestros hijos pueden aprender a nadar por sí solos (o a leer, o a calcular). Me pregunto si en las escuelas sólo se deben enseñar elementos culturales o intelectuales y no de mera supervivencia, (como aprender a nadar o a cocinar) o funcionales (coser) o artísticos (cantar o danzar) o de cualquier otro tipo que un niño desee aprender. Me preguntó por qué. Me preguntó si seremos capaces de confiar en la guía interna de cada uno, expresada a través de sus

más genuinos intereses. Me pregunto si de esta experiencia se deriva que tenemos que contar entre nuestra infraestructura con una piscina y si es así, porque no se cuestiona que esa infraestructura no esté disponible en los centros oficiales de aprendizaje y sí se cuestiona si nosotros no disponemos de esta o aquella infraestructura. Me pregunto cuál debe ser la función de la educación. Me pregunto qué contenido deben incluir los espacios de aprendizaje: me pregunto si –dado que se aprende en todos los sitios y a todas horas- no es posible que aprendizajes que estamos acostumbrados a que se produzcan en los centros de enseñanza al margen de la vida real no pueden darse en la vida real misma y procesos de aprendizaje que se dan en la vida real no se pueden dar en espacios de aprendizaje. Vamos, que no hay obligación de que uno aprenda a leer o a contar en las escuelas, que eso puede darse en cualquier momento y situación y que nuestra propuesta educativa no exime a nadie de tener que asumir la responsabilidad educativa para con sus hijos. Otra cosa es qué eligen los niños aprender cuando se unen con otros niños.

Estos días veraniegos mi hija mayor me pedía con intermitente frecuencia aprender a escribir. Con dificultad, pudimos llegar a un acuerdo sobre cuando dedicar el tiempo a ello. Ella me pedía nada más levantarse por la mañana (cosa que me extrañó, pues casi siempre que cogía su cuaderno para aprender a escribir por sí misma, lo hacía al final del día), pero a esas horas de la mañana yo trabajaba fuera de casa. Un día que estaba en casa cuando ella se levantó, me pidió, y acordamos, dedicar una media hora a que practicara la escritura. Elegimos un cuaderno, lo pautamos y le pregunté si quería escribir algo concreto o lo que yo quisiera. “Lo que tú quieras,” contestó. Como el día anterior habíamos sido invitados a celebrar el santo de una de sus amigas, escribí la siguiente frase: “Ayer estuvimos celebrando el santo de X.” “¿Te parece bien escribir esto?” “Sí,” respondió. Y se puso a ello. Escribió unas pocas letras, pero rápidamente se cansó y comenzó a mostrar más interés por afilar su lápiz con el sacapuntas que por escribir. En algunos momentos, preguntaba si el tiempo ya había terminado y yo le decía que no. Pero tampoco le forzaba a escribir. Unos días después, estábamos recopilando semillas de árboles y hubo que escribir sus nombres para guardarlos en diversas cestitas. Entonces es que pidió escribir los nombres. Y escribió varios de ellos con gran interés mientras yo le nombraba o indicaba las letras. Mi percepción es que esta actividad espontánea fue mucho más productiva, fructífera y placentera que la clase de escritura de media hora. Escribió los nombres de muchos árboles conocidos. También conversábamos al tiempo. Un rato antes, estaba separando un tipo de semillas de su respectivo peciolo. Lo hacía con cierta violencia y le pedí que lo hiciera con más suavidad, pues la semilla estaba viva y le conté cómo de cada semilla podría nacer un árbol. Enmudeció hasta un buen rato después, cuando me dijo: “Es como quitarle las garrapatas a la Chata, ¿verdad?” “No entiendo lo que quieres decir,” le contesté. “Igual que a la Chata le molesta que le quiten las garrapatas, también le duele a la semilla que le quitemos su rabito.” Yo sonreí ante la ocurrencia, pero rápidamente me vino a la mente una palabra: analogía. Y así se lo dije. “¡Vaya analogía!” -y enseguida pensé- “¡Menos mal que no pidió clases de figuras literarias!”

## *Autodidactas*

Dedicamos esta sección a personas que han desarrollado un interés de forma autodidacta. La estrenamos con el poeta oriholano Miguel Hernández - el "poeta-cabrero"- que aprendió a hacer versos que conmueven hasta el centro.

Tristes guerras  
si no es amor la empresa.

Tristes. Tristes.

Tristes armas  
si no son las palabras.

Tristes. Tristes.

Tristes hombres  
si no mueren de amores.

