

Autodidacta

Número 13, primavera 2005



Contenidos:

Librepensadores	2
Artículos:	
• La primera cosa que em va cridar l'atenció..., por Pepa Molina.....	3
• La visión del diálogo, por David Bohm.....	4
• Los peligros de la educación, por David W. Orr.....	11
• ¿Cómo y qué aprenden los estudiantes en Sudbury Valley School?, por Daniel Greenberg	13
• Asambleas, por Javier Herrero.....	22
¿Quién es Quien?	25

Correo electrónico: ojodeagua@telefonica.net

Página web: www.ojodeagua.es

Librepensadores

En este número de Autodidacta:

Una lección siempre debe ser una respuesta

Jean Piaget

*El concepto más importante de la escuela es la
responsabilidad.*

Daniel Greenberg, sobre Sudbury Valley School

El respeto mutuo es también una fuente de obligaciones.

Jean Piaget

El diálogo es preguntar y, después, escuchar.

Jean Piaget

*Donde el sentido del asombro se mantenga intacto y
creciendo, los profesores no tienen que preocuparse por si
sus estudiantes aprenden a leer, escribir o calcular.*

David W. Orr

Artículos

La primera cosa que em va cridar l'atenció...

Pepa Molina.

La primera cosa que em va cridar l'atenció en "Ojo de Agua" va ser l'expressió verbal i l'actitud dels xiquets i de les xiquetes. Em vaig adonar que posseixen un ample vocabulari per la qual cosa són capaços d'explicar, comunicar els seus sentiments, descriure i parlar de qualsevol altra cosa de la seua vida, creant així, noves relacions. Després també vaig veure que poden imaginar, interpretar, actuar, representar, inventar, crear, situacions i objectes. Utilitzen tots els ambients i recursos que els adults han posat al seu abast i tenen la gran sort de comptar amb abundant material didàctic i un gran espai a l'aire lliure ple de naturalesa. Per aquest motiu, cada dia, decideixen espontàniament qué volen fer, consolidant la seua identitat.

La seua actitud entre ells, envers els adults i en l'entorn em va semblar molt respectuosa i prudent. Al cap d'un mes i mig d'estar amb ells i elles ja note com és cadascú. És clar que tenen interessos i necessitats diferents uns dels altres i que entre l'alumnat hi ha conflictes que sempre es resolen mitjançant el diàleg (reconstrucció del conflicte) i la presa de desició (argumentada amb les normes establertes) per part dels xiquets i de les xiquetes, tot i respectant-se mutuament. Puc sentir la prudència en la qual van construint la seua relació amb mi: s'acurten les distàncies, es coneixen els límits, es comprén i comparteix a través del que es diu, del que es fa, del que es veu fer. D'aquesta manera, aprenc a aprendre.

L'intercanvi d'idees, la interacció, la comunicació, l'autoevaluació són aspectes quotidians en la vida a "Ojo de Agua" la qual cosa ens permet enriquir-nos cada vegada més: em trobe ahí per a fer les practiques del cicle formatiu d'educació infantil però, al mateix temps, divulgue un bé propi, jo mateix, la meua llengua, la meua cultura i la meua història. Recíprocament, puc rebre de les persones que componen aquesta comunitat escolar el que cadascú vulga comunicar. Per això hi ocòrreixen agradables fets i esdeveniments.

Pense que els xiquets i les xiquetes van a l'escola voluntariament perquè s'hi senten a gust i segurs, s'hi troben amb els seus iguals, se'ls vol i se'ls respecta, perquè tenen l'oportunitat de descobrir naturalment i sense pressió, el que necesiten i el que els interessa, tot i ampliant el seu contexte social. Personalment, crec que són infants privilegiats perquè tenen permesa la tendència natural a aprendre a ser el que són amb respecte i llibertat.

La visión del diálogo

David Bohm, Sobre el diálogo, Ed. Kairós, Barcelona, 1996, pp.

Permítaseme explicar ahora lo que yo llamo la «visión del diálogo», algo que ustedes no tienen por qué aceptar, aunque puede servirnos, sin embargo, como una forma de abordar el tema. Supongamos que nos aferramos a algo y tenemos que afrontar la tremenda carga emocional de irritación o frustración que acompaña a nuestras creencias más poderosas y que puede abocar, incluso cuando éstas son muy poderosas, al odio. Podríamos decir que el odio es una perturbación neurofisiológica o química del mundo actual, ya que, miremos por donde miremos, vemos que la gente se odia. Supongamos, pues, que estamos atascado en este punto. En tal caso, podemos lograr el conocimiento, un conocimiento compartido, de que todos nos hallamos en la misma situación, porque cada persona tiene sus creencias, todo el mundo se identifica con ellas y todo el mundo experimenta el mismo trastorno neurofisiológico. Así pues, aunque difieran en lo superficial, todo el mundo se halla, en lo esencial, en la misma situación.

Es posible ver que existe una especie de «nivel de contacto» en el grupo. Como nos muestra el lenguaje corporal, el proceso del pensamiento es una extensión del proceso corporal. Las personas están muy próximas porque el odio crea un vínculo muy estrecho. Recuerdo que alguien decía que, cuando dos personas que se hallan realmente muy próximas, hablan todo su cuerpo está implicado, el corazón, la adrenalina, los agentes neuroquímicos, etcétera. Podríamos decir incluso que las personas se hallan más cerca de otra personas que de algunas partes de su propio cuerpo, como los dedos de los pies, pongamos por caso. En cierto modo, pues, podríamos hablar de la existencia de «un solo cuerpo». Si, por otra parte, podemos escuchar las opiniones de los demás, ponerlas en suspenso sin juzgarlas y considerar, en tal caso, que tienen tanto fundamento como las nuestras, estaremos promoviendo la existencia de «una sola mente», puesto que en ese momento, nuestras diferencias serán secundarias y todas las opiniones y todas las creencias tendrán el mismo contenido. En cierto sentido podríamos decir entonces que sólo tenemos un cuerpo y una mente, en cuyo caso los individuos no se sienten abrumados ni experimentan ningún tipo de conflicto por el hecho de no estar de acuerdo. Porque, cuando no existe ninguna presión al respecto, el hecho de coincidir o disentir carece de importancia.

Lo importante es llegar a establecer un tipo de vínculo distinto, al que suele denominársele comunidad impersonal y que no requiere que nos conozcamos. En Inglaterra, por ejemplo, la multitud que va al fútbol prefiere no sentarse sino permanecer de pie unos junto a otros. Poca gente se conoce en medio de esa muchedumbre pero ese tipo de contacto les proporciona algo de lo que carecen en su vida cotidiana. Del mismo modo, en época de guerra la gente experimenta un tipo de camaradería muy diferente del que se establece en tiempo de paz. Esa conexión tan estrecha, esa camaradería, es la participación mutua. Y, en mi opinión, nuestra sociedad, que glorifica al individuo independiente, carece de este tipo de vínculos. Los comunistas trataron de establecer algo parecido, pero fracasaron estrepitosamente y han terminado adoptando nuestro mismo

sistema de valores. Pero lo cierto es que la gente no es feliz y que incluso aquellos que logran alcanzar el «triumfo», se sienten aislados y sienten que hay dimensiones a las que no pueden acceder.

Existe, pues, una importante razón para fomentar el diálogo, ya que realmente necesitamos dialogar, una razón que debería ser lo suficientemente poderosa como para permitirnos superar todos los obstáculos de los que hemos hablado. La gente parece dispuesta a aceptar la frustración a cambio de cualquier cosa que considere importante. El trabajo o el dinero, por ejemplo, suelen ser frustrantes y generan ansiedad, pero aún así la gente dice «¡es importante! ¡Tenemos que conseguirlo!». Son muchas las situaciones que despiertan este tipo de sentimientos. Es por ello que si consideramos que el diálogo no es importante y necesario, solemos concluir «¿qué sentido tiene todo esto? Crea tantos problemas que será mejor dejarlo», mientras que si, por el contrario, creemos que merece la pena, podemos llegar a decir «¡lo conseguiremos!». Es necesario, pues, seguir investigando durante algún tiempo a pesar del desaliento inicial. Si dejáramos en suspenso la expresión de nuestros impulsos, si suspendiéramos nuestras creencias y las observáramos atentamente, nos hallaríamos en un estado de conciencia similar y, en consecuencia, estableceríamos el mismo tipo de conciencia al que tanta gente dice querer aspirar, una conciencia común a todos nosotros. Tal vez no sea muy divertido, pero tenemos que lograrlo. La gente suele creer que la conciencia común significa «beatitud compartida», lo cual, por cierto puede ocurrir pero, en cualquiera de los casos, el camino discurre por los cauces que estamos señalando. Tenemos que compartir la conciencia que realmente tenemos, no podemos compartir otra; porque, cuando la gente es capaz de compartir la frustración, las distintas creencias contradictorias y el rechazo mutuo, y son capaces de permanecer con ello, de enfadarse juntos y de observar juntos todo eso, entonces habrán logrado una conciencia común.