\* \* \* \* \*

Menos tu vientre  
todo es confuso.  
Menos tu vientre  
todo es futuro  
fugaz, pasado  
baldío, turbio.  
Menos tu vientre,  
todo es oculto.  
Menos tu vientre,  
todo inseguro,  
todo postrero,  
polvo sin mundo.  
Menos tu vientre  
claro y profundo.

***Miguel Hernández***



## ¿Quién es quién?

**Appleton, Matthew.** *Houseparent* en Summerhill School durante 9 años, Appleton has ofrecido multitud de conferencias y escrito ampliamente sobre su experiencia en Summerhill, “la democracia infantil más antigua del mundo”. Trabaja como psicoterapeuta y terapeuta craneosacral en Inglaterra y es autor del libro: “Summerhill: A free range childhood. Self-regulation at Summerhill School”. Prologado por Zoe Readhead, directora de Summerhill e hija del fundador A. S. Neill.

**Einstein, Albert.** (1879-1955) Físico germano-americano, que desarrolló las teorías de la relatividad general y especial, la equivalencia de la masa y la energía y la teoría de la luz basada en los fotones. Premio Nobel de Física en 1921. Es conocido su relato de cómo llegó a la comprensión básica de la relatividad del tiempo, esto es, “al conocimiento de que los sucesos que son simultáneos para un observador no son necesariamente simultáneos para otro”, le llegó una mañana temprano nada más levantarse de la cama. Pero ese repentino momento de verdad había sido precedido “por 10 años de contemplación, de considerar una paradoja con que me había topado a la edad de dieciséis: si persigo un rayo de luz con la velocidad  $c$  –la velocidad de la luz en el vacío- debo aceptar tal rayo de luz como un campo electromagnético fijo oscilando espacialmente”. En otras palabras, Einstein se imaginó qué sucedería si se subiera a lomos de un rayo de luz. (1) (3)

**Greenberg, Hanna.** Doctora en Bioquímica por el Instituto Tecnológico de Massachussets, co-fundadora de The Sudbury Valley School en 1968, un experimento educativo cuyo modelo radicalmente democrático se ha extendido por los Estados Unidos de Norteamérica, Europa, Asia y Australia. Sus clases de yoga en Sudbury Valley son legendarias. Autora de “Kingdom of childhood”, un libro de entrevistas con antiguos alumnos que es algo así como la historia oral de la escuela contada por sus propios protagonistas: los estudiantes.

**Gribble, David.** Profesor en la escuela experimental Dartington Hall School, entre 1959 y 1961 y en el periodo entre 1963 hasta 1987, en que cerró. Inmediatamente después del cierre de Dartington Hall, junto a un grupo de profesores y alumnos, participa en la fundación de Sands School, basada en unos principios de respeto y libertad aún más radicales. Una vez retirado, Gribble ha viajado por todo el mundo investigando distintos modelos educativos basados en estos principios. Es autor de “Considering children” y “Real Education. Varieties of freedom”. Consecuencia de su periplo investigador en el campo de la educación en el respeto, ha sido de la Red Mundial de Educación Auténtica, de la que forman parte miles de instituciones educativas, profesionales de la psicología y la educación y personas individuales. (4)

**Hernández, Miguel.** (1910-1942) Poeta. Cabrero en su juventud, su niñez y adolescencia transcurren en plena naturaleza; sólo el breve paréntesis de unos años interrumpen esta vida. A los 15 años tiene que

abandonar el colegio para volver a conducir cabras. Al atardecer merodea por el vecindario conociendo a los hermanos Sijé cuya panadería se convierte en tertulia. Ramón, el mayor de los Sijé, estudiante de Derecho en la universidad le orienta en sus lecturas acercándole a los clásicos y le alienta a proseguir en su actividad creadora. El mundo de sus lecturas se amplía. El joven pastor va llevando a cabo un maravilloso esfuerzo de autoeducación con libros de bibliotecas y préstamos de amigos. Los dos poemas transcritos en este número pertenecen a su inconcluso libro de poemas "Cancionero y romancero de ausencias", escritos en las diversas cárceles por las que pasó tras su apresamiento al final de la Guerra Civil Española, dado que se alineó con el bando republicano. Murió en la cárcel de Alicante tras una larga y penosa enfermedad. (6)