Si la gente pudiera permanecer con el poder, la violencia, el rechazo y demás, hasta el final, se daría realmente cuenta de que somos lo mismo y, consecuentemente, alcanzaríamos la participación y la solidaridad. Quienes han logrado atravesar esa fase suelen llegar a ser buenos amigos. A partir de entonces, las cosas funcionan de manera diferente y uno se abre y confía más en los otros. Cuando se ha ido más allá de aquello que producía miedo, la inteligencia puede ponerse a trabajar.

Me gustaría ahora, a este respecto, relatarles una historia. Un psicólogo infantil de Londres me contó que, en cierta ocasión, le había llevado a la consulta a una niña de unos siete años que sufría un serio trastorno y se negaba a hablar. Tras una hora de arduos esfuerzos intentando arrancarle una palabra le preguntó, un tanto exacerbado:

- ¿Por que no me hablas?
- ¡Porque le odio! –respondió súbitamente la niña.

Entonces él vio la posibilidad de introducir el tema del tiempo para relativizar los sentimientos de la niña. De modo que volvió a la carga preguntando:

- ¿Cuánto tiempo vas a odiarme?

- ¿Le odiaré siempre! –replicó ella.
- ¿Y durante cuánto tiempo me odiarás siempre? –preguntó finalmente con aire un tanto preocupado el doctor, volviendo a sacar a relucir la cuestión del tiempo.

Entonces la niña respondió con una sonora carcajada que rompió el hielo y liberó la tensión. La incoherencia de la pregunta le había mostrado el absurdo de toda la situación. Ella decía que iba a odiarlo siempre y, al mismo tiempo, también se daba cuenta de que eso no podría ser realmente así, de modo que, si no podía ser como decía, el odio perdía también todo su sentido.

Cuando nos enfadamos, solemos tener una razón o un motivo para hacerlo y decimos que estamos enojados por esto o por aquello. Pero, en realidad, el enfado se alimenta del rechazo y de la rabia hasta que llega un momento en el que ya no precisa de ningún motivo y se alimenta de sí mismo. Es como si la energía del rechazo estuviera, en cierto modo, encerrada esperando la ocasión de descargarse. Y lo mismo podríamos decir con respecto al pánico, porque uno suele ser consciente del motivo de su miedo, pero en el momento en que cae presa del pánico, éste parece cobrar vida propia. Pero, en realidad, el tipo de energía implicado en este caso es el mismo del que hablábamos cuando nos referíamos a la creatividad y que calificábamos como energía sin motivo.

Hay una gran carga de violencia oculta en las opiniones que defendemos. No se trata de meras opiniones o de simples creencias, sino que son creencias con las que nos identificamos y que, en consecuencia, defendemos con uñas y dientes como si nos fuera la vida en ello. El impulso natural de autoconservación que adquirimos en la selva ha terminado interiorizándose e involucrando a nuestras opiniones. Es como si dijéramos que existen ciertas opiniones exteriores que son tan peligrosas como los tigres y que hay ciertas especies interiores que deben ser protegidas a toda costa. De este modo, es como si los instintos, que tenían un sentido material en la selva, hubieran terminado transfiriéndose a las opiniones de nuestra vida moderna. Y esto es algo de lo que el diálogo puede hacernos colectivamente conscientes.

La actitud defensiva que nos lleva a aferrarnos a nuestras creencias y decir «yo tengo razón», limita nuestra inteligencia porque el ejercicio de la inteligencia consiste precisamente en no defender ningún tipo de creencia. No hay motivo para aferrarse a una creencia si tenemos alguna prueba de que está equivocada. La mejor actitud frente a una creencia o una opinión consiste en abrirnos a la evidencia de su posible falsedad.

No debemos, pues, tratar de imponer nuestras opiniones al grupo, ya que esa actitud obstaculiza el curso del diálogo grupal. El grupo puede actuar como una sola conciencia, capaz de despertar el sentimiento de culpabilidad de sus miembros, porque estamos tan convencidos de lo que pensamos que tendemos a creer que todo el mundo piensa como nosotros. Pero el hecho de que los otros sostengan, o no, una opinión diferente no es importante. No es necesario convencer a todo el mundo para que sustente nuestro punto de vista. Es más importante el hecho de compartir nuestros pensamientos y de participar de la misma conciencia que coincidir en el contenido concreto de

nuestros pensamientos. Es evidente, por otra parte, que las opiniones son siempre limitadas y que lo realmente importante no reside en ellas sino en alguna otra parte. La verdad no brota de nuestras opiniones, sino de otro lugar, tal vez del libro movimiento del pensamiento tácito. De modo que, si queremos percibir o participar de la verdad, deberemos dar coherencia a nuestros significados. Es por ello que afirmo que el diálogo es tan importante: ¿cómo podremos, si no, participar de la verdad si nuestros significados son tan contradictorios e incoherentes?

Creo que este nuevo enfoque puede abrir una vía para transformar la situación global del mundo tanto a nivel ecológico como a muchos otros niveles. El movimiento ecológico, el llamado «movimiento verde», por ejemplo, se halla en la actualidad amenazado de fragmentarse porque muchos de los grupos que lo componen mantienen opiniones distintas a la hora de abordar los problemas que les preocupan. Pero, de este modo, su noble quehacer corre el peligro de terminar convirtiéndose en una lucha. Parece, pues, especialmente urgente que el movimiento ver inicie un verdadero diálogo.

Los ecologistas suelen ser muy conscientes de algunos de los problemas que aquejan a nuestro planeta pero no lo son tanto, en mi opinión, de sus creencias y de los procesos tácitos de su pensamiento. Creo que es importante llamar claramente la atención sobre este punto que, a mi juicio, es fundamental porque realmente no se trata de dos actividades diferentes. Las actividades de limpiar ríos, plantar árboles, y salvar ballenas deberían ir acompañadas del diálogo y ser fruto de la comprensión del problema general del pensamiento, ya que, por sí solas, resultan insuficientes. Si, por otro lado, nos limitamos exclusivamente a hablar y reflexionar sobre el pensamiento, el planeta podría quedar destruido. El diálogo funciona realmente en el nivel tácito del proceso mental, en el nivel en el que ocurren todas las cosas importantes.

Hay situaciones en las que la gente sostiene creencias y opiniones diferentes, o en las que un grupo está interesado y otro no, pero, en cualquier caso, siempre es posible establecer un diálogo. E incluso en el caso de que un determinado grupo no esté dispuesto a ello, quienes sí lo están bien pueden poner las condiciones para que tal diálogo tenga lugar. Y, si no es posible dialogar con ellos, siempre podemos establecer un diálogo con nosotros mismos. Ésta precisamente es la actitud dialogante, una actitud, en mi opinión, absolutamente necesaria para poner orden en el caos imperante. Porque, si pudiéramos hacer algo verdaderamente creativo, llegaríamos incluso a influir sobre los demás a nivel tácito, comunicándonos tanto con las palabras como sin ellas. Lo cierto es que si nos limitamos a repetir la misma vieja historia de siempre, no ocurrirá nada nuevo realmente interesante.

Esta visión del diálogo y de la conciencia común sugiere que existe un modo de resolver nuestros problemas colectivos. Y, para ello, no deberíamos tratar de comenzar por la copa del árbol, por así decirlo (como, por ejemplo, las Naciones Unidas o la presidencia del gobierno), sin por sus mismas raíces. Soy consciente de que determinados miembros del gobierno de los Estados Unidos están familiarizados con la idea del diálogo, lo cual

demuestra que estas nociones, se hallan, de algún modo, presentes hasta en los estratos más elevados.

El hecho de permanecer con las frustraciones propias del diálogo puede tener muchos más sentido del que parece tener a simple vista. De hecho, podríamos decir que, en tal caso, pasamos de ser parte del problema a ser parte de la solución. Dicho de otro modo, aunque sea en muy pequeña medida, nuestra propuesta participa de la cualidad de la solución más que de la del problema. El abordaje contrario, por su parte, siempre seguirá siendo parte del problema. El punto fundamental es comenzar algo que comparta la cualidad de la solución aunque, como también hemos dicho, no si se difundirá rápida o lentamente puesto que ignoramos cuál es la velocidad del movimiento de difusión de la mente (tanto en el proceso del pensamiento como más allá de él, en la participación mutua).

Hay quienes dicen: «Todo lo que realmente necesitamos es amor». Y, por supuesto, tienen razón porque, si existiera el amor universal todo iría bien. Pero no parece que esto sea posible por el momento. Así que tenemos que encontrar una vía que funcione y, aunque pueda haber frustración, enfado, rabia, rechazo y miedo, tenemos que dar con algo que pueda afrontar todo eso.

Quisiera ilustrar ahora este punto con una anécdota en la que intervinieron los dos físicos más importantes de este siglo, Albert Einstein y Niels Bohr. Einstein recordaba que, la primera vez que se entrevistó con Bohr, se sintió tan próximo a él que luego escribió que llegó a sentir amor por él. Durante un tiempo hablaron de física muy animadamente, pero terminaron llegando a un punto con respecto al cual sostenían creencias u opiniones diferentes. La visión de Bohr se basaba en la teoría cuántica, mientras que la de Einstein, por su parte, lo hacía en su propia teoría de la relatividad. Estuvieron charlando una y otra vez sobre este punto con mucha paciencia y buena voluntad durante años, pero ninguno de ellos terminó cediendo. Cada uno se limitaba a repetir lo que ya había dicho antes. Finalmente descubrieron que no habían llegado a ninguna parte y terminaron alejándose. Luego dejaron de verse durante bastante tiempo.

Tiempo después, ambos se hallaban en el Institute for Advanced Study, de Princeton, pero no se dirigían la palabra. Un matemático, llamado Herman Weyl pensó que «esa situación era lamentable y sería muy hermoso conseguir aproximarlos». Con esa intención, organizó una fiesta a la que fueron invitados Einstein, Bohr y sus respectivos discípulos. Pero, en el curso de ese encuentro, Einstein y sus seguidores permanecieron en un extremo de la sala, mientras Bohr y los suyos estaban en el otro. La creencia en la verdad de su propia opinión les impidió aproximarse porque no podían compartir ningún significado común y, en consecuencia, no tenían nada de lo que hablar. ¿Cómo es posible compartir algo cuando cada uno de los implicados está convencido de hallarse en posesión de la verdad y las distintas verdades en juego son contradictorias? ¿Qué es lo que puede compartirse en tal caso?

Así pues, tenemos que observar muy cuidadosamente la noción de verdad. El diálogo no tiene por qué estar relacionado con la verdad, si no que su auténtica preocupación es el significado. Porque, si el significado no

es coherente, nunca llegaremos a la verdad. Si pensamos «mi significado es coherente y el de los demás no lo es» nunca podremos llegar a compartirlo. Usted poseerá la «verdad» para sí mismo, para su propio grupo o para lo que le resulte más reconfortante, pero el hecho es que, en tal caso, el conflicto continuará existiendo.

Para compartir el significado y acercarnos a la verdad debemos hacer algo diferente. En el caso que hemos expuesto, Bohr y Einstein deberían haber sostenido un diálogo. No estoy diciendo, con ello, que el diálogo hubiera sido necesariamente fructífero pero lo cierto es que, al menos hubieran podido escuchar sus respectivas opiniones. Quizá entonces ambos hubieran suspendido sus creencias y, trascendiendo la relatividad y la física cuántica, hubieran llegado a algo nuevo. Pero no parece que esta visión del diálogo fuera muy común entre los científicos de la época.

La ciencia afirma que es capaz de llegar a la verdad. En consecuencia la idea del diálogo es, de alguna manera, ajena a la estructura misma de la ciencia, algo semejante a lo que ocurre con la religión. La ciencia desempeña hoy el mismo papel que antiguamente desempeñaba la religión. Es por ello que, al igual que ocurre con las distintas religiones, los diferentes científicos no pueden llegar a un fácil acuerdo porque sostienen nociones diferentes acerca de la verdad. Como dijo el científico Max Planck, «no es que las nuevas ideas venzan a las viejas. Lo que realmente sucede es que los viejos científicos mueren y aparecen nuevos científicos con nuevas ideas». Pero obviamente esa no es una manera adecuada de hacer las cosas y tampoco quiere decir que no puedan hacerse de otro modo. Cuando los científicos pueden comprometerse en un auténtico diálogo tendrá lugar una revolución radical en la ciencia.

Pareciera como si los científicos estuvieran, en principio, comprometidos con la idea del diálogo. Eso, al menos es lo que parecen afirmar cuando dicen: «No deberíamos excluir nada sino que tendríamos que escucharlo todo». Pero es evidente, sin embargo, que no es esa la actitud que realmente sostienen. Y no sólo porque ellos, al igual que el resto de las personas, tienen sus propias opiniones y creencias, sino también porque se supone que la ciencia es capaz de alcanzar la verdad. Pocos científicos se cuestionan la creencia de que el pensamiento es capaz de llegar a conocerlo «todo». Pero el hecho es que el pensamiento es una abstracción y, por tanto implica algún tipo de limitación. La totalidad es siempre mucho más de lo que el pensamiento –que sólo abstrae, limita y define- pueda llegar a captar. Además, el pensamiento no puede llegar a abarcar realmente el presente en el que tiene lugar el análisis ya que sólo se alimenta del pasado, que también es limitado.

Hay también relativistas que afirman que nunca podremos llegar a la verdad absoluta. Pero esos argumentos caen presos de su propia paradoja cuando asumen que el relativismo es la verdad absoluta. Y es difícil, si no imposible, que quienes crean haber llegado a algún tipo de verdad absoluta, puedan sostener un diálogo, ni siquiera consigo mismos. Resultaría muy difícil encontrar a dos relativistas que estuvieran de acuerdo.

No existe, pues, un «camino» a la verdad. Lo que estamos tratando de decir es que en el diálogo, compartimos todos los caminos y finalmente nos

damos cuenta de que ninguno de ellos es imprescindible. Porque cuando vemos el significado de todos los caminos, llegamos al «no camino». Todos los caminos, por el mero hecho de serlo, son igualmente rígidos.

El diálogo conlleva necesariamente frustraciones, pero si conseguimos atravesarlas juntos podremos llegar a ser mejores amigos. Y no es tampoco que ésta sea nuestra intención pero, aunque no la busquemos, la amistad puede aparecer. Cuando vemos el pensamiento de los demás, se convierte en nuestro propio pensamiento y de ese modo lo tratamos. Y lo mismo ocurre cuando aflora una carga emocional porque, en la medida en que nos afecta, también la compartimos junto a todos los pensamientos. Cuando hay una carga emocional, podemos tratar de restarle poder, como hizo el psicólogo infantil del que hablábamos anteriormente al preguntar: «¿Y durante cuánto tiempo me odiarás siempre?». El sentido del humor -o cualquier otro tipo de comentario similar- puede ayudar a quitar hierro a un tema emocionalmente muy cargado.