**Russell, Bertrand.** (1872-1970) Lógico y filósofo inglés, mejor conocido por su trabajo en lógica matemática y por sus campañas sociales y políticas, incluyendo su defensa tanto del pacifismo como del desarme nuclear. También escribió, con un nivel de experto, sobre ética y filosofía política, social y educativa. En 1927, junto a su esposa Dora, una escuela experimental, cuya permisividad aunque avanzada por aquellos tiempos, fue exagerada por el cotilleo público. Es autor, entre muchos otros, de los ensayos "Sobre educación", "Educación y orden social", "Principios de reconstrucción social". Premio Nobel de Literatura en 1950. (1)

**Shaw, George Bernard.** (1856-1950) Dramaturgo irlandés. Autodidacta. Desarrolló un amplio conocimiento del arte, la música y la literatura a consecuencia de la influencia de su madre y de sus visitas a la National Gallery of Ireland. Bajo la tutoría de un tío clérigo, rechazó todas las escuelas a las que acudió. Ya resuelto a ser escritor, se unió a su madre en Londres, quien había abandonado a su padre para seguir a su profesor de música, vivió en condiciones de gran pobreza. Pasaba las tardes en la sala de lectura del British Museum, escribiendo novelas y leyendo todo lo que se había perdido en la escuela y por las noches buscaba una autoeducación adicional, las conferencias y los debates que caracterizaban las actividades intelectuales de la clase media londinense. Autor, entre otras, de la archiconocida obra de teatro "Pygmalion", a la que hace referencia el denominado *efecto Pygmalion* de cumplimiento de expectativas. Premio Nobel de Literatura en 1925. (1)

**Toffler, Alvin.**, colaborador en prestigiosas revistas especializadas, asesor de relevantes organizaciones y profesor de universidades y fundaciones. Se ha convertido en uno de los profetas más importantes de nuestro tiempo. Sus libros constituyen un ineludible punto de referencia de muchas transformaciones de nuestra sociedad. Entre ellos se encuentran "El shock del futuro", "La tercera ola", "El cambio del poder" y "La empresa flexible". (5)

**Tolstói, Lev.** (1828-1910) Escritor ruso de origen noble, autor de algunas de las más grandes novelas de la literatura mundial como "Guerra y paz" o "Ana Karenina". En 1847, a la edad de 19 años, regresó a Yasnaia Polaina, la hacienda señorial que le vio nacer, para fundar una escuela para niños campesinos analfabetos basada en principios estrictamente

personales: sin obligaciones, sin castigos; los alumnos son dueños su propio tiempo y trabajan en lo que más les gusta. (1) (2)

---

Fuentes:

- (1) Enciclopedia Británica.
- (2) White, P. T., "*The world of Tolstoy*", en *National Geographic*, vol. 169, nº 6, June 1986.
- (3) Koestler, A., *The Act of Creation*, Penguin.
- (4) Gribble, D., *Real Education. Varieties of Freedom*, Libertarian Education.
- (5) Toffler, A., *El shock del futuro*, Plaza y Janés.
- (6) Hernández, M., *Cancionero y Romancero de ausencias*, Col. Austral, Espasa Calpe.

## *Para apoyar el modelo de educación autodirigida...*

...podéis suscribiros a este boletín, enviándonos vuestros datos, y así:

- nos apoyáis moralmente,
- también económicamente y
- nos posibilitais la tarea de seguir publicando en un futuro la publicación **Autodidacta**.

Suscripción mínima: 30 €/anuales

Suscripción voluntaria (especificar cuantía): \_\_\_\_\_ €/anuales

Nombre:

\_\_\_\_\_

Apellidos:

\_\_\_\_\_

Dirección postal:

\_\_\_\_\_

C. P. \_\_\_\_\_ Población: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Correo-e: \_\_\_\_\_

Podéis realizar ingreso en la cuenta de Bankinter número:

**0128-0634-36-01000014832**

Una vez realizado, enviarnos una copia del justificante de ingreso, junto con este boletín cumplimentado, a:

***ojo de agua - ambiente educativo***

***Partida Racó de Pastor s/n, 03790 ORBA (Alicante)***

*Nota editorial:* La revista **Autodidacta** tiene una periodicidad trimestral y tiene por objetivo la difusión y profundización en el modelo educativo que promueve **ojo de agua - ambiente educativo**.  
Las fechas límite para la recepción de material para los próximos números son los días 15 del último mes de cada trimestre.  
Editor: Javier Herrero. Tel.: 965.583.213  
Correo electrónico: [ojodeagua@telefonica.net](mailto:ojodeagua@telefonica.net)  
Página web: [www.ojodeagua.es](http://www.ojodeagua.es)