En ocasiones nos habrá sorprendido el hecho de que en el mismo momento en el que estamos a punto de plantear una cuestión, otra persona lo ha hecho. Es como si ese pensamiento se hallara presente de manera latente e implícita en todo el grupo y cualquier pudiera expresarlo. No es de extrañar, pues, que otra persona lo exponga y lo desarrolle. Cuando un diálogo está realmente funcionando, todos pensarán juntos y participarán en común del pensamiento, como si se tratara de un solo proceso. Ocurre entonces como si todos estuvieran elaborando un mismo pensamiento. En tal caso, si alguien aporta una opinión todos la escuchamos y compartimos su significado. Esto es, en definitiva, lo que yo denomino «la visión del pensamiento»

Los peligros de la educación

David W. Orr, (1994) Earth in mind. On education, environment, and the human prospect, Island Press, E.U.A., 2004, pp. 22 – 25

Traducción : Javier Herrero

(...) ¿Qué podemos decir sobre los peligros de la educación formal o escolarización? El primer y predominante peligro es que animará a los jóvenes a encontrar una profesión más que a encontrar una buena vocación. Una profesión es un trabajo, una forma de ganarse la vida, una forma de construir un largo currículum, un billete a cualquier lugar. Para los profesionales dinámicos y móviles con frecuencia también es apoyar un "estilo de vida" en el que uno toma más de lo que da. En contraste, una vocación tiene que ver con el gran propósito personal, con los valores más profundos, con el regalo que uno desea ofrecer al mundo. Una vocación tiene que ver con el uso que uno hace de una profesión. Una profesión tiene que ver con aptitudes específicas; una vocación tiene que ver con metas. Una profesión se planifica con la ayuda de especialistas en "desarrollo profesional". Una vocación surge de una conversación interna. Siempre se puede encontrar una profesión en una vocación, pero no es fácil poder encontrar una vocación en una profesión. A grosso modo, la diferencia es como decidir a qué lado del carro atar al caballo (...)

Un segundo peligro de la escolarización formal es que grabará una plantilla disciplinar sobre las impresionables mentes con la creencia de que el mundo en realidad es tan desconectado como las divisiones, asignaturas y materias del típico currículum. Los estudiantes llegan a creer que existe algo llamado política separado de la ecología o que la economía nada tiene que ver con la física. Sin embargo, el mundo no es así, y excepto por una convención temporal para facilitar el análisis, no puede separarse en disciplinas y especializaciones sin producir un daño grave al mundo, a las mentes y a las vidas de las personas que así lo creen. A menudo olvidamos decirles a los estudiantes que esa convención es temporal –y más seriamente- fallamos en mostrarles cómo las cosas pueden volver a unirse de nuevo. Un resultado es que los estudiantes se gradúan sin saber cómo pensar en sistemas globales, cómo encontrar conexiones, cómo formular grandes preguntas y cómo separar lo trivial de lo importante. Ahora más que nunca, sin embargo, necesitamos personas con amplitud de pensamiento, que comprendan los sistemas, conexiones, patrones y causas primeras.

Este resultado es improbable en la educación concebida como la propagación de la inteligencia técnica únicamente. (...)

En tercer lugar, está el peligro de que la educación dañe el sentido del asombro –la pura alegría en el mundo creado- que es parte de nuestro bagaje original al nacer. Esto sucede de varias maneras: reduciendo el aprendizaje a rutinas y memorización, a través de un exceso de abstracción divorciada de la experiencia vivida, mediante un currículum aburrido, por humillación o demasiadas reglas o notas excesivamente estresantes o demasiada televisión u ordenadores o demasiado aprendizaje en interiores y principalmente amortiguando los sentimientos a partir de los que crece el

asombro. A medida que nuestro sentido de asombro por la naturaleza disminuye, también disminuyen nuestro sentido de lo sagrado, nuestro placer por el mundo creado y el impulso tras el que está una gran parte de nuestro mejor pensamiento. Donde esto se mantenga intacto y creciendo, los profesores no necesitan preocuparse por si sus estudiantes aprender a leer, escribir o a calcular.

En un pequeño libro titulado *El sentido del Asombro*¹, Rachel Carson (1984) escribió que “no es ni la mitad de importante saber que sentir” (p. 45). A sentir, escribió, se comienza pronto en la vida explorando la naturaleza, generalmente con la compañía de un adulto. El sentido del asombro está enraizado en la confianza de que el mundo es, pensándolo bien, un lugar amistoso pleno de vida interesante “más allá de las fronteras de la existencia humana” (p. 88) El sentido del asombro que describe Carson no equivale a una buena educación científica, aunque no veo la razón por las que las dos no puedan ser compatibles. No creo que el asombro pueda enseñarse como “Asombro 1.0.1.” Si Carson está en lo cierto, sólo puede sentirse, y esos tempranos sentimientos deben ser alentados, apoyados y legitimados por un adulto cariñoso y entendido. Mi presentimiento es que el sentido del asombro es frágil y una vez quebrado, difícilmente vuelve a florecer de nuevo, sino que se reemplaza por diversas pantallas de cinismo y desilusión con el mundo.

(...)

Conclusión

¿Cuáles son los peligros de la educación? Hay tres que son en particular consecuencias de cómo vivimos sobre la tierra: 1) que la educación formal preocupará a los estudiantes por cómo ganarse la vida antes de que sepan quiénes son; 2) proporcionará estudiantes del tipo estrechos técnicos moralmente estériles y 3) que amortiguarán su sentido del asombro por el mundo creado. Por supuesto la educación sola no puede hacer todo esto, requiere padres indiferentes o ausentes, centros comerciales, televisión, -MTV-Nintendo, una cultura orientada al mínimo común denominador y personas desarraigadas que no conocen el propio suelo que pisan con sus pies. La escolarización sólo es un cómplice de un proceso de declive cultural más amplio. Aunque ninguna otra institución está más capacitada para revertir ese declive. La respuesta, entonces, no es abolir o disminuir la educación formal, sino cambiarla.

¹ Carson, R., 1984. *The Sense of Wonder*. New York: Harper.

¿Cómo y qué aprenden los estudiantes en Sudbury Valley School?

Daniel Greenberg, (1992), The Sudbury Valley School Experience, SVSP, E.U.A., pp. 21-37

Traducción: Javier Herrero

Ninguna cuestión se plantea con tanta frecuencia sobre Sudbury Valley School. De alguna manera es fácil aceptar el hecho de que la escuela es una casa, o sea, que no hay aulas. Todo el mundo sabe que alguna de las mejores escuelas progresistas han arrinconado el mobiliario e intentado hacer las cosas con menos formalidades; de modo que el hecho de que no haya salas de estudio formal puede parecer un poco peculiar, sin llegar a ser bizarro. Lo que extraña de verdad es que nadie parece estar "haciendo" nada. La escuela parece estar en un perpetuo recreo.

Un poco de perspectiva histórica puede ayudarnos a enfrentarnos con esta cuestión. Antes de iniciar la escuela, todo debate sobre nuestra filosofía educativa era una presentación de una idea hipotética. Nos acercábamos a un grupo y decíamos esto, eso y aquello otro y la gente escuchaba escépticamente y nos presentaba una objeción insuperable: ¡No funcionará! ¿Qué podíamos decir? ¿Qué funcionaría? Estamos convencidos de que funcionaría, pero no podíamos decir que había funcionado.

Ahora sabemos que funciona. El problema que tenemos ahora no es el de probar que funcionará, sino de tratar de explicar por qué funciona, cuando se siente que no debería funcionar. Ése es un problema muy diferente, un bonito problema.

Hemos tenido una gran cantidad de graduados desde 1970 y otros que nos dejaron por una u otra razón sin graduarse, de modo que tenemos mucha experiencia con estudiantes que han estado aquí y han continuado en el "mundo exterior". Están en las profesiones, en las artes, en los negocios; han ido a universidades y escuelas de negocios. Todos los que quisieron ir a la universidad, fueron. La mayoría lo hizo en la universidad elegida en primera opción. La gente preguntaba: "¿Cómo lograréis que entren en la universidad? No tienen notas ni recomendaciones." Está totalmente en contra de nuestros principios escribir recomendaciones. Las solicitudes de admisión a la universidad piden una evaluación de los estudiantes: en qué percentil de la clase se encuentran, cuáles son sus características personales -páginas y páginas para rellenar sobre el carácter de los estudiantes, su ejecutoria, habilidades y demás. Al principio, la gente nos decía: "Si no lo rellenáis cómo va a lograr el estudiante entrar en la universidad? Nunca rellenamos ninguna a lo largo de los años. Tenemos una carta estandarizada que explica la escuela, nuestra filosofía y por qué no rellenamos los formularios. Esencialmente decimos: "Ustedes, los responsables de admisiones, son quienes tienen que analizar a este estudiante y descubrir por ustedes mismos si él o ella es alguien que debe ingresar en su escuela. No vamos a hacer ese trabajo por ustedes."

Al final, sucedió lo que predecíamos. Los responsables de admisiones están hastiados. Reciben miles de solicitudes y cada una de ellas es igual a la

otra. Difícilmente haya un estudiante que no sea “el mejor” o que no disponga de veintitrés cartas de recomendación de veinte profesores distintos que digan: “Johnny es definitivamente el mejor estudiante que tenido en mis veinte años de docencia.” ¿Qué puede hacer uno? Así que la gente de admisiones se sienta ahí, un día tras otro, escudriñando toda esa basura y entonces, de repente, surge alguien que no dispone ni de uno sólo de esos papeles. El solicitante dice: “Quiero ir allí. Sé que soy la persona adecuada para su escuela y sé por qué quiero ir allí.” Y los responsables de admisiones a duras penas pueden creer lo que ven sus ojos. Normalmente, cuanto mejor es la escuela, mejores posibilidades de entrar.

Ésa es sólo la experiencia que hemos tenido con nuestros estudiantes. Hay muchas más cosas que podemos decir ahora. Por ejemplo, nunca hemos tenido un caso de dislexia. Se lee que entre el 10-15% de la población sufre de dislexia. Pero nosotros no hemos tenido ni un solo caso. Pudiera ser un accidente. Puede que los estudiantes que han acudido a Sudbury no estuvieran entre ese 10-15%. Pero no es así. No hay preselección de no-disléxicos en este lugar. No hemos tenido dislexia porque no la hemos provocado.

Lo que sí hemos tenido han sido estudiantes que han comenzado a leer a muy diversas edades. Los hemos tenido que comenzaron a los cuatro o cinco años (que es la edad que a todo el mundo le gusta oír) y hemos tenido otros que comenzaron a los nueve, diez e, incluso, más tarde. Cuando se mira a una persona que no lee a la edad de ocho años, se sabe que en un centro escolar convencional se le incluye en una clase especial y se le somete a enormes presiones. Pero si uno persiste, como nosotros persistimos a lo largo de los años, y dejas a la persona en paz y le permites que se desarrolle a su propio ritmo, el “milagro” siempre acaba sucediendo. Cuando se van, uno no sabría distinguir entre los que comenzaron a leer a los cuatro o a los once.

La cuestión es que hoy podemos relajarnos un poco cuando hablamos del aprendizaje en Sudbury Valley. Cientos de personas han pasado por la escuela; y funciona –a pesar del hecho de estar en “perpetuo recreo”. Salen al mundo real. Lo hacen. Y lo hacen bien. Están bien adaptados y no se quedan atrás. Con ese marco, podemos examinar con un poco más de detalle lo que sucede y por qué.

El auténtico problema es que es difícil poder decir qué aprendizaje está sucediendo, o cómo está sucediendo. El aprender, como actividad psicológica, es algo verdaderamente difícil de palpar. Sabemos muy poco sobre el proceso. Hay muchas teorías, ninguna ha superado la prueba del tiempo y pocas se basan en datos sólidos o hipótesis sostenibles. La mayoría de los educadores lo saben. Para ocultarlo, para compensar el sentimiento de incapacidad al afrontar un proceso que en realidad no comprendemos, lo que hacemos es lo que le hombre moderno siempre hace. Etiquetamos algo como “aprendizaje” y lo medimos. Entonces nos sentimos cómodos, porque al menos sentimos de que dominamos el problema. En realidad no comprendemos el proceso, sino que en vez obtener una profunda comprensión de lo que está sucediendo, encontramos algo y decimos: “Vamos a definir qué es aprender por consenso. Entonces podremos medirlo

y sacarlo de nuestras mentes.” Esto es esencialmente lo que los sistemas educativos de todo el mundo han hecho. Cuantificar el aprendizaje fragmentándolo en pequeñas piezas mensurables – currículos, cursos, horas, exámenes y cursos. Tomemos la asignatura que queramos; por ejemplo, Historia Americana. La Historia Americana es un campo tremendo. ¿Qué significa aprender Historia Americana? Para tratar con esto, los educadores cogen un libro –Commanger, Morrison, cualquiera, sobre la materia. Entonces alinean a treinta personas, las ponen en clase y declaran: “Ahora vas a aprender Historia Americana. Todos los días vas a leer un cierto número de páginas del libro, las discutiremos y después haremos exámenes sobre ellas para asegurarnos de que las has leído.” De esta manera, pueden medir cómo sucede. Pueden decir que durante el año, leíste 450 páginas de historia americana escritas por un eminente escritor e historiador, como resultado de lo cual “aprendiste” Historia Americana. Es tan cómodo que en realidad no puedes dejar de preguntar: ¿Alguien en este curso está aprendiendo Historia Americana”? ¿Alguien tienen una visión global de la materia? ¿Alguien lo ha interiorizado? ¿Alguien recuerda tres años después lo que supuestamente aprendió?”

El mejor ejemplo de esto que jamás he presenciado fue uno de los más eminentes físicos de nuestro tiempo, que enseñaba una asignatura llamada Mecánica Estadística. Era un Premio Nobel que ciertamente conocía la materia. Entró en clase el primer día, se acercó al encerado, escribió la expresión $e^{-H/KT}$ y comenzó a escribir un montón de complejas fórmulas. Me acerqué a él después de la clase y le dije: “Entendí la formulación matemática y las derivaciones, pero dígame algo; he leído muchos libros sobre $e^{-H/KT}$ y no entiendo de dónde viene.” Me miró y me dijo: “No quiero saber sobre eso. Para mí comienza con la expresión matemática $e^{-H/KT}$ y todo parte de ahí. Es todo lo que quiero saber.” A pesar de que estaba enseñando a avanzados estudiantes graduados, él estaba dentro de la perfecta tradición de la educación. Quería algo que pudiera manejar y no preocuparse de lo demás porque lo demás era tan sutil y tan complejo de manejar que no tenía lugar en un sistema organizado y cuantificable.

¿Cómo hemos llegado al punto de que sea tan terriblemente importante para nosotros medir el aprendizaje? No siempre fue así. Creo que valdrá la pena echar un pequeño vistazo a la historia de la educación para comprender cómo llegamos hasta aquí.

Durante la mayor parte de la historia hubo tres formas distintas de educación. Tenían mucha relación con la clase social. Estaba la educación para una pequeña elite cultural, extremadamente estilizada y formal. Las personas se preparaban para lo que significaba ser un “persona cultivada”. Por ejemplo, en la Europa del XIX era culto saber francés, piano, canto, Latín, Griego y demás. Había un consenso universal. Es por eso que toda la aristocracia rusa hablaba francés; muchos ni siquiera hablaban ruso. Y todo el mundo aprendía piano. Debía ser una tortura ir a casa de alguien cenar porque, independientemente de donde vinieras, alguien se sentaría al piano y daría un recital y se esperaba que los invitados se uniesen a ellos y cantaran. Y también con el Griego y el Latín. Totalmente inútil.

Una de las mejores historias sobre esto, la contaba Winston Churchill, el relación a su propia infancia. Era un fracaso total en la escuela. Para ingresar en una exclusiva escuela de secundaria, tuvo que pasar la formalidad de un examen de entrada. Por supuesto, él sabía (como lo sabía todo el mundo) que no servía de nada, porque sería admitido de todas formas por ser uno de los descendientes directos del Conde de Malborough. Pero allí estaba, enfrentándose a un examen de Griego y Latín. Estuvo mirando la página durante una hora y finalmente entregó un papel vacío con su firma y un gran mancha de tinta. Finalmente se rindieron y le pusieron en la clase de los tontos, en la que se aprendía ¡inglés! Así fue como Winston Churchill pasó su educación secundaria estudiando literatura inglesa, mientras que todas las demás personas “cultivadas” aprendían Griego y Latín. No es necesario mencionar que Churchill acabó siendo uno de los mejores estilistas de la lengua inglesa del siglo veinte.

La moraleja es muy simple. Esa educación era una pura convención. Todo el mundo sabía para qué servía. Estaba diseñada a la medida de la elite y uno de amoldaba a ella simplemente para aparentar. Eso ha sido algo universal a través de la historia, pero cesó al final del siglo diecinueve, con la muerte de la aristocracia como elite. No importa cuánto intentaran mantenerse, se acabó y la mayoría de sus formas desaparecieron.

El segundo tipo de educación que prevaleció a lo largo de la historia se aplicaba sólo a unas pocas personas: entrenamiento profesional para ciertas profesiones específicas. A temprana edad, se cogía a las personas que estaban destinadas a entrar en un gremio y durante varios años se les proporcionaba un riguroso entrenamiento dirigido exclusivamente a la consecución de los objetivos de esa profesión. Un ejemplo era el clero. En todas las religiones, los futuros sacerdotes estudiaban filosofía, teología, los misterios y rituales de esa religión. Era una educación funcional y sólo era útil para un número muy pequeño de personas cada vez.

La gran mayoría de las personas estaba sometida a un tercer tipo de proceso educativo, el de los aprendices. Esto significaba aprender del modelo de la persona experta en el propósito que se quería seguir. La naturaleza del propósito no importaba. Si querías ser carpintero, te hacías aprendiz de carpintero. Si querías ser médico, te hacías aprendiz de médico; si abogado, aprendiz de abogado; si granjero, uno trabajaba en una granja. No siempre era un programa de aprendizaje formal, pero el aprendizaje siempre estaba vinculado con el trabajo al lado de personas más avanzadas. A menudo había una relación bis a bis entre discípulo y profesor.

Los buenos filósofos, los buenos artistas, los buenos músicos, los mejores en todo han salido de ese tipo de educación a lo largo de toda la historia. Sin duda el mundo pudo continuar felizmente con esa clase de educación si no hubiera sucedido un sorprendente impacto en el siglo dieciocho que lo desbarató todo – el impacto de la Revolución Industrial.

La Revolución Industrial requería de una masa de personas que estuvieran sincronizados con las máquinas con las que operaban. Hoy, mucha gente, especialmente los jóvenes, no tienen ni idea de cómo era la sociedad de hace 200 ó 100 años. No pueden ni imaginar que costaba un día y medio ir de Framingham a Boston. No pueden comprender cómo Andrew Jackson

pudo llegar a convertirse en el héroe de New Orleans en una batalla que ganó frente a los ingleses semanas después de que se firmase el tratado de paz que se firmó en Londres y dio fin a la Guerra de 1812. Es lo mismo con la Revolución Industrial. Muy pocas personas se dan cuenta de que el tipo de máquinas que dominaban en el dieciocho, diecinueve y principios del veinte eran muy diferentes de las máquinas que prevalecen hoy día. Eran menos independientes, más limitadas, y necesitaban personas-máquinas para manejarlas. Esa es la esencia. Se necesitaban personas que ejecutaran mecánicamente funciones monótonas una y otra vez y que fueran eficientes haciéndolo. Esto creó sobre la infraestructura social una enorme demanda de gente que alimentara este monstruo industrial. Todo el mundo aceptaba esta demanda porque todos querían los productos finales. Trajeron prosperidad material e hicieron la vida mejor. Pero requería un tremendo esfuerzo por parte de las personas. (...)

El sistema educativo respondió a los requerimientos de la Revolución Industrial de manera cuidadosamente pensada. Los educadores del diecinueve sabían lo que estaban haciendo y fueron muy claros en relación a sus objetivos. Se centraron en "las tres erres" –lectura, escritura y aritmética- en cuanto necesidades básicas de la máquina industrial. Necesitaban personas que supieran leer instrucciones, comunicarse con otros de manera rudimentaria y realizar los cálculos elementales necesarios para el trabajo cotidiano. Así es como surgió la educación obligatoria, para llenar una necesidad específica y limitada, para un limitado abanico de alumnos (esencialmente, entre los seis y los doce años).

Dentro de las limitadas metas de producir personas mecanizadas para la Era Industrial, el sistema educativo funcionó adecuadamente. Sus necesidades y sus resultados eran mensurables, aburrimiento y rutina. Y eso tiene poco que ver con la materia de este ensayo, esto es, "aprender".

Las tensiones que se desatan entre los requerimientos de la Era Industrial y las aspiraciones de democracia y libertad fueron enormes. En ningún lugar están mejor expresadas que en los escritos de Jefferson, a quien le dolía el corazón cuando veía la industrialización del país. Jefferson deseó más que cualquier otra cosa que este país continuara siendo una sociedad rural porque estaba seguro de que sería la única manera en que se podrían ver protegidas nuestras libertades. Para él, industrialización significaba regimentación y autocracia. Esta tensión entre nuestros ideales políticos y morales –ser ciudadanos libres y responsables, iguales ante la ley y ante cualquier otro- y los rígidos requerimientos de un sistema económico que destrozó el país durante más de ciento cincuenta años permanece hasta nuestro días como un elemento contradictorio de nuestro sistema educativo. Es simplemente imposible que podamos admitir el hecho de que tratamos a los niños como presos, en el más completo sentido de la palabra.

No quiero que esto se vea como una polémica o como un ataque a las escuelas. Es simplemente una observación política. Nuestro concepto de prisión y nuestro concepto de escuela son análogos; de hecho, son casi idénticos. Ambos suponen restricciones de la libertad de movimiento. Ambos suponen control del pensamiento, Ambos suponen obediencia y castigo por

desobedecer. Es un lugar común que incluso las modernas arquitecturas de las prisiones y las escuelas tienen mucho en común.

La buena noticia es que esas tensiones ya no tienen que existir más. Estamos en la era post-industrial, una era con unos requerimientos diametralmente opuestos a los de la anterior era industrial. Hoy, la preocupación es que el sistema educativo está produciendo seres humanos robotizados. La gente trata de descubrir cómo hacer porque no se encuentran graduados que salgan de las escuelas comprendiendo cómo relacionarse con los problemas de forma autónoma. Lo que sucede es que la naturaleza esencial de la economía ha cambiado. Nuestras máquinas ya son suficientemente inteligentes como para no necesitar de personas que las hagan funcionar. Este simple hecho es la esencia de la era post-industrial. Y significa que necesitamos para el futuro un producto educativo diferente, casi como una vuelta atrás al tipo de producto educativo que hubo a lo largo de toda la historia. Necesitamos personas que se impulsen a sí mismas, con motivación interna, responsables de sí mismos, capaces de comportarse de manera inteligente, creativa e imaginativa.

En este contexto, me gustaría examinar cómo las características básicas de SVS encajan en una civilización democrática post-industrial. El elemento más importante es la libertad. Todo el mundo sabe que la coacción es contraproducente para el aprendizaje. En realidad, no sabemos cómo se produce el aprendizaje, no conocemos el botón mágico que tenemos que apretar para que una persona aprenda rápidamente. Pero conocemos el botón que debemos presionar para impedir que una persona aprenda eficazmente: coacción. La mayoría de la gente lo sabe por experiencia propia, si lo afrontan honradamente.. Por ejemplo, la mayoría de los adultos tienen aficiones e intereses enormemente variados, pero en pocas ocasiones coinciden con las asignaturas que aprendieron en la escuela. Gastaron doce, dieciséis, incluso veinte años, aprendiendo ostensiblemente todo tipo de contenidos, pero sus intereses reales son construir arpas, navegar en barco, construir maquetas, coleccionar sellos, ¡cualquier cosa menos leer grandes libros!. Recuerdo que impresionado quedé hace veinte años cuando un gerente editorial de una gran compañía me contó que un excelente superventas era un libro que había vendido 10.000 ejemplares –¡10.000 ejemplares sobre 200.000.000 de personas! La mayoría de la gente no lee libros serios. Leerán Field and Stream porque están interesados en la pesca y la caza., leerán sólo sobre sus áreas de interés, pero nunca parecen estar interesados en las materias que aprendieron en la escuela.

El segundo elemento que es importante en esta escuela tiene que ver con la exposición. Los niños hoy están sobreexpuestos. Con la televisión, con lo que ven y oyen a su alrededor, están expuestos a los seis años a cosas a las que sus padres no lo estaban hasta la adolescencia. La estimulación per se es lo último por lo que preocuparse. Más bien, habría que preocuparse de cómo lograr que los chicos se alejen de la implacable estimulación que les está bombardeando desde todos los lados. ¿Cómo podrán lograr una oportunidad de sentarse y pensar, de contemplar? Para nosotros, en Sudbury Valley, el mejor recurso es el tiempo. La escuela está organizada de forma y manera que anima a los estudiantes a relajarse, a mirarse a sí

mismos, a sus propios tiempos y ritmos interiores, para nutrirlos. Si eso requiere de una etapa de aburrimiento, también está bien. El aburrimiento es una transición saludable entre estar constantemente asaltado por estímulos externos y lograr un punto en el que eres capaz de dirigir tu propia vida interna. Nunca nos hemos preocupado por la estimulación asustado ante el aburrimiento, aunque me parece que ésa es una de las cosas que a los padres les resulta más difícil de manejar.

Otro aspecto clave de la escuela es la mezcla de edades. Los estudiantes no están confinados a clases o actividades prescritas por grupos de edad. Una de las características más increíbles del sistema escolar predominante es cómo los niños son segregados por motivo de la edad. Incluso las que se autodenominan clases abiertas sólo permiten que unos pocos cursos se mezclen ocasionalmente. Es un fetiche, basado en la noción de que todas las personas se desarrollan a paso fijado, de la misma manera, mes a mes, año a año –una teoría que es contraria a toda experiencia con niños pequeños y mayores.

La mezcla de edades es nuestra “arma secreta”. No es ningún tipo de milagro. La cantidad de aprendizaje y polinización cruzada que tiene lugar desafía toda medida. Es digno de ver cómo los adolescentes explican a los niños de seis y siete años cuáles son las reglas de la escuela. Tendrías que ver cómo niños de todas las edades enseñan a otros cómo usar el laboratorio de fotografía, el ordenador, a cocinar, leer, patinar o jugar al fútbol, etc. La mezcla de edades es el primer paso hacia el verdadero aprendizaje.

Otra característica de la escuela es su equipo, cuya misión primera es servir a las necesidades de los estudiantes desde una posición ventajosa particularmente cercana y vulnerable. No hay plazas en propiedad. Y no tenemos ningún poder específico en la administración de la escuela. Es un elemento absolutamente central del respeto mutuo que se desarrolla aquí entre los adultos y los estudiantes. Una de las cosas que más impactan cuando paseas por SVS es la calidez con la que son bienvenidos los adultos. Te deja desconcertado – es casi descaro. Casi nunca grosero. Es igualdad y apertura. Todo ello es un paso importante para aprender de la otra persona, que sólo puede tener lugar en ausencia de miedo.

Otro aspecto clave de la escuela es el sistema judicial, que está diseñado para ofrecer a las personas el sentimiento y la realidad de justicia para todos. El destino de la escuela está en las manos de la comunidad en su conjunto, no en manos de un selecto grupo de esforzados. Este es uno de los meollos esenciales del proceso democrático en la escuela, creando un sentimiento de justicia que ha penetrado en la escuela para lograr que funcione. En el momento en que las personas piensan que las cosas no son justas, se cierran sobre sí mismas. Cuando piensan que están en un ambiente justo, pueden responder abiertamente a los demás.

El concepto educativo más importante de la escuela es la responsabilidad. Para cada estudiante, como Harry Truman tenía en su escritorio, “el marrón se detiene aquí”. No hay nadie en la escuela que lleve la carga de tu hijo o mi hija. Aquí, cada uno lleva la suya. Es imposible enfatizar suficientemente qué importante es esto para el proceso educativo aquí.

Lo vimos vívidamente cuando abrimos por primera vez la escuela. En aquellos días, los estudiantes no nos creían cuando les decíamos que ellos eran completa y totalmente responsables de su propia educación. Les decíamos que responderíamos a necesidades expresadas, pero que no dirigiríamos a nadie. Algunos estudiantes pensaron que no era eso lo que queríamos decir. Después de todo, éramos buenos chicos, educadores progresistas que, cuando las cosas estaban difíciles acudiríamos a achicar el agua. Tuvimos un grupo de estudiantes que nos pusieron a prueba durante meses. Simplemente no arrancaban. Haraganeaban. Escuchaban discos. Pero tenían mucho cuidado de no "hacer" nada. Estaban terriblemente aburridos, pero esperaron. Esperaban para lograr la respuesta a una pregunta: cuándo se agotará la paciencia de alguno de vosotros y entrará en la habitación y nos pasará un brazo por los hombros y nos dirá: ¿Podemos ayudarlos a encontrar algunas cosas interesantes que hacer?" Es lo que esperaban, pero no sucedió.

Uno a uno tuvieron que romper su estancamiento por sí mismos. Este es el corazón del proceso global. La habilidad de asumir tu propia responsabilidad.

Al principio, dije que no sabemos cómo aprenden los niños, en esta escuela o en cualquier otro lugar. Todo lo que sabemos es que dado un ambiente en el que el aprendizaje pueda tener lugar, sucede con alegría, sucede con excitación y sucede con rapidez.

He enseñado aritmética elemental en Sudbury Valley. La primera vez fue con un grupo que se me acercó, tenían entre nueve y doce años y no sabían nada de matemáticas. Estaban verdaderamente deseosos de aprender. Pensé mucho sobre ello. A comienzos de los sesenta estuve implicado en el desarrollo de la "nueva matemática" y concluí que la nueva matemática era la peor cosa nunca le había sucedido a la enseñanza. Antes de enseñar a un niño que uno más uno son dos, la nueva matemática tenía que explicar el trasfondo de la teoría de conjuntos de lo que eso significaba. ¡Pero lo que los niños querían saber era que uno más uno son dos! De modo que cogí un libro de nuestra biblioteca escrito en 1898 y lo hicimos juntos. Solíamos encontrarnos durante veinte o veinticinco minutos dos veces en semana. En un total de veinte horas de instrucción pasaron de no saber sumar a aritmética de sexto de primaria, incluyendo fracciones y porcentajes, decimales y toda la materia. Veinte horas. Porque querían aprender. Le conté esto a un experimentado educador cuyo campo era la matemática elemental. No le sorprendió en absoluto. "Siempre hemos sabido", dijo, "que las matemáticas que enseñamos durante una hora al día durante seis años puede aprenderse en pocas horas. Todos los sabemos. Pero los niños las odian, de modo que no tenemos otra manera de hacerlo sino metiéndoselo con la cuchara un día sí y otro también y esperando que en seis años algo se quede.

Cómo aprenden es un misterio. Sucede de manera distinta a personas distintas. Lo mejor que podemos hacer es proporcionar un ambiente que anime a que suceda. Lo que aprenden en Sudbury Valley es otra historia. En realidad no nos preocupa lo que aprenden. No prejuzgamos que ningún área concreta es mejor que otra. De nuevo, en los primeros años de la

escuela, nos pusieron prueba. Declaramos que todos los campos eran igualmente importantes, pero cuando tuvimos que enfrentarnos a la realidad, nos vimos sacudidos. Un estudiante quería ser funerario. ¿Cuántas veces has podido escuchar a un adolescente de secundaria decir que quiere ser funerario? ¿Puedes imaginarte lo que un orientador escolar podría hacer? "Quiero ser un científico", eso sí. Pero, ¡quiero ser funerario! Ahora es un funerario de con mucho éxito. A los dieciséis años estaba haciendo autopsias en un programa como aprendiz.

Otro estudiante ese mismo año nos dijo que su ambición era ser guardagujas ferroviario. El asunto es que, cuando la atmósfera es suficientemente libre como para que una persona pueda acercarse a nosotros y decirnos. "Quiero ser guardagujas" o "Quiero ser funerario", de repente nos damos cuenta de que lo que realmente es importante es que nosotros lo apoyemos aún cuando parezca absurdo; que de verdad no prejuzguemos su interés, porque nunca sabremos de lo que la mente humana puede ser capaz. Lo inusual puede ser aclamado como la obra de un genio cinco años después por un enfervorizado público. "¡Mira a esta persona que se realizó e hizo algo nuevo y emocionante!

Asambleas.

Javier Herrero

Todos los lunes, a las doce y media de la mañana, se reúne la asamblea. Todos los lunes, a partir de las doce y media de la mañana, se producen situaciones, reacciones, soluciones, peticiones, anuncios, quejas, resoluciones....

Casi todas las semanas, al salir de la asamblea, al salir de la "habitación tranquila" en la que se reúne la asamblea, me siento conmocionado, sorprendido, orgulloso, satisfecho del trabajo en el que algunos nos hemos involucrado tan profundamente. Todas las semanas, al salir de la asamblea, me confirmo a mí mismo en voz baja que esto no es un milagro, que lo que allí sucede debería ser definido como "sabiduría grupal" o "inteligencia social".

La asamblea es el tiempo y el lugar en el que todos, grandes y pequeños, podemos explicar lo que queremos, pedir lo que necesitamos, compartir lo que nos molesta, proponer soluciones, lograr acuerdos, mostrar desacuerdos, exigir limitaciones, asumir responsabilidades...

Ese tiempo tiene un valor, iba a decir pedagógico o educativo; pero no, es un valor plenamente humano, de convivencia, de respeto mutuo, de potenciación de la iniciativa personal, del diálogo, del acuerdo. Tengo para mí que esas asambleas tienen un valor humano incalculable.

En esas asambleas, he visto niños/as de cinco años mostrar tan tranquilamente su desacuerdo a una propuesta que apoyaba un grupo siete u ocho personas (entre ellas dos o tres adultos), presentar sus argumentos y lograr un acuerdo unánime distinto al que se avecinaba. En esas asambleas, he visto niñas/os de cuatro años pedir que se cambien reglas de funcionamiento de servicios como el de la biblioteca. En esas asambleas, he visto niños/as de nueve años definir soluciones creativas, magistrales, a peliagudos conflictos que afectaban a la raíz misma de la convivencia de nuestro ambiente educativo. En esas asambleas, he visto niños/as asumir públicamente las responsabilidades que derivaban de sus peticiones (¡y luego cumplirlas!) En esas asambleas, también he visto limitar con firmeza actitudes y comportamientos para indicar a las personas que el "yo" sólo puede existir entre el "nosotros" y ése es un aprendizaje mas que importante para poder participar plenamente de ambiente educativo que compartimos y que se caracteriza precisamente por otorgar a las personas que allí convivimos una grandísima confianza y un exquisito respeto a los derechos individuales de las personas que allí convivimos. Y un "idéntico" respeto, repito, "idéntico" respeto, se exige en esas asambleas para los derechos de los que no son "yo", para los derechos comunes, los del grupo.

Por otro lado, he de decir que comparto plenamente la afirmación que escuché de labios de Zoe Readhead, actual directora de The Summerhill School e hija de su fundador, A. S. Neill, en el sentido de que esta asamblea, que funciona con la ley de la mayoría, en realidad puede definirse también como funcionando en un consenso a largo plazo, puesto que cualquier decisión puede ser revocada. La búsqueda del consenso a corto

plazo requiere de tanta extensión temporal en la discusión que acaba no siendo funcional y se extinguen las paciencias por agotamiento.

Nuestras asambleas son ejemplos vivos, semanales, de convivencia democrática auténtica, donde cada voz es escuchada y tiene el mismo valor. Con nuestras asambleas no estamos “educando en valores”, sino que ejercitamos los valores, los vivimos. Todas las semanas. “Educar en valores” es, según parece, estudiar la Constitución o los derechos y deberes ciudadanos y aprobar el examen correspondiente. “Vivir los valores” es aprender a exigir tus propios derechos y a asumir tu propias responsabilidades, aprender a definir con otros donde colocar los límites. Y esto último es lo que sucede en nuestras asambleas . En cualquiera de ellas se aprende más sobre convivencia y valores ciudadanos que con la mejor y más brillante clase de la recién estrenada asignatura de “educación ciudadana”.

Dicho de otra manera, el método es el diálogo. Y el diálogo significa preguntar y, después, escuchar. Preguntar y, después, escuchar también... ¡a los estudiantes! Dialogar significa estar abierto (y no cerrado). Nadie puede decir que dialoga si lo primero que afirma es que no servirá para nada o, incluso, si ni siquiera se acerca. Sin comunicación no hay solución posible. Con comunicación, hay esperanza. Un inciso. Me preguntó que nos sucederá a los hombres –y me estoy refiriendo a los hombres masculinos- que con tanta frecuencia encuentro a tantos que se autoexcluyen del diálogo, que abogan por la mano dura con la que aprender la “dureza” de la vida. ¿Esta limitación debe atribuirse al género? A los valores ocultos que nos ha transmitido y nos transmite la cultura, a través de la socialización o la educación? Es urgente que todas (y digo “todas” con “toda” la intención) hagamos los esfuerzos necesarios para incluir a nuestros hombres masculinos más cercanos en el diálogo. Con comunicación, decía, hay esperanza, búsqueda de acuerdo, solución. Nos sentimos mejor después de decir lo que pensamos o sentimos, pareciera que después de expresarlo, se diluyen, se alivia la carga que tanto nos pesaba sobre los hombros o nos encogía el pecho. La comunicación, el diálogo, resulta ser fuente de bienestar. Incluir a todos en el diálogo –y la palabra “todos” incluye también a los estudiantes- es una característica diferencial suficiente como para definir por qué este proyecto educativo es tan valioso para nuestros hijos.

Pero estas asambleas, nuestras asambleas, tienen más valores. Un valor inesperado, casi insólito, es el del desarrollo cognitivo. Sería buena cosa investigar un poco más en este asunto. La hipótesis a validar sería que el hecho de participar en un entorno educativo basado en el diálogo –esto es, en tener en cuenta al otro- produce desarrollo cognitivo. La inteligencia está íntimamente ligada al desarrollo del lenguaje. Si, además, lo que andamos buscando es una “inteligencia social”, una “inteligencia ética”, no se me ocurre mejor método que la resolución grupal de conflictos, la búsqueda común de soluciones, la negociación participativa de la reglas y las normas del ambiente en el que convivimos. Cuando uno tiene la posibilidad de participar directamente en la regulación de la convivencia en identidad de condiciones que los demás, con iguales derechos y deberes, asume las reglas con naturalidad. Son suyas también.

Lo que se aprende en nuestras asambleas es imposible aprenderlo en muchos kilómetros a la redonda.

¿Quién es quién?

David Bohm. Doctor en física por la Universidad de Berkeley logró notoriedad con su obra *Totalidad y orden implicado*, donde explora el concepto de la unidad del universo por medio del llamado "orden implicado" que se encontraría presente en todos los seres y las cosas. Su relación espiritual con Krishnamurti, sus estudios pioneros al lado de Einstein, así como el trabajo conjunto que ha sostenido con Pribram en la construcción de la teoría holográfica (en 1971 propuso un modelo holográfico del universo que se ajustaba de una manera sorprendente con la teoría del cerebro holográfico propuesto por Pribram en 1969) se han evidenciado como significativas en el rumbo que han tomado sus investigaciones. Otras obras: En conjunto con David Peat: *Ciencia orden y creatividad*. *Las raíces creativas de la ciencia y la vida*.

David W. Orr. Profesor de Estudios Ambientales de la Universidad de Oberlin. Autor de varios libros y más de un centenar de artículos en revistas científicas. Ha sido galardonado con los premios Bioneers Award y Lindhurst Prize, que reconoce las actividades educativas, culturales y altruistas de personas con un excepcional talento, carácter y visión moral.

Daniel Greenberg. Doctor en física. Es cofundador de The Sudbury Valley School en 1968. La prestigiosa revista de educación "Path of learning" afirma que Daniel Greenberg es uno de los primeros en desarrollar una filosofía de la educación basada en el aprendizaje iniciado por uno mismo en una comunidad democrática. Es autor entre otros libros de "Por fin, libres", "Announcing a new school", "Education in América", "A new look at school".

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
Página web: www.ojodeagua.es